

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2013

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;

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;

Чепельєва 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 (Лист МОН молоді спорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 3 від 26.09.13 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 2. – 238 с.

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 – Н. О. Приходько
Літературний редактор – О. М. Лісовець
Коректор – А. М. Конівненко
Літературне редагування англійських текстів – Н. В. Коваленко

| | | |
|---------------------------|----------------------|----------------|
| Підписано до друку | Формат 60x84/8 | Папір офсетний |
| Гарнітура Computer Modern | Обл.-вид. арк. 21,23 | Тираж 100 пр. |
| Замовлення № | Ум. друк. арк. 32,13 | |

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, 2013
© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2013 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|----|
| <i>Балаласва О. Ю.</i> Поняття “дидактичний ризик” у контексті проектування електронних посібників | 7 |
| <i>Безносюк О. О.</i> Сучасні теоретичні підходи до управління військовою освітою | 13 |
| <i>Закариашвили М., Чичашвили И.</i> Інновація образования: от традиционной технологии обучения до мультимедийных технологий | 24 |
| <i>Краснолуцький К. К.</i> Проблематика розвитку професійної освіти в Україні: сучасні тенденції та перспективи | 19 |
| <i>Кучерявий А. О.</i> Складники навчального навантаження викладача як суб'єкта системи управління самостійною роботою студентів | 29 |
| <i>Мосіюк О. О.</i> Моделі підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідної діяльності..... | 35 |
| <i>Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Єжова О. О., Федорченко Т. Є.</i> Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (проект) | 41 |
| <i>Пасько Н. А.</i> Сутність та відмінні ознаки реформ вищої освіти..... | 49 |
| <i>Плахотнік О. В.</i> Проблеми сталого розвитку в еколого-економічній освіті вищої школи | 57 |
| <i>Потапчук Т. В.</i> Функції та рівні національно-культурної ідентичності студентів | 64 |
| <i>Яценко В. В.</i> Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю на сучасному етапі..... | 68 |

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Арнаутова Н. В.</i> Особливості контролю навчальної роботи студентів-аграріїв під час вивчення вищої математики | 74 |
| <i>Ірза В. І.</i> Педагогічні умови організації дослідної роботи учнів | 77 |
| <i>Коломієць А. А., Коцюбівська К. І., Оларь А. В.</i> Авторитет викладача – одна з педагогічних умов формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів...82 | |
| <i>Малухіна Я. А.</i> Особливості навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років..... | 86 |
| <i>Попова Г. В.</i> Тренінг як засіб підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів ВНЗ..... | 90 |
| <i>Притуляк Л. М.</i> Взаємозв'язок теорії та практики заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення | 95 |
| <i>Слюта А. М., Лукаш О. В.</i> Методичні проблеми формування системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики | 99 |
| <i>Стаднійчук І. П.</i> Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження сформованості фахових компетенцій техніків-механіків | 105 |
| <i>Тарнавська Т. В.</i> Цифрові технології у навчальній, дослідницькій та інноваційній діяльності закладів вищої освіти | 110 |
| <i>Шевчук Л. О.</i> Використання інноваційних технологій у процесі викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей | 118 |

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

| | |
|---|-----|
| <i>Гаєрілова Л. Г.</i> Використання електронного посібника “Українська духовна музика” у формуванні соціокультурної компетентності студентів педагогічних вишів | 123 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Гуменникова Т. Р. Підготовка керівників освітньої галузі до управління зовнішнім незалежним оцінюванням у магістратурі вищого навчального закладу | 130 |
| Катушенко І. А. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів-філологів у навчальному процесі на основі міжкультурної комунікації..... | 137 |
| Кришталь А. О. Сутність і класифікація навчальних проєктів у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки | 142 |
| Овчаренко Н. А. Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності..... | 148 |
| Одерій Л. Є., Роздимаха А. І. Проблема розвитку позитивних взаємин дітей і дорослих у родині – складова професійного становлення фахівців з дошкільної освіти... | 154 |
| Рудик Я. М. Управління фаховою підготовкою випускників професійно-технічних навчальних закладів засобами Інтернету | 160 |

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

| | |
|--|-----|
| Коваленко Є. І. Георгій Вороний в історії української культури..... | 164 |
| Куліш С. М. Традиції та інновації при організації вступу абітурієнтів до Харківського університету (1804–1917 рр.)..... | 170 |
| Курило В. С., Устименко-Косоріч О. А. Аналіз змісту професійної підготовки сербських баяністів-акордеоністів у вищій музичній школі м. Ніш (1987–2005 роки) | 180 |
| Михайленко О. В. Методи навчання у юридичних коледжах США..... | 185 |
| Мінкіна Ю. В. Вчитель природничих дисциплін як організатор екологічної освіти школярів (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)..... | 191 |
| Плахотнік О. В., Борисюк С. О., Криловець М. Г. Зарубіжний досвід роботи спеціалізованих соціальних служб “Телефону Довіри” | 195 |
| Пономаренко О. В. Лідерський компонент у педагогічній практиці студентів (досвід США)..... | 202 |
| Робак В. Є. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах..... | 206 |
| Рубан Л. М. Альтернативний погляд американського педагога Джона Холта на педагогічну майстерність..... | 211 |
| Самойленко О. В., Коваленко М. Проблеми виховання в гімназіях України XIX – початку XX ст..... | 216 |
| Сидоренко Т. В. Інтеграція дорослих мігрантів як складова педагогічної діяльності у ФРН..... | 222 |
| Смелянська В. В. Особливості підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи: американський досвід..... | 227 |
| Шарапа С. В. Ціннісні засади загальнопедагогічної підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI ст.)..... | 233 |

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

| | |
|---|----|
| Balalayeva O. Y. The concept “didactic risk” in the context of electronic textbooks development | 7 |
| Beznosyuk O. O. Modern theoretical approaches to military education management ... | 13 |
| Zakarashvili M., Chichashvili I. Innovation in education: from the traditional to multimedia technology | 19 |
| Krasnoluts'kyi K. K. The problematics of professional education development in Ukraine: modern trends and prospects | 24 |
| Kucheryavyi A. O. Components of teaching load of the educator as an agent of the management system of student self-learning | 29 |
| Mosiyuk O. O. Models of preparing prospective teachers of mathematics for innovation and research activities | 35 |
| Orzhekova V. M., Kryuchenko V. I., Yezhova O. O., Fedorchenko T. Y. The concept of forming preventive educational environment at institutions of general education in conditions of the new socio-cultural reality | 41 |
| Pas'ko N. A. The essence and characteristic features of the higher education reform ... | 49 |
| Plakhotnik O. V. Problems of sustained development in ecological and economic education at higher school | 57 |
| Potapchuk T. V. Functions and levels of the national cultural identity of students..... | 64 |
| Yatsenko V. V. Development of preschool teacher training at the present stage | 68 |

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

| | |
|---|-----|
| Arnauta N. V. Peculiarities of control of agriculture students' educational work in learning higher mathematics | 74 |
| Irza V. I. Pedagogical conditions of organization of student research work..... | 77 |
| Kolomiets' A. A., Kocyubiv's'ka K. I., Olar' A. V. Teacher authority as one of pedagogical conditions of forming the motivation for educational-cognitive activity of students .. | 82 |
| Malykhina Y. A. Peculiarities of field study with students under the age of 18 | 86 |
| Popova G. V. Training as a means of enhancing pedagogical prowess of lecturers at higher educational institutions | 90 |
| Prytuliak L. M. Interconnection of the theory and practice of motivating preschool educators for self-improvement..... | 95 |
| Slyuta A. M., Lukash O. V. Methodological problems of forming systemic activities of students-ecologists in the process of practical training..... | 99 |
| Stadnychuk I. P. Building professional competencies of future mechanical engineers in electrotechnology from the standpoint of activity-based and personality-oriented approaches..... | 105 |
| Tarnavs'ka T. V. Digital technologies in education, research and innovative activities of higher educational institutions | 110 |
| Shevchuk L. O. Using innovative technologies in the process of teaching English to engineering students | 118 |

PROFESSIONAL PEDAGOGY

| | |
|---|-----|
| Gavrilova L. G. The use of the electronic tutorial “The Ukrainian Sacred Music” for the formation of socio-cultural competence in students at pedagogical higher schools..... | 123 |
| Humennykova T. R. Preparing education administrators for managing external independent testing at higher school magistrature..... | 130 |
| Katushenok I. A. Formation of philology students' humanistic values in the educational process on the basis of intercultural communication..... | 137 |
| Kryshchal' A. O. The essence and classification of educational projects in the context of professional training of future fire safety specialists..... | 142 |
| Ovcharenko N. A. Personality-based approach to professional training of future music teachers for teaching singing..... | 148 |
| Oderiy L. E., Rozdymakha A. I. The problem of building positive relations between children and adults in a family – a component of preschool education specialists' professional development | 154 |
| Rudyk Y. M. Professional training management of vocational school graduates using internet tools..... | 160 |

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

| | |
|---|-----|
| Коваленко Y. I. Georgiy Voronyi in the history of the Ukrainian culture | 164 |
| Kulish S. M. Tradition and innovation in the organization of student entrance at Kharkiv University (1804–1917)..... | 170 |
| Kurylo V. S., Ustymenko-Kosorich O. A. Analysis of the content of professional training of Serbian button-accordionists in Niš Higher School of Music | 180 |
| Mykhailenko O. V. Methods of teaching in law colleges of the USA..... | 185 |
| Minkina Y. V. Science teacher as organizer of ecological education of schoolchildren (the 1990s – the beginning of the 21st century)..... | 191 |
| Plakhotnik O. V., Borysiuk S. O., Krylovets M.G. Foreign experience of providing specialized social services via the Helpline | 195 |
| Попомаренко O. V. Leadership component in the fieldwork of student teachers (the USA experience) | 202 |
| Robak V. Y. Systems of social worker training in some foreign countries | 206 |
| Ruban L. M. Alternative views of the American educator John Holt on pedagogical prowess | 211 |
| Samoylenko O. V., Kovalenko M. Problems of education in gymnasiums of Ukraine in the 19th – the beginning of the 20th century..... | 216 |
| Sidorenko T. V. Integration of adult migrants as a component of pedagogical work in the FRG | 222 |
| Smelianska V. V. The peculiarities of elementary foreign language teacher education in the USA..... | 227 |
| Sharapa S. V. Value foundations of general pedagogical training of teachers at higher pedagogical educational institutions of Ukraine (the end of the 20th – the beginning of the 21st century)..... | 233 |

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378:004

**ПОНЯТТЯ “ДИДАКТИЧНИЙ РИЗИК” У КОНТЕКСТІ ПРОЕКТУВАННЯ
ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ**

Балаласва О. Ю.

У статті вперше введено і теоретично обґрунтовано поняття “дидактичний ризик”. Визначено його сутнісні характеристики та функції, місце і роль у процесі проектування нових засобів навчання. Запропоновано авторське бачення кореляції понять “дидактичний ризик”, “дидактичний принцип” і “дидактична вимога” в контексті розробки електронних посібників. Розглянуто шляхи мінімізації дидактичних ризиків при реалізації принципу наочності в електронних навчальних виданнях. Окреслені перспективи щодо подальшої розробки цього поняття у сучасній педагогічній теорії і практиці.

***Ключові слова:** дидактичний ризик, дидактичний принцип, дидактична вимога, електронний посібник.*

В статье впервые введено и теоретически обосновано понятие “дидактический риск”. Определены его сущностные характеристики и функции, место и роль в процессе проектирования новых средств обучения. Предложено авторское видение корреляции понятий “дидактический риск”, “дидактический принцип” и “дидактическое требование” в контексте проектирования электронных пособий. Рассмотрены пути минимизации дидактических рисков при реализации принципа наглядности в электронных учебных изданиях. Обозначены перспективы дальнейшей разработки этого понятия в современной педагогической теории и практике.

***Ключевые слова:** дидактический риск, дидактический принцип, дидактическое требование, электронное пособие.*

For the first time the concept of didactic risk is introduced and theoretically grounded in this article. Its essential characteristics and functions, place and role in the process of developing new learning tools are determined. The author offers interpretation of correlations between “didactic risk”, “didactic principle” and “didactic requirement” in the context of e-learning tools development. Ways of minimizing didactic risks in implementation of visualization principle in electronic textbooks are explored. Prospects for further development of this concept in the modern pedagogic theory and practice are outlined.

***Key words:** didactic risk, didactic principle, didactic requirement, electronic textbook.*

Постановка проблеми. Підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя оголошено метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, серед основних завдань якої важливе місце посідає створення сучасної матеріально-технічної бази для системи освіти, забезпечення умов для розвитку індустрії сучасних засобів навчання (навчально-методичних, електронних, технічних, інформаційно-комунікаційних тощо) [8].

Досягнутий за останні роки прогрес у впровадженні електронних підручників і посібників викликає потребу глибокого наукового обґрунтування дидактичних засад їх створення та використання в навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальна значущість даної проблеми зумовила значний резонанс у дослідженнях сучасних науковців. Основні

принципи створення електронних навчальних видань відображені у працях О. та І. Башмакових, О. Баликіної, М. Беляєва, В. Вимятіна, В. Волинського, В. Григор'єва, Л. Гризун, Ю. Дрекса, В. Лапінського та ін.; проблемам розробки вимог до комп'ютерних засобів навчального призначення взагалі і до електронних підручників і посібників зокрема присвячені наукові розвідки М. Жалдака, Л. Зайнудинової, М. Ізергіна, Н. Кононец, А. Кривошеєва, В. Мадзігона, І. Роберт, О. Тищенко, С. Христочевського та ін.

Проте питання, пов'язані із розробкою електронних посібників, висвітлюються у сучасних дослідженнях нерівномірно: так, достатньо добре описані аспекти реалізації, є чимало праць, в яких розглядаються технології програмування, комп'ютерна графіка і дизайн; дидактичні ж і методичні аспекти створення таких засобів представлені в літературі фрагментарно.

Як зазначає Л. Гризун, вивчення наявної педагогічної практики засвідчує переважно емпіричне застосування комп'ютерних дидактичних засобів у навчальному процесі, що зумовлено майже цілковитою відсутністю розробок щодо визначення педагогічно обґрунтованих способів організації навчальної діяльності з використанням цих засобів навчання [4, с. 3].

У сучасних дослідженнях увага акцентується, в основному, на перевагах електронних навчальних видань, які, на думку деяких дослідників, можуть замінити не лише більшість традиційних засобів навчання, а й викладача. Недоліки електронних навчальних видань позиціонуються як незначні, поодинокі, такі, що належать конкретним електронним підручникам і посібникам, а не даному класу засобів навчання взагалі; бракує розробленої системи оцінки ризику їх негативних впливів на процес навчання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати поняття “дидактичний ризик”, визначити його сутнісні характеристики, місце і роль у системі дидактичних засад проектування електронних посібників.

Виклад основного матеріалу. За словами В. Агеєва, Ю. Дрекса, “який би сучасний підручник чи посібник ми не розробляли, вони завжди залишатимуться лише інструментами для оволодіння знаннями, уміннями й навичками. При створенні інструмента необхідно знати, для яких цілей він призначений, які завдання вирішуватимуться за його допомогою. Підручник слугує для навчання і, відповідно, він повинен відповідати вимогам, що впливають із принципів, покладених в основу навчального процесу” [1, с. 10].

Оскільки електронні посібники визначаються нами не лише як програмні засоби, а й як навчальні видання, то до них можуть бути застосовані деякі вимоги, що висувуються до традиційних навчальних видань.

На думку науковців, при формулюванні вимог до навчального видання доцільно розглядати його як: 1) систему знань (при конструюванні необхідно врахувати специфіку предмета); 2) як дидактичну систему (у зв'язку з чим викладання змісту повинне бути побудоване так, щоб забезпечити ефективне засвоєння дисципліни); 3) як педагогічну систему (що передбачає не лише засвоєння знань і навичок, а й формування студента як особистості) [2].

Отже, пропонуємо розглядати електронний посібник як складну систему, яку становлять три концентричні підсистеми (у порядку зростання): 1) підсистема знання, спрямована на оволодіння предметною галуззю дисципліни (її структура повинна відображати логіку дисципліни, забезпечувати повноту і послідовність представлення інформації); 2) дидактична підсистема, що забезпечує технологію і динаміку оволодіння навчальним матеріалом (її структура визначається цілями і завданнями навчання, окреслює траєкторії вивчення матеріалу); 3) педагогічна підсистема, спрямована на формування культури студента (її структура зумовлюється реалізацією навчальних, розвивальних і виховних функцій освіти).

Дидактичні засади проектування електронних посібників розглядаються нами як система вимог до електронних посібників, розроблених на основі дидактичних принципів з урахуванням дидактичних ризиків створення і впровадження нових засобів навчання (рис. 1).

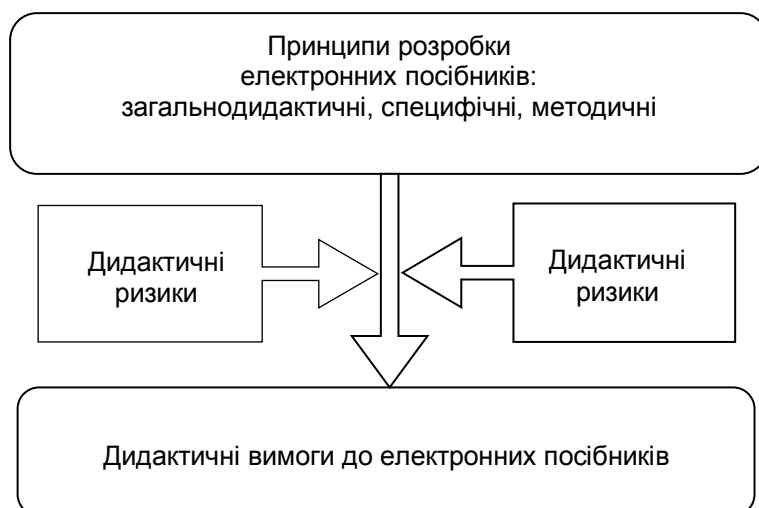


Рис. 1. Схема розробки дидактичних засад проектування електронних посібників

Якщо дидактичні принципи розробки електронних засобів навчання (здебільшого електронних підручників) уже досліджувалися в працях сучасних науковців, то поняття “дидактичний ризик” вводиться нами вперше.

У загальному сенсі поняття ризику передбачає як успішний, так і неуспішний результат і має два визначення: 1) усвідомлена можливість небезпеки; 2) сміливий, ініціативний вчинок, дія із сподіванням щастя, успіху, позитивного результату [9, с. 539].

Однак частіше ризик тлумачиться як характеристика ситуації, що має невизначеність результату, за обов'язкової наявності несприятливих наслідків (невпевненість або неможливість отримання достовірного знання про успішний результат при зазначених обмеженнях). Відомі й інші визначення ризику: поєднання ймовірності та наслідків настання подій; безпосередньо передбачувана подія, здатна завдати шкоди або збитку; рівень невизначеності в передбаченні результату; ймовірність несприятливого результату.

У чинних нормативно-правових актах України поняття “ризик” визначається як: можливість виникнення негативної події та вірогідні масштаби її наслідків протягом певного періоду часу; ступінь імовірності певної негативної події, яка може відбутися в певний час або за певних обставин.

У теорії ризиків описані його характерні властивості: невизначеність, негативні наслідки, наявність аналізу, значущість. Ризик існує лише тоді, коли сформована суб'єктивна думка про ситуацію і подана якісна або кількісна оцінка негативної майбутньої події.

Вищезазначене дозволяє нам визначити дидактичний ризик як передбачувану характеристику потенційної ситуації у навчанні, що може виникнути при впровадженні нового дидактичного засобу (технології, методу, прийому) і мати негативний вплив на процес навчання; ймовірність несприятливого впливу інноваційних засобів (технологій, методів) на процес навчання (негативний, несприятливий вплив у цьому разі трактуємо як дію, що не призводить до позитивних зрушень у навченості студента, розвитку його особистості чи інтенсифікації навчального процесу).

Дидактичні ризики можуть стосуватися всіх компонентів процесу навчання: цільового, змістового, стимулювально-мотиваційного, операційно-діяльничного, контрольного-регулятивного, оцінювально-результативного. Таким чином, дидактичні ризики можуть бути сполучені зі змістом навчання, процесами викладання (діяльністю викладача) і навчання (діяльністю студента).

У проектуванні засобів навчання дидактичним ризикам властиві аналітична, прогностична та превентивна функції.

Аналітична функція забезпечується завдяки детальному якісному аналізу дидактичних властивостей нового засобу навчання, на основі якого стає можливою реалізація прогностичної функції – формування прогнозів щодо позитивних і негативних впливів цього засобу на процес навчання. Головною функцією дидактичних

ризиків є превентивна, спрямована на мінімізацію негативних ефектів при впровадженні нового засобу, запобігання його потенційному несприятливому впливу на процес навчання.

Дидактичні ризики закладаються на етапі проектування засобу (технології, методу), виходячи з його можливостей, і передбачають якісну оцінку потенційних негативних ефектів.

Оскільки ризики впливають на всю систему навчання, їх аналіз повинен здійснюватися у тісному зв'язку з дидактичними принципами.

У сучасній педагогіці немає єдиної точки зору щодо сутності поняття “дидактичні принципи” та їх класифікації. Оскільки аналіз даної проблеми не є предметом нашого дослідження, ми дотримуємося найбільш загального визначення, наведеного в Українському педагогічному енциклопедичному словнику, де дидактичні принципи тлумачаться як принципи дидактики, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи згідно з загальними цілями виховання й закономірностями процесу навчання [10]. Загальноновизнаними є принципи науковості, систематичності і послідовності, доступності, свідомості і активності, міцності, наочності, розвивального і виховного характеру навчання.

Зупинимось детальніше на дослідженні шляхів запобігання дидактичним ризикам при реалізації принципу наочності, які є найбільш передбачуваними і у тій чи іншій формі згадуються у працях багатьох сучасних науковців.

При аналізі існуючих електронних посібників неодноразово зверталася увага на типові зловживання наочною на шкоду їх змісту, підміну змістового плану ілюстративними матеріалами, ефективними техніками, анімацією. Надлишковість ілюстративного компонента розсіює увагу студентів, відволікає їх від стеження за логікою розгортання змісту дисципліни.

Дослідники зауважують, що спроби домогтися зацікавленості за допомогою надмірного використання засобів мультиплікації та ігрових прийомів не досягають бажаної мети передусім внаслідок “ефекту контрасту”, коли студент, знайомий із динамічними комп'ютерними іграми і тренажерами, очікує такої ж динаміки від навчальної програми [1].

Прагнення зробити електронний посібник яскравим і ефективним при незнанні елементарних правил шрифтознавства, кольорознавства, композиції, дизайну призводить до протилежного ефекту – ускладнює сприймання і розуміння інформації (іноді до повної нечитабельності). Відзначимо також, що досить часто в електронних виданнях використовуються готові ілюстративні матеріали із різноманітних баз даних, внаслідок чого у посібнику представлені різні за технікою, якістю виконання і призначенням малюнки, фото, відеофрагменти із сумнівним дидактичним потенціалом.

Оскільки електронні посібники нами розглядаються як навчальні видання, то при їх розробці актуальними залишаються деякі загальні рекомендації з ілюстрування навчальних книг для вищої школи:

- ілюстрації мають використовуватися тільки у тих випадках, коли розкривають, пояснюють або доповнюють інформацію, що міститься у підручнику (посібнику);
- вигляд ілюстрацій має відповідати ступеню підготовленості студентів: у підручниках (посібниках) для студентів молодших курсів ілюстрації мають відрізнятися більшою образністю, ніж ілюстрації для студентів старших курсів, які можуть вільно читати креслення та складні схеми;
- ілюстрації у вигляді схем не повинні повторювати матеріалу основного тексту або містити зайву інформацію, що відволікає читача від засвоєння теми;
- однотипні ілюстрації у підручнику (посібнику) мають бути виконані однією технікою;
- при поданні статистичних даних доцільно використовувати графіки та діаграми, які є ефективним засобом передачі інформації між величинами і явищами, що вивчаються [7].

Крім того, дослідниками сформульовані і вимоги до програмних засобів і комп'ютеризованих систем навчального призначення, що доповнюють і розширюють принцип наочності:

- у засобах повинна використовуватись тільки така візуальна модель об'єкта вивчення, яка максимально сприяє досягненню мети навчання, без надмірної деталізації або спрощення загальних планів зображення;

- модель, що реалізується програмно, потрібно подавати у формі, яка дозволяє найбільш чітко виділити і розмежувати суттєві ознаки об'єкта вивчення, зв'язки і відношення між його складовими, тобто суттєві для аналізу явища моделі, етапи процесів та елементи моделі об'єкта вивчення повинні бути виділені кольором, миганням, звуком тощо;

- когнітивність (стимулювання домислювання) подавання навчального матеріалу засобами унаочнення нового покоління повинна бути реалізована таким чином, щоб надати можливість учителеві (викладачеві) застосовувати методи активного навчання, зробити процес навчання дійсно інтерактивним;

- гностичність подавання навчальних моделей не може бути самоціллю: необхідне використання моделей об'єктів вивчення, які не подають знання у готовій, завершеній формі, а передбачають дослідження, самостійну пізнавальну діяльність учнів (студентів) [5].

Науковці вважають, що сучасне розуміння принципу наочності при використанні педагогічних програмних засобів створює значні дидактичні передумови успіхів у навчанні через емоційне включення, гностичність, наочність процесу сприйняття інформації, дозовану мультимодальність навчальних впливів, які стимулюють довірливу увагу і використовують сугестивне запам'ятовування, індивідуалізацію темпу подання інформації [6].

Інші дослідники вважають, що шкода від застосування в освіті мультимедійних засобів набагато очевидніша від користі, адже шкідливим є будь-яке використання наочних матеріалів, що заміщає власну роботу уяви і думки студентів. Зловживання наочною цілком здатне культивувати "комікс-мислення" – небезпечну форму маніпуляції свідомістю. Взагалі, наочність часто ініціює не інтелект, а емоції і тому є зручним засобом нав'язування оцінок ззовні, тоді як завдання освіти – надати цю роботу самим студентам. Корисна наочність повинна не заміщати, а, навпаки, ініціювати і уяву, й інтелект людини, розширювати й збагачувати наявний досвід [10].

Урахування цих вимог дозволяє значною мірою мінімізувати дидактичні ризики при реалізації принципу наочності в електронних посібниках.

Висновки. Таким чином, поняття "дидактичний ризик" інтерпретується нами як передбачувана характеристика потенційної ситуації у навчанні, що може виникнути при впровадженні нового дидактичного засобу (технології, методу, прийому) і мати негативний вплив на процес навчання; ймовірність несприятливого впливу інноваційних засобів на процес навчання (негативний вплив у даному випадку трактуємо як дію, що не призводить до позитивних зрушень у навченості студента, розвитку його особистості чи інтенсифікації навчального процесу). У проектуванні засобів навчання дидактичним ризикам властиві аналітична, прогностична та превентивна функції.

Сподіваємося, що аналіз дидактичних ризиків при проектуванні електронних посібників, дозволить перейти до узагальнень, що становлять цінність для дидактики в цілому, адже запропоноване нами поняття може розглядатися значно ширше і транспонуватися на будь-які інноваційні засоби, методи, прийоми навчання, що впроваджуються у навчальну практику.

Література

1. Агеев В. Н. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование : учеб. пособие для вузов / В. Н. Агеев, Ю. Г. Древец ; под ред. Ю. Г. Древец. – М. : МГУП, 2003. – 234 с.
2. Антонова С. Г. Редакторская подготовка изданий : учеб. для вузов / С. Г. Антонова, В. И. Васильев, И. А. Жарков и др. ; под ред. С. Г. Антоновой. – М. : МГУП, 2002. – 468 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
4. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Гризун Л. Е. – Х., 2002. – 20 с.

5. Лапінський В. В. Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення [Електронний ресурс] / В. В. Лапінський // Народна освіта. – 2009. – Вип. 3. – Режим доступу:
<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/lapinskiy.htm>. – Назва з екрана.
6. Мадзігон В. М. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / В. М. Мадзігон, Ю. О. Дорошенко, В. В. Лапінський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 70–82.
7. Наказ МОН України № 588 від 27.06.2008 “Щодо видання навчальної літератури для вищої школи” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.osvita-ua.net/legislation/visha-osvita526>. – Назва з екрана.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
9. Словник української мови / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; ред. кол.: І. К. Білодід (голова) та ін. – К. : Наукова думка, 1977. Т. 8. – 1977. – 927 с.
10. Через формы к смыслам: о новой университетской образовательной модели / под ред. Ю. Н. Афанасьева. – М. : РГГУ, 2006. – 224 с.

УДК 378.2

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ВІЙСЬКОВОЮ ОСВІТОЮ**Безносок О. О.**

У статті розглядаються нові підходи до управління військовою освітою, що в результаті приведе до підвищення ефективності її функціонування та якості підготовки військових фахівців для потреб держави. Сьогодні потрібні нові підходи до управління, які виходили б з об'єктивних потреб переходу до життя в умовах цивілізованих – ринкових умовах з урахуванням специфіки становлення нашої держави.

Ключові слова: управління військовою освітою, закони і закономірності управління, військові фахівці, підвищення ефективності.

В статье рассматриваются новые подходы к управлению военным образованием, которое в результате приведет к повышению эффективности ее функционирования и качества подготовки военных специалистов для нужд государства. Сегодня нужны новые подходы к управлению, которые выходили бы из объективных потребностей перехода к жизни в условиях цивилизованных – рыночных условиях с учетом специфики становления нашего государства.

Ключевые слова: управление военным образованием, законы и закономерности управления, военные специалисты, повышение эффективности.

The article deals with new approaches to military education management, which will result in enhanced effectiveness of its functioning and quality training of professional military men for the needs of the state. Today we need new approaches to management, which would proceed from objective needs of the transition to civilized market conditions in accordance with the specifics of the development of our state.

Key words: military education management, laws and patterns of management, military specialists, higher effectiveness.

Постановка проблеми. В умовах розбудови незалежної України активізуються пошуки нових форм, методів та механізмів управління різноманітними структурами держави. Сучасна система військової освіти, її заклади та органи управління як складові суспільства не можуть перебувати осторонь від цих проблем. Головне завдання, яке має вирішуватися сьогодні, це поліпшення управління військовою освітою, що в результаті приведе до підвищення ефективності її функціонування та якості підготовки військових фахівців для потреб держави. Необхідність дослідження проблем управління зумовлено такими чинниками:

- об'єктивними умовами доцільності подальшого вдосконалення СВО та органів управління нею на сучасному етапі;
- відсутністю цілісного наукового дослідження проблем управління військово-освітньою сферою;
- нестаточною сформованістю цієї підсистеми управління в системі державної освіти та системі органів військового управління;
- потребою у визначенні тенденції вдосконалення системи управління військовою освітою, а також потребою вдосконалення форм управління ВВНЗ і пошуку нових його напрямів.

Сьогодні потрібні нові підходи до управління, які виходили б з об'єктивних потреб переходу до життя в умовах цивілізованих – ринкових умовах з урахуванням специфіки становлення нашої держави. Якість управління істотно впливає на всі сфери життя суспільства. Наслідком управління для суспільства можуть стати як корисні результати, так і шкідливі. Усе це вимагає серйозних досліджень у сфері теорії і практики управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми управління, управлінських процесів, можливі шляхи їх розв'язання досліджено у працях зарубіжних учених М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі [1], Г. В. Атаманчука [2-4], В. Г. Афона-

сьєва [5], а також українських – В. Б. Авер'янова, Ю. С. Шемшученка [6–9] та багатьох інших. Окрім цього, заслуговують на увагу роботи фахівців, які провели дослідження процесів керування в різних окремих сферах державного управління (у галузях економіки та суспільного життя), – З. С. Гладуна [10], В. М. Колпакова [11; 12] та ін.

Постановка завдання. Сутність *управління* – це внутрішня, порівняно стійка основа, яка визначає зміст управління, функціонування та розвиток. Сутність проявляється через множину зовнішніх зв'язків і дій, що характеризують той чи інший бік даного предмета. Виходячи з цих засновків, можна визначити предмет дослідження теорії управління військовою освітою.

Розкриваючи ці питання, слід визначити спочатку, що являє собою соціальне управління, а потім – місце, роль та сутність управління військовою освітою.

На нашу думку, пізнавальна функція теорії управління виявляється в розкритті сутності процесів управління, закономірностей і принципів, яким воно підпорядковується, у роз'ясненні основних властивостей і взаємозв'язків усіх складових свого предмета, обґрунтуванні структури системи управління в цілому й органів управління та інших елементів, що до нього входять. Прогностична функція теорії управління полягає у визначенні тенденцій подальшого розвитку процесів і систем управління, організаційних форм та методів управлінської діяльності. Реалізація прогностичної функції дає змогу передбачати виникнення нових процесів і явищ в управлінні освітою.

В управлінні використовують низку спеціальних понять і положень, найважливішими з яких є:

- об'єкт і суб'єкт;
- управлінські відносини;
- цілі й завдання управління;
- закони і закономірності управління;
- принципи, методи, функції управління;
- механізм, структура, процес, технологія управління;
- апарат управління та ін.

Сукупність понять і положень утворює *категорії управління*. Дуже важливо розглянути їхнє місце і взаємозв'язок у системі та процесі управління (рис. 1). На рисунку показано взаємозв'язок категорій управління, що його потрібно знати для правильного розуміння і застосування на практиці основ теорії управління.

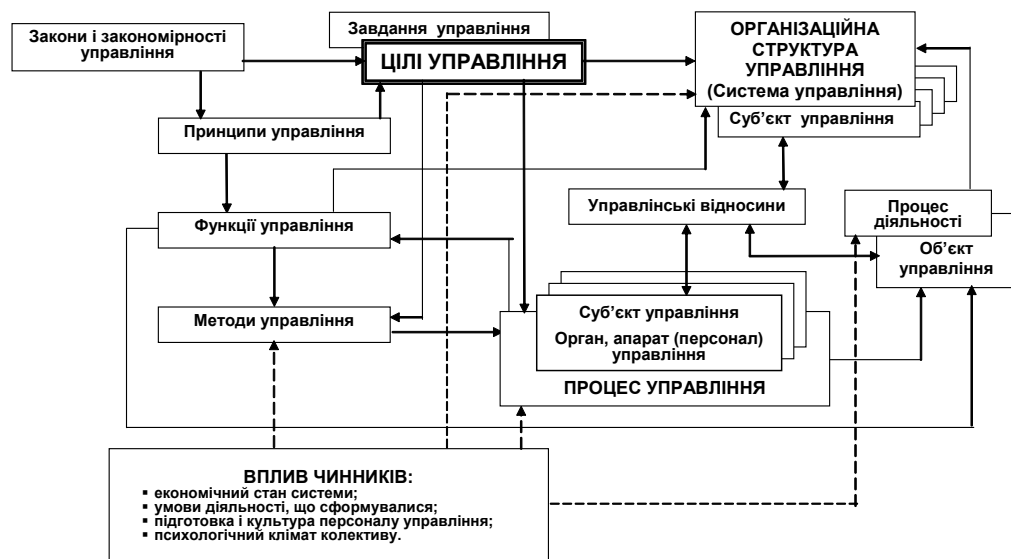


Рис. 1. Взаємозв'язок категорій теорії управління

В управлінні головне – виділити суб'єкт (орган управління), що управляє, та об'єкт, яким управляють. Управління є заснований на об'єктивних законах і закономірностях управління цілеспрямований процес впливу органу управління на об'єкт

управління шляхом одержання інформації про його стан, прийняття з огляду на неї рішення й доведення до виконавців командної інформації з використанням відповідних прийомів, способів, методів керування задля досягнення певної мети (при цьому між об'єктом і суб'єктами управління встановлюються управлінські відносини).

Мета – одне з базових понять у системному підході до виявлення взаємозв'язків категорій теорії управління. Під нею слід розуміти бажаний результат діяльності людини (організації) в конкретній сфері суспільних відносин. Досягнення мети управління пов'язано з вирішенням цілого кола завдань, що складають зміст управління. Мета зумовлює вибір засобів для її досягнення. Засоби можуть бути різними, вони залежать від різних чинників (економічний стан системи; умови діяльності, що сформувалися; підготовка і культура персоналу управління; психологічний клімат колективу). Цілі у процесі управління впливають на методологію організації управління.

Відповідно до мети формується механізм управління, будується система управління. Сукупність органів управління утворює систему управління, структура якої формується з урахуванням теоретичного аналізу стану всіх елементів управління, досвіду практичного застосування їх у житті. Система управління складається з керівної та керованої підсистем. Взаємодія їх і є процесом управління. Управлінські відносини, підкреслюють Ю. М. Козлов і Є. С. Фролов, є конкретною формою соціальних зв'язків (суспільних стосунків) свідомо-вольового та організаційного характеру, у яких один бік виступає носієм (виразником) функцій управління (суб'єкт), а другий – відчуває на собі керівний вплив з боку першої (об'єкт), що відповідає цілям соціального управління [4, с. 180].

Система органів управління (апарат управління) завжди зумовлена чітко визначеною необхідністю реалізації цілей та завдань управління – як загальних, так і персоналізованих відповідно до конкретних сфер суспільного життя. Між завданнями та цілями управління, які мають загальний характер, і функціями конкретного органу системи управління існує прямий зв'язок: функції конкретного органу системи управління в цілому є похідними від цілей та завдань управління. Функції органів управління спрямовані на конкретний об'єкт управління, реальні управлінські дії, несуть на собі відбиток загальних цілей та завдань управління. Таким чином, функція (функції) органу управління розкриває сутність цього органу, зміст його діяльності, співвідношення з іншими органами управління, його місце в системі управління. Кожен орган цієї системи, здійснюючи належну йому компетенцію і виконуючи належні власне йому функції, тим самим реалізує частину загальних цілей та завдань управління [4].

Таким чином, предмет дослідження теорії управління військовою освітою складають закони (закономірності), принципи управління, системи управління, організаційні форми і методи управління. Теорія управління військовою освітою досліджує свій предмет з різних боків, які становлять окремі, але взаємопов'язані між собою, аспекти. До основних із них можна віднести: організаційні, соціологічні, інформаційні, психологічні, економічні та правові.

Теорія управління військовою освітою являє собою сукупність знань про управління, його закони (закономірності) та принципи, організаційні форми та методи функціонування системи управління військовою освітою. Вона слугує для визначення найефективніших шляхів досягнення цілей військової освіти.

Основними завданнями теорії управління військовою освітою є: виявлення і дослідження об'єктивних законів (закономірностей) управління та формулювання на їх основі основних принципів управління; розкриття основних суперечностей у галузі управління; виявлення проблем і визначення найефективніших напрямів подальшого вдосконалення та розвитку системи управління, організаційних форм і методів управління; вивчення та узагальнення досвіду управління освітою; розробка методів дослідження проблем розвитку управління військовою освітою, критеріїв і методів оцінки ефективності управління. Одним із головних завдань цієї теорії є своєчасне виявлення нових вимог і тенденцій, розгортання наукових досліджень, вироблення практичних рекомендацій щодо своєчасного та ефективного вирішення нових завдань, швидкого впровадження у практику результатів наукових досліджень.

Успішне вирішення завдань теорії управління можливе лише за умов вироблення методологічних основ, які дають змогу ефективно вести дослідження, використовуючи системний підхід у розв'язанні проблем, що виникають.

Аналіз специфіки предмета і завдань теорії управління військовою освітою, множини аспектів цього управління дає змогу запропонувати структуру сучасної теорії, основними розділами якої можуть бути:

- загальні положення теорії управління (предмет, завдання та структура; закони (закономірності) управління; принципи управління військовою освітою);
- організаційні основи управління;
- стиль і методи роботи органів управління;
- методологічні основи оцінки ефективності управління та коригування діяльності.

Відповідно до чинного законодавства військова освіта є невід'ємною частиною загальнодержавної системи освіти. Важливою складовою СВО є існуюча система управління військовою освітою як елемент загальнодержавної системи управління освітою. Ці системи також базуються на інших складових освіти у країні, тісно інтегруються з ними і не можуть бути відірваними від загального процесу освіти в державі, процесу її реформування та розбудови відповідно до Національної доктрини розвитку освіти. Специфіка їх полягає ще й у тому, що вони є складовими системи військової організації держави, зокрема ЗС та систем управління ними.

У цих умовах специфічних взаємозв'язків і взаємозалежностей управління військовою освітою має забезпечувати вирішення низки актуальних *завдань*:

1. Дотримання й удосконалення законодавства в СВО, спираючись на її інтегрованість у державну систему освіти.

2. Створення ефективної системи державного кадрового замовлення на підготовку військових фахівців, що має статус державного акта і містить єдиний, уніфікований для ЗС та інших силових структур перелік кваліфікацій, напрямів, спеціальностей і спеціалізацій військових фахівців.

3. Забезпечення оптимального співвідношення кількості випускників військових навчальних закладів, які мають ОКР молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, а також кваліфікації магістра військового управління і магістра державного військового управління.

4. Створення умов для виконання вищими військовими навчальними закладами державних стандартів вищої освіти згідно з вимогами ОКХ військових фахівців, оптимізація утримання військової освіти на всіх її рівнях відповідно до визначеної моделі ЗС України зразка 2010 р.

5. Підвищення ефективності системи підготовки офіцерських кадрів на основі впровадження у навчальний процес нових педагогічних технологій, методів інформатизації та комп'ютеризації, розширення творчих зв'язків із військами та іншими структурами ЗС України.

6. Підвищення якості комплектування ВВНЗ постійним і змінним складом.

7. Підвищення науково-педагогічного потенціалу ВВНЗ шляхом повного використання можливостей підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через докторантуру, ад'юнктуру і здобування, а також через удосконалення початкової підготовки викладачів, підвищення їхньої кваліфікації на курсах, під час практики і військового стажування.

8. Розвиток наукової і науково-технічної діяльності ВВНЗ в інтересах здійснення фундаментальних та прикладних досліджень, удосконалення навчально-виховного процесу, створення перспективних зразків озброєння та військової техніки, розроблення методів їх бойового застосування.

9. Поліпшення якості науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення вищої військової школи (у тому числі підготовки та видання сучасної навчально-методичної літератури), забезпечення ВВНЗ навчально-методичними і дидактичними матеріалами, наочним приладдям, які відповідають змістові навчання, визначеному стандартами вищої військової школи; удосконалення польової та стаціонарної навчально-матеріальної бази.

10. Підвищення ефективності контролю за діяльністю СВО, ступенем відповідності рівня підготовки військових фахівців державним стандартам освіти і вимогам ОКХ.

11. Удосконалення системи соціально-правового захисту учасників навчально-виховного процесу.

Вирішення зазначених завдань потребує єдиного державного погляду на систему підготовки військових фахівців для ЗС України та інших військових формувань, при цьому дуже важливо сформувати єдині підходи до розв'язання проблем управління на всіх рівнях (урядовому, міжвідомчому, відомчому).

Висновки. 1. Головним завданням визначено поліпшення ефективності управління військовою освітою, що в результаті приведе до підвищення якості підготовки військових фахівців для потреб держави.

Показано, що теорія управління військовою освітою, базуючись на об'єктивних законах (закономірностях) і використовуючи новітні досягнення соціальних, психологічних, правових наук і теорій, інформатики та системного аналізу, має виробляти науково обґрунтовані практичні рекомендації щодо створення системи управління військовою освітою, організації роботи управлінських колективів на науковій основі, використання найефективніших методів роботи.

Визначено, що предмет дослідження теорії управління військовою освітою становлять закони (закономірності), принципи управління, системи управління, організаційні форми і методи управління. Теорія управління військовою освітою досліджує свій предмет з різних боків, які становлять окремі, але взаємопов'язані між собою аспекти. До основних із них можна віднести: організаційні, соціологічні, інформаційні, психологічні, економічні та правові.

Дано визначення сутності та змісту теорії управління військовою освітою, що являє собою сукупність знань про управління, його закони (закономірності) та принципи управління, організаційні форми й методи функціонування системи управління військовою освітою. Ця теорія призначена для встановлення найефективніших шляхів і засобів досягнення цілей військової освіти. Вона виконує пізнавальну та прогностичну функції, виробляє і використовує на практиці свою методологію і науковий апарат, оперує властивими їй категоріями. Розкрито сутність пізнавальної та прогностичної функції теорії управління.

2. Показано, що основними завданнями теорії управління військовою освітою є: виявлення та дослідження об'єктивних законів (закономірностей) управління і формулювання на їхньому ґрунті основних принципів управління; розкриття основних суперечностей у галузі управління; виявлення проблем і визначення найефективніших напрямів подальшого вдосконалення та розвитку системи управління, організаційних форм і методів управління; вивчення та узагальнення досвіду управління освітою; розроблення методів дослідження проблем розвитку управління військовою освітою, критеріїв і методів оцінки ефективності управління. Успішно вирішувати свої завдання теорія управління може лише за умови вироблення методологічних основ, які дають змогу вести дослідження ефективно, використовуючи системний підхід у розв'язанні проблем, що виникають.

На основі аналізу специфіки предмета та завдань теорії управління військовою освітою, великої кількості аспектів управління освітою запропоновано сучасні теоретичні підходи до управління військовою освітою.

Стверджується, що для управління на науковій основі необхідне усвідомлення механізму дії та форм прояву законів управління, правильне застосування їх на практиці в конкретних умовах. Творче використання законів управління дає змогу створювати умови для сприятливої їх дії, науково передбачати розвиток подій, формувати обґрунтовані рішення щодо організації управління.

Підкреслюється специфіка дії законів управління військовою освітою, яка впливає із залежності організаційних форм і методів управління від єдиної системи державної освіти, єдності організаційно-методологічних основ на всіх рівнях державного управління, збереження пропорційності та оптимальної співвідносності всіх елементів системи управління, сумісності технічних засобів і систем управління підлеглих органів, єдності й підпорядкування критеріїв ефективності, використовуваних у процесі управління.

3. Зазначено, що управління військовою освітою є складовою частиною державного управління. Воно забезпечує взаємодію управлінських органів, військових навчальних закладів, наукових та науково-методичних установ, інших організацій і установ як єдиного цілого з метою виконання поставлених перед ними завдань з підготовки фахівців для ЗС та інших військових формувань держави.

4. Показано, що головними цілями управління військовою освітою є: забезпечення якісним кадровим ресурсом системи національної безпеки країни, у тому числі підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації військових кадрів різних ОКР для комплектування військ (сил); підготовка наукового і науково-педагогічного складу відповідних організацій (установ); підготовка фахівців державних органів управління, керівників підприємств оборонної промисловості держави; удосконалення військової освіти, системи військової освіти, підвищення якості та ефективності їх функціонування; виконання наукових, військово-наукових фундаментальних і науково-прикладних досліджень та розробок в інтересах зміцнення обороноздатності країни та її ЗС, забезпечення науково-практичного обґрунтування подальшого вдосконалення військової освіти, стратегії її розвитку.

Література

1. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1995. – 700 с. ; Атаманчук Г. В. Государственное управление: проблемы методологии правового исследования / Г. В. Атаманчук. – М. : Юрид. лит., 1975. – 239 с.
2. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : курс лекций / Г. В. Атаманчук. – К. : Вентури, 1996. – 208 с.
3. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : курс лекций / Г. В. Атаманчук. – М. : Юрид. лит., 1997. – 400 с.
4. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1973. – 390 с.
5. Аверьянов В. Б. Аппарат государственного управления: содержание деятельности и организационные структуры / В. Б. Аверьянов. – К. : Наук. думка, 1996. – 147 с.
6. Аверьянов В. Б. Организация аппарата государственного управления: структурно-функциональный аспект / В. Б. Аверьянов. – К., 1985. – 146 с.
7. Державне управління: теорія і практика / за заг. ред. В. Б. Авер'янова. – К. : Юрінком Інтер, 1998. – 432 с.
8. Теоретичні засади вирішення проблем державного управління в Україні : наук. доп. / за заг. ред. Ю. С. Шемшученка, В. Б. Авер'янова. – К., 1995. – 23 с.
9. Гладун З. С. Державне управління в галузі охорони здоров'я / З. С. Гладун. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 312 с.
10. Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений : учеб. пособие / В. М. Колпаков. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
11. Колпаков В. М. Методы управления : учеб. пособие / В. М. Колпаков. – К. : МАУП, 1997. – 160 с.
12. Козлов Ю. М. Научная организация труда: управление и право / Ю. М. Козлов, Е. С. Фролов. – М., 1986. – 180 с.

УДК 378.14:004

ИННОВАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДО МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**Закариашвили М., Чичашвили И.**

У вищих навчальних закладах на сьогодні знову домінують традиційні погляди на навчання, що викликає невідповідність між освітою випускників та необхідними практичними навичками у виробництві. Таким чином, необхідно в дидактиці навчання запровадити методичні інновації. В статті розглянуто використання мультимедійних технологій як інноваційна стратегія, яка заснована на учінні-навчанні, що у процесі підготовки мультимедійних проектів дає змогу розвивати у студента творче, критичне та аналітичне мислення, дає студенту необхідні практичні навички для вирішення реальних ситуацій.

Ключові слова: проблемно орієнтоване навчання, мультимедійний проект, робота в групі, вирішення проблеми.

В высших учебных заведениях на сегодняшний день вновь доминируют традиционные взгляды на обучение, что вызывает несоответствие между образованием выпускников и необходимых практических навыков в производстве. Таким образом, необходимо в дидактике обучения внедрить методические инновации. В настоящей работе использование мультимедийных технологий рассмотрено, как инновационная стратегия, основанная на учёбе-обучении, что в процессе подготовки мультимедийных проектов даст возможность развивать у студента творческое, критическое и аналитическое мышление, даст студенту необходимые практические навыки для решения реальных ситуаций.

Ключевые слова: обучение, основанное на проблеме; мультимедийный проект, работа в группе, решение проблемы.

Traditional beliefs dominate in higher educational institutions of today, which causes lack of correspondence between graduates' level of preparation and necessary practical skills in business. Thus it is necessary to introduce methodological innovations into the didactics of teaching. In this article the use of multimedia technologies is considered as an innovative strategy based on learning-teaching, which will enable the development of creative, critical and analytical thinking in students, equip students with necessary practical skills for dealing with real situations in the process of working on multimedia projects.

Key words: problem-oriented education, multimedia project, work in groups, problem solving.

В мировом образовательном пространстве на сегодняшний день часто беседуют о проблемах, связанных с несоответствием между образованием выпускников высших учебных заведений и общества. В частности о том, что существует несоответствие между навыками выпускников, приобретёнными в высших учебных заведениях, и навыками, необходимыми в производстве. Многие выпускники чувствуют, что им не хватает творческих, коммуникативных навыков, не хватает аналитического и критического мышления и умения решать проблемы. Таким образом, существует большая потребность в высших учебных заведениях, чтобы сосредоточиться на подготовке будущих выпускников, чтобы они были более приспособлены к потребностям отрасли [1; 2].

Одним из путей решения проблемы общество научных работников по педагогике считает переход на обучение, основанное на проблеме. Это – стратегия обучения, ориентированная на студенте. Во время такого обучения студенты путём исследования реальных жизненных проблем, приобретают важный опыт, который поможет им в достижении профессиональных успехов [3].

В настоящее время множество учебных заведений переходят на обучение, ориентированное на проблеме, которое вовсе отличается от методов традиционного обучения.

Если при применении традиционных методов обучения (лекция, семинар, практические занятия, лекция-тренинг и т. д.) учебный процесс ведёт учитель, а студент запоминает преподаваемую ему информацию, во время обучения, ориентированного на проблеме, студент сам решает проблему, старается её понять, ищет выход и наилучший путь для решения проблемы [4].

Традиционный метод не поощряет студента поставить вопрос о том, что он выучил, и студент не ассоциирует полученные знания с практическим применением. А обучение, ориентированное на проблеме, рассматривается как инновационное средство, которое поощряет студента учиться, проходя проблемы реальной жизни.

Осуществлению указанной педагогической технологии предшествовал ряд подготовительных работ, после чего мы в учебный процесс внедрили проект, а в конце провели анализ полученных результатов для установления эффективности проекта.

I. Подготовительный этап

- основание студии – в университете на базе компьютерного центра основали студию мультимедийных ресурсов электронного обучения, целью которой является оказание помощи учителям и профессорам при создании интерактивных ресурсов на мультимедийных технологиях;

- создание интерактивных учебных электронных ресурсов – работая над моделью обучения, основанного на проблеме, стало необходимым изменить программу, методы обучения, модель оценки учебного курса.

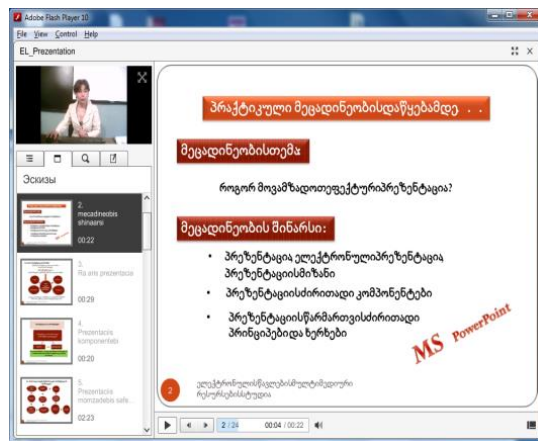


Рис. 1. Кадр из видео-аудиокурса

В студии мы подготовили мультимедийные видео-аудио учебные курсы, основанные на интерактивной методологии обучения для изучения проектирования базы данных (MS Access на базе программной платформы) и построения мультимедийных презентаций. Продолжительность изучения курса – один семестр.

Проект предложил студенту: интерактивный видео-аудио учебный курс, основанный на мультимедийных технологиях (самоучитель); вспомогательный практический курс занятий в виде электронного учебника; практический курс в напечатанном виде.

Традиционные интерактивные методы обучения: дискуссия, спор, индивидуальная работа, оценка друг друга и т. д. в данный момент обогащены с помощью мультимедийных возможностей. Студенту даётся возможность комфортно управлять электронными ресурсами, выбрать необходимое для него занятие, получить знание в демонстративном, а затем в интерактивном режиме управления. Такая методология обучения создаёт для студента индивидуальную учебную среду. Возможно, студенту будет необходимо несколько раз посмотреть и пройти один вопрос, а учитель из-за ограниченного времени всего лишь один раз объясняет вопрос.

В содержании учебного курса мы подчеркнули проблематические вопросы, решение которых было возможно только на основании рассмотрения реальных ситуаций, что в свою очередь в процессе мышления требует высокой квалификации (анализ, синтез и оценку), навыков критического, научного и творческого мышления, междисциплинарных связей, самостоятельного обучения, работы в группе, коммуникативных и социальных навыков.

II. Внедрение проекта в учебный процесс

- Выбор целевой студенческой группы – на ступени бакалавриата мы подобрали студенческую целевую группу – второй курс специальности информационных технологий. Студентам объяснили актуальность систем автоматического управления базы данных в сфере автоматического управления базы данных организаций,

соответственно, цель изучения учебного курса “проектирования базы данных”, и в процессе изучения предложили основанную на проблеме методологию обучения.

- Разделение студенческой целевой группы на мелкие группы – студенческую целевую группу разделили на мелкие группы. Проблематические вопросы распределили по группам, предусматривая их интересы; например, в конце семестра, в конце изучения курса одна из групп должна была представить модель базы данных электронной библиотеки, вторая – производства адвокатного бюро, третья – торгового центра, четвертая – учебного центра, пятая – финансового отделения и т. д. В каждой группе составляется план действия, распределяются функции между членами группы, предусматривая их возможности. Лидер группы несёт ответственность за работу в группе.

- Подготовка мультимедийного портфолио студента – студенческим группам было дано задание: изучение рабочих моделей организаций соответственно задания реальной ситуации, после чего они создали бы релятивную модель автоматического управления базы данных. Кроме этого, студенческим группам было дано задание: представить материалы исследования. В частности, интервью с менеджерами соответствующей организации, печатные материалы, схемы, мультимедийные приложения, где будут использованы мультимедийные материалы: видео-аудио, графические, текстовые, что доказывает реальную работу студентов – изучение-деятельность. Мультимедийное приложение должно быть представлено JPEG-, AVI- или MOV-формате. Студенческое портфолио в виде мультимедийного проекта записывается на CD и прилагается к материалам исследования.

- Учебный процесс – в течение семестра лекции, практические занятия ведутся согласно программе учебного курса. Студентам даются консультации, они в компьютерной системе реализуют полученные знания (программная платформа MS Access), которые в дальнейшем при выполнении отдельных заданий рассматривают конкретнее.

- Студенты вместе с учителем принимают решение о своевременном решении проблемы. Он предлагает студентам такую проблематическую ситуацию, которая открыта для всей группы. Учитель не старается найти только одну ситуацию для исчерпывания проблемы, его главной целью является, чтобы студенты сами нашли выход из этой проблемы и разработали в группе новые концепции, которые будут осуществлены в дальнейшем. Учитель в данном случае играет роль фасилитатора.

- Оценка проекта. Как уже было отмечено, в конце семестра группы представляют в виде портфолио на компакт-диске законченный мультимедийный проект вместе с дополнительными материалами исследования. Во время оценки студентов предусмотрены следующие критерии:

- ✓ **Оригинальность:** насколько оригинальным или творческим был их проект?

- ✓ **Критическое мышление:** насколько хорошо они смогли конвертировать свои концепции в модели и представить в окончательном виде на CD? Было ли это хорошо продумано?

- ✓ **Использование меди:** насколько успешно были использованы медиа-элементы для презентации их идей.

- ✓ **MS Access:** насколько хорошо они смогли использовать инструменты MS Access на лабораторных занятиях во время сессий и в построении учебного проекта.

- ✓ **Уровень сложности:** насколько сложными были их релятивные, навигационные схемы и интерактивность и как было это достигнуто?

- ✓ **Презентация:** как хорошо был представлен материал?

- ✓ **Объединение приложений:** насколько последовательно объединены в проекте разные мультимедийные приложения?

- ✓ **Работа в группе:** как работает группа, чтобы создать ресурс? Все ли выполняют свои специфические функции?

III. Анализ результатов обучения

- Опрос студентов с помощью шкалы Ликерта – для установления эффективности учебной модели был предусмотрен опрос (The survey) по отношению студентов к проекту, как индивидуальный, так и в группе. Исследование (The survey)

содержало вопросы в группе, для оценки интересов, установления их мотивации для развития проекта. Опрос также предусматривал установление навыков их критического мышления и установления, как они работали. Для опроса студентам предложили шкалу Ликерта для электронного тестирования. Результаты пересылаются учителю на электронную почту.

Вопросник

1. Проект был сложный.
2. Проект позволил мне творчески мыслить.
3. Мы смогли лучше представить концепцию, используя цифровые инфо-технологии.
4. Я смог внести творческий вклад в проект.
5. Этот проект позволил мне критически осмыслить тему.
6. Проект способствовал широкому пониманию предмета.
7. Я почувствовал себя очень мотивированным делать проект.
8. Я лучше понял предмет после работы над проектом.
9. Я смог узнать больше, работая с моими товарищами по группе.
10. Группа была в состоянии создать проект с существующим программным обеспечением.
11. Группа смогла достичь свои цели.

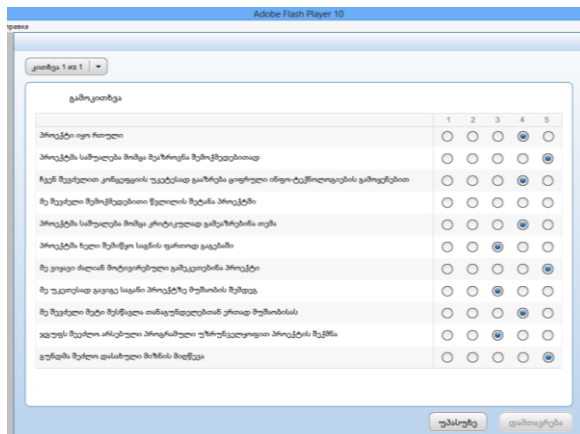


Рис. 2. Кадр шкалы Ликерка тестирования студентов

Интервью со студентами – исследование провели также в каждой группе для установления навыков решения проблемы и усилия работы в группе. Оказалось, что группы, которые хорошо представили проект, имели хорошего лидера. На вопрос “Что узнали из этого проекта” студенты дали позитивный ответ, что они получили новые знания по теме, в таком виде они ещё никогда не делали проект, и эта была инновация для них. Работа в группе оказалась не очень лёгкой, но они научились, как стать хорошим лидером, как работать в группе и т. д., а главное студенты указывали на практическое использование полученных знаний для решения реальных проблем.

• Необходимость выполнения некоторых требований – не смотря на то, что аудитория в мультимедийной технологической среде в отношении учебной модели, основанной на проблеме, показала положительное отношение, в процессе работы над проектом имеются определённые ограничения, которые необходимо решить, в частности, в первую очередь для успешного проекта необходимо обеспечить учителей и студентов компьютерами, чтобы рабочий процесс вёлся правильно; второе, обеспечение компьютерными программными платформами; и последнее, необходимо, чтобы учебная модель теоретическими и технологическими учебными ресурсами была представлена учителям, чтобы они осуществляли похожие учебные процессы.

• Итог результатов исследования – по сравнению с обучением традиционными методами студенты активно были включены в учебный проект. Необходимость решения проблемы помогла им в мотивации получения знаний, они успешно построили модели проектирования базы данных отдельных организаций и осуществили компьютерную реализацию; они смогли объединить теорию и практику, новые знания с уже имеющимися; рассуждать о конкретном предмете. Студенты интересно представляют мультимедийные проекты, которые объединяли несколько заданий: практическая модель базы данных в MS Access; интегрированная элек-

тронная презентация, построенная гипертекстовой технологией с различными медиа элементами (текст, графика, анимация).

Вывод

Настоящая работа представляет и рассматривает одну учебную мультимедийную модель, основанную на проблеме, как технологическое средство высокого мышления и решения проблемы, что даёт студенту в учебном процессе мотивацию использования информационно-коммуникативных технологий, ориентированных на реальные ситуации в учебном процессе.

Проекты, ориентированные на мультимедиа, могут быть успешно использованы в процессе обучения, основанного на проблеме, как инновационный и эффективный инструмент.

Представители учебных заведений, профессора и учителя интенсивно должны быть включены в учебный процесс на фоне современных стратегий, создание и внедрение электронных ресурсов. С помощью современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе должны сливаться инновационные методологии с традиционными методами обучения, чтобы уменьшить несоответствие, которое всё ещё существует между знанием и практическими навыками выпускников.

Литература

1. MaiNeoiNeoКентК. (2012) Инновационное обучение: Использование мультимедиа в проблемно-ориентированной среде обучения. Лекторы, центр инновационного образования (CINE). Факультет творческой мультимедиа Мультимедийного университета, Cyberjaya, Селангор. Малайзии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ifets.info/journals/4_4/neo.html. – Заглавие с экрана.
2. Тимербаева Н. В. Инновационные технологии в вузовском образовании. Казанский институт (филиал) РГТЭУ [Электронный ресурс] / Н. В. Тимербаева. – Режим доступа: [www.http://kirgteu.com](http://kirgteu.com). – Заглавие с экрана.
3. Национальная библиотека Грузии, обучение, основанное на проблеме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe>. – Заглавие с экрана.
4. Гогаладзе Х. Обучение, основанное на проблеме (PBL) / Х. Гогаладзе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://khat-khat-khat.blogspot.com>. – Заглавие с экрана.

УДК 378.016

ПРОБЛЕМАТИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Краснолуцький К. К.

У статті розглянуто проблематику розвитку професійної освіти в Україні та сучасні тенденції і перспективи. Наведено становлення Болонської системи освіти в Україні. Проілюстровано: вступ до вищих навчальних закладів системи вищої освіти за формами навчання, структура мережі вищої освіти України, фінансування фундаментальних та прикладних досліджень у вищих навчальних закладах, розподіл науково-педагогічних кадрів за віком.

Ключові слова: Болонська система, вища освіта, вищі навчальні заклади, професійна освіта, професійна позиція.

В статье рассмотрена проблематика развития профессионального образования в Украине и современные тенденции и перспективы. Приведено становление Болонской системы образования в Украине. Проиллюстрировано: вступление в высшие учебные заведения системы высшего образования по формам обучения, структура сети высшего образования Украины, финансирование фундаментальных и прикладных исследований в высших учебных заведениях, распределение научно-педагогических кадров по возрасту.

Ключевые слова: Болонская система, высшее образование, высшие учебные заведения, профессиональное образование, профессиональная позиция.

The article addresses the problematics of professional education development in Ukraine, its modern trends and prospects. The introduction of the Bologna system of education in Ukraine has been described. Illustrated are the following issues: entrance into higher schools according to the forms of education; structure of the system of education in Ukraine; funding of fundamental and applied research at higher educational institutions; age distribution of the teaching and research staff.

Key words: the Bologna system, higher education, higher educational institutions, professional education, professional position.

Про важливість ролі освіти в сучасному розвитку суспільства переконливо свідчить те, що у вересні 2000 року глави держав і урядів 189 країн (у тому числі й України) прийняли Декларацію тисячоріччя ООН, у якій визначено глобальні Цілі розвитку тисячоріччя до 2015 року. Серед восьми другою метою є забезпечення освіти. На наш погляд, актуальними є питання, пов'язані саме з професійною освітою майбутніх професіоналів. Метою написання наукової статті є: аналіз проблематики розвитку професійної освіти в Україні та сучасні тенденції і перспективи.

Досягнення психолого-педагогічних наук у пошуках шляхів оптимізації вишівської підготовки, підвищення рівня професіоналізму випускників вищої школи; ідеї, що розкривають закономірності й принципи професійного становлення особистості, висвітлено в працях видатних вчених (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Н. Ф. Добринін, А. М. Ковальов, І. С. Кін, Г. С. Костюк, Н. Д. Левітін, А. Н. Леонтєв, В. Н. Мясичев, С. Л. Рубінштейн та ін.), про закономірності формування потреб, інтересів, установок, ціннісних орієнтацій (С. П. Крягжде, А. В. Петровський, Д. Н. Узнадзе, О. П. Целікова й ін.).

Важливо усвідомити і кваліфіковано протистояти тим викликам, які стоять перед нами, і максимально вигідно скористатися тими можливостями, які приносять будь-які зміни, дозволяє саме професійна освіта.

Так, "Український педагогічний словник" дає таке визначення професійної освіти: "Професійна освіта – підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації в одній з галузей народного господарства, науки, культури; невід'ємна складова частина єдиної системи народної освіти. Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування

психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності. Термін “професійна освіта” розуміють і як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником. Система професійної освіти в Україні охоплює вищу, середньо-спеціальну та професійно-технічну освіту” [3, с. 274]. Отже, більшість експертів погоджуються з тим, що глобалізаційні зміни привели до потреби запровадження кардинальних змін в економіці, управлінні і освіті. І саме освіта, в першу чергу, потребує постійних динамічних змін. Професійні навички, які вважалися еталоном професіоналізму, мають інтегруватися з новими навичками і новим баченням розв’язання проблем. В сучасному світі необхідно активно реагувати на безліч викликів, кількість яких збільшується з кожним днем.

Що ж стосується законодавчих актів сфери освіти в Україні, то стаття 53 Конституції України проголошує: “Повна загальна середня освіта є обов’язковою. Держава забезпечує доступність і безплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої й післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій і пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі. Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови в державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства” [1].

Болонська декларація, що стандартизує світову освітню систему, опирається на фундаментальні принципи європейського вищої освіти, сформульовані у Великій Хартії Університетів (Magna Charta Universitatum), що була підписана також у Болонії ректорами керівних європейських ВНЗ в 1988 році.

В 2005 році до Болонської декларації приєдналася й Україна, взявши на себе зобов’язання реформувати свою систему вищої освіти згідно з її вимогами. Низка заходів, а саме впровадження зовнішнього незалежного оцінювання, зробила більш прозорою процедуру вступу у вищі навчальні заклади, апробована кредитно-модульна система, а також впроваджене розмежування освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого фахівця, бакалавра, фахівця й магістра, які наблизили українську систему освіти до європейської. У Проекті Закону “Про внесення змін у Закон України “Про вищу освіту”, який був розроблений Міністерством освіти й науки, молоді й спорту України й зареєстрований у Верховній Раді 28 грудня 2011 року, передбачені такі напрямки реформування вищої освіти [2]:

- скасування освітньо-кваліфікаційного рівня фахівця, а також уведення освітньо-наукового рівня доктора філософії (аналог закордонного Ph.D.) замість існуючого сьогодні кандидата наук (стаття 6 проекту закону);

- збільшення строку навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра до півтора-двох років, а в аспірантурі за освітньо-науковим рівнем доктора філософії із трьох до чотирьох років (стаття 7);

- скасування діючих нині стандартів вищої освіти (державні стандарти, галузеві стандарти, стандарти вищого навчального закладу) і впровадження нових підходів до аналізу її якості (освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми діагностики якості освіти) (стаття 13);

- впровадження статусу дослідницького університету для національних університетів з вагомими науковими досягненнями, якому буде надаватися право присуджувати наукові ступені доктора філософії й доктора наук з видачею державного документа, привласнювати вчені звання старшого дослідника, доцента й професора, а також установлювати індивідуальні нормативи чисельності студентів, аспірантів на одну посаду науково-педагогічного працівника в межах фонду заробітної плати і їх загальної чисельності (стаття 24).

Законопроект також містить положення про розширення автономії вищого навчального закладу (ч. 2 статті 27), яка реалізується, зокрема, через змінену процедуру обрання ректора (стаття 38 передбачає призначення ректора в обов’язковому порядку, якщо один з кандидатів набирає 50 % + 1 голос вищого колегіального органа громадського самоврядування ВНЗ) [2].

Аналізуючи дану проблему, наведемо кількість зарахованих на початковий цикл навчання до вищів I–IV рівнів акредитації за 2008–2013 рр. на рис. 1 [4].

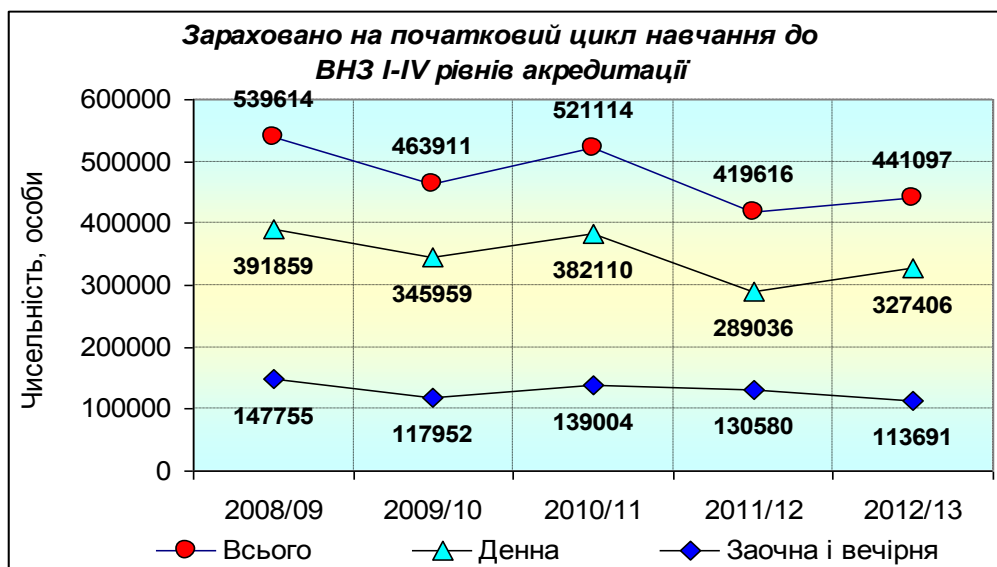


Рис. 1. Вступ до вищих навчальних закладів системи вищої освіти за формами навчання

В 2010 році, за даними Державного комітету статистики, в Україні мережа вищих навчальних закладів нараховує 861 заклад усіх рівнів акредитації й форм власності, у тому числі 198 університетів, 58 академій, 110 інститутів, 1 консерваторію, 231 коледж, 136 технікумів і 127 училищ, в 2011 і 2012 рр. – 854 і 846 відповідно. У країнах Європи: в Іспанії 1,5 млн студентів вчаться в 60 університетах, у Великобританії 3 млн студентів вчаться в 166 університетах і коледжах, у Франції 2,3 млн студентів вчаться майже 100 вищих навчальних закладах.

Наведемо структуру мережі вищої освіти України за типами вищих навчальних закладів на рис. 2 [4].

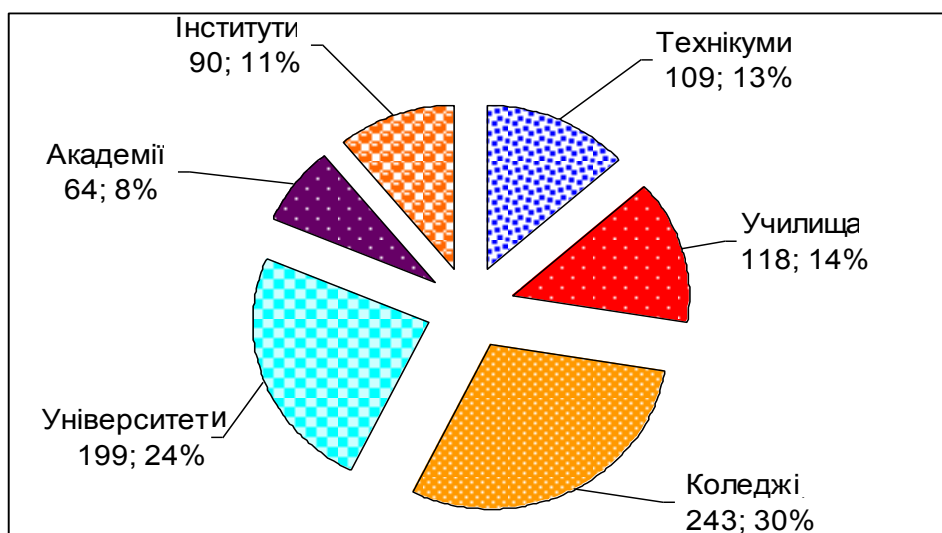


Рис. 2. Структура мережі вищої освіти України

Також дані щодо груп вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації та кількості в них ВНЗ наведено у табл. 1 [4].

Таблиця 1

Групи ВНЗ III–IV рівнів акредитації

| № з/п | Назва груп | Кількість ВНЗ у групі |
|-------|--|-----------------------|
| 1. | Класичні університети | 31 |
| 2. | Технічні | 26 |
| 3. | Технологічні, будівництва та транспорту | 32 |
| 4. | Педагогічні, гуманітарні, фізичного виховання і спорту | 31 |
| 5. | Культури, мистецтва, живопису, скульптури та дизайну | 14 |
| 6. | Охорони здоров'я | 15 |
| 7. | Аграрні | 23 |
| 8. | Економічні, управління і фінансів | 19 |
| 9. | Права та правоохоронної діяльності | 15 |
| 10. | Приватні | 23 |
| | Разом по системі | 229 |

Досліджуючи тенденцію розвитку, можна відмітити, що у 2009 році обсяг бюджетного фінансування складає 48,4 млн гривень, на 2012 рік склав 153,8 млн гривень, тобто на 105,4 млн гривень більше, або на 218 відсотків.

Що стосується виконання науково-дослідних робіт у вишах, треба наголосити, що за підсумками 2012 року у вищих навчальних закладах та наукових установах виконувалось 918 науково-дослідних робіт з фундаментальних досліджень, обсяг бюджетного фінансування яких склав 192,3 млн гривень, та 839 прикладних досліджень і розробок, обсяг фінансування яких склав 153,8 млн гривень (рис. 3) [4].

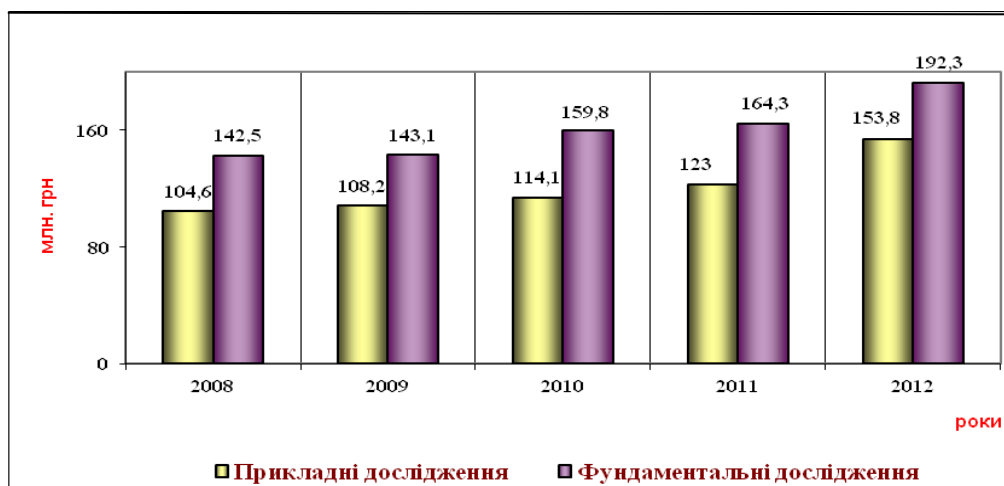


Рис. 3. Фінансування фундаментальних та прикладних досліджень у вищих навчальних закладах

Наведемо дані, що стосуються розподілу науково-педагогічних кадрів за віком, на рис. 4 [4].

Як свідчать наведені дані, серед докторів наук найбільший відсоток складають особи віком понад 60 років (52,27 %), кандидати наук у віковій категорії 31–40 років (29,8 %) та понад 60 років (24,6 %). Найбільша кількість іноземних студентів навчається в Харківській області (32 %), м. Києві (15,7 %), Одеській (9,8 %), Луганській (8,5 %), Донецькій областях (5,3 %). Чисельність іноземних студентів зменшилась у Автономній Республіці Крим, Запорізькій та Хмельницькій областях.

Говорячи про інформацію, яка стосується чисельності іноземних студентів, які вирішили набувати вищу освіту в Україні, можна сказати наступне: найбільша кількість іноземних студентів (31,3 %) здобували вищу освіту у медичних ВНЗ. Найбільшу кількість іноземних студентів забезпечують 14 країн, які представлені загальним контингентом 40255 осіб, що складає 75 %, зокрема Туркменістан (16,5 %), Китайська Народна республіка (9,0%), Азербайджан (9,0 %), Нігерія (7,2 %), Ірак (6,4 %), Індія (6,1 %), Російська Федерація (5,6 %).

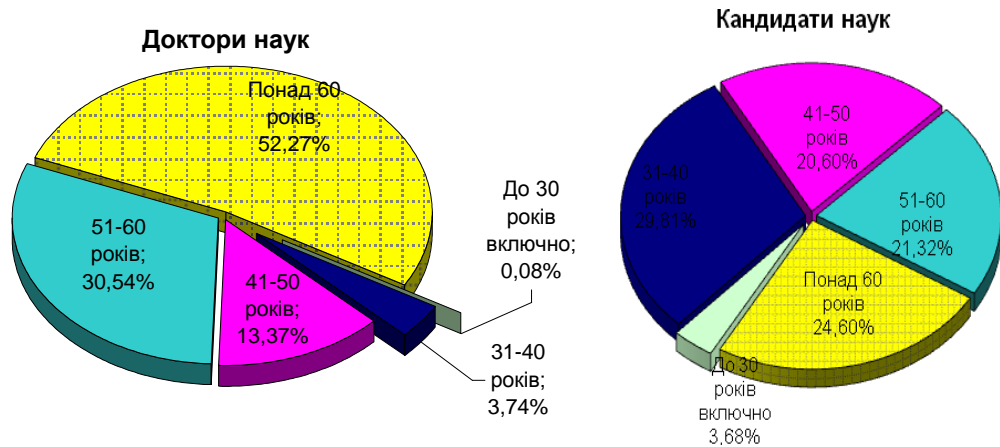


Рис. 4. Розподіл науково-педагогічних кадрів за віком

Кількість іноземних студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України, розподілені за континентами так:

- з країн Європи – 10,9 % (Росія – 52 %);
- з країн Азії – 70,5 % (Туркменістан – 25,6 %, Китай – 13 %, Азербайджан – 12,9 %);
- з країн Африки – 17,4 % (Нігерія – 41,7 %, Марокко – 13,3 %);
- з країн Америки – 1,2 % (США – 51 %, Еквадор – 26,7 %) [4].

У цей час у Європейському Союзі (ЄС) надається дуже велике значення підвищенню якості національних систем освіти, які відіграють важливу роль у суспільстві й економіці цих країн: 5 % від ВВП країн, що входять до ЄС, витрачають на освіту, тим часом як в Україні 1,3 %.

Виховання професійної позиції в студентів в умовах їх підготовки як соціально-педагогічна проблема обумовлена об'єктивними потребами подальшого вдосконалення рівня професіоналізму випускників вишу. Дослідження наукової літератури й вишівської практики, змістової сторони професійної підготовки й вимог, пропонувані до особистості сучасного випускника, показує, що професійна позиція поєднує в собі позитивне ставлення до обраної професії, установку й готовність до творчої праці, стійкий спосіб професійної поведінки, заснований на почутті професійного обов'язку й відповідальності, взаємодії, стилі гуманного спілкування, прагнення до систематичного професійного вдосконалення.

Література

1. Закон України “Про освіту” від 23 травня 1991 р., № 1060–XII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. “Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>. – Назва з екрана.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. www.mon.gov.ua. – Назва з екрана.

УДК 371.322:378.126:147

СКЛАДНИКИ НАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК СУБ'ЄКТА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ

Кучерявий А. О.

У статті досліджено складові проектування та організації самостійної роботи студента. Розглянуто та обґрунтовано відповідні показники навчального навантаження викладача. Визначено формулу нарахування навчального навантаження. Наведено приклади розрахунків. Запропоновано спосіб впровадження результатів дослідження в діяльність вищих закладів освіти.

Ключові слова: самостійна робота, навчальне навантаження, параметри, розрахунок, управління.

В статье исследованы составляющие проектирования и организации самостоятельной работы студента. Рассмотрены и обоснованы соответствующие показатели учебной нагрузки преподавателя. Определена формула расчета учебной нагрузки. Приведены примеры расчетов. Предложен способ внедрения результатов исследования в деятельность высших учреждений образования.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная нагрузка, параметры, расчет, управление.

The components of planning and organization of student self-learning are investigated. Corresponding figures of teaching load in higher school are substantiated. The calculation formula of teaching load is defined and illustrated by examples. The author proposes a way of introducing research results into the operation of higher educational institutions.

Key words: self-learning, teaching load, operation factors, calculation, management.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Вищій освіті України характерне перенесення акцентів у організації процесу навчання в бік самостійної роботи. Це спричинено приєднанням України до положень Болонського процесу, бурхливим розвитком комп'ютерних й інформаційних технологій, збільшенням загального обсягу навчального матеріалу тощо. У той же час нормативна база України майже не регулює питання організації самостійної роботи, зокрема обліку зусиль викладача, витрачених на підготовку навчальних завдань, методичного забезпечення, комунікацію зі студентами та ін. Це обумовлює невпорядкованість організації самостійної роботи студентів та обґрунтування відповідних посадових обов'язків викладача, робить систему управління навчанням студента неефективною. Саме відсутність механізмів обліку навчального навантаження викладача як суб'єкта системи управління самостійною роботою студентів й визначає проблему нашого дослідження. Її розв'язання дозволить оптимізувати систему управління самостійною роботою студентів та збільшити відповідальність науково-педагогічних працівників за якість проектування та організації самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Наше дослідження спирається на вивчення вимог норм робочого часу науково-педагогічних працівників, закладених у ст. 49 Закону України "Про вищу освіту" [1], складових їх навчального навантаження, визначених у наказі Міністерства освіти і науки України № 450 від 07.08.2002 р. "Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів" [3], висвітлення самостійної роботи як засобу навчання в п. 3.10 положення "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", затвердженого відповідним наказом Міністерства освіти України № 161 від 02.06.1993 р. [4]. З'ясовано, що

нормативними положеннями не визначено можливості нарахування викладачам навчального навантаження за проектування та організацію самостійної роботи студентів, проте обсяг самостійної роботи складає від однієї до двох третин від загальної кількості годин вивчення навчальної дисципліни. Таким чином, значний обсяг роботи студентів залишається поза управлінням з боку викладача. Значущими для цього дослідження також є роботи українських вчених, у яких визначено складові діяльності науково-педагогічних працівників щодо проектування та організації самостійної роботи студентів [2; 5; 6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. У дослідженні розглядаються раніше не вивчені складові механізми обліку навчального навантаження викладача як суб'єкта системи управління самостійною роботою студентів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є визначення формули нарахування навчального навантаження викладача за проектування та організацію самостійної роботи студентів. Відповідні завдання полягають у обґрунтуванні певних параметрів та виробленні пропозицій застосування винайденої формули.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Функціональна діяльність викладача як суб'єкта системи управління самостійною навчальною діяльністю студента складається з різних етапів, що відповідають складовим підготовки, виконання та узагальнення. Провідними з точки зору найбільшого часового та, відповідно, функціонального навантаження є етапи проектування і безпосередньої організації самостійної роботи протягом навчального року, тому саме вони й вимагають детального вивчення в контексті нашого дослідження.

Складовими проектувальної роботи, яка відбувається напередодні навчального року чи семестру, є укладання навчальної та робочої програм з дисципліни, планування модулів самостійної роботи в їх чергуванні з аудиторними заняттями з урахуванням особливостей процесу засвоєння навчального матеріалу. А також – визначення цілей до всіх модулів, відповідний добір навчальних завдань, розробка комунікативних засобів зворотнього зв'язку та методичного забезпечення. Обсяг цієї роботи залежить від обсягу самої навчальної дисципліни та стану поточної розробленості зазначених матеріалів. Етап організації самостійної навчальної діяльності студента буде визначатися кількістю модулів самостійної роботи та кількістю самих студентів. А якісними критеріями реалізації проектувальних та організаційних заходів виступатимуть показники успішності студентів як у межах самостійної роботи, так і навчального курсу в цілому. З огляду на зазначене вище доцільними параметрами обрахунку навчального навантаження є:

- загальна кількість годин, яка відведена на вивчення навчальної дисципліни в навчальному плані (a_0);
- кількість годин за робочим навчальним планом, що передбачена на самостійну роботу (a_c);
- кількість модулів самостійної роботи, визначених у ході її проектування, зокрема з підготовки до навчальних занять, самостійного опрацювання тем, написання рефератів, курсових робіт тощо (b), як критерій відносної функціональної активності викладача при організації самостійної роботи студентів протягом вивчення навчальної дисципліни;
- показник особистої участі викладача в проектуванні самостійної роботи в поточному навчальному році (c);
- показник особистої участі викладача в підготовці методичного забезпечення самостійної роботи в поточному навчальному році (d);
- рівень оволодіння студентами програмними знаннями та уміннями за підсумками вивчення навчальної дисципліни (e);
- середня кількість балів, яка виставлена за виконану самостійну роботу студентам протягом семестру (f);
- кількість студентів, з якими працював певний викладач (g).

Загальна кількість годин (a_0) є для викладача нормативною дефініцією, яка пропорційна не просто кількості тем курсу, а взагалі обсягу навчального матеріалу. Проте ця величина не визначає обсяг проектування самостійної роботи (теоретично

викладач може взагалі не визначати її завдань). Через це загальний розрахунок навчального навантаження не може містити загальну кількість годин як параметр прямої пропорційності. У той же час загальна кількість годин дещо обумовлює кількість годин на самостійну роботу (a_c) та, відповідно, кількість модулів самостійної роботи (b). Ці величини мають безпосереднє відношення до навчального навантаження викладача та повинні бути параметрами його прямої пропорційності. Величина a_c надається викладачеві з робочого навчального плану, складає від однієї до двох третин загальної кількості годин та визначає обсяг уваги, який викладач має присвятити саме самостійній роботі протягом семестру відносно загального обсягу роботи. Саме відносний характер цієї величини й вимагає її використання не в безпосередньому вигляді, а в співвідношенні до загальної кількості годин. Тобто параметром навчального навантаження має бути $\frac{a_c}{a_0}$.

Кількість модулів самостійної роботи визначає сам викладач. Традиційно вони містяться між лекційними та груповими заняттями, проте саме з виконання завдання самостійної роботи може розпочинатися вивчення теми або ним завершуватися. Але їх кількість не може бути випадковою та визначеною викладачем на підставі суб'єктивних умовиводів. Наявність кожного модуля самостійної роботи визначається потребою в забезпеченні цілісності процесу вивчення теми, тобто реалізації всіх етапів її засвоєння від чуттєвого сприйняття до застосування знань. Ті частини процесу засвоєння, які неможливо реалізувати протягом аудиторних занять, перекладаються на самостійну роботу. Водночас, оскільки параметр b потрібний для розрахунків навчального навантаження як показник відносної активності діяльності викладача протягом усього терміну вивчення навчальної дисципліни, він має враховуватися в сполученні із загальною кількістю годин, але зворотної пропорційності. Тож показником відносної функціональної активності викладача при організації самостійної роботи студентів протягом вивчення навчальної дисципліни є параметр $\frac{b}{a_0}$. Він може мати ще таке тлумачення, як щільність модулів самостійної роботи.

Однак цей показник має залежати від форми навчання студентів, з якими працює викладач, тому потребує використання коефіцієнта середнього часу виконання завдань самостійної роботи (τ). Чим більшим є обсяг завдань самостійної роботи, тим більшої активності від викладача вимагає її організація. Для студентів стаціонару $\tau = 1$, для вечірньої форми навчання – $\tau = 1,33$, а для заочної та дистанційної – $\tau = 2$. Ці величини обумовлені тим, що нормами часу планування й обліку навчальної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, закладеними в Наказі МОН України № 450 від 07.08.2002 р., обсяг консультацій викладачів, який безпосередньо і демонструє рівень взаємодії викладача і студентів при організації самостійної роботи, для зазначених форм навчання дорівнює 6,8 та 12 відсоткам від загального обсягу навчального часу. А співвідношення між цими величинами саме і є таким як 1:1,33:2. Слід зазначити, що у студентів вечірньої та заочної форм навчання кількість модулів самостійної роботи є, як правило, меншою, ніж у студентів стаціонару, хоча їх обсяг є більшим. Саме ця обставина також враховується введенням коефіцієнту середнього часу виконання завдань самостійної роботи. Таким чином, остаточний вигляд параметра, що визначає відносну функціональну активність викладача при організації самостійної роботи студентів протягом вивчення навчальної дисципліни, є таким: $\frac{b \times \tau}{a_0}$.

Показник особистої участі викладача в проектуванні самостійної роботи в поточному навчальному році (c) демонструє, яким є його особистий вклад у плануванні модулів самостійної роботи, розробці їхніх цілей та завдань саме цього року. Як бачимо, цей показник поєднує дві складові. По-перше, він обумовлюється реальним внеском викладача в проектування взагалі. А по-друге, враховує частину цієї роботи, реалізовану поточного навчального року, за що і має нараховуватися навчальне навантаження. На наш погляд, для зручності використання показника c його максимальним значенням може бути 10 балів, відносно яких він і має бути

залученим до загальних розрахунків навчального навантаження. Приклад визначення показника c : якщо викладач є розробником 60 % проекту, а проектування повністю відбувалося в цьому навчальному році, то $c = 6$ (відсоток участі, на нашу думку, має визначитися керівником кафедри). Якщо проект розроблено в попередні навчальні роки, а у поточному році змін не вносилось, то $c = 0$. У разі внесення змін у той же самий проект викладачем у межах раніше ним розробленої частини матеріалу – можливе визначення показника його особистої участі коливатиметься від 1 до 6 залежно від обсягу здійснених змін.

Подібні розрахунки здійснюються й щодо визначення показника особистої участі викладача в підготовці методичного забезпечення самостійної роботи студентів у поточному навчальному році (d). Проте максимальні 10 балів відповідають випадку повного добору методичних матеріалів. На нашу думку, він складається з теоретичного матеріалу, цілей роботи студента щодо кожного модуля самостійної роботи, навчальних завдань, коментарів до їх виконання та відповідних прикладів, демонстрації можливих помилок, вимог до якості виконання, оформлення результатів та строків надання на перевірку викладачеві. Форма методичних матеріалів може бути різною, проте вони мають бути доступними до використання студентами. У разі, якщо методичні матеріали містять лише формулювання завдань та посилання на літературні джерела, керівник кафедри має право встановити максимальну кількість балів за підготовку методичного забезпечення меншу ніж 10, наприклад, 5, від якої надалі здійснюватимуться розрахунки в спосіб аналогічний для визначення попереднього показника.

Величини, що характеризують рівень оволодіння студентами програмними знаннями та уміннями за підсумками вивчення навчальної дисципліни (e), середню кількість балів, виставлену їм за виконану самостійну роботу протягом семестру (f), та безпосередньо сама кількість студентів, з якими працював певний викладач (g), є показниками прямої пропорційності навчального навантаження викладача. У той же час показники e та f цікавлять нас як ті, що обраховуються відносно своєї максимальної величини. Через це їхня присутність у підсумкових розрахунках навчального навантаження можлива у форматах $\frac{e}{5}$ (в разі, якщо оцінювання відбу-

вається за традиційною п'ятибальною шкалою, або $\frac{e}{100}$, якщо за стобальною

шкалою в форматі оцінювання ECTS) та $\frac{f}{f_0}$, де f_0 – максимально можлива оцінка

за всю самостійну роботу, за яку можна отримати протягом семестру, наприклад, 30 балів.

Ще однією величиною, яка має враховуватися при розрахунках навчального навантаження викладачів за проектування та організацію самостійної роботи студентів, є коефіцієнт часової відповідності навчальних годин (t_0) за цей вид роботи. У загальному випадку $t_0 = 1$, але можливі ситуації, коли самостійна робота виходить за межі навчальної програми курсу. Це відбувається, наприклад, коли студенти здійснюють наукові дослідження, готуються до олімпіад з певної навчальної дисципліни, беруть участь у міжпредметних навчальних заходах тощо. У цих випадках має бути складеною окрема програма самостійної роботи із окремим розрахунком годин. Ці години мають бути поділені на загальний обсяг вивченої дисципліни (a_0) та помножені на відносну частку студентів, які виконували зазначену самостійну роботу, після чого отриманий результат має бути доданий до 1. Наприклад, залучення студентів до міжпредметної рольової гри вимагало від викладача організації їх додаткової самостійної підготовки в обсязі 12 годин з певної навчальної дисципліни. Участь у грі брало 24 студенти зі 100, яких вивчає викладач, а загальна кількість годин, яка передбачена навчальною програмою курсу, дорівнює 72

годинам. Таким чином, $t_0 = 1 + \frac{12}{72} \times \frac{24}{100} = 1,04$.

Наведені умовиводи щодо параметрів, які є прямо пропорційними реальному навантаженню викладача при проектуванні та організації самостійної роботи, дозволяють визначити формули для його обчислення за трьома напрямками:

1) організація самостійної роботи упродовж терміну вивчення навчальної дисципліни:

$$N_1 = \frac{b \times \tau}{a_0} \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0;$$

2) проектування самостійної навчальної діяльності студентів:

$$N_2 = \frac{c}{10} \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0;$$

3) розробка методичного забезпечення самостійної роботи:

$$N_3 = \frac{d}{10} \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0.$$

На перший погляд, такі параметри, як e та f , не визначають обсяг роботи, виконаної ще до початку семестру (проектування та розробка методичного забезпечення самостійної роботи), але саме вони підкреслюють їх якість, що й обумовлює витрачені викладачем зусилля. Не є зайвим для другого та третього напрямків й показник кількості студентів, адже його має враховувати викладач при підготовці до навчального семестру (достатня кількість тестових, графічних завдань, варіантів індивідуальних досліджень тощо). Таким чином, загальний обсяг навчального навантаження викладача за проектування та організацію самостійної роботи студентів можна вирахувати за формулою:

$$N = N_1 + N_2 + N_3, \text{ або}$$

$$N = \frac{b \times \tau}{a_0} \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0 + \frac{c}{10} \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0 + \frac{d}{10} \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0,$$

або

$$N = \left[\frac{b \times \tau}{a_0} + \frac{c}{10} + \frac{d}{10} \right] \times \frac{a_c}{a_0} \times \frac{e}{5} \times \frac{f}{f_0} \times g \times t_0.$$

У разі, якщо $\tau = 1$ та $t_0 = 1$, що майже завжди властиво для денної форми навчання, формула розрахунку навантаження набуває такого вигляду:

$$N = \left[\frac{b}{a_0} + \frac{c}{10} + \frac{d}{10} \right] * \frac{a_c}{a_0} * \frac{e}{5} * \frac{f}{f_0} * g \quad (1).$$

Розглянемо кілька прикладів її використання:

1. Загальний обсяг навчальної дисципліни $a_0=72$ год.; обсяг самостійної роботи $a_c=36$ год.; кількість модулів самостійної роботи $b=10$; проект самостійної роботи розроблено в поточному навчальному році, проектування здійснювалося порівну двома викладачами, тому для кожного з них $c=5$. Так само порівну ними у цьому навчальному році "з нуля" створене методичне забезпечення, тому $d=5$; за результатами незалежного оцінювання рівень оволодіння студентами програмними знаннями та вміннями за підсумками вивчення навчальної дисципліни складає $e=4,2$; середня кількість балів, яка отримана за самостійну роботу студентами, склала $f=23$ ($f_0=30$); кількість цих студентів $g=100$ (чотири групи). Відповідно до формули 1 навчальне навантаження викладача складає:

$$N = \left[\frac{10}{72} + \frac{5}{10} + \frac{5}{10} \right] \times \frac{36}{72} \times \frac{4,2}{5} \times \frac{23}{30} \times 100 = 36,7 \text{ год.}$$

2. В умові – майже такі ж базові параметри, але основна робота з проектування самостійної роботи та розробки методичного забезпечення відбувалася минулого навчального року. В поточному році були внесені зміни приблизно в 20 % зазначених методичних матеріалів. Тож викладачі, які фігурували в попередньому прикладі, мають $c = 1$ та $d = 1$. Таким чином, навчальне навантаження кожного з них складатиме:

$$N = \left[\frac{10}{72} + \frac{1}{10} + \frac{1}{10} \right] \times \frac{36}{72} \times \frac{4,2}{5} \times \frac{23}{30} \times 100 = 10,9 \text{ год.}$$

Застосування подібної формули розрахунку навчального навантаження викладача не передбачене нормами часу планування й обліку його навчальної роботи (Наказ МОН України № 450 від 07.08.2002 р.). Розглянутим нами складовим відповідає лише п. 10 відповідного Положення – “Проведення консультацій з навчальних дисциплін протягом семестру” (6 % від загальної кількості годин на академічну групу для денної форми навчання, 8 % – для вечірньої та 12 % – для заочної). За цим регульовальним положенням викладачеві нараховується навчальне навантаження в обсязі $N = 0,06 \times 72 \times 4 \approx 17,28$ годин. Але проведення консультацій лише частково розв’язує проблему організації самостійної роботи, адже на консультацію приходять, як правило, студенти, які мають певні заборгованості, і лише частина з них ставить запитання стосовно поточних завдань самостійної роботи. Невідповідність цього положення потребам нашого дослідження обумовлюється ще й тим, що однозначне нарахування годин не вимагатиме від викладача взагалі жодних дій щодо проектування та організації самостійної роботи. Години за проведення консультацій нараховуватимуться, навіть якщо самі консультації жодного разу не проводилися.

Спосіб врахування проектувальної та організаційної роботи викладача за запропонованими формулами полягає в зменшенні його загального навантаження на певну кількість годин. У принципі це дозволяється Законом України “Про вищу освіту”, оскільки ст. 49 “Робочий час педагогічних та науково-педагогічних працівників” передбачає лише верхню межу навчального навантаження викладача в 900 годин. У такому разі кафедра має наперед планувати свою проектувальну та методичну роботу з огляду на потреби навчального процесу, та резервувати при плануванні річного навантаження відповідний обсяг часу. Можливий й інший спосіб ураховання реального навантаження викладачів за проектування та організацію самостійної роботи: нараховані години можуть бути оплаченими у вигляді премії, обсяг якої відповідатиме розрахункам щодо погодинної оплати.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, в нашому дослідженні визначено недоліки існуючої нормативної бази функціонування вищої освіти щодо планування і обліку проектування та організації самостійної роботи науково-педагогічними працівниками як суб’єктами управління нею, розглянуто складові цієї роботи, формули для її обчислення, а також внесено пропозиції щодо впровадження цієї системи в діяльність вищих навчальних закладів. Результати наукового пошуку сприяють проведенню наступної роботи щодо розробки системи управління самостійною навчальною діяльністю студентів, зокрема у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку юристів, на базі яких і відбувається наше дослідження.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page>. – Назва з екрана.
2. Кучерявий А. О. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей : навч. посіб. / А. О. Кучерявий, М. Л. Шелухін, В. В. Кадала та ін. ; за заг. ред. А. О. Кучерявого. – Донецьк : ПП “ВД “Кальміус”, 2013. – 200 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 450 від 07.08.2002 “Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0698-02>. – Назва з екрана.
4. Наказ Міністерства освіти України № 161 від 02.06.1993 “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>. – Назва з екрана.
5. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 / Малихін О. В. ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий ріг, 2009. – 504 с.
6. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

УДК 378.147

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мосіюк О. О.

У статті окреслюється проблема підготовки вчителя математики до інноваційно-дослідної діяльності. Для її вирішення пропонується поєднати у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу кейс-технології з активним використанням інформаційно-комп'ютерних засобів. Окреслено концептуальні положення для якісного впровадження запропонованої інтеграції педагогічних та комунікаційних технологій, на основі яких побудовано схематичне представлення системи дій викладача і студента при індивідуальній та груповій роботі.

Ключові слова: інноваційно-дослідна діяльність, вчитель математики, кейс-технології, мережево-комп'ютерні технології, модель навчального процесу.

В статье определяется проблема подготовки учителя математики к инновационно-исследовательской деятельности. Для ее решения предлагается сочетать в учебном процессе высшего педагогического учебного заведения кейс-технологии с активным использованием информационно-компьютерных средств. Определены концептуальные положения для качественного внедрения предложенной интеграции педагогических и коммуникационных технологий, на основе которых построено схематическое представление системы действий преподавателя и студента при индивидуальной и групповой работе.

Ключевые слова: инновационно-исследовательская деятельность, учитель математики, кейс-технологии, компьютерно-сетевые технологии, модель учебного процесса.

The article deals with the problem of preparing prospective teachers of mathematics for innovation and research activities. Combination of case-technologies with active use of information-computer technologies in the educational process at higher school was suggested as a solution. The author outlines conceptual foundations for quality introduction of pedagogical and communication technologies, on the basis of which there was built a system of actions of a lecturer and a student in individual and group work.

Key words: innovation and research activities, mathematics teacher, case-technologies, computer network technologies, model of educational process.

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття ознаменувався для України потужними інтеграційними процесами не тільки в суспільно-економічній сфері, а й, що особливо важливо, у галузі освіти. Наша держава приєдналася до Болонського процесу, бере активну участь в освітніх проектах ЮНЕСКО, зокрема у проекті асоційованих шкіл ЮНЕСКО, підтримує міжнародні і міждержавні освітні програми.

Пріоритетом для освітньої галузі є: орієнтація на особистість у навчанні та вихованні; надання якісних освітніх послуг; забезпечення розвитку людини відповідно до її індивідуальних задатків і здібностей тощо.

Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки та Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті проголошують ключовими напрямками роботи: реформування системи освіти, створення і забезпечення можливостей для розробки і впровадження різних моделей навчання та виховання; гарантування доступності та неперервності освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності; інформатизація освіти, побудова ефективної національної системи навчання і виховання, інтегрованої в європейський та світовий освітні простори [8].

Математична освіта України є складовою освітнього процесу в цілому, що передбачає забезпечення загальноосвітньої підготовки, необхідної для успішної самореалізації особистості, її успішної професійної діяльності в інших галузях науки, в побуті, промисловості та обслуговуванні, де математика є провідним джерелом вивчення та аналізу закономірностей, явищ і процесів [4]. Мається на увазі формуван-

ня наукового світогляду, математичних знань як важливої частини загальнолюдської культури; сприяння інтелектуальному розвитку особистості, розвитку логічного та образного мислення, просторових уяви та уявлень, алгоритмічної, інформаційної та графічної культури тощо [6].

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідної діяльності є важливою складовою навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ. Це спрощує, якісно сприяє адаптації викладачів та вчителів математичних дисциплін до сприйняття інноваційних тенденцій у сучасній освіті.

Аналіз літературних джерел. Питання професійної підготовки фахівця знайшли своє відображення у працях А. М. Алексюка, С. С. Вітвіцької, О. А. Дубасенюк, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної.

Інноваційна діяльність вчителя описується у роботах Н. І. Клокар, Л. А. Машкіна, О. О. Кіяшко, Т. М. Демиденко, С. Р. Яголевського та інших.

Дослідження, присвячені педагогічним технологіям та методиці використання комп'ютерних технологій у навчанні, висвітлені такими науковцями, як: Т. Л. Архипова, О. В. Вітюк, Ю. В. Горошко, В. В. Дровозюк, М. І. Жалдак, М. Б. Ковальчук, Т. Г. Крамаренко, Н. В. Морзе, Т. В. Олійник, І. О. Петрицин, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, О. А. Смалько, Є. М. Смирнова, О. В. Співаковський, О. М. Спірін, І. О. Теплицький, Ю. В. Триус та інші.

Професійну підготовку вчителя математики у сучасному освітньому просторі України досліджували А. В. Семенова, І. Г. Ленчук, Г. О. Михалін, В. Т. Моторіна, З. І. Слєпкань, О. І. Скафа та інші.

Питання використання кейс-технологій у навчальному процесі розкривають Г. Л. Багієв, Н. М. Зайчківська, В. Н. Наумов, Г. П. П'ятакова та інші.

Мета статті полягає у визначенні концептуальних положень та опису моделей підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідної діяльності за допомогою кейс-технологій і доречного, ефективного застосування мережево-комп'ютерних засобів навчання.

Виклад матеріалу. Моделювання є важливим етапом науково-дослідного пошуку в педагогічних науках. Створення моделі – це творча і наполеглива праця, яка вимагає глибоких знань із предмета, нестандартного підходу до розв'язування задач. Під дидактичним моделюванням розуміють певну систему кроків, що дозволяє вивчати та засвоювати змодельовані властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами моделі об'єкта [10].

З огляду на важливість підготовки вчителя математики до інноваційно-дослідної діяльності запропонуємо концепцію та моделі підготовки студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

В концепції, задля якісної підготовки майбутнього вчителя до інноваційно-дослідної діяльності, важливо окреслити керівні положення, на яких базується співпраця викладача і студента під час викладання та учіння геометрії – основи основ математичних дисциплін. Відповідно до вимог суспільства більшість із них закладається нормативними документами МОН України, Академією педагогічних наук України. Зокрема, концептуальні положення використання комп'ютерної техніки і систем електронного навчання подаються проектом Концепції розвитку електронної освіти в Україні, Концепцією розвитку медіа-освіти та базуються на Законі України "Про концепцію національної програми інформатизації". Серед кардинальних вимог у цих документах, покладених в основу навчання, вирізняють особистісний підхід, спрямованість на розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій, суспільну спрямованість навчання та виховання, конфіденційність та інформаційну безпеку, орієнтацію на потреби та інтереси учасників електронної освіти [3; 5; 8].

Не менш важливо доповнити наведені положення принципами, на яких базуються кейс-технології: індивідуальний підхід до студента, вибір форм та методів викладання й учіння викладачами і студентами відповідно, доступність навчальних матеріалів, принципами багатогранності, дослідництва та творчості в опрацюванні навчального матеріалу [2].

Як результат, матимемо перелік базових засад, які складають основу для організації інноваційного навчального процесу. При цьому, звичайно ж, у жодному разі не відкидаються основоположні принципи навчання (науковість, систематичність і послідовність, доступність, зацікавленість й усвідомленість учіння, активність у

пізнанні нового і т. ін.). В такій постановці питання стрижневі принципи не лише доповнюються, а й розширюються, що дозволяє наситити навчально-виховний процес інноваціями, урізноманітнити його.

Створення будь-якої моделі вимагає чітких визначень, і тому слід означити поняття інноваційно-дослідної діяльності. На нашу думку, *інноваційно-дослідна діяльність вчителя математики* – це цілеспрямований процес проектування, моделювання, конструювання та апробації нових форм і методів навчання та виховання в системі математичної освіти.

Якщо проаналізувати структурні елементи інноваційного процесу в освіті та інноваційно-дослідну діяльність педагога, то можна зробити висновок, що найоптимальніший шлях підготовки майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків із використанням інноваційних технологій є його залучення до активної науково-пошукової роботи [7].

Ми вважаємо, що найкращим шляхом, який дозволить адаптувати навчальний процес до сучасних вимог суспільства, є використання кейс-методики із активним застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій.

При моделюванні навчального процесу слід дотримуватися низки вимог. На думку І. А. Зязюна і Г. М. Сагач, до таких слід віднести: об'єктивність відображення педагогічного процесу; орієнтація на суб'єкта учіння; інтерактивність (відкритий діалог між вчителем і учнем); адаптивність (врахування особливостей людини); відкритість (передбачення можливостей розвитку та еволюції моделі) [10].

Виходячи з цих принципів та враховуючи особливості інноваційного процесу, важливим є створення ситуацій, які дозволяють наблизити навчальну діяльність до інноваційної за реальних умов. Визначальними структурними елементами такої дидактичної моделі є мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольний-регуляторний і суб'єкт-суб'єктний компоненти.

Опишемо докладніше кожен із компонентів дидактичної моделі поєднання кейс-методики та інформаційно-комп'ютерних технологій.

Мотиваційний компонент в указаному поєднанні реалізується через зміну підходів до викладацької та навчальної діяльності, а також до визначення їх результатів. За основу, відповідно до оголошених принципів, береться не лише передача знання від викладача до студента, а навчання студента самому здобувати знання і впроваджувати їх у практику. В такому разі суб'єкти навчання самі зацікавлені у здобутті відповідної системи знань, умінь та навичок (далі – ЗУН) і, таким чином, відбувається формування інформаційно-компетентної особистості, яка вміє як здобувати, так і генерувати знання.

Основа змістового компонента становить система ЗУН, яка забезпечує формування світогляду студента (учня), набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя тощо. В нашому випадку змістове наповнення полягає у створенні та використанні у викладацькій та навчальній діяльності якісних кейсів із геометричних дисциплін.

Процесуальний та контрольний-регуляторний компоненти навчальної діяльності забезпечуються застосуванням систем електронного навчання та інформаційно-комп'ютерних технологій.

Суб'єкт-суб'єктний компонент навчання, за такого поєднання педагогічних технологій, відбувається на різних рівнях спілкування викладача зі студентами під час аудиторних занять, індивідуальних та групових консультацій, заочних консультацій за допомогою мережевих засобів, спеціалізованих електронних навчальних програм.

Слід звернути увагу на те, що комп'ютерні технології дозволяють найоптимальніше розподіляти і використовувати навчальний час як викладача, так і студента. Вони ж виконують функції з пошуку, передачі, опрацювання різної інформації; забезпечують навчальний процес платформо незалежними інструментами; виконують функції контролю і самоконтролю. Окрім цього, сучасні "хмарні"¹ технології дозволяють організувати онлайнів навчально-лабораторні комплекси.

¹ Cloud computing ("хмарні обчислення": англ. cloud – хмара, метафорична назва Інтернету; computing – обчислення) – це концепція, згідно з якою дані та програми зберігаються і запускаються на віддалених серверах, а користувач отримує до них доступ через стандартний веб-інтерфейс практично з будь-якого підключеного до мережі пристрою [1].

Створення викладачем кейсу і його розв'язання студентами вносить у навчання прикладні та дослідницькі елементи, зацікавлює студентів предметом, імітує інноваційно-дослідний процес з його можливими розгалуженнями та комунікаціями. Вирішення кейсу передбачає опрацювання певної математичної проблемної ситуації та визначення шляху її найоптимальнішого розв'язання. Математичні завдання такого типу можуть бути як індивідуальні, так і групові.

Захист та обговорення виконаної роботи в аудиторії дозволяє адаптуватися студентам до захисту своєї роботи, дискутувати, відстоювати свою позицію. Окрім цього, під час дискусії можуть виникнути нові підходи та способи розв'язання певної прикладної математичної задачі. Це дозволяє ефективно здійснювати функцію контролю, а також суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

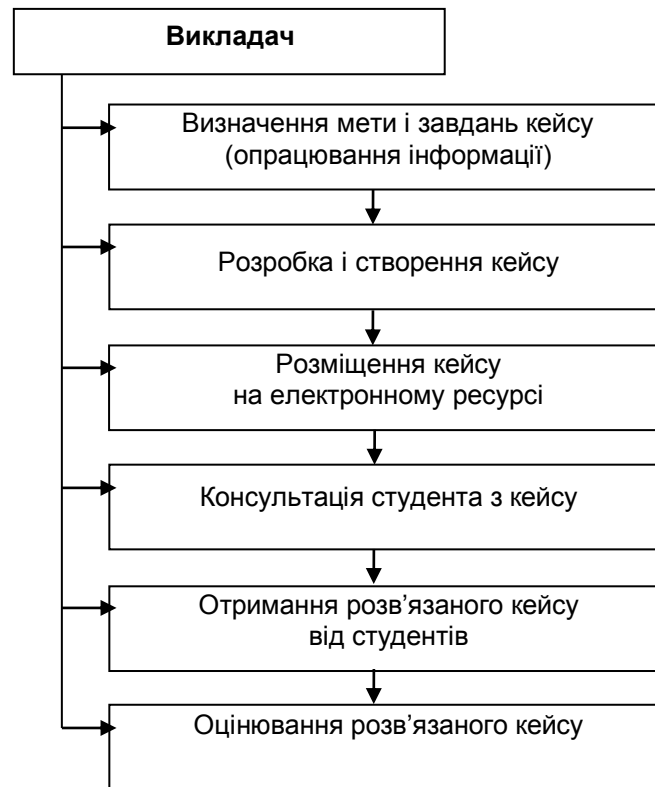


Схема 1. Перелік базових операцій, які виконує педагог під час супроводження розв'язку студентами (учнями) кейсу, використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби при впровадженні у навчальний процес кейс-технологій

Розглянемо докладніше роботу викладача і студентів при активному впровадженні мережево-комп'ютерних засобів. Для цього доцільно виділити ключові функції, які може виконувати зазначений інструментарій при застосуванні у навчальному процесі кейс-технологій. Так, схема 1 демонструє базові операції та роль викладача у супроводі процесу вирішення індивідуального кейсу.

Кожен елемент запропонованої моделі, з одного боку, описує можливості мережевої комп'ютерної системи, а з іншого, розкриває суть взаємодії суб'єктів навчальної діяльності.

Аналогічна схема 2. Нею тільки з боку студента демонструється структура дій у процесі вирішення кейсу із застосуванням інноваційних технічних засобів організації процесу учіння.

Із цих схем добре видно, що переважна частина індивідуальної роботи як викладача, так і студента проходить із безпосереднім використанням інформаційних комп'ютерних технологій.



Схема 3. Опис процесу розв'язання кейсу мікрогрупою студентів

Дещо інший підхід взаємодії студента та викладача при підготовці та організації групової форми роботи із залученням систем електронного навчання. Схема 3 розкриває особливості співпраці суб'єктів навчальної діяльності із застосуванням їх в такій роботі.

Запропонована організація навчальної роботи мікрогрупи сприяє більш збалансованій діяльності студентів. Тут значна увага приділяється роботі в мікрогрупах, а засоби мережево-комп'ютерних технологій дозволяють розширити поле спілкування між студентами. Роль викладача зводиться до рівноправних партнерських відносин зі студентами, він надає консультації у відшуканні інформації, є експертом та опонентом. Студенти ж, співпрацюючи у мікрогрупах, вчать відстоювати свою думку, дискутувати, допомагати один одному, шукати нові ідеї тощо.

Засоби інформатизації виконують роль містка для різних рівнів комунікації, що особливо важливо у наш час, дають можливість для повнішого контролю навчальних досягнень студентів, створюють передумови для організації віртуальної лабораторії, яка може бути доступною для виконання суб'єктами навчання різних навчальних завдань у будь-який зручний для цього час.

Висновки. Вміле поєднання мережево-комп'ютерних засобів із кейс-технологіями має широкі можливості для їх впровадження в різні сфери навчального процесу. Запропоновані концепція та моделі організації індивідуальної та аудиторної роботи викладача і студентів дозволяють закласти основу для практичної реалізації якісного, відповідного сучасним реаліям забезпечення навчально-виховної діяльності.

До перспектив наукових досліджень у такому поєднанні педагогічних технологій слід віднести ґрунтовне опрацювання структури кейсів із математичних дисциплін (зокрема, з геометрії), напрацювання методики створення різного рівня завдань, для

вирішення яких необхідна як індивідуальна так і колективна робота студентів, організація роботи студентів у віртуально створеній лабораторії.

Література

1. Chappell David. A short introduction to cloud platforms [Електронний ресурс] / David Chappell. – Режим доступу: <http://www.davidchappell.com/CloudPlatforms-Chappell.pdf>. – Назва з екрана.
2. Багиев Г. Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Электронный ресурс] / В. Н. Наумов, Г. Л. Багиев. – Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/1.htm>. – Заглавие с экрана.
3. Закон України “Про Концепцію Національної програми інформатизації”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>. – Назва з екрана.
4. Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8833. – Назва з екрана.
5. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Назва з екрана.
6. Ленчук І. Г. Система навчання майбутнього вчителя конструктивної геометрії : монографія / І. Г. Ленчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 357 с.
7. Мосіюк О. О. Модель інноваційного процесу педагога / О. О. Мосіюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – Вип. 66. – С. 181–185.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Назва з екрана.
9. Проект Концептуальних засад розвитку електронної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/4991-zaproshuemo-do-obgovorennya-proektu-kontseptualnih-zasad-rozvitku-elektronnoyi-osviti-v-ukrayini>. – Назва з екрана.
10. Ягулов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягулов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 37.013:343.85

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ (ПРОЕКТ)

Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Єжова О. О., Федорченко Т. Є.

У статті подається бачення науковцями лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності. Представлено актуальність, підходи, принципи та напрями формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності.

Ключові слова: превентивне виховання, виховне середовище, соціокультурна реальність, загальноосвітній навчальний заклад.

В статье приводится видение учеными лаборатории превентивного воспитания Института проблем воспитания НАПН Украины Концепции формирования превентивной воспитательной среды общеобразовательного учебного заведения в условиях новой социокультурной реальности. Рассмотрены актуальность, подходы, принципы и направления формирования превентивной воспитательной среды общеобразовательного учебного заведения в условиях новой социокультурной реальности.

Ключевые слова: превентивное воспитание, воспитательная среда, социокультурная реальность, общеобразовательное учебное заведение.

The article presents views of the scientists of the Laboratory of Preventive Education at the Institute of the Problems of Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, on the Concept of forming preventive educational environment at institutions of general education in conditions of the new socio-cultural reality. It describes actuality, approaches, principles and directions of forming preventive educational environment at institutions of general education in conditions of the new socio-cultural reality.

Key words: preventive education, educational environment, socio-cultural reality, institution of general education.

На сучасному етапі розвитку системи загальної середньої освіти в Україні перед загальноосвітніми навчальними закладами постають підвищені вимоги з боку суспільства, держави і самого життя. Становлення нового соціокультурного типу освіти, який є притаманним для останніх десятиріч ХХ століття, акцентувало потреби масової виховної практики у нових, адекватних реаліям, моделях виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Особливої актуальності набуває проблема виховання особистості, здатної навчатися впродовж життя, діяти в змінних соціальних умовах відповідно до загальнолюдських цінностей, вміти досягати успіху в реалізації своїх здібностей і можливостей.

Соціальна потреба у новому типі особистості зумовлює пошуки нових форм, методів і шляхів здійснення виховного впливу, відмінних від прийнятних для традиційної освітньої системи. Одним із ефективних шляхів формування такої особистості є реалізація завдань превентивного виховання, означених у Концепції превентивного виховання дітей і молоді (1998 р.).

Превентивне виховання покликано забезпечувати комплексний вплив на фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості, сприяти формуванню здорового способу життя, навичок просоціальної поведінки, підвищувати ефективність профілактики асоціальних проявів у поведінці дітей та учнівської молоді, нівелювати або зменшувати вплив на них негативних факторів соціального оточення.

Вагомий внесок у розвиток і формування особистості здійснюють загальноосвітні навчальні заклади, які докладають чимало зусиль для забезпечення сприятливих умов навчання і виховання, об'єктивна сукупність яких і складає їх навчально-

виховне середовище. Отже, саме у ЗНЗ мають бути створені необхідні й достатні умови для формування превентивного виховного середовища.

Враховуючи, що з часу затвердження Концепції превентивного виховання дітей і молоді відбулися зміни в усіх сферах суспільства, постає потреба в оновленні її основних положень, особливо щодо проблеми формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Актуальність розроблення Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності викликана необхідністю акумулювання і педагогічної рефлексії кращого досвіду створення превентивного виховного середовища в навчальних закладах та його поширення серед широкого педагогічного загалу. Під соціокультурною реальністю розуміємо соціальну та культурну сфери життєдіяльності суспільства, які мають два взаємозумовлені виміри, матеріальний і духовний, та характеризуються конкретним історичним часом і простором.

Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності є логічним продовженням Концепції превентивного виховання дітей і молоді та містить провідні ідеї, що стосуються організації та функціонування превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах, і спрямована на реалізацію цілей, завдань і функцій превентивного виховання.

Мета Концепції полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні необхідної сукупності педагогічно доцільних компонентів виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, взаємодоповнення й взаємопосилення яких цілеспрямовано продукує безпечні умови життєдіяльності й розвитку учнів, сприяє набуттю ними життєвої компетентності й конкурентоспроможності, виробленню просоціальних стратегій і способів поведінки в умовах нової соціокультурної реальності.

Завдання Концепції:

- забезпечення неперервності процесу інституалізації та підвищення якості превентивного навчання і виховання у ЗНЗ України;
- визначення пріоритетних напрямів превентивної виховної діяльності ЗНЗ, вдосконалення її змісту, методів та технологій реалізації, підвищення її статусу в системі освіти та українському суспільстві в цілому;
- упорядкування провідних складових виховної системи ЗНЗ відповідно до вимог нової соціокультурної реальності;
- оптимізація використання науково-методичних, організаційно-управлінських, фінансових та кадрових ресурсів у сфері превентивної виховної діяльності ЗНЗ за рахунок об'єднання зусиль державних і громадських організацій та установ-партнерів;
- забезпечення підвищення кваліфікації кадрів відповідно до сучасних науково обґрунтованих підходів щодо проблеми превентивної виховної діяльності;
- забезпечення науково обґрунтованої допомоги сім'ї у розв'язанні численних проблем, в організації психолого-педагогічної просвіти батьків;
- розроблення системи моніторингу процесу формування та функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ;
- сприяння узагальненню і поширенню позитивного досвіду з формування превентивного виховного середовища ЗНЗ у системі загальної середньої освіти.

Загальна частина. У Концепції основні терміни і поняття вживаються у такому трактуванні:

– **соціокультурна реальність** – певний зріз наших уявлень про дійсність; буття створених людиною загальнозначущих символічних форм, яке має два взаємозумовлені виміри: матеріальний (соціальні інститути, що здійснюють виховну функцію) та ідеальний, духовний (цінності, значення, ідеали, норми, уявлення тощо); існує на буденному і спеціалізованому рівнях, кожен з яких характеризується особливими видами і способами організації діяльності та взаємодії, специфічними критеріями оцінки їхньої якості та результатів, власним місцем у спільному існуванні людей;

– **превентивне виховання** – комплексний виховний вплив соціальних інституцій на особистість, спрямований на забезпечення сприятливих умов для розвитку,

саморозвитку і самореалізації її внутрішнього потенціалу; збереження, підтримку та захист благополуччя дитини разом з профілактикою девіантності, викорінення джерел стресу в самій дитині та в її найближчому соціальному оточенні;

– **превентивна виховна діяльність** – узгоджена педагогічна активність, спрямована на розвиток ключових життєвих компетенцій, актуалізацію соціально значущих цінностей і потреб особистості та дезактуалізацію у свідомості дітей та учнівської молоді потреб асоціального характеру;

– **превентивна освіта** – атрибут освітньої діяльності, що надає цілеспрямованому процесу виховання і навчання системного попереджувального характеру; сприяє виробленню дитиною ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства, допомагає розкриттю внутрішнього потенціалу особистості, її самореалізації та набуттю нею ключових життєвих компетенцій протидії можливим деструктивним впливам соціуму;

– **виховне середовище** – сукупність соціально ціннісних факторів, умов і обставин, що оточують дитину та впливають на її особистісний розвиток, сприяючи її входженню у сучасну культуру;

– **превентивне виховне середовище** – упорядкована цілісна сукупність організаційно-педагогічних умов і обставин, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-педагогічну та правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину;

– **формування превентивного виховного середовища** – це оптимізація співвідношень усіх компонентів виховного середовища навчального закладу, спрямована на посилення безпосереднього й опосередкованого цілеспрямованого впливу на учасників педагогічної взаємодії відповідно до мети і завдань превентивного виховання;

– **виховна система** – цілісний соціальний організм, який виникає у процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти виховання, їхня діяльність, відносини, матеріальна база, опановане педагогічним колективом середовище, внутрішнє управління тощо), що сприяє в кінцевому результаті духовно-моральному розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного духу школи;

– **партнерська взаємодія** – це спільна перетворювальна діяльність суб'єктів, об'єднаних однаковим баченням концептуальних засад, узгодженим розумінням стратегічних орієнтирів життєдіяльності й розвитку організації чи установи, прийняттям традицій і ключових подій місцевої громади;

– **партнерська взаємодія ЗНЗ у формуванні превентивного виховного середовища** – особлива форма соціально-педагогічної взаємодії, яка відрізняється рівноправністю автономних суб'єктів, їхнім взаємним визнанням і взаємною відповідальністю, добровільністю співробітництва й орієнтацією на реалізацію педагогічної ідеї, покладеної в основу становлення і розвитку особистості учня у ЗНЗ; інтегрування усіх виховних впливів, спрямованих на дитину, в цілісний педагогічний процес, який дозволяє реалізовувати цілі й завдання превентивного виховання в умовах конкретного навчального закладу;

– **педагогічний менеджмент** – скоординований вплив як на навчально-виховний процес в цілому, так і на основні його компоненти з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів його функціонування і результатів, які відповідають сучасним вимогам, нормам і стандартам нової соціокультурної реальності;

– **система науково-методичного супроводу** – комплекс взаємопов'язаних форм, методів та інноваційних технологій, дія яких спрямована на надання кваліфікованої методичної допомоги педагогам з проблем організації навчально-виховного процесу, у т. ч. – формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу;

– **ресурсне забезпечення превентивного виховного середовища** – одна з найважливіших складових організаційно-управлінської діяльності, джерело і арсенал засобів та можливостей, до яких можна звертатися для забезпечення реалізації мети і завдань превентивного виховання у ЗНЗ;

– **моделювання** – метод дослідження соціальних явищ і процесів, що базується на заміщенні реальних об'єктів умовними образами та аналогами; віртуальне

відтворення властивостей, зв'язків, тенденцій досліджуваних систем і процесів, що дозволяє оцінити їхній стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване управлінське рішення;

– **педагогічний моніторинг** – спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан навчально-виховного процесу, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій його розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування навчального закладу.

Теоретико-методологічні основи формування превентивного виховного середовища ЗНЗ в умовах нової соціокультурної реальності. Концепція зосереджує увагу на необхідності формування превентивного виховного середовища ЗНЗ відповідно до запитів особистості та потреб суспільства і держави, а також окреслює шляхи його створення у теоретико-методологічній, технологічній й організаційній площинах.

Сенсом формування превентивного виховного середовища ЗНЗ є уможливлення реалізації педагогічної ідеї, покладеної в основу ставлення і розвитку особистості учня; інтегрування усіх виховних впливів, спрямованих на дитину, в цілісний педагогічний процес, який забезпечує реалізацію ідей і завдань виховання й розвитку особистості в умовах конкретного навчального закладу.

Основою формування превентивного виховного середовища ЗНЗ постають педагогічні дії з вивчення, добору, моделювання та використання потенціалів середовища життєдіяльності дитини, посилення позитивних та обмеження впливу негативних факторів соціуму. Формуючи превентивне виховне середовище ЗНЗ, педагоги мають враховувати життєві потреби особистості та цілі навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи і об'єднувати зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу – педагогів, батьків, учнів, громаду.

Методологічним підґрунтям формування превентивного виховного середовища є такі основні підходи: особистісно орієнтований; системний; компетентнісний; середовищний; синергетичний; культурологічний.

Особистісно орієнтований – centruє виховні впливи на особистість учня, сприяє реалізації його природного і набутого потенціалу, визнає за ним право бути індивідуальністю; спирається у профілактиці на складові внутрішнього світу дитини, враховує її індивідуальні особливості, розвиток її позитивної “Я-концепції”; актуалізує положення про пріоритет особистісного розвитку в неперервному зростанні дитини, досягнення нею вершин розвитку; визначає орієнтацію особистості на обґрунтований вибір загальнолюдських, громадянських цінностей і якостей та їхню спрямованість на особистісний рівень; розглядає особистість як унікальне ціннісне створіння.

Системний – представляє виховання як багатовимірну відкриту соціально-культурну систему, яка здійснює узгоджений варіативний вплив на особистість вихованця; забезпечує методологічну орієнтацію виховної діяльності як цілісності, основною складовою якої є партнерська взаємодія педагога й учня, що розвивається під впливом об'єктивної соціокультурної реальності; технологізує навчально-виховний процес, дає змогу подолати фрагментарність та розпорошеність превентивної виховної діяльності.

Компетентнісний підхід спрямовує процес виховання на формування у дитини досвідченості (а не обізнаності, поінформованості) у певній життєвій сфері; розглядає особистість як творця і проектувальника власного життєвого шляху; акцентує методологічну орієнтацію педагогічної діяльності на становлення конструктивної життєвої стратегії та вироблення індивідуально-особистісних технологій життєстійкості, життєздатності і життєтворчості особистості у процесі виховання; формування в учнів здатності протидіяти негативним впливам соціуму, застосовувати досвід успішної діяльності в різних життєвих ситуаціях для досягнення конкретних практичних цілей.

Середовищний підхід розглядає середовище як засіб виховання і як технологію опосередкованого управління процесом формування і розвитку особистості; спирається на виховний потенціал найближчого середовища дитини шляхом організації його сприйняття і вдосконалення самими дітьми за допомогою педагогів, батьків і соціальних партнерів ЗНЗ, узгоджує виховні впливи усіх соціальних інституцій; уможливорює ефективний розвиток особистості та її соціальне становлення і перетворення на суб'єкта соціального саморозвитку.

Синергетичний підхід спирається на основні положення теорії самоорганізації складних систем; передбачає, що виховання в умовах нової соціокультурної реальності, визначаючи головні тенденції змін ціннісно-мотиваційної сфери особистості, має враховувати мінливість і невизначеність впливів соціуму; наголошує на особливій значущості психолого-педагогічного супроводу процесів самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості.

Культурологічний підхід передбачає створення єдиного укладу життєдіяльності ЗНЗ і сім'ї, гармонізацію інтересів суспільства, навчального закладу та особистості; спирається на досвід дитини та її сім'ї, культурно-національні надбання попередніх поколінь під час навчання і виховання; забезпечує засвоєння знаково-символічної структури діяльності свого народу.

Повноцінна реалізація зазначених вище підходів забезпечується дотриманням *принципів*, необхідних для формування дієвого превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Провідними принципами формування превентивного виховного середовища у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі є такі:

– *принцип демократизації* виховного процесу, який безпосередньо пов'язаний із його гуманістичною спрямованістю, передбачає відмову від авторитарно-бюрократичного, командного підходу до здійснення виховання, а також розвиток нових форм і методів, які базуються на добровільній участі дітей та учнівської молоді, взаєморозумінні й співпраці шкільної та місцевої спільноти у процесі цієї діяльності;

– *принцип природо- та культуровідповідності* передбачає, що виховання повинно узгоджуватися із загальними законами людського розвитку і розгортатися відповідно до віку, статі та інших індивідуальних особливостей дитини у річищі національно-культурної спадщини;

– *принцип стратегічної цілісності й наступності* передбачає, що структурні складові превентивного виховного середовища мають співвідноситися зі сферами розвитку особистості; визначає єдину стратегію превентивної виховної діяльності, яка здійснюється різними соціальними інститутами у навчальній і позанавчальній діяльності; забезпечує наступність у реалізації завдань виховання учнів на різних освітніх рівнях (початкова, основна і старша школи) та охоплює всі сфери їхньої життєдіяльності;

– *принцип соціальної адекватності* потребує врахування і використання різноманітних факторів соціального середовища; сприяння набуттю вихованцями позитивного досвіду соціального життя; передбачає включення дітей в ситуації, які потребують вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, розвитку духовних і морально-вольових якостей;

– *принцип пізнавальної активності та самостійності особистості* передбачає прийняття нової парадигми навчання, за якої учень здобуває знання й уміння, проявляючи власну активність у діяльності та розв'язанні проблемних ситуацій; подолання традиційного для української загальноосвітньої школи інформаційного підходу до організації навчально-виховного процесу, заснованому на суб'єкт-об'єктних стосунках педагога й учнів; створення превентивного виховного середовища на стимулюванні активності та відповідальності учнів за їх власний особистісний розвиток;

– *принцип соціального партнерства* орієнтує усіх суб'єктів навчально-виховного процесу на рівноправне співробітництво, пошук порозуміння, досягнення консенсусу та оптимізацію відносин в інтересах розвитку особистості й суспільства; консолідацію зусиль органів державної влади, суспільних інституцій і громадських організацій у вирішенні проблем виховання дітей та учнівської молоді;

– *принцип технологізації* передбачає науково обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості та ведуть до кінцевої мети виховання; надає виховному процесу ознаки проєктивності, гарантує позитивний кінцевий результат.

Структурно превентивне виховне середовище складається із компонентів, кожен з яких забезпечується певною сукупністю організаційно-педагогічних умов, що сприяють реалізації цілей, завдань і функцій превентивного виховання.

Провідними компонентами превентивного виховного середовища визначаємо концептуально-методологічний, предметно-просторовий, технологічно-інструментальний, функціонально-результативний, відповідно до яких обрано такі критерії та показники:

концептуально-методологічний компонент – критерій “компетентність”, який характеризується показниками: обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; визначення і усвідомленість ключових понять превентивного виховного середовища; суб’єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу;

предметно-просторовий компонент – критерій “забезпеченість”, який характеризується показниками: знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності; дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ;

технологічно-інструментальний компонент – критерій “технологічність”, показниками якого виступають: вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію; готовність суб’єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; сформованість виховної системи ЗНЗ;

функціонально-результативний компонент – критерій “керованість”, який характеризується показниками: психоемоційний клімат навчального закладу; ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу; організація поліпозиційної партнерської взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу.

Перераховані критерії та показники дозволяють оцінити сформованість й ефективність функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ за наступними рівнями:

розбалансований (низький) рівень – характеризується недостатнім розвитком компонентів превентивного виховного середовища: слабкою обізнаністю педагогічного колективу щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; загальноповерховими уявленнями щодо ключових понять превентивного виховного середовища; поодинокую суб’єктною участю у творенні й реалізації виховної політики ЗНЗ; недостатніми для застосування на практиці знаннями основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; порушенням державних санітарно-гігієнічних правил і норм щодо утримання та експлуатації матеріально-технічної бази ЗНЗ, недотриманням ергономічних стандартів організації навчально-виховного процесу; використанням застарілого технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища; низькою мотивацією суб’єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; аморфністю виховної системи ЗНЗ; несприятливим психоемоційним кліматом у педагогічному та учнівському колективах; несформованістю системи науково-методичного супроводу функціонування й розвитку ЗНЗ; відсутністю поліпозиційної партнерської взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу;

частково збалансований (середній) рівень – характеризується локальною розвиненістю компонентів превентивного виховного середовища: вибірковою обізнаністю педагогічного колективу щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; частковим усвідомленням ключових понять превентивного виховного середовища; ситуативною участю суб’єктів навчально-виховного процесу у творенні та реалізації виховної політики; епізодичністю знань основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; вибірковою ресурсною забезпеченням формування превентивного виховного середовища; частковим дотриманням ергономічних стандартів життєдіяльності ЗНЗ; недостатньою ефективністю обраного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища, нестійкою мотивацією суб’єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; частковою синхронізацією основних елементів виховної системи ЗНЗ; переважно позитивним психоемоційним кліматом у педагогічному й учнівському колективах, з поодинокими проявами напруженості; недостатньою ефективністю системи науково-

методичного супроводу функціонування і розвитку ЗНЗ; нестійкістю поліпозиційної партнерської взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу;

збалансований (високий) рівень – характеризується достатньою розвиненістю компонентів превентивного виховного середовища: доброю обізнаністю педагогічного колективу щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; цілковитим усвідомленням ключових понять превентивного виховного середовища, активною участю суб'єктів навчально-виховного процесу в творенні і реалізації виховної політики ЗНЗ; достатністю знань основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності та умінням їх використовувати у практичній діяльності; дотриманням ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ; повнотою добору необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища; високою мотивацією суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови виховного середовища; синхронізацією основних елементів виховної системи ЗНЗ; позитивністю психоемоційного клімату в педагогічному й учнівському колективах та між ними; доведеною ефективністю системи науково-методичного супроводу функціонування і розвитку ЗНЗ; сталістю і довготривалістю поліпозиційної партнерської взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Напрями формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності. Формування превентивного виховного середовища ЗНЗ в умовах нової соціокультурної реальності може здійснюватися за такими напрямками:

- розроблення і апробація нормативно-правових та організаційно-педагогічних основ функціонування виховної системи ЗНЗ;
- освоєння та впровадження в організацію навчально-виховного процесу системи інноваційно орієнтованих форм, методів і технологій педагогічного менеджменту;
- створення системи дієвого науково-методичного супроводу, оновлення змісту діяльності методичного об'єднання класних керівників;
- розроблення варіативних моделей формування превентивного виховного середовища з урахуванням ресурсної бази ЗНЗ і місцево-територіальних можливостей залучення ресурсів соціальних партнерів;
- розбудова поліпозиційної системи партнерської взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу та органами шкільного самоврядування, перетворення ЗНЗ на відкриту соціальну систему, яка має розгалужену мережу соціальних партнерів у місцевій громаді;
- апробація перспективних технологій оцінювання і педагогічного моніторингу процесів формування превентивного виховного середовища і життєдіяльності ЗНЗ в умовах нової соціокультурної реальності.

Очікувані результати. У результаті впровадження Концепції очікується:

- 1) створення ефективної виховної системи ЗНЗ, підвищення ефективності і дієвості превентивного виховання, профілактики правопорушень, дитячої бездоглядності та безпритульності в умовах нової соціокультурної реальності;
- 2) формування превентивного виховного середовища як відповідь на виклики часу і вимоги нової соціокультурної реальності шляхом упорядкування належних умов для особистісного зростання кожного учня, соціалізації та подальшого професійного самовизначення;
- 3) розроблення діагностичного інструментарію, що забезпечує здійснення оцінки, моніторингу й аналізу цього процесу;
- 4) оновлення змісту, форм і методів превентивного виховання учнів з урахуванням їхніх потреб та соціального запиту; впровадження інноваційних виховних технологій формування життєвої й соціальної компетентності учнів;
- 5) збагачення ресурсно-інформаційної та програмно-методичної бази ЗНЗ шляхом розроблення виховних програм, методичних матеріалів та посібників, спрямованих на забезпечення сприятливих умов для навчання, виховання і розвитку особистості дитини;

6) осучаснення медико-психологічного та соціально-педагогічного супроводу процесу розвитку учнів шляхом покращення функціонування науково-методичної і соціально-психологічної служби ЗНЗ;

7) зростання соціальної активності учнів щодо участі у творенні й реалізації виховної політики ЗНЗ; підвищення ефективності діяльності учнівського самоврядування, створення у ЗНЗ дитячих та дитячо-дорослих громадських організацій, об'єднань;

8) забезпечення належної готовності педагогічних працівників ЗНЗ до формування превентивного виховного середовища; позитивної мотивації на добір оптимальних форм і методів профілактичної роботи, саморозвитку і творчого професійного зростання; впровадження інноваційних виховних технологій і організації взаємодії з учнями на засадах партнерства;

9) розгалуження мережі й забезпечення функціонування дієвої системи конструктивних соціальних взаємодій ЗНЗ з різними інституціями у місцевій громаді;

10) модернізація стратегій, моделей і технологій партнерської взаємодії ЗНЗ з родинами учнів та здійснення психолого-педагогічного всеобучу батьків щодо формування превентивного виховного середовища ЗНЗ;

11) оптимізація використання потенціалу фахівців державної системи підтримки людини (пожежна охорона, органи правопорядку, цивільної оборони, охорони здоров'я, охорони праці, охорони навколишнього середовища) для створення безпечного середовища життєдіяльності дитини;

12) узагальнення та поширення досвіду формування необхідних науково-методичних, організаційно-педагогічних та матеріально-технічних умов створення превентивного виховного середовища ЗНЗ.

УДК 37.014.25:94

СУТНІСТЬ ТА ВІДМІННІ ОЗНАКИ РЕФОРМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пасько Н. А.

У статті розглянуто сутність поняття “реформа”, взаємозв’язок реформи, освітньої реформи та реформи вищої освіти. Визначено конструктивні елементи значення терміна “реформа” у його взаємозв’язку із поняттями “зміна”, “модернізація”, “трансформація”, “конвергенція” та ін. Уточнено обсяг поняття “реформа вищої освіти”, а також запропоновано використовувати поняття “обсяг реформи” та “темп реформи”.

Ключові слова: реформа, вища освіта, обсяг реформи, темп реформи.

В статье рассмотрено сущность понятия “реформа”, взаимосвязь реформы, образовательной реформы и реформы высшего образования. Определены конструктивные элементы значения термина “реформа” в его взаимосвязи с понятиями “изменение”, “модернизация”, “трансформация”, “конвергенция” и др. Уточнено объем понятия “реформа высшего образования”, а также предложено использовать понятия “объем реформы” и “темп реформы”.

Ключевые слова: реформа, высшее образование, объем реформы, темп реформы.

The author considers the essence of the notion “reform”, the interconnection of reform, educational reform and higher education reform. Constructive elements of the term “reform” are determined in interconnection with such notions as “change”, “modernization”, “transformation”, “convergence”, etc. The purview of the notion “higher education reform” has been specified; the notions “extent of reform” and “reform tempo” have been introduced.

Key words: reform, higher education, extent of reform, reform tempo.

Постановка проблеми. Система вищої освіти на сьогодні вважається одним із головних чинників економічного зростання. Вища освіта формує людський капітал та продукує знання, що є неодмінною ознакою економічного процвітання. Однак вища освіта повинна не відставати від розвитку суспільства, бути постійно на рівні часів, тому освіта є сферою суспільного життя, яка приречена на перманентне реформування. Засобом подолання виниклих суперечностей між наявною системою освіти і необхідною (бажаною) став процес реформування та удосконалення освітніх систем в усіх країнах світу. Як правило, через кожні 20–25 років навіть в умовах стабільного стану, без трансформаційних криз, система освіти має оновлюватися [8, с. 86]. У сфері освітніх змін застосовують, часто в одному розумінні, різноманітні поняття, такі як “реформа”, “зміна”, “модернізація”, “трансформація”, “конвергенція”. До того ж ще чітко не окреслено поняття “реформа вищої освіти”.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як вказують В. Зуєв та В. Зуєва, “поки в цій системі не буде запроваджений режим постійних змін, вона втрачатиме свою освітню сутність, а її криза й надалі загострюватиметься” [4, с. 8]. У всьому світі ми спостерігаємо реформування як постійний, закономірний процес. Як зауважує В. Ло, в останні кілька десятиріч можна спостерігати три найважливіші міжнародні тренди: збільшення кількості демократичних країн, економічна глобалізація та освітні зміни в світлі викликів нового тисячоліття [20, с. 497]. Так, для прикладу, підраховано, що в Іспанії за останню чверть ХХ ст. було прийнято вісім основних законів з освіти [10, с. 3]. Як вказує О. А. Автенюк, “процес реформування має не лише практичну, а й теоретичну складову, оскільки їй, на наше переконання, має належати першість, адже запорукою успішності будь-яких державно-правових реформ в освітній сфері є саме їх науково-теоретична обґрунтованість” [1, с. 54–55].

Літературні джерела містять довгий перелік праць, що так чи інакше мають стосунок до визначення освітніх змін, реформ, модернізації, трансформації і т. д. [1–

11; 14–17; 19–21]. Однак питання щодо злагодженості вживання цих термінів іще залишається дискусійним.

Формулювання цілей статті. В цій статті нашою метою є розглянути сутність поняття “реформа”, взаємозв’язок реформи, освітньої реформи та реформи вищої освіти, визначити конструктивні елементи значення терміна “реформа” у його взаємозв’язку із поняттями “зміна”, “модернізація”, “трансформація”, “конвергенція” та ін. Уточнити обсяг поняття “реформа вищої освіти”, а також поняття “обсяг реформи” та “темп реформи”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найперше, слід визначитися з поняттями “реформа” і “реформа вищої освіти” зокрема, адже в науці істина існує в системі термінів і фактів, поза системою термінів немає істини. Слово “реформа” походить від лат. *reformare* “перетворювати”, яке в свою чергу утворюється із *re-* “знову; проти” та *formare* “формувати, утворювати”. Зрештою, дієслово *formare* походить від іменника *forma* “форма, вид, образ”. Тому, як зазначає А. А. Сбруєва, реформа – це “нова форма (ре-форма)” [11, с. 8].

А. А. Сбруєва зазначає, що приблизно до кінця XVIII сторіччя реформування означало “повернення до початкового, оригінального тлумачення явища” [11, с. 8]. З кінця XVIII століття воно “стало означати надання явищу нової форми, що відкриває двері у майбутнє, замість повернення до минулого” [11, с. 8] (рис. 1).



Рис. 1. Еволюція розуміння поняття “реформа” [11, с. 8]

У сучасних словниках іншомовних слів слово “реформа” інтерпретується як “перетворення, зміна, перебудова чого-небудь, що проводиться переважно законодавчим шляхом” [12, с. 347; 13, с. 272].

Терміни ж “освітня реформа” і тим паче “реформа вищої освіти”, незважаючи на свою вживаність, не пояснені достеменно і досі. Як зазначає А. Василюк, “цей термін функціонує здебільшого на ужитковому рівні й часто замінюється близькими за значеннями поняттями, зокрема, такими як “зміна”, “розвиток”, “удосконалення”, “оновлення”, “модернізація”, “трансформація” тощо” [2, с. 76]. Нами з метою виявлення сутності термінів та їх вживання зібрані визначення понять “реформа”, “освітня реформа”, “реформа вищої освіти” як вітчизняних, так і закордонних вчених.

Нами вивчено, що під реформою розуміють і “напрямок діяльності” [6, с. 66], і “політичний процес” [5, с. 72], і “план або рух, який намагається домогтися систематичних змін в освітній теорії” [17] і “різні освітні інновації” [2, с. 77]. Однак найчастіше під реформою розуміють зміну: істотну зміну, метою якої є “поліпшення” [7, с. 69], зміну в системі освіти, яка відображає “окреслену освітню політику” [2, с. 77], “будь-яку суттєву, умисну зміну в системі вищої освіти, що бере початок від певного уряду” [19, с. 16], “будь-які зміни в освітній сфері” [11, с. 8], “будь-які зміни в освітній сфері, які ... здійснюються переважно законодавчим шляхом” [15, с. 27].

Як справедливо зазначає К. Шихненко, реформа та синонімічні до неї терміни, хоча і мають “змістову специфіку”, однак “усі названі терміни без винятку в усіх своїх проявах визначаються через концепт “зміна” – основну категорію аналізу всіх процесів [15, с. 28]. Тобто зміна є родовим поняттям до реформи. З цим погоджуються більшість авторів: “в усіх своїх проявах реформа визначається через поняття “зміна” [2, с. 6], “у всіх своїх проявах освітня реформа визначається через поняття “зміна” [11, с. 11].

Нами проаналізовано частоту вживання поняття “реформа” та синонімічних до нього понять. Інформація, зібрана нами засвідчує, що досить широко вживаються кілька термінів, такі як “реформа” (в усіх поняттях – освітня і реформа вищої освіти), “зміна”, “модернізація”, “трансформація”, “конвергенція”, “інновація”.

Терміни “овітні зміни” та “реформи” більшістю авторів використовуються як синонімічні. Здебільшого ці терміни згадуються почергово через абзац, а іноді і в одному абзаці. При цьому можна помітити одну особливість: коли йдеться про вищу освіту, то здебільшого вживають термін “реформа”, а коли про середню – то освітні зміни і реформи як синоніми. Втім більшість джерел все-таки використовують поняття “реформа”. Хочемо зауважити, що це не означає, що вони заперечують використання поняття “зміни”. Як нам видається, більшість із тих, що віддають перевагу терміну “реформа”, хочуть підкреслити політичний характер змін, нормативну основу реформ.

Поняття “трансформація” вживається дуже рідко, переважно у разі необхідності підкреслити, що зміни зачіпають не тільки освітню систему, але і політичну та економічну [21]. “Конвергенція” – це термін, що використовується для позначення руху в країнах-учасниках, що має результатом зближення їх систем освіти” [19, с. 174]. Конвергенція є результатом узгодженого підходу між країнами-учасниками. Конвергенція є результатом наднаціонального впливу на освітню систему країни. Конвергенція освітньої політики в цьому разі є побічним продуктом економічної та соціальної політики. Як приклад, Європейський Союз, де конвергенція освітніх систем була наслідком гармонізації політичного та економічного життя. Однак, як нам видається, конвергенція є не стільки синонімом реформи, хоча часто і використовується в цьому взаємозв’язку. Конвергенція виступає більше причиною реформування. Здійснюються реформи з метою конвергенції національних систем освіти. При цьому такий термін вживається здебільшого щодо країн Європейського Союзу.

Загальне гасло “біпонятійних” та “мультипонятійних” авторів висловила А. Василюк: “Всі освітні зміни – поверхові чи більш радикальні, перехідні чи більш тривалі – заслуговують називатися реформою” [3, с. 7].

Як уже зазначалося, всі ці синонімічні поняття, що в широкому розумінні означають зміни, мають певну змістову специфіку. Нашим завданням є виявлення окремих смислових одиниць слів, що пов’язані зі змінами. Таким конструктивним елементом значення мовного знаку є сема. На нашу думку, поняття “реформа” має такі семи: 1) суттєва зміна – несуттєву зміну ми не можемо назвати реформою; 2) умисна, цілеспрямована зміна – на відміну від просто освітніх змін, які можуть бути природними, реформа обов’язково має суб’єкта; 3) метою “реформи” як зміни є “поліпшення” – реформа передбачає заплановану результативність; 4) реформа бере початок від легітимного, як правило, пов’язаного з державою органу, зазвичай органу найвищої виконавської гілки влади. Таким чином, реформа – це політичний процес; 5) комплексність. Реформа, як правило, охоплює всю систему вищої освіти, але може мати і локальний характер, наприклад, реформування фінансування вищої освіти; 6) макрорівень. Реформа, як правило, здійснюється або принаймні бере початок на макрорівні.

Розглянемо конструктивні елементи значень слів, що вживаються в галузі освітніх змін (табл. 1).

Таким чином, як уже зазначалося, реформа передбачає суттєву зміну. З усіх наведених термінів саме поняття “реформа” семантично містить найбільший рівень суттєвості. Конотативне значення поняття “зміна” не містить в собі “суттєвості”. “Модернізація” як термін передбачає “удосконалення окремих елементів системи” [15, с. 27]. В понятті “трансформація” суттєвість виражена більш яскраво, оскільки вона “розглядається як багатоплослинний і довготривалий процес пристосування, змін і водночас упровадження інновацій” [2, с. 77].

Л. М. Ляшенко пише, що ми можемо вживати термін “реформа” поряд зі зміною й трансформацією [7]. Ми погоджуємося з цією точкою зору тільки в широкому розумінні. У вузькому розумінні, на наш погляд, реформа відрізняється від трансформації своєю спрямованістю й тим, що реформа спрямована на досягнення мети. Трансформація ж може являти собою некеровану зміну середовища. Як зазначає у цьому взаємозв’язку В. М. Христенко, реформа означає, що “зміни носять послідовний характер, здійснюються поетапно і поступально” [14, с. 2]. Зміна є

природним процесом, трансформація та реформа передбачають, що це осмислений процес, до якого певний суб'єкт докладає зусиль, аби досягти мети. Цитуємо І. В. Іванюк: "Зміна – це природний і постійний процес. Інновація та реформа – це процеси заплановані та керовані... Реформа – це політичний процес, який має охоплювати всю систему освіти та впливати на владні відносини" [5, с. 72].

Таблиця 1

Конструктивні елементи значення слів, що вживаються в галузі освітніх змін (власна розробка)*

| Конструктивні елементи значення (семи) | Реформа | Зміна | Модернізація | Трансформація | Конвергенція | Інновація |
|---|---------|-------|--------------|---------------|--------------|-----------|
| 1. Суттєвість | + | +;- | - | + | - | +;- |
| 2. Умисність, цілеспрямованість | + | - | + | +;- | + | + |
| 3. Запланована результативність, результатом є "поліпшення" | + | - | + | + | + | + |
| 4. Бере початок від виконавчої влади, політичний процес | + | - | +;- | +;- | + | - |
| 5. Комплексність | + | +;- | - | +;- | + | - |
| 6. Макрорівень | + | +;- | +;- | +;- | + | - |
| 7. Мікрорівень | - | +;- | +;- | +;- | - | + |

*** Умовні позначення:**

+ – є конструктивним елементом значення поняття;

-- не є конструктивним елементом значення поняття;

+;- – не можна однозначно визначити, може як бути конструктивним елементом значення поняття, так і ні.

Реформа передбачає заплановану результативність. Реформа – це "істотна зміна, метою якої є "поліпшення" [6, с. 69]. Зміни відбуваються не завжди на краще. "Зміни не завжди відбуваються на краще, і це, звичайно, не панацея від усіх проблем вищої освіти" [16, с. 8]. Реформа ж, на відміну від зміни, це намір, умисна дія, яка, як очікується, буде мати позитивні результати, що призведуть до підвищення ефективності. Терміни "модернізація" та "трансформація" також несуть в собі семантично певне очікування позитивного результату.

Ще одним важливим моментом реформи є те, що реформа вищої освіти передбачає нормативне регулювання процесу свого здійснення. Тобто ідей і теорій реформа повинна бути переведена у закони та нормативні акти. В іншому разі не може йтися про реформу, а тільки про ідею. Чи завжди реформа це політичний процес? Так. Вважаємо, що поняття "реформа" включає в себе певний відтінок політики. Жодне зі слів-синонімів не несе, на наш погляд, такого політичного забарвлення, як реформа.

Як справедливо зазначає А. Василюк, на відміну від інших згадуваних вище понять, "реформа" характеризується узаконеністю перетворювальних нововведень (легітимністю), що одночасно є чи й не найважливішою її ознакою та умовою цивілізованого проведення реформ" [2, с. 77]. Визначення "реформа" передбачає "зміни у системі вищої освіти, пов'язані з конкретним урядом чи регіональною політикою, підкреслюючи важливість розуміння нормативної бази (*the official basis*) для таких змін до розгляду їх наслідків на практиці" [19, с. 19]. "Реформа, – стверджує Л. Ф. Камінська, – є результатом дій певних суб'єктів перетворень, пов'язана з прогресивними змінами в суспільстві та має еволюційний характер розвитку. Її ознаками виступають: форма, результат, інформованість населення, рушійні сили,

рівень соціальної реальності” [6, с. 22–23]. Слідом йдуть модернізація та трансформація, які також тягнуть до “примусовості”, руху “згори – вниз”, що зумовлює заполітизованість. Натомість, зміна та інновація дуже мало пов’язані із твердою ієрархією.

На думку Л. Ф. Камінської, з якою ми погоджуємося, “під реформою освіти ми розуміємо такий напрямок діяльності, який націлений на перетворення всієї системи освіти та виховання чи основних її структурних елементів. Маються на увазі такі перетворення, які носять глобальний чи загальнодержавний характер” [6, с. 66]. Однак іноді реформа “може охоплювати як певні конкретні аспекти, наприклад, такі як фінансування, або всі аспекти вищої освіти” [19, с. 16]. Але семантично, на нашу думку, реформа означає “комплексність”. Поняття “зміна” саме по собі не передбачає комплексності. Щоб зміна означала комплексність, її слід використати з певним прикметником, наприклад, “глобальна зміна”, “докорінна зміна”.

Трансформація, як зазначають деякі автори, також “є системним або комплексним процесом перебудови” [2, с. 77]. Трансформація “відбувається одночасно в економічній, політичній та соціально-психологічній сферах суспільства” [9, с. 2]. Таким чином, трансформація передбачає, що зміни відбуваються як у освітній системі, так і в політичній та економічній. Водночас трансформація семантично передбачає перехід. Наприклад, трансформація від командно-адміністративної системи до ринкової.

Нарешті, реформа передбачає розгортання змін на макрорівні. Реформа – це “зміни, що ініціюються “згори”, на політичному рівні” [15, с. 28], на противагу “інновації” як зміни, що “ініціюється знизу” [15, с. 28].

Таким чином, аналіз літературних джерел довів, що реформа – поняття, яке найчастіше використовується для позначення змін в системі освіти. Водночас “реформа” є другим за охопленням поняттям після “зміна”. “Зміна” є найбільш широким поняттям. Реформа – це зміна, що має певні характеристики, розглянуті нами вище. Решта термінів, тут ми можемо стверджувати, є різновидами реформ. “Інші терміни, – цитуємо А. В. Василюк, – використовують для позначень реформ різного ступеня глибини: удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація” [2, с. 77].

Необхідно визначити, що “у залежності від того, яких саме соціальних інститутів торкається реконструкція, виділяють економічні, культурні, політичні, освітні реформи” [6, с. 27]. Таким чином, до загального поняття “реформа” можуть бути відгалуження. В контексті нашого дослідження нас цікавлять два терміни “освітня реформа” та “реформа вищої освіти”. Наше розуміння співвідношення між зазначеними поняттями наведено на рис. 2.



Рис. 2. Співвідношення понять “реформа”, “освітня реформа” та “реформа вищої освіти” (розробка автора)

Таким чином, “реформа” являє собою найбільш загальне поняття, до якого включаються і “освітня реформа”, і “реформа вищої освіти”.

Освітня реформа є, в свою чергу, більш широким поняттям, ніж реформа вищої освіти. Щоб розрізнити “освітню реформу” та “реформу вищої освіти”, пропонуємо використати Міжнародний стандарт класифікації освіти (МСКО) (*The International Standard Classification of Education (ISCED)*) [18]. Імплікація понять

“освітня реформа” та “реформа вищої освіти” в масштабах рівнів освіти МСКО наведено на рис. 3.

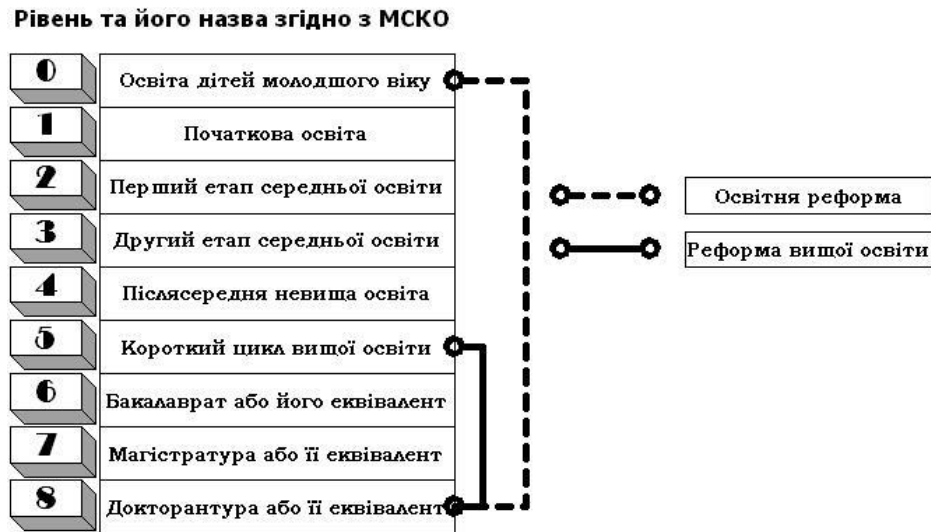


Рис. 3. Імплікація понять “освітня реформа” та “реформа вищої освіти” в масштабах рівнів освіти МСКО (розробка автора)

Вважаємо, що “освітньою реформою” можна називати будь-яку зміну, яка відповідає всім конструктивним елементам значення слова “реформа” (наведеним у табл. 1) і зміст якої стосується будь-якої освітньої діяльності, тобто відповідає будь-якому із рівнів МСКО. “Реформа вищої освіти” має всі елементи, що належать і “освітній реформі”, однак стосується тільки 5, 6, 7 та 8 рівнів МСКО.

Вважаємо також за доцільне ввести нове поняття “обсяг реформи”. Обсяг реформи – різниця між сучасним і бажаним станом (рис. 4).



Рис. 4. Графічне зображення пропонуваного терміна “обсяг реформи” (власна розробка)

Як правило, реформа передбачає, що є показники цільові, які передбачають одиниці виміру, тому обсяг реформи можна виміряти у цих показниках. Для прикладу, згідно зі звітом Бредлі, в межах реформи Бредлі у вищій освіті Австралії кількість осіб, що мають диплом бакалавра, планують збільшити до 40 %, на сьогодні цей показник становить 29 %. Звідси можна зробити висновок, що обсяг реформи становить 11 %. На цьому ж прикладі можна сказати, що це становить збільшення на 27 % ($=11/40 \cdot 100$). Діленням цього показника на кількість очікуваних років здійснення реформи ми отримаємо темп реформ – ще одне поняття, яке ми пропонуємо використовувати. Для прикладу реформа Бредлі передбачає часові межі до 2020 року, тобто темп реформи становитиме 2,45 % ($27/11$ років) за рік.

Висновки. Таким чином, конструктивними елементами значення терміна “реформа” у його взаємозв’язку із поняттями “зміна”, “модернізація”, “трансформація”, “конвергенція” є суттєвість, умисність, цілеспрямованість, запланована результативність, результатом має бути “поліпшення”, те, що реформа бере початок від виконавчої влади, реформа є результатом політичного процесу, комплексність, здійснення, як правило, на макрорівні. “Реформа” являє собою найбільш загальне поняття, до якого включаються і “освітня реформа”, і “реформа вищої освіти”. Освітня реформа є, в свою чергу, більш широким поняттям, ніж реформа вищої

освіти. Щоб розрізняти “освітню реформу” та “реформу вищої освіти”, пропонуємо використати Міжнародний стандарт класифікації освіти (МСКО). Вважаємо, що “освітньою реформою” можна називати будь-яку зміну, яка відповідає всім конструктивним елементам значення слова “реформа”, наведеним нижче і зміст якої стосується будь-якої освітньої діяльності, тобто відповідає будь-якому із рівнів МСКО. “Реформа вищої освіти” має всі елементи, що належать і “освітній реформі”, однак стосується тільки 5, 6, 7 та 8 рівнів МСКО. Вважаємо також за доцільне ввести нове поняття “обсяг реформи”. Як правило, реформа передбачає, що є показники цільові, які передбачають одиниці виміру, тому обсяг реформи можна виміряти у цих показниках. Обсяг реформи – це різниця між сучасним і бажаним станом. Темпом реформи пропонуємо вважати середньорічний обсяг досягнення цільового показника.

Література

1. Автенюк О. А. Державно-правові проблеми реформування системи управління вищою освітою: зміст і способи їх розв'язання / О. А. Автенюк // Наукові праці МАУП. – 2011. – Вип. 1 (28). – С. 54–58.
2. Василюк А. Проблеми аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища шк. – 2009. – № 9. – С. 76–82.
3. Василюк А. Теоретико-методологічні підходи до аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 7–9.
4. Зуєв В. Криза освіти: український контекст / В. Зуєв, В. Зуєва // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 7–13.
5. Іванюк І. В. Освітня політика : навч. посіб. / Ірина Володимирівна Іванюк. – К. : Таксон, 2006. – 226 с.
6. Камінська Л. Ф. Соціальна зумовленість та механізм впровадження освітніх реформ : дис. ... канд. філософ. наук : спец. 22.00.04 / Камінська Л. Ф. ; Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 172 с.
7. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти в Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : дис. ... кан-та пед. наук : спец. 13.00.04 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України / Ляшенко Л. М. – К., 2003. – 163 с.
8. Междисциплинарний научний семінар “развитие образования на пути становления экономики знаний” : материалы дискуссии // Вестник Московского университета. Серия 6 “Экономика”. – 2008. – № 5. – С. 86–114.
9. Пономаренко В. М. Політика освітніх реформ в Україні [Електронний ресурс] / В. М. Пономаренко // Гілея: науковий вісник. – 2010. – Вип. 32. Наукова періодика України. – Режим доступу:
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_32/Gileya32/F11_doc.pdf. – Назва з екрана. – Останній доступ: 2013 р.
10. Постригач Н. О. Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія [Електронний ресурс] / Н. О. Постригач // Педагогічна теорія і практика : збірник наукових праць. – 2011. – № 2. // Наукова періодика України. – Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2011_2/Postrigash.pdf. – Назва з екрана. Останній доступ: 2013 р.
11. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ “Сумська обласна друкарня” ; Видавництво “Козацький вал”, 2004. – 500 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
13. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів: близько 6 тис. слів / К. : Довіра, 1999. – 367 с.
14. Христенко В. М. Системні реформи в ракурсі політичної думки / В. М. Христенко // Гілея : науковий вісник. Збірник наукових праць. – 2010. – № 41 [Електронний ресурс] (Наукова періодика України). – Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_41/Gileya41/P12_doc.pdf. – Назва з екрана. – Останній доступ: 2013 р.
15. Шихненко Катерина. Розвиток теорії освітніх змін в англійських країнах / Катерина Шихненко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 26–32.
16. Adrianna J. Kezar. Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: Recent Research and Conceptualizations ASHE-ERIC Higher Education Report

Volume 28, Number 4 [Електронний ресурс] / J. Kezar Adrianna // John Carroll University. – Режим доступу:

WWW.URL:<http://www.jcu.edu/academic/planassess/planning/files/Planning%20articles/organizational%20change.pdf>. – Назва з екрана. – Останній доступ: 2013 р.

17. Kola Babarinde. Philosophical Foundations of Reform in Higher Education [Електронний ресурс] / Babarinde Kola // The Higher Education Research and Policy Network. – Режим доступу:

WWW.URL:http://www.herp-net.org/REFORMING_HIGHER_EDUCATION_IN_AFRICA/FOREWORD.pdf. – Назва з екрана. – Останній доступ: 2013 р.

18. Revision Of The International Standard Classification Of Education (ISCED) [Електронний ресурс] // The UNESCO Institute for Statistics. – Режим доступу:

WWW.URL:http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/_UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf. – Назва з екрана. – Останній доступ: 2013 р.

19. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. Eurydice Studies. Eurydice. The Information Network on Education in Europe [Електронний ресурс] // The Department of Computer Science at the University of Crete. – Режим доступу:

WWW.URL:<http://www.csd.uoc.gr/~tziritas/16/009EN.pdf>. – Назва з екрана. – Останній доступ: 2013 р.

20. Wing-Wah Law Translating Globalization and Democratization into Local Policy: Educational Reform in Hong Kong and Taiwan // International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education. – 2004. – Vol. 50, No. 5/6 (Nov.). – P. 497–524.

21. Yitzhak Reiter. Higher Education and Sociopolitical Transformation in Jordan / Reiter Yitzhak // British Journal of Middle Eastern Studies. – 2002. – Vol. 29, No. 2 (Nov.). – P. 137–164.

УДК 378.14(208)(477)

ПРОБЛЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Плахотнік О. В.

У статті розглядаються екологічні та економічні інтереси суспільства як єдність і протилежність. Суперечності між економічними потребами суспільства і можливостями довкілля можуть бути розв'язані завдяки гуманному ставленню до природи. Тому важливого значення в цьому процесі набуває еколого-економічна освіта, яка сприятиме формуванню ноосферного світогляду сучасної молоді.

Ключові слова: сталий розвиток, екологічна освіта, екологічна економіка, екологічна рівновага, ноосферний світогляд.

В статье рассматриваются экологические и экономические интересы общества как единство и противоположность. Противоречия между экономическими потребностями общества и возможностями окружающей среды могут быть решены благодаря гуманному отношению к природе. Поэтому важное значение в этом процессе приобретает эколого-экономическое образование, которое будет способствовать формированию ноосферного мировоззрения современной молодежи.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование, экологическая экономика, экологическое равновесие, ноосферное мировоззрение.

The author considers ecological and economic interests of society as a unity and opposition. Contradictions between economic needs of society and environmental resources can be resolved by humane care of nature. Thus ecological-economic education gains in importance and will contribute to the formation of noospheric worldview of modern youth.

Key words: sustained development, ecological education, ecological economics, ecological balance, noospheric worldview.

Постановка проблеми. Аналізуючи пріоритетні напрямки державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору, слід зробити акцент на проблемах постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження інновацій та інформаційних технологій. Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, і новими ідеями, що пов'язані зі входженням України до європейського та світового освітнього простору. Усвідомлення людиною проблеми вичерпності ресурсів, можливості деградації та руйнування біосфери у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття поставили перед економічними та інженерними науками завдання: обмежити шкідливий вплив на природу та екологізувати економіку. Так створились природно-історичні передумови, які привели до виникнення економічної екології як однієї з гілок соціальної екології. Екологічна економіка, як і соціоекологія, ще продовжує проходити шлях становлення, і термін “екологічна економіка” ще не є загальноновизнаним. Однак на практиці економіко-екологічні методи досліджень вже широко використовуються вченими, проектувальниками, а термін “екологічна економіка” використовується як у науковій літературі, так і у виробничій документації.

Зважаючи на те, що масштаби екологічного лиха фактично набули вже планетарного виміру, висувають спільні для всього людства проблеми і спонукають усі держави та науки до об'єднання зусиль у формуванні ноосфери.

Виклад основного матеріалу. Термін “сталий розвиток” був введений в широкий обіг Міжнародною комісією з навколишнього середовища і розвитку в 1987 році. Ідеї та принципи, концепція і стратегія сталого розвитку викладені у рішеннях конференції ООН з охорони навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.). На цій конференції глави держав схвалили план дій щодо сталого розвитку, що отримав назву “Порядок денний на ХХІ століття”. Питанням

реалізації цієї програми була присвячена Спеціальна сесія Генеральної асамблеї ООН (23–27 червня, 1997 р). Свої програми переходу до сталого розвитку мають багато країн світу.

У 2002 р. в Йоганнесбурзі пройшла конференція ООН з проблем сталого розвитку – Саміт Землі. На конференції були присутні 109 світових лідерів, серед них глави урядів Великобританії, Росії, президенти Франції, України.

За підсумками саміту прийнято підсумковий документ – план дій, спрямованих на досягнення сталого розвитку людства, в якому говориться про необхідність скоротити розрив між багатими і бідними країнами і докласти більше зусиль для охорони навколишнього середовища. Таким чином, термін “сталий розвиток” має високий статус і визнаний на найвищому рівні. Цей термін служить для позначення майбутнього бажаного стану суспільства. Тобто це нормативний образ, ідеальний тип майбутнього суспільства. Такого суспільства ще ніде немає, але людство прагне діяти в напрямку формування умов для сталого розвитку в усіх країнах. У ставленні суспільства до сталого розвитку існує цілий ряд концепцій, точок зору. Ось типові з них.

Концепція сталого розвитку являє собою сучасний етап розвитку теорії взаємодії природи і суспільства, центральне місце в якій займає питання про співвідношення антропоцентричного і екоцентричного підходів. Важливим наближенням до концепції сталого розвитку була обговорювана на засіданнях Римського клубу концепція динамічного зростання, концепція органічного зростання, концепція динамічної рівноваги. Загальне для всіх цих підходів – зіставлення глобальної економічної системи з живим організмом, що особливо яскраво проявилось в концепції органічного зростання. Кількісне зростання не відіграє ролі в еволюції живих організмів або біологічних систем. Головне місце тут належить життєвій силі і здатності до виживання, тобто якісному вдосконаленню і пристосуванню до навколишнього середовища.

Органічне зростання призводить до динамічної рівноваги, тому що живий, зрілий організм постійно оновлюється. Товариством, яке досягло стану динамічної або стійкої рівноваги, є таке суспільство, яке у відповідь на зміну внутрішніх і зовнішніх умов здатне встановлювати нову, відповідну цим змінам рівновагу як всередині себе, так і в межах середовища свого проживання.

Сталий розвиток – це союз людини з природою і з самою собою. Під стійким розуміється такий розвиток, який задовольняє потреби теперішнього часу, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби. Під стійким розвитком розуміється така модель розвитку суспільства, при якій задовольняються основні життєві потреби як нинішнього, так і всіх наступних поколінь. Під стійким розвитком суспільства слід розуміти такий розвиток, при якому встановлюється науково обґрунтована межа чисельності населення (людей), що забезпечується всім необхідним для життєдіяльності та задоволення духовних потреб в умовах природного відтворення середовища проживання.

Сталий розвиток являє собою соціоприродну форму розвитку, що враховує екологічні та інші глобальні імперативи і представляє, на відміну від економічно детермінованого нестійкого розвитку, систему коеволюції суспільства та природи. Під стійким розвитком розуміється керований розвиток товариства, що не руйнує своєї природної основи і забезпечує виживання та безперервний розвиток цивілізації. Світовий рух за сталий розвиток ставить своєю метою створення екологічно сприятливих умов на всій земній кулі як єдиному просторі, в межах якого може жити і розвиватися людство. Сталий розвиток передбачає створення умов, що забезпечують задоволення потреб сьогодення, не піддаючи існування наступних поколінь більшому ризику, ніж нинішній.

Загальнолюдську парадигму сталого розвитку слід розглядати як настання якісно нового етапу розвитку людства, у ході якого окремі держави і все світове співтовариство в цілому організують цілеспрямовану та скоординовану діяльність, спрямовану на: цілковиту нейтралізацію всього негативного комплексу соціальних, економічних і екологічних диспропорцій, накопичених (в основному за останнє сторіччя) у суспільстві і навколишньому середовищі; створення умов, що виключають виникнення таких диспропорцій.

У межах концепції сталого розвитку є течія, яка висловлюється за зниження чисельності світового народонаселення приблизно до 1 мільярда, що дозволить значно зменшити навантаження на навколишнє середовище і забезпечити високий рівень життя. Так стверджують прихильники екорозвитку, які перейшли в стан послі-

довників концепції сталого розвитку, або адепти так званої концепції “золотого мільярда”, що припускають вирішити екологічні й інші глобальні проблеми найбільш розвиненої частини світу за рахунок його слаборозвиненої і перенаселеної периферії. Розвиток, при якому: а) масштаби експлуатації ресурсів, напрямок інвестицій, орієнтація технічного і соціального розвитку узгоджуються з майбутніми потребами майбутніх поколінь, б) при цьому поняття потреб включає й інтереси найбільш вразливих верств світового населення, задоволення яких вважається пріоритетним, в) обмеження в експлуатації природного середовища і ресурсів визнаються неминучими, але вони в кожен конкретний момент повинні ув'язуватися з досягнутим рівнем технічного розвитку та соціальної організації суспільства, а також зі здатністю біосфери справлятися з наслідками людської діяльності.

Як бачимо, точки зору щодо суспільства сталого розвитку не надто сильно відрізняються одна від одної, відмінності скоріше в частці відвертості. Прихованим допущенням даної концепції є положення про необхідність скорочення виробництва і зменшення чисельності населення. У ранньому варіанті цієї теорії про це говорилося прямо. Але під впливом гуманістично орієнтованої критики висловлювання щодо стійкого розвитку змінилися, а суть стала підсвідомо матися на увазі.

Сором'язливе замовчування необхідності регресу в інтересах виживання затемнює суть найближчого майбутнього. Парадоксальним чином прогресивним може розглядатися така зміна в суспільстві, яка пов'язана зі зменшенням виробництва і скороченням населення. Критерій прогресу переміщується в ділянку оцінки наслідків розвитку. Прогресивним може розглядатися те, що не обмежує можливості майбутнього. У теоріях сталого розвитку популярним є синергетичний підхід, що передбачає самоорганізацію суспільства в його взаємодії з природою. Критерій, за яким діє самоорганізація, відноситься до одвічних цінностей живого – до питань виживання. Суспільство в інтересах свого виживання, тобто збереження найважливіших умов існування, виробляє особливі механізми стримування економічного розвитку та чисельності людей. З цієї точки зору криза в нашій країні може розглядатися як результат дії самоорганізації суспільства в інтересах свого виживання, для збереження умов відтворення і життя майбутніх поколінь. Можливості свідомого регулювання розвитку дуже обмежені, тому що пов'язані з політичними обмеженнями і людським егоїзмом. Так, російські ідеологи, схильні до агресивного шовінізму і імперських настроїв, стверджують, що ідея сталого розвитку нав'язується міжнародним імперіалізмом для занепаду Росії. Сильні країни, для збереження можливості свого подальшого розвитку та збереження звичного способу життя, прагнуть до того, щоб обмежували себе слабкі, залежні держави. Адже сталий розвиток передбачає глобальний підхід. Сталий розвиток неможливий в одній окремо взятій країні. Точніше, послідовне проведення принципів сталого розвитку в окремій країні може виглядати як геноцид щодо цієї країни. Тільки якщо всі країни або принаймні ключові, найрозвиненіші, що задають тон світового розвитку держави перейдуть на принципи сталого розвитку, можна буде говорити про необґрунтованість звинувачень в егоїзмі сильних.

Важко припустити, що це відбудеться в результаті свідомих зусиль розвинених держав. Значить, більш імовірним буде сценарій дії невидимих сил і неусвідомлених прагнень. Таким чином, оголошене пояснення сталого розвитку як свідомо регульованого є міфом. Більш реальним є припущення про роль теорії сталого розвитку для раціоналізації ірраціональних дій, пов'язаних з прийняттям рішень або для тлумачення парадоксальних дій і мотивів людей. У цьому разі концепція сталого розвитку є способом інтерпретації зовні непояснених вчинків людей і держав. До таких вчинків можна віднести поголовне куріння жінок і дітей, що призводить до деградації населення, або божевільний егоїзм маси підприємців, дія яких призводить до зuboжіння власної країни (наприклад, згубний для економіки вивіз капіталу з країни, масові махінації та ін.). Ірраціональні вчинки мільйонів людей, що призводять до скорочення населення і зменшення масштабів промислового виробництва, насправді є результатом синергетичних механізмів самоорганізації суспільства, необхідних для реалізації цілей сталого розвитку.

Часто ідеї сталого розвитку називають утопічними. Вони виглядають такими, якщо припустити свідомі і цілеспрямовані дії людей для досягнень показників сталого розвитку. Але сучасна історія нашої держави показує, що сталий розвиток – реальність. Однак не як результат свідомої дії, а як підсумок прихованих тектонічних сил самоорганізації. Але так само, як і в тваринному світі, коли хворого оленя не пи-

тають чи хоче він стати жертвою для оздоровлення стада, він стає цією жертвою через дію жорстоких, але необхідних природних сил. Так і деякі країни, мабуть, будуть відігравати роль такої жертви, незважаючи на їх бажання і всупереч йому. Чи буде серед цих країн Україна? Поки що вона кандидат. Поки що сили саморуйнування держави і суспільства діють практично без обмеження. Політика, економіка, ідеологія, культура перебувають у стані перманентної кризи і руйнування. При тому найбільший процес руйнування торкнувся саме тих суспільних і державних інститутів, які покликані організувати, приймати доцільні рішення в інтересах всієї держави. Сили, які прагнуть хоча б стабілізувати обстановку в суспільстві, розглядаються, сприймаються більшістю з недовірою і ворожнечею. Сили ж, які виступають від імені народу, поки що налаштовані на руйнування, а не на творення.

Рішення Міжнародної конференції ООН з питань навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) вимагають розроблення і поступової реалізації концепції переходу на модель сталого розвитку екологічно безпечного функціонування національної економіки.

Поняття сталого розвитку узгоджує в собі інтереси двох фундаментальних наук – екології і економіки. В матеріалах конференції Ріо-92 наголошується на тому, що економічний розвиток, соціальний розвиток і охорона навколишнього середовища є взаємозалежними і взаємодоповнюючими компонентами сталого розвитку [6, с. 12].

Винятково важливого значення для впровадження ідей сталого розвитку набуває еколого-економічна освіта населення. Тому до числа основних тем освіти в інтересах забезпечення сталості належать: а) неперервність освіти протягом усього життя; б) міждисциплінарна освіта та партнерство; в) полікультурна освіта [6, с. 47].

Слід зазначити, що саме освіта сприяє підвищенню рівня добробуту людей і є одним із вирішальних чинників створення умов для того, щоб люди могли стати корисними і відповідальними членами суспільства.

Визначення екологічного мислення, подане М. Ф. Реймерсом у словнику-довіднику "Охорона природи і навколишнього середовища" [7, с. 294], указує на пріоритети у вивченні екологічних проблем, що існують сьогодні у світі. А також дає деякі підстави для аналізу взаємодії суспільства та природи і прогнозування наслідків впливу людини на навколишнє середовище. Однією із найважливіших рис екологічного мислення М. Ф. Реймерс вважає комплексний багатобічний підхід з вичленовуванням, аналізом і наступним синтезом багатьох прямих і зворотних зв'язків об'єктивного світу.

Із визначення, поданого М. Ф. Реймерсом, слідує, що при формуванні екологічного мислення в процесі навчання ми не можемо орієнтуватися на вузькопрофільне вивчення і пізнання фрагментів лише однієї з підсистем, чи то виробництво, суспільство, природне середовище, чи держава, студенти, з одного боку, повинні оволодіти вміннями встановлювати безпечні відносини у кожній із них, з іншого боку, вони повинні бути озброєні моделями, які дозволяють впевнено взаємодіяти із зазначеними підсистемами в інтересах поставлених ними цілей.

Таким чином, екологічне мислення, на наш погляд, являє собою складну категорію, яку не можна розглядати ізольовано. Воно тісно пов'язане з іншими предметними видами мислення (біологічним, хімічним, географічним, економічним та ін.).

Для підтвердження цієї тези можна навести вираз Л. Кожуховського, який відзначає, що екологічна освіта повинна враховувати результати досліджень у сфері філософії, медицини, наук про Землю, суспільних наук, техніки й економіки. "Надгалазуєвий характер знання про середовище вимагає його систематизації й інтеграції, що ... вимагає величезних знань і компетентності. Тут варто підкреслити, що введення в навчальні програми матеріалів, що стосуються природного середовища, але які не враховують міжпредметних зв'язків, веде до запам'ятовування студентами не пов'язаних між собою відомостей і не може сформувати мислення екологічними категоріями, тобто різнобічного, цілісного й орієнтованого на перспективу розуміння всіх наслідків для навколишнього середовища і господарства, дій людей, ... котрі призводять до екологічної кризи" [2, с. 78].

Зміст екологічної освіти протягом останніх двох десятиліть зазнав значних змін. Він наповнився проблемами сталого розвитку локального, природного, культурного та соціального довкілля, глобальними питаннями і дослідженнями в галузі консервації природи, урбанізації, збереження біорозмаїття тощо.

Слід зауважити, що економічна освіта довгий час розвивалася в рамках таких навчальних дисциплін, як географія, історія, суспільствознавство, основи держави і права, а зміни, що торкнулися всієї системи економічних відносин у країні, привели до зміни цілей і змісту економічної освіти в рамках вищезгаданих навчальних предметів та появи таких принципово нових для української освіти навчальних дисциплін, що вивчаються у вищій школі, як основи економіки, технологія і підприємництво, основи менеджменту. Інтеграція екологічних і економічних знань проявилась спочатку у зміні змісту шкільних курсів економічної і соціальної географії, введенні в них як рівноправного екологічного компонента, а також появи нового навчального предмета “Основи природокористування”.

Такий підхід ґрунтується на традиціях зарубіжних освітніх систем, у першу чергу американської й англійської. Спостерігаються дуже високий рівень екологічної свідомості західноєвропейських суспільств та високий відсоток залучення громадськості до розв’язання еколого-економічних проблем. Цьому сприяло:

- перетворення екології з суто біологічної науки на науковий напрямок, що розглядає, за визначенням Н. Ф. Реймерса, “деяку значущу для центрального члена аналізу (суб’єкта, живого об’єкта) сукупність природних і певною мірою соціальних (для людини) явищ і предметів з точки зору інтересів цього центрального члена аналізу чи суб’єкта живого об’єкта” [8, с. 592–553];

- поява окремої галузі наукового знання – соціальної екології;

- виділення нового наукового напрямку – інвайронментології – науки про навколишнє середовище, що вивчає, за визначенням Б. Небела, “екологічні принципи щодо людського суспільства” [3, с. 15].

Перераховані обставини послужили науковою основою для інтеграції екологічної й економічної освіти.

Економічна освіта здійснюється на основі тих же принципів неперервності та системності, що є основними для екологічної освіти. У структуру економічних знань закладаються і знання про економічні та правові механізми взаємодії суспільства і природи, про можливі шляхи оптимізації цих відносин.

Зміст економічної освіти безпосередньо пов’язаний із змістом екологічної освіти за рахунок того, що вони розглядають дві сторони процесу взаємин суспільства і природи, економічні знання про процес виробництва припускають застосування їх при вивченні ступеня впливу цього процесу на екологічну обстановку.

Інтеграція екологічної й економічної освіти здійснюється на рівні постановки їхніх цілей і задач, змісту і принципів, що визначають основи її конструювання.

Функціонування і розвиток системи “природа – суспільство” виявляється за трьома головними ознаками: 1) вплив природи на суспільство (людина при цьому розглядається як частина природи); 2) вплив суспільства на природу, тобто антропогенно-технічне навантаження на природу; 3) зворотна реакція природи на вплив суспільства, яка полягає у зміні (як правило, в гірший бік) умов існування людей.

Класична методологічна схема спрямована на з’ясування відносин типу “вид – середовище” або ж “господар – середовище”. В масштабах нашої планети врешті-решт необхідно розглядати всеохоплюючу суму таких відносин для всіх без винятку видів, популяцій і середовища, з урахуванням взаємних впливів і наступних змін. Квінтесенцією такої “глобальної екології”, як нам здається, є екологічний аналіз відносин природи – населення – господарства, котрі складають три узагальнені компоненти географічної оболонки Землі [6, с. 6].

Відмітимо, що база для засвоєння економічних знань закладається ще в курсах загальноосвітніх дисциплін, зокрема природничого циклу. Студентам відомо, що внаслідок виробничої діяльності людей, інтенсивного використання природних ресурсів виникає напружена екологічна ситуація. Так, учні починають оперувати економічними поняттями (сировина, процес виробництва, технологія, ресурси, витрати і т. д.) вже при вивченні виробництв у курсі хімії, сировинних, енергетичних, трудових ресурсів, промислових комплексів у курсі географії, законів природи в курсах фізики і біології. Але поки що економічні поняття розглядаються ними крізь призму екології.

На думку В. Оконя, оперування поняттями допомагає осмисленню оточуючого світу шляхом установлення зв’язку між новим досвідом і наявними знаннями. За допомогою понять людина легше орієнтується у складному світі, більш того,

позначаючи поняття словами й обмінюючись ними за допомогою мови, вона може здійснювати діяльність у сфері абстрактного так само, як і у сфері предметного. Поняття пов'язуються одне з одним у мові, допомагаючи формулювати правила і закони; останні ж дозволяють давати пояснення і пророкувати майбутнє [4, с. 155].

Що стосується понять еколого-економічного змісту, то слід зазначити, що сам термін “еколого-економічне поняття” носить умовний характер, тому що економічна екологія, або екологічна економіка, як галузь наукового знання перебуває у стадії формування. Разом з тим на сьогоднішній день існують кілька наукових напрямків в екології, таких як соціальна екологія, екологія людини, промислова і сільськогосподарська екологія, а також розділ конкретної економіки - економіка природокористування та інші. Об'єктом дослідження цих наукових напрямків є компоненти системи “суспільство – природа”. Одним із напрямків дослідження цих комплексних дисциплін є вивчення господарського механізму впливу людини і матеріальних продуктів його діяльності на навколишнє середовище й економічні наслідки впливу середовища, у тому числі зміненого людиною, на людину і систему її економічних відносин. Ці дослідження здійснюються з метою оптимізації взаємин у системі “суспільство – природа”.

Як зауважують Є. А. Березін і А. Г. Беліченко, екологізація економічної освіти повинна базуватися на трьох складових: власне економічній, соціальній і екологічній [1, с. 71]. Зупиняючись на двох останніх, слід підкреслити, що соціальна складова економічної освіти повинна орієнтувати особистість не стільки на задоволення власних потреб, скільки на забезпечення збереження оточуючого середовища; зміст екологічної складової полягає в усвідомленні майбутнім спеціалістом необхідності стабільності у відносинах між людиною і природою у процесі виробництва. В цьому контексті зазначимо, що економічна освіта набуває гуманістичного аспекту.

Екологія і економіка тісно пов'язані між собою, оскільки вони вивчають дві сторони формування ноосфери. Результати екологічних досліджень прямо і опосередковано впливають на розвиток економіки. Так, наприклад, залежність розвитку рослин і тварин від їхніх взаємовідносин і відносин із навколишнім середовищем давно використовується у рослинництві і тваринництві (у селекції) і сприяє підвищенню ефективності сільського господарства, за рахунок чого здійснюється економічний розвиток суспільства.

У межах здійснення екологічної освіти не існує поділу змісту навчальних предметів на компоненти, що складають зміст перерахованих вище наукових напрямків в екології. Проте у процесі розгляду екологічних проблем студенти оперують поняттями, що утворюють понятійний каркас цих комплексних наукових дисциплін.

Так, основні екологічні поняття, такі як “середовище”, “природні ресурси”, “антропогенний фактор”, можуть формуватися в комплексі зі складовими їхніми економічними елементами. Наприклад, поняття “середовище” припускає розуміння студентами значення природних умов як основи життя і господарської діяльності людини, немінучості їхньої зміни у процесі цієї діяльності. Поняття “природні ресурси” припускає уміння студентів давати господарську оцінку цих ресурсів, з'ясувати ресурсозабезпеченість, установлювати взаємозв'язок між ефективністю виробництва й характером природокористування, у системі економічної освіти все більше виявляються тенденції до її гуманізації шляхом екологізації економічних знань [1; 9; 10].

Такі компоненти технологічного процесу, як сировина, енергія, відходи, продукт, відомі студентам з курсів географії, хімії, фізики. Про вплив на людину того чи іншого виробництва вони дізнаються ще з курсів біології, екології, охорони праці. Таким чином, починаючи вивчення технологічного процесу, студенти володіють знаннями про: запаси необхідної сировини, проблеми видобування, доцільність її використання у даному виробництві, її транспортування, а також екологічний аспект цих проблем; енергомісткість відповідного технологічного процесу, основні джерела енергії, тяжіння виробництва до джерел енергії, вплив енергопідприємств (АЕС, ГРЕС, ТЕС) на довкілля; шкідливість виробництва для здоров'я людей, його трудомісткість, наукомісткість; вплив самого технологічного процесу на довкілля; особливості використання води і повітря у процесі виробництва; особливості використання, транспортування та утилізації продукту виробництва; небезпечність відходів виробництва, можливості їх вторинного використання та переробки, засоби очи-

щення шкідливих стоків і викидів у атмосферу, шляхи запобігання забрудненню навколишнього середовища.

Така діяльність здійснюється переважно інженерними методами. Тут ми бачимо поєднання трьох сфер наукового знання: екології, економіки і технології. У зв'язку з цим поширюються межі застосування екологічних знань в економіці, поглиблюючи тим самим інтеграцію екологічної і економічної освіти.

Комплексність, системність, територіальність, превентивність, моніторинг складають основні методичні прийоми економічної та інженерної екології. У цьому значущість її практичної участі в оцінці стану навколишнього середовища. Інженерна екологія вже тепер має солідну нормативно-регламентаційну базу. Покомпонентні та інтегральні критерії та показники оцінки стану інженерно-природних комплексів охоплюють широкий спектр можливих змін природних компонентів під впливом виробничої діяльності суспільства. Специфічними методами екологічної економіки є обов'язковість вивчення динаміки змін природно-технічних систем під впливом людини на трьох рівнях: у період досліджень під проектування, під час планового прогнозу соціально-господарського розвитку регіону, під час прогнозу руйнування системи. Часто у процесі прикладних досліджень отримується мінімум необхідної інформації для обґрунтування цих робіт. Ця інформація часто має інженерно-геологічний, гідрогеологічний, гідрологічний, рідше кліматичний та ґрунтовий характер. Біотичний же та соціально-економічний компоненти соціоекосистеми при цьому не враховуються. Такий фрагментарний підхід, що ігнорує взаємозв'язок усіх компонентів соціоекосистеми, вже не задовольняє практичні потреби проектно-екологічної експертизи. Тому професійна підготовка фахівців повинна враховувати сучасні інтегративні процеси в освіті. У ролі орієнтиру береться модель "інноваційної людини", випробуваної у світі. Тобто особу такого соціально-культурного гатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентоспроможною в умовах сьогодення.

Висновки. Завдяки неперервності еколого-економічної освіти, міжпредметним зв'язкам, гуманістичній спрямованості у здійсненні еколого-економічної освіти повинна відбуватися комплексна повноцінна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах. Це стає надзвичайно важливим у контексті потреби держави у високоосвічених економістах, інженерах, технологах, які добре розуміють, що найбільш раціональне вирішення екологічних і економічних проблем можливе за умов їх комплексного розв'язання, прогнозування їх виникнення у майбутньому і планування відповідних запобіжних заходів на основі врахування принципів сталого розвитку.

Література

1. Березин Е. А. Необходимость, сущность и основные положения экологизации экономического образования в техническом вузе / Е. А. Березин, А. Г. Беличенко // Экологическое образование и воспитание в технических вузах : сб. науч.-метод. трудов. – К. : УМК ВО, 1991. – 280 с.
2. Кожуховский Л. Проблемы экологического образования / Л. Кожуховский ; пер. с польск. // Современная высшая школа. – Варшава, 1990. – № 3–4 (71–2). – С. 75–90.
3. Небел Б. Наука об окружающей среде. Как устроен мир : в 2 т. / Б. Небел. – М. : Мир, 1993.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. – М. : Высшая школа, 1983. – 248 с.
5. Организация экологического образования в школе / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М., 1990. – 214 с.
6. Програма дій "Порядок денний на XXI століття" / пер. з англ. : ВГО "Україна. Порядок денний на XXI століття". – К. : Інтелсфера, 2000.
7. Плахотнік О. В. Професійна підготовка педагогів-геоекологів : навч.-метод. посіб. / О. В. Плахотнік, О. О. Безносок. – К. : ЕксОб, 2001. – 248 с.
8. Реймерс Н. Ф. Природопользование : словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. – М. : Мысль, 1990. – 640 с.
9. Світова економіка : підручник / А. С. Філіпенко, О. І. Рогач, О. І. Шнирков та ін. – К. : Либідь, 2000. – 582 с.
10. Стеченко Д. Н. Розміщення продуктивних сил і регіоналістика : навч. посіб. / Д. Н. Стеченко – К. : Вікар, 2001. – 377 с.

УДК 159.923.3:17.023.32

ФУНКЦІЇ ТА РІВНІ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Потапчук Т. В.

У статті автор виділяє функції національно-культурної ідентичності студентів та детально їх аналізує. Подано характеристики рівнів (ідеологічний та індивідуальний) національно-культурної ідентичності. Розкрито особливості формування та засвоєння національно-культурних цінностей.

Ключові слова: метаіндивідуальний світ, екзистенційна функція, інтеграція у просторі загальнолюдського досвіду, трансцендентна функція.

В статье автор выделяет функции национально-культурной идентичности студентов и детально их анализирует. Дана характеристика уровней (идеологический, индивидуальный) национально-культурной идентичности. Раскрыты особенности формирования и усвоения национально-культурных ценностей.

Ключевые слова: метаиндивидуальный мир, экзистенциальная функция, интеграция в пространстве общечеловеческого опыта, трансцендентная функция.

In this article the author defines functions of the national cultural identity of students and conducts a detailed analysis of them. The levels of national cultural identity (ideological and individual) are described. Peculiarities of formation and adoption of national cultural values are revealed.

Key words: meta-individual world, existential function, integration in the universal human experience, transcendental function.

Особистісний конструкт національно-культурної ідентичності створює суб'єктивно-образні, оцінювально-критеріальні еталони, моделі, уявлення, за допомогою яких відбувається рефлексія та усвідомлення відповідності соціумних умов життєдіяльності умовам та вимогам біологічно придатних та психологічно комфортних форм існування людини. Особистісний конструкт національно-культурної ідентичності відображає характер сприйняття, перцепції, з'ясування, розуміння і пояснення які їх супроводжують (переживань, тривоги, надій), а також відповідність їх суб'єктивним паттернам психічних станів особистості (пригніченість, радість, оптимізм). В інтерпретації складових когнітивно-особистісних конструктів можна вбачати потенційні психологічні механізми національно-культурної ідентичності людей.

Перейдемо до опису функцій національно-культурної ідентичності.

Дослідники даної проблеми виділяють багатообразні функції національно-культурної ідентичності, серед яких найбільш значущими є:

1) пізнавальна, суть якої полягає в усвідомленні національної і культурної спільності своєї відмінності від інших, інакше кажучи, усвідомлення свого "Ми" – це вихідний момент, з якого починається процес ідентифікації пізнавальної активності особистості;

2) емоційно-ціннісна, сутність якої розкривається у формуванні ціннісного ставлення національно-культурної спільноти до себе і пов'язаних із цим відношенням відповідних емоційних станів;

3) регулятивна, суть якої виявляється головним чином у спрямуванні свободи національно-культурної спільноти до досягнення певної мети.

Цих функцій, на нашу думку, недостатньо для опису такого складного феномену, як національно-культурна ідентичність особистості. Тому ми сформулювали таку функцію національно-культурної ідентичності, як функція орієнтації в метаіндивідуальному світі.

Метаіндивідуальний світ будується індивідуальністю, яка створює відносини і організовує взаємодії із соціально-культурним середовищем або оточенням. Індивідуальність людини – це одна реальність, його оточення – інша реальність. Індивідуальність та її оточення принципово є гетерогенними. Внаслідок гетерогенності метаіндивідуальний світ роздвоюється, і подвійність є його фундаментальною характеристикою.

У метаіндивідуальному світі індивідуальність та її світ виступають одночасно як субстрати і як системи. Системи – це щось інше, ніж субстрати, – надсубстратні і позачуттєві функціональні утворення.

Таким чином, метаіндивідуальний світ – це полісистема, яка підкоряється принципу подвійності якісної визначеності, оскільки індивідуальність та її соціально-культурне оточення взаємодіють як системи і підсистеми один одного.

Екзистенційна функція

Ця функція на перший план висуває домінування біологічного в походженні людини.

Природного, біологічного, реально “живого” в людині ми нібито стали соромитися і, якщо не заперечували його, то й не сприймали серйозно, не надавали йому значення тощо. І навіть у випадках, коли фактору біологічного не можна було уникнути, ми намагалися говорити про біологічне в людині як про дещо незначне, майже принизливе. Саме так ми тлумачили проблему потреб людини, коли біологічні потреби відносили до нижчих, у той час як серед вищих обговорювалися лише соціальні, духовні, інтелектуальні, культурні. Але навряд чи ці вторинні, тобто духовні, є більш важливими для життя людини потребами, ніж “примітивні” потреби в харчуванні, житлі, продовженні роду тощо, їх не можна порівнювати. Національно-культурна ідентичність – це саме та сфера духовного життя людини, яка зберігає важливе значення біологічної потреби у підтримці, збереженні та відтворенні самого життя як окремої людини, так і людства в цілому.

Функція інтеграції у просторі загальнолюдського досвіду

Людина з моменту свого народження перебуває у світі культури. У цьому світі накопичений і зафіксований загальнолюдський досвід. Способи його фіксації досить різні: це і феномени когнітивного компонента національно-культурної ідентичності (становлення, культурні пріоритети тощо); і багатство символіки та міфології; і предмети мистецтва і тексти; і мовні значення, поняття, знання і навіть фіксовані вміння тощо.

Трансцендентна функція

Дана функція відповідає як за формування ціннісно-сислової сфери особистості, так і за створення відповідної когнітивної картини світу суб'єкта, що вміщує не лише цінності, а й сенси.

Формування та засвоєння національно-культурних цінностей – досить складний і тривалий процес. Особливого значення набуває суб'єктне уособлення системи цінностей особистості, що спрямоване на створення відповідної когнітивної картини світу суб'єкта. Національно-культурна суб'єктивізація зумовлена взаємодією індивідуальної національно-культурної ідентичності з груповими та масовими національними настановленнями, національно-культурними настроями, а також геопсихічними явищами суспільної свідомості. Суб'єктивізація національно-культурної ідентичності є досить близькою за змістом до поняття “інтеріоризація” (від лат. *iniesios* – внутрішній) – це процес, який здебільшого нагадує соціалізацію, але за своєю суттю є процесом привласнення особистісних ідей чи цінностей безпосередньо у структуру індивідуального перетворення значущих для людини фактів зовнішнього середовища, реальних дій, побоювань чи вчинків у внутрішні, ідеальні, образні уявлення – у суб'єктну ментальність. У процесі такого перетворення відбуваються специфічні світоглядні, трансцендентні трансформації, узагальнення, вербалізації, а головне, зовнішні, розгорнуті уявлення здійснюють свій подальший розвиток у складі структури індивідуальних цінностей на внутрішньоособистісному плані. У разі відсутності власного досвіду, суспільно-культурної практики взаємодії з явищами чи подіями, які оцінюються як громадянські, національні чи культурні, індивідуальна свідомість іноді потребує зовнішньої підтримки, щоб вибудувати внутрішню логіку подій, які відбуваються, презентувати ці події у вигляді діяльнісно розгорнутих форм взаємодії з ними, а також суб'єктивно прихованих підсвідомих щодо цього сенсо-ціннісних позицій. У розумінні явища трансцендентного уособлення істотного значення набувають основні положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського [1], зокрема інструментальна структура діяльності, знакове її опосередкування, включення нових сенсів до системи власної взаємодії з іншими людьми. У цих стосунках з іншими індивід буде намагатися набувати особистісних сенсів за допомогою кроскультурного спілкування, напрацьовувати хоч якийсь

індивідуальний досвід пристосувальної поведінки. Суб'єктивно запозичена смислова символіка взаємодії з реальною дійсністю тепер уже наповнює збагаченим чи зкорегованим значенням власні національно-культурні диспозиції. Зміст суб'єктивно привласнених і переведених у внутрішній план національно-культурних диспозицій згодом наповнюється власним досвідом і виявляється експліцитно в українській мові, хоча й без цього дає змогу людині оперувати образами, схемами, символами національно-культурних явищ, подій, цінностей. На цьому рівні трансцендентного уособлення українська символіка й образність внутрішнього змісту національно-культурних диспозицій дозволяє оперувати ними не тільки у реальній площині сприймання, але й у проєкціях, на глибинних, амодальних рівнях суб'єктивного образу [3, с. 455]. Так, трансцендентне уявлення позначатиме певний особистісний сенс [6], власні емоційні акцентуації, інші уособлені фактори психічного відтворення національно-культурного середовища. Оскільки індивідуальні національно-культурні образи-уявлення створюються передусім для здійснення конкретної життєдіяльності та відображають певний спосіб життя нації, то й національно-культурна ідентичність на груповому рівні змістовно буде поставати відповідно до специфіки національних та культурних цінностей, ідей, уявлень, оцінок, надій і сподівань, настановлень тощо, які там домінують. Однак характерним є те, що груповий рівень національно-культурної ідентичності не зводиться до простої арифметичної суми поглядів та ідеалів окремих членів нації, а складає нову якість, властиву всій нації або її базовій частині тощо. Окрім своїх, притаманних лише цій нації національних проблем, груповий рівень національно-культурної ідентичності може виступати й носієм так званих масових явищ, які відбуваються в національно-культурному просторі.

Щодо рівнів національно-культурної ідентичності, то слід зазначити, що в науковій літературі взагалі відсутні виокремлення та характеристика рівнів даного феномену. Це пояснюється, на нашу думку, тим, що, по-перше, національно-культурна ідентичність як цілісне поняття взагалі не проаналізоване на належному теоретико-методологічному рівні, відсутні є його структура та особливості (якщо не брати до уваги авторський теоретичний доробок); по-друге, відсутні є емпіричні дослідження національно-культурної ідентичності, які дадуть змогу з великою мірою ймовірності говорити про рівні, на яких функціонує даний феномен. Проте в літературі є праці, які стосуються рівнів етнічної ідентичності. Зокрема, М. С. Джунова [4, с. 106] стверджує, що етнічна ідентичність виявляється на таких рівнях: етнонаціональної ідентифікації (усвідомлення етнонаціональної приналежності); подання (та їх інтерпретації) про культуру, мову, територію, історію, державність народу – “образ ми”; рівні етнонаціонального почуття; рівні етнічних стереотипів; рівні національно-економічних інтересів і національної єдності на основі культурної, етнографічної та соціально-економічної спільності.

На думку Л. М. Дробижевої [5], з теоретичної точки зору, важливо виділити два рівні етнічної ідентичності: ідеологічний і соціально-психологічний. Ідеологічний рівень виникає в результаті цілеспрямованої, усвідомленої, спеціалізованої діяльності різноманітних соціальних установ, організацій і груп спільнот [2, с. 111]. Таким чином, ідеологія, обслуговуючи процес функціонування етнічної ідентичності, є теоретичним обґрунтуванням соціально-політичних, етичних та естетичних цінностей етнонаціональної спільності, її інтересів. Інакше кажучи, найважливіші аспекти впливу ідеологічних чинників на національно-психологічні явища виявляються під час розгляду етнонаціональних потреб та інтересів, ціннісних орієнтації тощо. Ідеологічний рівень часто складається у відриві від уявлень основної частини населення, висловлюючи програмні установки елітарних груп, а потім впроваджується в суспільну свідомість і самосвідомість.

Те, що відбувається на ідеологічному рівні етнічної ідентичності, не завжди і не в усьому збігається з уявленнями людей. У цьому відношенні теорія соціальних уявлень С. Московічі допомагає аналізувати соціально-психологічний, особистісний рівень етнічної ідентичності. Так С. Московічі відносить до соціальних уявлень не будь-які ідеї, теорії і погляди, а лише ті, які входять до сфери повсякденної свідомості, стають продуктом “здорового глузду”, формують “практичну свідомість”, регулюють повсякденне життя людей [8]. Отже, зовсім не всі ідеї, ідеологеми стають уявленнями людей. Повсякденна свідомість може виробляти і власні стереотипи поведінки. В той же час одні і ті самі ідеології по-різному реалізуються в поведінці

людей, яка обумовлюється інтересами груп. Як зазначав Е Хобсбаум [7], “винахід традицій” буває успішним тоді, коли трансляція послання еліт відбувається на тій частоті, на яку налаштовані маси.

Ідеологічний рівень опирається у процесі свого виникнення на соціально-психологічний рівень, між ними існує взаємозв'язок, тісна взаємодія. В ідеологічних побудовах, з одного боку, узагальнюються і виражаються назрілі етнонаціональні потреби, відображені на рівні етнонаціональних почуттів, емоцій, громадських настроїв, з іншого – ідеологія впливає на соціально-психологічний рівень етнічної самосвідомості змістом політичних, правових, моральних, філософських та інших поглядів і уявлень.

Отже, ми вважаємо, що національно-культурна ідентичність може виявлятися на двох рівнях: індивідуальному та груповому.

Про індивідуальний рівень йдеться, коли ми говоримо про національно-культурну ідентичність особистості, про груповий – цілої нації. Ми будемо досліджувати національно-культурну ідентичність на індивідуальному рівні, адже студентство – це лише одна частина всієї великої української нації. В цілому національно-культурну ідентичність студентів ми будемо розглядати не як колекцію його окремих атрибутів (структурних компонентів та елементів), а як утворення зі зв'язною організацією ментальних (когнітивно-смыслових репрезентацій), конативних та ціннісно-смыслових репрезентацій. При цьому джерела цих репрезентацій можуть бути як внутрішніми (наприклад роздуми про національні символи, ідеали, національний характер тощо), так і зовнішніми (наприклад стратегії соціальної поведінки).

У наступній роботі опишемо та проаналізуємо проведене нами констатувальне дослідження рівнів сформованості національно-культурної ідентичності студентів різних регіонів України, а також запропонуємо технологію становлення національно-культурної ідентичності особистості у студентському віці та окреслимо теоретико-методичні засади її використання у вищій школі.

Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
2. Грушин Б. А. Массовое сознание. Опыт определения и проблемы исследования / Б. А. Грушин. – М. : Политиздат, 1987. – 368 с.
3. Гумилев Л. Н. Сочинения. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев ; сост. Н. В. Гумилева. – М. : Танаис; ДИ-ДИК, 1994. – 637 с.
4. Джунусов М. С. Национализм в различных измерениях / М. С. Джунусов. – Алма-Ата, 1990. – 186 с.
5. Дробижина Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л. М. Дробижина. – М., 2003. – 376 с.
6. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М. : Когито-Центр, 1997. – 432 с.
7. Хобсбаум Е. Нації та націоналізм після 1780 р. / Е. Хобсбаум ; пер. з англ. – СПб. : Алетейя, 1998. – 306 с.
8. Moscovici S. The Phenomena of Social Representation / S. Moscovici // Social Representations. – Cambridge, 1984. – P. 3–69.

УДК 378.14

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Яценко В. В.

Однією з найактуальніших проблем вищої освіти України є приєднання до Болонського процесу, прагнення розвиватися в європейському та міжнародному освітньому співтоваристві, при цьому зберігаючи національні, культурні та мовні особливості, і таким чином внести свій вклад у розвиток Болонського процесу. У статті розглянуто, як здійснюється освітня робота в контексті європейських вимог та за кредитно-модульної технології на факультеті дошкільної освіти Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

***Ключові слова:** дошкільна освіта, система підготовки, педагогічний ВНЗ, кредитно-модульна технологія.*

Одной из актуальных проблем высшего образования Украины является присоединение к Болонскому процессу, стремление развиваться в европейском и международном образовательном сообществе, при этом сохраняя национальные, культурные и языковые особенности, и таким образом внести свой вклад в развитие Болонского процесса. В статье рассмотрена реализация образовательной работы в контексте европейских требований и по кредитно-модульной технологии на факультете дошкольного образования Коммунального учреждения "Харьковская гуманитарно-педагогическая академия" Харьковского областного совета.

***Ключевые слова:** дошкольное образование, система подготовки, педагогический вуз, кредитно-модульная технология.*

One of the most pressing problems of higher education in Ukraine is the Bologna Process, the desire to grow in the European and international educational communities, while preserving national, cultural and linguistic characteristics, and thus contribute to the development of the Bologna Process. The article is a discussion of the present-day education in the context of the European standards and credit-modular technology at the Department of Early Childhood Education at "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Oblast Council.

***Key words:** preschool education, system of training, pedagogical higher school, credit-modular technology.*

Постановка проблеми. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, не стала винятком і освіта. На сьогоднішній день в Україні відбулися значні зміни, спрямовані на оновлення змісту, форм і методів навчання. Однією з найактуальніших задач освіти України (особливо це стосується вищої школи) є входження в європейський освітній простір. Питання реформування системи професійної освіти вихователів і перехід на міжнародні стандарти підготовки фахівців набуває особливої актуальності в контексті інтеграції України у міжнародний освітній простір.

Зокрема, сучасна українська система вищої освіти потребує інновацій, які базуються на досвіді підготовки кадрів дошкільного профілю у пер. пол. ХХ ст. Це стосується і вітчизняної фахової підготовки вихователів. У цьому аспекті особливий інтерес становить підготовка студентів – майбутніх вихователів на основні вимог кредитно-модульної технології навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Загорський, І. Кулешова, Н. Лаврентьєва, Г. Мельниченко, К. Станіславський, А. Фурман, Н. Шиян та інші розглядають кредитно-трансферну систему організації навчального процесу як засіб оптимізації навчального процесу.

Сьогодні широко обговорюється система підготовки педагогічних кадрів, що виражає єдність теоретичної та практичної підготовки до здійснення педагогічної діяльності та характеризує професіоналізм. Серед науковців та практиків, що

працюють у сфері розробки цієї тематики, можна назвати Л. Забродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського.

Мета цієї статті – проаналізувати розвиток системи підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю на сучасному етапі на прикладі освітньої діяльності факультету дошкільної освіти Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності ця освітня ланка зазнала істотних змін. У 2009 р. дошкільну освітню мережу утворювали 15,5 тис. закладів, у них перебувало 1,2 млн дітей (див. рис. 1). Охоплення дошкільними навчальними закладами дітей дошкільного віку становило 56 % (у містах – 68 %, селах – 33 %). Суттєво різняться регіони за охопленням усіма формами дошкільної освіти дітей як загалом дошкільного, так і особливо передшкільного віку. Черга на влаштування до дошкільних навчальних закладів становить 130 тис. дітей. Це поглиблює соціальну нерівність у доступі до якісної дошкільної освіти, зумовлює перевантаженість закладів, створює додаткові ризики посилення соціального розшарування населення. Поряд із доступністю до гострих проблем у дошкільній освіті належать найнижча серед інших освітніх ланок кваліфікація педагогічних працівників (повну вищу освіту мають менше половини з них) та їхня заробітна плата (близько 1,5 тис. грн), а також нерозробленість системи забезпечення якості освітньо-виховних послуг.

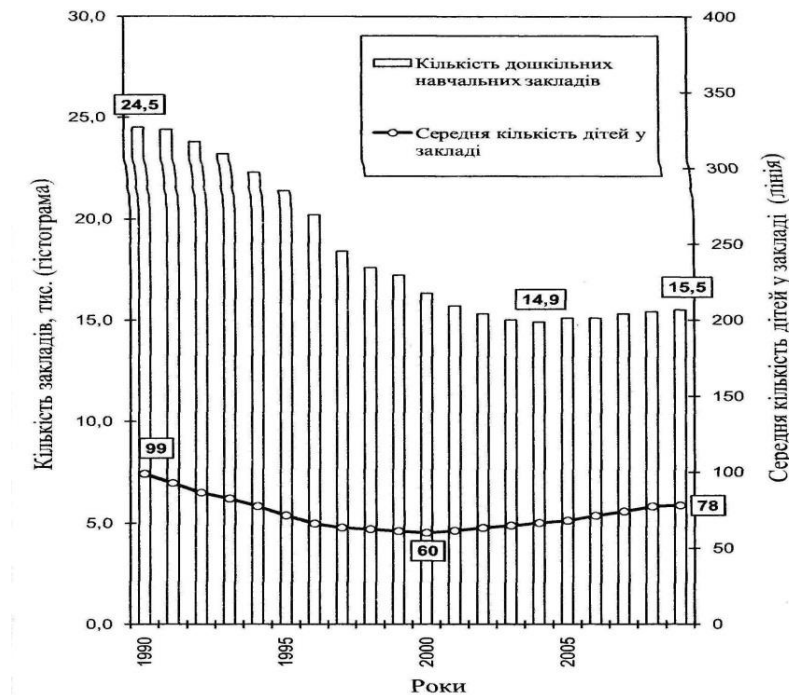


Рис. 1. Мережа дошкільних закладів в Україні

Про недосконалість мережі дошкільних навчальних закладів свідчить і більша питома (у розрахунку на одну дитину) витратність дошкільної освіти порівняно із загальною середньою освітою, що не узгоджується з передовою світовою практикою.

У 2010 р. дошкільну освіту п'ятирічних дітей законом визнано обов'язковою (див. рис. 2). Це означає необхідність досягнення 100-відсоткового залучення до неї дітей такого віку, створення необхідних умов, розроблення освітніх стандартів, форм і методів роботи з цією категорією дітей, узгодження програм дошкільної та початкової освіти, підготовки відповідних педагогічних кадрів, підвищення оплати праці, удосконалення статистичної звітності. Водночас за національним законодавством усупереч Міжнародній стандартній класифікації освіти дошкільна освіта (МСКО) не має статусу окремого освітнього рівня.

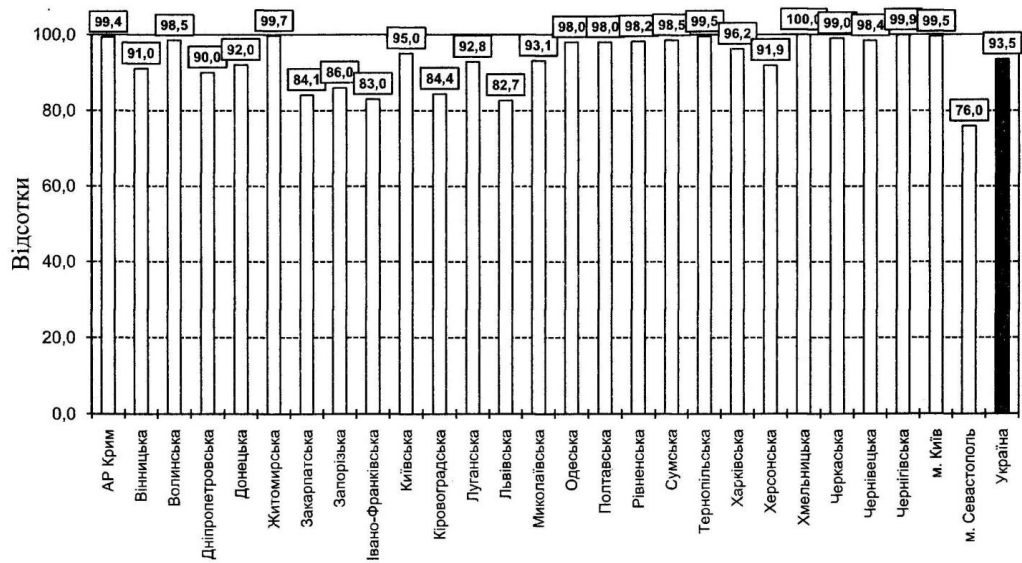


Рис. 2. Охоплення дітей п'ятирічного віку дошкільною освітою в регіонах України на початок 2010 р.

На розв'язання нових проблем спрямовані рішення І Всеукраїнського з'їзду працівників дошкільної освіти, що відбувся в листопаді 2010 р., на якому схвалено програму розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт". Відповідна стратегія закладена у прийнятій урядом у квітні 2011 р. Державній цільовій соціальної програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. Передбачені на виконання програми кошти у 2012–2017 рр. мають становити 3–5 % загальних бюджетних асигнувань на дошкільну освіту (у 2010 р. – 10,2 млрд грн, або 12,8 % освітніх видатків з державного бюджету). На жаль, у 2012 р. фінансування програми не здійснюватиметься [2].

Проблема всебічної модернізації вітчизняної дошкільної освіти пов'язана з європейськими та світовими тенденціями й викликами, зростаючою увагою міжнародної спільноти до цього освітнього рівня. Запровадження Болонських ініціатив в академії загалом та на факультеті дошкільної освіти здійснюється згідно з наказами Міністерства освіти і науки України № 48 від 23 січня 2004 року, № 49 від 23 січня 2004 року, № 812 від 20 жовтня 2004 року, № 414 від 21 травня 2004 року, для реалізації яких було прийнято низку заходів з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Керівництво факультету одним із перших в академії почало організовувати процес навчання за цими вимогами. На сьогодні вже розроблені робочі навчальні плани з урахуванням вимог кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (КТСОНП), підготовлено методичне забезпечення, видано низку навчально-методичних матеріалів з КТСОНП.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу підготовки фахівців за КТСОНП, розробленим у Комунальному закладі "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради [4, с. 10–11], кожний студент факультету на початку нового навчального року отримує індивідуальний навчальний план, який має бути його робочим документом. Викладачі кафедри дошкільної освіти допомагають студентам формувати індивідуальну освітню траєкторію, особливо по закінченні підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст", "бакалавр" та "спеціаліст". Індивідуальні плани спеціалістів свідчать про наявність гнучких освітніх траєкторій навчання, і саме випускаюча кафедра допомагає в їх формуванні.

Індивідуальний навчальний план студента має включати нормативні та вибіркові залікові кредити, що можуть поєднуватися в певні навчальні дисципліни. Вибіркові дисципліни забезпечують підготовку для виконання вимог варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики [3]. Сутність кредитно-модульної технології організації навчального процесу полягає у відпрацюванні матеріалу на-

вчальних дисциплін окремими блоками (модулями) з оцінкою знань і вмінь студента у вигляді суми балів, отриманих за окремі модулі [1, с. 6].

Сутність кредитно-модульної технології організації навчального процесу полягає у відпрацюванні матеріалу навчальних дисциплін окремими блоками (модулями) з оцінкою знань і вмінь студента у вигляді суми балів, отриманих за окремі модулі [1, с. 6]. Відпрацювання навчального матеріалу кожного модуля завершується проведенням модульного контролю, який проходить на останньому занятті модуля з метою діагностики досягнення цілей навчання. Додатковий час для підготовки до модульного контролю не виділяється. Підготовка здійснюється за рахунок часу на самостійну роботу студента, що передбачений робочою навчальною програмою для підготовки до занять. На кожну годину лекції передбачається 0,5 години самостійної роботи; на одну годину практичних, лабораторних, семінарських занять додається 1 година самостійної підготовки.

У Болонських документах акцентується увага на збільшенні частки самостійної роботи студентів як фактора, що супроводжує широкомасштабне введення кредитно-модульної системи. Тому серед основних пріоритетів освітньої діяльності факультету дошкільної освіти та музичного виховання є стимулювання інтелектуальної активності, ініціативи, саморозвитку і самонавчання особистості.

На факультеті існують і доповнюють один одного два підходи до організації навчального процесу: самостійне навчання і так зване аудиторне навчання, тобто з обов'язковим прослуховуванням лекційного курсу, відвідуванням практичних, семінарських, лабораторних занять тощо.

Якщо студент переходить на індивідуальну форму навчання, то він усвідомлює, що повинен повністю самостійно засвоїти навчальні курси й дисципліни, працюючи індивідуально. Перевагою такого виду навчання, на наш погляд, є те, що, виходячи зі своїх інтелектуальних здібностей, вони витратять різну кількість часу як на засвоєння нового матеріалу, так і на вивчення окремих дисциплін. Треба звернути увагу на те, що цей вид навчання потребує в значно більшому обсязі розробки та використання критеріїв і механізмів для самоконтролю знань, систем тестування, забезпечення якості освіти. Необхідно мати якісно підготовлені методичні матеріали, в тому числі й електронні підручники, електронні методичні вказівки з різних видів занять (на факультеті забезпеченість навчально-методичною літературою складає 100 відсотків), а також широко розвинену систему педагогічного консультування й керівництва.

Як свідчить досвід утілення цієї форми організації навчального процесу, результативність різних форм самостійного здобуття освіти значно зростає завдяки використанню інформаційних технологій, наприклад мультимедійних посібників, дидактичних засобів нового покоління. Значне збільшення ролі самостійної роботи в навчальному процесі передбачає зміщення акценту в бік методичної роботи. Для самостійного вивчення навчальних курсів і дисциплін відповідно до складених планів викладачі факультету багато часу приділяють розробці навчально-методичних матеріалів, організації контролю за результатами навчання. Студенти лише самостійно засвоюють визначений освітньо-професійними програмами зміст.

Іншою формою навчання на факультеті є традиційне аудиторне навчання студента під керівництвом викладачів, які, використовуючи різні прийоми, методи й засоби, організовують сприймання, осмислення, запам'ятовування і застосування знань, зберігають структурно-логічну послідовність вивчення дисциплін, відстежують взаємозв'язки між предметами, а також упроваджують різні форми мотивації і контролю за результатами навчання. Аналізуючи ці дві форми навчання, можна побачити, що аудиторний вид навчання є продуктивнішим, тобто за одиницю часу студенти засвоюватимуть більше елементів знань (є допомога викладача в аудиторії). Проте студент, який навчатиметься тільки самостійно, матиме ряд переваг, а саме: набуття функцій самостійного здобуття знань; пошук раціональних форм запам'ятовування навчального матеріалу; розвиток вольових зусиль, навичок самоконтролю; оволодіння методикою побудови структурної схеми навчального предмета, лаконічного конспектування тощо.

Суперечність між виключно самостійним способом здобуття знань і засвоєнням їх під керівництвом викладача і вирішує нова освітня парадигма, а саме: кредитно-модульна система, яка поєднує навчання з педагогом із самостійною

навчальною працею студента. Перевагами цієї системи є також можливість не тільки враховувати навчальне навантаження, а й накопичувати всі досягнення студента (участь у наукових конференціях, олімпіадах тощо).

Метою керівництва факультету є професійна готовність вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку. А як результат особистісно орієнтованої дошкільної освіти – це особистість дитини з розвиненим почуттям гідності, самоповаги, розумінням основних цінностей, людських взаємовідносин.

Розглянемо один з аспектів, на якому зупиняються наші викладачі, працюючи зі студентами.

Готуючи студентів дошкільної освіти до педагогічної діяльності, яка вимагатиме критичного, творчого мислення, необхідно вчити їх виявляти самостійність і творчість у мотивованій побудові власних цілей та перспектив їх досягнення, і це, безумовно, стосується не тільки студентів нашого факультету, академії, а, мабуть, і молоді взагалі.

У зв'язку з прогресивним розвитком суспільства, застосуванням новітніх технологій та засобів розбудови господарства нашої країни перед закладами освіти все гостріше постає проблема підготовки фахівців з підвищеним рівнем креативності, тобто здатності до творчості. Особливу роль у розв'язанні цієї проблеми відіграють педагоги: вихователі, вчителі, викладачі педагогічних ВНЗ.

Одна з особливостей підготовки вихователя полягає в тому, що майбутні педагоги, які мають працювати в дошкільних закладах, перебувають в умовах, що постійно змінюються [6, с. 43]. Викладачі факультету акцентують увагу майбутніх фахівців на тому, що для вихователя важливо вміти орієнтуватися у зміні системи дитячих цінностей, щоб згідно з ними застосовувати адекватні методи виховання, бо розкрити інтелект і здібності дитини здатний тільки вихователь, який має високий професіоналізм і творчу майстерність. У цьому аспекті особливого значення набуває інтегративно-комплексна наука акмеологія (грец. акме – вершина, розквіт), до складу якої входить педагогічна акмеологія. Створення акмеологічного середовища для розвитку творчих здібностей потребує використання поряд із класичними модернізованими технологіями [5, с. 31].

До дитячих садочків зараз приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі під перехрестям різних інформаційних впливів, і саме в ньому повинна початися соціальна адаптація дитини в оточуючому їй суспільстві. Тому для формування професійної компетентності майбутніх вихователів на факультеті запроваджено нові навчальні курси: “Методика раннього навчання читання”, “Дошкільна лінгводидактика”, програма педагогічної практики “Інноваційні технології в дошкільній освіті”, семінар-практикум “Використання нетрадиційної техніки малювання в роботі з дошкільнятами”, “Інтерактивні методи навчання та виховання дошкільників за технологією М. Монтессорі”.

Аналіз результатів перших кроків організації навчального процесу згідно з вимогами КТСОНП дав змогу зробити висновок про необхідність поширення болонських ініціатив при збереженні традицій цього факультету. Викладачі вже адаптувалися не тільки до нової системи організації навчального процесу, а й до нових термінів, понять, системи оцінювання знань. Студенти I курсу під керівництвом кураторів швидше адаптуються до навчання.

Таким чином, нова освітня парадигма, а саме кредитно-модульна система, запроваджена на факультеті дошкільної освіти і музичного виховання, дає змогу здійснювати перехід студентів у межах споріднених напрямів підготовки. Очікуваними соціальними, економічними та іншим наслідками впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу може бути підвищення рівня адаптації особи до зміни вимог ринку праці, максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації, підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності, психологічне розвантаження студентів у кінці семестру, скорочення непродуктивного навчального часу (за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій) тощо.

Висновки. Таким чином, на факультеті дошкільної освіти і музичного виховання майбутній вихователь проходить своєрідний творчий процес професійного самоствердження. Студенти, розвиваючи та реалізуючи свої цілі з приводу одержання професійних знань, здійснюють індивідуальний пошуково-дослідницький процес

завдяки кредитно-модульній технології, що є доказом практичної реалізації творчої ініціативи у професійному спрямуванні, бо творчі здібності, творча ініціатива, активність та індивідуальна відповідальність є складовими у професійному спрямуванні майбутнього вихователя.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / гол. ред. Н. О. Андрусич ; ред. Н. Ф. Сідаш. – К. : Вид-во ДВПП Міннауки України, 1999.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за ред. В. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 304 с.
3. МОН України “Про особливості напрямів підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”. – К., 2007.
4. Пономарьова Г. Ф. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська. – Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007. – 58 с.
5. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах / П. Сікорський // Шлях освіти. – К., 2004. – № 3. – С. 29–34
6. Якиманская И. Психолого-педагогические проблемы обучения / И. Якиманская и др. // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 45–49.

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Арнауа Н. В.

У статті розглядаються деякі особливості контролю навчальної роботи студентів під час вивчення вищої математики у вищому навчальному закладі освіти аграрного профілю.

Ключові слова: вища математика, тестування, модульна технологія.

В статье рассматриваются некоторые особенности контроля учебной работы студентов при изучении высшей математики в высшем учебном заведении образования аграрного профиля.

Ключевые слова: высшая математика, тестирование, модульная технология.

The article describes certain peculiarities of control over student educational work in learning higher mathematics at the higher agricultural educational institution.

Key words: higher mathematics, testing, module technology.

Постановка проблеми. У житті сучасного суспільства відбуваються значні соціальні, інформаційні та технологічні зміни. Стрімкий науково-технічний прогрес потребує висококваліфікованих фахівців, що можуть швидко адаптуватися до нових умов на виробництві та на світовому ринку праці [1]. У сучасному світі математичні методи сприяють прогресу різноманітних галузей науки і техніки, зокрема на підприємствах математичні методи використовуються під час планування та організації виробництва, під час аналізу технологічних процесів, а також для багатьох інших цілей. Тому для підготовки висококваліфікованих спеціалістів для господарської діяльності та науки слід забезпечити належний рівень математичної підготовки студентів. Студенти аграрних ВНЗ, як правило, не мають належного уявлення про використання математичних знань і вмінь у майбутній професійній діяльності, є слабо мотивовані на вивчення предмета, часто у них відсутня необхідна математична база. На фоні даних проблем розробка ефективної модульно-рейтингової системи перевірки та оцінювання якості засвоєння теоретичного матеріалу і набутих практичних навичок розв'язування задач є одним із основних стимулювальних факторів до систематичної навчальної роботи [2].

Аналіз актуальних досліджень. Питанням математичної підготовки студентів у ВНЗ приділяли увагу такі провідні математики-методисти, як З. В. Бондаренко, І. М. Главатських, О. Г. Євсєєва, С. А. Кирилащук, В. А. Петрук, М. В. Працьовитий, О. І. Скафа, З. І. Слєпкань, В. А. Треногіна. Наукові основи викладання математики студентами нематематичних спеціальностей вивчала Т. В. Крилова. Проблема створення ефективної системи оцінювання навчальних досягнень студентів не є новою в педагогіці. Проте особливості контролю навчально-пізнавальних успіхів студентів під час вивчення вищої математики в аграрних ВНЗ в методичних розробках висвітлені недостатньо. Це пов'язано зі специфікою організації теоретичної і практичної підготовки студентів-аграріїв. Зазначимо найбільш суттєве: низький рівень знань, умінь і навичок зі шкільного курсу математики, особливо на факультетах, де немає необхідності подання під час вступу сертифіката; короткочасність вивчення навчальних дисциплін (частіше за все один семестр), що не входять до переліку фахових; низький рівень навчально-пізнавальної мотивації, навичок самостійної роботи, научуваності з вищої математики [3].

Таким чином, питання підвищення ефективності системи оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ аграрного профілю залишається відкритим.

Метою статті є висвітлення деяких особливостей контролю навчально-пізнавальної роботи студентів ВНЗ аграрного профілю при вивченні вищої математики.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших компонентів процесу навчання є перевірка й оцінювання знань студентами навчального матеріалу та формування відповідних умінь і навичок. Контроль охоплює всі елементи процесу навчання. Від стану контролю залежать результативність і ефективність навчання. Контроль – функція підтвердження того, що все йде відповідно до прийнятого плану, існуючих директивних документів та прийнятих принципів управління, тобто це процес перевірки та зіставлення фактичних результатів із завданнями [4].

Завдання контролю полягає у стимулюванні та регулюванні активної продуктивної діяльності студентів; спонуканні їх до самоконтролю та самооцінки знань (внутрішнього зворотного зв'язку); визначенні ступеня засвоєння навчального матеріалу; забезпеченні міцності знань; вихованні працелюбності, цілеспрямованості, самоорганізації, уміння аналізувати результати досягнення мети; управлінні процесом самостійної навчальної діяльності; розвитку уміння відтворювати і використовувати знання [4].

Упровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ вимагає зміни технологій оцінювання і перевірки рівня сформованості знань, умінь та навичок, що повинно стимулювати студентів до навчально-пізнавальної роботи. Тому під час викладення вищої математики виділимо поточний, модульний і семестровий контроль. Перший має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Форми проведення – усне опитування й письмові самостійні роботи. Метою модульного контролю є перевірка повноти знань із засвоєного матеріалу модуля. Проводити його доцільно як у традиційній формі (модульна письмова робота), так і з залученням комп'ютерних продуктів – тестувальних і контролювальних комп'ютерних програм. Адже саме при проведенні контролю знань і вмінь комп'ютер використовується в навчальному процесі найефективніше [5]. Стосовно семестрового контролю, то іспит або залік повинні відбуватися у традиційній формі.

На даний час однією з ефективних форм проведення контролю є тестування. Тестування – цілеспрямоване, однакове для всіх випробовуваних обстеження, що проводиться в строго контрольованих умовах, дозволяє об'єктивно виміряти характеристики педагогічного процесу, що вивчаються [6]. Питання з теоретичного матеріалу в тестах повинні ставитись так, щоб виявити саме розуміння матеріалу, а не механічне його запам'ятовування. Завдання для тестування мають містити типові завдання і мати за мету оцінити як рівень, так і якість засвоєння та розуміння матеріалу. Відповідь оцінюється в балах згідно з модульно-рейтинговою системою.

Під час формування бази тестів підсумкового контролю пропонується комбінація завдань закритого типу (множинного вибору і встановлення відповідності) і відкритого типу (завдання без варіантів відповідей), що дозволить усунути можливість списування й підказок, підвищити об'єктивність оцінки. Кожний варіант тестових завдань містить десять завдань. Пропонуємо розглянути варіант тестових завдань, складений для проведення заліку за I семестр з дисципліни "Вища математика" для напрямку: 6.090102 – технологія виробництва і переробки продукції тваринництва:

| № | Бали | Завдання | |
|---|------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | |
| 1 | 2,5 | Знайти мінор M_{14} визначника | $\begin{vmatrix} 2 & 4 & 5 & 1 \\ 1 & 1 & -2 & 4 \\ 2 & 0 & 1 & 3 \\ 1 & 7 & -1 & 1 \end{vmatrix}$ |
| | | 1) 0; 2) 16; 3) - 32; 4) - 14. | |
| 2 | 2,5 | Визначити кутовий коефіцієнт k і відрізок b , який відтинає на осі Ox пряма $5x-y-10=0$. | |
| | | 1) $k=1$; $b=2$ 2) $k=5$; $b=2$ 3) $k=-5$; $b=5/2$ 4) $k=-5$; $b=2/5$. | |

| 1 | 2 | 3 |
|----|-----|---|
| 3 | 2,5 | Визначити кут між двома прямими $3x-y+5=0$, $2x+y-7=0$. 1) 30° ; 2) 45° ; 3) 60° ; 4) 90° . |
| 4 | 2,5 | На осі абсцис знайти таку точку М, відстань від якої до точки N(2;-3) дорівнювала б 5. 1) $M_1(6; 0)$; $M_2(-2;0)$ 2) $M_1(4; 0)$; $M_2(-3;0)$ 3) $M_1(-1; 0)$; $M_2(2;0)$; 4) $M_1(-6; 0)$; $M_2(2;0)$. |
| 5 | 2,5 | Скласти рівняння еліпса, фокуси якого лежать на осі ординат симетрично відносно початку координат, велика вісь дорівнює 10, а відстань між фокусами $2c=8$. 1) $\frac{x^2}{25} + \frac{y^2}{9} = 1$; 2) $\frac{x^2}{16} + \frac{y^2}{9} = 1$; 3) $\frac{x^2}{25} + \frac{y^2}{16} = 1$; 4) $\frac{x^2}{9} + \frac{y^2}{25} = 1$. |
| 6 | 2,5 | Задано точки A(-1; 3; -7), B(2;-1;5). Знайти $\sqrt{AB^2}$. 1) 11; 2) 12 3) 10; 4) 13. |
| 7 | 2,5 | Вектори \vec{a} і \vec{b} утворюють кут $\varphi = \frac{\pi}{6}$, $ \vec{a} = 6$, $b = 5$. Знайти $ \vec{a} \times \vec{b} $. 1) 15; 2) 16 3) 13; 4) 10. |
| 8 | 4,5 | Знайти матрицю оберненою до даної $A = \begin{pmatrix} 5 & -2 & 1 \\ 2 & 1 & 2 \\ 1 & -3 & -1 \end{pmatrix}$ |
| 9 | 4 | Скласти рівняння висоти AN трикутника з вершинами A(3;2), B(5;-2), C(1;0). |
| 10 | 4 | Встановити, яка лінія визначається наступним: рівнянням: $y = 1 + \frac{2}{3} \sqrt{x^2 - 4x - 5}$. |

Завершальним етапом контролю є перевірка виконаних завдань і аналіз допущених помилок.

Висновки. Обов'язковим компонентом перевірки засвоєних студентами знань і умінь з вищої математики має стати поточне і підсумкове тестування та оцінювання навчальних досягнень студентів з кожного модуля загалом на основі модульної контрольної роботи чи модульного тестування. Відсутність систематичного контролю знижує інтерес студентів до навчання і негативно позначається на результативності навчально-пізнавальної роботи.

Література

- Крилова Т. В. Професійно орієнтоване навчання математики в технічному вузі – першочергова задача сьогодення / Т. В. Крилова, П. О. Стебляноко // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки : науковий журнал. – 2008. – № 127. – С. 98–101.
- Зелепугіна І. М. Організація і перевірка самостійної роботи студентів при кредитно-модульній системі навчання / І. М. Зелепугіна, Л. С. Попова, Н. Т. Сеннікова // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції “Проблеми математичної освіти” (ПМО – 2007). – 2007. – С. 132–133.
- Овсієнко Ю. І. Методичні особливості проведення практичних занять в умовах диференціації / Ю. І. Овсієнко // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки : науковий журнал. – 2010. – № 191. – С. 86–95.
- Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3, № 2. – 1999.
- Садовничий В. А. Копьютерная система проверки знаний студентов / В. А. Садовничий // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 20–26.
- Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студентов пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

УДК 371.388.6

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ УЧНІВ**Ірза В. І.**

У статті розкрито сутність та досліджено зміст поняття “дослідна робота”. Визначено головну мету та особливості проведення дослідження у навчальному процесі. Наголошено на необхідності чіткої організації дослідної роботи учнів. Проаналізовано педагогічні умови, які сприяють ефективній організації дослідної роботи учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Наведено характеристику наступних педагогічних умов: високий рівень розвитку дослідницьких здібностей та педагогічної майстерності вчителя; застосування нетрадиційних методик у навчанні; впровадження у навчальний процес технології дослідного навчання; створення на уроці ситуації успіху.

Ключові слова: дослідна робота, педагогічні умови, проблемне навчання, пізнавальна діяльність, дослідницький метод.

В статье раскрыта сущность и проанализировано содержание понятия “исследовательская работа”. Определены главная цель и особенности проведения исследования в учебном процессе. Отмечена необходимость четкой организации исследовательской работы учащихся. Изучены педагогические условия, способствующие эффективной организации исследовательской работы учеников в общеобразовательных учебных заведениях. Представлена характеристика таких педагогических условий: высокий уровень развития исследовательских способностей и педагогического мастерства учителя, применение нетрадиционных методик в обучении, внедрение в учебный процесс технологии исследовательского обучения, создание на уроке ситуации успеха.

Ключевые слова: исследовательская работа, педагогические условия, проблемное обучение, познавательная деятельность, исследовательский метод.

The article reveals the essence and content of the concept “research work”. The main purpose and specifics of research in the educational process have been determined. Emphasis is placed on the necessity of thorough organization of student research work. The pedagogical conditions conducive to the effective organization of student research work at comprehensive schools have been examined. These pedagogical conditions are characterized as follows: high level of exploratory skills and pedagogical prowess of a teacher; use of unconventional methods of teaching; introduction of exploratory learning into the teaching process; creation of the situation of success in class.

Key words: research work, pedagogical conditions, problem-based learning, cognitive activity, research method.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується збільшенням обсягу нових знань і технологій; інформація стає одним із найважливіших ресурсів. Держава потребує добре підготовлених людей, здатних до прийняття нестандартних рішень, самостійного дослідницького пошуку та творчості.

Тому сьогодні перед педагогами стоїть завдання організувати навчально-виховний процес так, щоб в учнів виникло бажання самостійно здобувати знання та вміння, досліджувати об'єкти дійсності. Отже, потрібно сформувати інтерес, а потім створити умови, в яких дитина на основі набутих знань та вмінь мала б можливість самостійно здобувати нові знання та оволодівати навичками, а після цього демонструвати отримані результати.

Розв'язати це завдання можна шляхом залучення учнів до дослідної роботи, організація якої при дотриманні ряду педагогічних умов дозволяє включити дітей у продуктивну пізнавальну діяльність. Учні мають самостійно здобувати необхідні знання, працюючи з різними джерелами інформації, здійснювати їх аналіз, зіставляти, узагальнювати, підтверджувати теоретичні матеріали дослідно-експериментальними методами.

Дослідна робота в школі – це спільне дослідження, яке здійснюється вчителем та учнем. Саме вчителем задаються форми та умови дослідної роботи школярів,

завдяки яким в учня формується внутрішня мотивація розв'язувати будь-яку проблему з дослідницької, творчої позиції [3, с. 131].

Проте в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах питанню організації дослідної роботи учнів приділяється недостатньо уваги, про що свідчить наявність низки недоліків, серед яких можна виділити наступні: відсутність єдиної нормативно-методичної бази; низький рівень підготовки вчителів та учнів до здійснення дослідної роботи; недостатнє матеріально-технічне забезпечення.

У зв'язку з цим актуальним стає питання вивчення педагогічних умов, які дозволять підвищити ефективність навчальної дослідної роботи учнів у загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема самостійної роботи учнів, у тому числі їх дослідної роботи, постійно привертала увагу психологів, методистів, дидактів. У працях психологів та педагогів Д. Богоявленської, І. Зимньої, О. Леонтовича, В. Мухіної, О. Новікова, О. Савенкова, О. Шашенкової висвітлюються теоретичні та практичні особливості використання дослідницької діяльності у навчально-виховному процесі з метою розвитку особистості учня, розкриття творчого та інтелектуального потенціалу дитини.

Питанням активізації та стимулювання дослідної роботи школярів присвячені праці М. Іпполітова, В. Успенського, З. Хайретдінової та інших учених. Зокрема, науковець В. Успенський виділив умови формування дослідницьких умінь та навичок учнів у процесі вивчення основ наук, показав межі застосування дослідницького методу в процесі навчання, дидактичні передумови розвитку дослідницьких здібностей.

Шляхи і можливості використання дослідної роботи учнів в навчальному процесі вивчені у працях М. Алексєєва, І. Лернера, Л. Ляшко, О. Матюшкіна, О. Обухова, А. Плігіна, М. Скаткіна.

Деяким питанням організації дослідної роботи школярів присвячені дисертаційні дослідження Н. Бочарової, Д. Захарової, В. Самохіної та інших.

Проте, незважаючи на підвищений інтерес до проблеми організації дослідної роботи учнів у загальноосвітній школі, ряд її аспектів залишається недостатньо вивченим.

Тому **метою даної статті** є аналіз педагогічних умов, які сприяють ефективній організації дослідної роботи учнів у загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній літературі існують різні підходи до визначення сутності поняття "дослідна робота". Науковець М. Скаткін визначає дослідну роботу як метод дослідження. На його думку, дослідна робота стає методом дослідження, якщо вона організована на основі здобутих наукою даних та відповідно до теоретично обґрунтованої гіпотези перетворює дійсність, створює нові явища, супроводжується глибоким аналізом і висновками [1, с. 186].

Академік О. Новіков визначає дослідну роботу як метод внесення навмисних змін, інновацій в освітній процес у розрахунок на отримання більш високих його результатів з подальшою їх перевіркою та оцінкою. Проте він вважає, що дослідна педагогічна робота займає проміжне місце між вивченням і узагальненням передового досвіду і експериментом. Вона є засобом активного втручання дослідника в освітню практику [6, с. 54].

Ми будемо розглядати дослідну роботу як дослідницьку діяльність у свідомо змінених умовах освітнього процесу, розраховану на отримання навчально-виховного ефекту з його подальшою перевіркою і оцінкою [10].

Основною особливістю дослідження в освітньому процесі є те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є не отримання об'єктивно нового результату в науці, а розвиток особистості учня. Якщо в науці головною метою є отримання нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності – набуття учнем функціональної здібності досліджувати дійсність, розвиток здатності до дослідницького типу мислення, активізація особистісної позиції учня в освітньому процесі шляхом набуття суб'єктивно нових знань (тобто знань, які одержані учнем самостійно і є особистісно значущими для нього). Елементи дослідження в навчальному процесі сприяють вихованню у школярів ініціативи, допитливості, розвивають мислення, заохочують до самостійних пошуків та відкриттів.

Навчально-дослідна робота має на меті ознайомлення учнів з різними методами виконання дослідницьких завдань, способами знаходження, обробки та аналізу інформації; вона спрямована на формування вмінь узагальнювати знання і формулювати висновки. Навчальне дослідження передбачає таку пізнавальну діяльність, у ході якої школярі використовують прийоми, які відповідають методам науки, що вивчається, не обмежуються засвоєнням нових знань, а знаходять власні нестандартні рішення, використовують широке коло джерел, застосовують більш досконалі, порівняно з програмними, методи пізнавальної діяльності [2].

Для того щоб процес підготовки учнів до дослідницької діяльності здійснювався ефективно, необхідна його чітка організація. Процесу організації дослідної роботи школярів передують наступні моменти: визначення мети, завдань, принципів, умов, змісту, форм і методів, які б сприяли швидкому залученню учнів у дослідницьку діяльність.

Вирішальне значення у процесі організації дослідної роботи учнів має створення відповідних педагогічних умов. Педагогічні умови організації дослідної роботи учнів – це сукупність компонентів педагогічної діяльності, які сприяють формуванню у школярів дослідницьких умінь, готовності та інтересу до творчості.

Однією з найважливіших умов ефективної дослідної роботи учня є високий рівень розвитку дослідницьких здібностей та педагогічної майстерності вчителя – керівника дослідної роботи дитини, тому що зміни та перетворення у будь-якій сфері людської діяльності повинні починатися зі зміни і перетворення її суб'єкта і творця. Педагогічна майстерність учителя, яка визначається комплексом гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних та організаторських здібностей, дозволяє педагогу ефективно управляти дослідною роботою учнів [5, с. 64]. “Викладач може забезпечити формування потрібних якостей в учнів, якщо володіє ними сам”, – зазначає дослідниця І. Павлова [8, с. 262].

Основою успіху реалізації дослідної роботи учнів є також внутрішня мотивація й інтерес до проблеми дослідження у самого педагога. Учитель повинен знаходитися у стані наукового пошуку, щоб виступати у ролі носія досвіду організації дослідницької роботи. Саме педагог-дослідник створює умови для формування внутрішньої мотивації учня, творчо вирішує будь-яку проблему, використовує дослідницький підхід. Тому, як вважає О. Обухів, найважливіше для вчителя – це не прокласти “працюючий” шлях у своїй педагогічній діяльності і зафіксувати його, а постійно аналізувати й удосконалювати наявні напрацювання, стереотипи навчальної діяльності, займатися рефлексією, бути у стані пошуку новизни. В протилежному випадку втрачається власний інтерес до дослідницької діяльності [7, с. 62].

Іншою важливою передумовою підготовки учнів до дослідної роботи є застосування нетрадиційних методик у навчанні. У процесі формування досвіду дослідницької діяльності в навчальному процесі провідна роль належить проблемному навчанню, яке, будучи самостійною технологією навчання, одночасно лежить в основі технологій розвивального навчання.

Проблемне навчання – це дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку [11].

Проблемне навчання має на меті формування в учнів наступних умінь: самостійно виділяти і формулювати проблему; висувати гіпотезу, знаходити шляхи її перевірки; збирати дані, аналізувати та обробляти їх; формулювати висновки і шукати можливості практичного застосування отриманих результатів.

Проблемне навчання змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні мотиви. Проблема викликає внутрішню зацікавленість учня, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає людину розвивати свої нахили і здібності, активізує та розвиває сприйняття, пам'ять, мислення, увагу [4].

Технологія проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, які сприяють тому, щоб учень самостійно здобував знання і вчився самостійно їх застосовувати при розв'язуванні різноманітних пізнавальних і практичних задач, а не отримував знання у готовому вигляді або розв'язував задачі за зразком [12].

У процесі організації проблемного навчального заняття необхідно звернути увагу на такі аспекти: створення переліку проблемних питань відповідно до тематичного плану навчальної дисципліни; визначення концепції викладання матеріалу; підбір рекомендованої літератури; визначення способів обробки інформації; встановлення методів контролю.

Розглядаючи педагогічні умови ефективного входження старшокласника у світ наукового дослідження, необхідно виділити як одну з найважливіших умов впровадження у навчально-виховний процес технології дослідного навчання.

Дослідницький метод у навчанні полягає в залученні школярів до самостійних спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки між явищами та предметами дійсності, формують висновки, вивчають закономірності. Цей метод передбачає організацію пошукової дослідної роботи учнів шляхом постановки вчителем пізнавальних і практичних завдань, що вимагають самостійного творчого розв'язання. Сутність дослідницького методу обумовлена його функціями. Він організовує творчий пошук і застосування знань, забезпечує оволодіння методами наукового пізнання у процесі пізнавальної діяльності, є умовою формування інтересу, потреби у творчій діяльності, в самоосвіті. Під час реалізації дослідницького методу в учнів формуються такі елементи творчої діяльності, як самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію, розкриття нової функції і структури об'єкта, самостійне комбінування з відомих способів діяльності нового, альтернативний підхід до пошуку розв'язання проблеми [9, с. 356].

Для того щоб реалізувати дослідницький метод у навчанні, необхідно розробити систему завдань, яка повинна включати важливі і доступні для загальної освіти методи науки та раціоналізаторської діяльності. З точки зору методики навчального предмета, система завдань повинна бути побудована з урахуванням таких ознак, як зміст, способи розв'язання, повторюваність типів, їх комбінацій і зв'язок із предметним змістом, доступність для певного віку.

Таким чином, дослідницький метод сприяє досягненню оптимальних результатів навчання при побудові в межах навчального предмета системи завдань, при пропедевтичній підготовці до їх розв'язання, забезпеченні психологічного клімату, який сприятиме творчості.

Ефективності дослідницької діяльності школярів сприяє створення на уроках ситуацій успіху, коли учень бачить вагомі результати своєї праці, отримані у процесі проведення дослідження або експерименту, і це надихає його на нову пошукову та пізнавальну діяльність. Отже, необхідно постійно підтримувати інтерес учнів до дослідної роботи. З цією метою потрібно проводити ефективну роботу з формування у школярів відповідної мотивації. Розвиток пізнавального інтересу учнів відбувається у процесі участі в олімпіадах, конкурсах, конференціях з публікацією робіт; заняття учнів у спеціальних гуртках, секціях; організації зустрічей школярів з ученими, викладачами вишів, представниками різних професій; використання нетрадиційних методів навчання; варіювання педагогічних технологій; здійснення зв'язку теорії з практикою тощо.

Висновки. Залучення учнів до навчально-дослідної, а потім і до науково-дослідної роботи допомагає їм оволодіти сучасними методами пошуку, обробки та використання інформації, засвоїти різні методи дослідницької діяльності, сформулювати вміння відстоювати і захищати свою точку зору.

Виходячи із сутності дослідної роботи учнів – сукупності доцільних дій пошукового характеру, результатом яких є відкриття не відомих для них фактів, теоретичних знань і способів діяльності, процес навчання у школі слід будувати не як передачу накопичених знань у готовому вигляді, а як організацію діяльності учнів із засвоєння цих знань. Педагогічними умовами організації такої діяльності є: високий рівень підготовки та педагогічної майстерності вчителя – керівника дослідної роботи учня; застосування нетрадиційних методик у навчанні, зокрема створення проблемних ситуацій; впровадження в навчальний процес технології дослідного навчання; підвищення мотивації та інтересу учнів до дослідної роботи шляхом створення на уроці ситуації успіху.

Перспективи подальших розвідок. Подальші розвідки з даного напрямку можуть стосуватися пошуку нових ефективних засобів підвищення зацікавленості учнів у проведенні досліджень та розширення наведеного переліку педагогічних умов ефективно організації дослідної роботи школярів.

Література

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ” ; Ростов н/Д : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
2. Леонтович А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – М., 2006. – № 5. – С. 63–71.
3. Леонтович А. В. О научной традиции и научной догме в массовой школе / А. В. Леонтович // Народное образование. – М., 2003. – № 2. – С. 130–136.
4. Машкіна Л. А. Використання технології проблемного навчання в професійній підготовці майбутніх педагогів / Л. А. Машкіна // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький, 2009. – Вип. 6. – С. 113–117.
5. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
6. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении : деловые советы / А. М. Новиков. – М. : АПО, 1998. – 130 с.
7. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры / А. С. Обухов // Развитие исследовательской деятельности учащихся : методический сборник. – М. : Народное образование, 2001. – С. 48–63.
8. Павлова И. В. Некоторые факторы, определяющие эффективность формирования опыта исследовательской деятельности / И. В. Павлова // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве : сборник статей / под общей ред. к. психол. н. А. С. Обухова. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – С. 262–265.
9. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ, 1993. Т. 1. – 1993. – 608 с.
10. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / авт.-сост. : М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М. : Спутник+, 2006. – 152 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
12. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 378.12

АВТОРИТЕТ ВИКЛАДАЧА – ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Коломієць А. А., Коцюбівська К. І., Оларь А. В.

Стаття присвячена проблемі формуванню мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Важливим чинником цього процесу є авторитет педагога, який здійснює вплив на мотиваційну сферу особистості студента. Вміння викладача зосередити увагу студентів на певній проблемі, зацікавити практичною важливістю теоретичного матеріалу, власні особистісні якості дають підґрунтя для створення авторитету, який безпосередньо впливає на мотивацію студентів до навчання.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність студента, мотивація, авторитет викладача.

Статья посвящена проблеме формирования мотивации учебно-познавательной деятельности студентов. Важным фактором этого процесса является авторитет педагога, который влияет на мотивационную сферу личности студента. Умение преподавателя сосредоточить внимание студентов на определенной проблеме, заинтересовать практической важностью теоретического материала, собственные личностные качества дают почву для создания авторитета, который непосредственно влияет на мотивацию студентов к учебе.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность студента, мотивация, авторитет преподавателя.

The article is devoted to the problem of motivating educational-cognitive activity of students. Teacher authority is an important factor of this process and impacts on the motivational sphere of student personality. The ability of a teacher to focus students' attention on a particular issue, to arouse interest in the practical importance of theoretical material, and his/her personal qualities pave the way for gaining authority that directly affects student motivation to learn.

Key words: educational-cognitive activity, motivation, teacher authority.

Постановка проблеми. У дослідженнях сучасних психологів та педагогів гостро порушується проблема формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності студентів та учнів. Нею займалися І. Ільїн, В. Ляудіс, А. Маслоу, Л. Міхеєва та інші. Перед викладачами вищої школи постає проблема не лише передання знань студентам, а й мотивування їх до активного сприймання та засвоєння цих знань. Проблема мотивації, зокрема мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, виступає основною проблемою досліджень у галузі педагогіки та психології навчання. Однак важливим моментом у формуванні мотивації до навчання студентів / учнів є сам викладач та його авторитет для студентів. Викладач постає перед студентами та учнями як представник науки і відкриває двері в нові знання. Як глибоко вони будуть сприйняті студентами, залежить від того, наскільки викладач є авторитетним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування мотивації студентів присвячено чимало уваги. Нею займалися як вітчизняні (Л. Божович, І. Зарубінської, В. Клачко А. Маркова, так і закордонні науковці (К. Ізард, А. Маслоу). Увага дослідників зосереджувалася на тлумаченні мотиваційних понять, конкретизації системи класифікації мотивів. Однак важливою залишилася проблема впливу авторитету викладача на формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Формулювання цілей. Мета даної статті – показати важливість авторитету викладача / вчителя для утворення мотивації до навчання у студентів / учнів, розкрити динаміку його формування у процесі викладання викладачем певної дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчанні студенти, які можуть бути “сильними за рівнем знань та навичками базової шкільної підготовки”, витрачають недостатньо зусиль, що відображається на рівні їх успішності у навчанні,

“сильні”, але не вмотивовані позитивно студенти, можуть мати посередні результати успішності, не розкрити весь свій потенціал, що негативно відображається також на рівні професійної підготовки. Психологами доведено факт, що люди з меншими здібностями можуть досягти вищих результатів, ніж люди з більшими здібностями, якщо при цьому вони будуть мати сильну стійку мотивацію до діяльності.

Поняття мотивації є досить складним та багатоаспектним. На сьогоднішній день чіткого визначення мотиваційного поняття немає, є лише окремі підходи до його означення. Ми в нашій роботі *мотивацію* визначаємо як сукупність взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості. *Мотив* ми означуємо як *складне психологічне утворення*, котре включає в себе і потребу, й ідеальну мету, і спонуку, і намір, схилиючись таким чином, до визначення мотиву, що дане І. Ільїним [5].

Авторитет викладача безпосередньо впливає на мотивацію студентів до навчання. Факт важливості авторитету викладача було підтверджено експериментально. Г. О. Ковальчук визначено ряд мотивів та проведено їх ранжування за важливістю [2]. Дослідження проводилося серед студентів фінансово-економічного факультету КНЕУ у 2001–2002 рр. Першими у списку мотиваційних факторів у навчанні, які виділяють студенти, є зацікавленість предметом і викладачем.

Авторитет викладача / учителя – загально визнана студентами / учнями та їх батьками значущість достоїнств учителя і заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості [1].

Деякі викладачі вбачають формування власного авторитету не у своїх особистісних якостях, а в тому “офіційному положенні”, яке вони займають. Якщо викладач не має тих особистісних якостей, які найбільше цінуються студентами, то його авторитет, що базується лише на “положенні” (статусі), дуже швидко зникне. Деякі викладачі тримаються зі студентами сухо, дуже офіційно. Їм здається, що, зберігаючи дистанцію між собою та студентами, вони оберігають власний авторитет. Однак тут потрібно мати відчуття міри, оскільки успіх виховання та формування мотивів значно залежить від теплоти та взаємної довіри, які виникають між викладачем та студентами. З іншого боку, велика загроза чекає на викладача, який шукає підтримки любові, поваги своїх студентів лише поблажками та заграванням. Студенти одразу розпізнають слабкість викладача. Більшу повагу та прихильність викликають до себе люди твердого характеру, з чіткими переконаннями та поглядами. Тобто моральний образ викладача значною мірою визначає силу його авторитету [4, с. 38]. Привабливість особистості вчителя підкорює студентську аудиторію, розкриває їх серця, збуджує бажання заслужити його увагу та похвалу. “...самий зміст авторитету в тому і полягає, що він не вимагає ніяких доведень, що він сприймається як безумовна гідність старшого, як його сила та цінність” [3].

Необхідною умовою створення авторитету вчителя є освіченість, відмінне знання свого предмета та висока педагогічна майстерність.

Педагогічна майстерність – високе мистецтво виховання та навчання, яке постійно вдосконалюється [4, с. 38]. Педагог-майстер своєї справи – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знає відповідні галузі науки.

Педагог, авторитетний в одному відношенні, іноді виявляється неавторитетним в іншому. Наприклад, викладач може чудово знати свій предмет, але може бути дуже далеким від потреб студентів. У цьому разі формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів може ускладнюватися, оскільки формування цінностей особистості відбувається шляхом прикладу та наслідування їх у особистості, яка є авторитетною.

Формування авторитету викладача проходить кілька етапів: педагог – джерело інформації, педагог – референтна особа, педагог – авторитет. Найпершою сходинкою є *педагог як джерело інформації*. Через свою роль (джерела та носія інформації) педагог уже займає місце людини, яка претендує на авторитет. Однак на цьому етапі студентам / учням важливий не сам викладач, його особистість, а та інформація, яку вони можуть отримати завдяки цій людині. Тобто студенти поважають не самого викладача як людину, а ту інформацію, яку він у собі містить. Таке ставлення до викладачів формується у студентів на початкових етапах спільної навчально-пізнавальної діяльності студентів та викладача. На даному етапі увага студентів зосереджена на можливості отримання чіткої доступної інформації, яка їм

необхідна. Важливою також є і форма подання інформації, її структура, зміст, емоційне забарвлення, насиченість цікавими фактами, зокрема історичного характеру, які будуть допоміжними у процесі формування мотивації студентів до навчання. Варто зауважити, що на даному етапі особистість викладача не є авторитетною для студентів, тому що інформація для студентів є важливою. Також можливі випадки байдужого і навіть негативного ставлення до особистості викладача. Після того як у свідомості студентів образ викладача утвердиться в позитивному світлі, як надійного джерела інформації, формування авторитету може перейти на новий рівень.

Педагог – референтна особа. Педагог продовжує бути джерелом інформації. Однак на відміну від попереднього рівня формування авторитету у стосунках між викладачем та студентами настає момент, коли студентам важлива не просто певна інформація, їх цікавить думка викладача стосовно цієї інформації. Однак, як і на попередньому етапі, ставлення студентів / учнів до особистості викладача може бути в суб'єктивному плані негативним або байдужим. Тобто студенти вже зрозуміли, що викладач дійсно є спеціалістом в даній галузі і заслуговує на повагу та довіру стосовно питань, які не виходять за межі даної галузі. Але викладач не розкрився перед студентами як особистість, студенти не відчувають з боку викладача особистої прихильності та відкритості.

Педагог – авторитетна особа. Найвищим рівнем педагогічної майстерності викладача є вміння виховати і навчити своїх вихованців таким чином, щоб вони перевершили своїми знаннями та вміннями самого викладача. А це можливо лише у випадку, коли викладач стає авторитетним для студента. Авторитетному викладачеві авансується довіра, його думку визнають як керівництво до дії, а успіх очікується і передбачається. Оцінюють студенти авторитетного викладача завжди позитивно, на відміну від оцінки викладача як референтної особи (для нього оцінка особистості може бути як позитивною, так і негативною). Авторитетний викладач є і джерелом правильної, потрібної для студентів інформації, і референтною особою, і особистістю, яка є прикладом у своїх моральних переконаннях та принципах. Тобто на цій стадії викладач відкривається студентам як особистість. Важливим при формуванні авторитету викладача / вчителя є повага викладачем оточуючих, зокрема студентів. Найбільше, що цінується молодими людьми, які проходять процес становлення особистості, – це повага до себе. Викладач ніколи не зможе бути авторитетним для студентів, якщо не навчиться поважати та висловлювати свою повагу до них. Повага до студентів з боку викладача стимулює зворотню дію – студентів поважати викладача. Крім того, студенти будуть поважати погляди та переконання викладача. Якщо авторитетний викладач зуміє показати справжню цінність і важливість предмета, покаже своє ставлення до глибшого вивчення окремих питань даної дисципліни, то студенти без нарікань будуть займатися навчальною діяльністю. Повага та довіра – важливі компоненти авторитету викладача, це основа усієї педагогіки. Схематично кроки до створення авторитету подано на рис. 1.

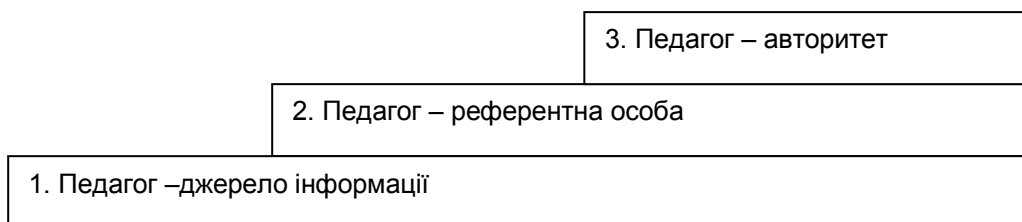


Рис. 1. Етапи формування авторитету

Важливо зазначити, що при формуванні авторитету як мотиваційного фактору впливу педагог повинен надати студентам відчуття цінування. Це означає, що студент відчуває свою потрібність. Формувати це відчуття можна вербально і невербально. Вербальний спосіб включає фрази, в яких міститься елемент позитивної оцінки не лише роботи студента, а його старань та ставлення до неї. Адже часто викладачі (а також учителі шкіл) оцінюють результати студента, не помічаючи при цьому його старань. До невербального способу ми вважаємо доречним віднести м'який погляд (міміку), жести.

Наведемо деякі фактори, які присутні на заняттях викладача-майстра і сприяють формуванню позитивних мотивів:

- усвідомлення близьких та далеких цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, що засвоюються;
- емоційна форма викладеного матеріалу;
- наведення перспективних ліній у розвитку наукових понять;
- професійна направленість навчальної діяльності;
- вибір завдань, які створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності;
- присутність допитливості і пізнавального психологічного клімату в навчальній групі [5].

Ми вважаємо, що викладач досягнув рівня авторитету, коли студент, по-перше, змінив на краще своє ставлення до даної дисципліни, зрозумів що дисципліна цікава та важлива, по-друге, коли у студента виникло внутрішнє відчуття важливості вивчення даної дисципліни, з'явилася віра у власні сили вивчення даного предмета / дисципліни. Звичайно, всі перераховані фактори є суб'єктивними, однак вони об'єктивно проявляються в підвищенні успішності студентів.

На базі ВНТУ було проведено психолого-педагогічний експеримент: студентам пропонувалося пригадати авторитетного викладача з університету або зі школи; давався перелік якостей (які були умовно поділені на дві категорії – особистісні та його професійні якості). За кожно з цих якостей студентам пропонувалося виставити оцінку. Найвищі бали отримали категорії “розумний” та “дружелюбний”, які стосуються особистісних якостей особистості викладача, серед професійних якостей найвищими балами студентами позначили наступні: “знання власного предмета”, “організаторські здібності та дисципліна”.

Цікаво зазначити, що опитані студенти зазначили також використання викладачами допоміжних матеріалів, цікавих фактів, повідомлень, різноманітних прикладів, що позитивно відобразилося на формуванні авторитету вчителя.

Це має дуалістичний зв'язок: з одного боку, цікава інформація, приклади, біографічні факти про вчених-науковців, повідомлені на занятті, підсилюють авторитетність викладача-майстра і впливають на формування мотивації студентів / учнів до навчання, з іншого боку – з вуст викладача, який ще не досягнув рівня авторитету, дана інформація вплине меншою мірою на зацікавлення студентів / учнів навчальним процесом та даним предметом.

При використанні допоміжних інформаційних матеріалів авторитет викладача відіграє виключну роль, оскільки лише “в руках” викладача-майстра історичні факти є інформацією, що чинить вплив на свідомість та підсвідомість студентів, є стимулом для навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи дослідження. Проблема авторитетності викладача є надзвичайно важливою для сучасної професійної школи, особливо у контексті формування мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Головними факторами формування авторитету викладача є його особистісні та професійні якості, їх гармонійне поєднання створює основну педагогічну умову до формування мотивації студентів.

Література

1. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ковальчук Г. О. Педагогічна майстерність у викладанні економічних дисциплін / Г. О. Ковальчук // Зб. матеріалів наук.-метод. конф. “Навчальні інновації та їх вплив на якість університетської освіти”. – К. : КНЕУ, 2003. – С. 38–55.
3. Макаренко А. С. Сочинения. – 1957.
Т. 4. – С. 351.
4. Педагогическая энциклопедия. / гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964.
Т. 1. – 1964.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

УДК 378.14

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ ПРИ РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВІКОМ ДО 18 РОКІВ

Малихіна Я. А.

У статті розглянуто особливості навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років. Автор аналізує сучасні проблеми організації навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років, окреслює шляхи їх вирішення та висуває пропозицію внести певні зміни та доповнення до проекту Трудового кодексу України.

Ключові слова: трудові правовідносини, студенти віком до 18 років, навчально-виробнича практика.

В статье рассмотрены особенности учебно-производственной практики при работе со студентами в возрасте до 18 лет. Автор анализирует современные проблемы организации учебно-производственной практики при работе со студентами в возрасте до 18 лет, очерчивает пути их решения и выдвигает предложение внести некоторые поправки к проекту Трудового кодекса Украины.

Ключевые слова: трудовые правоотношения, студенты в возрасте до 18 лет, учебно-производственная практика.

The article describes peculiarities of field study with students under the age of 18. The author analyzes current problems of organizing the field study for students under the age of 18, outlines the ways to solve them and proposes certain amendments to the Draft Labor Code of Ukraine.

Key words: labor relations, students under the age of 18, field study.

Постановка проблеми. Орієнтація української освіти на європейські цінності доводить необхідність приведення чинного законодавства, зокрема у сфері освіти, до міжнародних стандартів. Упровадження цього процесу супроводжується низкою наукових та практичних завдань: визначенням існуючого стану правового регулювання трудових відносин, вивченням зарубіжного досвіду регулювання трудових відносин узагалі та трудових відносин з окремими категоріями працівників зокрема, обґрунтуванням і розробкою конкретних пропозицій щодо удосконалення чинного законодавства у досліджуваному напрямку [5]. Однією з таких проблем у вищій освіті, яка потребує наукового опрацювання, є проблема регулювання права на працю осіб віком до 18 років. У межах цієї загальної проблеми окремого висвітлення потребують проблеми правового регулювання зміни та припинення трудових правовідносин з особами віком до 18 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні дослідження різних аспектів юридичної освіти за останні двадцять років проводили багато вчених, зокрема О. Андрійк, Ю. Битяк, О. Ботанов, О. Лисенко, А. Столяренко та ін. Спираючись на аналіз наукових праць вітчизняних фахівців (В. Жернаков, С. Засулько, Р. Калюжний, З. Козак, В. Нестерович, О. Оніщенко, В. Опришко, І. Усенко, Я. Шевченко), було зроблено висновок, що серед наукових досліджень проблеми вивчення особливостей навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років приділяється недостатньо уваги.

Проблемі удосконалення навчально-виробничої практики приділяється значна увага у наукових працях О. Абдуліної, А. Бондаря, К. Дурай-Новакової, А. Петрова, В. Розова, Л. Борікова, М. Жидкоблінова, Г. Коджаспірова, М. Козія, П. Решетнікова; єдність теорії і практики під час підготовки вихователя та вчителя розглядається в дослідженнях А. Бойка, В. Краєвського. А. Василюк і У. Новацка вивчаються організацію педагогічної практики за рубежом.

Науково-теоретичною основою роботи стали праці С. Дріжчаної, І. Зуба, І. Кісельова, В. Прокопенка, С. Прилипка, В. Ротаня, О. Реус, Б. Стичинського, Н. Хуторян, О. Ярошенка.

Мета статті – розглянути особливості навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років, проаналізувати сучасні проблеми організації навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років та окреслити шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах модернізації національної системи освіти пріоритетним завданням освітньої політики України є організація цілісного науково-обґрунтованого виховного процесу, орієнтованого на загально-людські цінності – формування творчої, діяльної, інтелектуально розвиненої і духовно багатой людини [8]. Одним із головних напрямів модернізації вищої освіти є підвищення якості професійної підготовки.

Важливим етапом професійного становлення майбутніх фахівців є виробнича практика, яка відіграє системоутворювальну роль у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста, забезпечує взаємодію теоретичних знань та практичних умінь.

Розробка основних концептуальних положень практичної підготовки базується на філософському трактуванні практики як специфічно людського способу освоєння світу. Практика у перекладі з грецької “праксис” означає “активність”, “діяльність”. Згідно з цим у процесі практичної діяльності є можливість не просто відтворювати теоретичні знання, а й змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності і поведінки, формувати та досягати принципово нових цілей, що забезпечують професійну активність студента.

Зміни щодо цілей професійної освіти, які співвідносяться із глобальним завданням забезпечення швидкого входження студента в соціальний і професійний світ, його продуктивної адаптації в них вже під час проходження практики, зумовили нову парадигму професійної освіти.

Слід зазначити, що національний законодавець не передбачає спеціального порядку зміни трудових відносин зі студентами віком до 18 років. Так, норми ст. 32 “Переведення на іншу роботу. Зміна істотних умов праці”. Кодексу законів про працю України застосовуються і до працівників віком до 18 років. У той же час певні відмінності в застосуванні тимчасових переведень стосовно працівників віком до 18 років встановлює ст. 33 Кодексу законів про працю України. Так, відповідно до ч. 2 ст. 33 КЗпП України роботодавець має право перевести працівника строком до одного місяця на іншу роботу, не обумовлену трудовим договором, без його згоди, якщо вона не протипоказана працівникові за станом здоров'я, лише для відвернення або ліквідації наслідків стихійного лиха, епідемій, епізоотій, виробничих аварій, а також інших обставин, які ставлять або можуть поставити під загрозу життя чи нормальні життєві умови людей, з оплатою праці за виконану роботу, але не нижчою, ніж середній заробіток за попередньою роботою. Як справедливо зазначають Б. Стичинський, І. Зуб і В. Ротань, варто звернути увагу на те, що тимчасове переведення працівника на іншу роботу, не обумовлену трудовим договором, можливе в разі не якоїсь виробничої аварії, а тільки для відвернення або ліквідації наслідків такої аварії, які ставлять або можуть поставити під загрозу життя чи нормальні життєві умови людей [4, с. 208]. У той же час відповідно до ч. 3 ст. 33 КЗпП працівників віком до 18 років у будь-якому разі забороняється тимчасово переводити на іншу роботу без їх згоди. Це ще раз підтверджує розуміння національного законодавця, що зміни умов трудового договору серйозно зачіпають права будь-якого працівника, а тим більш неповнолітнього. С. Дріжчана зазначає, що коли дається згода на працевлаштування, враховуються обставини матеріального і морального характеру, загального стану здоров'я неповнолітнього [1, с. 84].

Без сумніву, норма ч. 3 ст. 33 КЗпП має важливе значення для захисту трудових прав студентів віком до 18 років. У той же час хотілося б ще раз наголосити, що неповнолітні є особливою категорією населення, якій з огляду на вік та відсутність життєвого досвіду та правових знань дуже важко власними силами ефективно відстоювати свої права. На наш погляд, зважаючи на правову природу та наслідки зміни трудового договору для студентів віком до 18 років пропонуємо поширити вищезазначену норму на порядок зміни трудового договору з певними категоріями неповнолітніх працівників.

Виділимо серед галузевих принципів трудового права принцип стабільності трудових відносин. У тривалості і стабільності трудових відносин виявляється

гарантія зайнятості працівників. Стабільність трудових відносин забезпечується тим, що роботодавець може змінити умови трудового договору лише за наявності на те згоди працівника, а розірвати трудовий договір – тільки за наявності підстав, передбачених у законі [7, с. 51].

Якщо говорити про студентів віком до 18 років, то на них поширюється загальний порядок припинення трудових правовідносин. У той же час з огляду на специфічність цієї категорії працівників і з метою дотримання їх прав при припиненні трудових правовідносин держава встановлює додаткові гарантії. Так, найбільші гарантії для цієї категорії працівників встановлюються при розірванні трудового договору за ініціативою роботодавця. Так, відповідно до ст. 198 Кодексу законів про працю України звільнення працівників молодше вісімнадцяти років з ініціативи роботодавця допускається, крім додержання загального порядку звільнення, тільки за згодою районної (міської) комісії у справах неповнолітніх. Не можна погодитися з Б. Стичинським, І. Зубом і В. Ротанем, що не буде суперечити закону одержання подальшої (після звільнення неповнолітнього) згоди служби у справах неповнолітніх на звільнення [4, с. 765]. Вважаємо, що така згода є обов'язковим елементом порядку звільнення працівників віком до 18 років з ініціативи роботодавця, а відсутність такої згоди в момент звільнення робить це звільнення незаконним і передбачає поновлення на роботі.

Кримінальний кодекс України встановив підвищену кримінальну відповідальність за незаконне звільнення неповнолітнього працівника з роботи з особистих мотивів. Так, відповідно до ч. 2 ст. 172 КК України незаконне звільнення неповнолітнього працівника з роботи з особистих мотивів карається штрафом від п'ятдесяти до ста неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до п'яти років, або виправними роботами на строк до двох років, або арештом на строк до шести місяців [3].

Важливою гарантією прав осіб віком до 18 років під час скорочення чисельності чи штату працівників є новела, яку передбачили автори проекту Трудового кодексу України в ст. 102, з назвою "Переважне право на залишення на роботі у зв'язку із скороченням" [6]. Відповідно до п. 6. ч. 2 ст. 102 Проекту за рівних умов щодо кваліфікації та продуктивності праці перевага в залишенні на роботі надається працівникам із числа прийнятих протягом двох років на роботу в рахунок броні чи квоти.

Кодекс законів про працю України закріплює можливість розірвання трудового договору з неповнолітнім за вимогою його батьків або інших осіб. Так, відповідно до ст. 199 КЗпП батьки, усиновителі і піклувальники неповнолітнього, а також державні органи та службові особи, на яких покладено нагляд і контроль за додержанням законодавства про працю, мають право вимагати розірвання трудового договору з неповнолітнім, у тому числі й строкового, коли продовження його чинності загрожує здоров'ю неповнолітнього або порушує його законні інтереси.

Слід зазначити, що аналогічні гарантії трудових прав закріплені і в законодавстві зарубіжних країн. Так, до кола осіб, які наділені правом вимагати розірвання трудових договорів з неповнолітніми, в закордонних країнах також належать батьки, усиновителі, опікуни та піклувальники. До цивільного повноліття повноваження батьків (усиновителів, опікунів, піклувальників) певною мірою обмежують трудову правосуб'єктність молодих людей: вони повинні санкціонувати їх працевлаштування, а в ряді випадків можуть вимагати розірвання їх трудових договорів. У деяких країнах згода батьків (усиновителів, опікунів, піклувальників) необхідна для укладення усіх або частини трудових договорів до досягнення підлітками цивільного повноліття. Доцільність цих норм обґрунтовується необхідністю захисту інтересів підлітків, у тому числі охороною їх праці, що покладається на найближчих і зацікавлених людей [2, с. 95].

Зазначимо, що і проект Трудового кодексу України у ст. 112 закріплює норму, яка регламентує розірвання трудового договору з неповнолітнім працівником за вимогою його батьків або осіб, які їх замінюють, чи відповідних органів. Вказана стаття закріплює норму аналогічну нормі ст. 199 КЗпП, доповнюючи її правилом, що вимога про звільнення повинна бути обґрунтованою. Повністю погоджуючись із доцільністю запровадження останньої норми, зазначимо, що в літературі вже давно висловлювалася така позиція. Так, автори науково-практичного коментарю до

законодавства України про працю зазначають, що пред'явлення батьками, усиновителями і піклувальниками вимоги про розірвання трудового договору з неповнолітнім, у тому числі строкового, повинне супроводжуватися наданням відомостей і доказів того, що продовження дії трудового договору загрожує здоров'ю неповнолітнього або порушує його законні інтереси [4, с. 765].

Трудове законодавство не встановлює будь-яких виключень для осіб віком до 18 років із загального порядку розірвання трудового договору за власним бажанням. На наш погляд, це доволі правильно, адже працювати або не працювати – це виключно право працівника, закріплене ст. 43 Конституції України

Отже, сучасні реалії висувають нові вимоги до професійної освіти, універсальності підготовки випускників ВНЗ, їхньої адаптації до виробничих умов; визначальної важливості наявності професійних умінь у забезпеченні сталого розвитку особистості, що потребує вивчення проблеми і врахування особливостей навчально-виробничої практики при роботі зі студентами віком до 18 років.

Висновки. Вищенаведене дає підстави запропонувати такі зміни та доповнення до проекту Трудового кодексу України: доповнити проект Трудового кодексу України наступною статтею: “(назва) Зміна трудового договору з працівником віком до 16 років. (ч. 1) З працівником віком до 16 років зміна трудового договору допускається за письмовою згодою працівника та одного з батьків або особи, яка їх замінює”, викласти ст. 94 проекту Трудового кодексу України в наступній редакції: “(назва) Розірвання трудового договору за згодою сторін. (ч.1) Трудовий договір може бути розірвано в будь-який час за домовленістю між працівником і роботодавцем. (ч. 2) Розірвання трудового договору за згодою сторін з особами віком до 18 років допускається за умови отримання згоди служби у справах неповнолітніх”.

Література

1. Дріжчана С. В. Вдосконалення законодавства про працю неповнолітніх / С. В. Дріжчана // Вдосконалення трудового законодавства в умовах ринку / відп. ред. Н. М. Хуторян. – К. : Ін Юре, 1999. – С. 82–88.
2. Киселев И. Я. Сравнительное и международное трудовое право : учебник для вузов / И. Я. Киселев. – М. : Дело, 1999. – 728 с.
3. Кримінальний кодекс України // Офіц. вісн. України. – 2001. – № 21. – Ст. 920.
4. Науково-практичний коментар до законодавства України про працю / Б. С. Стичинський, І. В. Зуб, В. Г. Ротань. – К. : АСК. 2002. – 1024 с.
5. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
6. Проект Трудового кодексу України (реєстраційний № 1108, текст законопроекту до другого читання від 10.12.2009 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc. – Назва з екрана.
7. Прокопенко В. І. Трудове право України : підручник / В. І. Прокопенко. – Х. : Фірма “Консум”, 1998. – 480 с.

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Попова Г. В.

*У статті актуалізовано питання організації тренінгу з підвищення педагогічної майстерності для викладачів ВНЗ. Авторкою досліджено сутність тренінгу, розкрито його значення щодо підвищення рівня майстерності фахівців. Розроблено тренінг для викладачів факультету економіки та управління Донбаського державного педагогічного університету. Тема тренінгу: “Справжній викладач – яким він має бути?”, тривалість – 2 години. Використано інтерактивні техніки: “криголами”, рухавки, міні-лекції; психогімнастичні вправи; мозкова атака; дискусія; моделювання педагогічних ситуацій; творчі завдання.
Ключові слова: педагогічна майстерність, тренінг, інтерактивні техніки.*

*В статье рассмотрен вопрос организации тренинга по повышению педагогического мастерства преподавателей вузов. Автором исследована сущность тренинга, раскрыто его значение для повышения уровня мастерства специалистов. Разработан тренинг для преподавателей факультета экономики и управления Донбасского государственного педагогического университета. Тема тренинга: “Настоящий преподаватель – каким он должен быть?”, продолжительность – 2 часа. Используются интерактивные техники: “ледоколы”, подвижные игры, мини-лекции, психогимнастические упражнения; мозговая атака; дискуссия; моделирование педагогических ситуаций; творческие задания.
Ключевые слова: педагогическое мастерство, тренинг, интерактивные техники.*

*The article brings forward the question of organization of a training session on enhancing pedagogical prowess of lecturers at higher educational institutions. The author examines the essence of a training session and reveals its importance for raising the level of skill in specialists. The article presents a training session worked out for lecturers of the Department of Economics and Management at Donbas State Pedagogical University. The theme of the training is “A real lecturer at higher educational institution – what is he like?”, the duration is 2 hours. The interactive techniques used in the training are ice-breakers, active games, mini-lectures, psychogymnastic exercises, brainstorming, discussion, modeling of pedagogical situations, creative tasks.
Key words: pedagogical prowess, training, interactive techniques.*

Постановка проблеми. Сучасні ринкові реалії в Україні зумовлюють масштабні інноваційні перетворення в системі освіти, зокрема і в галузі професійної освіти та виховання нової генерації фахівців для держави. Рушійною силою освітніх реформуваль у вищій школі є викладач – справжній майстер педагогічної професії.

На сьогодні професіоналізм викладача, його педагогічна майстерність набувають властивостей основних ресурсів забезпечення високої якості освіти та соціального престижу освітньо-виховних систем, що водночас сприятиме професійному становленню, самовдосконаленню педагогів, їхній творчій та інноваційній діяльності. Саме вища школа як середовище фахової реалізації викладачів має потужні резерви для підвищення рівня їхньої педагогічної майстерності. Розв'язати порушене питання можна за допомогою організації тренінгу з підвищення педагогічної майстерності викладачів в умовах їх фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню майстерності педагога, зокрема й викладача вищої школи, умовам формування та обґрунтуванню шляхів розвитку педагогічної майстерності приділяли увагу такі вчені, як Л. Байкіна, Л. Гребенкіна, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривonos, О. Лавріненко, Н. Нічкало, А. Остапенко та ін. Питання розробки тренінгів як методу, що використовується у практиці підвищення рівня професіоналізму, майстерності фахівців різних профілів, студіювали Н. Баранова, Л. Бродська, А. Гришин, Г. Ковальчук, О. Набока, Г. Федосова та

ін. Незважаючи на докладну теоретико-методичну розробленість окресленої проблеми, досі недостатньо дослідженими є питання розробки та організації тренінгів для викладачів ВНЗ щодо підвищення рівня їхньої педагогічної майстерності.

З огляду на це **завданням** нашої статті є розробка тренінгу з педагогічної майстерності для викладачів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі акцентовано, що тренінг є одним з активних методів групової роботи, його розуміють як процес запланованих змін людини, спрямованих на її особистісний і професійний розвиток, шляхом набуття, аналізу й переоцінки власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [1, с. 10; 2, с. 39; 3, с. 201; 4, с. 110]. Водночас тренінг є ефективною формою роботи щодо засвоєння знань та формування умінь і навичок, сприяє організації взаємодії, створює можливості спілкування у довірливій атмосфері й неформальній обстановці, впливає на пізнання учасником себе та довкілля.

Тренінг розроблено для педагогів факультету економіки та управління (ФЕУ) Донбаського державного педагогічного університету. Він є складовою теоретико-практичного семінару, що запроваджений з метою підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів. Науково-дидактичний доробок педагогів є підґрунтям розробленого тренінгу, його структури та складових [1; 3; 5].

Тема “Справжній викладач – яким він має бути?”

Тривалість заняття – 2 години. Використані інтерактивні техніки: “криголами”, рухавки, міні-лекції; психогімнастичні вправи; мозкова атака; дискусія; моделювання педагогічних ситуацій; творчі завдання.

Мета: допомогти викладачам усвідомити наявність проблемних зон в особистісній і професійній сферах, сприяти підвищенню мотивації викладачів до саморозвитку й самореалізації, формувати навички групового співробітництва.

Завдання:

- виокремити проблемні зони в особистісній та діяльній сферах учасників;
- створити умови для усвідомлення викладачами поєднання у своїй діяльності різних стилів поведінки;
- формувати навички групової взаємодії.

Вступна частина

1. Самопрезентація. Вправа “Ініціали” (5 хв.).

Учасникам пропонують назвати прізвище, ім'я, по батькові, а потім – свої позитивні якості, що починаються з літер власних ініціалів. Наприклад, Попова Ганна Василівна – працююча, говірка, весела. Усі представляються по колу.

2. Інформаційне повідомлення “Тренінг: сутність, структура, інтерактивні техніки” (5 хв.).

3. Правила роботи групи (10 хв.).

Тренер пояснює групі, що правила потрібні для створення такої обстановки, коли б кожен учасник мав можливість відкрито висловлювати свої почуття та думки; не боявся стати об'єктом глузувань і критики; був упевнений, що все особисте, висловлене на занятті, не буде оприлюднене поза групою; отримуватиме інформацію сам і не заважав іншим.

Із застосуванням методу мозкового штурму учасники визначають правила, котрі фіксуються на екрані за допомогою мультимедійного проектора (або на чистих аркушах паперу), на допомогу тренеру обирають помічників із групи. Потім кожне із запропонованих правил обговорюють і приймають усією групою (друкують на комп'ютері та висвітлюють на екрані або записують на плакаті). Традиційно прийнято використовувати такі правила групової роботи: бути позитивними та відвертими; дотримуватися при висловлюванні “правила черги”; бути активними та діяльними; слухати й чути кожного; толерантно ставитися один до одного; не витратити більш ніж відведено часу на виконання завдання; забезпечувати конфіденційність; діяти за принципом “тут і зараз”; користуватися “правилом руки”.

4. Формулювання мети тренінгу. Вправа “Фізична метафора” (10 хв.).

Тренер акцентує на необхідності визначення очікуваного результату, якого група має досягти наприкінці заняття, та пропонує виконати таку вправу.

Поставити ноги на ширину плечей, руки витягнути вперед паралельно підлозі, потім повернутися всім корпусом назад і запам'ятати на стіні те місце, яке вдалося зафіксувати. Повернутися у вихідне положення.

Закрити очі та уявити, що наступного разу можна повернути корпус значно далі. Розплющивши очі, спробувати знову повернутися. Порівняти те місце в просторі, яке вдалося зафіксувати на цей раз із попереднім результатом.

Зробити висновок про реальну силу впливу окресленої мети.

Тренер акцентує на значенні виконання цієї вправи, яка наочно демонструє ефект постановки цілей та доводить до учасників мету та завдання тренінгу.

5. Визначення сподівань учасників від заняття. Вправа “Гора” (5 хв.).

Тренер пропонує учасникам записати на стікерах, що саме вони очікують від заняття. Потім на заздалегідь підготовленому ватмані із зображенням гори всі сподівання треба розмістити біля її підніжжя.

Основна частина

6. Вправа “Колесо життя” (30 хв.).

Вправа розрахована на формування мотивації активної участі в тренінгу, Тренер роздає учасникам заздалегідь підготовлені аркуші паперу із зображенням (рис. 1) та пропонує викладачам побудувати власне “колесо життя”.

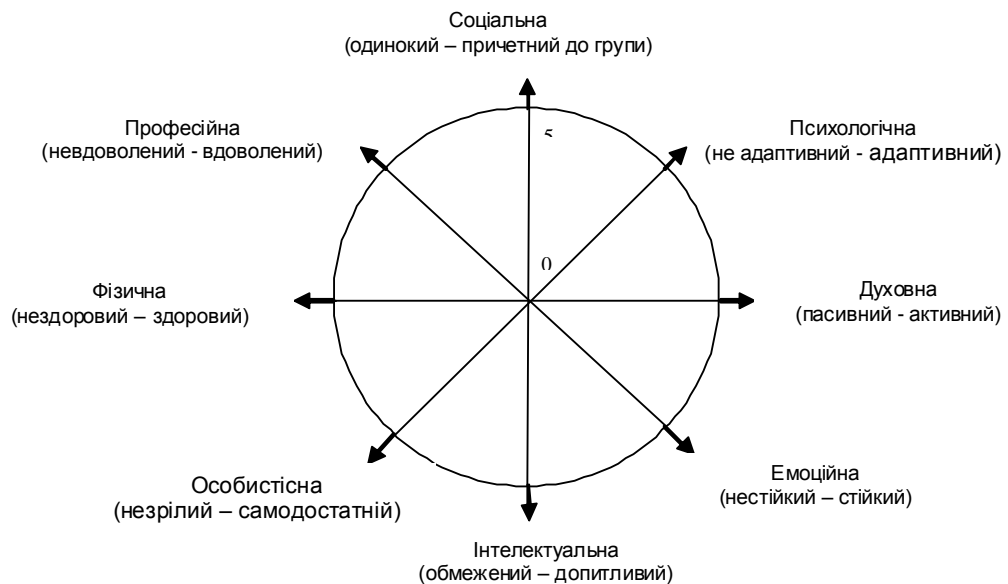


Рис. 1. Колесо життя

Кожна “спиця колеса” – це відповідний аспект життя, якості особистості, що оцінюються від 0 (негативне забарвлення) до 5 (позитивне забарвлення). За пропонованою шкалою учасники повинні оцінити їх, поставити позначку на відповідній “спиці” та з’єднати лінією.

Після виконання завдання доцільним є обговорення отриманих результатів за такими питаннями:

- Чи утворилося коло з проведеної Вами лінії?
- Збігається Ваше коло з тим, що зображено на рисунку?
- Якими аспектами життя Ви найбільш задоволені?
- Які життєві сфери Ви хотіли б удосконалити?
- Як Ви зможете цього досягти?
- Про що свідчать результати цього завдання?

Після обговорення тренер налаштовує на необхідність життєвої рівноваги, яку забезпечує кожна зі “спиць” завдяки постійному й рівномірному розвитку якостей особистості, що дозволить досягти гармонії в усіх аспектах життєдіяльності.

7. Зняття емоційного напруження “Уяви себе в іншому віці” (5 хв.).

Викладачам пропонується на хвилину заплющити очі, уявити себе у молодшому віці та за улюбленою справою.

Після виконання вправи тренер ставить учасникам запитання на кшталт: “У якому віці Ви себе уявили, за яким заняттям, чому саме таку картину тощо?”

8. Моделювання ситуації “Викладач – яким він має бути?” (25 хв.).

Тренер ознайомлює учасників зі стилями педагогічної діяльності, відповідно до яких викладачів поділяють на “експертів”, “зірок”, “фасилітаторів”, та стисло характеризує їх.

Учасників розподіляють на три групи за назвами кольорів: червоний – викладачі-“зірки”; синій – “експерти”; жовтий – “фасилітатори”. Кожна підгрупа моделює педагогічні ситуації (наприклад, група “синіх” з викладачем-експертом тощо) та розігрує їх, потім створює портрети типів викладачів на аркушах формату А3) та презентує свої напрацювання.

Далі тренер разом з аудиторією узагальнює за допомогою таких питань:

- Які труднощі виникали у процесі моделювання педагогічної ситуації? Чому?
- Який висновок можна зробити щодо стилів педагогічної роботи?
- Які стилі є найбільш ефективними в сучасній педагогічній практиці?
- Чи справедлива теза: “Успішний викладач має поєднувати риси “зірок”, “фасилітаторів” й експертів”?

9. Гра-розминка “Фасилітатор” (10 хв.).

Групу поділяють навпіл і формують два кола – внутрішнє та зовнішнє (учасники стоять обличчям один до одного). Представників зовнішнього кола запрошують вийти із аудиторії і проводять інструктаж: викладачі, що утворюють внутрішнє коло, упродовж однієї хвилини повинні стояти із заплющеними очима, витягнувши руки вперед. Коли ви побачите, що руки вашого партнера опускаються вниз, підтримайте своїми долонями легенько його руки, а щойно відчуєте, що йому вже не потрібна ваша підтримка, опускайте руки. Після цього таку ж інформацію доводять до відома учасників внутрішнього кола, тільки пропонують руки напарників підтримувати постійно.

Далі підгрупи займають вихідну позицію і виконують кожне завдання по хвилині.

Тренер організовує обговорення за такими питаннями:

- Якими були ваші відчуття при виконанні вправи ?
- Що відчували ті, кому постійно підтримували руки?
- Які відчуття були у тих, кому підтримували руки час від часу?
- Як ви будете використовувати здобутий досвід у професійній діяльності?

Наприкінці тренер підсумовує, що хтось потребує підтримку постійно, а хтось – лише інколи. Викладач-фасилітатор відчуває, коли, кому і яку потрібно надати підтримку, для забезпечення усвідомлення необхідності активності навчання.

Заключна частина

10. Підбиття підсумків. Вправа “Гора” (15 хв.).

Наприкінці тренінгу учасники аналізують, які сподівання реалізувалися, та переносять їх на вершину “гори”.

Учасникам пропонується по черзі підійти до зображення “гори”, знайти стікер зі своїм висловленням сподівання від тренінгу, озвучити його та повідомити, чи здійснилися ці сподівання. У разі збігу очікуваного результату з реальним власник стікера має перенести його на “вершину”.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Наш власний досвід свідчить, що учасників тренінгів приваблюють подібні методи, адже вони роблять процес навчання цікавішим і необтяжливим, а використання набутого викладачами досвіду у власній педагогічній діяльності підвищує інтенсивність навчальної діяльності, результат якої досягається завдяки активності самих учасників.

Наголосимо, що теоретико-практичний семінар, запроваджений з метою підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів ФЕУ, є незакінченим процесом, заплановано проведення наступних тренінгів, які вважаємо результативними й перспективними.

Література

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Наталя Петрівна Баранова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2009. – 159 с.
2. Бродська Л. В. Використання методів активного навчання для підвищення стану готовності майбутніх учителів до професійної діяльності / Л. В. Бродська // Педагогічні

науки. Освітні інновації : збірник наукових праць – Ч. 1. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – С. 34–41

3. Набока О. Г. Підготовка майбутніх економістів : як зробити навчання активним? / Ольга Георгіївна Набока // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ялта, 22–24 вересня 2011 року). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 108–111

4. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування : монографія / О. Г. Набока. – Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2012. – 303 с.

5. Федосова Г. Л. Соціально-психологічний тренінг як засіб подолання комунікативних бар'єрів в організації / Г. Л. Федосова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 31. Серія “Психологічні науки” : збірник наукових праць : у 3 т. – Чернігів : ЧДПУ, 2005. – № 31. – Т. 3. – С. 139–144.

УДК 378.14

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЗАОХОЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Притуляк Л. М.

У статті висвітлено деякі аспекти впровадження системи безперервної освіти. Розглянуто та проаналізовано взаємозв'язок теорії та практики заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення. Автор досліджує творче використання педагогічно цінних ідей та досвіду минулих років для стимулювання дошкільних працівників до самоосвіти.

Ключові слова: безперервна освіта, заохочення, самовдосконалення, стимулювання, дошкільні працівники.

В статье освещены некоторые аспекты внедрения системы непрерывного образования. Рассмотрена и проанализирована взаимосвязь теории и практики поощрения дошкольных работников к самосовершенствованию. Автор исследует творческое использование педагогически ценных идей и опыта прошлых лет для стимулирования дошкольных работников к самообразованию. Ключевые слова: непрерывное образование, поощрение, самосовершенствование, стимулирование, дошкольные работники.

The article highlights some aspects of the implementation of lifelong learning. The author analyzes the interconnection of the theory and practice of motivating preschool educators for self-improvement and explores creative use of pedagogical ideas and experience of the past in inspiring preschool workers to educate themselves.

Key words: continuing education, motivation, self-improvement, stimulation, preschool workers.

Постановка проблеми. Політичні та соціально-економічні зміни останніх років свідчать, що на сучасному етапі історичного розвитку відбувається різкий злам, який тягне за собою зміни в суспільстві. Кардинально змінюється стиль життя, звичне й зрозуміле стає чужим та дивним, ураховуючи постулат про те, що "буття визначає свідомість".

Сьогодні досить закономірно очікувати істотних змін у сфері свідомості як окремої людини, так і суспільства в цілому. Зростає роль самосвідомості, вміння застосувати свої, закладені природою ділові якості у практичній діяльності, самостійно долати труднощі, що виникають. Очевидним є те, що ситуація успіху може стати каталізатором подальшого розвитку особистості. Успіх у будь-якій сфері життєдіяльності дає особистості внутрішні сили для подолання труднощів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів її формування перебувало в центрі уваги багатьох учених у контексті вивчення готовності педагогів до професійного саморозвитку (Т. Степанова, М. Костенко, І. Наумченко, О. Кучерявий, Л. Рувінський, Є. Бакшеева, Г. Балл, Ю. Долінська, Н. Сегеда), мотивації професійного самовдосконалення педагога (Б. Кондратюк, О. Борденюк), розвитку педагога як суб'єкта професійної діяльності (О. Пехота, Г. Аксьонова) та ін.

У наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.), висвітлюється проблема особистісного і професійного розвитку в системі педагогічної майстерності та творчості (Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Ю. Кулюткін, М. Лазарєв, Л. Мітіна, С. Сисоєва та ін.).

Однак вищезазначені автори не повною мірою досліджують проблему реалізації такої моделі стійкого розвитку вихователя, яка б відповідала характерним особливостям самовдосконалення кадрів дошкільного профілю.

Мета статті – розглянути та проаналізувати взаємозв'язок теорії та практики заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення; прослідкувати творче використання педагогічно цінних ідей та досвіду минулих років для стимулювання дошкільних працівників до самоосвіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з основних вимог, які ставляться до освіти дорослих, є тісний зв'язок з досвідом у всіх його виявах та врахування потреб кожного. Необхідно також урахувувати вибіркоче ставлення дорослих до цінності знань, що набуваються, їх практичної спрямованості, здатності максимально повно і швидко допомогти у вирішенні реальних проблем, що постають перед людиною. З цього випливає, що освіта дорослих має бути максимально індивідуалізованою, вона повинна сприяти розкриттю кожної людини, її реабілітації, зростанню віри у свої можливості, підвищенню соціально-суспільного статусу.

Проблема освіти дорослих – одна з найпоширеніших у наш час. Найбільші складнощі викликає мотивація навчання як способу саморозвитку та підвищення ділової кваліфікації. Мотивацією навчання може бути зв'язок між результатами діяльності та наданням можливості для підвищення їх якості за допомогою навчання. Зміщення акцентів у мотивації навчання з обов'язку до інтересу дозволяє максималізувати навчання.

Вирішити це можна різними способами: зробити навчання постійною та необхідною подією; навчити керувати собою, планувати свій час; мінімізувати перепони, які заважають навчанню.

Очевидною стає роль ВНЗ при створенні системи безперервної освіти як у всьому світі, так і в нашій країні. Вищі навчальні заклади (ВНЗ) мають стати центральною системоутворювальною ланкою у всьому ланцюгу безперервної освіти в нашій країні. Розширення сфери діяльності сучасних ВНЗ потребує інституційних змін та подальшого розвитку на їх основі навчально-науково-інноваційних комплексів.

У системі підвищення кваліфікації також повинні виникнути значні зміни, щоб наше суспільство, яке переживає в цей момент глибоку кризу цінностей, переросло виключно економічні інтереси та звернулося до більш глибоких вимірів моральності та духовності.

Освітній процес, у який включені дорослі суб'єкти, характеризується прагматичністю. За ствердженням С. Г. Вершловського, приживаються, а потім стають формувальними факторами тільки ті отримані знання й уміння, які "відповідають запитам суб'єкта (особистісно значущі) та можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності" [1, с. 6]. Тобто знання, що отримуються, тільки тоді матимуть для особистості смисл, коли будуть високо оцінені за ступенем корисності у професійному та особистісному бутті. Інакше кажучи, якщо отримають високий бал за шкалою "практична користь".

Саме система підвищення кваліфікації може і повинна виступати у ролі організатора безперервної освіти, забезпечувати всю наукову, методичну та психологічну підтримку педагогів.

Сучасні вимоги до підвищення кваліфікації обумовлені необхідністю повноцінного функціонування наступних функцій: інформаційної (задовольняти потреби спеціалістів в отриманні знань про досягнення в науці, про передовий вітчизняний та зарубіжний досвід); навчальної (організації та здійснення освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації); дослідницької (проведення наукових досліджень та експериментів у галузі післядипломної педагогічної освіти); експертної (наукова експертиза програм, проектів, оцінка необхідності, обґрунтованості та безпеки експериментальної роботи, що проводиться освітніми закладами).

З точки зору педагогіки, стимуляція успіху – це таке спрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти високих результатів у діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому [2].

Система стимулювання та заохочення педагогічних працівників має такі форми: моральне, матеріальне, професійне. Для дошкільних працівників передбачено використання ще й посадових та професійних стимулів.

Стимулювання педагогічної праці сприяє професійному зростанню вихователя, підвищує його самооцінку та самоповагу, сприяє запобіганню розчарувань, згорання, спонукає до самовдосконалення, пошуку ефективних форм, методів та прийомів навчання дітей. Щодо оцінки педагогічної діяльності, то, на нашу думку, головне, щоб вихователь був особистістю, котра вміє стимулювати й створювати стійкі мотив і бажання вчитися.

Протягом др. пол. XX ст. поширеними були форми морального, матеріального та професійного заохочення, на поч. XXI ст. традиційні форми професійного

заохочення не втратили своєї актуальності, проте були творчо переосмислені відповідно до потреб часу.

Так, у 2000–2012 рр. серед форм морального заохочення застосовуються нагородження грамотою, значком, медаллю; оголошення подяки; занесення до “Книги пошани”; занесення фотографії та прізвища вихователя до “Галереї пошани” (“Дошки пошани”); відзначення на раді ДНЗ тощо.

Наприклад, у звітній інформації мелітопольського ДНЗ “Лелеченя” зазначено: “Членів колективу нагороджено Грамотою управління освіти Мелітопольської міської ради – за вагомий внесок у зміцнення міжнародної злагоди, виховання толерантності у вихованців дошкільного навчального закладу та членів їх сімей (2007); Почесною Грамотою управління освіти і науки Запорізької обласної адміністрації – за I місце в VI обласному конкурсі ігрових і навчальних посібників для дітей дошкільного віку (2007); Дипломом за активну участь у реалізації Всеукраїнської програми з фізичного виховання “Дитяче фізкультурне свято “Сбпрпризида” та популяризацію фізичної культури серед дітей дошкільного віку (2008); Грамотою управління освіти і науки Запорізької області – за активну участь у реалізації Всеукраїнської конкурсної програми з фізичного виховання “Дитяче фізкультурне свято “Сбпрпризида” та залучення дітей до здорового способу життя (2008); Грамотою виконавчого комітету Мелітопольської міської ради – за вагомий внесок у розвиток загальноосвітньої системи міста, перемогу в міському огляді-конкурсі на кращу організацію право-освітньої та право-виховної роботи (2009); Почесною Грамотою управління освіти і науки Запорізької обласної адміністрації – за перемогу в конкурсі “Імідж дошкільних навчальних закладів” у номінації “Дошкільний навчальний заклад як осередок історії і традиції рідного краю” (2010); Дипломом комунального закладу “Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради – за вагомий внесок у розвиток інноваційного освітнього простору та участь у II обласній виставці “Освіта Запорізького краю – 2011”; Бронзовою медаллю – за перемогу в номінації “Реформування дошкільного закладу освіти” на міжнародній виставці “Сучасні заклади освіти – 2012” тощо [3].

Відтак ордени, медалі, нагрудні значки та грамоти, затверджені Міністерством ще у др. пол. XX ст., і присвоєння почесних звань залишаються актуальними й сьогодні.

Більш того, у закладах дошкільної освіти досі використовують такі форми заохочення до самовдосконалення та підвищення своєї кваліфікації, як відзначення на раді ДНЗ, занесення до “Книги пошани” або “Галереї пошани” (у хронологічному порядку фіксуються всі досягнення ДНЗ та працівників закладу). Хоча здебільшого ці “книги” сьогодні мають електронний формат та презентовані на сайтах окремих ДНЗ, проте принципи їх оформлення та мета впровадження лишаються такими, як і у др. пол. XX ст. [5].

На жаль, з огляду на те, що в галузі освіти загалом та у сфері дошкільного виховання зокрема й надалі успішно використовуються форми морального та професійного заохочення педагогічних кадрів до самовдосконалення (нагородження, відзначення, присвоєння звань), що були розроблені ще в минулому столітті, нині майже не впроваджуються нові нагороди, ордени, грамоти, дипломи тощо на загальнодержавному рівні. Проте все ж таки варто зазначити щорічну Премію Верховної Ради України, засновану 2007 р., що хоча й належить до форм матеріального заохочення, однак, безумовно, стосується професійних засобів заохочення дошкільних кадрів до самовдосконалення. Також не можна залишити поза увагою впроваджену в 2002 р. обласну педагогічну премію імені В. Сухомлинського, яку започаткували Кіровоградська обласна рада й обласна державна адміністрація і яка покликана стимулювати творчу активність педагогічних працівників, розвиток їхньої професійної майстерності, прагнення до творчої самореалізації [6]. Зокрема, лауреатами премії 2012 року стали Т. Васютинська, завідувач ДНЗ № 24 “Вогник” імені В. Сухомлинського Кіровоградської міської ради, кваліфікаційна категорія “спеціаліст вищої категорії”, В. Отян, завідувач ДНЗ № 68 “Золота рибка” Кіровоградської міської ради, кваліфікаційна категорія “спеціаліст вищої категорії” та ін. [6].

Слід також звернути увагу, що з формами морального заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення сьогодні тісно пов’язані форми професійного заохочення, адже нагородження (з огляду на матеріальний бік – сертифікати, грошові нагороди, премії, путівки тощо) працівників і ДНЗ відбувається відповідно до їх участі

в конкурсах, змаганнях, конференціях, семінарах, педагогічних читаннях, круглих столах, методичних виставках, що є сучасними та оновленими формами й методами професійного заохочення.

Відповідно до теми дослідження, доцільно навести уривок зі звернення виховательки ДНЗ, у якої за плечима 23 роки педагогічного стажу, щоб з'ясувати, які форми заохочення до самовдосконалення та стимулювання до навчання впродовж життя для дошкільних працівників є дієвими та чи відбувається самовдосконалення на практиці: "Сьогодні маю майже 23 роки педагогічного стажу, із них 7 років на посаді вихователя-методиста, а до цього – 16 років вихователем ДНЗ. Моєму професійному зростанню сприяло підвищення кваліфікації на курсах при МОІПДП, відвідування обласних семінарів, міських методоб'єднань, самоосвіта. Постійним джерелом нової інформації завжди були різні фахові видання: журнали "Дошкільне виховання", "Дошкільний навчальний заклад", "Палітра педагога", "Розкажіть онуку", "Дитячий садок", "Вихователь – методист" [4].

Сьогодні також підвищувати професійну кваліфікацію впродовж життя допомагають професійні об'єднання педагогів-дошкільників – методичні об'єднання. Вони організуються за різними принципами: за типом ДНЗ чи групи, за проблемними темами, пріоритетними завданнями. Зокрема, своєрідним різновидом методичного об'єднання нині є науково-методична лабораторія дошкільного виховання (наприклад при Комунальному вищому навчальному закладі "Херсонська академія неперервної освіти" Херсонської обласної ради), яка організовується з метою заохочення педагогічних працівників до підвищення кваліфікації та презентує певний набір засобів професійного заохочення. Так, у межах обов'язків науково-методичної лабораторії слід вказати такі: розробка та введення спецкурсів для кадрів дошкільного профілю, проведення семінарів, семінарів-нарад на теми, що відповідають запитам працівників дошкільних установ, надання методичної допомоги освітянам в організації та проведенні науково-педагогічних експериментів, організація роботи методичних творчих груп тощо.

Висновки. Посилення інтеграційних процесів зумовлює необхідність перебудови людської свідомості, зміну її орієнтирів з наявних знань до постійно оновлюваних та поповнювальних динамічних знань, отримати які можна з різноманітних джерел різними способами, починаючи від академічних занять і до самостійно організованої навчальної діяльності із застосуванням інформаційних технологій, що відповідатиме індивідуальному стилю особистості. Задача системи освіти, на наш погляд, полягає саме в забезпеченні можливості вибору, в створенні багатоваріантних та доступних джерел освіти і підвищення професійного росту кадрів дошкільного профілю.

Освітній процес має бути вибудованим так, щоб він заохочував до розвитку потужний інноваційний потенціал працівника дошкільного профілю, реалізація якого могла б ініціювати діяльність, спрямовану на ситуацію особистісного та професійного успіху. Освітній процес має стати процесом стимулювання до самовдосконалення працівників освіти.

Література

1. Вершловський С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершиловський // Педагогика. – М., 2003. – № 8. – С. 3–8.
2. Губа Є. Надбавки, доплати та премії в системі матеріального стимулювання праці / Євгеній Губа // Кадровик України. – 2011. – № 10, жовтень. – С. 54–56, 61.
3. "Лелеченя". Дошкільний навчальний заклад № 9. Досвід роботи дошкільного закладу. Формування елементарної життєвої компетентності та громадянської самосвідомості дошкільників на засадах козацької спадщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aistenok.net.ua/pogress/>. – Назва з екрана.
4. Макаренко А. С. Навчально-методична база та ефективність її використання під час навчально-виховного процесу. Ніщо так людину не вчить, як досвід [Електронний ресурс] / А. С. Макаренко // Методична робота в дошкільному навчальному закладі. – 2011. – Режим доступу: <http://dzvinochok.pp.ua/index.php?newsid=44>. – Назва з екрана.
5. Новогалещинський ДНЗ "Сонечко". [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/galesinadnz/istoricna-dovidka/kniga-posani>. – Назва з екрана.
6. Педагоги-дошкільники – лауреати обласної педагогічної премії імені В. Сухомлинського // Дитячий садочок. – 2012. – № 37 (661), жовтень. – С. 6, 10, 15.

УДК [504+378.147.091.33–027.22]:37.091.12.011.3–051:504

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Слюта А. М., Лукаш О. В.

У статті аналізуються проблеми формування системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики. Автори обґрунтовують метод критичного аналізу об'єктів практики як найбільш універсальний метод вирішення професійних завдань.

Ключові слова: системний аналіз, критичний аналіз, студент, виробнича практика.

В статье анализируются проблемы формирования системной деятельности студентов-экологов в процессе производственной практики. Авторы обосновывают метод критического анализа объектов практики, как наиболее универсальный метод решения профессиональных задач.

Ключевые слова: системный анализ, критический анализ, студент, производственная практика.

The authors analyze the problems of forming systemic activities of students-ecologists in the process of practical training and substantiate the method of critical analysis of practice objects as a most universal method of solving professional tasks.

Key words: system analysis, critical analysis, student, practical training.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з поглибленням екологічних проблем наша країна дуже зацікавлена у підготовці висококваліфікованих фахівців у галузі екології, яку сьогодні здійснюють різні навчальні заклади. Однак бути кваліфікованим фахівцем у своїй галузі недостатньо, особливо для еколога. Саме для нього першочерговим завданням є вироблення екологічно спрямованої життєвої позиції, яка в майбутньому впливатиме на ефективність його роботи. Така позиція починає формуватись у процесі виробничої практики майбутніх фахівців-екологів [4].

Згідно з Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів, практика студентів є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління. Чинним державним освітнім стандартом вищої професійної освіти підготовки дипломованих фахівців передбачено три види практик: навчальна, переддипломна і виробнича [7].

З точки зору організації системної діяльності студентів-екологів, методика навчальної (ознайомлювальної) практики повинна бути узгоджена з планом навчання університету, вона є переліком взаємопов'язаних завдань, у процесі вирішення яких студенти освоюють робочу професію за профілем підготовки. Обов'язковим є введення в навчальний процес лабораторних і практичних занять з екології, польових і виробничих екологічних практик, у тому числі на базі структурних підрозділів Мінекоресурсів, органів державної влади, а також за кордоном. Термін екологічних польових практик має бути не менше 3-х тижнів на рік (після 1-го, 2-го, 3-го і 5-го років навчання) [2].

У ході переддипломної практики діяльність студентів також наповнена конкретним змістом. Студентам рекомендується зібрати і системно обробити матеріал для дипломного проекту, сформулювати його мету та завдання (Ю. В. Казаков) [3]. За даного способу організації переддипломної практики діяльність студентів – це сукупність дій, які взаємопов'язані між собою і спрямовані на підготовку випускної кваліфікаційної роботи.

Для виявлення умов, що забезпечують формування у студентів педагогічного вишу умінь здійснення діяльності на основі системного підходу, проведемо аналіз

нормативної і методичної бази, на основі якої задається діяльність студентів у процесі виробничої практики. З типового Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів відомо, що практика студентів освітніх установ – це складова частина основної освітньої програми вищої професійної освіти. Практика – це одна з форм виробничого навчання студентів. Їй належить найважливіша роль у зближенні теоретичної підготовки з практичною діяльністю, в становленні фахівців, що мають не тільки знання, але й професійне уміння, початковий досвід [4, с. 9]. У Положенні про виробничу практику студентів зазначено, що цілі, завдання і зміст практик визначаються відповідними стандартами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз показує, що в освітніх стандартах мета, завдання і зміст виробничих практик задаються в загальному вигляді: “закріпити теоретичні та практичні знання за фахом” [2, с. 6]. Оскільки “мета спрямовує діяльність і коригує її хід” (С. Д. Смирнов) [10, с. 142], то головним системоутворювальним елементом будь-якої системи є мета. По-перше, мета визначає призначення системи. Мета, або цільова причина, – це “те, заради чого” існує деякий предмет або здійснюється та чи інша дія (М. М. Тубніков) [11, с. 18]. Відповідно до цього мета виробничої практики студентів повинна формулюватися так, щоб було зрозуміло, для чого вона проводиться. По-друге, мета – це ідеальний образ результату діяльності.

Тому мета виробничої практики студентів повинна виражатися в термінах кінцевих результатів. По-третє, з урахуванням квалітативної підходів у навчанні мета виробничої практики повинна бути діагностувальною. Отже, найбільш доцільним є формулювання мети виробничої практики через однозначно пізнавані і діагностувальні параметри навчальної діяльності [1].

У програмах практик окремих спеціальностей зустрічаються такі формулювання цілей:

- “Оволодіти навичками складання звітної документації” [2];
- “Вивчити технологічні особливості підприємства для подальшого використання в курсовому або дипломному проектах” [2, с. 6].

З нашої точки зору, наведені приклади цілей не пояснюють призначення виробничої практики. Подібні формулювання скоріше є окремими завданнями розглянутого навчального процесу.

Зустрічаються формулювання цілей іншого типу:

- “закріплення та поглиблення теоретичних знань із нормативних та вибірко-вих професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін робочого навчального плану;
- формування у студентів на базі одержаних в процесі навчання знань, професійних умінь і навиків під час роботи в реальних ринкових умовах;
- оволодіння методами, направленими на збереження екологічно безпечного стану навколишнього природного середовища;
- освоєння сучасних методів організації праці;
- формування у студентів професійних умінь і навичок прийняття самостійних виробничих рішень;
- виховання потреби систематично оновлювати свої знання і творчо їх використовувати в практичній діяльності” [2, с. 6].

Ми вважаємо, що реалізацію таких цілей складно діагностувати. Крім того, наведені формулювання скоріше мають відношення до виробничої практики як виду навчального процесу. Мету, сформульовану подібним чином, не можна розглядати у ролі системоутворювального елемента діяльності окремого студента. Внаслідок цього, якщо виходити з того, що діяльність студентів під час виробничої практики повинна здійснюватися відповідно до вимог системного підходу, то необхідно запропонувати формулювання мети, що дозволяє зв'язати в систему окремі компоненти самостійної роботи практикантів. Реалізувати системну діяльність можна, виконавши певну сукупність дій, яка планується при постановці завдань.

За визначенням Ю. В. Казакова, “завдання – це дія, яку треба здійснити для досягнення мети” [3]. Постановка завдань – це своєрідний опис способу досягнення поставленої мети. Зрозуміло, що від виду і сукупності поставлених завдань залежать як трудомісткість, так і результативність способу досягнення мети. Проаналізуємо перелік завдань, що зустрічаються в методичних матеріалах з організації виробничої практики екологів, а саме:

- вивчення загальної структури і організації промислових підприємств;
- вивчення питань наукової організації праці на конкретних робочих місцях;
- вивчення основ планування та управління виробництвом;
- набути окремих навичок практичної діяльності з інспектування та контролю й оцінки навколишнього природного середовища;
- набути професійних умінь та навичок виробничого екологічного контролю й взяти участь у комплексному екологічному моніторингу всіх компонентів довкілля;
- ознайомлення з методами роботи контрольних екологічних служб (екологічної експертизи та інспекції).

Отже, виконання зазначених завдань дає можливість підвищити компетентність студентів у галузі екології та охорони природи і підготувати їх до професійної діяльності з обраними об'єктами. Проте зараз немає гарантії того, що саме в обраній установі чи підприємстві буде проходити виробнича практика студентів чи їх майбутня професійна діяльність. Таким чином, у даному випадку потрібне коригування зазначених завдань практики. Крім того, залежно від специфіки екологічної діяльності та місця практики доцільно передбачити різні варіанти об'єктів професійної діяльності, які студенти можуть зустріти і самостійно вивчити на виробництві.

Мета статті – проаналізувати методичні проблеми формування системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики та запропонувати методику виконання критичного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо виходити з того, що сьогодні студенти повинні вчитися використовувати системний аналіз стосовно професійної діяльності, то бажано до переліку завдань практики включити завдання, що допомагає освоїти даний прийом.

Вивчення загальної структури і організації промислових підприємств та критичний аналіз об'єктів професійної діяльності також зустрічається у складі завдань виробничих практик не випадково. По-перше, при виконанні такого аналізу активізується пізнавальна діяльність студентів. Адаже для того щоб виявити в об'єкті практики небудь недоліки, його, як мінімум, необхідно детально вивчити. По-друге, виявлення недоліків в об'єкті практики – це за своєю суттю процес, аналогічний обґрунтуванню актуальності вирішення деякої професійного завдання, логічним завершенням якого є постановка мети. Крім того, постановка мети вимагає самостійного рішення і певної відповідальності за прогнозований результат.

Таким чином, критичний аналіз об'єктів практики певною мірою адекватний системному аналізу – найбільш універсальному методу вирішення професійних завдань. Оскільки критичний аналіз професійних об'єктів не тільки стимулює самостійну роботу студентів, а й допомагає їм освоїти системний підхід, то його слід зберегти як одне із завдань виробничої практики. Проте методика критичного аналізу на сьогодні не розроблена, що ускладнює його застосування в навчальному процесі [5].

Тому в межах нашого дослідження необхідно запропонувати методику виконання критичного аналізу професійних об'єктів, структура якого повинна відповідати ключовим елементам системного аналізу. Керуючись алгоритмом критичного аналізу, студенти зможуть детально вивчити об'єкт практики і набути досвіду вирішення професійних завдань відповідно до методології системного підходу. Спираючись на ці міркування, зробимо припущення, що процес формування навичок системної діяльності майбутніх екологів буде більш ефективним, якщо при вирішенні конкретних професійних завдань студенти будуть використовувати критичний аналіз об'єктів практики.

Стосовно до системи виробничої практики зміст – це фактично опис того, чим повинні займатися студенти під час практики. В існуючих програмах практики цей розділ формулюється досить коротко і часто виглядає наступним чином: “Зміст практики включає в себе: загальні відомості про підприємство в цілому; питання, зазначені в задачах практики; вивчення обов'язків еколога на виробництві, установі чи підприємстві; збір необхідного матеріалу для курсового чи дипломного проектування” [8]. Одночасно студенти виконують індивідуальне завдання з критичного аналізу об'єктів практики та удосконалення професійних питань та рішень, збирають матеріал для виконання дипломного чи курсового проекту.

З нашої точки зору, в подібному складі утримання (рис. 1) діяльності студентів у період практики окремі елементи не виконують призначених їх функцій. Так,

наприклад, всерйоз вивчити структуру і діяльність навіть однієї секції робочого місця за час виробничої практики навіть досвідченому фахівцю важко, а студенту – неможливо. Звідси – неякісні і формальні роботи студентів за підсумками виробничої практики. Крім того, елементи, які традиційно входять до складу структури діяльності, яка реалізується студентами в період практики, не пов'язані між собою. Наприклад, історія розвитку підприємства може мати лише непряме або взагалі ніякого відношення до питань стандартизації, методів управління якістю продукції і т. д. Отже, в діяльнісному аспекті програмна структура виробничої практики не є системою і вимагає відповідного доопрацювання.



Рис. 1. Програмний зміст виробничої практики

Ще один недолік методичних матеріалів з виробничої практики полягає в тому, що в них відсутня методика вирішення завдань, з якими студенти мають справу в межах цього виду навчання. Однак через відсутність загальної методики суть і призначення критичного аналізу трактувалися не завжди правильно, що вносило плутанину при організації самостійної роботи студентів під час виробничої практики. Для полегшення виконання цього завдання до програми практики повинен додаватися перелік питань, на які слід відповідати при виконанні аналізу конкретних екологічних рішень [8].

Таким чином, подібна система допомагала б студентам виконати критичний аналіз об'єктів практики певного виду, але її важко застосувати для навчання майбутніх фахівців системного аналізу професійних об'єктів довільного призначення. Для засвоєння студентами основних принципів системного підходу до професійної діяльності доцільно, щоб будь-яка їх письмова робота мала системну компоненту (Ю. В. Казаков) [3]. Проте в діючих документах з проходження практики можна зустріти наступні вимоги до складу студентських звітів: 1. Мета і завдання практики. 2. Історія розвитку підприємства. 3. Освоєння передового досвіду управління виробництвом або діяльністю. 4. Особливості організації поточної роботи підрозділу і бази практики в цілому. 5. Копії оформлених документів, деякі види розрахунків, форми документів підприємства. 6. Ступінь виконання індивідуального завдання та ступінь корисності практики для майбутньої самостійної роботи. 7. Пропозиції з поліпшення організації виробництва і практики.

На нашу думку, не можна так регламентувати розділи звіту з практики в той час, коли не повністю відомий вид екологічної діяльності, освоюваної студентом під час практики, її конкретне місце і об'єкт. Слід розробити структуру системного компонування звіту, яка повинна допомогти студентам засвоїти формальні принципи системного підходу, але не регламентувати зміст і суть самої самостійної роботи.

Отже, можна зробити висновок, що існуюча система виробничої практики має недоліки, що знижують ефективність даної форми навчання і негативно впливають

на якість професійної підготовки фахівців. Тому є потреба в модернізації діяльній структурі такої педагогічної системи, як виробнича практика студентів-екологів, в межах якої ми плануємо розвивати у студентів уміння вирішувати професійні завдання на основі системного підходу.

Одне з трактувань поняття “система” означає “штучно створюваний комплекс елементів, призначений для вирішення складних завдань” (Т. А. Акімова) [1, с. 45]. У подібному випадку, коли система створюється як засіб вирішення деякої проблеми, після синтезу системи, тобто на завершальному етапі системного аналізу, повинна бути проведена оцінка зняття проблеми (В. С. Анфілатов) [9, с. 67]. Оцінка – це результат, який одержується внаслідок оцінювання (В. С. Анфілатов) [9, с. 71]. Істинна оцінка зняття проблеми може бути отримана тільки у разі правильного оцінювання підсумків роботи системи. Тому для прийняття правильного рішення щодо впровадження нової методики виробничої практики в навчальний процес необхідно правильно оцінити її ефективність [5].

Загальні вимоги до показників ефективності роботи системи виробничої практики:

1. Відповідністю складових показника результату операції системи є висунута мета. Означає, що кожен компонент показника є результатом операції, що визначається по закінченні роботи системи, і має характеризувати мету. Кількість показників не регламентується. Їх може бути декілька або всього один.

2. Повнота. Результуючий показник результату операції повинен відображати бажані (цільові) і небажані (побічні) наслідки роботи системи.

3. Вимірність. За підсумками експерименту або в результаті моделювання значення окремих характеристик системи, які є компонентами показника результату операції, можна виміряти.

4. Ясність фізичного змісту компонентів показника результату операції. Окремі показники ефективності роботи системи повинні вимірюватися за допомогою кількісних заходів, доступних для сприйняття. Якщо показники не мають чіткого фізичного змісту, то потрібно розробляти адекватну штучну шкалу. Подібну шкалу використовують, наприклад, для оцінки навченості людей [9, с. 77–78].

5. Ненадмірність, або мінімізація, складових показника результату операції. Ця умова має виконуватися у зв'язку з тим, що збільшення кількості складових різко підвищує трудомісткість побудови функції ефективності.

6. Чутливість до змін значень характеристик системи також повинна враховуватися при виборі компонентів результуючого показника результату операції.

На сьогодні не існує формальної теорії, що забезпечує об'єктивний вибір складових показника результату операції [9, с. 108]. Тому необхідний для оцінки ефективності набір складових може бути визначений різними способами. Слід ураховувати, що незалежно від суб'єктивного вибору складу показників оцінка ефективності роботи системи мусить бути об'єктивною і повинна сприяти прийняттю правильного рішення щодо використання даної системи. Отже, цілком логічно, якщо для оцінки результатів з формування вмінь системної діяльності студентів педагогічного вишу ми розробимо свої критерії, які будуть відповідати основним вимогам теорії ефективності, забезпечать об'єктивну оцінку розроблюваної методики і дозволять прийняти правильне рішення щодо її впровадження у навчальний процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, теоретичний аналіз проблеми формування професійних умінь системної діяльності студентів педагогічного вишу в процесі виробничої практики дає зрозуміти, що методичний аспект виробничої практики недостатньо розроблений. З цієї причини дії студентів при виконанні програми практики не зовсім пов'язані між собою, що ускладнює формування професійних умінь системної діяльності майбутніх екологів і знижує ефективність виробничої практики.

Таким чином, є потреба в науково обґрунтованих методичних розробках, що дозволяють організувати діяльність студентів у процесі виробничої практики на основі системного підходу і підвищити ефективність даної форми навчальних занять. На завершальному етапі синтезу будь-якої системи повинна проводитися оцінка ефективності її функціонування. Оскільки досконалої методики оцінки ефективності педагогічної системи не виявлено, то виникає необхідність у розробці критеріїв, які будуть відповідати основним вимогам теорії ефективності, забезпечать

об'єктивну оцінку розроблюваної методики виробничої практики і дозволять прийняти правильне рішення щодо її впровадження у навчальний процес.

Література

1. Акимова Т. А. Теория организации / Т. А. Акимова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 367 с.
2. Виробнича практика: організація, особливості проходження, звітна документація : методичні рекомендації для студентів спеціальності “Екологія та охорона навколишнього природного середовища” / укл. Ю. О. Карпенко. – Чернігів, 2005. – 16 с.
3. Казаков Ю. В. Системный подход к содержанию дипломного проекта в техническом вузе / Ю. В. Казаков // Вестник высшей школы. – 2001. – № 10. – С. 17–19.
4. Клименко М. Трудова підготовка в закладах освіти / М. Клименко // Педагогічна преса. – 2004. – № 3.
5. Кудикіна Н. В. Виробнича діяльність як стратегічний орієнтир для визначення й оновлення змісту професійно-технічної освіти / Н. В. Кудикіна // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / ред. кол. : В. В. Кузьменко та ін. – Херсон : РІПО. – 2007. – Вип. 2.
6. Методичні рекомендації до проведення виробничої практики студентів спеціальності 6.040106 “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” / укл. М. В. Первачук ; Вінниця : Вінницький національний аграрний університет, 2012. – 24 с.
7. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 р.
8. Програма виробничої практики студентів спеціальності “Екологія та охорона навколишнього природного середовища”. – Чернігів, 2005. – 16 с.
9. Системный анализ в управлении / В. С. Анфилатов и др. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 368 с.
10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
11. Трубников Н. М. О категориях “цель”, “средство”, “результат” / Н. М. Трубников. – М. : Высш. шк., 1968. – 148 с.

УДК 159.9:37.015.3:378

КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ

Стаднійчук І. П.

У статті представлено категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження сформованості фахових компетенцій з електротехніки майбутніх техніків-механіків у процесі професійної підготовки в коледжі. Розкрито основу і проблеми категоріально-понятійного аналізу. Визначені категоріальні ознаки професійної компетентності.

Ключові слова: категоріальний аналіз, компетентність, фахові компетенції, компетентнісний підхід, кваліфікації.

В статье представлено категориально-смысловой анализ проблемы исследования формирования профессиональных компетенций по электротехнике будущих техникув-механиков в процессе профессиональной подготовки в колледже. Раскрыто основу и проблемы категориально-смыслового анализа. Определены категориальные признаки профессиональной компетентности.

Ключевые слова: категориальный анализ, компетентность, профессиональной компетентности, компетентносный подход, квалификации.

The article is a categorical conceptual analysis of the problem of research of development of professional competences of electrical future mechanical technicians in the process of professional preparation in the College. Disclosed bases and problems categorical and conceptual analysis. Defined categorical evidence of professional competence.

Key words: categorical analysis, competence, professional competence, competence approach, qualifications.

Категоріальний аналіз, як свідчать дослідження М. Ярошевського, котрий, власне, і запровадив у вітчизняну науку цей дослідницький метод, – це спосіб вивчення певної сторони буття, який дає можливість осмислити окремішність певної галузі знання і її відділеність від інших, які мають власні категорії і поняття. Образно говорячи, категоріальний аналіз дозволяє “перекласти” будь-яку інформацію мовою теорії і методики професійної освіти. Категорії і поняття педагогічного дослідження складають оболонку всього дослідницького процесу, завдяки якій можна досягти певної однозначності у тлумаченні його результатів.

У професійній педагогіці, як правило, оперують кількарівневими категоріями. До загальнонаукових відносять категорії “підготовка”, “професія”, “фах”, “професіонал”, “професійна підготовка”. При розгляді проблеми у більш вузькому розумінні додаються галузеві категорії, наприклад, “технік-механік”, “компетенція”, “освітньо-кваліфікаційна характеристика”, “кваліфікація” тощо. У разі необхідності формування певної педагогічної технології використовуються й аналізуються категорії “модель”, “технологія”, “ЗУНи”, “форми і методи підготовки” тощо. Категоріальний аналіз кожної окремої дослідницької проблеми складає основу її теоретичного аналізу. При цьому дослідник повинен виходити з поставлених перед ним завдань і тих категорій, які заявлені в науковому апараті дослідження. Якщо йдеться про дослідження в галузі професійної педагогіки, то такі категорії, як “професія”, можуть аналізуватися починаючи зі словників минулого століття, оскільки ця категорія присутня у словнику С. Ожегова та більш пізніх. Новітні категорії професійної педагогіки, як-от: “освітньо-кваліфікаційний рівень”, “державний стандарт професійної підготовки” “моделювання професійної підготовки” тощо – вимагають урахування їх міждисциплінарного характеру.

Виходячи з теми і проблеми нашого дослідження, можемо окреслити коло базових категорій дослідження у вигляді таких категорій: “компетентність”, “компетенція”, “фахова компетенція”, “технік-механік”, “професійна підготовка”.

Компетентність (у нашому випадку – професійна компетентність) є поняттям різноаспектним та різноплановим. Вона аналізується науковцями-філософами, соціологами, юристами, економістами, психологами, педагогами. Компетентність розглядається науковцями як ступінь сформованості соціального й практичного досвіду особистості (Ю. Ємельянов) [3], рівень реалізації посадових вимог та інструкцій, рівень навчальності певним формам активності (Л. Урванцев, І. Яковлева) тощо. Е. Зеєр вводить поняття компетентностей і окреслює їх як “змістові узагальнення теоретичних та емпіричних знань, представлених у формі принципів, смислоутворюючих положень”, а компетенції – як “узагальнені способи дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності” [5]. У понятті компетентності насамперед представлено такі категоріальні ознаки чи синонімічні поняття:

- проінформованість, обізнаність, авторитетність;
- здібності і знання для виконання певної функції;
- здатність здійснювати діяльність зі знанням своєї справи;
- сукупність взаємопов'язаних якостей особистості;
- основа для здійснення продуктивної діяльності у певному фаху;
- комплекс знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, мотивації

У державних стандартах освіти компетентність окреслюють переважно як “уміння активно використовувати отримані особисті й професійні знання і навички в практичній і науковій діяльності”. Класичне визначення компетентності подане у науковому доробку І. Зимньої, яка визначає компетентність як соціально-професійну життєдіяльність людини, яка ґрунтується на знаннях і є особистісно й інтелектуально зумовленою.

Компетентність як педагогічна категорія визначається науковцями переважно через поняття “новоутворення”, “сукупність якостей”, “властивість особистості”, “особистісна якість”, “результат професійної підготовки” тощо. Так, М. Количева та О. Татарінова визначають компетентність як “цілісну властивість особистості, орієнтованої на неперервне самовдосконалення й самоосвіту, а також соціально значущу характеристику професійної діяльності особистості, яка виступає провідним чинником успішної роботи за спеціальністю”.

У соціальному відношенні компетентність окреслюється залежно від соціальної й особистісної зрілості фахівця. Компетентність передбачає певний психологічний рівень зрілості людини до здійснення окремої професійної діяльності.

З категорією компетентності безпосередньо пов'язаний компетентнісний підхід, ініційований у вітчизняній педагогічній науці дослідженнями Е. Ф. Зеєра, І. А. Зимньої, Д. П. Заводчикова, А.В. Хуторського та ін. Основи компетентнісного підходу знаходяться в європейських документах про освіту, затверджених в Україні, – від Європейської комісії, Європейської асоціації університетів, Болонської декларації тощо.

До структури професійної компетентності науковці відносять насамперед знання, вміння, навички, досвід, здібності та особистісні якості [4].

При цьому вітчизняні вчені користувалися до останнього часу знаннєвою парадигмою компетентності; натомість у зарубіжних дослідженнях (Б. Оскарсон, Дж. Равен тощо) досить давно досліджуються особистісні характеристики професійної компетентності [10].

Компетентність у багатьох публікаціях подається як система компетентностей, які, на нашу думку, суттєво не відрізняються від компетенцій, оскільки професійні компетентності визначаються переважно як результат оволодіння знаннями, навичками, досвідом у вигляді особистісних новоутворень майбутнього фахівця Ж. Делор виокремлює чотири базові компетентності особистості: навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом і навчитися жити загалом. Ієрархію компетентностей у середній професійній освіті розглядає у своєму дослідженні О. Желнова. Дослідниця зазначає, що компетентності майбутнього фахівця знаходяться у певній ієрархії і можуть вважатися загалом професійною компетентністю; ключовими компетентностями фахівця, які можуть бути сформовані у системі професійної освіти, дослідниця вважає математичну (вміння працювати з числовим матеріалом), комунікативну (вміння спілкуватися та здатність бути зрозумілим), інформаційну (володіння інформаційними технологіями), соціальну (вміння жити і працювати з людьми), автономізаційну (здатність до саморозвитку), продуктивну (вміння створювати власний продукт, приймати рішення і нести відповідальність за їх вирішення), моральну

компетентність (готовність, здатність і потребу жити за традиційними моральними законами).

Компетентність як категорія професійної педагогіки найбільш тісно пов'язана з поняттям компетенції; при цьому переважна більшість науковців вважають, що компетенція є базовим структурним компонентом компетентності як системного феномена. Так, І. Зимня серед ключових компетенцій виділяє:

- 1) компетенції, які відносяться до самої особистості, суб'єкта діяльності й спілкування;
- 2) компетенції, які відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери;
- 3) компетенції, які відносяться до діяльності людини.

М. Количева та О. Татарінова зазначають, що професійна компетенція – це “здатність до виконання узагальнених дій у професійній сфері. Компетентність є системою, яка складається з окремих блоків (компетенцій), наділена внутрішніми і зовнішніми зв'язками. Властивості цієї системи не зводяться до суми властивостей окремих її елементів (компетенцій), при цьому виявляється певна інтегративна якість, притаманна лише системі, яка визначає компетентність спеціаліста” [6].

Компетенція, як свідчить словниково-довідникова література [7] – це здатність застосовувати отримані у процесі професійної підготовки, самоосвіти чи оказіональної освіти знання, вміння й навички; здатність успішно діяти при вирішенні завдань практично-професійного чи особистісного характеру. Компетенція може мати категоріальні варіації: “професійна компетенція”, “фахова компетенція”, “юридична компетенція”, “професійно-педагогічна компетенція” та ін. “Глосарій термінів європейської вищої освіти” визначає компетенції таким чином: “Компетенції є динамічною комбінацією знань, умінь, навиків і здібностей. Формування і розвиток компетенцій є метою освітньої програми. Компетенції формуються в різних розділах курсу навчання і оцінюються на його різних стадіях. Вони можуть підрозділятися на компетенції, що відносяться до предмету навчання (професійні), і загальні компетенції (незалежні від змісту програми навчання)”.

Науковці по-різному окреслюють поняття компетенцій загалом та фахових компетенцій зокрема. Так, Х. Валєєв визначає фахові компетенції як здатність майбутнього фахівця ефективно вирішувати виробничі завдання, саморозвиватися й самовдосконалюватися в межах професії на основі інтеграції спеціальних знань, умінь і навичок, мотивації діяльності, а також професійно значущих якостей особистості. Класичне визначення компетенції подане у наукових публікаціях А. Хуторського; дослідник окреслює компетенцію як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених якостей особистості у вигляді знань, умінь, навичок, способів діяльності. Специфіка цього визначення у А. Хуторського полягає у тому, що вчений розглядає компетенцію відносно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності [12]. У дослідженнях Н. Алмазової компетенція розглядається як сукупність знань і умінь у певній сфері [1], у С. Пфейфер – як “високий рівень знань, умінь і навичок, а також наявного особистого досвіду в певній діяльності” [9].

У дисертаційному дослідженні О. Фоміної компетенції визначаються як готовність людини до виконання певних ролей, у тому числі: робітника (технологічні компетенції), громадянина (соціальні компетенції), учня або студента (освітні компетенції) [11]. На основі готовності до професійної діяльності визначає поняття компетенції також Н. Казанцева, зазначаючи, що компетенція – це готовність людини до нею завдань професійної і позапрофесійної діяльності на основі використання нею внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Е. Барєєва розглядає сукупність професійних компетенцій як особистісне новоутворення, сформоване у процесі навчання, що забезпечує умови для майбутньої професійної діяльності. Дослідниця зазначає, що професійні компетенції студентів коледжу складають ядро професіоналізму; таким чином, автор поєднує поняття “компетенції” і “професіоналізм”.

У структурі компетенцій традиційно виділяють знання, уміння, відношення. Знання засвоюються у процесі пізнавальної діяльності і їх значущість у межах компетентнісного підходу не зменшується, а чітко окреслюється. Знання необхідні для здійснення діяльності і для подальшої освіти майбутнього фахівця. Уміння передбачає цілеспрямоване виконання дій, наприклад професійних задач і завдань.

Відношення реалізуються між суб'єктами діяльності, в тому числі і професійної, а також виявляється ставлення до самого себе і до свого професійного розвитку.

Отже, аналіз сучасних педагогічних досліджень у сфері компетентнісного підходу в освіті дає можливість визначити компетентність як комплексний прояв знань, умінь, навичок, способів та прийомів їх застосування у професійній діяльності, спілкуванні та творчій самореалізації особистості. Інтегративний конструкт професійної компетентності фахівця визначається, крім фахових знань, умінь та навичок, ціннісно-вольовими характеристиками особистості [2]. Категоріальний аналіз поняття компетентності показав, що найчастіше їх окреслюють за допомогою понять готовності, здатності, підготовленості, сукупності ЗУНів та ін. Залишається ще питання про співвідношення поняття “професійні компетентності” і “фахові компетентності”. Виходячи з різноманітних визначень, наведених вище, можемо дійти висновку, що в межах нашого дослідження можна прийняти тотожність двох названих понять, яка простежується і в технологічному, і в змістовому аспекті підготовки майбутніх техніків-механіків.

До структури компетентностей науковці вводять знання, уміння, ставлення і досвід. Знання майбутнього фахівця тлумачаться як результат здійснення діяльності та чинник постійного навчання протягом життя. Уміння передбачає цілеспрямоване виконання дії. Ставлення окреслюється як відношення до суб'єктів та об'єктів діяльності, а також ставлення фахівця до самого себе, свого особистісного і професійного розвитку. У ході розвитку знань, умінь і ставлення народжується професійний та особистісний досвід як осмислений і засвоєний людиною простір життєдіяльності. Компетентність як сукупність знань, умінь, ставлення та досвіду ефективно реалізується в поведінкових виявах, у тому числі й професійному середовищі.

Можна застосувати різноманітні підходи до тлумачення фахових компетентностей. Серед зазначених підходів найчастіше виділяються функціональний та особистісний. Функціональний підхід до тлумачення професійної компетентності ґрунтується на окресленні очікувань від майбутнього спеціаліста чи такого, що вже отримав професійну підготовку. Особистісний підхід визначається виміром якостей особистості, які дають можливість досягти успіху [8].

Компетентнісний підхід передбачає поділ компетентностей на професійні, мобільні і ключові. Мобільні компетентності – це соціальні, комунікативні, методичні та інші компетентності, необхідні для успішної трудової діяльності у межах професійної діяльності. Ключові компетентності необхідні людині для отримання нових знань і адаптації нових знань до нових вимог професії (грамотність, вміння використовувати теоретичні знання у практичних цілях, уміння вчитися, уміння інтерпретувати інформацію, відповідальність за своє навчання, вміння вирішувати проблеми, вміння співробітничати, ініціативність і творчість).

Література

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Алмазова Н. И. – СПб., 2003. – 51 с.
2. Гамов А. В. Развитие профессиональных компетенций студентов на основе интеграции электротехнических дисциплин : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”. – Екатеринбург, 2008. – 191 с.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 276 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма – результат современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – М., 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Зеер З. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования : монография / З. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с. – С. 67.
6. Колычева М. В. Опыт внедрения оценки общих и профессиональных компетенций выпускников на государственной итоговой аттестации [Электронный ресурс] / М. В. Колычева, Е. Г. Татарина. – Режим доступа: <http://ckpom.portalspo.ru/stat3.php>. – Назва з екрана.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.

8. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность педагога / С. Г. Молчанов // Актуальные проблемы управления качеством образования : сб. науч. статей. – Челябинск : ЧГПУ, 2001. – Вып. 6. – 136 с.

9. Пфейфер С. А. Развитие профессиональной компетентности студентов технического колледжа [Электронный ресурс] / С. А. Пфейфер // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : матер. междунар. заоч. научно-практ. конф. – Режим доступа:

http://sibac.info/files/2011_10_24_Pedagogy%20and%20Psychology/1.9_Pfeyfer.doc. – Назва з екрана.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. - 396 с.

11. Фомина О. В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов колледжа гостиничного и ресторанного бизнеса : дисс канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Фомина Ольга Викторовна. – М., 2005. – 182 с.

12. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с. – С. 141.

УДК 378:004

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ, ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ТА ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тарнавська Т. В.

У статті досліджується досвід використання інформаційних технологій у провідних дослідницьких університетах світу. Розглядаються проблеми застосування дистанційної форми навчання в університетах. Наведено приклади успішного залучення студентів до сучасних наукових досліджень. Аналізуються відмінності різних поколінь щодо їх ставлення до інформаційних технологій, практика "безпаперового навчання". Доведено необхідність поєднання інноваційних та традиційних засобів навчання. Розглядаються проблеми застосування мобільних технологій у навчанні.

Ключові слова: дослідницький університет, дистанційне навчання, мобільні технології

В статье исследуется опыт использования информационных технологий в ведущих исследовательских университетах мира. Рассматриваются проблемы применения дистанционной формы обучения в университетах. Приведены примеры успешного привлечения студентов к современным научным исследованиям. Анализируются различия в отношении к информационным технологиям у разных поколений, практика "безбумажного обучения". Доказана необходимость сочетания инновационных и традиционных средств обучения. Рассматриваются проблемы применения мобильных технологий в обучении.

Ключевые слова: исследовательский университет, дистанционное обучение, мобильные технологии

The author examines the experience of using information technologies at the leading universities of the world. The article describes problems of distance education and gives examples of successful involvement of students in modern scientific research. The author analyzes generational differences in attitudes towards information technologies and the practice of paperless education. The necessity of combining innovative and traditional means of education is substantiated. Problems of using mobile technologies in education are investigated.

Key words: research institution, distance education, mobile technologies.

Дистанційне навчання дуже швидко набуло популярності, обминувши серйозний аналіз усіх його переваг і недоліків. Зараз університети дедалі більше схильються до необхідності раціонального поєднання дистанційної та стаціонарної форм освіти, де перша є доповненням до другої. Змішана форма навчання дуже зручна для працюючої молоді, яка бажає забезпечити собі кар'єрне зростання. Наприклад, у школі медичних сестер Райдаут (Rideout) Рочестерського університету (США) через інтернет студенти отримують 41 % від усіх кредитів. Програма постачається через клас у віртуальному середовищі; розроблено інтерактивну платформу 2U, раніше відому як 2toG.

2U (або 2ToG) – один з найбагатших стартапів у США. У його завдання входить створення на замовлення комплектів освітніх інструментів для університетів. Вартість кожного досягає \$10 млн (компанію фінансує десяток венчурних фондів). Ця сума включає електронні підручники, відеолекції, комп'ютерні програми для планшетів і смартфонів, веб-камери та інші засоби для віддаленого спілкування студентів з викладачем. Доказом ефективності є, наприклад, університет Південної Кароліни, де кількість учасників однієї з програм усього за декілька років зростає з 80 до 1500 [8].

Інший успішний проект – Academic room, фіналіст премії "Massachusetts Innovation and Technology Exchange 2012" – ціла екосистема з ресурсів, людей і можливостей, які вони надають. У Academic room зберігаються книги, відеолекції, наукові роботи, конспекти і приклади екзаменаційних завдань більш ніж для сотні університетських дисциплін. Тут можна почитати блог ученого-початківця, ініціювати

дискусію, створити власний курс або підключитися до будь-якого з існуючих, запросити у друзі відомого професора з іншої півкулі [1].

Стартап Inigral – додаток для Facebook, об'єднує студентів одного навчального закладу в закриті мікросоціальні мережі. Незважаючи на невеликий розмір, ці університетські Facebook нітрохи не поступаються основним: вони дають можливість додавати в друзі однокурсників і професорів, створювати теми та групи, запрошувати на наукові конференції, оголошувати про перенесення занять і завантажувати навчальні матеріали.

Koofers – банк безкоштовних тестів (близько 300 тисяч), лекцій, ігор, підручників та вакансій. Крім того, це один з найбільших рейтингів американських професорів, який містить уже більше півмільйона імен. Koofers пропонує оцінювати викладачів, будує індивідуальні навчальні плани з урахуванням розкладу друзів, дозволяє відстежувати власну успішність і готуватися до іспитів в режимі “товариське навчання” (“Social Studying”). Тут можна організувати групове читання з обговоренням: виділивши будь-який уривок тексту, студент отримає пояснення до нього від однокурсників.

Існує багато критеріїв оцінювання роботи вишів. Серед визнаних міжнародних рейтингів – Вебометрікс (Webometrics – Webometrics Ranking of World Universities, <http://www.webometrics.info/>), в якому оцінка університетів світу здійснюється на основі результатів аналізу вишівських веб-сайтів. Мета проекту – сприяти зростанню в університетах електронних публікацій, які не тільки значно дешевше друкованої продукції, а й мають ширшу аудиторію. Висока оцінка університетського веб-сайту свідчить про політику залучення нових технологій і наявність ресурсів для їхнього розвитку. Аналізується обсяг, наочність і популярність веб-сторінок сайту. Високо оцінюється використання електронних публікацій (монографій, дисертацій, статей, звітів, доповідей на конференціях тощо) у наукових дослідженнях. Особливу увагу приділяють інформації про електронні курси, семінари, практикуми, електронні бібліотеки, бази даних тощо. Важливою вимогою є наявність персональних сторінок учених і творчих колективів, а також загальної інформації про ВНЗ, його підрозділи та співробітників.

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, який у національному рейтингу посідає перше місце за рівнем упровадження інформаційних технологій, у міжнародному рейтингу Вебометріка займає лише 510 місце. Перші місця в рейтингу Вебометріка 2013 займають Гарвардський і Стенфордський університети, Массачусетський технологічний інститут, Мічиганський і Пенсільванський університети.

Розглянемо, як використовуються інформаційні технології в цих університетах. Згідно з офіційним сайтом, Гарвардський університет забезпечує студентів наступними безкоштовними комп'ютерними ресурсами [4]:

- комп'ютерні лабораторії (Computing Labs), доступні всім підрозділам і окремим студентам цілодобово без вихідних;
- комп'ютерні класи (Computing Classrooms) з проектором;
- інформаційні кіоски (Kiosks – загальнодоступні підключені до Інтернету пункти інтерактивного пошуку інформації).

Усі комп'ютерні лабораторії і класи мають як мінімум один принтер; заміна комп'ютерів здійснюється кожні три роки. Комп'ютерний клас, на відміну від лабораторії, може бути зарезервований для проведення занять.

Університет використовує можливості SharePoint Online для проектів і груп. Викладачі та адміністрація можуть залишити заявку на сайт групи або проект у SharePoint, а ті, у кого вони вже є, можуть увійти безкоштовно за посиланням університету.

Яскравим прикладом інтенсивного впровадження інформаційних технологій є Гарвардський бізнес-коледж, де за три з половиною місяці було реалізовано 25 проектів з розбудови інфраструктури і вже в 1997 р. студенти і викладачі коледжу мали можливість використовувати інтранет як основний засіб зв'язку. Як тільки студент реєструвався в інтранеті, для нього створювалася персональна web-сторінка. Відповідно до навчального плану конкретного студента з бази даних Oracle вибиралися навчальний матеріал і завдання. Інформація щодня оновлювалася. Викладачі, які хотіли визначити ступінь засвоєння матеріалу студентами, могли перед

заняттям зайти в інтранет і відкоригувати свої лекції. Метод навчання в коледжі полягав у розгляді реальних життєвих історій. Студенти могли дослідити практичні ситуації в дистанційному режимі, інтранет забезпечував їх всією необхідною для цього інформацією.

Інтранет Гарвардського бізнес-коледжу по-новому визначає роль інформаційних технологій і завдання викладачів коледжу. Все почалося зі створення інформаційних інфраструктур з відкритими системами, простими загальнодоступними протоколами і перекладом усіх додатків, які використовувалися у коледжі, на основу Web. Відхилившись від стандартної схеми – визначити потребу, провести аналіз витрат і переваг, виробити специфікації, – фахівці ІТ за дуже короткий період часу (максимум шість тижнів) створювали додатки начорно, а потім у процесі експлуатації вдосконалювали їх.

Відділ ІТ організував дві лабораторії на 150 робочих місць, щоб усі співробітники та студенти коледжу могли спробувати працювати в дистанційному режимі. Основне завдання полягало у тому, щоб звільнити відділ ІТ від рутинного обслуговування інтранету. Викладачі отримали можливість вводити навчальний матеріал і завдання англійською мовою, а не використовуючи HTML, і зі свого настільного комп'ютера коригувати інформацію, що стосується навчального курсу. Найпростіші шаблони полегшують доступ до web-вузлів, необхідні зміни поширюються в інтрамережі. Web-додатки, з'єднані з різними базами даних, підбирають інформацію і розсилають її тим студентам, які її потребують.

Такий підхід дозволив скоротити у відділі ІТ майже всі адміністративні посади і вдвічі зменшити штат. Значно скоротилися витрати на друк; викладачам не потрібно більше розмножувати свої навчальні матеріали в сотнях екземплярів. Увійшовши в мережу, викладач може за допомогою ключів переглянути цифрову бібліотеку відеофільмів, потім ввести свої коментарі, натиснути на кнопку "Publish", і відеофрагмент разом з коментарями викладача з'явиться на web-сторінці кожного студента групи, яку він навчає. Безумовно, робота в таких умовах вимагає від кожного викладача відповідного рівня комп'ютерної та інформаційної грамотності.

Інтранет дав можливість не тільки створювати групи із студентів різних коледжів, а й організовувати навчання групи студентів викладачами різних коледжів. Варто уваги те, що в інтранетом можуть користуватись і випускники коледжу. За допомогою новітніх технологій, зокрема інтранету, Гарвард став лідером процесу перетворення традиційних систем навчання.

Інформаційні технології в освіті розвиваються набагато повільніше, ніж у бізнесі. Нижча платоспроможність – одна з причин такого становища. Тому університети змушені шукати шляхи економії коштів, але не за рахунок відмови від сучасних технологій, якщо вони хочуть держати крок з бізнесом в умовах зростаючої конкуренції на ринку.

У бізнес-школі Імперського коледжу Лондона (Imperial College Business School) підраховали, що використання Ipad і завантаження матеріалів курсу до центрального соціального медіа-центру (який кожний студент відвідує до 10 разів на день) виявляється більш економним рішенням, ніж масове копіювання паперових навчальних матеріалів. Раніше студенти отримували доступ до лекцій і PowerPoint через віртуальне середовище навчання коледжу, але багато хто скаржився на повільність, громіздкість і незручну навігацію. Нині під час лекції слайди та інші матеріали студенти отримують на планшет миттєво, викладач не видає жодного папірця. Початкові витрати на Ipad (£ 300 кожен) було відшкодовано за рахунок економії на друк і папір. Підраховано, що розміщення контенту у концентраторі, а також Facebook і Twitter дають можливість заощадити 10 кг паперу (стільки в середньому аспірант спеціальності "Маркетинг" використовував за рік). Викладачі задоволені значною економією часу: будь-який документ можна миттєво сфотографувати і передати за призначенням. А студенти опановують нові технології, без яких неможлива їхня професійна діяльність у майбутньому. Пілотований у 2011 р. проект щодо нового підходу до викладання і навчання охоплював лише 70 студентів, у 2012 р. – 750. Нині це один з найамбітніших проектів у Великій Британії.

Доречно пригадати, що В. М. Глушков розробляв ідею безпаперової інформатики ще у 80-х рр. XX ст. Його остання монографія "Основи безпаперової інформатики" вийшла у світ у 1982 р. Праця містить комплекс ідей щодо проблем

інформатизації. В. М. Глушков і його однодумці готували громадськість до сприйняття ідей інформатизації, без чого перехід до постіндустріального суспільства був неможливим.

Віртуальне навчальне середовище (як доповнення до традиційних методів навчання) “переміщує” студентів медичного коледжу в палату з респіраторними хворими, забезпечуючи можливість прослуховувати їх дихання, призначати обстеження і навіть ставити діагноз. Таким чином, умови навчання максимально наближаються до умов реального життя, і молоді фахівці відчувають себе набагато впевненіше, приступаючи до професійної діяльності після закінчення університету [5].

Проте досвід Імперського коледжу свідчить про те, що вибір технологій для застосування у навчальному процесі має здійснюватися дуже ретельно. Випробування зазначеного вище віртуального середовища показали, що, незважаючи на високу інтерактивність, така форма електронного навчання не є найкращою для студентів третього курсу, як передбачалось спочатку. Виявилось, що ця категорія студентів надає перевагу ресурсам, які вони можуть отримати з екранів своїх мобільних пристроїв – смартфонів або планшетів. Це дуже показовий приклад, який свідчить про те, що, обираючи інформаційні технології для навчання, не можна просто слідувати моді або копіювати досвід провідних університетів світу. Це дуже складний процес, пов'язаний з численними випробуваннями і ретельним аналізом отриманих результатів.

Зв'язок навчання з реальним світом забезпечується не тільки у навчальному процесі, а й шляхом залучення студентів до справжніх наукових досліджень. Наприклад, студенти професора кафедри електротехніки та електроніки (Department of Electrical and Electronic Engineering, EEE) Імперського коледжу Лондона доктора Янніса Деміріса (Yiannis Demiris) [5] беруть безпосередню участь у його наукових дослідженнях у галузі робототехніки, що підвищує їхню зацікавленість у кінцевому результаті, оскільки вони розробляють реальні технології. Студенти четвертого курсу спеціальності “Електротехніка та інфотехніка” проектують і будують власних інтерактивних роботів (серед останніх проектів – робот-контейнер для утилізації сміття, робот-секретар, вуличний музикант, поводитир для сліпих) і випробують їх з представниками широкої громадськості. Робота над великими проектами виконується групами студентів, що сприяє формуванню навичок роботи в команді, а проблема оцінювання вирішується наступним чином: кожний студент має певне завдання, за виконання якого несе повну відповідальність, а також складає звіт про свою роботу. Студенти зобов'язані відвідувати індивідуальні та групові співбесіди, де вони відповідають на запитання щодо проекту. Багато студентів продовжують працювати над своїми проектами навіть після закінчення курсу, який став настільки популярним серед студентів коледжу, що отримав їх найвище визнання під час онлайн оцінювання у 2012 р., а Янніс Деміріс – нагороду від президента і ректора за успіхи у викладанні.

Практика “безпаперового навчання” не є бездоганною. Якщо викладач розміщує повідомлення щодо курсу на декількох соціальних медіа-каналах, він невдовзі отримує таку кількість повідомлень від студентів, відповідь на яку вимагає занадто багато часу.

Дуже популярним нині стало мережеве навчання – навчання за допомогою мережі Інтернет і мультимедіа – як процес спілкування з метою взаємної підтримки у навчанні.

За Платоновим, цілями і завданнями мережевого навчання є: збільшення експортних можливостей національної освітньої системи; підвищення якості навчання кожного університету, що входить до мережі; інтернаціоналізація навчання; об'єднання зусиль у розвитку освітніх технологій та проведенні наукових досліджень; оптимізація витрат; незалежна громадська акредитація університетів [2].

Нині існує безліч дистанційних курсів, які пропонують навчання з будь-яких дисциплін і тем від провідних професорів з усього світу, наприклад Khan Academy, MIT Open Courseware, Free-Ed, Learning Space: The Open University, Learning Space: The Open University, Tufts Open Courseware, Stanford on iTunes U та ін. Кожний викладач може знайти тут матеріал для використання на заняттях, кожний студент – додаткову інформацію для опрацювання самостійно.

Технології в освіті – тема, про яку зараз часто говорять, але рідко думають. Однією з особливостей сучасної освіти є помітний розрив у рівнях комп'ютерної та цифрової грамотності викладачів і студентів. Такий стан спричиняє ризик зниження авторитету викладачів і ролі вищих навчальних закладів в освіті. Дана тенденція давно обговорюється вченими. М. Пренскі [7] ще в 2001 р. ввів поняття “цифрові уродженці” і “цифрові емігранти”. Він звертає увагу на те, що студенти радикально змінилися. Сьогоднішні студенти – це вже не ті люди, для яких було розроблено нашу систему освіти. Отже, освіта також має змінитися, щоб бути нарівні з сучасною молоддю. Представників “покоління ігрек” (Generation Y – ті, хто народився в період з 1981 до 1990 рр., відзначений інтенсивним зростанням високих технологій у світі) називають також “millennial”, або Gen-Yer.

Спираючись на висловлювання Б. Беррі про те, що різний життєвий досвід формує різну будову мозку, М. Пренскі [7] доводить, що причиною багатьох проблем в освіті є саме відмінність у мисленні студентів, які виростили на комп'ютерних іграх і з самого народження оточені цифровими технологіями, і мисленням викладачів (“цифрових іммігрантів”).

За мірою залежності від інтернет-простору, занурення та навичками роботи аудиторію поділяють на чотири категорії: цифрові уродженці, цифрові іммігранти, цифрові відчуженці та цифрові інтегратори, які розрізняються за тим, наскільки важко чи комфортно їм з новими технологіями; способом і місцем застосування технологій; ставленням до соціальних мереж і вмінням ними користуватися як інструментом.

На сайті Socialmediatoday.com наведено основні характеристики кожної з груп. Адаптувавши запропоновану авторами таблицю, отримаємо наступне (див. табл. 1).

Таблиця 1
Характеристика інтернет-користувачів за категоріями

| | Цифрові уродженці | Цифрові іммігранти | Цифрові відчуженці | Цифрові інтегратори |
|--------------------------------------|---|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Вік | 10–29 років | 30–60 років | 45–70 років | 25–60 років |
| Посада в компанії | Молодший персонал, менеджери | Керівники вищого рангу | Керівники вищого рангу, власники компаній | Власники компанії консультанти, проєктувальники, журналісти, керівники |
| Характерні риси | Відкриті, винахідливі, легко керовані, легко пристосовують-ся, інтегративні | Народжені до появи цифрових технологій, уміють їх використовувати, мають досвід роботи з соціальними мережами, у пошуку рішень, відкриті до змін | Мінімально взаємодіють з цифровим світом, знають основи роботи з комп'ютером, але не знають усіх можливостей цифрових технологій | Експериментують, тестують, діляться і застосовують нові соціальні механізми, постійно розвивають свої знання |
| Підхід до цифрових технологій | Мислять соціально, Інтернет – їх рівень комфорту за замовчуванням | Мислять стратегічно | Мислять стратегічно, з довгостроковою перспективою | Живуть новими технологіями, об'єднуючи інструменти зі стратегією |

Продовження табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------|--|---|---|--|
| Ставлення до соціальних мереж | Вони тут живуть, користуючись усіма інструментами комунікацій для постійного спілкування | Використовують соціальні мережі тільки як доповнення до своїх планів | Цураються соціальних мереж і приймають їх тільки зі страху поступитися своїм конкурентам, створюють видимість інтернет-присутності та терміново додаються в Facebook без зобов'язань і розуміння, як це потрібно робити | Використовують соціальні мережі як можливість для впливу |
| Мета у світі цифрових технологій | Перетворюють цифрове мислення на стратегію | Впроваджують цифрові технології | Усвідомлюють роль цифрових технологій, мислять з точки зору цифрової парадигми | Розробляють і впроваджують стратегічні інновації |
| Прогнозовані результати в компанії | Можуть успішно застосовувати цифрові технології в роботі і стати цифровими інтеграторами | Випробують новітні програми, але все виходить дуже поверхнево – вони не розуміють до кінця, як це все працює | Чинять опір, ставляться з побоюванням, орієнтовані на результат, але не знають усіх можливостей роботи з комп'ютером, залежать від своєї команди, необхідно, щоб хтось керував онлайн-присутністю компанії | Застосовують нові соціальні механізми, постійно розвивають свої знання, спрямовують “уродженців”, “іммігрантів”, “відчуженців” |
| Що їм необхідно | Навчання та застосування стратегії | Навички роботи з новими технологіями, розвиток цифрового мислення, удосконалення досвіду роботи з одним-двома соціальними інструментами | Переконалися на досвіді у важливості цифрової стратегії; необхідний хтось, хто мислить з точки зору цифрової парадигми і візьме на себе зобов'язання покрокової реалізації цифрової стратегії | Є потреба і здатність упроваджувати; потрібні можливості для їх застосування |

Незважаючи на те, що дані дослідження проводилися в контексті інноваційної конкурентоспроможності організації, розуміння того, як змінилися демографічні групи після цифрової революції, необхідне для успішного вирішення проблем, що виникають у сфері вищої освіти.

Ця таблиця наочно демонструє необхідність активної участі студентів у процесі впровадження інформаційних технологій у систему вищої освіти. Якщо інформаційні технології для викладача – це “нова парадигма освіти”, для студентів – це “комфорт за промовчанням”. Як би не намагалися “цифрові іммігранти”, для біль-

шості з нас цифрові технології не стануть таким же комфортним середовищем і не розкриють всі свої можливості, як це абсолютно природним шляхом відбувається з “цифровими уродженцями”. При цьому за викладачем повинна зберегтися традиційна роль просвітителя і вихователя. Прихід інформаційних технологій не означає відмови від історичних і культурних цінностей, не применшує значення формування життєво і професійно важливих якостей. Навпаки, чим складніше молоді орієнтуватися у зростаючих потоках інформації, тим важливіша роль викладача у систематизації знань та формуванні особистості. Різниця полягає лише в методах і засобах досягнення мети. При цьому мова йде не про відмову від традиційних методів і принципів навчання, а про їх адаптацію до нових умов розвитку суспільства.

Одним із доказів необхідності поєднання інноваційних і традиційних засобів навчання є швидке поширення мобільних технологій. Різкий перехід на мобільну цифрову культуру [3] (а в деяких країнах, що розвиваються, як, наприклад, Нігерія, практично минаючи стаціонарний інтернет), не викликає оптимізму у вчених: нові покоління вчать читати і сприймати соціальну інформацію не за книгами, не за газетами, навіть не в комп’ютері, а відразу з екрана телефону. Розмір тексту на екрані мобільного телефону дуже малий і його роль у комунікації занадто обмежена. Прямий обмін спонтанними і короткими репліками не сприяє формуванню суспільної угоди.

“Термін “цифрова нерівність” кілька років тому описував відсталість країн, що розвиваються, з точки зору технічного доступу до Інтернету. Цей параметр відсталості буде ліквідовано, але переключеною шляхом: замість “культурної”, але вже архаїчної стаціонарної інфраструктури доступу молоді до цифрового суспільства завдяки мобільному Інтернету і особливій демографії формують нову цивілізацію. ... Ймовірно майбутнє таких країн – видавлювання і без того нечисленних прихильників довгого тексту і постійна громадянська війна. Якщо для США і Європи все це – майбутні проблеми зовнішньої політики, то для Росії – проблеми політики внутрішньої” [3].

Досягнення високої якості освіти та високого рівня наукових досліджень неможливе без оперативного доступу до наукових ресурсів та обміну інформацією між вченими. Бібліотеки є не тільки головним джерелом розповсюдження результатів наукових досліджень; вони завжди мали мандат на підтримку і зміцнення грамотності, що колись означало читання й письмо. Тепер грамотність означає набагато ширший набір навичок. Підтримка цифрової грамотності стала логічним продовженням традиційної ролі бібліотек. Американська бібліотечна асоціація визначає цифрову грамотність як “здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології, щоб знаходити, розуміти, оцінювати і створювати цифрову інформацію, ділитися й обмінюватися нею; здатність, яка потребує як когнітивних, так і технічних навичок” [6].

Приклади цифрових навичок включають (але не обмежують) наступне: спілкування онлайн з повагою; написання коду для веб-сайту; доступ до інформації в Інтернеті; критичне ставлення до матеріалів у засобах масової інформації; розміщення інформації на сайті з урахуванням конфіденційності, авторського права та наукової сумлінності; пошук втрачених e-mail; вивчення нового онлайн-інструменту; участь у поширенні мімів; пошук та усунення несправностей під час відключення Інтернету; зйомка та монтаж відео для завантаження на YouTube.

В епоху глобальної інформатизації суспільства застосування інформаційних технологій набуває особливого значення. Важливо, щоб цей процес не перетворився на самоціль вищої освіти – вони все одно неминуче увійдуть у навчальний процес, хоча б завдяки зусиллям їхніх виробників. Важливо передбачити, до яких змін у суспільстві це може призвести і спрямовувати процес інформатизації освіти у потрібному напрямі.

Література

1. 10 самых поучительных образовательных стартапов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edutainme.ru/post/10-camykh-pouchitelnykh-obrazovatelnykh-startapov/?page=user&id=17>. – Назва з екрана.
2. Платонов В. Н. Обзор и реализация сетевой формы обучения за рубежом: лучшие практики [Електронний ресурс] / В. Н. Платонов. – М. : Высший университет науки и технологий, 2013. – Режим доступу:

- <https://docs.google.com/file/d/0B9Agi3dggqKCNOFFDaUF1ODItbnM/edit?pli=1>. – Назва з екрана.
3. Чем грозит миру новая цифровая раса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mirprognozov.ru/prognosis/107/797/>. – Назва з екрана.
 4. Computing Labs, Computing Classrooms and Kiosks (2012) // Harvard University Information Technology Retrieved from: <http://huit.harvard.edu/computing-labs-computing-classrooms-and-kiosks>. – Назва з екрана.
 5. Noble, K. Replacing traditional teaching methods // Imperial College London. News. March 2013. Retrieved from: http://www3.imperial.ac.uk/newsandeventspggrp/imperialcollege/news_summary/news_12-2-2013-15-9-5. – Назва з екрана.
 6. Peters, J. Seneca College Is Creating the Library of the Future. As the value of digital skills increases, college libraries are responding. Retrieved from: <http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2013/03/seneca-college-creating-library-future>. – Назва з екрана.
 7. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. // From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). – Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives.%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. – Назва з екрана.
 8. Seligman, J. Online Education / J. Seligman // Rochester Review January-February 2013. Vol. 75, No. 3. Retrieved from: http://www.rochester.edu/pr/Review/V75N3/0101_president.html. – Назва з екрана.

УДК 378.1

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Шевчук Л. О.

Статтю присвячено розгляду важливих аспектів упровадження інноваційних технологій з метою інтенсифікації навчального процесу і викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. Висвітлюється ефективність використання сучасних інноваційних технологій для викладання англійської мови в технічних вузах з метою вдосконалення іншомовної підготовки фахівців. Особлива увага приділяється методам і способам використання інноваційних технологій з їх подальшою імплементацією у навчальний процес викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей.

Ключові слова: інноваційні технології, інтенсифікація навчального процесу, компетентність, компетентність викладача іноземної мови, мовна компетенція, інтернет-ресурси.

Статья посвящена рассмотрению важных аспектов внедрения инновационных технологий с целью интенсификации учебного процесса и преподавания английского языка студентам технических специальностей. Освещается эффективность использования современных инновационных технологий для преподавания английского языка в технических вузах с целью совершенствования иноязычной подготовки специалистов. Особое внимание уделяется методам и способам использования инновационных технологий с их последующей имплементацией в учебный процесс преподавания английского языка студентам технических специальностей.

Ключевые слова: инновационные технологии, интенсификация учебного процесса, компетентность, компетентность преподавателя иностранного языка, языковая компетенция, интернет-ресурсы.

The author considers important aspects of introduction of innovative technologies with the aim of intensifying educational process and teaching English to engineering students. The article highlights effectiveness of using modern innovative technologies for teaching English at higher technical schools with the aim of improving foreign language proficiency in specialists. Special attention is paid to the methods and ways of using innovative technologies with their further implementation in the educational process of teaching English to engineering students.

Key words: innovative technologies, intensification of educational process, competency, competency of English teacher, linguistic competency, internet resources.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Подальша підготовка майбутніх фахівців технічних вишів неможлива без удосконалення мовної освіти та її професійного забезпечення в умовах мультилінгвальної Європи. Актуальності набуває використання широкого спектру інноваційних технологій під час викладання іноземної мови студентам, зокрема інтернет-ресурсів для покращення процесу формування глобальних компетенцій випускників університетів світового класу.

Значний інтерес для вивчення способів імплементації сучасних технологій викликає викладання англійської мови на різних кваліфікаційних рівнях ("бакалавр", "спеціаліст", "магістр") з наступним їх упровадженням у навчальний процес технічних вишів у глобальну добу розвитку освіти. Процеси інтеграції, укладання ділових угод, підписання двосторонніх контрактів із зарубіжними країнами, розширення професійних і культурних зв'язків України з країнами – членами Європейського Союзу, збільшення інформаційного потоку вимагають від сучасного випускника немовного вищого навчального закладу володіння іноземною мовою на рівні не нижче B2 (незалежний користувач). Означений мовний рівень відповідає сучасним європейським стандартам, тому перед освітньою системою загалом і перед вищими навчальними закладами зокрема стоїть невідкладне завдання пошуку та розроблення

нових підходів із використанням інноваційних технологій, удосконалення викладання іноземних мов з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця на ринку праці, здатного вільно спілкуватися іноземною мовою та достойно виконувати поставлені до нього професійні вимоги. Багато питань, пов'язаних з використанням інтерактивних технологій у навчальному середовищі технічних вищих навчальних закладів, залишаються невирішеними, оскільки потребують детального розгляду з огляду на особливість фахової підготовки різних спеціальностей.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питання використання інноваційних технологій у процесі викладання англійської мови з метою удосконалення іншомовної підготовки фахівців та інтенсифікації навчального процесу у вищій школі стали предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних науковців, експертів з використання Інтернет-технологій у викладанні англійської мови та викладачів Лондонської школи англійської мови, що розглядають проблему ефективного впровадження сучасних тенденцій мовної освіти на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Відповідно до інноваційних шляхів розвитку вищої технічної освіти та актуалізації іншомовної підготовки фахівців в умовах глобального інформаційного світу, дослідження та розкриття актуальних положень питання розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студентів у вищих навчальних закладах прослідковується у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дидактів: роль і місце сучасних технологій у навчальному процесі (В. Безпалько, П. Бракамонтте, К. Х. Брючер, П. Данкель, М. Симонсон, Р. Хартіган), використання нових інформаційних технологій у процесі формування глобальних компетенцій випускників університетів світового класу (А. Нісімчук, О. Циркун, К. Ричардвортс), лінгвометодичні стратегії формування іншомовного дискурсу (Т. Васильєва, В. Круківський, А. Рашевська, Л. Случайна, М. Коллінс), он-лайн навчання та інтернет-ресурси (Т. Гостева, Т. Іванова), інтерактивна модель іншомовного дискурсу (Т. Гурєєва, А. Малій, О. Маркова).

Мета публікації. Вперше робимо спробу простежити та проаналізувати ефективність використання сучасних інноваційних технологій для викладання англійської мови в технічних вишах із застосуванням зарубіжних англійських курсів, інтернет-конференцій, on-line семінарів, укладення електронних посібників як пріоритетного засобу навчання задля вдосконалення іншомовної підготовки фахівців та інтенсифікації навчального процесу. Метою статті є визначення методів і способів використання інноваційних технологій з їх подальшою імплементацією у навчальний процес викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі розвитку вищої освіти провідні дидакти акцентують увагу та обговорюють на засіданнях круглих столів, науково-практичних та міжнародних конференціях проблеми становлення та засоби покращення вищої освіти в Україні, беручи за основу освітні системи світового класу. Науковець Е. Тофлер прогнозував, що "процес навчання відбуватиметься за межами навчального кабінету", таким чином свідомо підкреслюючи та виділяючи базову рису демократичного суспільства – плюралізм, рисою якого є здійснення свідомого вибору здобуття освіти. На науково-практичній двомовній конференції "Розвиток міжкультурної комунікативної компетенції студентів в умовах глобального інформаційного світу" (Developing Intercultural Communicative Competence in the Globalized Digital World), що відбулась на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана із залученням до співпраці представництва Пірсон в Україні та викладачів Лондонської школи англійської мови, науковою спільнотою поставлено на обговорення та актуалізовано виклики вищої освіти, серед яких: масовість та доступність вищої освіти, оновлення змісту освіти, економічна криза і вплив глобалізму, трансформація освітнього простору, відчуття атмосфери міжкультурного спілкування. Першочерговим завданнями є підвищення якості освіти та надання освітніх послуг, підтвердження актуальності знань випускників вищих навчальних закладів (у змісті освіти щорічно оновлюються 5 % теоретичних знань та 20 % практичних знань). Зміст освіти відіграє ключову роль у розбудові національної системи освіти, забезпеченні її інноваційного розвитку, приведенні у відповідність до європейських та світових стандартів [5, с. 20].

Українська система освіти знаходиться на шляху реалізації Болонської системи, тому має й надалі залишатися потужним сектором економіки (для порівняння – у Європі освіта підвищує рівень доходу удвічі). Високий рівень володіння іноземною мовою молоддю призвів до феномену “когнітивної мобільності” (навчання через Інтернет), про який зазначав науковець Е. Тофлер.

Київським інститутом соціології наведено статистичні дані, за якими працевлаштувачі вважають, що випускникам ВНЗ не вистачає практичних професійних знань – 61 %, умінь вирішувати практичні завдання – 36 %, знання іноземних мов – 46 %, аналітичних умінь – 9 %.

Вважаємо, що безперервна освіта, на якій акцентується увага в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Рекомендаціях Ради Європи (2006), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., є основним критерієм до забезпечення якісної освіти та її модернізації. Підвищення якості освіти, безумовно, неможливе без дотримання восьми основних компетенцій: комплексу знань, умінь та навичок, які слід удосконалювати протягом життя; спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична грамотність (знання комп'ютерних програм); умінь навчатися самостійно; соціальні та громадянські компетенції; креативність, новаторство та підприємництво; культурна сфера. До того ж ученим Е. Тофлером запропоновано три провідних умінь: вчитися, спілкуватися, вибирати. Комплексне поєднання основних компетенцій, про які йдеться у дослідженнях науковців, педагогів-практиків та експертів в освітній галузі, стане запорукою підвищення рівня якості освіти.

Таким чином, спілкування іноземними мовами є одним з основних факторів як іншомовної підготовки майбутнього фахівця, так і його професійного становлення. Викладання англійської мови в технічних вишах вимагає удосконалення, підвищення рівня ведення навчального процесу, впровадження зарубіжних навчальних комплексів у поєднанні з використанням інноваційних технологій як у навчальній аудиторії, так і поза її межами.

Важливим фактором поглиблення пізнавальної активності студентів, удосконалення їхніх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників є нові інноваційні технології.

Інноваційні технології в освіті – це перш за все інформаційні й комунікаційні технології, що нерозривно пов'язані з використанням комп'ютеризованого навчання.

Ключовими аспектами у застосуванні інноваційних технологій є структура навчальних комп'ютерних програм, їх зміст та організація Web-простору.

Саме Інтернет, глобальний поліфункціональний ресурс, як освітня технологія виконує інтерактивну функцію, створюючи умови для забезпечення ефективної комунікації між студентом (слухачем) і викладачем (тьютором) [3].

Нині у мовознавстві навіть сформувався окремий напрям – комп'ютерна лінгводидактика [1], яка вивчає теорію і практику використання комп'ютерних і мережових технологій у навчанні мови.

Останніми роками все частіше піднімається питання про використання сучасних інформаційних та мультимедійних технологій. Мова йде не лише про нові технічні засоби, але і про нові форми й методи викладання, інноваційний підхід до процесу навчання. Оскільки основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців, актуальності набуває навчання практичного опанування іноземної мови. На заняттях англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички і умінь читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати умінь письмового мовлення студентів; поповнювати словниковий запас; формувати мотивацію до вивчення англійської мови. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, вільний доступ до системи Інтернет, різноманітність комп'ютерного та програмного забезпечення надали можливість використання інтерактивних ресурсів у навчальному середовищі, що отримало назву *E-learning*. Інформаційні матеріали навчального курсу можуть бути опрацьовані викладачами та студентами у зручний для них час. Такий спосіб підготовки підвищує рівень отримання якісної освіти. Інновацією електронного навчання є створення платформи модульного об'єктно орієнтованого динамічного навчального середовища (MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Платформа MOODLE

дозволяє викладачам створювати інтерактивні навчальні курси для студентів за оптимально організованою модульною системою. Різноманітні навчальні вправи та завантажена файлова інформація складають окремі модулі [6, с. 25].

Навчальною платформою Пірсон (Dinternal-Books, Pearson) розроблено мовні курси для різних спеціальностей та відповідно до рівня мовних знань. Навчання іноземної мови та перевірка й закріплення практичних та граматичних навичок відбуваються з використанням інтернет-технологій. Удосконалення практичних умінь та граматичних знань здійснюється за 20 граматичними модулями, кожний з яких розміщено на 20 інтернет-сторінках, тому майбутній фахівець може виконувати завдання, які в подальшому рейтингово перевірятимуться системою під керівництвом та настановами кваліфікованого викладача. Родзинкою такого виду граматичних завдань є виконання вправ, де іноземну мову представлено в контексті.

На сучасному етапі розвитку освіти модель навчання може існувати у поєднанні з використанням новітніх технологій навчання англійської мови, а саме мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання. Тому нові освітні тенденції мають утілюватися під керівництвом компетентного викладача, який здатний поєднувати викладання мови, застосовуючи нові методи та форми навчання. Технічні засоби і технології продуктивно змінюють можливості викладача, роблять заняття більш насиченим. За допомогою мультимедійних проєкторів здійснюється матрична презентація матеріалу, яка частково звільняє студента і викладача від друкованого тексту, від постійного читання та вивчення напам'ять. Тому поява сучасної методики викладання із залученням мультимедійних технологій покращує та насичує процес навчання, дає можливість обробити та абсорбувати значно більший обсяг навчального матеріалу та відповідно підвищити практичний рівень володіння англійською мовою.

Для викладачів комп'ютерне (віртуальне) середовище слугує підґрунтям для розробки сучасних засобів навчання. Викладач отримує можливість постійного оновлення навчального матеріалу завдяки використанню у процесі навчання сучасних автентичних електронних документів та інших інтернет-ресурсів. Він може адаптувати й доповнювати вже закладені у базу даних програмні матеріали, не тільки узгоджуючи їх із віковими особливостями і професійними інтересами студентів, але й інтегруючи зміст програм у соціокультурне середовище студентів. Також викладач за допомогою ІКТ надає студентам, з одного боку, більше автономії, а з іншого – "соціалізує" процес навчання, дозволяючи зробити його результатом доробком багатьох зацікавлених осіб (через роздрук матеріалів, роботу в мережі Інтернет), а також створювати колективні творчі роботи студентів не тільки однієї групи, а навіть навчальних закладів, розташованих у різних містах і країнах. Використання на практиці інтернет-технологій сприяє оптимізації навчального процесу у немовних вишах [2].

Крім того, сучасні студенти мають можливість брати участь в on-line конференціях, що нині перебувають на стадії активного впровадження у процес навчання і дають позитивні результати щодо підготовки фахівців до професійної діяльності. On-line конференції є електронною проєкцією звичайних конференцій, оскільки спілкування відбувається також у реальному часі і для нього характерні всі засоби усного мовлення. Єдиною відмінністю є широта аудиторії, місце проведення і технічні обмеження. Алгоритм проведення on-line конференцій такий: визначаються тема конференції, її ведучий і терміни проведення; оголошується збір доповідей і публікується прес-реліз конференції, який розсилається в інші ВНЗ; у зазначений час проводиться презентація і обговорення доповідей; конференція завершується. Публікуються результативні зведення. Серед різновидів інтернет-конференцій є скайп-конференції; friendfeed-конференції / семінари; wiki-конференції / семінари; інтегровані конференції, коли використовуються різні середовища і сервіси (wiki і блоги або Skype) [4].

Звісно, зазначене інтерактивне спілкування обов'язково має координуватися викладачем і відповідно оцінюватися балами. На подальших заняттях для закріплення здобутих знань та перевірки інформації викладач може проводити зріз знань у вигляді виконання комп'ютерного тесту, різноманітних пізнавальних завдань в електронній формі та демонстрування презентацій. Проведення інтернет-конференцій, on-line мовлення у мережі Інтернет значно розширює світогляд фахівця та підвищує мотиваційну спрямованість вивчення іноземної мови.

У навчанні іноземної мови з огляду на комунікативну спрямованість цього процесу особливо привабливою є технологія інтернет-спілкування. Ефективність віртуальної комунікації забезпечується тим, що дозволяє не лише передавати, а й формувати, уточнювати, розвивати інформацію, вести діалог, наблизити до умов природного спілкування, і навіть встановлювати візуальний контакт та брати участь у роботі веб-конференцій іноземними мовами [3]. Використання інтерактивних відеоматеріалів навчального характеру підвищує практичну значущість вивчення іноземної мови та допомагає викладачеві досягти кращих результатів у викладанні мовного матеріалу, закріпленні набутих знань студентів, підвищенні інформаційної культури. Викладач укладає навчальну відеотеку та пропонує до опрацювання студентам автентичні відеоматеріали, попередньо проінформувавши майбутніх фахівців про особливості організації роботи з ними у процесі навчання іноземної мови.

Наступним етапом роботи викладача є укладення, тестування, редагування, подальша апробація електронного посібника та електронного навчального комплексу для студентів немовних спеціальностей. Зміст електронного посібника має відповідати матеріалу робочої програми з дисципліни, що вивчається.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із даного напрямку. Отже, інформаційно насичений навчальний процес у поєднанні з використанням інноваційних технологій, вдало організованого електронного навчання, інтерактивних навчальних курсів, мультимедійних засобів удосконалює програму викладання та вивчення іноземних мов загалом і англійської мови зокрема у технічних вищих навчальних закладах, підвищує рівень знань майбутніх фахівців та мотивацію до навчання і вивчення іноземних мов, надає змогу користуватися різноманітними автентичними матеріалами. Вважаємо, що названі чинники, безумовно, впливають на процес індивідуалізації навчання та забезпечують ефективне оволодіння іноземною мовою. Інформатизація продовжує прогресивно розвиватися в освітньому середовищі, тому в подальшому вважаємо за доцільне розглянути та проаналізувати можливості ІКТ у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів.

Література

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта ; Наука, 2005. – 216 с.
2. Бондар С. В. Використання інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2013_2/782-2639-3-ED.pdf. – Назва з екрана.
3. Гостева Т. Л. Дистанційні технології навчання іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://english.ucoz.com/publ/gosteva_t_l_distancijni_tekhnologiji_navchanja_im/1-1-0-13. – Назва з екрана.
4. Інтернет-конференція : методические материалы [Електронний словник]. – Режим доступу: <http://wiki.iot.ru>. – Назва з екрана.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Назва з екрана.
6. Werner A., Harężlak K. XML Data Access via MOODLE Platform / Methodologies, Tools and New Developments for E-Learning. – Croatia : InTech, 2012. – 332 s.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 783 (075.8)

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА “УКРАЇНСЬКА ДУХОВНА МУЗИКА” У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ

Гаврілова Л. Г.

У статті надається авторське тлумачення змісту соціокультурної компетентності як найважливішого феномену, що відбиває цілісний професійний і особистісний розвиток педагога. Проаналізовано структуру та зміст електронного навчального посібника “Українська духовна музика”, який пропонується для використання майбутніми вчителями музики в курсі історії українського музичного мистецтва. Посібник розглянуто як засіб формування соціокультурної компетентності студентів педагогічних вишів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, електронний навчальний посібник, українська духовна музика.

В статье дается авторская трактовка понятия социокультурной компетентности как важнейшего феномена, отражающего профессиональное и личностное развитие педагога. Проанализированы структура и содержание электронного учебного пособия “Украинская духовная музыка”, который будущим учителям музыки предлагается использовать в курсе истории украинского музыкального искусства. Пособие рассматривается как средство формирования социокультурной компетентности студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, электронное учебное пособие, украинская духовная музыка.

The article presents the author's interpretation of the socio-cultural competence as the most important phenomenon that reflects unified professional and personal development of the teacher. The author analyzes the structure and content of the electronic tutorial “The Ukrainian Sacred Music” recommended for prospective music teachers in the study course of the history of the Ukrainian music. The tutorial is viewed as a means of forming socio-cultural competence of students at pedagogical higher schools.

Key words: socio-cultural competence, electronic tutorial, the Ukrainian sacred music.

Постановка проблеми. Одним з актуальних напрямків компетентнісного підходу сучасної освіти є формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів. Оволодіння знаннями про особливості національної і світової культури, вдосконалення мовлення, спілкування рідною та іноземними мовами, готовність до адаптації у соціумі – ось ключові завдання, вирішення яких залежить від сформованості соціокультурної компетентності студентів – майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Поняття соціокультурної компетентності увійшло до наукового обігу в останнє десятиліття. Ще на поч. 2000-х рр. категорії соціальної та загальнокультурної компетентності зазвичай розглядалися окремо. Наприклад, у колективній монографії “Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи” [1] перелік ключових компетентностей, визначених українськими педагогами (за матеріалами дискусій, організованих у межах проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний&рівному”, 2004 р.), вміщує соціальну та загальнокультурну компетентності як самостійні категорії. Тієї ж позиції дотримувалася й міжнародна спільнота, що підтверджується матеріалами Лісабонської конференції 2001 р.

Російська дослідниця І. Зимня, вивчаючи ключові компетентності як результативно-цільову основу компетентнісного підходу в освіті, зазначала, що в широкому розумінні усі компетентності соціальні, оскільки вони формуються й розвиваються у соціумі, та виокремлювала п'ять власне соціальних ключових компетентностей: це компетентності здоров'язберігання, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування й інформаційно-технологічна [2, с. 29]. До загальнокультурної компетентності (у переліку ключових компетентностей І. Зимньої) наближається ціннісно-смилова орієнтація у світі. Отже, дослідниця ключових компетентностей також не поєднувала категорії соціальної та загальнокультурної компетентності.

Проте останніми роками в наукових розвідках компетентнісного підходу в різних ланках освіти активно вивчається феномен єдиної соціокультурної компетентності як філософський та психолого-педагогічний компонент професійної підготовки вчителя, як основоположна характеристика особистості сучасного педагога в плані його готовності до здійснення гуманістично зорієнтованого педагогічного процесу. З 2005 р. європейські науковці на основі узагальнення наявного досвіду компетентнісної освіти визначили довідкову систему восьми ключових компетентностей, у якій міжкультурна і соціальна компетентності об'єдналися в одному блоці. Вітчизняна педагогіка також стала аналізувати цілісне поняття соціокультурної компетентності.

Наразі соціокультурна компетентність розглядається як така, що забезпечує спілкування та існування у соціумі, саме тому її формування відбувається переважно у мовленнєвій практиці. Важливим напрямком є також особистісне зростання й становлення педагога як цілісної особистості. Так багатоаспектне, багатокомпонентне явище соціокультурної компетентності докладно аналізується у розвідках І. Закір'янової [3], К. Пономарьової [4], С. Шехавцовой [5] та ін.

Огляд численних досліджень різних структурно-змістових аспектів соціокультурної компетентності доводить, що деякі науковці розглядають переважно її соціальну складову, яка дозволяє особистості самореалізовуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності (О. Квасник, М. Степаненко, Н. Хоменко та ін.). Інші вивчають феномен соціокультурної компетентності у мовленнєвій діяльності, спілкуванні та міжкультурній комунікації, наголошуючи на доцільності паралельного вивчення мови та культури (Л. Айзікова, О. Бернацька та ін.). Л. Вольнова тлумачить соціокультурну компетентність як складову психологічної культури особистості. Зарубіжні дослідники інколи виділяють соціокультурну компетентність як компонент комунікативної компетентності (М. Byram, С. Kramsh, W. Kidd).

На нашу думку, найточніше розуміння означеної категорії надає К. Пономарьова, яка вивчає соціокультурну складову у змісті курсу української мови у початковій школі й виокремлює у структурі соціокультурної компетентності дві складові: соціальну – як готовність до адаптації в соціумі (держава, рідний край, сім'я, школа тощо) – і загальнокультурну – володіння знаннями про особливості культури, зокрема національної, сформованість морально-етичних якостей та культури мовлення особистості [4, с. 80, 82]. Термін “соціокультурна компетентність” ми розуміємо як взаємодію комплексу рівноправних соціальних і культурних чинників.

Отже, соціокультурна компетентність – найважливіший феномен, що відбиває цілісний професійний і особистісний розвиток педагога. Забезпечення такого розвитку – серед провідних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя.

Зупинимось на формуванні загальнокультурної складової соціокультурної компетентності студентів педагогічних вишів, а саме майбутніх учителів музики у загальноосвітній школі. Враховуючи специфіку майбутньої професії, у цьому процесі пріоритетну роль має відігравати вітчизняне музичне мистецтво, яке активно впливає на усвідомлення особливостей української національної культури, опанування культурно-історичних і мистецьких цінностей свого народу. Вважаємо, що серед цінностей вітчизняної музики особливе місце посідає духовна музична спадщина. Українська духовна музика як складова світової культури й частина християнського світосприймання містить багато загальнолюдських цінностей і має увійти до системи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музики.

Пропонуємо електронний навчальний посібник “Українська духовна музика”, укладений викладачами ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет” Л. Гавріловою, В. Сипченком та магістром богослов'я І. Удовенком, матеріали якого висвітлюють історико-культурологічні аспекти існування вітчизняної музики

духовного змісту. **Метою** цієї статті є огляд структури й змісту посібника та визначення можливостей використання його матеріалів у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Духовна музика – це вокальні або вокально-інструментальні (інколи інструментальні) твори з канонічних, релігійних за змістом текстів або сюжетів, які виконуються під час богослужінь та у концертному побутуванні. Незважаючи на суто релігійне спрямування, кращі зразки духовної музики є глибокими, філософськими за змістом творами найвищого художнього рівня. Саме тому залучення молоді до найкращих зразків цієї музики активно впливає на культурний розвиток особистості, її духовно-ціннісні орієнтири, отже, на соціокультурну компетентність.

Програми українських вишів, як професійної музичної, так і музично-педагогічної освіти, поступово розширюються матеріалами вітчизняної духовної музики. Зокрема, традиції української духовно-музичної культури вивчаються в курсі “Історія української музики”, куди включено матеріали про виникнення в Україні богослужбового співу ще за часів Київської Русі, подано характеристику стильових особливостей вітчизняної музики для церкви, розкрито специфіку давнього нотопису, його еволюцію тощо. Українська духовна музика, її видатні майстри – композитори, диригенти, хорові колективи – розглядаються у межах різних курсів диригентсько-хормейстерської підготовки “Історія хорової музики”, “Хорознавство” та ін. Для забезпечення сучасного рівня викладання історії музики, поглибленого вивчення української духовно-церковної музики, її жанрового різноманіття, ознайомлення з творчістю композиторів, які працювали у цій галузі від найдавніших часів до наших днів, створений електронний навчальний посібник “Українська духовна музика”, рекомендований для використання в курсі “Історія української музики” відповідно до навчального плану спеціальності 7.01010201 – початкова освіта, спеціалізація – музика.

Посібник за класифікацією Національного стандарту України (ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості [6]) належить до самостійних мультимедійних електронних видань, оскільки у ньому рівнозначно та взаємопов'язано за допомогою відповідних програмних засобів існує текстова, звукова, графічна та інша інформація.

Електронний навчальний посібник з української духовної музики зроблений на основі гіпертекстової розмітки мови html, його сторінки містять скрипти, каскадні таблиці стилів (CSS), форми, зображення, звук, відео. Використано також jQuery, на основі якого створені слайдер, аудіо- та відеоплеєри, слайд-шоу. Матеріали посібника представлені на диску DVD-ROM.

Посібник створений з урахуванням певних вимог до комп'ютера: операційна система Microsoft Windows 2000/XP/Vista/7; процесор Pentium 4 1,6 ГГц або аналогічний Athlon; оперативна пам'ять 512 Мб (рекомендовано 1024 Мб); 1,5 Гб вільного місця на жорсткому диску; допоміжне ПЗ DirectX 9.0c, Adobe Flash Player, Adobe Reader, Silverlight, QuickTime (додаються на диску); пристрій для зчитування DVD-дисків; рекомендовані Інтернет браузері: Opera, Mozilla Firefox, Google Chrome. Крім того, з посібником можна ознайомитися в Інтернеті за адресою <http://ukrspiritmuz.net.ua/>.

Структура електронного мультимедійного посібника з української духовної музики висвітлюється на титульній сторінці (рис. 1) і містить такі складові:

1. Переднє слово.
2. Нариси з історії української духовної музики.
3. Творці духовної музики.
4. Жанри духовної музики.
5. Календар православних свят.
6. Глосарій.
7. Аудіодобірка духовної музики.
8. Відеофрагменти виконання духовної музики.
9. Нотна скарбничка.
10. Три слайд-шоу.
11. Тестові завдання та музична вікторина.
12. Інформація про авторів.

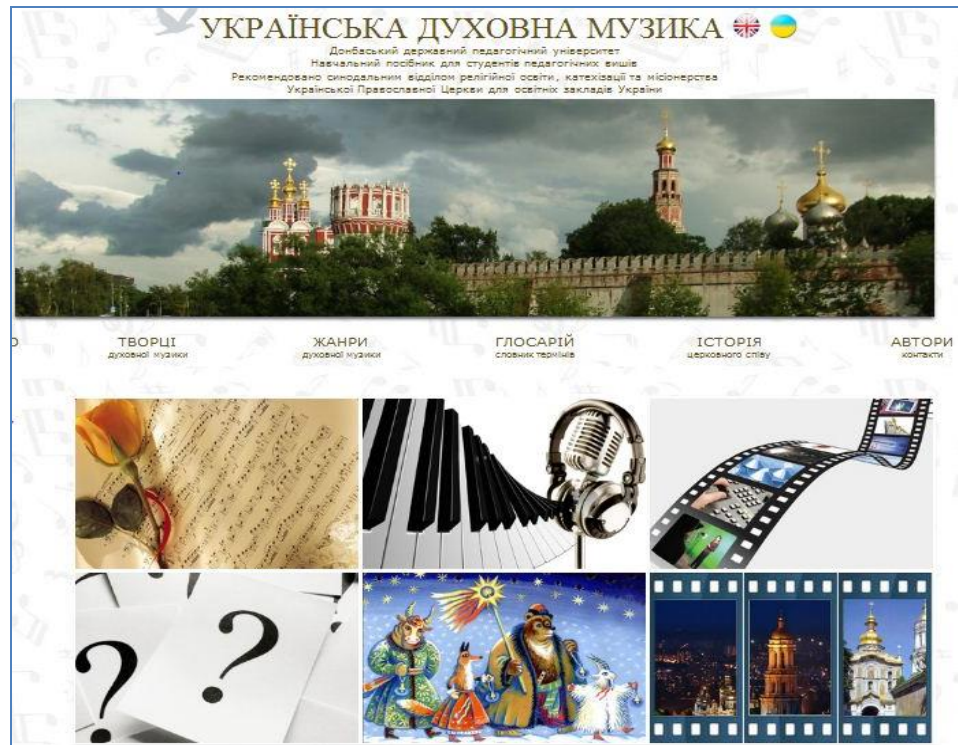


Рис. 1. Титульна сторінка електронного посібника “Українська духовна музика”

Розглянемо кожен структурно-змістовий підрозділ посібника докладніше.

- “Переднє слово” – вступний розділ, у якому обґрунтовано доцільність створення електронного навчального засобу з української духовної музики, рекомендованого майбутнім учителям музики, які вивчають курс “Історія української музики” у педагогічних навчальних закладах. До передмови додаються списки використаних літературних джерел та інтернет-ресурсів, які розміщені в окремих файлах у форматі pdf.

- “Творці духовної музики” (42 персоналії) – біографічні відомості та стислий огляд творчості українських митців, які писали і пишуть донині музичні твори духовної тематики та релігійно-культурного призначення. Користувачі можуть ознайомитися з творчими досягненнями композиторів доби бароко (М. Дилецького, С. Пекалицького), майстрів хорового духовного концерту др. пол. XVIII – поч. XIX ст. (М. Березовського, А. Рачинського, С. Дегтярьова, А. Веделя, Д. Бортнянського та ін.), діячів української музичної культури кін. XIX – поч. XX ст. (М. Леонтовича, К. Стеценко, композиторів Перемишльської школи М. Вербицького, О. Нижанківського та ін.), з духовною спадщиною сучасних українських композиторів (І. Алексійчук, Г. Гаврилець, Л. Дичко, В. Степурка, М. Шука тощо). Статті супроводжують фотоматеріали, аудіо- та відеофрагменти творів у виконанні хорових колективів України.

- Розділ “Жанри духовної музики” містить 32 статті про жанри православної музики (Всенощна, Літургія, Канон, Партесний концерт, Стихира та ін.) та піснеспіви католицького культу (Меса, Кондак, Мотет, Реквієм, Хорал та ін.). Статті доповнюються репродукціями ікон, нотними фрагментами, звучанням аудіофрагментів.

- “Історія церковного співу” вміщує нариси з історії української духовної музики, в яких у стислій формі подано історичну еволюцію церковних піснеспівів української православної церкви (від найдавніших часів прийняття християнства в Україні-Русі до наших днів): періодизація історії української духовної музики; еволюція знаменного розспіву як основної форми українського богослужбового співу; форми запису української духовної музики; партесний спів XVII – поч. XVIII ст.; розквіт української духовної музики у сер. XVIII – на поч. XIX ст.; сучасний етап розвитку української церковної музики.

- “Глосарій” – словник із 123-х найуживаніших музичних та релігійних термінів, доповнених ілюстраціями.

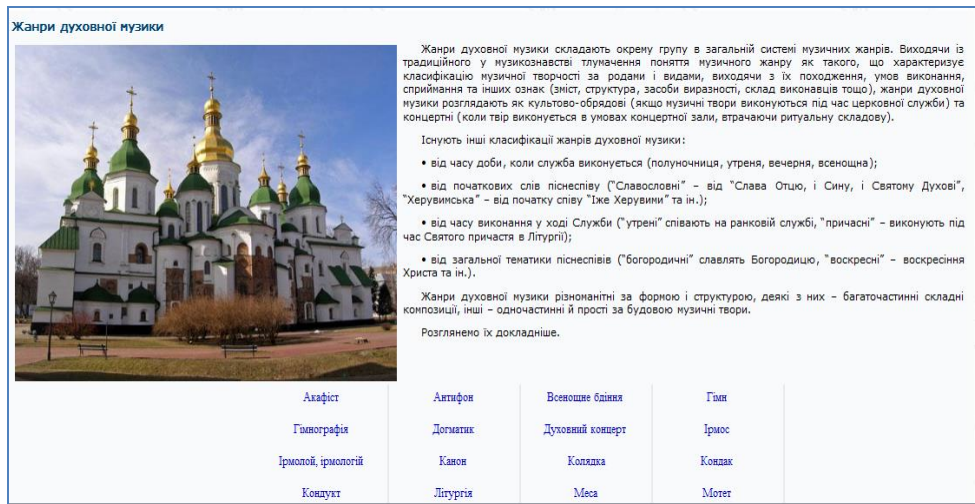


Рис. 2. Сторінка "Жанри духовної музики"

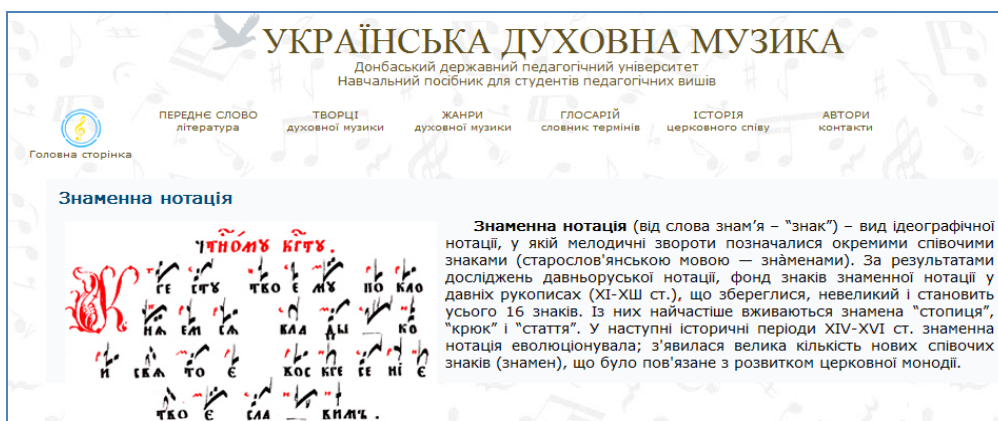


Рис. 3. Сторінка глосарію "Знаменна нотація"

- Розділ "Нотна скарбничка" вміщує 45 музичних творів: класику української духовної музики (твори М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Леонтовича, К. Стеценка та ін.), зразки сучасної української музики духовного змісту та культового призначення (твори Г. Гаврилець, Л. Дичко, В. Польової, В. Файнера тощо). Усі нотні зразки подані в окремих файлах у форматі pdf, які можна зберегти у разі потреби власному комп'ютері.

- "Аудіодобірка духовної музики" – це 125 музичних творів різних композиторів та різних жанрів у форматі mp3. Окремо виділений розділ "Музика православних свят".

- "Відеофрагменти духовної музики" – 15 фрагментів відеозаписів з концертів духовної музики, а також виконання музики у супроводі нотного тексту на моніторі. Вмикати й вимикати відео зразки, керувати гучністю та зображенням можна за допомогою відповідних кнопок.

- "Календар православних свят" – розділ, який містить історичні відомості про визначні православні свята та сценарії до їх святкування на виховних позакласних заходах: 7 січня – Різдво Христове; 19 січня – Хрещення Господнє, свято Водохреща; 15 лютого – Стрітєння Господнє; Великдень, Пасха; День Святої Трійці; 6 травня – день святого великомученика Георгія Победоносця; 24 липня – день святої рівноапостольної княгині Ольги; 14 жовтня – Покрова Пресвятої Богородиці; 19 грудня – празник св. Миколая, архієпископа Мир Лікійського чудотворця.

- У розділі "Слайд-шоу" розміщені три слайд-шоу, присвячені музичним традиціям духовних центрів України: Святої Успенської Києво-Печерської лаври, Свято-Успенської Почаївської лаври та Свято-Успенської Святогірської лаври. На музичному тлі духовних піснеслівів та чергування слайдів із фотозображеннями

вітчизняних лавр звучить стисла розповідь про історію кожного духовного центру, його святині та музичні традиції.

- "Тестові завдання та музична вікторина", розроблені для закріплення й перевірки знань української духовної музики. У тестуванні пропонуються 20 завдань закритого типу (тестова програма easyQuizzy): на встановлення відповідності, хронологічної або логічної послідовності, на вибір одного або кількох правильних відповідей. Наприкінці тестування пропонується протокол з аналізом результатів.

Музична вікторина містить 10 музичних запитань закритого типу, які надають можливість прослухати фрагмент музичного твору й визначити його назву (обрати один із запропонованих варіантів відповіді).

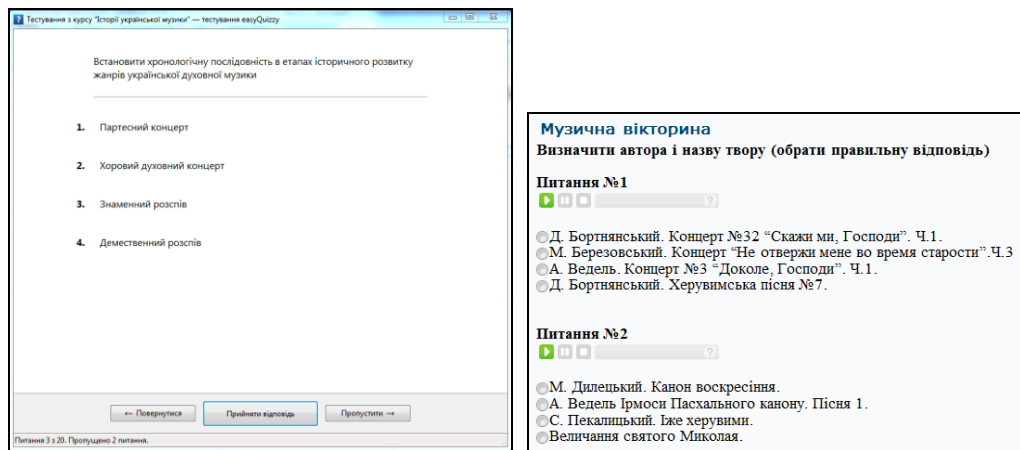


Рис. 4. Сторінки тестування і музичної вікторини

Одним із специфічних структурно-змістових принципів навчального посібника "Українська духовна музика" є релігійно-культовий, пов'язаний із обов'язковим зверненням до церковної термінології, культових понять та визначень. Урахування цього принципу необхідно, оскільки ознайомлення студентів із духовною (церковною) музикою неможливе без усвідомлення християнських православних традицій як моральних норм та цінностей українського народу. Студенти – майбутні вчителі музики повинні мати загальні уявлення про духовно-релігійну культуру свого народу, вміти орієнтуватися в її образах, сюжетах, символах, вони мають усвідомлено сприймати твори духовної музики, що стане основою їхнього подальшого саморозвитку й самоосвіти.

Слід зазначити, що посібник отримав благословення митрополита Полтавського і Миргородського, голови Синодального відділу релігійної освіти, катехизації та місіонерства УПЦ Високопреосвященнішого Филипа (від 15.03.2013 р.) на видання навчального засобу з грифом "Рекомендовано синодальним відділом релігійної освіти, катехизації та місіонерства Української Православної Церкви для освітніх закладів України".

Висновки і перспективи подальших розвідок. Уведення електронного посібника до вивчення історії української музики сприяє формуванню соціокультурної компетентності майбутніх учителів музики, оскільки сприяє вирішенню таких педагогічних завдань, як-от:

- усвідомлення української духовної музики як естетичного феномену, художньо-культурної цілісності, яка увібрала духовний досвід народу, втілила його релігійні, філософсько-етичні й моральні норми;
- закріплення знань про напрямки і стилі музичного мистецтва;
- розширення музикознавчого світогляду, ознайомлення з творчістю сучасних українських композиторів – майстрів духовної музики;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери молоді, образно-асоціативного мислення й художньо-творчих здібностей майбутніх учителів музики;
- виховання художньо-естетичного смаку, потреби у спілкуванні з "високим" мистецтвом та засвоєнні цінностей світової культури, розширення світогляду, формування культурно-освітнього простору кожного студента;

- розвиток інформаційної культури молоді.

Соціокультурний розвиток майбутніх учителів музики має відбуватися на кожному занятті, у межах кожного предмету. Але мистецькі дисципліни, зокрема курси історико-музикознавчої спрямованості, особливо перспективні у цьому процесі, адже багатий духовний світ молоді, різнобічна естетична ерудиція та орієнтація в художніх цінностях допоможуть майбутнім учителям адаптуватися у соціальному середовищі, знайти своє місце в житті й педагогічній професії.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Закірюнова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Закірюнова І. А. ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.
4. Пономарьова К. І. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови / К. І. Пономарьова // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.
5. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Шехавцова С. О. – Луганськ, 2009. – 22 с.
6. ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості. – К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ УКРАЇНИ, 2010. – 18 с.

УДК 378

**ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО УПРАВЛІННЯ
ЗОВНІШНІМ НЕЗАЛЕЖНИМ ОЦІНЮВАННЯМ У МАГІСТРАТУРІ ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Гуменникова Т. Р.

Стаття присвячена новим аспектам підготовки та перепідготовки керівників освітньої галузі в магістратурі вищого навчального закладу у відповідь на зміни в технології державної підсумкової атестації випускників шкіл, які виявили бажання проходити зовнішнє незалежне оцінювання. Презентовано апробовану систему роботи з магістрами спеціальності 8.000009 “Управління навчальним закладом” з підготовки до проведення ЗНО, визначена її ефективність на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: керівник освітньої галузі, зовнішнє незалежне оцінювання, магістратура, змістовий модуль дисципліни, управління навчальним закладом.

Статья посвящена новым аспектам подготовки и переподготовки руководителей образовательной сферы в магистратуре высшего учебного заведения, обусловленным изменениями в технологии государственной итоговой аттестации выпускников школ, которые изъявили желание проходить внешнее независимое оценивание. Представлена апробированная система работы с магистрами специальности 8.000009 “Управление учебным заведением” по подготовке их к организации и проведению ВНО на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: руководитель образовательной сферы, внешнее независимое оценивание, магистратура, содержательный модуль дисциплины, управление учебным заведением.

The author considers new aspects of preparation and re-training of education administrators at higher school magistrature in response to the changes in the technology of state attestation of school graduates who want to take external independent tests. The article presents the approved system of work with students pursuing Master's degree in Specialty 8.000009 “Educational Institution Management” on preparation for conducting external independent testing and determines its effectiveness on the basis of competency approach.

Key words: education administrator, external independent testing, magistrature, content module of a discipline, educational institution management.

Постановка проблеми. Запровадження в Україні системи зовнішнього незалежного оцінювання випускників загальноосвітніх навчальних закладів виступило важливим політичним та економічним кроком, що передбачає створення відкритої та досконалої технології державної підсумкової атестації учнів, а отже, й прискорює наближення України до європейського та світового освітнього простору, де ританням якості навчання приділяють особливу увагу. В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на стратегічних завданнях подальшого “вдосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів, як передумови забезпечення рівного доступу до здобуття вищої освіти” [13].

Актуальність обраного шляху в означеній площині підтверджують висновки управлінців освітньою галуззю, які протягом розбудови незалежної України здійснювали керівництво системою освіти й науки. Так, за словами экс-міністра освіти С. Ніколаєнка, “ЗНО – один з небагатьох успішних кроків, які країна здійснила в галузі вищої освіти” [15].

Науковець, міністр освіти і науки України у 1999–2005 рр. Василь Кремень зауважив, що він підтримує тестування, призначення якого не механічне запам’ятовування знань, а спрямовування на творче і критичне мислення.

Серед відомих менеджерів освітньої галузі, який підтримує заміну вступних іспитів у виші на зовнішнє незалежне оцінювання, міністр освіти і науки України у 2007–2010 рр. Іван Вакарчук. Він переконаний, що слід на законодавчому рівні прийняти документ про ЗНО. Такої ж думки дотримується головний фахівець технології ЗНО І. Зайцева, яка наголошує на тому, що тестування увійшло у стадію стабільного розвитку та потребує законодавчого визнання, щоб уникнути спроб його відмінити, а також покращити стан його фінансування [16]. Разом з тим слід зазначити, що суспільна зміна в освітній сфері обумовлює потребу у педагогічних та управлінських кадрах, які будуть підготовлені на достатньо якісному рівні впроваджувати, організовувати, здійснювати процедуру зовнішнього незалежного оцінювання. Сучасний стан розвитку теорії та практики ЗНО ставить нові завдання щодо створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, що відображено в Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, прийнятої у 2013 році [14]. В представленому документі серед основних принципів розвитку педагогічної освіти визначено гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність. Означеною суспільною зміною є поетапне впровадження процедури ЗНО при вступі у вищі навчальні заклади України.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питанням вимог та організації зовнішнього незалежного оцінювання, вдосконаленню тестових завдань присвячена низка праць вчених та організаторів процедури, серед яких А. Анісімов, В. Безпалько, Н. Бібік, Л. Бурлачук, І. Вакарчук А. Волик, С. Воскр'ян, К. Гуревич, М. Зубрицька, Л. Гриневич, Г. Кашина, В. Кремень, І. Лікарчук, Н. Лісова, С. Ніколаєнко, Л. Олександрова, Р. Пастушенко, О. Процак, Н. Ремез, В. Сергієнко, М. Чібісов та ін. Вони також порушують у дослідженнях питання моніторингу якості освіти, вимог до складання тестових завдань, питання підготовки педагогічних працівників до проведення ЗНО, визначення шляхів організації діяльності методичних служб РЦОЯО та органів управління освітою під час підготовки абітурієнтів до ЗНО, проводять моніторингові дослідження з питань впливу результатів ЗНО та неоднорідності студентського контингенту та ін.

Разом із тим підготовці майбутніх керівників освітньої галузі до зовнішнього незалежного оцінювання поки що не присвячено фундаментальних досліджень, але питання, присвячені науковим основам управлінської діяльності керівників ЗНЗ, порушують учені Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, В. Зверєва, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, Н. Островерхова, В. Маслов, В. Пікельна, Н. Сунцов, М. Сметанський, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін., “інноваційної діяльності керівників ЗНЗ” – А. Бакурадзе, М. Гузик, І. Підласий, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Н. Шуст, Н. Погрібна; “підготовці керівників ЗНЗ до професійної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти” – Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Маслов, Н. Протасова, Л. Пуховська, Т. Сорочан, А. Чміль, Т. Сущенко; “підготовці керівників ЗНЗ у системі підвищення кваліфікації” – О. Зайченко, Н. Клокар, В. Мельник, Л. Покроєва, Г. Федоров.

Аналіз наукової розробленості вищезазначеної проблеми та практики її розв'язання засвідчують наявність суперечності між швидкоплинними і неперервними змінами в системі оцінювання навчальних досягнень учнів та невідповідністю системи підготовки управлінських кадрів, які на достатньому професійному рівні можуть якісно забезпечувати процедури підготовки та проведення ЗНО. Вищезазначене обумовило **мету** нашого дослідження – визначити потенційні можливості магістерської підготовки майбутніх керівників закладами освіти в опануванні процедури підготовки та проведення зовнішнього незалежного оцінювання.

Виклад основного матеріалу. В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на важливості питання підготовки та перепідготовки керівних педагогічних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку. Реформування оцінювання знань випускників шкіл йде в напрямку впровадження ЗНО, саме тому вважаємо, що підготовку майбутніх менеджерів освітньої галузі, які мають бути професійно підготовлені до організації та роботи пунктів тестування, помічників відповідальних за пункт тестування та старших інструкторів слід сконцентрувати в магістратурі вищого навчального закладу. Потенційні можливості, як свідчить досвід, в цьому

напрямку містить спеціальність 8.000009 “Управління навчальним закладом”. Освітньо-професійна програма магістерської підготовки відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра специфічних категорій та складається з двох частин: освітньої і науково-дослідної. Згідно з програмою підготовки “Управління навчальним закладом” магістр є фахівцем з високим потенціалом фундаментальної та професійної освіти, здатним виконувати управлінську діяльність, працюючи у закладах освіти різних рівнів акредитації та виробничого навчання всіх форм власності.

Сучасний розвиток освітньої галузі постійно ставить нові вимоги до керівників закладів освіти, серед яких – мобільність, вивчення нових технологій та методів управління освітньою галуззю, здатність реагувати на зміни та впроваджувати нові технології в систему освіти. Випускник – сучасний керівник навчального закладу – повинен постійно вдосконалювати власну професійну компетентність та заохочувати педагогічний колектив до інновацій, досліджень та експериментів. Магістри мають фахово орієнтуватися в динаміці проблем організації системи освіти і діяльності навчального закладу, враховувати можливості новітніх систем освіти, при здійсненні керівництва навчальним закладом, вирішувати проблему формування змісту, вибору методів і форм організації навчання та виховання і управління загальноосвітнім навчальним закладом. Сучасні теорії керівництва рекомендують йти назустріч новому, планувати, готуватись до того, що воно принесе із собою. Одним з експериментів, започаткованим у 2006 році, з метою здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, прогнозування її розвитку виступило введення в освітню практику зовнішнього незалежного оцінювання.

Протягом п'яти років на базі магістратури Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом здійснюється підготовка та підвищення кваліфікації менеджерів освітніх закладів на основі компетентнісного підходу, який передбачає сукупність характеристик сформованих компетенцій та професійної свідомості, які відображують здатність фахівця здійснювати професійну управлінську діяльність відповідно до сучасного етапу розвитку економіки, поєднану з соціальною відповідальністю за результати професійної діяльності.

З метою вивчення процедури ЗНО з позиції його організаторів та відповідальних осіб за пункт тестування, за пункт реєстрації та їх заступників, помічників відповідальних за пункт тестування було прийнято рішення посилити підготовку майбутніх керівників закладами освіти, які навчаються на заочно-дистанційній формі підготовки в філії за технологією ЗНО. Була розроблена “Експериментальна методика підготовки майбутніх керівників закладами освіти до опанування ЗНО на етапі магістерської підготовки”. Основа експериментальної стратегії підготовки майбутніх керівників закладами освіти до опанування ЗНО ґрунтується на розгортанні ідеї випереджального розвитку у студентів позитивної динаміки інноваційного управлінського мислення та збагаченні управлінської культури.

За ініціативою керівництва філії налагоджено співробітництво з Одеським регіональним центром оцінювання якості освіти, на базі філії було створено методику роботи з підготовки до проведення ЗНО за наступними аспектами: інформативно-підготовчий; процедурний; аналітичний.

Інформативно-підготовчий етап мав двоєдину мету: загальне ознайомлення майбутніх керівників закладами освіти з матеріалами та нормативно-правовими документами для організаторів зовнішнього незалежного оцінювання і формування базових умінь для управління цим процесом.

Наступний *процедурний етап* передбачав поглиблення та вдосконалення знань та вмінь майбутнього керівника в окресленій сфері майбутньої професійної діяльності, вдосконалення вміння працювати в означеному правовому полі, закріплення стійких мотивів щодо впровадження ЗНО та стимулювання багатоаспектного вияву активності студента в напрямі професійного зростання.

Третій етап, *аналітичний*, мав на меті набуття майбутніми управлінцями досвіду та закріплення здобутих знань і вмінь з елементами педагогічної корекції, саморозвитку та самоменеджменту й особистісно орієнтованої мобільності.

За результатами професійної підготовки в означеному аспекті слухачі повинні:

- бути інформативно обізнаними в інституціональній структурі та розвитку означеної системи (на різних ланках управління);
- підходити до вивчення освітньої політики як до стратегій у галузі взаємодії інтересів різних груп впливу (внутрішніх та зовнішніх);
- вміння критично оцінювати документи стратегічного характеру у площині технології ЗНО;
- навчитись працювати з документальним пакетом зовнішнього незалежного оцінювання;
- сформувати готовність до управління здійсненням процесуальних аспектів ЗНО з позиції норми та права.

Обраний за основу підготовки майбутніх керівників закладами освіти компетентнісний підхід передбачав формування наступних компетенцій.

Загальнонаукові, які передбачали: інформаційну обізнаність про технологію ЗНО, її історичні етапи становлення в Україні та в країнах світу, використання положень та методів організації та проведення ЗНО з метою розв'язання професійних завдань, розвиток здатності до аналітичної діяльності в його силовому полі; розуміння та вміння донести інформацію до своїх підлеглих, батьків, учнів про завдання та процедури ЗНО.

Інструментальні представлені формуванням вмінь працювати з інформацією в контексті технології ЗНО, володіння поняттями та термінологічним словником зовнішнього незалежного оцінювання.

Соціально-особистісні включали розуміння й прийняття позитивних аспектів ЗНО та формування толерантного ставлення до сприйняття соціальних та культурних особливостей учасників ЗНО (мова йде про реєстрацію на тестування, надання необхідної інформації про участь у тестуванні та його процедури, складання тестів представниками різних етносів, що проживають на території нашої країни, – молдаван, болгар та ін., вони замовляють варіанти тестів іншою мовою). Характеризуючи особистісні компетенції, звертаємо увагу, що у майбутніх керівників закладами освіти слід розвивати здатність до кооперації співробітництва, колегіальності в роботі з колегами, вміння працювати в групі, парами; формувати соціальну мобільність та здатність до розв'язання конфліктів, які виникають між колегами, перевіряльниками та учасниками ЗНО.

Опанування технології зовнішнього незалежного оцінювання спрямовано на формування та вдосконалення професійних компетенцій в управлінській діяльності, які віддзеркалюють наступні напрямки роботи керівника закладом освіти.

- Стратегічне управління закладом освіти та зовнішніми зв'язками містить: включення в комплекс дій та рішень підготовку педагогічного колективу та учнів випускних класів і їх батьків до участі в ЗНО, серед яких – організація діяльності щодо реєстрації на пробний етап ЗНО, посилення профорієнтаційної роботи у виборі майбутньої спеціальності та вишу та відповідно до цього вибір дисципліни, на яку слід звернути особливу увагу, управління діяльністю класних керівників в процесі організації батьківських зборів, змістове наповнення яких – психологічна та методична підготовка дітей та батьків до процедури ЗНО, та ін. Ефективними, на наш погляд, виступають сьогодні публічні виступи керівника школи та його заступників у засобах масової інформації про технологію ЗНО та її важливість для майбутнього випускника школи.

- Управління навчально-виховною діяльністю передбачає ознайомлення викладачів з новими технологіями викладання дисциплін, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів, придбання посібників, додаткової літератури в шкільну бібліотеку, за якими випускники школи будуть проходити ЗНО. Означений аспект діяльності передбачає створення інформаційного стенду в школі про строки проведення ЗНО та його підготовчі етапи, робота з сайтом школи, де буде розміщена інформація про ЗНО, та "іконка" Тест-порталу, де учень може самостійно зареєструватись. Особливої уваги керівника потребують викладачі інформатики та обчислювальної техніки, які повинні організувати тренінг для учнів випускних класів на початку нового року з питань самостійної реєстрації, та ін.

- Управління науково-методичною діяльністю включає комплекс заходів, серед яких найбільш важливими вважаємо проведення методоб'єднань та педагогічних нарад з питань аналізу підготовки випускників минулих років до ЗНО; зустрічей

з представниками регіональних центрів, які займаються організацією та проведенням тестування; аналіз педагогічної преси з питань нововведень у технологію та ін.

- Управління персоналом передбачає своєчасне підвищення кваліфікації тих вчителів, що працюють у випускних класах, їх атестацію, підбір нових перспективних кадрів, бажано, щоб шкільні вчителі мали досвід роботи старшим інструктором або інструктором на пунктах тестування, що допоможе керівнику закладу освіти донести до учнів та вчителів важливість і необхідність процедури ЗНО.

Аналіз дисциплін навчального плану підготовки магістратів виявив ті модулі, які потребували змістового наповнення у площині досліджуваного питання. Так, серед дисциплін циклу професійної та практичної підготовки зроблено акценти в роботі на наступні: “Правові аспекти управління навчальним закладом” (магістри вивчали нормативно-правові основи, серед яких – акти, накази Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Українського центру оцінювання якості освіти, що стосуються підготовки та проведення ЗНО, а також регламентують порядок та регламент роботи пунктів тестування та пункти реєстрації осіб, які виявили бажання пройти зовнішнє незалежне оцінювання. З метою оволодіння термінологічним словником ЗНО магістри на підставі вивчення документів склали понятійні довідники для подальшого використання в управлінській діяльності: тестовий бал, апеляційна заява, технологічні порушення, промова, карта спостережень, сертифікат, індивідуальна паперова наліпка, аудиторний протокол та ін.

Наповнення змістовими модулями дисциплін “Теорія організації”, “Менеджмент організації” передбачало опанування основ керівництва пунктами тестування та пунктами реєстрації осіб, які виявили бажання пройти зовнішнє незалежне оцінювання, організацію пробного етапу незалежного оцінювання, особливу увагу приділено питанням інформування громадян про терміни, порядок проведення реєстрації, місця розташування та графіки роботи. Особливу увагу майбутніх керівників звернено на вивчення технологічних карт уповноважених осіб, відповідального за пункт тестування, помічника відповідального за пункт тестування, старшого інструктора та інструктора, чергового в пункті тестування. На семінарських заняттях магістри вивчали перелік нестандартних ситуацій, що можуть виникнути в пункті тестування під час проведення ЗНО, розв’язували проблеми ситуації, які були змодельовані викладачами, що мали досвід роботи в пунктах ЗНО.

Дисципліни “Керівник навчального закладу” та “Психологія управління” були спрямовані на формування особистісно-професійних якостей управлінця, прояв яких необхідний у процесі проведення ЗНО. Нами були виокремлені наступні: психологічна мобілізація власного потенціалу, наполегливість та цілеспрямованість у роботі, вимогливість до себе та підлеглих, почуття відповідальності, бажання доводити розпочату справу до завершення, дисциплінованість, тактовність по відношенню до підлеглих, толерантність по відношенню до батьків та тих, хто очікує учасників тестування біля пункту ЗНО. Вищезазначені дисципліни включають вивчення питань щодо проведення нарад та зборів з педагогічними працівниками. Щодо нашої експериментальної технології, увагу слухачів магістратури ми звертали на особливості проведення наради в день тестування, а саме на етап ідентифікації осіб, які залучаються до проведення тестування, розподіл інструкторів, чергових та старших інструкторів відповідно до вимог та вручення старшим інструкторам аудиторних списків, аудиторних протоколів, індивідуальних паперових наліпок, інших інструктивно-методичних матеріалів. Студенти надавали оцінку підготовки та проведенню наради за наступними етапами: планування, початок, хід засідання, завершення, які вони проводили з питань ЗНО у вигляді ділових ігор.

Як свідчить досвід, організатори зовнішнього незваженого оцінювання повинні володіти вмінням роботи з фінансовою звітністю та складанням договорів на оплату праці кадрам, що забезпечували діяльність центру тестування. Саме тому в процесі опанування дисципліни навчального плану підготовки магістрів “Управління фінансово-економічною діяльністю” були зроблені акценти й на означений вид діяльності менеджера освітньої галузі.

Не залишилось поза увагою викладачів магістратури й питання інформаційно-комп’ютерної підтримки, яка передбачала формування компетенції майбутніх керівників закладами освіти в роботі з веб-сайтом Українського центру оцінювання якості освіти та з регіональним веб-сайтом оцінювання якості освіти; а також вміння

zareєструвати на зовнішнє оцінювання особи в регіональному центрі оцінювання якості освіти або в центрі реєстрації. Студенти навчались проводити інформаційно-роз'яснювальну роботу з питань реєстрації для участі у ЗНО та надавати допомогу у формуванні заяв реєстраційних карток. Серед необхідних та достатніх вмінь магістрантів ми виокремили вміння працювати зі спеціальною комп'ютерною програмою (програмою реєстрації), розробленою в Українському центрі оцінювання якості освіти та розміщеною на його офіційному веб-сайті. Означені вміння були сформовані в процесі вивчення змістових модулів предмета "Управління інформаційними зв'язками".

На семінарсько-практичних заняттях з дисципліни "Техніка управлінської діяльності" магістранти набували вмінь працювати з технологічними картами, типовими промовама інструктора, методикою проведення ЗНО в об'єднаних аудиторіях, переліком нестандартних ситуацій, що можуть виникнути в пункті тестування під час проведення ЗНО, обирати спосіб вирішення нестандартної ситуації та приймати відповідні рішення. Особлива увага була приділена вмінням працювати з актами розкриття та закриття контейнерів з тестовими матеріалами, заповненню актів порушення абітурієнтом процедури проходження ЗНО, протоколу про завершення процедури тестування, акту закриття / відкриття сховища для зберігання контейнерів з тестовими матеріалами, аудиторному протоколу проведення ЗНО та ін.

Результативність нашої дослідно-експериментальної роботи доведена в процесі проходження управлінської практики, яка передбачена навчальним планом. В циклограму проходження практики винесена позиція про обов'язкову участь магістрантів у пробному або основному етапах ЗНО. Вищезазначене обумовило їх сертифікацію як інструкторів і старших інструкторів та проходженні практики в пункті реєстрації на тестування, що співвідноситься зі строками проходження управлінської практики.

В процесі проходження практики магістрати також склали план проведення батьківських зборів у випускних класах та проводили їх на теми: "Підготовка до ЗНО – загальне завдання сім'ї та школи", "Як психологічно підтримати випускника в процесі підготовки до ЗНО", "ЗНО як ланцюг вибору професії".

Висновки. Результати підготовки магістрів у процесі експериментальної роботи доводять, що серед дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу, який готує фахівців за спеціальністю 8.000009 "Управління навчальним закладом", повинен бути введений спецкурс "Технологія ЗНО", тому що, на наш погляд, в процесі подальшого змістового його наповнення буде забезпечено формування у магістрів системи компетенцій, необхідних сучасному керівникові загальноосвітнього навчального закладу, які відповідають загальним управлінським функціям: діагностично-прогностичній (моделюючій), організаційно-регулятивній, контрольно-корегуючій.

Подальшого дослідження потребує питання впливу засвоєння технології ЗНО на інноваційну діяльність керівників загальноосвітніх закладів у площині якісної підготовки випускників шкіл та проходження ними процедури незалежного оцінювання.

Література

1. Василенко Н. В. Інноваційна управлінська діяльність керівників ЗНЗ в теорії та практиці / Н. В. Василенко // Обрій (Івано-Франківськ). – 2007. – № 1. – С. 42–45.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
3. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій : навч. посіб. / Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.
4. Карпенко М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій [Електронний ресурс] / М. М. Карпенко. – Режим доступу до статті: <http://www.niisp.gov.ua>. – Назва з екрана.
5. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ландсман В. А. – Харків, 2004. – 21 с.
6. Локшина О. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів / О. Локшина // Стратегічне реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 93–109.

7. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 144 с.
8. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Вид. дім “Шкіл. світ”, 2006. – 128 с.
9. Лунячек В. Е. Програма навчального курсу підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів за темою “Основи педагогічного оцінювання” / В. Е. Лунячек, З. В. Рябова. – Х., 2005. – 24 с.
10. Ремез Н. Д. Визначення рівнів готовності педагогічних працівників до роботи в пунктах тестування / Н. Д. Ремез // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5 “Педагогічні науки: реалії та перспективи” : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 22. – С. 398–403.
11. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Л. : Знання, 2005. – 384 с.
12. Чибисов М. Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка / М. Ю. Чибисов. – М. : Генезис, 2004. – 156 с.
13. Указ Президента України № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua. – Назва з екрана.
14. Наказ “Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти” від 14.08.2013 № 117 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua. – Назва з екрана.
15. Коментарі кореспондентів УКРІНФОРМу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://khersonci.com.ua>. – Назва з екрана.
16. www.testportal.com.ua. – Назва з екрана.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ НА ОСНОВІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Катушенко І. А.

Стаття присвячена розгляду міжкультурної комунікації як чинника формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів-філологів у навчальному процесі. Обґрунтовується необхідність запровадження міжкультурного спілкування, або діалогу культур, у зміст та організацію процесу навчання студентів-філологів на заняттях з країнознавства.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, гуманістичні ціннісні орієнтації, міжкультурна компетенція, студенти-філологи, навчальний процес, країнознавство.

Статья посвящена рассмотрению межкультурной коммуникации как фактора формирования гуманистических ценностных ориентаций у студентов-филологов в учебном процессе. Обосновывается необходимость внедрения межкультурного общения, или диалога культур, в содержание и организацию процесса обучения студентов-филологов на занятиях по страноведению.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, гуманистические ценностные ориентации, межкультурная компетенция, студенты-филологи, учебный процесс, страноведение.

The article deals with intercultural communication as a formation factor of philology students' humanistic values in the educational process. It substantiates the necessity of cross-cultural communication, or dialogue of cultures, in the content and organization of the teaching process in Country Studies for philology students.

Key words: intercultural communication, humanistic values, cross-cultural competence, philology students, educational process, Country Studies.

Постановка проблеми. Як показує досвід, процес формування гуманістичних цінностей у студентів звичайно розглядається у викладацькому середовищі як виховний, що перебуває поза межами навчання. Водночас у психолого-педагогічній літературі все частіше порушуються питання про необхідність запровадження у ВНЗ ціннісно-орієнтованої освіти, про формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів у процесі навчання у ВНЗ на заняттях в межах конкретних навчальних програм з відповідної дисципліни, про необхідність запровадження ціннісно-орієнтованого навчання у ВНЗ взагалі та при підготовці майбутніх фахівців-філологів зокрема. Вони зумовлені, на наш погляд, такими міркуваннями:

По-перше, викладачі, які широко пропагують необхідність ціннісно-орієнтованої освіти, найчастіше схиляють студентів прийняти саме їх цінності й етичні норми. Однак викладачі повинні пропонувати для вивчення студентам різні матеріали й життєві приклади використання цінностей у межах навчальної програми (країнознавства зокрема). Вони мають спонукати студентів до усвідомлення, а не до прийняття догм; змушувати їх думати й запитувати, а не просто сприймати “факти” відповідно до чієїсь інтерпретації; розвивати розумні й адекватні сучасним реаліям стандарти поведінки, а не наслідувати стандарти, які є зручними й соціально погодженими.

По-друге, існують універсальні загальнолюдські цінності, властиві багатьом культурам, й особливі (окремі) цінності, специфічні для певних груп людей або індивідуумів. Універсальні цінності (любов, чесність, єдність, довіра, справедливість, доброта й ін.) легше приймаються і розуміються. А особливі (окремі) цінності етнічної, політичної або соціальної групи чи організації можуть викликати труднощі в розумінні. Такі цінності викликають значні емоції. Вони часто використовуються для визначення деяких людей як “інших”. За їх допомогою давати розумне пояснення поведінки. Вони можуть бути невловимими і проявлятися несвідомо. Учитель покликаний допомогти студентам розпізнати особливі цінності, визначити наслідки їх прояву, допомогти усвідомити, яким чином вони конфліктують із загальнолюдськими

цінностями. Очевидно, що тут є частка ризику, і виникає запитання, чи є в цьому відповідна роль учителя, особливо у ВНЗ. Однак у результаті, чим більше студентів приймають сторону універсальних цінностей, тим більше вони вдосконалюють свої моральні принципи і поведінку.

По-третє, майже всі предмети у ВНЗ мають моральний сенс. Студентам необхідно усвідомити ціннісну значущість усього, що вони вивчають з української, російської та англійської літератури, з інших соціально-політичних і технічних дисциплін. Майже всі інтерпретують реальність і значення подій, що відбуваються, відповідно до своїх власних цінностей.

По-четверте, теорія “культурно-історичного розвитку” особистості Л. С. Виготського стверджує, що соціалізація особистості, однією з фундаментальних складових якої є формування гуманістично-ціннісних орієнтацій, відбувається в контексті рідної культури з урахуванням діалектики зовнішнього й внутрішнього, психічного й соціального, коли зовнішні соціальні умови опосередковуються внутрішніми індивідуальними факторами. Процес соціалізації полягає в засвоєнні індивідом певної системи знань, норм і цінностей (тобто культури в її різновидах), що дозволяють йому жити та діяти як повноправний член суспільства [12]. Неможливо зрозуміти генезис особистості у відриві від культурної спільноти, оскільки “особистість – це продукт культури” [1].

Виховання такої особистості і має бути метою ціннісно-орієнтованого навчання студентів-філологів [4; 10; 13 та ін.].

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом у методиці англійської філологічних дисциплін спостерігається вихід у галузь національної культури, де вона виступає як невід’ємна частка значеннєвого змісту мови. Культура при цьому розуміється в найширшому значенні: як сукупність знань, спільних для всіх членів певної національно-етнічної групи, про свою країну, її природно-географічні умови, економіку, історію, суспільно-політичне життя, культуру, побут, характер і звичаї її населення й ін. [3; 4]. Змістом лінгвокультурознавства є культура країни досліджуваної мови, що стала предметом співвивчення при вивченні мови.

На думку багатьох дослідників, незнання особливостей національного соціокультурного контексту й менталітету призводить до стану дисконфорту та навіть протесту. Більш того, ті, хто вивчає іноземні мови поза мовним середовищем, потрапляють часто в комунікативні “пастки” або переживають “культурний шок” [11; 19; 21]. Водночас пізнання національного характеру або менталітету є проблемою практично нерозв’язною. У мовленнєвому спілкуванні такі знання незмінно присутні в мовній свідомості комунікантів, вони виступають як фон при розкритті значення мовних одиниць, тому одержали назву фонових (“background knowledge”). Ці знання, як правило, є надбанням усіх членів даної культурно-мовної спільноти й можуть бути невідомі іноземцям.

Саме тому, на думку західноєвропейських та вітчизняних методистів-філологів, повний збіг “репертуарів” комунікантів різних культурно-мовних спільнот неможливий не тільки через відсутність культурно-мовного середовища і дефіциту часу. На міжкультурне спілкування, безпосереднє й опосередковане, впливають фактори, що відбиваються на процесі й продукті комунікації: “репертуари” іншомовних комунікантів уключають їх світогляд, переконання, цінності, настанови, соціальні взаємини, релігію, форми вираження відносин і весь комплекс психологічних міжкультурних відмінностей [20]. Ці відмінності, згідно з результатами кроскультурних психологічних досліджень, надто стійкі, а велика питома вага в них особистісних і емоційних компонентів роблять їх унікальними й неповторними [6]. Однак часткове вирішення цієї проблеми, на думку деяких дослідників, можливе, якщо сформувати в тих, кого навчають, загальне уявлення про те, як різні сфери об’єктивної дійсності відбиваються у свідомості представників різних вікових, соціальних, професійних і т. п. груп соціуму, як формується ця свідомість [7], а також загострити їхню увагу щодо іншої, чужої культури та розвинути в них здібності й уміння користуватися цією культурою. Для цього потрібні спеціальні вправи, що спонукають тих, хто навчається, до аналізу й зіставлення та розвивають у них соціокультурну спостережливість і сприйнятливність.

Важливо також враховувати: вплив рідних соціокультурних традицій і норм у процесі вивчення іноземної мови може бути зменшений, якщо встановлення асо-

ціативних зв'язків між фактом іншомовного мовлення й фактом відповідної соціокультурної дійсності проводити, не абстрагуючись від аналогічних зв'язків у рідній мові і рідній культурі, а навпаки – ґрунтуючись на них [5; 9; 11].

Постановка мети (завдань). Таким чином, метою статті є обґрунтувати, що формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів-філологів відбувається ефективно за умов організації навчання на основі міжкультурної комунікації.

У зарубіжній методичній літературі цій проблемі особлива увага стала приділятися в 60–70-х роках ХХ століття з розвитком комунікативного підходу до навчання іноземних мов. У зв'язку з посиленням процесів євроінтеграції в західноєвропейській психолого-педагогічній та методичній літературі активізувалися дискусії навколо визначення цілей та змісту філологічної освіти. Головним питанням обговорення стало визначення змісту та ознак категорій “міжкультурної комунікації” або “міжкультурної компетенції”. Огляд західноєвропейської методичної літератури показує, що “міжкультурна комунікація” і “міжкультурна компетенція” є предметом інтенсивних досліджень із середини 80-х років ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. В процесі наукових дискусій відбулася розробка теорій міжкультурної дидактики й педагогіки та визначено первісне тлумачення “міжкультурної комунікації” як “face-to-face-Interaction”. Сучасне розуміння міжкультурної комунікації в зарубіжній методиці інтегрується в декількох напрямках:

1. Педагогічний напрямок – екстраполіє загальнодидактичні принципи міжкультурної освіти й виховання в поліетнічних студентських і шкільних аудиторіях на ситуацію навчання іноземної мови в країні мови, яка вивчається, і поза її межами. У рамках цього напрямку досліджуються проблеми “зустрічі з чужою культурою” та постулюються гуманістичні ідеї виховання в дусі інтернаціоналізму, взаєморозуміння і рівноправності всіх культур [16].

2. Мовний – базується на роботах американських соціолінгвістів 60–70-х років, вивчає мову як “сховище” культури, традицій, норм і ціннісних орієнтацій народу в межах контрастивної семантики, граматики й лінгвістики тексту.

3. Країнознавчий – для нього характерна інтерпретація країнознавства як предмета, що інтегрується в практичні заняття з іноземної мови з метою не стільки інформування, скільки сенсифікації тих, хто навчається, стосовно явищ чужої культури і з метою розвитку вмінь зіставляти їх та координувати власне сприйняття світу з іншокультурним.

4. Літературознавчий – бере початок у дискусіях про можливість розуміння іншомовних літературних текстів, а потім перейшов у дискусії про межі й можливість розуміння “чужого” взагалі.

Результати дослідження. У методичних роботах, присвячених питанням міжкультурної комунікації, остання визначається як безпосереднє й опосередковане спілкування партнерів, що належать до різних культур, у процесі чого зіштовхуються різні ціннісні орієнтації, уявлення про універсалії та їх вербальні вираження, норми, поведінкові моделі і т. п. [17; 18].

Категорії “свого” і “чужого” відіграють велику роль у створенні теорій міжкультурної комунікації. Так, той, хто вивчає іноземну мову, зустрічається з “чужим” тричі: 1) з чужою мовою, 2) з чужою культурою, частиною і вираженням якої є мова, і 3) з представниками мови й культури, що вивчаються [16]. З огляду на це вивчення іноземної мови має включати й оволодіння тактикою розуміння “чужого”, що містить прийоми подолання культурних і мовних бар'єрів.

При визначенні змісту й структури міжкультурної комунікації вчені спираються на культурологічні гіпотези і теорії комунікації, ґрунтуючись на поняттях “культура” й “спілкування” [2; 9; 10; 13; 14; 15 та ін.].

У дослідженні В. П. Фурманової міжкультурна комунікація визначається як “комунікативно-когнітивне середовище, яке екстраполіє поряд з комунікативною культурно-прагматичною ще аксіологічну функції іноземної мови та відкриває можливості виділення культурно-прагматичного простору: загального й національно-специфічного, що відтворює картину світу і сам об'єкт, який володіє певним етно- й соціокультурним статусом і належить до конкретної лінгвокультурної спільноти” [13; 14]. Отже, метою змісту філологічної освіти, яка спрямовує відповідний навчальний процес, є формування міжкультурної комунікації. Навчання міжкультурного спілкування як мета навчання зумовлює розширення змісту навчання й включення до

нього “культури” в найбільш широкому розумінні цього слова [8]. Змістом процесу навчання стає саме міжкультурне спілкування, або діалог культур, у всіх його аспектах і компонентах.

Висновки. Саме такий зміст навчального матеріалу й відповідно організація процесу навчання сприятиме формуванню гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів-філологів. Найбільш широкі можливості заглибитися у міжкультурну взаємодію студенти, на наш погляд, мають на заняттях з країнознавства. Однак для того, щоб ця навчальна дисципліна виконувала покладені на неї завдання, необхідно відповідно до цього відібрати та відструктурувати навчальний зміст, методично забезпечити використання сучасних технологій навчання.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Астафурова Т. Н. ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 1997. – 41 с.
3. Бурлак А. И. Знакомство с Америкой : пособие по английскому языку / А. И. Бурлак, Дж. Г. Бурлак, Л. И. Кравцова. – 2-е изд., испр. – М. : ООО “Издательство “Астрель”; ООО “Издательство “АСТ”, 2000. – 96 с.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
5. Гарбовский Н. К. Сравнительный социокультурный компонент в преподавании иностранных языков / Н. К. Гарбовский // Россия и Запад: диалог культур. – М. : МГУ, 1994. – С. 37.
6. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : учеб. пособие / Г. Г. Дилигенский. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
7. Лейфа И. И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Лейфа И. И. ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1995. – 16 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
9. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
10. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Сафонова В. В. – М., 1992. – 528 с.
11. Тарнопольский О. Б. Обучение этикету иноязычного повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию / О. Б. Тарнопольский, Л. С. Димова // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 29–31.
12. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке / М. О. Фаенова. – М. : Высш. школа, 1991. – 142 с.
13. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Фурманова В. П. ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1994. – 58 с.
14. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1993. – 124 с.
15. Харченкова Л. И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Харченкова Л. И. ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1997. – 32 с.
16. Bredella L. Towards a Pedagogy of Intercultural Understanding / L. Bredella // Hornung A. (ed.): American Studies. – 1992. – № 37. – P. 559–594.
17. Buttjes D. Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored / D. Buttjes, M. Byram (eds) // Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. – Clevedon : Multilingual Matters, 1991. – P. 3–16.
18. Byram M. Teaching culture and language: towards an integrated model / D. Buttjes, M. Byram (eds) // Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. – Clevedon : Multilingual Matters, 1991. – P. 17–30.

19. Levin D. *Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language* / D. Levin. – New Jersey : Prentice Hall, 1981. – 282 p.
20. Pennington D. *Intercultural Communication* / D. Pennington // *An Introduction to Intercultural Communication* / L. Samovar, R. Porter (eds.). – Belmont, 1985. – P. 30–40.
21. Robinson G. *Crosscultural Understanding* / G. Robinson. – London : Prentice Hall, 1988. – P. 134–149.

УДК 371.314.6:614.84(07)

СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

Кришталь А. О.

У статті встановлено сутнісну відмінність між поняттями “проект”, “виробничий проект” і “навчальний проект”. Узагальнено класифікацію навчальних проектів та адаптовано їх види у контексті підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Навчальні проекти класифікують відповідно до домінуючого виду діяльності (дослідницькі, творчі тощо), сфери застосування результатів (пожежно-прикладні, лінгвістичні тощо), характеру координації (з безпосередньою і з опосередкованою координацією), виду презентації (видавничі, інсценувальні тощо), тривалості (короткотривалі, середьотривалі, довготривалі) тощо. Визначено, що виконання навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки охоплює підготовчий, тренувальний, формувальний і контрольно-оцінювальний етапи.

***Ключові поняття:** проект, виробничий проект, навчальний проект, класифікація навчальних проектів, етапи виконання навчального проекту, майбутні фахівці з пожежної безпеки, професійна підготовка майбутніх фахівців з пожежної безпеки.*

В статье установлено сущностное отличие между понятиями “проект”, “производственный проект” и “учебный проект”. Обобщенно классификацию учебных проектов и адаптировано их виды в контексте подготовки будущих специалистов пожарной безопасности. Учебные проекты классифицируют в соответствии с доминирующим видом деятельности (исследовательские, творческие и т. п.), областью применения результатов (пожарно-прикладные, лингвистические и т. п.), характером координации (с явной и с неявной координацией), видом презентации (издательские, инсценировочные и т. п.), продолжительностью (краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные) и т. п. Определено, что выполнение учебного проекта в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов пожарной безопасности осуществляется такими этапами: подготовительный, тренировочный, формирующий и контрольно-оценочный этапы.

***Ключевые понятия:** проект, производственный проект, учебный проект, классификация учебных проектов, этапы выполнения учебных проектов, будущие специалисты пожарной безопасности, профессиональная подготовка будущих специалистов пожарной безопасности.*

The essential difference between the terms ‘project’, ‘industrial project’ and ‘educational project’ is established. The classification of educational projects is generalized and their types are adapted in the context of professional training of future fire safety specialists. Educational projects are classified according to the dominant type of activity (explorative, creative, etc.), application area (fire-fighting, linguistic, etc.), character of coordination (with explicit and implicit coordination), type of presentation (published, dramatized, etc.), duration (short-term, middle-term, long-term), etc. The author proves that realization of an educational project in the context of professional training of future fire safety specialists consists of such stages: preparation, training, formation and control/evaluation.

***Key words:** project, industrial project, educational project, classification of educational projects, stages of educational project realization, future specialists in fire safety, professional training of future fire safety specialists.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Невпинне зростання наукового потенціалу країни, якісні зміни в освітній галузі створюють майбутнім фахівцям з пожежної безпеки сприятливі умови для досягнення високого рівня професійної підготовки, постійного саморозвитку і самовдосконалення. Перед вищими навчальними закладами Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України)

стоїть завдання підготувати висококваліфікованого, конкурентоспроможного, компетентного фахівця у галузі знань “Цивільна безпека”, здатного прогнозувати можливі варіанти розвитку проблем, пов'язаних з пожежною безпекою, і самостійно знаходити шляхи їх розв'язання. Зазначені процеси спричинили активну технологізацію вищої професійної освіти вказаного напрямку.

Технологічний підхід в освіті передбачає організацію навчально-виховного процесу із застосуванням технологій навчання, серед яких звертаємо увагу на технологію проектного навчання у контексті підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Ефективність застосування означеної технології, насамперед, залежить від усвідомлення сутності її специфічного методу (методу проектів) і уміння організовувати діяльність, спрямовану на реалізацію навчального проекту.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Дослідження теоретичних аспектів методу проектів здійснені Е. Арванітопуло, Н. Брюхановою, С. Генкал, В. Гузеєвим, М. Елькіним, І. Зимньою, Т. Качеровською, О. Кіршовою, Є. Литвиновським, В. Нищетою, О. Онопрієнко, М. Пелагейченком, С. Петровським, Є. Полат, Н. Поліхун, С. Соболевою, В. Тітовою, С. Ящуком та ін. Аналіз наукових праць згаданих вище науковців дозволяє зробити висновок, що метод проектів – це система способів, прийомів і засобів організації та здійснення самостійної творчої пошукової аналітичної діяльності студентів (курсантів) у процесі вирішення навчальної, практико орієнтованої проблеми для отримання заздалегідь означеного результату. Така діяльність суб'єктів навчання становить сутність поняття “проект”.

Маємо відмітити, що В. Нищета, Н. Пахомова, Є. Полат та ін. констатують неточне використання педагогами терміну “проект” на позначення будь-якої діяльності з елементами планування, що, окрім того, не завжди має необхідні структурні елементи повноцінного проекту. Зважаючи на це, потребують уточнення поняття “проект” і “навчальний проект”, а також необхідно з'ясувати структуру навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Формулювання мети і завдань статті. Мета статті – з'ясувати на основі аналізу наукових джерел сутність і визначити класифікацію навчальних проектів у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Насамперед, внесемо чіткість у трактування понять “проект” і “навчальний проект”. У сучасних українських і зарубіжних тлумачних словниках (“Академічний тлумачний словник української мови”, “Большой толковый словарь русского языка”, “Сучасний тлумачний словник української мови”, “Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений” тощо) вказані подібні тлумачення поняття “проект”: 1) розроблений план споруди, якого-небудь механізму, пристрою; 2) попередній текст якого-небудь документа; 3) задум, план (наприклад, проект будинку, економічний проект, дипломний проект, проект резолюції тощо). Констатуємо, що згідно зі словниковим трактуванням поняття “проект” прирівнюється до процесу планування певної діяльності.

З точки зору процесу навчання, Г. Селевко трактує поняття “проект” як “спеціально організований педагогом і самостійно реалізований тими, хто навчається, на основі суб'єктивного визначення мети комплекс дій, що завершуються створенням продукту, який складається з об'єкта праці, виготовленого у процесі проектування, і його представлення у вигляді усної чи письмової презентації” [8, с. 148]. В “Енциклопедії освіти” зазначено, що проектування – це “творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Проектування – категорія перетворювальної діяльності, що конструюється проектом” [2, с. 717].

Як і власне поняття “технологія”, термін “проект” має первісно виробничий характер. На нашу думку, сутнісну відмінність понять “проект”, “виробничий проект”, “навчальний проект” становлять сфера діяльності (виробнича діяльність → навчальна діяльність), мета (виготовлення продукту праці → підготовка майбутніх фахівців до виконання професійних обов'язків) і результат (продукт праці → отримання знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності), а також суб'єкти діяльності (суб'єкти виробництва, професіонали, фахівці → викладачі і курсанти).

Зважаючи на ємнісне тлумачення поняття “проект”, його доволі часто ототожнення із поняттям “виробничий проект”, вважаємо доречною конкретизацію поняття

“проект” і подальше застосування у нашому дослідженні семантично точнішого поняття – “навчальний проект”.

Характеризуючи поняття “навчальний проект”, треба враховувати навчальне середовище його реалізації. Відмітимо, що існує значна кількість наукових праць (С. Генкал, О. Онопрієнко, Н. Пахомової, Є. Полат, С. Ящук та ін.), присвячених застосуванню методу проектів у загальноосвітніх навчальних закладах. Уточнимо, що теоретичні засади означеного методу потребують адаптації відповідно до принципів навчання у вищій школі (принцип науковості навчання; фундаментальності і професійної спрямованості змісту, методів і форм навчання; систематичності і послідовності навчання тощо), мети і результату професійної підготовки. Таким чином, у контексті нашого дослідження навчальні проекти мають бути, передусім, зорієнтовані на професійну діяльність майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Структура навчального проекту та етапи роботи над його реалізацією залежать від дидактичного спрямування (дослідницький, творчий, інформаційний тощо проекти), тому необхідно визначити класифікаційні типи навчальних проектів. На думку Н. Пахомової, класифікація навчальних проектів здійснюється з метою їх систематизації для наступного відбору як дидактичного матеріалу у процесі застосування технології проектного навчання: “навчальний проект може бути адаптований педагогом відповідно до умов його застосування, тому у назви класифікації вносять лише характерні ознаки проекту, що обов’язково повинні бути умовою його реалізації” [5].

Так, Є. Полат класифікує навчальні проекти відповідно до:

- домінувальної діяльності: *дослідницькі, практико орієнтовані, рольові-ігрові, інформаційні, творчі проекти* тощо;
- предметно-змістової галузі: *монопроекти, міжпредметні проекти*;
- характеру координації проекту: *проекти з безпосередньою координацією, проекти з опосередкованою координацією*;
- характеру контактів: *проекти у межах одного навчального закладу; регіональні проекти; міжнародні проекти (телекомунікаційні проекти)*;
- кількості учасників: *індивідуальний, парний, груповий*;
- тривалості проекту: *короткотривалий (декілька занять), середньотривалий (від місяця до півроку), довготривалий (від півроку до року і більше)* [6].

Стосовно кількості учасників навчального проекту, В. Гузеєв зауважує, що хоч навчальний проект і може бути індивідуальним, однак він завжди є результатом скоординованих спільних дій групи [1, с. 48]. Це означає, що особливістю і водночас відмінністю навчального проекту від інших видів навчальної діяльності (наприклад, самостійної роботи, дослідницької діяльності) є інтерактивний характер, тобто цілеспрямована взаємодія суб’єктів навчального процесу з метою отримання навчального результату.

Заслуговує на увагу класифікація навчальних проектів, здійснена Н. Пахомовою. На її думку, навчальні проекти можна об’єднати у групи залежно від:

- домінувального виду діяльності: *пошукові, дослідницькі, технологічні, імітаційні, конструктивні, творчі* тощо;
- сфери застосування результатів: *екологічні, країнознавчі, соціологічні, природничі, лінгвістичні, культурологічні, економічні* тощо;
- технологій, що застосовуються: *мультимедійні, телекомунікаційні* тощо;
- способів об’єднання результатів на етапі презентації: *конференція, конкурс, змагання, концерт, саміт* тощо;
- організаційних форм проведення роботи над проектом стосовно педагогічної системи: *аудиторні, позааудиторні*;
- виду презентації: *видавницькі, інсценувальні, відеодемонструвальні* тощо;
- складу учасників: *одновікові, різновікові* [5].

На основі результатів аналізу наукових джерел [1; 5; 7] нами узагальнено класифікацію навчальних проектів та адаптовано їх види у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація навчальних проектів у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки

| Критерії класифікації | Види навчальних проектів |
|---------------------------------------|--|
| Домінуювальний вид діяльності | дослідницькі, технологічні, імітаційні, конструктивні, творчі тощо |
| Сфера застосування результатів | пожежно-прикладні, природничі, лінгвістичні, культурологічні тощо |
| Характер координації проекту | з безпосередньою координацією, з опосередкованою координацією |
| Вид презентації | видавницькі, інсценувальні, відеодемонструвальні тощо |
| Організаційні форми навчальної роботи | аудиторні, позааудиторні, аудиторні з елементами позааудиторної діяльності |
| Територіальність виконання проекту | проекти у межах одного навчального закладу, регіональні, міжнародні |
| Тривалість проекту | короткотривалі, середньотривалі, довготривалі |

Аналізуючи підходи до послідовності етапів роботи над реалізацією проекту, В. Гузєєв у своїй праці [1, с. 48–49] порівнює американський і європейський варіанти проектів. Науковець зазначає, що в американському варіанті проект реалізується такими етапами:

1. Визначення мети: виявлення проблеми, протиріччя.
2. Обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння стратегій, вибір способів діяльності.
3. Самоосвіта і актуалізація знань з консультативною допомогою педагога.
4. Дослідження проблеми: розв'язання окремих завдань, компонування матеріалів.
5. Узагальнення результатів, висновки.
6. Аналіз позитивних і негативних сторін проекту.
7. Корекція і перехід до нового проекту [1, с. 48].

Натомість “робота над реалізацією проекту в європейському варіанті передбачає підготовку, планування, дослідження, результати і / або висновки, презентацію або звіт, оцінювання результатів і процесу” [1, с. 48].

На нашу думку, європейський варіант етапів роботи над реалізацією проекту близький за своєю сутністю до традиційної форми організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, наприклад, до практичного або лабораторного заняття.

Згідно з американським варіантом навчальний проект охоплює такі елементи, як: мотивація до виконання роботи, самостійна робота, самоосвіта, критичне оцінювання роботи, корекція і рефлексія, що є умовами реалізації технології проектного навчання.

Є. Полат структурує процес реалізації навчального проекту таким чином:

1. Вибір теми проекту, його типу, кількості учасників.
2. Прогнозування можливих варіантів проблем у рамках тематики проекту (суб'єктом “педагог”).
3. Формулювання проблеми (суб'єктом “студент”).
4. Розподіл завдань в групах, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчих рішень.
5. Самостійна робота студентів.
6. Обговорення отриманої інформації у групах.
7. Захист проектів, опонування.
8. Колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання висновків [7, с. 79].

На думку Н. Матяш, етапами роботи над проектом є:

1. Організаційно-підготовчий (пошук проблеми, виявлення потреб, визначення конкретного завдання, встановлення основних параметрів і обмежень, обмірковування, складання схематичного переліку проблем для вирішення; генерування ідей, варіантів, альтернатив; аналіз і синтез ідей; вибір матеріалу, обмірковування; розроблення технологічного проекту; організація робочого місця; економічне і екологічне обґрунтування; контроль якості).

2. Технологічний (виконання технологічних операцій; самоконтроль діяльності; корекція послідовності операцій).

3. Узагальнювальний (корекція, контроль, оформлення, самооцінювання, захист проекту) [3, с. 42–43].

Найбільш універсальне, на нашу думку, формулювання етапів роботи над реалізацією навчального проекту констатовано у працях В. Кукушина:

1. Розроблення проектного завдання (вибір теми проекту, виокремлення підтем проекту, формування творчих груп, підготовка матеріалів, необхідних для проведення дослідницької роботи: формулювання питань, на які потрібно відповісти, завдань для команд, відбір літератури, визначення форм вираження підсумків проектної діяльності).

2. Формування проекту.

3. Оформлення результатів.

4. Презентація.

5. Рефлексія [4, с. 323].

Аналіз наукових праць дозволяє нам виокремити основні технологічні етапи виконання навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки: підготовчий (виявлення проблеми, встановлення мети і завдань проекту), тренувальний (самостійний пошук інформації стосовно проблеми дослідження, аналіз, синтез, обговорення), формувальний (оформлення презентації проекту) і контрольно-оцінювальний (презентація проекту, підсумки, самооцінювання, взаємооцінювання, висунення проблеми для нового проекту) етапи, кожен з яких супроводжується рефлексією (рис. 1).

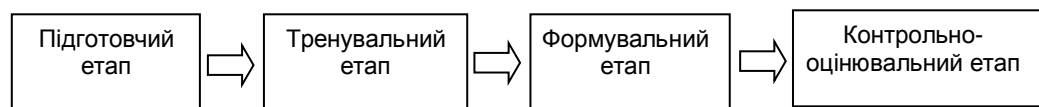


Рис. 1. Етапи виконання навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки

Зауважимо, що у процесі реалізування кожного етапу навчального проекту роль суб'єктів навчання є нерівномірно інтенсивною. Так, основну діяльність на підготовчому етапі навчального проекту здійснює педагог, на тренувальному і формувальному етапах домінують діяльність студентів (курсантів), а на контрольно-оцінювальному етапі ролі суб'єктів навчання максимально прирівнюються.

Важливо підкреслити, що етапи виконання навчального проекту визначають залежно від класифікаційного виду та типу. Деякі етапи можуть бути відсутні, зважаючи на їх недоцільність. Наприклад, у творчому навчальному проекті етапи виконання лише окреслюються і можуть змінюватися відповідно до бажаного результату, тобто ключовими елементами такого навчального проекту є планування результату і визначення способу його оформлення і презентації [7, с. 72].

Також заслуговує на увагу твердження Н. Пахомової про поелементне формування умінь, що наприкінці проекту об'єднується у цілісне проектне вміння [5]. Таке зауваження є суттєвим, зважаючи на предмет нашого наукового дослідження, і підтверджує наші припущення стосовно доцільності впровадження навчального проекту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вказане вище дозволяє нам зробити такі висновки:

1. Сутнісну відмінність між поняттями “проект”, “виробничий проект” і “навчальний проект” становлять їх зміст, мета, результат і суб'єкти діяльності.

2. Класифікація навчальних проектів визначається відповідно до домінуючого виду діяльності (дослідницькі, творчі тощо), сфери застосування результатів

(пожежно-прикладні, лінгвістичні тощо), характеру координації (з безпосередньою і з опосередкованою координацією), виду презентації (видавницькі, інсценувальні тощо), тривалості (короткотривалі, середньотривалі, довготривалі), організаційних форм роботи стосовно педагогічної системи (аудиторні, позааудиторні, аудиторні з елементами позааудиторної діяльності), територіальності виконання проекту (у межах одного навчального закладу, міжнародні тощо).

3. Реалізація навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки охоплює підготовчий, тренувальний, формувальний і контрольньо-оцінювальний етапи.

Детального дослідження потребує значущість процесу роботи над реалізацією навчального проекту у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Література

1. Гузев В. В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В. В. Гезева // Метод проектов : научно-методический сборник / Белорусский государственный университет ; Центр проблем развития образования ; Республиканский ин-т развития высшей школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с. – С. 48–62. – (Серия “Современные технологии университетского образования” ; вып. 2).
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. – М. : Педагогика, 2000. – № 4. – С. 38–54.
4. Педагогика начального образования / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д. : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 592 с. – (Серия “Педагогическое образование”).
5. Пахомова Н. Ю. Проектная деятельность на уроках [Электронный ресурс] / Н. Ю. Пахомова. – Режим доступа: http://www.isoproject.ru/contact_vmk2.php. – Заглавие с экрана.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm>. – Заглавие с экрана.
7. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко : в 2 т. – Серия “Энциклопедия образовательных технологий”. – М. : НИИ школьных технологий, 2006.
Т. 1. – 2006. – 535 с.

УДК 378.147:784

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Овчаренко Н. А.

У статті розглядається проблема застосування особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Здійснено аналіз науково-теоретичного досвіду. Визначено базові поняття дослідження. Окреслена специфіка використання особистісно орієнтованого підходу у підготовці майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності. Пропонується впровадження особистісно орієнтованого освітнього плану та портфоліо досягнень у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: особистість, індивід, індивідуальність, особистісно орієнтований підхід, вчитель музичного мистецтва, вокально-педагогічна діяльність.

В статье рассматривается проблема использования личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности. Проанализирован научно-теоретический опыт по проблеме исследования. Определены базовые понятия исследования. Очерчена специфика использования личностно ориентированного образовательного плана и портфолио достижений в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: личность, индивид, индивидуальность, личностно ориентированный подход, учитель музыкального искусства, вокально-педагогическая деятельность.

The article addresses the problem of applying personality-oriented approach to professional training of future music teachers for teaching singing. Analysis of scientific theoretical experience has been carried out. The main concepts of the study have been defined. The author outlines the specific features of using personality-based approach in training future music teachers for teaching singing and proposes introduction of a personality-oriented education plan and achievement portfolio.

Key words: personality, individual, individuality, personality-based approach, music teacher, teaching singing.

Постановка проблеми. Освітній розвиток суспільства, викликаний технічними інформаційними можливостями, потребує корекції пріоритетів у сфері мистецької професійної освіти, яка базується на засвоєні культурного досвіду, мистецької традиції. Визначальною у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є роль викладача, від якого значною мірою залежить розвиток вокально-виконавських та вокально-педагогічних знань, умінь та навичок. Не зменшуючи роль викладача, сучасна мистецька освіта потребує нових підходів у професійній підготовці майбутнього фахівця, при застосуванні яких гармонійно розвинуться особистісні якості студентів, сформується їх самостійність, більш яскравими стануть творчі індивідуальності, що є необхідним у мистецькій сфері. На викладача нової інформаційної епохи покладається завдання таким чином організувати навчальний процес, щоб зрушити внутрішній особистісний потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва і спрямувати його зусилля на самоосвіту та саморозвиток. Концепція становлення майбутнього фахівця як особистості знайшла своє відображення у контексті особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя.

Особистісно орієнтований підхід та особистісно орієнтована освіта – поняття, що відносно недавно з'явилися в українській педагогічній науці. Такі поняття були

введені у наукову думку в кінці 80–90-х років ХХ століття і є предметом дослідження багатьох наук.

Методологічні основи формування особистості майбутнього вчителя відображені у педагогічних працях сучасних науковців (С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, Н. Г. Ничкало, В. Ф. Орлов, В. В. Радул, О. О. Савченко, С. О. Сисоєва, І. В. Табачек та інші) на засадах професійної підготовки сучасного конкурентоспроможного працівника.

У концептуальних положеннях у сфері музичного мистецтва акцентується увага на необхідності застосування особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті та на специфіці формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва (Е. Б. Абдулов, Ю. Б. Алієв, Л. Г. Арчажникова, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та інші). Однак, враховуючи значущість наукових напрацювань щодо застосування особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті, існує необхідність у дослідженні застосування такого підходу у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування застосування особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Завдання дослідження:

- проаналізувати науковий досвід щодо визначення ключових понять “особистість”, “індивід”, “індивідуальність”;
- визначити специфіку застосування особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У світлі особистісно орієнтованого підходу визначальним поняттям дослідження є “особистість”. Теорія особистості, на думку психолога Р. С. Немова, має три періоди: філософсько-літературний, клінічний, експериментальний – упродовж яких поняття “особистість” отримало значну кількість трактовок. Кожне з трактувань має своє раціональне зерно. У психологічному словнику В. І. Войтко дається визначення поняття “**особистість**”, а саме, що це людина, соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного [3, с. 71]. Подібне тлумачення дається у наступному психологічному словнику А. В. Петровського та М. Г. Ярошевського, а саме: “Особистість – індивід як суб’єкт соціальних відношень і усвідомленої діяльності” [8, с. 193], поняття “**індивід**” авторами розглядається як одинична природна істота, представник виду *Homo sapiens*, продукт філогенетичного та онтогенетичного розвитку, єдності отриманого від народження і протягом життя” [8, с. 135].

Особистісний підхід у психології іноді сприймається у тому змісті, що при вивченні окремих психологічних процесів увага дослідника повинна бути зосереджена на індивідуальних особливостях. Виявлення сутності особистості, як доцільно зазначає О. М. Леонтьєв, полягає у виявленні різниці між “індивідом” і “особистістю”. Особистість, як і індивід, є продукт інтеграції процесів, які забезпечують життєві відношення суб’єктів. Однак відмінність сутності особистості полягає у наявності специфічних для людини суспільних відношень, у які вона вступає в своїй предметній діяльності [17, с. 91].

У педагогічній науці загальним у визначенні поняття “особистість” є те, що особистістю називають суб’єкта соціальних взаємозв’язків та відношень, основні якості якого формуються у сумісній діяльності з іншими людьми; до того ж така діяльність проходить як за власними інтересами суб’єкта, так і в інтересах соціуму. О. Б. Орлов дійшов висновку, що особистість – це система мотиваційних відношень, якою володіє суб’єкт [1, с. 49].

Сутність особистісно орієнтованого підходу у професійній освіті полягає в усвідомленні себе особистістю у виявленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно-прийнятних самовизначень, самореалізації, самоствердження у майбутній діяльності.

Ґрунтовно вивчаючи розвиток творчої особистості, С. О. Сисоєва відмічає, що людина є особистістю, оскільки їй властива свідомість, певна система потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо

визначають її поведінку, надають їй певної цілеспрямованості, стійкості й організованості. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, передбачає її результати, контролює й несе за неї відповідальність [4, с. 121]. Ми дотримуємося думки науковця, що особистість є цілісною, її фізичні, розумові, трудові, моральні й естетичні якості взаємопов'язані. Вона характеризується рисами, спільними для всіх людей, і водночас у неї завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших, щось індивідуальне. Індивідуальна своєрідність особистості неповторна.

Акцентуючи увагу на внутрішніх взаємозв'язках якостей, О. М. Олексюк тлумачить поняття "особистість" таким чином, що вона не є сумою зовнішньо пов'язаних елементів, переліком абстрактних якостей, а їхніми взаємозв'язками із суб'єктивним відображенням умов прояву в усій життєдіяльності людини. Сама особистість – це найбільш узагальнена система досвіду життєдіяльності [12, с. 7].

Г. М. Ципін, досліджуючи психологію музичної діяльності, звернув увагу на те, що важливою характеристикою особистості є стійка сформована "Я-концепція", тобто розвиток самосвідомості людини, яка визначилася в цілому, у своїх мотиваційно-смыслових пріоритетах, у своєму відношенні до "близького" і "далекого" оточення, до світу і самого себе [7, с. 8]. Г. М. Ципін стверджує, що у художньо-творчих видах діяльності, як і у педагогічній діяльності, роль особистості є неповторною і незамінною, навіть у порівнянні зі сферою науки [7, с. 10].

С. В. Коновець, досліджуючи наукові праці О. М. Отич, зазначає, що автор наголошує на зорієнтованості особистісного підходу на формуванні в педагога ціннісного ставлення до покоління, а це в свою чергу вимагає дослідження умов розвитку людського в людині, вивчення механізмів її самореалізації, самозахисту, адаптації людини до соціальних умов, її інтеграції в суспільство [2, с. 189]. О. М. Отич акцентує важливість створення у процесі взаємодії викладача і учнів проблемних ситуацій з використанням творів мистецтва, які "сприятимуть перетворенню навчання на сферу їхнього самоствердження, актуалізації їхніх творчих сил і становленню їх як самостійних суб'єктів свого власного професійного та особистісного розвитку" [2, с. 192].

На думку Г. М. Падалки, особистісно орієнтований підхід у контексті мистецької освіти ґрунтується на трьох провідних позиціях:

1) спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості. Автор звертає увагу на те, що, залучаючи до мистецької діяльності, педагог опікується, насамперед, становленням його особистості;

2) особистісне становлення не означає протиставлення цього завдання засвоєнню і розвитку спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду;

3) ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання. Особистість учня трактується як об'єкт власного мистецького розвитку. Опора на особистісно орієнтований підхід передбачає, що учень зацікавлений у формуванні такого ставлення до художнього навчання, в якому мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних художніх потенцій, тобто мистецька діяльність виступає як один із найважливіших засобів становлення художньої активності людини [5, с. 72].

Особистісно орієнтований підхід передбачає створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості. Необхідно не тільки пояснювати і показувати, як слід діяти у мистецтві, залучаючи до відтворення художньо-виконавських і творчих дій, а і формувати прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві, шукати оригінального, самобутнього вирішення мистецьких проблем. Впровадження особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті можливо за умов: опори на результати індивідуальної діагностики; впровадження проєктувальних підходів; окреслення комунікативної стратегії [5, с. 75].

Однією з найхарактерніших тенденцій розвитку сучасної музичної освіти, вважає О. М. Олексюк, є розвиток особистості музиканта, тобто формування його творчих здібностей, духовних якостей. На зміну традиційної сцєнічної моделі навчання прийшла гуманістична модель освіти, яка покликана забезпечити становлення особистості і розкриття її духовного потенціалу, нагромадження унікального особистісного досвіду детермінує орієнтацію музичної педагогіки на утвердження особистісно орієнтованого підходу. Особистісно орієнтований підхід передбачає не лише пізнання твору, а і освоєння цінностей, що зумовлюють формування особистісного

смислу [12, с. 3]. Поняття особистості, на думку автора, зазнає переосмислення у сучасному науковому досвіді.

В особистісно орієнтованому підході, вважає Р. В. Сладкопєвєц, умовно можливо вирізнити дві взаємозумовлені сторони: орієнтованість педагога на особистісну модель побудови взаємодії зі студентами, побудова процесу навчання і виховання з максимальним використанням механізмів функціонування особистості музиканта, мотивації, цінностей, “Я-концепції”, суб’єктного досвіду та ін. Ці дві сторони не пересічні, однак тісно пов’язані між собою. Педагог може мати виражену орієнтацію на особистісну модель взаємодії, але він може не вміти включати особистісні механізми студента у педагогічний процес [9, с. 170].

У професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності існує своя специфіка у застосуванні особистісно орієнтованого підходу. Опанування змістом професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності проходить на індивідуальних заняттях з постановки голосу, на яких викладач має змогу приділити увагу кожному студенту. На таких заняттях, перш за все, проходить робота над розвитком вокальних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, акцентується увага на розвитку індивідуальних рис, що мають значення для здійснення вокальної виконавської діяльності. У структуру особистості, за А. Г. Маклаковим, крім здібностей, входять темперамент, характер, мотивація, соціальні установки суб’єкта [4]. Такі компоненти структури особистості є визначальними для становлення педагога, однак нерідко лишаються поза увагою викладача.

Специфікою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є нерівномірність природних вокальних даних студентів, на відміну від студентів вокальних факультетів мистецьких вишів. У майбутніх фахівців з середніми або слабкими природними вокальними здібностями мотивація до здобуття вокально-педагогічної компетентності знаходиться на задовільному або низькому рівні. Однак практичний досвід показує відсутність кореляції між природними вокальними даними і вокально-педагогічними досягненнями вчителя музичного мистецтва. При сформованій вокальній культурі та визначених професійних і особистісних якостях, навіть з невеликим за об’ємом голосом, можливо досягнути високих результатів у вокально-педагогічній діяльності. До актуальних завдань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відноситься формування мотивації особистості до здобуття ними вокально-педагогічної компетентності.

Специфічною у професійній підготовці майбутнього фахівця до вокально-педагогічної діяльності є і роль викладача з постановки голосу по відношенню до студента. Традиційно склалося, що значна доля успішності розвитку співацького голосу студента залежить від розуміння естетики звуку самим викладачем (про це зазначають і визначні співаки та педагоги). Постановка голосу майбутнього фахівця проходить емпіричним шляхом, під постійним контролем викладача. Завданнями студента є максимальне сприймання навчального матеріалу, запам’ятовування вокальних відчуттів, опанування вокальними прийомами і методами, вивчення і виконання високохудожнього репертуару.

У концепції особистісно орієнтованого підходу сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна стимулювати самоосвіту, саморозвиток особистості. Вокально-педагогічна діяльність включає у себе не тільки виконавський вид, оволодіння яким здійснюється під керівництвом викладача, а і навчальний, виховний, методичний, мистецтвознавський, педагогічний, психологічний, соціально-організаційний, просвітницький, дослідницький. Такими видами вокально-педагогічної діяльності студенти можуть опанувати значною мірою самостійно.

У музичному мистецтві, на відміну від інших видів мистецтв, художній образ музики є непередметним і неконкретизованим. Музика спілкується з виконавцем і слухачами через певну організацію музичних звуків. До специфіки опанування вокальної музики слід віднести поєднання двох видів мистецтва – музичний та поетичний. З одного боку, вербальність вокальних творів роблять такий вид мистецтва більш доступним у сприйманні, з іншого – поєднання вербальності (словесного тексту) і невербальності (музичного тексту, що іноді має своє самостійне смислове

навантаження) вимагає особистісного “включення” майбутнього фахівця у розкодування художніх смислів вокальних творів.

У професійній підготовці майбутнього фахівця до вокально-педагогічної діяльності специфічним є те, що кожному студенту пропонується індивідуальна програма, яка складається з вокальних творів, спрямованих на розвиток вокальних здібностей майбутнього вчителя, таким чином проявляється індивідуальний підхід до кожного студента. Ми пропонуємо впроваджувати на заняттях з постановки голосу особистісно орієнтований освітній план та портфоліо досягнень особистості. Особистісно орієнтований освітній план передбачає зростання майбутнього фахівця не тільки як виконавця (на що спрямовано індивідуальний план), а і як педагога, методиста, просвітителя, організатора, дослідника тощо. У ньому закладено, крім планування професійного зростання, ще і прогнозування становлення духовної особистості через залучення до вокального мистецтва. Особистісно орієнтований план базується на врахуванні природних здібностей студента, його попередніх освітніх результатів і включає наступні пункти:

1. Музична освіта до вступу у вищий навчальний заклад.
2. Результати вступних іспитів.
3. Характеристика природних вокальних здібностей та структури особистості студента.
4. Характеристика початкового рівня вокальних знань, умінь та навичок.
5. Характеристика початкового рівня мотивації до вокально-педагогічної діяльності.
6. Визначення ЗАР (зони актуального розвитку) і ЗБР (зони ближнього розвитку), за законом Л. С. Виготського про зони розвитку і навчання.
7. Репертуарний план.
8. План конкурсних, концертних виступів.
9. План вивчення студентом наукового та методичного досвіду та використання його в процесі проходження педагогічної практики.

Виконання особистісно орієнтованого плану фіксується у портфоліо (пер. з італ. portfolio – портфель, папка для документів), в якому містяться зібрані досягнення студента: лист навчальних результатів, відеозаписи конкурсних і концертних виступів, фотографії, дипломи та грамоти, методичні доповіді та статті, – все це, через рефлексивне усвідомлення, дає змогу майбутньому вчителю спостерігати власний розвиток та освіту.

Таким чином, вивчення проблеми застосування особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності дало змогу визначити ключові поняття теорії особистісно орієнтованого підходу.

Специфічним у застосуванні особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є:

- опанування змістом професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності проходить на індивідуальних заняттях з постановки голосу;
- нерівномірність природних вокальних даних студентів, на відміну від студентів вокальних факультетів мистецьких вишів;
- осягнення вокальної музики проходить через “розкодування” художніх смислів двох видів мистецтв – музичного та поетичного.

Література

1. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
2. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук / Коновець С. В. – Нац. академія пед. наук України, Інститут пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2012. – 484 арк.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2003. – 593 с.: ил. – (Серия “Учебник нового века”).

5. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : ДАККІМ, 2004. – 135 с.
6. Орлов А. Б. Психология личности в сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 270 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
8. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 368 с.
9. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
11. Сладкопевец Р. В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р. В. Сладкопевец // Вокальное образование начала XXI века. – М. : Новый ключ, 2008. – С. 170–173.

УДК 378.091.2:373.2.011.3-51

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНИХ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ У РОДИНІ – СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одерій Л. Є., Роздимаха А. І.

Автори статті доводять, що професійне становлення фахівців у галузі дошкільної освіти не може відбутися без ознайомлення студентів з проблемами сімейного виховання, зокрема з особливостями позитивних взаємин дітей і дорослих у родині. У статті акцентується, що сумісна художня діяльність дітей і дорослих є ефективним засобом вирішення проблеми.

Ключові слова: позитивні взаємини, родина, сумісна діяльність, художня діяльність, професійне становлення.

Автори статті указують, що профессиональное становление специалистов в области дошкольного образования не может состояться без ознакомления студентов с проблемами семейного воспитания, в частности с особенностями развития позитивных взаимоотношений детей и взрослых в семье. В статье акцентируется, что совместная художественная деятельность детей и взрослых является эффективным средством решения проблемы.

Ключевые слова: позитивные взаимоотношения, семья, совместная деятельность, художественная деятельность, профессиональное становление.

The authors maintain that professional development of preschool education specialists is impossible without acquaintance with problems of family upbringing, in particular with specifics of building positive relations between children and adults in a family. It is emphasized that joint artistic activities of children and adults are effective means of solving problems.

Key words: positive relations, family, joint activity, artistic activity, professional development.

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівців з дошкільної освіти має будуватися таким чином, щоб сприяти розвитку практичної діяльності у реальних умовах педагогічного процесу. Він дуже багатогранний і динамічний та базується на соціальній та психолого-педагогічній взаємодії багатьох учасників – дітей і дорослих. Неможливо стати кваліфікованим педагогом без знань і вмінь, в інтересах дитини, налагоджувати, спрямовувати і координувати співпрацю та взаємодію з родиною, з батьками вихованців.

Професійне становлення фахівців-дошкільників неможливе без формувань у студентів психологічної готовності до взаємодії з батьками, свідомого прагнення розвивати найважливіші професійні і особистісні якості, які забезпечують успіх цієї взаємодії.

Родина має величезне значення в житті дитини, людини. На сучасному етапі розвитку суспільства визнано пріоритети сімейного виховання. У Базовому компоненті дошкільної освіти йдеться про те, що за виховання дітей відповідальність несуть батьки, а всі інші соціальні інституції мають допомагати, спрямовувати та доповнювати виховну діяльність родини [1].

Це, на наш погляд, перш за все стосується допомоги родині (з боку навчального закладу) у встановленні позитивних взаємин між дітьми та дорослими. Озброєння майбутніх педагогів знаннями та вміннями вирішувати цю соціальну та психолого-педагогічну проблему і має стати складовою професійного становлення майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемами виховання дітей у родині і суспільних навчальних закладах отримала висвітлення у працях Ю. Азарова, А. Борзіна, В. Кравця, А. Макаренка, В. Постоного, О. Савченко, В. Сухомлинського, М.Стельмаховича та інших. Аналіз наукових праць В. Нечаєвої, Т. Маркової, С. Анізімової, В. Котирло, Я. Неверович, З. Борисової, Л. Паньєвської, Р. Бурре та

інших дозволяють чітко визначити форми, методи, зміст роботи вихователя, спрямованої на розвиток позитивних взаємин між дітьми і дорослими у родині, з якими необхідно ознайомити студентів. Означена проблема знаходиться у рамках морального виховання, тому що на проблемах поведінки та моральної свідомості замикаються, у кінцевому результаті, питання про моральні якості суспільства і особи.

Метою даної статті є висвітлення проблеми розвитку позитивних взаємин між дітьми і дорослими у родині та актуалізація необхідності вивчення цієї проблеми студентами для їх професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості відбувається у процесі її соціалізації. Людське суспільство являє собою складну систему відносин. Однією з них є стосунки особистості узагалі, зокрема у родині. Особливе значення має формування позитивних взаємовідносин між усіма родичами, особливо між батьками і дітьми. Сам хід розвитку сучасного суспільства зумовлює актуальність цієї проблеми.

Вивчення особливостей формування позитивних взаємин займає певне місце в теорії морального виховання. Їй присвячено наукові праці В. Нечаєвої, Т. Маркової, С. Анісімової.

На наш погляд, найбільш змістовне визначення поняттю “позитивних взаємин” дає В. Баженов – це різноманітна та відносно стійка система емоційних відносин, ядром яких є почуття, спрямовані на іншу людину [2, с. 4].

Розпочинаючи роботу, ми зробили припущення, що підґрунтям позитивних взаємин між дітьми і дорослими у родині може стати сумісна художня діяльність, а професійне становлення фахівців з дошкільної освіти не може відбуватися без ознайомлення студентів з особливостями роботи дошкільного закладу з сім'єю взагалі, обізнаності студентів із засобами розвитку позитивних взаємин. Майбутні педагоги-дошкільники мають знати, що сумісна художня діяльність дітей і дорослих у родині стає ефективним засобом за умов цілеспрямованої організації і використання всіх її педагогічних і естетичних можливостей та використання особливостей емоційного впливу на дошкільників і дорослих образотворчого мистецтва і продуктивної художньої діяльності. В силу того, що в умовах дошкільного закладу робота проводиться з усіма родинами вихованців, ще однією важливою умовою є створення сприятливої атмосфери для підтримки позитивного емоційного клімату у товаристві дітей і дорослих усієї групи.

Залучення дітей і батьків до сумісної художньої діяльності (у рамках образотворчого мистецтва), на наш погляд, є найбільш ефективним методом та засобом педагогічного впливу на родину з боку навчального закладу ще й тому, що: по-перше, організація такого виду сумісної діяльності дозволяє педагогу-вихователю найбільш коректно і делікатно здійснювати керівництво нею, по-друге, цей вид діяльності позитивно-емоційно насичений, доступний технічно і дуже цікавий як для дітей, так і для дорослих.

Взаємини з батьками, членами родини і з однолітками – перший соціальний досвід поведінки дитини. Спілкування старших дошкільників уже досить інтенсивне: діти обмінюються думками, враженнями, яскраво проявляють симпатію та антипатію. За цими першими проявами взаємин дошкільників педагог може простежити рівень готовності вихованців до спільних дій.

Оскільки людська діяльність відрізняється свідомою постановкою мети та вибором засобів її досягнення, поведінка людей включає в себе істотний елемент діяльності свідомості. Тому безглуздо казати про людську поведінку поза її зв'язком з діяльністю. Оскільки остання через практичні дії спрямована на здійснення певних змін у внутрішньому та зовнішньому предметному світі або в самій людині, то також безглуздо міркувати про діяльність свідомості у вигляді деякої автономної, закритої у собі системи або структури. Взаємозалежність діяльності дозволяє зрозуміти, що в своїй розвивальній якості виступає лише та діяльність, яка відповідає певному ставленню суб'єкта [6].

Поняття “сумісна діяльність” в більшості досліджень вживається як близьке до таких понять, як спільна та колективна діяльність. В процесі будь-якої сумісної діяльності виникає взаємопов'язаність її учасників, причому ступінь взаємопов'язаності визначається тим, який характер взаємодії (офіційний чи неофіційний) встановлено між ними. Взаємопов'язаність, в свою чергу, є одним із основних факторів, що регу-

люють взаємодію. Під взаємодією розуміється така система дій учасників, коли дія однієї особи обумовлює певні дії інших людей. Тому саме взаємодія виступає як основа сумісної діяльності, що ставить перед дослідниками проблему вивчення її впливу на формування позитивних взаємовідносин дошкільників [3].

Внаслідок специфічних особливостей змісту та організації спільної діяльності між дітьми та дорослими виникають та розвиваються значущі з погляду виховання контакти, створюються сприятливі умови для розвитку дружніх взаємин, зокрема співпраці та взаємодопомоги: вміння розподіляти обов'язки та матеріал, узгоджувати свої дії з діями учасників, працювати так, як домовлено, контролювати дії один одного, разом виправляти помилки і, в разі потреби, допомагати товаришеві показом, порадою або безпосереднім виконанням частини його роботи.

Ю. П. Платонов в своїй роботі "Психологія колективної діяльності" вказує на те, що усвідомлення загального для всіх членів колективу мотиву можливо лише в тому разі, якщо формується загальна мета діяльності. Системостворювальним фактором сумісної діяльності є загальна мета; саме вона цементує цю діяльність, перетворюючи сукупність суб'єктів (групу індивідів) на сукупний суб'єкт. Чим перспективніша загальна мета, тим більша можливість інтеграції індивідуальних мотивів та перетворення конкретної малої групи на справжній колектив [8].

Майбутні фахівці мають усвідомити, що саме цей момент формування мети – загальної діяльності дітей і дорослих у родині, вимагатиме допомоги батькам з боку педагога. І, власне, він має стати початком педагогічного керівництва.

Формування загальної мети є перша та неодмінна умова колективної діяльності. Якщо така мета будь-яких причин не сформована, то колективна діяльність не зможе відбутися.

При цьому, якщо мотиваційний етап характеризується наявністю усвідомлених психічних явищ, що спонукають до діяльності, то для встановлення мети обов'язкова усвідомленість всіх його елементів.

Наявність моральних навичок поведінки, організаторських умінь, переживань та інтересів, що виникають на основі сумісної діяльності, і є тією умовою, яка необхідна для формування позитивних взаємовідносин.

У сучасній психологічній літературі теорія діяльності набула широкого висвітлення, хоча багато з її проблем ще дискутуються. В основному діяльність розглядається як процес реалізації різного ставлення людини до навколишнього світу. Діяльність, на думку О. М. Леонтьєва, безпосередньо пов'язана з потребами та емоціями [6].

О. В. Запорожець виділяє наступні компоненти предметного змісту діяльності: умови (в тому числі і засоби досягнення мети), ціль, конкретне завдання, мотиви. Вони розташовані між собою в певних взаємовідношеннях [4].

На основі концепцій О. М. Леонтьєва, О. В. Запорожця можна зробити висновки, що сумісна художня діяльність представляється як реалізація ставлення дитини до різних видів мистецтва. Таким чином, мистецтво не прямо впливає на дитину, викликаючи реакції, а діє лише в результаті її активної діяльності, в процесі якої і реалізуються ставлення дітей.

Всі види художньої діяльності – сприйняття творів мистецтва, перші їх оцінки, намагання виконувати та імпровізувати – виникають і розвиваються в дошкільному дитинстві. Справа вихователів створити всі умови для прилучення дитини до різних видів художньої практики, що, безумовно, стає більш ефективним і при залученні сім'ї.

Чимало сучасних дослідників – педагогів та психологів – розглядають спільну діяльність дітей дошкільного віку як засіб формування позитивних взаємин, виховання взаємодопомоги, взаємовідповідальності за доручену справу.

Розвиток сумісної художньої діяльності дитини з іншими людьми є в прямій залежності від розвитку її форм спілкування. Якщо у дитини з'явилась та розвивається довільність в спілкуванні, то це слугує фундаментом для реалізації нею сумісної з іншими людьми діяльності. Для участі в сумісній діяльності дитина має оволодіти відповідними формами спілкування.

В повсякденному житті дошкільники самостійно вступають в спілкування із однолітками та дорослими, застосовуючи знання правил поведінки, отримані в різних видах діяльності (заняття, праця, гра). Вміння дітей користуватися правилами

поведінки в різних ситуаціях переносяться ними самостійно в сферу сумісної діяльності з дорослими. Діючи відповідно до певних правил, дошкільники вправляються у виконанні суспільних норм поведінки.

Допомагаючи організувати і здійснювати керівництво сумісною художньою діяльністю дітей і дорослих у родині, вихователь вказує на необхідність виконання певних правил по відношенню до дітей та дорослих: проявляти увагу, люб'язність, чуйність, доброзичливість до інших, допомагає дитині усвідомити їх загальну та гуманну сутність.

З уміння дитини встановлювати відносини з батьками та іншими членами родини, з однолітками починається її підготовка до життя серед людей – спочатку в суспільстві дітей дитячого садка, а потім – в школі, студентському загалі та на роботі.

Сумісна художня діяльність є основою для позитивних вчинків дитини та засвоєння норм поведінки та стосунків.

Свого часу відомий педагог Г. П. Усова також зазначала, що товариство дітей, серед яких формується особистість дитини як суспільної істоти, – один з найвишальніших чинників суспільного виховання.

Дослідження психологів показують: доброзичливі стосунки з дорослими і однолітками породжують у дитини почуття спільності з ними, дружелюбність, спокій, душевну рівновагу. Якщо ж відносини не складаються, то виникають тривога, напруженість, а звідси – й почуття неповноцінності, пригніченості або навіть і агресивність, ворожість, недовіра, жорстокість, що гальмує розгортання позитивних взаємин старших дошкільників [5].

Колективні композиції – малюнки, аплікація, ліплення – радують дітей і дорослих не випадково. Загальний результат завжди багатший за змістом, більш яскравий, ніж індивідуально виконана робота.

Враховуючи проблеми сучасного суспільства, ми вивчали можливості використання сумісної з дорослими художньої діяльності як засобу розвитку позитивних взаємин у родині. На думку таких дослідників, як Є. Фльоріна, В. Єзикеєва, Т. Казакова, Т. Комарова, дуже важливо під час організації і проведення художньої діяльності враховувати вікові особливості дитини дошкільного віку. Це другий момент, друга особливість, яку вихователь має довести до свідомості батьків. І це другий момент, який мають засвоїти майбутні педагоги-дошкільники [7].

Дорослі члени сім'ї за допомогою педагога мають усвідомити, що для дітей дошкільного віку характерні такі якості: велика рухливість нервових процесів, їх швидка зміна, невеликий обсяг уваги; нездатність бачити перспективу; зв'язок інтересів дітей з речами, які задовольняють їхні життєві потреби; невисокий рівень технічних вмінь та навичок; в деяких випадках неухважність по відношенню до людей, що їх оточують. І всі ці особливості відбиваються на поведінці дітей взагалі і її діяльності зокрема.

Для виховання та розвитку дітей дошкільна педагогіка, психологія використовують багато видів мистецтва: живопис, скульптуру, декоративно-прикладне мистецтво. Організовується не лише ознайомлення дітей з особливостями та виразними засобами цих видів мистецтва, а й занурення дошкільників до продуктивної художньої діяльності в галузі цих мистецтв.

Мистецтво як за способом свого здійснення, так і за кінцевим результатом поєднує у собі духовну і практичну діяльність. Важлива місія мистецтва – культуротворча, спрямована перш за все на ту царину людської культури, яка визначає характер соціальних взаємодій, характеризує спосіб суспільного буття суспільної людини – тобто відносин.

Мистецтво як форма культуротворювання набуває істинного сенсу саме в удосконаленні та розвитку системи суспільних відносин.

Багато вітчизняних педагогів пропонували використовувати як засіб розвитку певних сторін особистості дитини дошкільного віку різні види художньої діяльності: малювання, ліплення, вирізання із паперу фігурок та наклеювання їх, створювання різних конструкцій із природних матеріалів тощо. Цією проблемою займалися Т. Комарова, Н. Сакуліна, Н. Халезова, Т. Дороньова, В. Єзикеєва, Є. Лебедева та інші [7].

Третій важливий факт, що мають засвоїти студенти, – педагоги-вихователі дошкільних закладів мають донести до свідомості батьків, що малювання, ліплення, аплікація, ручна праця (оформлювальна діяльність), конструювання – види

образотворчої діяльності, основне призначення яких – образне відображення дійсності. Зображальна діяльність – одна із найцікавіших для дітей дошкільного віку. Не випадково дитина дуже рано починає прагнути найрізноманітнішими способами виразити отримані нею враження.

Як зазначають дослідники, зображальна діяльність дошкільників як вид художньої діяльності повинна мати емоційний, творчий моральний характер. Зображальне мистецтво є художнім відображенням дійсності в образах, що сприймаються зором.

В педагогіці завжди було актуальним питання про засоби розвитку позитивних взаємин. Як засіб ми обрали продуктивну діяльність дітей дошкільного віку (ліплення, малювання, конструювання та аплікація). В силу особливості мистецтва ці види діяльності ми вважаємо найбільш доступними для дітей. Ці особливості проявляються в художній техніці: малювання – штриховка, набризг; ліплення – конструктивний спосіб з'єднання деталей; конструювання – накладання, з'єднання тощо. Ці види діяльності мають великий позитивний вплив на дітей старшого дошкільного віку. Все це складає передумови для організації колективної діяльності.

Н. Сакуліна, Т. Комарова вказували на те, що дитяча зображальна діяльність має суспільну спрямованість. Дитина ліпить, малює, конструює не лише для себе, а й для оточення. Їй хочеться, аби її малюнок про щось розповів, щоб зображення впізнали. Діти в своїх роботах передають явища суспільного життя [7].

При виконанні колективних робіт у дітей виховуються вміння об'єднуватися, домовлятися про виконання загальної роботи, виникає прагнення допомогти одне одному. Зображальна діяльність має бути використана для виховання у дітей доброти, справедливості, для поглиблення тих благородних почуттів, які виникають у них. Пропонуючи зображальну діяльність як засіб формування позитивних взаємин дошкільників з дорослими членами родини, ми вважаємо за необхідне використовувати в цій роботі всі види зображальної діяльності відповідно до смаків і вподобань родини та наявності матеріалів. А професійна справа педагога правильно організувати сумісні перегляди робіт, проявити увагу до творчості в різних родин, справедливо та доброзичливо оцінювати ці роботи, радіти загальному успіху.

Колективна праця з батьками приносить дітям велику радість своєю злагоженістю, чіткою організованістю. Тут особливо важливо, щоб діти розуміли результативність сумісної праці, усвідомлювали її переваги. Бажано використовувати різні види колективної роботи дітей з дорослими для формування у дітей і батьків вміння планувати свою діяльність з урахуванням загальної мети, вміння розподіляти операції. Значно впливає сумісна художня праця на формування дружніх, доброзичливих стосунків у родині. Результати колективної діяльності, особливо схвалювані дорослими, спонукають дітей до виконання нових виробів. За кожен роботу вони беруться з великим емоційним підйомом.

У рамках означеної проблеми ми визначили форми, зміст, методи і прийоми організації відповідної роботи з боку педагогів з дорослими членами родин, які, на нашу думку, сприяють розвитку позитивних взаємин у родині. До їх розробки і впровадження активно прилучались студенти, що навчалися за спеціальністю “Дошкільна освіта”.

Завданнями роботи були: навчити входити в контакт у процесі художньої діяльності (виконання художніх робіт); навчити усвідомлювати свої можливості і можливості дитини при виконанні сумісних дій, вміння знаходити згоду; прищеплювати прагнення бути справедливим, витриманим, уникати конфліктів або їм запобігати; формувати позитивне емоційне ставлення до сумісної художньої діяльності.

Зміст роботи передбачав: індивідуальну роботу з батьками, яка допомагала мотивувати організацію і проведення сумісної з дітьми художньої діяльності в умовах родини; індивідуальну роботу з батьками, спрямовану на формування у них знань про вікові особливості та можливості дітей дошкільного віку, і зокрема їх власної дитини; індивідуальну колективну роботу з дорослими членами родини, спрямовану на ознайомлення з художніми техніками; колективні форми, спрямовані на визначення і заохочення результатів сумісної художньої діяльності батьків і дітей, кожної родини, групи; організацію різних форм діалогу з батьками, з дітьми, між батьками і дітьми, всіх родин групи навчального закладу.

Результати проведеної роботи підтвердили наше припущення про те, що професійне становлення фахівців з дошкільної освіти не може відбутися без форму-

вання у студентів знань про проблеми сімейного виховання взагалі і про особливості розв'язання проблеми розвитку позитивних взаємин дітей і дорослих у родині зокрема. Сумісна художня діяльність у техніках образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, аплікація тощо) є ефективним засобом розвитку позитивних взаємин у родині.

Наша робота показала **перспективи подальшого розвитку** теми: можливості вивчення розвитку позитивних взаємин дорослих і дітей молодшого дошкільного віку. Дослідження наступності вирішення проблеми у роботі дошкільних навчальних закладів та школи.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Баженов В. Колектив і особистість / В. Баженов, В. Баженова // Дошк. вих. – 1983. – № 3. – С. 4–5.
3. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т. А. Репиной. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.
4. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М., 1960. – С. 93.
5. Кулачківська С. Новий погляд на стару проблему. Гуманістичний підхід до розвитку дітей / С. Кулачківська // Дошк. вих. – 2002. – № 7. – С. 16–17.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
7. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова и др. ; под ред. Т. С. Комаровой. – М. : Просвещение, 1991. – 185 с.
8. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю. П. Платонов. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 184 с.

УДК 377.1:37.047:624

PROFESSIONAL TRAINING MANAGEMENT OF VOCATIONAL SCHOOL GRADUATES USING INTERNET TOOLS

Rudyk Y. M.

У статті здійснено аналіз наукових джерел, що розкривають теоретичні й технологічні аспекти управління ПТНЗ у сучасних умовах з використанням інноваційних технологій.

Ключові слова: професійно-технічний навчальний заклад, управління, інноваційні технології.

В статье проанализированы научные источники, которые раскрывают теоретические и технологические аспекты управления ПТУЗ в современных условиях с использованием инновационных технологий.

Ключевые слова: профессионально-техническое учебное заведение, управление, инновационные технологии.

The analysis of scientific sources that expose the theoretical and technological aspects of management of PTEE in modern conditions using innovative technologies was conducted.

Key words: professional technical educational establishment, management, innovative technologies.

Computer networks without exaggeration are the major components of the modern informative sphere. Topicality of the use of telecommunication technologies in professional training, first of all the Internet, is not only associated with their providing the access to the various global informative resources (WWW, E-mail, Skype, RSS, FTP, IP-telephone, etc.) but it also makes it possible to informatively co-operate with colleagues, partners and allows to form an informative stream in accordance with professional interests and general tastes of every consumer of information. S. Batyshev thinks the informative co-operation by means of telecommunication networks assists development of students' abilities in a condense form to give information, fold short, informatively capacious reports, which express the essence of information and sort necessary information by certain signs. All of it produces communicative abilities which play an important role in forming personal qualities of specialists [8, p. 359–360].

The use of the Internet in professional training provides: knowledge broadcasting, which is produced and accumulated by humanity to any user of a single information-educational sphere; access to the world's systems of information, knowledge and culture; formation student's personality meaningful views of society and the surrounding world; development of humanization and humanizing of education; distribution of distance and informal education; forming terms for achievement of a new quality of education and creation of informative society; personality's adaptation to the dynamically changeable situation of the labour market, decline of social tension [1, p. 15].

It is very important for the educational system as the Internet substantially reduces time, space and financial obstacles for distribution the information and creates its own informative computer-integrated structures. Didactic possibilities of the Internet as the information technology includes rapid transfer of educational information of any volume and kind (text, graphic, visual, voice, static and dynamic) at any distance; operative changing, editing, working, printing, the information from the Internet, from your workplace; saving the information on servers during necessary time; interactiveness and operative feedback by means of the instantaneous programs by reports (ICQ, IRC, Skype and other); adjusting of dialogue with other partners, interconnection; access to the various information sources- web sites, remote databases, FTP-servers, file exchanged networks, Internet forums all over the world; organization of electronic netnews (audio- and video-), in real-time; forming of request for certain information by various facilities (mailing list, news of Usenet network); copying of the received materials and working with them there as it is comfortable for the students [2, p. 19].

Pedagogical aims of the uses of Internet services in trade education include development of personality and preparation for the life in the condition of informatization, realization of the social order of informative society, intensification of teaching-educational process, increase of efficiency of studies by realization of possibilities of resources of the Internet networks [3, p. 241]. The use of Internet technologies allows to work out the problems of vocational education, related not only to the territorial remoteness of many establishments from educational and cultural centers but also with the modernisation of maintenance of education, techniques of feedback's realization, organization of unsynchronous and synchronous (real-time) access to information, presentation of educational material, and also by realization of work of groups from ICT in an only rate, organization of continuous control of work of students in the informative systems and their educational achievements, by activity above general projects. TCNS networks allow to approve and diffuse the best programm pedagogical facilities, that positively influences on introduction of ICT in the system of trade education.

Professionally directed training with the use of the Internet network foresees such algorithm of educational-cognitive activity:

- 1) choice of question from a current theme, which requires application of the Internet;
- 2) determination of concrete educational aim for search;
- 3) selection of corresponding Internet sites;
- 4) explanations of rules, which is needed to adhere to;
- 5) collection, evaluation and classification of the found information;
- 6) analysis, interpretation, generalization of the fixed information;
- 7) preparation of conclusions and presentation of them in an electronic form;
- 8) presentation of answer, supported by facts and demonstration of materials;
- 9) discussion and analysis of methodology of searched and found information;
- 10) evaluation of final result [5, p. 307–308].

Information of educational direction in a world network is expedient to get in such methods: by means of the searching systems, through thematic Internet-sites, from netnews, by postal delivery, in the web-chats of certain thematic aspiration. However, Internet collections of books, articles and data archives with thematic dividing, although containing the large volume of information, are not comfortable for educational work, as the placed information is usually poorly structured and disordered. To collections of books, articles, data, organized as a database with the searching system, inherent wide searchabilities of necessary information, but their information is not well-organized, complete and connected, and as a rule, does not have the thematic grouping. Most comfortable for the informative providing of educational process narrowly thematic collections, which organized as selections of materials on a certain theme on the specialized sites, contain not only thematically but also logically well-organized information. In addition, the developers of such resources guarantee the scientific level of the given information [7, p. 183]. It allows the teachers of PTEE to use the given information for preparation of trainings and to help students to be oriented in Internet resources.

In an Internet network there is much information about library services. For comfortable use there are created lists of library servers' addresses, including foreign, e.g.: IFLA (International Federation of LA of and of I.) [9], which has a list of WWW -address of all national libraries of the world; Libweb (Library Server via WWW), on which there is a list with about 3000 libraries' web pages from more than 90 countries, etc. [11]. On the Internet there is also an electronic book collection, one of the first and biggest on post-Soviet space and there is an Internet-library of M. Moshkov (Moscow) [10], which counts half a million digitised editions.

With an educational aim it is expedient to use the computer programs on web sites which will popularize the newest scientific achievements, in view of knowledge level and interests of users. Set on computers in educational establishments, corresponding on-line tutorials can independently unite with these sites and automatically update. It will not only liquidate the lag of education from science but also creates the possibility for passing ahead development of professional preparation taking into account scientific views which only begin to mortgage [6, p. 60].

New possibilities of PTEE in studies with the use of the Internet appear also as a result of adjusting various contacts with other participants of studies' process, and also with other specialists, databases, educational establishments and organizations, if there is a necessity to co-operate with them, receiving certain information from them, etc. Becomes also possible group and general studies which increase motivation and efficacy of professional preparation. Such network activity is inherent now for both teachers and students. As a result of it there are virtual associations, creative groups, which facilitate to organization of various forms of studies, foremost informal. Development of the world network brings over wide public to the educational process. The network consultative systems through which students can apply for help to the experts in corresponding industry operate on the Internet. On such sites it is possible to send any question and get an answer from a specialist. The advantage of such method consists in that that a student gets the possibility to look at a problem from the point of view of a man with significant work experience. All questions and answers are kept in an archive which anybody can appeal to. Teachers, using this archive, have the opportunity to understand typical difficulties of students and use the answers of experts as educational material.

A combination of ICT and using Internet resources, brings in fundamental changes to the system studies which include all aspects of an educational process: maintenance, methods of studies and forms of its organization, and also psychology-pedagogical structure of activity of pedagogical staff. An exchange, discussions, collective decision of educational tasks, have considerable didactics potential [2, p. 7–8].

As already marked, Internet technologies in education are foremost sent to organization of the controlled from distance studies, as yet uninherent for professional preparation of workers and system PTE in general. However some aspects of methodology of the controlled from distance educational co-operation can be used with success in the system of preparation and, especially, in qualification improvement of workers and specialists of certain profile. In order to effectively use of the Internet in professional preparation of future specialists, specialized web-resources are needed. For practical realization of Internet technologies in educational establishment it is necessary to create the extensive local network which functions under the management of a file server with hierarchical access to information. All computers in the network connect to the Internet through gateways – Internet servers. For supporting the e-library, electronic subscriptions and virtual educational environments a library server is used. The Web-site of an educational establishment is placed on it. All staff is provided with the necessary amount of mailboxes, accessible in a local network by means of e-mail, and from outside – over the Internet by means of Web-interface [4, p. 12]. The complex use of possibilities of ICT in an educational process can be attained by development and application of multifunctional educational electronic informative resources – informative portals.

Literature

1. Balovsyak N. V. The model of specialist in the context of informative society / N. V. Balovsyak // The Pedagogical process: theory and practice : misc. sciences. w. – K. : Ed. P/P "ЕКМО", 2003. – Ed. 2. – P. 11–17.
2. Application of telecommunication facilities in an educational process (psychology-pedagogical aspects) : manual / edited by M. L. Smul'son. – K. : The Pedagogical idea, 2008. – 256 p.
3. Koval' T. I. Training teachers of higher school: informational technologies in pedagogical activity : manual / T. I. Koval', S. O. Sysoyeva, L. P. Sushchenko. – K. : Ed. center of KNLU, 2009. – 380 p.
4. Kozyar M. M. Informational and communicational technologies in the system of professional training of specialists of civil defence / M. M. Kozyar // Informational and communicational technologies in modern education: experience, problems, prospects : misc. sciences. w. – Lviv : LSU, 2006. – Ed. 1. – P. 6–13.
5. Kolomiyets A. M. The Information culture of teacher of primary classes: monograph / A. M. Kolomiyets. – Vinnytsya : ВДПУ, 2007. – 379 p.
6. Leshchinskiy O. P. Influence of Internet network on the studies of physics / O. P. Leshchinskiy // Pedagogics and psychology. – 2001. – № 3–4. – P. 57–64.
7. Osadchiy V. V. Educational possibilities of the Internet / V. V. Osadchiy // Pedagogical process: theory and practice : misc. sciences. w. / editor S. Sysoyeva. – K., 2004. – Ed. 2. – P. 179–187.

8. Professional pedagogy : textbook. for stud. / editor S. Ya. Batyshev. – 2d edition. – M. : Association “Professional education”, 1999. – 904 p.
9. International Federation of Library Associations and of Institutions (IFLA) [Electronic resource]. – Access mode:
<http://www.ifla.org/>.
10. Lib.Ru: The library of Maksym Moshkov [Electronic resource]. – Access mode:
<http://lib.ru/>.
11. Libweb – Library WWW Server [Electronic resource]. – Access mode:
<http://lists.webjunction.org/libweb/>.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 51(477.51)(092)

ГЕОРГІЙ ВОРОНИЙ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Коваленко Є. І.

У статті висвітлено життєвий шлях, наукову та педагогічну діяльність видатного українського вченого-математика Георгія Вороного (1868–1908), становлення його світогляду, внесок у світову математичну науку.

Ключові слова: Георгій Вороний, математична наука, Чернігівщина.

В статье представлено жизненный путь, научную и педагогическую деятельность выдающегося украинского ученого-математика Георгия Вороного (1868–1908), становление его мировоззрения, вклад в мировую математическую науку.

Ключевые слова: Георгий Вороний, математическая наука, Черниговщина.

The article describes the course of life, scientific and pedagogical work of the prominent Ukrainian scientist-mathematician Georgiy Voronyi (1868–1908), the development of his worldview and contribution to the world science of mathematics.

Key words: Georgiy Voronyi, mathematical science, the Chernihiv region.

28 квітня 2013 року відзначалася 145-а річниця з дня народження Георгія Феодосійовича Вороного – видатного українського вченого-математика, професора Варшавського університету, члена-кореспондента Петербурзької академії наук. Його ім'я належить до плеяди видатних постатей Чернігівщини, де він народився і похований. Його таке коротке, але надзвичайно натхненне життя було схоже на яскравий спалах між двома датами – 15 (28) квітня 1868 та 7 (20) листопада 1908 рр.

Георгій Вороний народився 16 (28) квітня 1868 року в містечку Журавка колишньої Полтавської губернії. Землі ці населені були в дуже віддалені часи. В 30-х рр. ХХ століття в Журавці велися археологічні розкопки за ініціативою Андрія Вороного, небожа вченого, тут було виявлено палеолітичну стоянку, відому тепер як Журавська палеолітична стоянка. Поселення Журавка (Жоравка) вперше згадується в літописах у 1618 році. В козацькі часи, з 1654 до 1782 р. Журавка була сотенним містечком Прилуцького полку, мала сотенну канцелярію, дві дерев'яні церкви з козацькими школами. За теперішнім адміністративним поділом село Журавка належить до Варвинського району Чернігівської області.

На формування світогляду Георгія Вороного визначний вплив мав його батько – Феодосій Вороний (1837–1910), педагог-просвітник, магістр російської філології, член Київської Громади 1860 р. Закінчивши з золотою медаллю Полтавську гімназію, він вступає на історико-філологічний факультет Київського університету св. Володимира. Роки навчання Феодосія Вороного співпали з загостренням політичної ситуації в країні, зростанням незадоволення кріпаччиною та свавіллям царського самодержавства, заворушеннями і повстаннями. Студенти університету співчували народу. Свою участь в політичному житті вони вбачали передусім у просвітницькій роботі. Феодосій Вороний виступив з ідеєю створення безкоштовних недільних шкіл для робітничої молоді і став одним із організаторів і активних діячів першої в Києві (а також і Росії) чоловічої недільної школи, яка розпочала свою діяльність у 1859 році на Подолі [3]. Дозвіл на відкриття недільних шкіл дав попечитель Київського навчального округу М. І. Пирогов, відомий вчений, хірург, людина широкої ерудиції та прогресивних поглядів. Ідею створення недільних шкіл підтримав і Т. Г. Шевченко. У 1859 році він відвідав подільську школу і наступного року подарував їй 50 примірників свого “Кобзаря”, а також підготував для недільних шкіл “Буквар южнорусский”.

Студент Феодосій Вороний викладав історію у недільній школі на Подолі у 1859–1861 рр. Саме в цей період у нього проявилось педагогічне покликання. Для вчителів недільних шкіл Феодосій Вороний написав методичні рекомендації про значення вивчення історії та її ролі для освіти народу. Цей громадянський вчинок студента Феодосія Вороного відзначала Олена Пчілка [4].

Закінчивши університет, Феодосій Вороний чверть віку працює на освітянській ниві: учителем історії в Немирівській гімназії (1863–1864), професором російської словесності у Ніжинському ліцеї князя Безбородька (1864–1872), а пізніше очолював гімназії – у Кишиневі (1873–1875), Бердянську (1875–1881), Прилуках (1882–1887).

Феодосій Вороний залишив після себе працю, де висловив свої погляди на освіту і викладання. Він говорив, що знання просвіщають “розум людини, надають їй більш широке розуміння свого становища в житті. Навчити кожну людину грамоті, – значить відкрити перед нею світ, внести в її душу радість”. На його думку, “неможливі успіхи політичного та суспільного життя без просвіти народу моральними науками” [2]. У своїй Журавці, розташованій поряд із Прилуками, Феодосій багато часу приділяв садівничій справі, а остаточно оселившись у Журавці після виходу на пенсію в 1887 році, брав активну участь у діяльності місцевого сільсько-господарського товариства. Це його захоплення передалося старшому із синів – Михайлові, який займався селекцією і вирощуванням лікарських трав. У 1885 році за його участю в Журавці було збудовано один із перших в Росії заводів для переробки лікарських рослин.

Свої просвітницькі ідеї Феодосій Вороний продовжував втілювати в життя і в Журавці: своїм коштом побудував тут школу для сільських дітей. У школі влаштовували лекції, концерти, спектаклі для місцевих жителів, а зібрані гроші йшли на поповнення відкритої в Журавці народної бібліотеки. Георгій Вороний зростав в атмосфері турботи батька про розширення просвіти широких народних мас, великої пошани до навчання, цінування книги як джерела знань. Це сформувало у нього з юних літ серйозне ставлення до навчання.

Середню освіту Георгій Вороний здобув у Бердянській (до 5-го класу) і Прилуцькій гімназіях. Останню він закінчив у 1885 році з такою характеристикою: “... Уроки відвідував справно. Завдання завжди виконував акуратно і ретельно. Письмові роботи виконував старанно і серйозно, але через притаманну йому квапливість, вони часто мали недоліки, особливо зовнішнього вигляду. До того, що викладалося в класі, ставився з активною участю, але іноді бував неухважний... За відмінних здібностей має, незважаючи на свій молодий вік, досить розвинутий розум і серйозну любов до навчання. З усіх предметів гімназичного курсу здобув знання дуже добрі, а з математики, до якої має особливу схильність і покликання, має знання, що далеко виходять з ряду учнівських успіхів з математики” [1, с. 11].

Так, у 1884 році видатний математик і педагог, професор Київського університету В. П. Єрмаков почав видавати “Журнал елементарної математики”, в якому читачам для самостійного твору (методичного характеру) було запропоновано тему: “Розкладання многочленів на множники на основі властивостей коренів квадратного рівняння”. Георгій, тоді ще гімназист, надіслав до редакції свій твір, і його статтю було надруковано на сторінках цього видання (1885 рік). Мабуть, особлива захопленість математикою проявилась у Георгія Вороного не тільки в силу його природних здібностей. Великий вплив на свідомість і захоплення юнака мав його улюблений учитель, викладач математики Іван Володимирович Богословський. У щоденнику, який вів Георгій у студентські роки, він неодноразово з вдячністю згадує свого вчителя.

Батько Георгія Вороного був знайомий з Григорієм Галаганом, листувався з ним і попросив благословити сина у самостійну науку. Нагадаємо, що Григорій Галаган був великим українофілом, підтримував талановитих українських дітей на шляху здобуття освіти, в пам'ять про свого померлого сина Павла, заснував у 1871 у Києві році Колегію Павла Галагана і утримував, обстоював інтереси українського селянства перед реформою 1861 року, листувався з Тарасом Шевченком, Пантелеймоном Кулішем, Володимиром Антоновичем – істориком, професором Київського університету.

Отримавши рекомендаційного листа від Григорія Галагана до ректора Петербурзького університету, Георгій Вороний у 1885 році вступає до цього університету

на відділення математики. І в серпні того ж року він приїхав до Петербурга, щоб вивчати в університеті улюблену математику. Північна столиця зустріла його не велими привітно. Сподівання бути прийнятим на казенний кошт і звертання до ректора із таким проханням виявилися марними. Стипендію Георгій Вороний отримав лише на останньому четвертому курсі навчання. До того часу над ним тяжіла матеріальна скрута. Коштів, що надсилав батько, було недостатньо, доводилося підробляти, головним чином приватними уроками. Мрія про окрему кімнату також виявилася нездійсненною.

Саме в роки навчання в університеті Георгій Вороний остаточно визначив своє майбутнє як вченого-математика. Його юнацька любов до цієї науки завдяки його винятковій внутрішній самодисципліні і наполегливій щоденній праці поступово перетворилася на непереборну пристрасть до пошуку нових математичних фактів, зміцнила його віру в свої творчі можливості. Цей процес самоусвідомлювання себе як науковця яскраво розкритий у щоденнику Георгія Вороного, який, на щастя, частково зберігся. Щоденник – щира сповідь юнака перед самим собою. Георгій не тільки фіксує події, але й прискіпливо аналізує свої вчинки, намагається глянути на себе з боку неупередженим поглядом, іноді насміхається з себе, але й підбадьорює в тяжкі хвилини. Зі сторінок щоденника постає людина широкого мислення, активна, вразлива, здатна до співчуття і діяльної допомоги. Гортаючи цю сповідь, відчуваємо його глибоку порядність, небайдужість, намагання, як він пише, дійти до всього серцем, а не розумом.

Перші записи в щоденнику розповідають про приїзд Георгія Вороного до Петербурга (серпень 1885 року). Життя в Петербурзі, нове середовище, в яке він потрапив, часто викликало у Георгія Вороного почуття самотності. І думки його знов і знов наvertsалися в минуле, до спогадів про батьківську домівку, про гімназичні роки в Прилуках... Працювати доводилось дуже наполегливо і ретельно, часто навіть за рахунок свого сну. Але при цьому Георгій Вороний не ставав відлюдником, навпаки, він жваво відгукувався на всі події. Свої смаки і висновки він знову – свідомо чи підсвідомо – звіряє з думкою найавторитетніших для нього людей – батька і вчителя математики І. В. Богословського. Навчався Георгій старанно. На той час лекції читали відомі математики А. А. Марков, О. М. Коркін, Ю. В. Сохоцький. У своєму щоденнику він записує: “Лекції з чистої математики все більше захоплюють...” І вже 1888 року він доводить гіпотезу відомого англійського астронома Адамса про подільність чисел Бернуллі. Цей результат дуже сподобався професору Андрію Маркову. За його рекомендацією ця праця була опублікована у вигляді статті в журналі “Сообщения Харьковского математического общества” в 1890 році. Тоді й записав Георгій Вороний у своєму щоденнику: “... Я знаю, я твердо вірю, що тільки в науковій діяльності – і лише в ній – я знайду своє щастя. Я не поет і не відаю того натхнення, яке описують поети, але я знаю хвилини не самовдоволення, не гордості – все це приходить потім, – а моменти, коли розум цілком охоплює ідею, що раніше відскакувала, наче м'яч. Тоді я забуваю, що існую, я бачу перед собою ідею” [7]. Разом з тим Георгій мав широкі інтереси і насичене студентське життя. Його щоденні логічні марафони у пошуках нових математичних істин доповнювала гра в шахи. Також його приваблювала музика. Він часто бував на симфонічних та камерних концертах, в оперному театрі.

Роки навчання Георгія Вороного в університеті були роками активного наступу реакції по всій Росії. 1884 року було видано реакційний університетський Статут, у якому всі сторони академічного життя було поставлено під поліцейський нагляд. У 1885 році для студентів вводиться форма одягу з метою полегшити нагляд за ними, 1887 року плата за навчання підвищується вп'ятеро, щоб перешкодити доступ до вищої освіти малозабезпеченим. Того ж року кожен студент, у тому числі й Георгій Вороний, був змушений дати розписку в тому, що він зобов'язується не вступати в жодні таємні товариства і навіть “без дозволу на те не вступати в дозволене законом товариство, а також не брати участі ні в яких грошових зборах” [6]. Усе це не могло не позначитись на настроях молоді, на її світосприйманні. Георгій Вороний болісно це відчуває, занотовуючи в щоденнику (29 березня 1887 року): “Наш час тяжкий, ми не що інше, як жертви жадливого режиму; тепер не можна говорити прямо навіть невинних речей, одразу потрапиш у руки серцевидців...” [1, с. 14].

Георгій Вороний повністю віддає себе науковим пошукам, зокрема вивченню чисел Бернуллі. Одержаний Георгієм Вороним результат був настільки розумим, що професор А. А. Марков довго не міг повірити в правильність викладок Георгія Вороного і не міг зважитись схвалити його роботу. У серпні він викликав Григорія Вороного до Петербурга і запропонував йому знайти корінь рівняння $x^3=23$, для якого він штучним способом один корінь вже отримав. Георгій Вороний за допомогою свого алгоритму обчислював три години і знайшов інший корінь. Отже, А. Марков переконався, що алгоритм дійсно є.

Георгій Вороний напружено продовжував свої дослідження і восени 1889 року успішно склав випускні екзамени та захистив кандидатську роботу, темою якої було дослідження про числа Бернуллі, і отримав звання кандидата. Зауважимо, що кандидатська робота того часу рівнозначна сучасній дипломній роботі. За тодішнім положенням про університет, студент, який по закінченні навчання не представив наукову роботу на одну із запропонованих тем, отримував звання дійсного студента. Георгія Вороного залишають в університеті для одержання професорського звання, і він вперше отримує стипендію. В цьому ж році він одружується зі своєю землячкою із сусіднього села Богдани Ольгою Крицькою. Вона стала йому вірною і дорогою подругою на все життя. До речі, у своєму щоденнику він присвятив їй надзвичайно зворушливі спогади про те, як зароджувалося їхнє кохання, як вони одружилися, і це цікаво було б прочитати всім, хто цікавиться життям Вороного, у щорічнику “Наука і культура” за 1999 рік.

У квітні 1894 року Георгій Вороний захистив магістерську дисертацію “О целых алгебраических числах, зависящих от корня уравнения третьей степени”, а через три роки блискуче захищає докторську дисертацію “Об одном обобщении алгоритма непрерывных дробей”. Ще раніше (1896) Петербурзька академія наук дослідження Георгія Вороного, викладені в обох дисертаційних роботах, відзначила премією імені В. Буняковського.

Результати цих двох дисертаційних робіт Георгія Вороного надзвичайно високо оцінив академік Дмитро Олександрович Граве, директор Інституту математики в Києві: “Георгій Вороний – геніальний український математик. Він під час свого перебування в Петербурзькому університеті займався з гідним подиву успіхом кубічною ділянкою, і в цій ділянці він зробив геніальне відкриття. Він узагальнив на кубічну ділянку алгоритм неперервних дробів, що дає алгебраїчні одиниці в квадратичній ділянці. Це узагальнення марно шукали з часів Ейлера протягом XIX століття всі найвидатніші математики. Вийшов таким чином алгоритм Вороного” [1, с. 18].

Ім'я Григорія Вороного стає відоме в наукових колах. 1898 року його обирають членом Московського математичного товариства.

Після захисту магістерської дисертації Георгій Вороний отримав призначення до Варшавського університету, де працював майже все життя до своїх останніх днів. Він змушений був обрати для роботи Варшавський університет. Це було зумовлено імперською політикою царської Росії. Не міг українець Георгій Вороний викладати в Києві або Харкові. Подібне практикувалося і за радянської доби, коли фахівців з українських вишів відправляли куди завгодно, аби не в Україну. Професорське навантаження в університеті забирало багато часу. Георгій Вороний змушений був викладати декілька курсів, оскільки, крім нього, в цей час у Варшавському університеті було тільки два професори. Студентів різних курсів навіть об'єднували під час лекцій. Так, скажімо, студенти 3-го і 4-го курсів разом слухали у Георгія Вороного курс теорії чисел, теорію ймовірностей – ці дисципліни він викладав раз на два роки. Георгій Вороний ставився до викладання дуже відповідально, намагався ознайомити слухачів із новими досягненнями науки, свої нові результати він також розповідав студентам. Для кращого засвоєння студентами курсу він неодноразово звертався з проханням дозволити йому прочитати додаткові лекції з аналітичної геометрії, оскільки на це вимагався дозвіл не тільки декана і ректора університету, але також і попечителя навчального округу, хоч ці додаткові лекції були безплатні [6], для студентів він видрукував літографічним шляхом підручник з аналітичної геометрії. З осені 1898 року Г. Вороний працював також професором Варшавського політехнічного інституту і обіймав посаду декана механічного факультету.

Наукові досягнення Георгія Вороного приносять йому світове визнання. Його як відомого вченого-математика запрошують на різні наукові форуми. Так, 1904 року

Георгій Вороний виступає з двома доповідями на Міжнародному конгресі математиків у Гейдельберзі, читає курси з аналітичної та нарисної геометрії, теорії ймовірностей, теорії чисел. У 1907 році його обрано членом-кореспондентом Петербурзької академії наук.

Буремні роки (1905–1907) трагічно відбиваються на долі вченого. Університет з Варшави переводять до Новочеркаська, де створюється Донський політехнічний інститут. Неприятливі умови для життя призводять до загострення хвороби: “Лікарі забороняють мені працювати. Та я й сам помітив, що велике розумове навантаження завжди викликає реакцію в моїй хворобі. Але вони не знають, що означає для мене не займатися математикою. Лише я і моя дружина знає, що математика для мене життя, все”, – пише Георгій у своєму щоденнику. І тому він працює, будучи надзвичайно хворим. На літо все ж вирішив поїхати до Журавки, щоб відпочити у батьківській садибі. Тут він завжди набирався сили й здоров’я. Трохи стало краще, але восени хвороба загострилася і у тяжких муках Георгій Вороний помер. Це сталося 20 листопада 1908 року.

Передчасна смерть Георгія Вороного була великою втратою для математичної науки. Газета “Правительственный вестник” сповіщала в некролозі від Академії наук: “Помер Георгій Феодосійович Вороний. Людина колосальних математичних обдарувань і вельми значна величина не лише серед вітчизняних, але й іноземних учених-математиків. ... Біль ятрить серце також через те, що ми втратили завжди правдиву, чуйну і сердечну людину...” [1, с. 71].

Нам залишається сказати кілька слів про наукову спадщину Георгія Вороного і про те, в чому полягав його феномен.

За своє коротке сорокарічне життя вчений написав усього 12 наукових робіт, але 8 із них успішно використовуються саме тепер. Це – унікальне явище, зокрема, в математиці, де будь-які відкриття вже через 2–3 роки вважаються застарілими. Головним результатом наукових пошуків Георгія Вороного був опис загального кубічного поля цілих алгебраїчних чисел та побудова алгоритму для обчислення основних його одиниць, який згодом дістав назву “алгоритм Вороного”. Своїми працями він заклав основу нової галузі математики – геометрії чисел. Ім’я Георгія Вороного добре відоме у всесвітніх наукових колах, його праці вивчають студенти всього світу. Сучасні вчені відзначають, що дослідження Георгія Вороного з аналітичної теорії чисел значно випередили свій час і стали зручним інструментом для сучасних дослідників найрізноманітніших галузей знань: комп’ютерної графіки, геометричного моделювання, конструювання роботів, розпізнавання образів та географічних інформаційних систем, кристалографії, фізики, астрономії, астрофізики, електроніки, радіаційної фізики, хімії, хімічної інженерії, офтальмології, мікробіології, проблем штучного інтелекту. Інтернетівський сайт “діаграми Вороного” має більш як кількасот вебсторінок.

Увага до творчості Георгія Вороного свідчить, що хоч наукові роботи українського математика були визнані геніальними ще його сучасниками, та справжнє значення його наукового спадку розкривається лише в наш час.

Роботи Георгія Вороного використовуються фахівцями найрізноманітніших галузей знань практично в усіх країнах Європи, у США, Канаді, Японії, Австралії, Гонконгу, Новій Зеландії тощо. За останні 20 років вийшло кілька ґрунтовних монографій, присвячених діаграмам Вороного. В різних країнах світу (США, Південна Корея, Нідерланди, Канада, Японія та ін.) проводяться конференції, школи, симпозіуми, присвячені діаграмам Вороного та їх застосуванню.

В Україні вшановується пам’ять видатного вченого. У 1952–1953 роках Інститут математики АН України видав повне зібрання наукових праць Георгія Вороного (у трьох томах) з обширними коментарями таких провідних фахівців, як Б. Н. Делоне, Б. А. Венков, Ю. В. Лінник, Й. Б. Погребиський, Й. З. Штокало. Інститут математики разом з іншими науковими та освітніми закладами України проводить Міжнародні конференції пам’яті Георгія Вороного. Остання відбулася у квітні 2013 року у Ніжині. В цих конференціях беруть участь провідні фахівці не лише з України, а й з Росії, Польщі, Франції, Швейцарії, Данії, Німеччини, Литви, Естонії, Японії, Канади, США, Великобританії та інших країн.

Нащадки вченого на його батьківщині – Чернігівщині – віддають данину поваги Георгію Вороному за його грандіозний внесок у найоригінальніше творіння

людського духу – математику. 5 березня 2013 року в Чернігівській обласній універсальній науковій бібліотеці імені В. Г. Короленка у рамках виконання плану заходів з відзначення річниці від дня народження видатного земляка відбулася презентація історико-наукового видання “Георгій Вороний та його родинне оточення” (відповідальний редактор Г. М. Сита), видання якого здійснено за підтримки Чернігівської обласної державної адміністрації.

Співробітниками Державного архіву Чернігівської області підготовлено фотоальбом “Георгій Вороний: погляд у майбутнє”, виданий за підтримки управління у справах преси та інформації облдержадміністрації, який дасть змогу широкому загалу детальніше ознайомитися з життям і діяльністю нашого видатного земляка, з цікавими фактами біографії цієї геніальної людини. Це видання – шана Чернігівщини своєму сину, уродженцю села Журавка Варвинського району, який прославив своїми унікальними науковими досягненнями наш Поліський край. На Чернігівщині встановлена щорічна премія для науковців вищих навчальних закладів за вагомі наукові досягнення.

Георгій Вороний, вся його родина – це взірець служіння Україні. Його донька Марія у споминах говорить: “Мій дід, батько, його брати і діти – вони були справжні, бо нас у родині вчили ніколи не думати про багатство – та багатими ми ніколи й не були, – і навіть не про славу, а тільки про славу України” [1, с. 3].

На часі встановлення державної нагороди – “Медаль Георгія Вороного” за видатні наукові досягнення в галузі математики; присвоєння імені Георгія Вороного вищим навчальним закладам; встановлення іменних стипендій Георгія Вороного студентам, аспірантам; проведення щорічних олімпіад з математики, присвячених Георгію Вороному.

Література

1. Георгій Вороний та його родинне оточення. Крізь терни – у вічність. Відновимо імена – відродимо Україну : збірник матеріалів і публікацій. – Чернігів : Десна Поліграф, 2012. – 608 с.
2. Державний архів м. Києва, ф. 16, оп. 471, спр. 103, арк. 1–15.
3. Діячі Київських недільних шкіл [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://ua-kobzar.livejournal.com/690181.html>. – Назва з екрана.
4. Олена Пчілка. Микола Лисенко. Спогади і думки / Пчілка Олена // Рідний край. – 1912. – № 16–17. – С. 3–42.
5. ЦДІА України (Київ), ф. 479, оп. 1, 1863, спр. 1, арк. 11–16 ; ф. 707, оп. 29, 1859, спр. 352, арк. 1.
6. Штокало И. З. Жизнь и научная деятельность Г. Ф. Вороного / И. З. Штокало, И. Б. Погребынский // Вороной Г. Ф. Собр. соч. / Г. Ф. Вороной ; Ин-т матем. АН УССР. – К., 1953. Т. 3. – 1953. – С. 253–302.
7. Щоденник Георгія Вороного // Георгій Вороний та його родинне оточення. Крізь терни – у вічність. Відновимо імена – відродимо Україну : збірник матеріалів і публікацій. – Чернігів : Десна Поліграф, 2012. – С. 74–91.

УДК 378.4(477.54)“1804/1917”

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВСТУПУ АБИТУРІЄНТІВ ДО ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1804–1917 РР.)

Куліш С. М.

У статті висвітлено дослідження тенденції розвитку системи вступу абітурієнтів до Харківського університету (1804–1917 рр.): підготовка спеціалістів різного профілю, дотримання системи наукових ступенів, наявність професорських вакансій.

Ключові слова: традиції, інновації, абітурієнт, університет, форми та методи відбору абітурієнтів.

В статье освещены исследования тенденции развития системы поступления абитуриентов в Харьковский университет (1804–1917 гг): подготовка специалистов разного профиля, соблюдение системы научных степеней, наличие профессорских вакансий.

Ключевые слова: традиции, инновации, абитуриент, университет, формы и методы отбора абитуриентов.

The article highlights research on trends in the development of the system of student entrance at Kharkiv University (1804–1917): training specialists of different profiles, adherence to the system of academic degrees, availability of professorial positions.

Key words: tradition, innovation, university entrant, university, forms and methods of selecting students.

Постановка проблеми. У 1804–1917 рр. освітня система Харківського університету складалася на основі статутів 1804, 1835, 1863 та 1884 рр., у котрих визначалася університетська навчальна інфраструктура, обов'язки професорсько-викладацького складу та студентів. Автори цих основоположних документів поєднали в них ідеї німецьких університетів, що діяли за принципом корпоративної автономії, та бюрократичні канони, запозичені з австрійського й французького досвіду. Водночас ці Статути свідчили про намагання активізувати навчальний процес, підвищити роль викладача як носія високої педагогічної майстерності, організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Завданням університету була насамперед стимуляція докорінних змін у системі всієї освіти, перетворення університетів на осередки прогресу, що впливали б на суспільство. Природно, що для цього потрібно було поповнювати склад студентів найбільш підготовленими до напруженої розумової праці випускниками середніх навчальних закладів. На початку XIX ст. це було нелегке завдання через мізерну кількість гімназій, відсутність апробованих технологій, що дозволяли б виявити потенційно потрібних для університету слухачів. Адже студенти повинні були не тільки швидко адаптуватися психологічно до незвичної для них обстановки, але й оперативно реагувати на неї, набуваючи гнучкість мислення.

Джерельна база дослідження включає, перш за все, нормативно-правові акти (університетські статути, постанови та розпорядження Міністерства народної освіти, циркуляри попечителів тощо), а також діловодну документацію, статистичні джерела, матеріали публіцистики тощо.

Історію університетів України XIX – початку XX ст. досліджують такі вчені, як Т. А. Стоян [5], Г. О. Косінова [6], Л. Д. Зеленська [7], В. Є. Бенера [8], Г. В. Додінова [9], О. Л. Кардан [10], Ю. М. Лимарева [11] та інші. У своїх працях визначили принципи та специфіку історико-педагогічного аналізу: В. Бєляєв, М. Богуславський, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Н. Гупан, О. Карамазов, Г. Корнетов, З. Равкін, О. Сухомлинська, О. Черкасов, Р. Шмідт та інші.

Протягом всього XIX – початку XX ст. спостерігався пошук форм та методів відбору абітурієнтів, причому пропозиції в цьому напрямі надходили як з боку влади, так і університетів, гімназій. Були також намагання встановити межі відповідальності

університетів та гімназій за рівень підготовки вступників, організувати співпрацю їхніх викладацьких колективів.

Мета статті – виявити, які завдання, форми та методи відбору абітурієнтів були у Харківському університеті у 1804–1917 рр.; викреслити традиції та інновації при організації вступу абітурієнтів до університету.

На першому етапі існування університету головним завданням став саме пошук таких абітурієнтів, які б за своїми індивідуальними якостями могли відносно безболісно включитися в процес навчання. Починаючи з травня 1804 р., продовжувався відбір таких осіб, причому 30 семінаристів з Курської духовної семінарії та Харківського колегіуму були зараховані за згодою Синоду без іспитів. Усі вони були казеннокоштовними студентами. Крім того, троє осіб прийняли після вступного іспиту. Із 41 своєкоштовного студента витримали випробування лише 24 (є й інша цифра – 21). Кампанія прийому тривала з 20 травня до 10 грудня 1805 р., екзаменували з наступних предметів: російська граматики, історія, географія, початки логіки, метафізики, латинської та однієї з новітніх мов – німецької чи французької. Знань з фізики й математики не перевіряли, принісши їх у жертву філологічному напрямку. До того ж початки математики планувалося викладати уже в університеті, включаючи початки арифметики. Інакше керівництво Харківського навчального округу та університету чинити не могло, адже мова йшла про майбутніх випускників, готових включитися до продуктивної наукової, цивільної, медичної, військової служби [1, с. 2–3; 2, с. 2].

Рівень підготовки більшості новоспечених студентів не дозволяв засвоювати лекції професорів, переважна більшість котрих не знала російської мови. Тому почали працювати підготовчі курси, які відвідували ті студенти, що мали суттєві прогалини в знаннях. Викладання на них мало на меті не лише підготувати їх до відвідування університетських занять, але й пройти своєрідну психолого-педагогічну підготовку, отримати навички вже не шкільної аудиторії та справжньої самостійної роботи. Підготовчі курси діяли 11 років, причому термін перебування на них не був чітко встановленим, тому вчилися і два і три роки. Протягом 1804–1807 рр. там викладали такі дисципліни: Й. Гамперле (ад'юнкт) – міфологію, історію літератури – 6 год щотижнево латинською мовою, ад'юнкт Й. М. Ланг – логіку й емпіричну психологію 2 год латиною, 2 год німецькою мовою – з 15⁰⁰ до 17⁰⁰. М. М. Паки-де-Совіньї та Й. Берендт (недовго) вели настанови з латини німецькою мовою. Крім того, Й. Берендт і вчитель С. Василевський викладали латинську мову по 4 год кожний. Ад'юнкт Є. О. Васильєв вів чисту математику щопонеділка, щоп'ятниці, щосуботи з 8⁰⁰ до 10⁰⁰ (інколи по 4 год) російською мовою. Правила французької мови і французьку літературу по 6 год щотижнево викладав М. М. Паки-де-Совіньї. Крім того, проф. Д. Шмерфельд 4 дні з 11⁰⁰ викладав природничу історію французькою мовою, а також по 6 год щотижнево – німецьку й англійську мови. Ад'юнкт Е. Крюгер чотири дні з 16⁰⁰ викладав початки фізики; А. Г. Рейніш щоп'ятниці з 8⁰⁰ проводив заняття з всесвітньої прадавньої історії й географії. Б. Рейт чотири дні з 18⁰⁰ читав лекції з німецької мови та словесності; протоієрей В. Фотієв – щосередини і щосуботи з 11⁰⁰ викладав по 2 год правила російської мови й російську словесність [3, с. 1; 4, с. 27–28]. Звичайно, далеко не завжди витримувалися заплановані години й дні занять.

У Франції, Австрії, Данії підготовчі курси існували значно довше, ніж у Харківському університеті. На них майбутні студенти богословського, юридичного чи медичного факультетів навчалися теж по 2–3 роки, щоб потім упевнено почуватись на лекціях, навіть точніше вибрати факультет.

Джерелами поповнення для Харківського університету були не лише гімназії, але й благородні пансіони, семінарії та колегіуми, а також особи з домашньою освітою. До кінця 20-х років знання випускників гімназій, як правило, не мали високого рівня. Адже до 1828 р. в гімназіях не було офіційно існуючих програм викладання, сам процес навчання не мав цілісності, авторитарний стиль пригнічував комунікаційні здібності учнів. Панувала багатопредметність, до початку 20-х років гімназисти слухали такі дисципліни, як статистику загальну й російську, початковий курс філософії, початки політичної економії, технологію, публічне право, науки, що стосувалися торгівлі, тощо. Хоча Вчений комітет Міністерства народної освіти в 1819 р. і вирішив не включати подібні предмети до гімназійного курсу, але реалізація цього рішення дещо затягнулася. Крім того, частина викладачів гімназій тримала пансіонерів,

одержуючи від їхніх батьків відповідну оплату. Природно, на перевідних чи випускних іспитах до цих учнів проявлявся максимальний лібералізм. Як згадував колишній учень Полтавської гімназії І. Боровиковський, учитель математики П. І. Єфремов напередодні іспитів говорив колегам: “Что хотите, то робите, а моих пансионеров переводите”. Коли І. Боровиковський у 1820 р. вступав до Харківського університету, від нього вимагали лише перекладу з латинської мови кількох речень [5].

Попечитель Московського університету О. П. Оболенський з 1817 р. дозволяв зараховувати студентами тих учнів, які знали арифметику, головні основи загальної та вітчизняної історії, логіки і риторики, правила латинської й російської мови. Знання іноземних мов схвалював, але не вважав обов'язковими.

На початку 20-х років вступна кампанія тривала з 17 серпня до 1 жовтня. Скажімо, станом на 10 вересня 1821 р. до Харківського університету зарахували 10 казеннокоштных, 33 своєкоштных студентів та 4 вільнослухачів.

Хоча із середніх навчальних закладів Харківського навчального округу вважалося за необхідне подавати документи до Харківського університету, але це правило не витримувалося. Із різних причин вступали до Московського університету, Петербурзької медико-хірургічної академії.

У першій половині ХІХ ст. оцінювати старанність і успіхи гімназистів можна було не лише за оцінками. У свідоцтвах про закінчення гімназії вказувалося, скільки разів його власник не був на уроках, скільки разів не міг відповісти на запитання вчителя.

Із прийняттям 8 грудня 1828 р. Статуту гімназій та училищ, навчальних програм 1831 р. у гімназіях головними предметами стали латинська й грецька мови, антична література, історія. 9 листопада 1832 р. Міністерство народної освіти заборонило приймати до університетів осіб без знання гімназійних предметів. Час показав, що в іншому разі студенти не здатні слухати лекційні курси. Тенденція формування тандему “гімназія – університет” спричинила ліквідацію благородних пансіонів. До початку 30-х років їх у Харкові стало п'ять, причому пансіон ад'юнкта університету М. К. Робуша 1823 р. мав 52 учні і був прирівняний до гімназії. Досить високий рівень викладання характеризував і пансіон швейцарця А. І. де Роберте, у котрому в 1837 р. працював М. І. Костомаров, інші викладачі університету. Для прикладу наведемо програму навчання 1825 р. у пансіоні П. Рейпольського. Вона включала Закон Божий, Священну історію, тлумачення літургії і Святого писання, російську граматику, риторику, алгебру, геометрію, арифметику і фортифікацію, загальну прадавню історію, загальну історію середню й нову, загальну географію, російську географію, фізику й механіку, латинську, німецьку, французьку мови. Обов'язковими були переклади з французької мови, а в старших класах – риторика і поезія. Іспити в благородному пансіоні, який тримала К. Й. Делявінь, приймали і професори університету.

Саме в благородних пансіонах значна увага приділялася моральному, естетичному вихованню. Однак влада дійшла висновку, що рівень пільг та привілеїв, які мали пансіони, не відповідав кінцевим результатам освітнього процесу. Звичайно, випускники гімназій теж у 30-х роках мали пільги. Якщо, скажімо, випускник мав знання з грецької мови, то одержував ХІV класний чин. Випускники гімназій Москви й Петербурга на військовій службі у 50-х рр. значно швидше одержували офіцерське звання, якщо мали цей чин. Дехто з колишніх гімназистів заздалегідь замовляв студентську форму, будучи впевненим, що обов'язково вступить до університету. Статут 1835 р. унормував технологію вступу до університету, але не довів до кінця, і в подальшому вона уточнювалася. Наступного року було визначено мінімальний вік – 16 років, хоча з дозволу міністра могли бути й винятки з цього правила. 29 січня 1837 р. прийняті “Правила іспитів для бажаючих вступити до університетів”. Водночас затвердили й правила для випускників повітових училищ, які бажали стати гімназистами. Ці документи приймалися з наміром поліпшити якісний склад учнів гімназій та університетів. Університетський Статут намагався забезпечити освіті в них раціональну форму, привчити студентів до постійної праці, цілеспрямованої навчальної й наукової роботи. Для С. С. Уварова стрижневим був намір не допустити до аудиторій незрілих осіб, покінчити з домашнім вихованням, особливо гувернерами-іноземцями, залучити до університету насамперед дворянську молодь.

До схвалення загальних правил вступу в Харківському університеті, як і в інших, не існувало оптимальних умов при наборі студентів. Скажімо, до 1827 р. переважав лібералізм, а після різних зауважень за це з боку попечителя й міністра запанував жорсткий режим випробувань. У результаті студентами ставали не більше 25–35 % від кількості тих, хто подавав прохання про вступ і відповідні документи, а їх було немало. Такий перекіс призвів до зменшення кількості студентів.

У 1833 р. приймальна комісія, певно, різко послабила вимоги до вступників. Тому до університету зарахували 230 випускників гімназій – найбільше серед усіх університетів Росії. Рекордсменом виявився Харківський університет і щодо кількості прийнятих осіб, які закінчили приватні пансіони. З іншого боку, до Московського університету взяли 128 юнаків, які навчалися вдома; у Дерптському таких виявилось ще більше – 196. Проф. О. С. Венедиктов у Харкові обурювався: із числа зарахованих 52 особи не витримали випробування з кількох предметів або показали надто слабкі знання. Крім того, студентами стали кілька осіб, котрі раніше навчалися в Московському університеті, але були відраховані. У чотирьох вступників він виявив матеріали, що свідчили про негідну поведінку. Певно, він мав рацію, бо серед студентів не виявилось жодного відмінника, “хорошиста” і навіть таких, що мали посередні знання. Усі 348 студентів характеризувалися як “неозначені” за успіхами.

Згідно з правилами 1837 р., якщо на вступних іспитах середня оцінка, а також оцінки із Закону Божого та російської словесності були менше “3”, тобто “достатньо”, а з латинської мови – лише “1” (“слабкі знання”), то таку особу до університету не приймали. Звільнялися від вступних іспитів ті, хто мав відмінні і добрі оцінки, а також схвальні відгуки про поведінку. Але при цьому вимагався дозвіл міністра. Крім того, таке право мали випускники деяких гімназій, що були відомі оптимальним рівнем інтелектуальних навантажень. Список таких навчальних закладів надсилали з міністерства. Атестати вступників перевіряли декани, а інші документи – синдик. Випробування проводилося із Закону Божого, Священної та церковної історії, російської граматики й словесності, логіки, латинської, німецької, французької, фізичної географії і статистики, історії. Якщо вступник складав іспит з грецької мови, математику міг складати без конічних перетин, що було не дуже логічно. Письмові іспити з математики, російської словесності, іноземних мов передбачали й необмежену кількість усних питань. Випробування з російської словесності вимагали знань із риторики, граматики, з'ясовували “ступень умственного образования вообще”. При усному опитуванні з інших предметів по кожному з них відповіді надавалися з трьох питань. При невдачі дозволялося випробувати долю ще двічі. Ставилися такі оцінки: “0” – “совершенное незнание”, “1” – “слабые знания”, “2” – “посредственные знания”, “3” – “достаточные”, “4” – “хорошие”, “5” – “отличные”. Передбачалося й відкладення випробувань через боязкий стан випускника.

Якщо учень вибув з гімназії, не закінчивши 4-й клас, то складати іспити до університету дозволялося лише через 3 роки. При вибутті з 5 класу – через 2 роки, а з 6 класу – через рік. Значно менші вимоги були для вступників до практичного ветеринарного (скотолікарського) відділення при Харківському університеті, що відкрилося 22 липня 1839 р. Якщо це був II розряд, то вступник повинен був мати вміння читати й писати російською мовою і чітко не окреслені знання з предметів, що вивчалися в повітових училищах. Вступна кампанія до університету тепер тривала з 1 до 15 липня, а для ветеринарів – з 22 липня до 15 серпня.

У 40-х роках серед вступників до університету переважали гімназисти – до 64 %; вони ж переважали у 1842 р. серед студентів усіх курсів разом – 270 осіб, тобто дві третини. Цілком логічно, адже, як писав у 1861 р. К. Д. Ушинський, саме з дворянських сімей “виходить незрівнянно більша частина осіб, на моральну гідність яких переважно покладається наша державна служба, наша література і наша суспільна освіта”. Колишніх пансіонерів в університеті у 1842 р. було значно менше – 46, як і випускників семи духовних семінарій – 22. Крім того, 104 студенти мали попередньо домашню освіту. Але і пансіонери, й особи з домашньою освітою – це в основному юнаки з дворянських чи обер-офіцерських сімей.

Приймальними випробуваннями займалися в 1842 р. два комітети. Один з них очолював ректор, знання з богослов'я перевіряв І. Зімін, з російської словесності – В. О. Якимов, з грецької словесності – А. Й. Валицький, з математики – І. Д. Соколов, з латини – С. С. Лук'янович, з французької мови – А. К. Плансон. У другому комітеті

головував проректор, з логіки екзаменував М. М. Протопопов, з історії М. М. Лунін, зі статистики й географії – О. П. Рославський-Петровський, з фізики – В. І. Лапшин, з німецької мови – Й. А. Метелеркамп. У результаті зі 141 вступника випробування витримали 98 осіб [1, с. 13–14]. Подібне співвідношення спостерігалось й раніше. Наприклад, у 1840 р. не зарахували 16 вступників, які мали домашнє виховання, а з 15 гімназистів не змогли скласти іспити шестеро. 19 жовтня 1844 р. міністр заборонив приймати до університетів гімназистів, котрі мали в атестатах незадовільні оцінки. Потім 1 грудня він звернувся до Миколи I з проханням “умерить прилив юношества к учебным заведениям высшего разряда”. Проти такого рішення виступила частина попечителів, адже з нижчих соціальних станів було найбільше бажаючих навчатися на медичному й філософському факультетах. Представників же дворянства й чиновництва цікавив насамперед юридичний факультет. Однак С. Уваров стояв на своєму і в червні 1845 р. твердив, що для простого люду “вища освіта марна річ, складаючи зайву розкіш і виводячи з кола первісного стану, без користі для них і для держави”. Восени 1848 р. він наказав значно суворіше ставитись до приймальних іспитів в університети, очистити їх від “безнравственных и бестолковых” студентів. Прийняті наступного року питання для вступників до Харківського університету були не під силу більшості гімназистів. До того ж вони включали багато питань – 626 (дивно, що в 1847 р. С. Уваров пропонував зараховувати гімназистів до університетів взагалі без іспитів). Лише зі Священної історії їх було 150, з математики (арифметика, алгебра, геометрія, тригонометрія, застосування алгебри в геометрії) – 113 і т. д.

26 січня 1850 р. вийшов указ, який створив ще більше перепон для вступників. Рекомендувалося приймати до університетів тих осіб, що мали право на цивільну службу. А такого права не було у багатьох: іноземців, купців (крім І гільдії) та їхніх дітей, колишніх польських шляхтичів, вільновідпущених та їх дітей, міщан і взагалі представників податного стану, відставних солдатів, що не були дворянами і їхніх дітей. Крім того, нелегко було вступити й дітям навіть придворних служителів, які не мали класного чину, а також євреям – крім тих, що мали військову вислугу.

Якщо раніше в гімназіях було багато предметів природничого циклу, то в 50–60-х рр. акцент робився на вивченні латини й грецької мови. Наприклад, у 4-му класі вивчали етимологію латинської мови, у 5-му – синтаксис, продовжували його в наступних двох класах. Грецьку мову теж вивчали з 4-го класу, однак тільки в сьомому наважувалися давати учням перекладати Гомера. Чомусь російська історія вивчалася лише в 7-му класі, а всесвітня – з 4-го класу; надто мало часу відводилось на фізику – 1 год на тиждень у 7-му класі (раніше вона вивчалася в 5-му класі – по дві лекції і в 6-му – лише одна). Навпаки, у гімназіях Німеччини, де в 50-х роках навчалися не 7, а 9 років, основну увагу приділяли математиці і мовознавству. Там було значно менше предметів, а при вступі до університету перевіряли знання з філології, математики, історії.

27 квітня 1857 р. стали чинними чергові правила вступу до Харківського університету. Заяви про вступ тепер подавалися протягом 15 червня – 1 серпня. Випробування залишалися ті ж, що й у 1837, окрім фізичної географії, замість неї складали фізику й географію. Вступники на медичний факультет повинні були одержати з німецької чи французької мови не менше “трійки”. Ця ж оцінка вимагалася з латини для тих, хто цю мову не вивчав у гімназії. Випробувальний комітет складався в 50-х роках з двох відділів, які очолювали помічник попечителя і ректор. Більшість вступників складали іспити: так, у 1855 р. таких осіб було 84, а без випробувань зарахували 52. Роком раніше на медичний факультет вступили без іспитів 12 осіб, а складали їх 34. У 1858 р. Олександр II наказав посилити вимоги до вступників, а міністр Є. П. Ковалевський у травні наступного року пропонував приймати іспити і в гімназистів. У разі послаблення вимог на вступних випробуваннях або видачі потім атестатів слабким студентам він вимагав винних віддавати під суд як за фальсифікацію. Адже всі попечителі скаржилися на погіршення професійно-педагогічної ефективності викладачів гімназій, неправильний розподіл навчальних годин, низькі знання випускників, особливо із сучасних мов. У двох гімназіях Харкова студенти старших курсів, професура з другої половини 50-х рр. почали готувати майбутніх випускників до випробувань у гімназії. Упродовж 4 годин щоденно, з 14⁰⁰ до 18⁰⁰, включаючи вихідні, 30 учнів слухали лекції з програм гімназичного курсу. Причин для

хвилювання вистачало: на початку 60-х рр. російську мову в гімназіях викладали по 3–4 рази на тиждень, а латину – від 6 до 8 разів, грецьку – по 8–9 год. щотижнево. Але ж на цей час лекції в університеті проводилися саме російською мовою. Бажаючих вивчати стародавні мови було мало, хоча навіть майбутнім математикам їх викладали. Із точки зору педагогіки початку 60-х років без стародавніх мов випускник університету, крім класичних філологів і медиків, міг обійтися, а без знання природничих наук він був безпомічним. На медичному факультеті доводилося 1,5 року викладати студентам природничу історію, фізику, хімію. Коли відповідно до вимог Статуту 1863 р. їх скасували, прогалини потім виявилися на старших курсах саме через недостатню обізнаність з цих предметів під час навчання в гімназії.

Згідно з положенням від 22 лютого 1860 р., вступні іспити до університетів скасували для стипендіатів Царства Польського, випускників гімназій з відзнакою (в атестаті треба було мати середній бал “4”, з російської мови – не менше “3” – достатньо, не менше “2” – посередньо з однієї з новітніх мов) та рекомендаціями педагогічної ради. Інші випускники гімназій та дворянських інститутів складали скорочений варіант випробувань. Для вступників на історико-філологічний факультет вони включали: російську, латинську, французьку мови, історію, географію; на фізико-математичний факультет: математику, фізику, природничу історію, російську й одну із сучасних мов. Майбутні юристи складали іспит з історії, географії, російської, латинської й однієї з новітніх мов; на медичний факультет: фізику, природничу історію, російську, латинську, одну з сучасних мов. Повне випробування проходили гімназисти й вихованці дворянських інститутів, які не мали атестатів, і всі інші категорії випускників. Воно передбачало перевірку знань з Катехізису, Священної і церковної історії, російської мови та словесності, латинської, грецької мови (якщо вона вивчалася), німецької, французької мови, історії, географії, математики, фізики; природничої історії (вона вивчалася в гімназіях з 1860 р.). Якщо вступник одержував дві оцінки “незадовільно”, він не міг далі складати випробування. Анулювання вступних іспитів для частини осіб примусила викладачів університету частіше відвідувати гімназії під час випускних випробувань.

24 липня 1863 р. міністр народної освіти наказав, щоб у Харківському університеті обов'язково приймали вступні іспити в гімназистів із Правобережної України. Під час польського повстання, вважав він, вони поводили себе “весьма дурно”, вчилися презирства до російської мови. Однак 15 професорів університету на це не пристали, лише запропонували випробувати гімназистів з одного чи кількох предметів з дозволу попечителя. Негативно поставились вони і до рішення міністра зарахувати до університету п'ятьох випускників духовних семінарій без випробувань. Незважаючи на згоду з цим ректора, члени вченої ради вирішили екзаменувати їх з усіх предметів гімназійного курсу, крім богослов'я. 25 червня 1864 р. попечитель відзначив: у деяких гімназіях надто поблажливо ставилися до видачі свідоцтв для вступу до університету, тому екзаменувати в ньому випускників не заборонялося.

Як відомо, 19 листопада 1864 р. гімназії розподілили на класичні й реальні, але реалісти не отримали права вступу до університетів. Викладачі фізико-математичного факультету університету заявили, що реалісти можуть вступати до них, адже вивчали 9 таких же предметів, як у класичних гімназіях. Їх підтримав історико-філологічний факультет і ректор. Частина професорів, навпаки, висловилися проти такої ідеї.

15 лютого 1863 р. ще раз змінився перелік предметів, які складали в гімназіях для вступу до університету. Він включав: Закон Божий, російську словесність (російську й слов'янську мови, риторику й теорію поезії, історію російської літератури, а також твір із російської мови), латинську, німецьку, французьку мови, загальну й російську історію, загальну політичну географію і Російської імперії, математичну і фізичну географію, крім того, математику (чотири відділи), фізику; природничу історію (зоологія, ботаніка), мінералогію, анатомію й фізіологію людини. Дозволялося брати випробувальні білети тричі; якщо з російської мови одержували “двійку”, до університету не приймали. Замість трьох оцінок “вельми задовільно”, “задовільно” і “незадовільно” стала існувати п'ятибальна система. Не можна було мати в атестаті більше ніж з двох предметів “двійку”.

Треба зазначити, що М. І. Пирогов схвалював ліквідацію вступних іспитів до університетів, але К. Д. Ушинський нагадував: гімназичним атестатам не можна

довіряти. Виникла навіть думка про зниження наукового змісту університетських дисциплін до рівня гімназій, яку, природно, відкинули.

Повне випробування проходили ті вступники, що навчалися в гімназіях та дворянських інститутах, але не одержали атестати. Скорочене проходили за рішенням університету і залежно від вибору вступником факультету предмети його були різні: для історико-філологічного – російська, латинська, німецька, французька мови, історія, географія; для фізико-математичного – математика, фізика, природнича історія, російська і новітня мова; на юридичному – історія, географія, російська, латинська, новітня мова. На початку травня проводилося повне випробування, де були учні 7-х класів гімназій, учителі, директори, інспектори, а скорочене – з початку серпня. Кількість питань не нормувалася, опитування проводилося усно, без білетів або з ними. Випускники військових училищ складали повне випробування. Якщо попечитель дізнавався, що в гімназії виявляли поблажливість на іспитах, він міг рекомендувати університету перевірити випускників вдруге.

Кінець 60-х років приніс знову зміни в програмі й технології випробувань. Вчена рада Харківського університету в 1869 р. вирішила, що вступники на історико-філологічний факультет складатимуть російську словесність, загальну й російську історію, латину; на фізико-математичний – математику, фізику, космографію (для майбутніх математиків); математику, фізику, географію – для природничого відділення. Для юридичного вибрали загальну й російську історію, географію, латину; для медичного – фізику, математику, географію. Кожен із вступників повинен підготувати твір, тему для якого вибирали жеребкуванням із 25 запропонованих. Якщо праця оцінювалася на “двійку”, то її потім перевіряли всі члени комісії. Дозволялося потім брати ще одну тему для отримання задовільної оцінки. Наприклад, у 1869 р. зі 147 вступників лише один не впорався з твором, а за усні відповіді 7 осіб одержали оцінку “незадовільно”. Для порівняння: для вступу до Гарвардського університету в 1869 р. вимагалася знання праць Вергілія, Коментарів Цезаря та інших античних авторів, а також треба було добре знати писемну латинську і грецьку мови. Складали там старовинну і сучасну географію, історію, англійську мову, математику до квадратних рівнянь; з 1876 р. перевірялися знання фізики.

Через те, що до Харківського університету вступали особи, які в навчальних закладах мали “дурные наклонности”, вчена рада просила робити відмітку у свідоцтвах щодо поведінки потенційного студента. 19 травня 1869 р. міністр наказав зараховувати в університети випускників гімназій Тифліса, Ставрополя, Кутаїсі тільки за поруки ректорів і попечителя. Із Саратовської гімназії можна було приймати за рішенням міністра (у березні 1869 р. саме колишні гімназисти з Саратова найбільше бунтували у Санкт-Петербурзі).

На початку 70-х рр. університети часто ігнорували рішення від 26 травня 1867 р., за яким до числа студентів заборонялося приймати тих, хто мав у атестатах “двійку” із Закону Божого чи російської мови, латини, математики, тобто по одному з цих предметів. Вчена рада Харківського університету восени 1870 р. посилила ці вимоги. Утрачали право на вступ до університету ті гімназисти, що мали хоча б одну “одиницю”, а також “двійку” в двох чи більше частинах одного предмета з російської історії, сучасної мови. Ця ж оцінка з більше ніж двох предметів, або з обох нових мов теж означала заборону на вступ. Наприкінці 1870 р. вчена рада дійшла висновку щодо недоцільності проводити випробування для вступників на юридичний і медичний факультети з географії. Окрім того, професори відзначали недостатність знань гімназистів із математики.

У 1871 р. в гімназіях стало не 7, а 8 класів, причому восьмий клас мав повторювальний характер. Починаючи з 30 липня 1871 р., без закінчення повного курсу гімназії до Харківського університету вступників не приймали. 19 червня з дозволу Олександра II до університетів могли вступити й реалісти, але тільки в статусі сторонніх слухачів, хоча попечитель Харківського навчального округу був проти такого рішення. Потім упродовж року реалісти повинні були скласти іспит з латини, яку вони не вивчали в реальних училищах.

Що стосувалося семінаристів, то до 30 липня 1871 р. курс навчання там був ближчим до програм гімназій, потім він став дещо іншим. Тому випускники семінарій повинні були з 1874 р. складати в гімназіях іспити з предметів гімназійного курсу, бо в них зменшилася кількість загальноосвітніх предметів.

Для історико-філологічного факультету заміна вступних випробувань письмовими роботами виглядала помилкою, бо папір не міг замінити спілкування з живою особою. Крім того, згідно з правилами від 8 грудня 1872 р., у сьомих класах гімназій та прогімназій не складали іспиту з російської мови, а питання з історії були тільки з грецької чи римської і вітчизняної. На необхідності усних вступних іспитів до університету вказував не лише історико-філологічний, але й усі інші факультети університету.

Недоліком загальнодержавних навчальних програм для гімназій із 1871 р. було зараховування до другорядних предметів російської мови, а також новоєвропейських мов, до третьорядних – Закону Божого, історії й географії. Головними стали стародавні мови й математика. Гімназисти не здобували потрібного обсягу знань з хімії, ботаніки, зоології, анатомії й фізіології. Випускники семінарій мали проблеми щодо знань з російської і латинської мов, математики. Міністерство систематично вимагало від університетів більш вимогливо проводити вступні випробування, але вони проводилися лише для тих, хто закінчив гімназію чи духовну семінарію до 1873 р. Для інших залишалися лише письмові твори, які проглядали ректор, два декани і шість професорів. У 1874 р. кількість вступників, що закінчили семінарії, перевищила кількість гімназистів.

90-ті рр. XIX – початок XX ст. ознаменувалися низкою змін у змісті навчальних програм теоретичних і практичних компонентів навчання, зниженням патерналістського ставлення до гімназистів, але більш м'яким ставленням до них у середніх навчальних закладах взагалі. З іншого боку, крім інших документів, від вступників до університетів і далі вимагали надання свідоцтва про бездоганну поведінку від місцевого поліційного околотку (за винятком тих, хто закінчив навчальний заклад у червні року подачі документів).

До початку XX ст. залишилося обмаль класичних гімназій, а в 1900 р. в гімназіях виключили грецьку мову з переліку обов'язкових предметів. Це рішення допомогло вирішити довголітню, складну проблему малочисельності історико-філологічних факультетів. Красномовний приклад: у 1858 р. цей факультет у Харківському університеті випустив усього 20 фахівців, у 1861 р. – взагалі четверо. А в 1906 р. на ньому навчалося 358 студентів і вільнослухачів. Це при тому, що в 1873/74 академічному році факультет мав 21 студента.

До 29 липня 1902 р. керівники гімназій надсилали ректорам конфіденційно секретні характеристики на випускників, що вступали до університетів. Нерідко вони мали надто образливий, навіть презирливий характер, особливо щодо представників національних меншин. Скажімо, в характеристиці на Погоса Асрібекянца, котрий закінчив Єлисаветпольську гімназію в 1898 р., говорилося, що він працелюбний, але мав посередні розумові здібності. Далі директор гімназії писав, що П. Асрібекянц “не без восточной скрытности и подозрительности. Для жизни университетской, научной, усердной, кропотливой почти не пригоден”. Характеристика випускника Катеринославської чоловічої гімназії цього ж року Семена Розенгорта виглядала ще більш принизливою: “от природы, как еврей, самое трусливое существо: перед кем не чувствует страха, смел, отважен, криклив, назойливо-нахален, должен бы мечтать не о высшем образовании, а о способах пристрастия к полезной и сильной практической деятельности”. Замість цих характеристик почали видавати “виписки з кондуїту”, тобто дисциплінарного журналу. Вони містили перелік провин випускника за три останні роки.

Із 1902/03 р. навчального року на 1 курси дозволили набирати на 10 % студентів більше від встановленої норми прийому, а Київському університету понад норму можна було набирати 200 осіб.

Вчені ради Харківського й Томського університетів були переконані: для покращення стану справ у середніх навчальних закладах необхідне їхнє співробітництво з університетами. Професура Харківського університету вказувала на відсутність у гімназіях креслення, етики, уроків гігієни, природознавства, непотрібність стародавніх мов для більшості студентів фізико-математичного факультету. Від Міністерства народної освіти вчена рада вимагала надати їй право надсилати свої висновки про недоліки методичного, організаторського, управлінського, психолого-педагогічного змісту в середніх школах. Крім того, доцільним вважалося надсилати

професорів для спостереження за остаточними іспитами в гімназіях та їх відповідного аналізу.

Представники всіх Російських університетів у 1902 р. зробили невтішний висновок: з середніх шкіл виходять морально й розумово незрілі, погано підготовлені особи, які не звикли напружено працювати, неспроможні до самостійності, мляві, безцікавості до науки.

Звичайно, міністерство реагувало на ситуацію: до початку нового навчального року навесні-влітку 1902 р. середні навчальні заклади одержали нову навчальну сітку. Зокрема, у 1–2 класах відмінено латинську мову, а історію, навпаки, ввели з 1 класу, а не з 3-го, як було раніше. З'явилося природознавство, збільшилася кількість годин на тиждень.

Після грудня 1902 р. на деякі факультети університетів вирішено приймати випускників реальних училищ. Фактично це було розширене повторення указу 1888 р., згідно з яким реалісти могли вступати до фізико-математичного й медичного факультетів. Проте тоді уряд водночас штучно обмежив це право, значно утруднивши реалістам вступ до 7 класу. Переважну частину реалістів після закінчення 6 класу направляли на державну службу. Із 1906 р. без іспитів вступали до університетів не лише гімназисти, але й реалісти із 7-класною освітою, випускники кадетських корпусів і деяких інших навчальних закладів. Семінаристи, які закінчили 6 класів, мали пільги при визначенні кількості випробувань, а ті, що мали лише 4 класи семінарії, складали іспити з математики, фізики, однієї з новітніх мов. Але на юридичному факультеті Харківського університету вирішили з дозволу міністерства приймати без іспитів як семінаристів з освітою 4-х, так і 6-ти класів. Потім міністр народної освіти О. М. Шварц 16 вересня 1908 р. ухвалив більш жорсткі умови для семінаристів. При вступі до університету вони мали складати іспити з математики, фізики, однієї з новітніх мов, а з 15 грудня 1909 р. – навіть з обох новітніх мов.

У гімназіях було посилено увагу до вивчення природничих наук, географії, історії, російської мови. Відповідно до запланованої в 1915 р. реформи середньої школи вона повинна була складатися зі значно диференційованих за напрямками закладів. Гімназії розподілялися на новогуманітарні, гуманітарно-класичні, а реальні училища – на фізико-математичні й історико-природничі. Однак реформа не була реалізована через труднощі Першої світової війни, а потім революційних подій.

Зазначимо, що Міністерство народної освіти 23 грудня 1915 р. скасувало через труднощі воєнного часу перевідні та випускні іспити в усіх середніх навчальних закладах, включаючи семінарії й учительські інститути. Дана постанова була продубльована двічі в 1916 р. та 11 січня 1917 р. Потім 13 червня 1917 р. було опубліковано правила вступних іспитів до університетів. Випускники гімназій приймалися на навчання протягом 1917/1918 навчального року без вступних іспитів. Особи, які закінчили чотири класи православної духовної семінарії, й реалісти складали іспит з латини, а випускники учительських інститутів – латинську й одну з новітніх мов. Якщо випускниці 7-класних жіночих гімназій пройшли у 8-му класі курс чоловічої гімназії, вони все одно складали вступні іспити з російської мови й літератури, фізики, математики, латинської та однієї з новітніх мов.

При вступі на фізико-математичний факультет перевірка знань з латини не проводилась. Іспит із сучасної мови полягав в усному перекладі історичного тексту російською мовою.

На жаль, як і раніше, значно менші шанси для вступу до університетів мала сільська молодь. На початку ХХ ст. до вибуху Першої світової війни в початкових однокласних училищах багато учнів навчалися не по 3–4 роки, а значно довше. Як правило, один учитель проводив заняття з 50 учнями. Аналогічна ситуація існувала й у початкових двокласних училищах із терміном навчання 5–6 років. Якщо в школах міста навчальний рік тривав 178 днів, то в селах – 151 день, а бувало й по 80–90 днів – через завантаженість учнів роботою. Тому багато з них по два-три роки знаходилися в одному класі. А вищі початкові училища відкрили тільки в 1912 р.

На 1916 / 1917 навчальний рік до Харківського університету мали прийняти 1050 студентів (на юридичний факультет – 300, на фізико-математичний і математично-природничий – по 200, історико-філологічний – 100, медичний – 250). Незважаючи на події Лютневої революції та Жовтневого перевороту, навчальний процес в університеті майже не переривався до пізньої осені.

Література

1. Историко-статистические записки об Императ. Харьков. Универс. и его заведениях от основания университета до 1859 года / сост. К. Фойгт. – Харьков : В универс. тип., 1859. – 173 с.
2. Відділ книжкових пам'яток, цінних видань і рукописів Центр. наук. бібліот. Харків. націон. ун-ту імені В. Н. Каразіна (далі – ВКП ЦНБ ХНУ ім. В. Н. Каразіна), 1115 с., спр. 603, 28 л. Записка о Харьковском университете
3. Загурский Л. Н. Опыт истории юридического факультета Императ. Харьков. ун-та Второе дополнение. – Харьков : тип. А. Дарре, 1907. – 70 с.
4. Обзорение публичных преподаваний, имеющих быть от 17 августа 1806 по 30 июня 1807 года в Императ. Харьков. ун-та. – Харьков : В универс. тип., 1806. – 28 с.
5. И. Б. Воспоминания о Полтавской гимназии и Харьковском ун-те, за полстолетия назад / И. Б. // Харьковские губернские ведомости. – 1870. – 7 марта.
6. Феофанов А. М. Студенчество Московского университета XVIII – первой четверти XIX века / А. М. Феофанов. – М. : Издательство ПСТГУ, 2011. – 254 с.

УДК 37.(091)

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СЕРБСЬКИХ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ У ВИЩІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ М. НІШ (1987–2005 РОКИ)

Курило В. С., Устименко-Косоріч О. А.

Стаття присвячена аналізу змісту професійної підготовки баяністів-акордеоністів у Вищій музичній школі м. Ніш, яка стала першим вищим навчальним закладом в Сербії за фахом. У певній історичній послідовності розвитку Вищої музичної школи м. Ніш визначені трансформаційні зміни у змісті підготовки баяністів-акордеоністів, які відбувались за рахунок збільшення кваліфікацій: від теоретико-педагогічного профілю “Вчитель музичної культури” до виконавсько-практичного фахового спрямування “Вчитель – інструменталіст – баяніст-акордеоніст”.

Ключові слова: кваліфікація, підготовка, вища школа, баяніст-акордеоніст, напрямок, практика, навчальний план.

Статья посвящена анализу содержания профессиональной подготовки баянистов-аккордеонистов в Высшей музыкальной школе г. Ниш, которая стала первым высшим учебным заведением в Сербии по специальности. В определенной исторической последовательности развития Высшей музыкальной школы г. Ниш были обозначены трансформационные изменения в содержании подготовки баянистов-аккордеонистов, которые происходили за счет увеличения квалификации: от теоретико-педагогического профиля “Учитель музыкальной культуры” до исполнительского “Учитель – инструменталист – баянист-аккордеонист”.

Ключевые слова: квалификация, подготовка, высшая школа, баянист-аккордеонист, направление, практика, учебный план.

The article is devoted to the analysis of the content of professional training of button-accordionists in Niš Higher School of Music, which became the first institution of higher education in Serbia with this specialty. In certain historical sequence of the development of Niš Higher School of Music there were identified transformational changes in the content of training of button-accordionists, which occurred due to the broadening of qualifications: from the theoretical-pedagogical profile “Teacher of Musical Culture” to professional performance profile “Teacher-instrumentalist – button-accordionist”.

Key words: qualifications, training, higher education, button-accordionist, direction, practice, curriculum.

Формування вищої ланки сербської баянно-акордеонної освіти розпочато у 1987 році у Вищій музичній школі м. Ніш. Це перший музичний освітній заклад в країні, який здійснював професійну підготовку за фахом. В сучасних науково-історичних дослідженнях сербських авторів зміст професійного виховання та діяльність Вищої музичної школи майже не висвітлено. Дослідники сербської баянно-акордеонної освіти (З. Ракіч, А. Куліш, Д. Мілановіч, Б. Йованчіч) розкривають питання її розвитку, починаючи з історії формування мистецьких факультетів у країні, а саме з періоду незалежної Сербії.

Для з'ясування змісту та організації баянно-акордеонної підготовки у системі вищої освіти, принципів діяльності Вищої музичної школи м. Ніш та зародження баяністичної практики у системі університету ми звернулись до вивчення освітніх документів, навчальних планів та програм, які стали джерельною базою для цього дослідження. Впроваджуючи компаративно-історичний аналіз змісту архівних документів, визначено етапи формування баянно-акордеонного навчання в умовах трансформації системи вищої освіти.

Мета статті – дослідити зміст підготовки сербських баяністів-акордеоністів у Вищій музичній школі м. Ніш.

Ідея про створення Вищої музичної школи виникла у 1981 році, коли Республіканський секретаріат з питань освіти та виховання проголосив: “З усіх областей

загальної початкової освіти програма музичного виховання реалізується на найнижчому професійному рівні” [1, с. 8]. Цей факт став сигналом для педагогів, діяльність яких спрямована на музичне виховання дітей та молоді. Першим кроком у реалізації ідеї про створення Вищої музичної школи стала нарада керівників Міської ради м. Ніш, Регіонального інституту у галузі освіти і виховання імені “Дранка Павловича” м. Ніш, Республіканського комітету освіти, виховання та фізичну культуру, Республіканського комітету культури, Республіканської Ради з питань вищої освіти та Регіональної спілки педагогічної освіти, яка відбулась у травні 1985 року [Там само].

У результаті цієї наради прийнято рішення про створення ініціативної групи, яка виступить перед владою СРС з пропозицією про заснування вищого музично-освітнього закладу у м. Ніш. Авторами документа стали відомі диригенти Д. Якшіч – радник Республіканського інституту з питань освіти і виховання та М. Вельковіч – радник Регіонального інституту з питань вищої освіти і виховання імені Дранка Павловича м. Ніш.

Лист висвітлює музично-освітній стан 1985 року, в якому зазначено, що на підставі аналізу музично-педагогічної ситуації загальних початкових шкіл, культурних організацій та сфер музично-суспільної діяльності країні виявлено значний відсоток працівників у галузі музичної освіти, які не відповідають профілю підготовки або не мають відповідної кваліфікації, проте система музично-педагогічної освіти не здатна забезпечити якісне виховання музично-педагогічних кадрів, підвищити кваліфікаційний рівень педагогам, що викладають в музично-освітніх установах. Автори доводять, що на території колишньої СРС у ті роки бракувало 2000 викладачів музичної культури, а в деяких регіонах країни дисципліну викладають некваліфіковані фахівці. У масштабах держави 3 % викладачів музичної культури, які працюють не за профілем, 28 % педагогів, які мають формальну кваліфікацію, 40 % фахівців з вищою педагогічною освітою, але без музичної підготовки [1, с. 9].

Отже, статистичний аналіз довів необхідність створення вищого музичного закладу за музично-педагогічним профілем підготовки, який би вирішував проблеми відсутності кадрів в країні не тільки у галузі освіти, а й на всіх рівнях соціокультурного буття.

Наступного року Виконавчим комітетом Регіонального інституту з питань вищої освіти і виховання прийнято Рішення № 65-320/1 від 27 березня 1986 року про створення Вищої музичної школи у м. Ніш [2, с. 4]. З метою зарахування перших студентів на 1986/1987 навчальний рік Виконавчий комітет вищої освіти та виховання м. Ніш приймає Рішення про створення спеціальної комісії для започаткування діяльності Вищого музичного закладу, до складу якої увійшли: М. Мельковіч – голова, С. Дімітрієвіч – член Комітету міської ради м. Ніш у галузі соціальної діяльності, Р. Мілосавлевіч – викладач музичної школи імені Воїстава Вучковіча, Т. Братіч – професор Педагогічної академії м. Алексінац, др. Й. Парліч – професор Факультету безпеки діяльності, З. Васілевіч – в. о. професора факультету мистецтв м. Белград, мр. Р. Томовіч – викладач Вищої школи імені Станка Пауновіча, І. Деліч – юрист-консультант міської ради м. Ніш та В. Нешіч – професор філософського факультету м. Ніш.

Проте діяльність спеціальної комісії було призупинено у зв'язку з прийняттям Закону про вищу школу, в якому прописані механізми створення вищих навчальних закладів. Наступний етап роботи над започаткованим освітнім проектом розпочинається у квітні 1987 року, коли Республіканська спілка вищої освіти затверджує освітньо-кваліфікаційний напрям професійної підготовки фахівців у Вищій музичній школі – “Викладач музичної культури” [3, с. 1138]. План зарахування за 1987/1988 навчальний рік, який визначає Республіканська Рада з питань вищої освіти, стверджує, що у 1987 році навчально-виховну діяльність розпочинає Вища музична школа з можливим зарахуванням 60 студентів денної форми навчання № 05-672/1 від 11.06.1987 року, засвідчений Головою республіканської Ради Р. Мілосавлевічем [4, с. 1131]. У цей же період підписано Згоду Республіканської спілки про відкриття Вищої музичної школи м. Ніш № 06-692/7 від 18.06.1987 року, засвідчена секретарем Д. Велічкієвічем [4]. Процес організації діяльності Вищої музичної школи до початку навчально-виховної роботи відбувався за трьома напрямками: збирання нормативних актів, матеріальне забезпечення школи для навчання та підготовка до вступних

екзаменів. В перший рік діяльності Вищої музичної школи обов'язки директора виконував В. Мітіч, у наступні роки до 1991 року цю посаду обіймала Р. Мілосавлевіч.

У вересні 1987 року освітньою Радою СРС було затверджено навчальний план та програму за напрямком підготовки "Викладач музичної культури" № 06-122/27 від 28 вересня 1987 року, засвідчений секретарем В. Брауновичем [6, с. 1100]. Ураховуючи той факт, що Вища музична школа м. Ніш була першою навчальною установою за таким профілем, відмітимо, що зміст навчального забезпечення вирізняється інноваційним підходом до підготовки фахівців, адже аналогій та освітньо-педагогічного досвіду у сфері виховання музикантів за спеціальністю "Викладач музичної культури" в країні не було. На зміст навчальних планів та програм вагомий вплив здійснили педагоги Університету м. Ніш та факультету музичного мистецтва м. Белград, які викладали більшість дисциплін у Вищій музичній школі, що говорить про високий рівень виховання музикантів за фахом.

Нагадаємо, що на спеціальність "Викладач музичної культури" зараховувались студенти на базі середньо-спеціальної освіти або на основі музичної початкової школи за умов додаткових вступних випробувань. Але музично-педагогічний напрямок підготовки фахівців у Вищій музичній школі та універсальний підхід до студентів без урахування їх попередньої спеціалізації (інструментальної, музично-теоретичної) негативно впливали на розвиток їх виконавських здібностей, а іноді це призводило до музично-практичної дискваліфікації. Тому назривала потреба у створенні освітньо-педагогічних умов для підготовки баяністів-акордеоністів на рівні вищої музичної освіти за виконавсько-практичним напрямком.

Проте кількість першокурсників Вищої музичної школи кожного року зростала і на наступний 1988/1989 навчальний рік на спеціальність "Викладач музичної культури" було зараховано 72 студенти [1, с. 18]. У зв'язку зі складними матеріальними умовами школи (обмежений аудиторний фонд, недостатність інструментального забезпечення та методичної літератури) навчання здійснювалось протягом шести днів на тиждень. Як донори виступили факультети мистецтв м. Белграда та м. Скопле, Академія мистецтв м. Новий Сад, Спілка педагогів у галузі музичної та балетної творчості, бібліотека імені Ніколи Тесли м. Ніш, які надавали матеріальну та методичну допомогу школі для якісної реалізації навчально-виховного процесу. У 1989 році Вищій музичній школі на підставі рішення міської ради м. Ніш від 23 січня 1988 виділено окреме приміщення з відповідною кількістю аудиторного фонду, що уможливило збільшувати навчальне навантаження за рахунок запровадження програми підвищення кваліфікації викладачів, організовувати методично-практичні курси та майстер-класи.

У 1989 році Республіканський Уряд з питань вищої освіти приймає рішення (№ 061001/1-4-а від 27 червня 1989 р.) про впровадження нових профілів підготовки фахівців у вищі навчальні заклади. Вища музична школа м. Ніш розпочинає підготовку музикантів за двома кваліфікаціями: "Викладач музичної культури", "Викладач-інструменталіст", засвідчене Головою Республіканського Уряду з питань вищої освіти І. Росічем [7, с. 1102].

Потреба відкриття музично-теоретичного та інструментального відділень була очевидною, адже в початкових музичних школах бракувало спеціалістів у галузі інструментально-виконавської майстерності. Відкриття двох нових відділень зумовило удосконалення навчальних планів та програм відповідно до запроваджених спеціальностей, над змістом яких активно працювали: С. Корунівіч (фортепіано), О. Релака і Б. Петровіч-Марковіч (струнні інструменти), представники факультету мистецтв м. Белград – М. Шуїца-Бабіч, М. Івановіч, А. Валдма (фортепіано), Д. Міхайловіч, В. Яковіч, П. Івановіч, Н. Ігнятовіч (струнні інструменти).

Рада освіти Сербії після розгляду запропонованого навчального забезпечення приймає Рішення про затвердження навчальних планів та програм теоретичного та інструментального відділень за спеціалізаціями фортепіано та струнні інструменти № 06-311/90 від 27 грудня 1990 року, засвідчене секретарем Республіканської Ради освіти Б. Брауновичем [8, с. 515]. Отже, на підставі рішення Ради освіти на навчальний 1990/1991 рік було зараховано 57 першокурсників, з яких 43 вступники стали студентами теоретичне відділення, та 14 інструментального, які навчалися за спеціалізаціями: 6 – фортепіано, 6 – скрипка та 2 – скрипка-альт.

Наступним завданням Вищої музичної школи стає збільшення спеціалізацій інструментального відділення за рахунок впровадження баяністичних та гітарних студій. Школа розпочинає складання навчального забезпечення для нових інструментальних спеціальностей за допомогою факультету музичного мистецтва м. Белград. У 1992 році Спілка вищих шкіл приймає Рішення про затвердження навчального плану та програми для спеціалізацій “Гітара” та “Баян-акордеон” № 227/1 від 12 травня 1992 року [9, с. 526]. Отже, у 1993/1994 навчальному році інструментальне відділення Вищої музичної школи м. Ніш поширюється спеціальностями “Баян-акордеон” та “Гітара”, інструментальна секція струнних інструментів доповнюється спеціалізаціями “Віолончель” та “Контрабас”. Зазначимо, що у цей період визначились два напрямки підготовки музикантів у Вищій музичній школі у складі музично-теоретичного та інструментального (за спеціалізаціями: фортепіано, скрипка, альт, віолончель, контрабас, гітара, баян-акордеон) відділень, який залишається незмінним протягом наступної навчально-виховної діяльності вищого музичного закладу.

На основі аналізу навчальних планів підготовки баяністів-акордеоністів за напрямками “Викладач музичної культури” та “Викладач-інструменталіст – баяніст-акордеоніст” зазначимо, що виховання музикантів до 1993 року відмічається музично-теоретичною спрямованістю, про що свідчить перелік спеціальних дисциплін (“Сольфеджіо”, “Музичний фольклор”, “Контрапункт”, “Історія музики”, “Музична форма”, “Гармонія з музичним аналізом”, “Аранжування”). До музично-практичних дисциплін відносимо: “Практика на фортепіано”, “Гра хорових партитур”, “Додатковий інструмент – баян-акордеон, гітара”, “Диригування”, які забезпечують комплекс необхідних знань та вмінь для майбутнього викладача загальномузичного циклу. “Методика викладання музичної культури” передбачає на першому курсі десятиденну практику з дисципліни, яка вимагає від практиканта проведення занять у загальнопочатковій школі. Загальноосвітній блок містить необхідний комплекс гуманітарних дисциплін, який знаходиться у певній кореляції зі спеціальним курсом підготовки, органічно вписується у професійну музично-педагогічну підготовку майбутнього викладача.

На відміну від навчального забезпечення 1988 року підготовка баяністів-акордеоністів, починаючи з 1993 року, здійснюється за двома напрямками: музично-педагогічним та виконавським, про що свідчить зміст навчального плану. Головним предметом стає спеціальний інструмент – баян-акордеон, а перелік музично-теоретичних дисциплін значно скорочено. До практичного блоку додаються “Камерна музика”, “Читання з листа з аналізом оригінальної (баянно-акордеонної) та оркестрової літератури” та “Оркестр” – комплекс дисциплін, які передбачають гру на інструменті та підвищують виконавський рівень баяністів-акордеоністів.

Особливу увагу привертає дисципліна “Методика викладання баяна-акордеона з педагогічною практикою”, яка передбачає не колективну практику музичного виховання з учнями загальноосвітньої школи, а індивідуальну форму занять з учнями музичних початкових шкіл із запровадженням методичних знань у галузі виконавської майстерності баяністів-акордеоністів.

Отже, на відміну від музично-педагогічної освіти баяністів-акордеоністів за напрямом “Викладач музичної культури”, заснованою на поглибленому опануванні музично-теоретичними знаннями, у 1993 році виховання інструменталістів пересувається у бік педагогічно-виконавської практики, яка спрямована на підготовку кадрів для музичних початкових шкіл.

Діяльність Вищої музичної школи до 1999 року визначається динамізмом та новаторством у навчально-педагогічній, творчій та науково-методичній галузях. Після 1999 року розпочинається процес реорганізації Вищої музичної школи у факультет мистецтв Університету м. Ніш, навчально-виховна практика якого формувалась на базі підготовчих педагогічних відділень школи: музично-теоретичного та виконавсько-практичного.

Підсумовуючи історико-педагогічний екскурс діяльності Вищої музичної школи та баянно-акордеонної практики, зазначимо, що зміст підготовки баяністів-акордеоністів удосконалювався за рахунок наступних змін:

- виховання баяністів-акордеоністів розпочато за педагогічно-теоретичним напрямком підготовки, що, з одного боку, свідчить про можливість підвищення кваліфікаційного рівня баяністів-акордеоністів як викладачів в умовах вищої музично-

освітньої ланки, з іншого, сприяє деградації виконавсько-практичних вмінь, здобутих в середній музичній школі. Цей факт зумовив виокремлення інструментально-педагогічного відділення від єдиної музично-теоретичної практики виховання музикантів;

- започаткування практики підготовки баяністів-акордеоністів за двома освітньо-кваліфікаційними профілями у Вищій музичній школі – “Викладач музичної культури” і “Викладач-інструменталіст – баяніст-акордеоніст”. Зміст навчальних планів у другому випадку передбачав підвищення виконавсько-практичної майстерності, оволодіння методико-технологічними навичками та колективно-виконавським досвідом з метою підготовки педагогічних кадрів для музичних початкових шкіл;

- навчально-виховна практика баяністів-акордеоністів за двома профілями підготовки (музично-теоретичний та виконавсько-практичний) у Вищій музичній школі м. Ніш – перший освітньо-педагогічний досвід в історії професійної баяністичної освіти Сербії, який здобув гілки-продовження на рівні університетської освіти – факультетах мистецтв. Навчально-виховний досвід та методичні розробки Вищої музичної школи у галузі підготовки баяністів-акордеоністів стали базою для подальшого розвитку баянно-акордеонної практики на факультеті мистецтв Університету м. Ніш, в межах якого реалізуються музично-педагогічна та виконавсько-практична програми виховання інструменталістів.

Література

1. Десет година Више музичке школе у Нишу / С. Вугојковић-Спојиљковић, Т. Милосављевић, М. Вельковић. – Ниш : Виша музичка школа у Нишу, 1997. – 100 с.
2. Odluka o osnivanju vise muzičke škole u Nisu / Skupština SIZ-a usmerenog obrazovanja i vaspitanja za područje МПЗ Nis od 27 marta 1986 godine // Службени гласник СРС. – Број 4. – Београд : Политика, 1986. – С. 4.
3. Одлука о распореду утврђених основних образовних профила за VI-1 и VII-1 степена стручне спреме // Службени гласник СРС. – Број 17. – Београд : Политика, 1987. – С. 1138.
4. Одлука о броју студената који могу уписати високошколске организације на I годину студија школске 1987 / 88 године // Службени гласник СРС. – Број 18. – Београд : Политика, 1987. – С. 1131.
5. Одлука о измени Одлуке о утврђивању основних образовних профила за VI-1 и VII-1 степена стручне спреме // Службени гласник СРС. – Број 6. – Београд : Политика, 1990. – С. 1102.
6. Одлука о о утврђивању наставног плана и програма Више музичке школе у Нишу // Службени гласник СРС. – Број 10. – Београд : Политика, 1987. – С. 1100.
7. Одлука о измени Одлуке о утврђивању основних образовних профила за VI-1 и VII-1 степена стручне спреме // Службени гласник СРС. – Број 29. – Београд : Политика, 1989. – С. 272.
8. Одлука о о утврђивању наставног плана и програма Више музичке школе у Нишу // Службени гласник СРС. – Број 12. – Београд : Политика, 1990. – С. 515.
9. Одлука о о утврђивању наставног плана и програма Више музичке школе у Нишу // Службени гласник СРС. – Број 14. – Београд : Политика, 1992. – С. 526.

УДК 378:[37.016: 34](73)

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЮРИДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ США**Михайленко О. В.**

У статті розглядаються та аналізуються методи навчання у юридичних коледжах США: кейс-метод, “метод Сократа”, проблемні методи та інші.

Ключові слова: юридичний коледж, кейс-метод, “метод Сократа”, проблемні методи, США.

В статье рассматриваются и анализируются методы обучения в юридических колледжах США: кейс-метод, “метод Сократа”, проблемные методы и другие.

Ключевые слова: юридический колледж, кейс-метод, “метод Сократа”, проблемные методы, США.

The author of the article analyzes the methods of teaching in legal colleges of the USA: case-method, Socratic Method, problem methods and others.

Key words: Law College, case-method, Socratic Method, problem methods, USA.

Процес навчання в юридичних навчальних закладах України, як і в будь-якому іншому навчальному закладі, цілком залежить від методів і форм навчання і пов'язаний з використанням певних способів, прийомів, завдяки яким студенти оволодівають новими знаннями, вміннями та навичками. Особливе місце у визначенні цього завдання належить вивченню та творчому впровадженню у навчальний процес вищих юридичних закладів України позитивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема США.

Методи навчання у юридичних коледжах США розглядаються у працях М. Барщевського, В. Бігуна, О. Бойко, Є. Войткевича, А. Мережко, Д. Гарнер, М. Дейлі, У. Ебке, К. Менкел-Мідоу, К. Кочезн, Роя Стакі, Х. Синтія, В. Саллівана, Е. Колбі, Д. Уелч, Л. Бонда і Л. Шульмана, Е. Чамблісса та інших.

Метою статті є вивчення та аналіз різноманітних методів навчання у юридичних коледжах США: кейс-методу, “методу Сократа”, проблемних методів та інших.

Аналіз наукових праць М. Дейлі [10] та А. Мережко [13] показав, що однією з найяскравіших особливостей американського юридичного коледжу є специфіка проведення навчальних занять, яка полягає у відсутності розподілу за лекціями, семінарами та практичними формами проведення занять. Протягом майже всіх навчальних занять використовуються кейс-метод та “метод Сократа”, а також проблемні методи, які тісно пов'язані між собою.

Вважаємо за доцільне розглянути ці методи більш детально.

Як вказують американські вчені К. Менкел-Мідоу [3] та Е. Чамблісс [6], суть кейс-методу полягає в опануванні права шляхом вивчення та аналізу судових справ апеляційних судів. Характерною рисою цього методу є поєднання його з “сократівським методом”. За цією методикою студенти при підготовці до занять вивчають певну кількість справ. Справи – це письмові судові рішення, зазвичай, апеляційних судів. Студенти читають, стисло викладають справи самостійно, а потім на заняттях їх обговорюють. Обговорення відбувається з використанням “сократівського методу”. Слід зазначити, що кожна справа має відношення до певної правової норми. Всі справи викладаються у збірниках справ (англ. casebooks), укладених тематично чи галузево (цивільне право, кримінальне право, конституційне право тощо).

Узагальнення результатів аналізу збірників справ [4; 5] дає змогу стверджувати, що збірник справ відрізняється від будь-якого іншого підручника. Замість того, щоб пояснювати правові засоби, збірник справ починається з конкретної справи, і студенти повинні з'ясувати правову норму, відповідно до якої розглядається справа.

Розділи підручника із справ розташовані згідно з широкими тематичними групами, які ілюструють загальні принципи закону.

Першу справу розділу називають “основною справою”, яка, зазвичай, демонструє головне положення цього розділу збірника. Після “основної справи” йдуть

численні зноски, які вказують на уточнення закону, різні правила або інше тлумачення відповідного акта.

Важливе значення при використанні кейс-методу має стислий виклад справи (англ. *brief*), яка розглядається студентами. Стислий виклад – це процес створення короткого змісту відповідних обставин, питань і аргументацій щодо конкретної справи. Він повинен передавати суть складових частин справи, що дозволяє зрозуміти основні правові питання з першого погляду [2].

Стислий виклад справи складається з короткого змісту на одну сторінку. Його структура відповідає тим питанням, які викладач, зазвичай, ставить на заняттях. Таким чином, стислий виклад складається з наступних елементів: історія процесу, юридичні питання, обставини справи, формулювання правила, політика, висловлювання, аргументація, рішення, ухвалення, дисиденти.

Розглянемо ці елементи детальніше.

Історія процесу

Історія процесу розглядає обставини, за якими відповідна справа потрапила до суду. У збірниках справ розглядаються лише справи апеляційних судів, оскільки суди нижчої інстанції не записують аргументації щодо своїх рішень.

А це значить, що справа вже розглядалася в суді нижчої інстанції і сторона, яка програла судовий процес, звернулася до суду вищої інстанції.

Таким чином, суддя часто починає розглядати справу з інформації про те, яке рішення прийняв суд нижчої інстанції щодо відповідної справи і яка зі сторін подає апеляцію. Дуже часто справи представляють детальну історію доводів, представлених обома сторонами в суд нижчої інстанції.

Так, розглядаючи цей елемент стислого викладу, студенти повинні вміти відповідати на наступні два питання, які викладач обов'язково поставить на занятті:

– “Хто подає апеляцію і з яких питань?”

– “Що відбулося у суді нижчої інстанції?”

Юридичне питання

Апеляційні суди розглядають справи, якщо виникла проблема з відповідною справою в суді нижчої інстанції. Ця проблема може виникнути або через помилку суду, або суди нижчої інстанції, в межах своєї юрисдикції, непослідовні в рішеннях. Розглядаючи цю справу, вищий суд має можливість дати керівні вказівки, яких повинні дотримуватися суди нижчої інстанції.

Отже, для студентів важливо навчитися викладати свою думку щодо виділення правового питання. Мова, яку використовують суди, може включати наступні фрази:

“Питання, що стоїть перед нами, полягає в тому...”

“Ця справа була порушена з метою вирішення...”

Обставини справи

Добре написана справа надає відповідні обставини, за якими сторони звернулися до суду. У разі правопорушення, наприклад, суддя зачитує обставини аварії або травми. У договорах (контрактах) повинні обговорюватися попередні ділові відносини. У кримінальному праві описується злочин. Іноді суд не розглядає всі обставини справи, оскільки для винесення рішення апеляційному суду не потрібні всі деталі. Такі справи для студентів є найгіршими, оскільки викладання всіх обставин дуже допомагає їм у написанні стислого викладу.

У разі відсутності необхідних обставин майбутні фахівці-юристи звертаються до вторинних джерел, таких як Звід законів, щоб знайти відповідний матеріал.

Формулювання правила

Суд повинен дати чітку класифікацію законодавства, згідно з яким розглядається справа. Дуже часто суд посилається на положення закону в рамках своєї компетенції, оскільки багато галузей права дещо відрізняються у різних штатах і, таким чином, суд вважає за краще розглядати справу іншого штату або країни в межах своєї юрисдикції. При цьому суддя або підтверджує норму закону, або моделює нову норму відповідно до закону.

Політика

Правила не існують самі по собі без будь-якої причини. Якщо правило не має відношення до політики, тоді суд намагається моделювати правило таким чином, щоб воно відповідало законності та справедливості. Слід зазначити, що іноді закон,

який не відповідає політиці законності і справедливості, обмежує суддю. За цих обставин судді дотримуються закону, але висловлюють свою думку таким чином, щоб привернути увагу законодавчої влади на несправедливість з метою змусити її змінити закон.

Отже, майбутнім фахівцям-юристам вкрай необхідно вміти виділяти відповідну політику будь-якої справи.

Висловлювання

Висловлювання відноситься до всього, що не має стосунку щодо винесення рішення. Річ у тім, що судді часто використовують відповідну справу для тлумачення теорії закону. Теорії, у свою чергу, можуть не мати відношення до даної справи, але вона дає судді можливість давати вказівки судам нижчої інстанції. Хоча висловлювання не має значення як прецедент, студентам дуже корисно визначити, як суд міг би прийняти рішення при іншому збігу обставин.

Аргументація

Аргументація – це аналіз того, як і чому суд застосовує конкретні факти і обставини справи згідно з правилом. Отже, студентам необхідно сформулювати аргументацію і намагатися дотримуватися її у своєму власному стислому викладі.

Рішення

Рішення суду відіграє найважливішу роль для сторін справи. Рішення може тлумачитися як у вузькому сенсі до того чи іншого питання, так і бути дуже широким. Винесення рішення може складатися з наступної фрази: “Ми вважаємо, що...” Це рішення або підтверджує рішення суду нижчої інстанції, або повертає справу на повторний розгляд. Тому студентам важливо розглядати рішення апеляційного суду.

Ухвалення

Ухвалення – це окрема думка, коли один із суддів погоджується з результатом, але має іншу аргументацію. Ухвалення щодо справи у Верховному Суді дуже різняться. Таким чином, студентам вкрай необхідно конспектувати всі наявні ухвалення.

Дисиденти

Як правило, при розгляді апеляції з справи колегією суддів схвалення не завжди приймається всіма суддями. Отже, суддя, що не входить у більшість суддів, які прийняли відповідне рішення, буде писати інакомислення. Тож майбутнім фахівцям-юристам необхідно зібрати якомога більше невіршених пунктів у інакомисленні, а також визначити положення, через які відповідний суддя не погоджується з більшістю суддів.

Учені виділяють наступні цінності цієї методики стислому викладу справи: сприяють запам'ятовуванню та розвитку вміння дедуктивної аргументації, можливості самостійного розкриття певних правових принципів та норм, розвитку колегіальних стосунків викладача і студента, зосередженості на вивченні судових рішень, а не законодавства.

“Сократівський метод”

На підставі вивчення науково-педагогічних праць Х. Синтія [9], В. Саллівана, Е. Колбі, Д. Уелч, Л. Бонда і Л. Шульмана [12] встановлено, що після того, як студенти прочитали справу і написали стислий виклад цієї справи, настає час розглядання її на занятті за “сократівським методом”. Учені характеризують “сократівський метод” як навчальну методику, яка полягає в отриманні знань через постановку запитань викладачем та відповідей студентів.

Важливо підкреслити, що унікальність цієї методики полягає у здобутті студентами знань замість спроби передання знань викладачем, оскільки впродовж бесіди студенти роздумують над питаннями викладача, висловлюють свої думки, а викладач лише допомагає студентам самостійно дійти до правильного вирішення проблеми. Крім того, за цією методикою студенти отримують необхідні професійні навички: застосовувати, синтезувати, давати оцінку правовим принципам та нормам. Інакше кажучи, “метод Сократа” сприяє розвитку критичного мислення, а саме вмінню “мислити як юрист”.

Таким чином, під час “сократівського” діалогу викладач ставить питання, а студенти відповідають. З кожною відповіддю викладач ставить інше питання, заглиблюючись у аргументацію суду. І коли студенти думають, що на всі можливі питання були дані відповіді, викладач раптово змінює обставини справи, і все починається спочатку.

Проблемні методи (навчально-ділові та рольові ігри, дискусії)

Проаналізувавши кейс-метод, ми встановили, що він застосовується на основі вивчення справ апеляційного суду. Студенти вчать "мислити як юристи" завдяки опрацюванню цих справ. А саме: розглядаючи та аналізуючи історію процесу, відповідні юридичні питання, обставини справ, аргументацію та рішення щодо відповідної справи.

Безперечно, кейс-метод дуже важливий і корисний для підготовки майбутніх фахівців-юристів. Але, як стверджують науковці, за цим методом студенти не отримують досвіду щодо застосування законодавства на практиці. І тому з метою підготовки всебічно розвинутого фахівця в різних галузях юриспруденції застосовуються проблемні методи.

Встановлено, що завдяки проблемним методам навчання студенти вивчають право шляхом застосування принципів та норм права в конкретних юридичних ситуаціях, з якими може зустрітись будь-який юрист у своїй практичній діяльності. Проблемні методи передбачають не тільки застосування правових, але й екстра-правових знань (наприклад, історії і політики).

При проблемних методах студенти виконують наступні завдання:

- аналізують новий комплекс обставин;
- систематизують відповідні питання у логічну схему;
- ознайомлюються з функціями відповідних органів влади з метою вирішення проблем клієнтів [1; 3; 9].

Проблемні методи, як зазначає В. С. Бігун, – це вивчення права через розв'язання правових проблем. Вчений описує методику застосування цього методу наступним чином:

1. Підготовка проблеми. Вона повинна бути складною, включати кілька правових питань, стосуватися однієї або кількох справ чи нормативно-правових актів.

2. Завчасна (до заняття) постановка проблеми перед студентами. Студенти опрацьовують проблему як до заняття, так і на занятті шляхом обговорення та вирішення. Іноді кожен студент отримує певну роль в ситуації, що може виникнути на практиці. Зважаючи на попередній розподіл ролей на заняттях, існує можливість детального обговорення проблеми з професором як до, так і після заняття.

3. Дискусійне обговорення проблеми на занятті. Судові рішення, законодавчі акти та інші джерела уможливають вирішення студентом проблеми. Також при обговоренні реалізуються переваги і "сократівського методу".

Істотним, підкреслює вчений, є вміння, якого навчаються студенти, підготувати виклад порядку вирішення проблеми [1, с. 68–69].

Науковці впевнені, що чим більше досвіду у студентів щодо вирішення проблем, тим краще вони будуть вирішувати реальні правові проблеми під час практичної діяльності.

Аналіз дослідження вченого Д. Хесса [8, с. 55] дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день великого значення для юридичних коледжів США набуває також дискусійний метод. Цей метод відрізняється від "сократівського методу" тим, що під час дискусії активно задіяні всі студенти.

Дискусія – це неієрархічний метод, за яким думки та ідеї студентів цінуються так само, як і розуміння матеріалу. Дискусійне обговорення відрізняється двосторонньою розмовною комунікацією між студентами і викладачем, а також прямою взаємодією серед самих студентів [8].

Так, вчений Л. Дагетт виділяє наступні позитивні сторони дискусії:

- надає студентам активну роль під час навчання;
- заохочує студентів слухати та вчитися один в одного;
- спонукає до активної діяльності мислення;
- допомагає студентам у розвитку навичок щодо усного захисту;
- сприяє меншому зосередженню на викладачеві і більшому зосередженню на студентах;

- забезпечує викладача зворотним зв'язком щодо рівня успішності студента;
- надає студентам можливість висловити свої думки щодо закону;
- навчає викладача (тобто викладач повинен ретельно готуватися до дискусії з метою проведення її на високому рівні) [14].

Американський вчений Р. Стакі [11] стверджує, що до дискусії необхідно ставити наступні вимоги:

1. Використовувати дискусію з певною метою.
2. Викладач повинен ставити конкретні практичні питання.
3. Заохочувати студентів ставити питання.
4. Підтримувати демократичну атмосферу в аудиторії.
5. Проявляти такт та толерантність при реагуванні на помилки студентів.
6. Тримати свої думки при собі.
7. Викладач не повинен дуже багато говорити і не повинен дозволяти тривати дискусії надто довго.

8. Оголосити, коли дискусія буде завершуватися.

9. Створити атмосферу, яка сприяє дискусії.

Розглянувши та проаналізувавши дискусійний метод навчання у юридичних коледжах США, ми бачимо, що у вітчизняних навчальних закладах він відноситься до інтерактивних методів навчання, які широко використовуються у сучасній педагогіці.

Важливо зазначити, що американські науковці пропонують не обмежуватися у застосуванні лише вказаних вище методів.

Так, наприклад, Дональд Бліг [7] особливої ваги надає наступним методам навчання:

1. *Метод мозкового штурму*. Це жвава дискусія, завдяки якій відбувається некритичний обмін спонтанних пропозицій щодо вирішення відповідної проблеми.

2. *Груповий діалог*. Групи, які складаються з 2–6 студентів, обговорюють питання та проблеми протягом короткого періоду під час навчальних занять.

3. *Демонстрація*. Викладач протягом заняття наводить приклади надзвичайного явища або навичок, за якими з цікавістю спостерігають студенти.

4. *Дискусія вільних груп*. Це такий метод навчання, за яким тема та напрямок розвитку контролюється групою студентів. Викладач при цьому тільки спостерігає.

5. *Групове практичне заняття з керівником*. Тема та загальний напрямок заняття задані керівником групи або викладачем, але організація, зміст і напрямок дискусії залежать від групи студентів, яка складається з 14 осіб.

6. *Індивідуальне практичне заняття з керівником або “консультації”*. Це форма навчання, коли викладач працює з окремим студентом.

7. *Проблемно-орієнтовані групи*. Групи, що складаються з 4–12 студентів, обговорюють певну задачу.

8. *Програмоване навчання*. Це, як правило, комп'ютерна програма, що містить питання, на які необхідно правильно відповісти, перш ніж розпочинати практичну роботу.

9. *Метод синдикату*. Це навчання, за яким аудиторія поділяється на групи з 6 студентів, які працюють над подібними або взаємопов'язаними проблемами з метою складання сумісного звіту для критичної оцінки, яку представляє вся аудиторія.

10. *Метод тренінг-групи*. Це метод навчання самоаналізу і міжособистісних відносин членів груп. Під час цього методу студенти обговорюють взаємовідносини між собою.

Отже, проведене дослідження показало, що найважливішими формами й методами теоретичного навчання у юридичних коледжах США є: кейс-метод, “сократівський метод”, проблемні методи (навчально-ділові та рольові ігри, дискусії), які сприяють здатності майбутніх фахівців-юристів діагностувати та аналізувати сучасні проблеми; вирішувати суперечливі питання; планувати; оцінювати як практичні, так і емоційні компоненти й наслідки рішень та вчинків людини, а також отриманню необхідних професійних навичок (критичне мислення, слухання, читання; навички письма; вміння стисло викладати справу, робити нотатки).

Таким чином, вивчення та творче застосування позитивних ідей досвіду американських юридичних коледжів, на нашу думку, можуть сприяти вдосконаленню юридичної освіти України.

Література

1. Бігун В.С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі [Текст] / В. С. Бігун. – К. : Видавнича організація “Юстиніан”, 2006. – 272 с. – ISBN 966-8257-26-X.

2. Arthur T. Vanderbilt. Law School: Briefing for a Legal Education) / T. Arthur. – Penguin Books, 1981. – P. 186.
3. Carry Menkel-Meadow. Taking Problem – Solving Pedagogy Seriously: A Response to the Attorney General / Menkel-Meadow Carry // Journal of Legal Education. – 1999. – Vol. 49. – P. 14.
4. Casenote Legal Briefs Torts. Keyed to Epstein's Cases and Materials on Torts (eighth edition). – New York : Aspen Publishers Inc., 2004. – P. 224.
5. Casenote Legal Briefs Torts. Keyed to Courses Using Dobbs and Hayden's Torts and Compensation (fifth edition). – New York : Aspen Publishers Inc., 2005. – P. 237.
6. Chambliss E. Symposium Case Studies in Legal Ethics: Professional Responsibility: Lawyers, A Case Study / E. Chambliss // Fordham Law Review. – 2000. – № 69. – P. 817.
7. Donald A. Bligh. What's the use of Lectures? / A. Donald. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 2000. – P. 346.
8. Gerald F. Hess. Techniques for Teaching Law / F. Gerald, Friedland Steven. – Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 1999. – P. 370.
9. Hawkins-Leon Cynthia G. The Socratic Method – Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues / G. Hawkins-Leon Cynthia // BYU Educ. & L.J. – 1998. – P. 1.
10. Mary C. Daly. The Structure of Legal Education and the Legal Profession, Multidisciplinary Practice, Competition, and Globalization / C. Daly Mary // Journal of Legal Education. – 2002. – Vol. 52. – P. 480, 484.
11. Roy T. Stuckey. Best Practices for Legal Education: A Vision and a Road Map / Stuckey Roy T. – Clinical Legal Education Association, 2007. – P. 287.
12. William M. Sullivan. Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law / Sullivan William M., Colby Anne, Welch Wegner Judith, Bond Lloyd & S. Shulman Lee. – San Francisco : Published by Jossey – Bass, 2007. – P. 245.

Використані інтернет-джерела.

13. Мережко А. А. Юридична освіта в США і на Україні. Порівняльно-критичний аналіз [Електронний ресурс] / А. А. Мережко. – Режим доступу: yur-info.org.ua/doc/2002184.jsp. – Заголовок з екрана.
14. Lynn Daggett. Using Discussion as a Teaching Method in Law School Classes, in the Science and Art of Law Teaching [Електронний ресурс] / Daggett Lynn. – Режим доступу: www.indianalawjournal.org/articles/84/84_2_McElroy.pdf. – Заголовок з екрана.

УДК [37.091.12.001.3-051:5]:[373.5.015.31:502/504]

ВЧИТЕЛЬ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ОРГАНІЗАТОР ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ (90-ТІ РР. ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**Мінкіна Ю. В.**

Стаття присвячена проблемі екологічної освіти та виховання школярів. На основі аналізу науково-педагогічних джерел розкрито особливості екологізації свідомості школярів у 90-ті рр. ХХ – на початку ХХІ ст. Особлива увага акцентується на ролі вчителя природничих дисциплін у екологічному вихованні молоді. Визначено та охарактеризовано методи та форми роботи викладачів з учнями у досліджуваній період. Автор публікації зосереджує увагу на необхідності взаємозв'язку шкільної та позашкільної роботи вчителів природничих дисциплін.

Ключові слова: екологічна освіта, роль вчителя, вчитель природничих дисциплін, форми екологічної освіти, природоохоронна робота.

Статья посвящена проблеме экологического образования и воспитания школьников. На основе анализа научно-педагогических источников раскрыты особенности экологизации сознания школьников в 90-е гг. ХХ – начале ХХІ века. Особое внимание акцентируется на роли учителя естественных дисциплин в экологическом воспитании молодежи. Определены и охарактеризованы методы и формы работы преподавателей с учениками в исследуемый период. Автор публикации сосредотачивает внимание на необходимости взаимосвязи школьной и внешкольной работы учителей естественных дисциплин.

Ключевые слова: экологическое образование, роль учителя, учитель естественных дисциплин, формы экологического образования, природоохранная работа.

The article addresses the problem of environmental education of schoolchildren. Based on the analysis of scientific pedagogical sources it reveals peculiarities of ecologization of schoolchildren's consciousness in the 1990s – the beginning of the 21st century. Special attention is paid to the role of a science teacher in the environmental education of youth. Teaching methods and forms of work with students during this period are characterized. The author of the article emphasizes the need to align in-school and out-of-school activities carried out by science teachers.

Key words: environmental education, role of the teacher, science teacher, forms of environmental education, nature conservation.

Постановка проблеми. Серед багатьох проблем, які нині гостро постали перед людством, значне місце посідає екологічна ситуація в світі. Її розв'язання залежить насамперед від рівня екологічної освіти, культури, виховання молоді та кожного громадянина країни. Важливим аспектом у вирішенні означеної проблеми є екологізація свідомості учнів на уроках з дисциплін природничого циклу та у позашкільній роботі. Сьогодні актуальним є питання відповідального ставлення викладачів до екологічної освіти і виховання підростаючого покоління. Провідна роль у цій справі належить вчителям природничих дисциплін.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Багатьма науковцями, зокрема такими, як І. Костицька В. Скупна, Н. Фокіна, розглядалась проблема історичного розвитку екологічної освіти школярів. Також науковці намагались розглядати проблеми екологічного виховання школярів відповідно до вікових особливостей: дітей дошкільного віку (М. Кот, Л. Іщенко, М. Роганова та ін.), молодших школярів (Т. Машарова, Д. Мельник, І. Павленко, О. Плешаков, Н. Пустовіт та ін.), учнів середньої (О. Король, А. Марина, Г. Марочко та ін.) та старшої школи (О. Головка, О. Лабенок, Г. Панченко, І. Пономарьова, І. Суровегіна та ін.). У процесі екологічної освіти особливу увагу науковці приділяли предметам природничого циклу. Це стало предметом уваги таких вчених, як Н. Вадзюк, М. Гриньова, Г. Мегалінська, В. Стрельцова, Д. Трайтак, А. Волкова, Т. Литвинова, М. Откаленко, О. Плахотнік, А. Сиротенко та ін. Науково-методичні питання екологічної освіти і виховання школярів та студентів розроблялися у сучасних дисертаційних

педагогічних дослідженнях В. Скутіної, М. Сонової, М. Бойцева, Н. Гнилуша, Г. Тарасенко та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Вектор нашого дослідження звернений на кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст., оскільки саме у досліджуваний період в умовах розвитку науково-технічного прогресу значно ускладнились взаємовідносини суспільства з природою. Мета статті полягає у тому, щоб висвітлити роль вчителя природничих дисциплін як організатора екологічного виховання школярів у вітчизняній освітній практиці 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Першочерговим завданням екологічної освіти є запобігання екологічної кризи. Розгляд розв'язання екологічної проблеми поряд з традиційними, соціальними аспектами потребує біологічного, географічного та хімічного підходу. Ідея цілісного навколишнього світу, різнобічні характеристики цієї цілісності повинні проходити крізь зміст усіх навчальних програм. Особливо це стосується фундаментальних природознавчих програм [3, с. 47].

Верхня межа досліджуваного періоду, у контексті зазначеної проблеми, характеризується значущою подією, яка відбулась у 1991 р.: прийняттям Закону “Про освіту”, в якому наголошується про необхідність екологічного виховання молоді. Не менш значущий документ, який регламентує питання екологічної освіти, набирає чинності у 2001 р. Це рішення Колегії Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001 р. “Про концепцію екологічної освіти в Україні”. Саме ці регламентуючі документи зумовили рамки обраного дослідження. Вони були складені з урахуванням сучасного стану і перспектив розвитку суспільного знання, спрямовані на перебудову змісту освіти й виховання відповідно до вимог часу. Також для розуміння глобальної значущості екологічного виховання молоді та оптимізації стосунків людини з природою важливу роль відігравали численні міжнародні наради і симпозиуми, рішення яких лягло в основу стратегії дій з освіти та підготовки педагогічних кадрів у галузі навколишнього середовища на 90-ті рр. [2, с. 84].

Педагог як уособлення сумління суспільства виконує роль просвітителя нації. Завдяки своїй досвідченості він має змогу аргументовано показувати негативні наслідки нерозумного, часом злочинного втручання людини у природу. Екологічне виховання учнів відбувалось на кожній з дисциплін, що вивчається під час навчального процесу, але найперше місце серед усіх предметів належало: біології, хімії, географії та сільськогосподарській праці. Екологічне виховання школярів було першочерговим завданням вчителя природничих дисциплін за умов, коли максимально використовуються можливості дисципліни, що викладається з урахуванням місцевого екологічного стану. Саме шкільна екологічна освіта підростаючого покоління має формувати принципово нове ставлення людини до навколишнього середовища. У досліджуваний період екологічна освіта розуміється як невід’ємний компонент усього змісту шкільної освіти та як дійовий фактор її принципової перебудови в умовах екологічної кризи [1, с. 55].

Протягом довгих років загальноосвітня підготовка школярів була спрямована на відсторонення людини від світу природи, що обумовлене виключно лише привласненням його багатства. На початку 90-х рр. ХХ ст. здійснюється переорієнтування на гармонійне входження у світ природи, розуміння природи як універсальної цінності для життя людини. Поняття “екологічна освіта” науковці-педагоги того часу трактують як процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування вмінь і відносин, необхідних для розуміння і оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і навколишнім природним середовищем [1, с. 56].

Головною метою педагогів природничих дисциплін під час їх викладання було формування поняття екологічної освіти, розвиток у школярів умінь, необхідних для приймання екологічно відповідальних рішень і засвоєння відповідних правил поведінки у навколишньому середовищі. Основна мета екологічної освіти в школі втілювалась у вигляді формування в учнів культури поведінки у навколишньому середовищі та відповідальності перед суспільством. Професійний підхід до екологічної освіти у школі надавав змогу максимально використовувати потенціал навчальних дисциплін природничого циклу у розкритті проблем навколишнього середовища відповідно до їх логіки і структури і забезпечував взаємозв'язок усіх елементів змісту навчання в школі [4, с. 83–85].

У цілому викладач на предметах природознавчого циклу намагався сформулювати знання про закони природи й уміння використовувати їх в інтересах людини, ознайомлював зі структурою, енергетикою і функціями біосфери, різними формами життя, розкривав їх взаємозв'язок і взаємозалежність, пояснював порушення природної рівноваги і погіршення якісних параметрів навколишнього середовища під впливом людської діяльності. Предмети природничого циклу покликані забезпечити розуміння учнями механізмів, які відбуваються у навколишньому середовищі, та вказати межі критичних навантажень на природу, за якими починаються процеси руйнування [9, с. 24–25].

Ефективне засвоєння учнями знань, умінь та екологічних ціннісних орієнтацій у процесі навчання набувають великого значення у досліджуваному періоді. З огляду на це поряд з традиційними методами і засобами навчання педагогічно-природознавці почали активно використовувати і такі, що стимулюють пошукову діяльність, розвивають критичне мислення. Починається активне використання такого дидактичного матеріалу, як кіно, діафільми, слайди, інформаційні картки, наочні посібники, спеціальна література. Всі ці матеріали зосереджені на раціональних аспектах пізнання навколишнього середовища. Також особливого значення педагогічно надавали формуванню у підлітків позитивних мотивів задоволення потреб, зокрема, у самореалізації, соціальній активності у навколишньому середовищі. Набули поширення такі форми позакласної роботи з екологічної освіти учнів, як екскурсії, вікторини, практична діяльність з благоустрою території тощо. На відміну від навчальних занять позакласна робота організовується і проводиться на добровільних засадах. У цьому полягає її особливість. Завдання вчителя – залучити до позакласної роботи всіх без винятку учнів. Екологічна освіта дітей у процесі позакласної роботи з природничого циклу дисциплін є копіткою справою і вимагає у вчителя великих педагогічних зусиль, умінь і навичок. На чолі з викладачами-природознавцями школярі Тернопільської, Херсонської, Харківської, Чернігівської, Миколаївської, Одеської областей стали дбайливими охоронцями природи. У часи позашкільної роботи викладачами природничих дисциплін проявлялась творча ініціатива й активність, широко розвивались традиційні та започатковуючі нові форми природоохоронної роботи та екологічного виховання [6, с. 14].

Значна увага приділялась роботі вчителів-природознавців з учнями у позакласній роботі з метою екологічного виховання. Педагогами того часу активно створювались екологічні гуртки, проводились екскурсії, організовувалась та проводилась робота із залучення учнів у районні та міські станції юних натуралістів. Вчителі природничих дисциплін намагались якомога більше залучити школярів до центрів позашкільного виховання, робота яких була спрямована на екологічне виховання молоді. Цікавими, багатограними формами екологічної освіти і природоохоронної роботи, з елементами глибокого дослідження, виявилися екологічні екскурсії, які організовувалися педагогічними колективами шкіл спільно з СЮН. Мета цих заходів, насамперед, глибинне дослідження навколишнього середовища, вивчення тваринного і рослинного світу та охорона навколишнього середовища. Відповідно до наказів управління народної освіти вчитель призначався командиром загону, науковим консультантом та керівником природоохоронного гуртка [7, с. 13].

Треба зазначити, що ефективна робота вчителів з природоохоронної діяльності та екологічного виховання була б неможлива без чіткої методичної допомоги, яка надавалась у вигляді інструкційно-методичних рекомендацій, програм, буклетів, брошур, що висвітлювали передовий досвід. Видавались навчальні програми для учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку, методичні листи "Натуралістична і природоохоронна робота в школі та позашкільній установі", "Природоохоронна робота в школі" тощо. Усі ці заходи насамперед були покликані активізувати на місцях екологічне виховання, природоохоронні дії, розвивати передовий досвід, апробувати нові програми позашкільної роботи з учнями. Вважалося, що після апробації програм, відповідно до опрацювання і впровадження в шкільну діяльність, можна буде значно поліпшити екологічне виховання в школах та на уроках природничого напрямку. Стійку систему екологічної освіти і виховання юнацтва створили, об'єднавши зусилля, педагогічні колективи шкіл та члени юнацьких секцій. Важелю, що приводить у дію всю систему екологічного виховання школярів у країні, стала діяльність педагогічної і методичної рад. У розгляді поставленої проблеми

суттєве значення має методологічний принцип, який розкриває практичну діяльність учнів у довкіллі як провідну у взаємозв'язку з навколишнім середовищем. У розрізі досліджуваного періоду стає зрозуміло, що вчителі природничих дисциплін вважали за пріоритетну роль практичних форм діяльності школярів у формуванні відповідального ставлення до природи [8, с. 85].

Сформований у молодшому шкільному віці інтерес до навколишнього середовища у підлітковому збагачується мотивами відповідального ставлення до природи, яке виробляється не тільки на уроках природничого циклу, а й у практичній природоохоронній роботі, яка відбувається за допомогою викладача природничих дисциплін. У цей період вчителі-природознавці розповідали учням про екологічний стан в місцях проживання, надавали конкретні завдання, які необхідно розв'язати, аби поліпшити його. Так, вчителі з учнями вивчали стан природного середовища за допомогою створення екологічних карт району, на яких позначались екологічно чисті ділянки, утворювались на цих територіях мікрозаказники та мікрозаповідники. З цією метою досліджувались території навколо своїх населених пунктів, здійснювались науково-пізнавальні експедиції [5, с. 99].

На початку XXI ст. освіта в галузі навколишнього середовища почала розглядатися як безперервний процес, який охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення. Проте центральною ланкою продовжує залишатися школа, оскільки саме в шкільні роки найінтенсивніше формується особистість. Зокрема, велика кількість науковців та викладачів зазначали, що екологічна освіта – творчий процес, безпосередньо пов'язаний з розвитком, самоствердженням та самовираженням особистості, який відбувається безпосередньо за допомогою фахівця з природничих дисциплін. Наголошувалось на тому, що для ефективного втілення в життя ідеї екологічної освіти та виховання молоді потрібні викладачі нового типу, які досконало володіють екологічними знаннями та мають сформовану екологічну свідомість. На початку XXI ст. розвиток екологічної культури викладача, зокрема природничих дисциплін, стає пріоритетним у процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах та закладах післядипломної освіти [7, с. 10].

Висновок. Розглядаючи аспект окресленої проблеми, можна дійти висновку, що взаємозв'язок шкільної (формальної) та позашкільної (неформальної) системи екологічної освіти та екологічного виховання юнацтва забезпечує сприятливі умови формування різнобічної особистості та її поглядів на екологію. Також необхідно звернути увагу на створення ефективної системи комплексного збагачення школярів знаннями з природоохоронного напрямку, формування у молодого покоління відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх видах і формах навчальної та суспільно корисної діяльності, що було реалізовано за умов активної участі вчителів, зокрема природничих дисциплін.

Література

1. Гнилуша Н. В. Неперервна екологічна освіта / Н. В. Гнилуша // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 55–56.
2. Коденко Є. М. За покликом душі / Є. М. Коденко // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 73–76.
3. Коновалова О. В. Из опыта экологического воспитания детей и подростков / О. В. Коновалова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 47–55.
4. Манорик Л. П. Екологічному вихованню – струнку структуру / Л. П. Манорик // Рідна школа. – 1990. – № 8. – С. 83–85.
5. Проблеми екологічної освіти та виховання : зб. наук. праць / наук. ред. В. М. Бровдій. – К. : Київський пед. ін.-т ім. О. М. Горького, 1989. – 156 с.
6. Пустовіт Н. В. Екологічна освіта учнів у позашкільному закладі / Н. В. Пустовіт // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 13–15.
7. Пустовіт Н. В. Організаційно-педагогічна структура гурткової роботи з екології в позашкільних закладах / Н. В. Пустовіт // Рідна школа. – 2002. – № 9. – С. 9–14.
8. Червонецький В. В. Екологічна освіта у розвинених країнах заходу / В. В. Червонецький // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 84–88.
9. Ясінська Н. Екологічна культура і освіта / Н. Ясінська // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 24–25.

УДК 364.62-053.2

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОБОТИ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ “ТЕЛЕФОНУ ДОВІРИ”

Плахотнік О. В., Борисюк С. О., Криловець М. Г.

*У статті висвітлюються історичні аспекти становлення та розвитку мережі служб “Телефону Довіри” у різних регіонах світу. Аналізується сучасний зарубіжний досвід надання телефонної консультативної допомоги дітям та молоді та характеризуються особливості звертань абонентів на “Телефон Довіри”.
Ключові слова: “Телефон Довіри”, консультативна допомога, типи абонентів.*

*В статье раскрываются исторические аспекты становления и развития системы служб “Телефонов Доверия” в разных регионах мира. Анализируется современная зарубежная практика оказания телефонной консультативной помощи детям и молодежи, а также характеризуются особенности содержания обращений абонентов на “Телефон Доверия”.
Ключевые слова: “Телефон Доверия”, консультативная помощь, типы абонентов.*

The article shows historical aspects of establishment and development of helpline networks in different parts of the world. Foreign experience of telephone consultation services for children and youth is analyzed. Specific features of helpline calls are described.

Key words: helpline, consultation service, types of telephone subscribers.

Постановка проблеми. Робота на “Телефоні Довіри” у сучасних умовах розвитку суспільства є одним з пріоритетних напрямків соціально-психологічної допомоги різновіковим верствам населення як за кордоном, так і в Україні. Інтегруючи у своїй діяльності сучасні знання та підходи практичної психології, соціальної роботи та соціальної педагогіки, окремих психотерапевтичних напрямків, службам “Телефону Довіри” характерний найбільш динамічний розвиток, починаючи з п’ятдесятих років за кордоном та з дев’яностих років ХХ ст. – в Україні.

Метою статті є аналіз особливостей зарубіжного досвіду організації та діяльності служб “Телефону Довіри”, специфіки кількісних та якісних порівняльних характеристик звернень абонентів у такі служби в різних регіонах світу.

Виклад основного матеріалу. Ідея застосування телефонного консультування як методу соціальної роботи, так званих телефонів довіри, народилася у 50-ті р. ХХ ст. з необхідності надання допомоги особам, які потрапили у складні життєві ситуації.

У 1953 році в Лондоні за ініціативою пастора Чада Вара з’явилася перша телефонна служба, основною метою якої було попередження самогубств. Такий метод надання допомоги зацікавив осіб, які потрапили у кризові ситуації, і людей, які хотіли долучитися до надання допомоги тим, хто її потребує. З пошавленням інтересу громадськості до діяльності благодійної організації під назвою “Самаритянський телефон довіри” долучалося дедалі більше добровольців. І хоча служба була створена за ініціативою духовної особи, її діяльність не мала релігійного характеру, а назва була пов’язана з постаттю самаритянина з біблійної притчі, з яким і сьогодні порівнюють волонтерів, що безкорисливо надають допомогу і підтримку особам у кризових станах [1].

Починаючи з 1959 р. служби телефонного консультування, подібні до “The Samaritans”, почали з’являтися в Единбурзі, Глазго, Абердин і Данді. 1 листопада 1961 р. нове відділення “The Samaritans” було створене в Північній Ірландії. І у 1962 р. на території Великої Британії вже було 41 відділення “Самаритянського телефону довіри”, які до 1967 р. діяли на волонтерських засадах. За декілька років благодійна організація перетворилася на товариство з обмеженою відповідальністю, а з 1967 р. у ній з’явилися штатні працівники, що засвідчило початок професіоналізації “Телефону Довіри”.

З метою вдосконалення форм допомоги “Самаритянського телефону довіри” було сформульовано основні положення його діяльності: 1. У разі настання кризи абонент повинен мати можливість зв'язатися з осередком підтримки телефоном у будь-який час дня і ночі. 2. Черговий повинен уважно вислухати абонента, якому більше нікуди звернутися за розумінням і співчуттям, виявити щире зацікавлення його проблемою. 3. Абонент має цілковиту свободу в ухваленні рішень, а також у перериванні розмови за власним бажанням. 4. Факт повідомлення в службу допомоги по телефону про кризову ситуацію, які і сам зміст розмови, є таємницею. 5. Чергові при наданні допомоги можуть звертатися за порадою до консультантів з різних галузей. 6. Допускається отримання матеріальної допомоги від інших установ і організацій, адже чергові працюють безоплатно. 7. Черговим заборонено нав'язувати абонентам власні переконання, чинити на них тиск, послуговуючись політичними, філософськими чи релігійними аргументами.

У 1974 р. Чад Вара заснував міжнародну організацію “Befrienders International”, членами якої стали країни, зацікавлені в розвитку цієї форми допомоги. Пастор Чад Вара продемонстрував, як з невеличкої громадської організації може вирости розгалужена мережа служб для надання нагальної допомоги людям у кризових станах [2].

У 1967 р. на міжнародному конгресі в Женеві була створена Міжнародна федерація служби нагальної допомоги по телефону International Federation of Telephonic Emergency Services (IFOTES). Досягненням конгресу стало узгодження загальних для всіх країн – членів IFOTES цілей діяльності “Телефонів Довіри”, правил їх функціонування, а також методів і принципів надання допомоги.

Федерація об'єднує 30 тисяч добровольців і 500 центрів у 28 країнах світу, які забезпечують цілодобове надання допомоги людям, що потрапили у кризові чи екстремальні ситуації [1].

Починаючи з 1970 р., в світі почали з'являтися “Телефони Довіри” для дітей і молоді. Перший “Телефон Довіри” для дітей “Youthline”, створений ініціативною групою молодих людей, запрацював у 1970 р. у місті Окленд (Нова Зеландія). Зараз “Youthline” провадить діяльність у його дев'яти регіональних філіях за такими напрямками: обслуговування спеціалізованих окремих ліній телефонного зв'язку; спілкування з дітьми он-лайн; підтримка функціонування мережі осередків з надання безпосередньої допомоги; навчання соціальних працівників і фахівців, які працюють з дітьми; дослідження проблем дітей і молоді; поліпшення правової ситуації дітей та їхніх сімей.

На початку XXI ст. активізувалася діяльність міжнародної організації “Child Helpline International”. Після численних міжнародних зустрічей і конгресів у 2001 р. на міжнародному конгресі представників “Телефонів Довіри” для дітей і молоді в індійському місті Пуне було ухвалено рішення про створення міжнародної організації, яка б надавала підтримку “Телефонам Довіри” для дітей по всьому світу, насамперед у країнах, що розвиваються, де вона потрібна найбільше. В створення (CHI) вагомий внесок зробила Індія як сторона, що приймала конгрес, та індійський “Телефон Довіри” “Childline India”. CHI зі штаб-квартирою в Амстердамі була створена в жовтні 2003 р., до її складу увійшли представники 49 “Телефонів Довіри” для дітей з різних країн світу. Структура організації та принципи її функціонування ґрунтувалися на досвіді індійської активістки Інституту соціальних наук у Мумбаї Джеру Білліморія (Jeroo Billimoria). У 2009 р. до CHI приєдналися представники ще 84 “Телефонів Довіри” для дітей. Про свою готовність приєднатися до організації вже повідомили 55 організацій, що мають “Телефони Довіри” для дітей [3].

Головними завданнями діяльності організації визначені підтримка ідеї створення глобальної мережі “Телефонів Довіри”, обмін досвідом роботи телефонних служб між організаціями-членами, а також дотримання прав дітей, регламентовані Конвенцією про права дитини. Особливу підтримку і допомогу CHI надає країнам, у яких “Телефони Довіри” для дітей щойно почали працювати, а також зацікавленим у створенні “Телефонів Довіри” країнам, що розвиваються, де подібна діяльність слабо розвинена. Однією з форм такої допомоги є фінансування ознайомлювальних навчальних поїздок для представників з країн Європи, Азійсько-Тихоокеанського регіону, Близького Сходу, Африки та Америки. В основу діяльності CHI покладені “Принципи і стандарти Телефонів Довіри для дітей” (Principles Standards and for Child Helplines), які розроблені членами організації, а саме:

- права, тобто право дітей та членів їхніх сімей на отримання професійної допомоги за умов конфіденційності та анонімності;
- безперешкодний доступ до послуг, які пропонують “Телефони Довіри”;
- участь – формування форм допомоги, які надають “Телефони довіри” на основі активного вислуховування, що слугує джерелом пізнання потреб, проблем і пропозицій дітей;
- приватність і конфіденційність – дотримання права дитини на недоторканість приватного життя і конфіденційність проблем, з якими вона звертається до “Телефону Довіри”;
- безпека – принцип, що зобов’язує членів СНІ забезпечувати захист і безпеку дітей, які звертаються за допомогою до “Телефону Довіри”;
- інтеграція послуг – комплексний підхід до задоволення потреб дітей у співпраці з іншими організаціями та державними установами;
- добір персоналу, навчання і розвиток працівників – найм та заохочення працівників через навчання, супервізію, професійний розвиток і вдосконалення організації праці;
- пропаганда – пропагування прав дитини у суспільстві, формування громадської думки щодо удосконалення відповідного законодавства й запобігання кризовим ситуаціям, в які можуть потрапити діти;
- збір інформації – аналіз відомостей про результати наданої допомоги дає змогу поліпшити якість послуг “Телефону Довіри”;
- оцінювання – аналіз ефективності роботи СНІ сприяє систематичному вдосконаленню форм допомоги, що надається “Телефонами Довіри”;
- управління – надання переваги політиці відкритості в управлінні організаціями, що обслуговують “Телефони Довіри”, з метою спрощення доступу до надаваних форм допомоги дітям, підліткам і їхніх сім’ям.

Основною метою діяльності СНІ стала реалізація мрії про те, щоб у всіх країнах світу діти і молодь, набравши один і той самий номер (один для всього світу!) “Телефону Довіри”, могли отримати очікувану допомогу. У відповідь на зростання соціальних потреб Європейський парламент 17 січня 2006 р. виступив із заявою на підтримку створення спільного для всіх країн – членів Європейського Союзу “Телефону Довіри” для дітей і молоді, з одним спільним для Європи номером, доступним і легким для запам’ятовування [2].

Через чотири роки після створення СНІ, 15 лютого 2007 р., Європейська Комісія на підставі рішень 2007/116/ЄС [3] постановила, що у всіх країнах – членах Європейського Союзу номери, що починаються зі “116”, відтепер будуть зарезервовані для потреб соціальних послуг. Стаття 2 зазначеного рішення пояснює: “Гармонізована соціальна послуга” – це послуга, яка, згідно із загальним визначенням, доступна за безкоштовним телефонним номером, потенційно придатна для іноземних гостей і покликана задовольнити певну соціальну потребу, зокрема, сприяти доброму самопочуттю та безпеці громадян чи певних груп, надавати допомогу людям у скрутному становищі”. У преамбулі до цього рішення зазначено, що гармонізація номерних ресурсів уможливорює доступність аналогічних послуг за однаковим номером для користувачів у різних державах-членах.

Принцип “один номер – однакова послуга” гарантує не лише можливість зв’язку з конкретною службою завжди з однаковим номером у будь-якій державі – члені ЄС, а й європейську ідентичність послуг. Жителі Європи знатимуть, що, зателефонувавши на один і той самий номер у будь-якій країні-члені, отримають доступ до тієї ж послуги. Це стане стимулом для розвитку загальноєвропейських послуг. Обов’язковими умовами гармонізації послуг, які надають “телефони довіри”, є їх безкоштовність і встановлена Європейською Комісією необхідність регулярної актуалізації номерів, що починаються зі “116”.

У додатку до рішення Європейської Комісії, опублікованому в “Офіційному журналі Європейського Союзу” від 17 лютого 2007 р. для “гармонізованих соціальних послуг” зарезервовано три номери: 116-000 – “Телефон Довіри” з питань дітей, зниклих безвісти; 116-111 – “Телефон Довіри” для дітей; 116-123 – телефон емоційної підтримки дорослих.

Перші “Телефони Довіри” для дітей і молоді з номером 116-111 запрацювали 2008 р. в Чехії, Румунії, Словаччині, Угорщині та Польщі. До кінця 2009 р. до них

долучилися ще 13 “гарячих” ліній. На підставі рішення Європейської Комісії 2009 р. [3] було введено ще два номери: 116-006 – “Телефон Довіри” для жертв злочинів; 116-117 – медична послуга на вимогу в інших випадках, окрім невідкладних.

Сьогодні СНІ об’єднує 138 членів зі 133 країн світу, в тому числі 109 організацій на правах повного членства і 29 асоційованих членів, і працює в 160 країнах, розширюючи міжнародну мережу “Телефонів Довіри” для дітей і молоді віком до 25 років. Її служби надають допомогу безпритульним і покинутим дітям, втікачам з дому, дітям, які живуть у бідності, яких примушують до праці, дітям, яких експлуатують сексуально (жертвам фізичного, психічного та сексуального насилля), жертвам торгівлі дітьми, дітям, психічно хворим та ВІЛ-інфікованим.

СНІ щорічно публікує звіти про свою діяльність в п’яти географічних регіонах. Про масштаби діяльності СНІ з надання допомоги дітям, в тому числі про кількість контактів, їх форми, а також коло проблем, які вдалося вирішити завдяки “Телефонам Довіри”, свідчать показники, наведені у табл. 1 і 2 [4].

Таблиця 1
Кількість дзвінків, які надійшли на “Телефони Довіри” для дітей, у різних регіонах світу (2008 та 2011 рр.)

| № з/п | Регіон світу | 2008 | 2011 |
|--------------|--------------------------------------|----------|----------|
| 1 | Африка | 1741441 | 1760010 |
| 2 | Америка і країни Карибського басейну | 1397761 | 2693385 |
| 3 | Азійсько-Тихоокеанський | 5223613 | 8374284 |
| 4 | Європа | 5955210 | 15224076 |
| 5 | Близький Схід і Північна Африка | 238859 | 745471 |
| Світ загалом | | 14446884 | 28797226 |

Джерело: <http://www.childhelplineinternational.org/en/publications/CTC>

Усі ці відомості запозичені зі звітів 85 членів СНІ. Звітність є умовою членства в СНІ, що забезпечує, насамперед, оцінювання ефективності та якості реалізації завдань у сфері захисту прав дитини по всьому світу. Порівняння показників 2008 і 2011 рр. підтверджує не тільки збільшення кількості з’єднань, а й зростання довіри серед дітей і підлітків по всьому світу до цієї форми анонімної допомоги. Найменші темпи зростання кількості з’єднань спостерігалися в Африці – лише на 1,07 %, а найбільші – в країнах Близького Сходу і Північної Африки (на 212,1 %), Європи (на 155,6 %), обох Американських континентів разом з Карибським басейном (на 92,7 %), в Азійсько-Тихоокеанському регіоні (на 60,3 %).

Таблиця 2
Типи абонентів “Телефонів Довіри” СНІ у світі (2011)

| № з/п | Типи абонентів | Африка | Північна та Південна Америка, країни Карибського басейну | Азійсько-Тихоокеанський регіон | Європа | Близький Схід і Північна Африка | Усього |
|-------|---|--------|--|--------------------------------|---------|---------------------------------|---------|
| 1 | Дорослі в інтересах дітей | 75062 | 49219 | 144941 | 49952 | 26275 | 345449 |
| 2 | Діти від імені інших дітей | 33225 | 4152 | 68790 | 25374 | 4170 | 135711 |
| 3 | Діти, які живуть поза сім’єю (у притулках, з друзями або на вулиці) | 15812 | 1734 | 24537 | 17719 | 483 | 60285 |
| 4 | Діти-інваліди | 3181 | 64 | 4914 | 2734 | 586 | 11479 |
| Разом | | 678345 | 796641 | 1257250 | 1992111 | 103387 | 4827734 |

Джерело: www.childhelplineinternational.org/en/publications/CTC

Поширення відомостей про можливість “Телефонів Довіри” сприяло тому, що в справах, які стосуються дітей, почали телефонувати як самі зацікавлені – діти-інваліди (11 479 розмов у світі), діти, які живуть поза сім’єю (60 285 розмов у світі), їхні однолітки від їх імені (135 711 розмов), а також дорослі опікуни чи особи, що відчувають тягар відповідальності за долю дітей (345 449 розмов у світі) [4].

Таблиця 3
Кількість дітей і підлітків, які скористалися допомогою “Телефонів Довіри” СНІ в світі 2011 р.

| № з/п | Вік дитини, років | Африка | Північна та Південна Америки, країни Карибського басейну | Азійсько-Тихоокеанський регіон | Європа | Близький Схід і Північна Африка | Усього |
|-------|-------------------|---------|--|--------------------------------|---------|---------------------------------|---------|
| 1 | 0–6 | 1774 | 9458 | 18634 | 14660 | 5655 | 50181 |
| 2 | 7–9 | 2780 | 5601 | 33704 | 84497 | 5687 | 132269 |
| 3 | 10–12 | 6067 | 21144 | 89538 | 275949 | 7817 | 400515 |
| 4 | 13–15 | 22694 | 63760 | 123266 | 409817 | 10352 | 629889 |
| 5 | 16–17 | 30548 | 39021 | 110637 | 135847 | 9163 | 325216 |
| 6 | 18–25 | 33239 | 141453 | 90733 | 63088 | 9155 | 317668 |
| 7 | 25+ | 21170 | 80427 | 9042 | 27429 | 7775 | 145843 |
| 8 | невідомий | 690 901 | 174805 | 1325258 | 909502 | 23596 | 3124062 |
| Разом | | 809 173 | 535 669 | 1800 812 | 1920789 | 79 200 | 5145643 |

Джерело: www.childhelplineinternational.org/en/publications/CTS

Діти, які вдаються по допомогу до “Телефонів Довіри” як до інстанції останньої надії, не можуть розраховувати на допомогу близьких – батьків, братів, сестер, родичів чи друзів, явно потребують когось, хто уважно вислухає їх, з ким вони відверто поділяться своїми проблемами. Перманентна розрядка емоційної напруженості спроможна захистити цих дітей від необміркованих кроків і невважених рішень. Серед дітей, що телефонують, напевно, є й ті, хто береться за слухавку у ситуації безпосередньої загрози насилля, серйозної залежності, суїцидальних думок або сексуальних домагань. Лише 2011 р. у світі допомогою “Телефонів Довіри” скористалися 629 889 підлітків віком 13–15 років, 400 515 у віці 10–12 років, віком 16–17 років – 325 216 і у віковій групі від 18 до 25 років – 317 668. У цій популяції найбільшу групу становила молодь з Європи та Азійсько-Тихоокеанського регіону.

Таблиця 4
Кількість з’єднань з “Телефонами Довіри” у світі 2008 р. за формами спілкування

| № з/п | Форма спілкування | Африка | Північна та Південна Америка, країни Карибського басейну | Азійсько-Тихоокеанський регіон | Європа | Близький Схід і Північна Африка | Усього |
|-------|-------------------|---------|--|--------------------------------|---------|---------------------------------|---------|
| 1 | Телефон | 1298716 | 1181687 | 3932450 | 4894115 | 235869 | 1542837 |
| 2 | Інтернет (чат) | 9393 | 181026 | 377004 | 1019072 | 32 | 1586527 |
| 3 | Особисте | 426213 | 34798 | 812086 | 41773 | 2948 | 1317818 |
| 4 | Поштове | 7119 | 250 | 102073 | 250 | 10 | 109702 |
| Разом | | 1741441 | 1397761 | 5223613 | 5955210 | 238859 | 4556884 |

Джерело: www.childhelplineinternational.org/en/publications/CTS

Як видно з табл. 4, окрім типової форми допомоги, яка 2008 р. домінувала в різних регіонах світу, з’явилися допомога он-лайн, в чаті, через смс, пошту та особисте спілкування. Найбільше телефонних розмов відбулося в Європі (4894115), найменше – в країнах Близького Сходу і Північної Африки (235869). Аналогічний розподіл спостерігається у сфері інтернет-контактів: найбільше – в країнах Європи (1019072), а мінімум – в регіоні Близького Сходу і Північної Африки (32). Такі розбіжності можна пояснити як різницею в традиціях і культурі різних регіонів світу,

так і ступенем доступності комп'ютерів і розвитком Інтернету в окремих частинах світу [3].

Таблиця 5

Кількість з'єднань з "Телефонами Довіри" у світі за формами спілкування у 2011 році

| № з/п | Форма спілкування | Африка | Північна та Південна Америка, країни Карибського басейну | Азійсько-Тихоокеанський регіон | Європа | Близький Схід і Північна Африка | Усього |
|-------|-------------------|--------|--|--------------------------------|----------|---------------------------------|----------|
| 1 | Телефонне | 863140 | 901232 | 3422405 | 7530671 | 306558 | 13024006 |
| 2 | Інтернет (чат) | 93 | 3657294 | 583034 | 4462572 | 16538 | 8719531 |
| 3 | Особисте | 67361 | 12870 | 130740 | 53864 | 37132 | 301967 |
| 4 | Поштове | 2399 | 20856 | 1945 | 284965 | 68 | 310233 |
| Разом | | 932993 | 4592252 | 4138124 | 12332072 | 360296 | 22353737 |

Джерело: www.childhelplineinternational.org/en/publications/CTC

Порівняно з 2008 р. у всьому світі спостерігається зростання кількості телефонних з'єднань – з 11542 837 до 13024006, що переконливо свідчить про ефективність функціонування "Телефонів Довіри": вони задовольняють потреби дітей і молоді, гарантуючи їм відчуття безпеки та конфіденційність розмов. Кількість телефонних з'єднань зросла лише в Європі з 4894115 (2008 р.) до 7530671 (2011 р.), у країнах Близького Сходу і Північної Африки – з 235869 (2008 р.) до 306558 (2011 р.). В інших регіонах світу кількість телефонних з'єднань зменшилася, водночас зросла кількість контактів, налагоджених через Інтернет – понад 7 млн у світі, зокрема, в країнах Північної та Південної Америки – понад 3,4 млн контактів; в Європі – понад 3 млн, у країнах Азійсько-Тихоокеанського регіону – понад 200 тис., у країнах Близького Сходу і Північної Африки – понад 16 тис., в Африці – на 9,3 тис. Це свідчить як про зростання попиту на інтернет-послуги, так і про необхідність змін у доборі персоналу для підтримки цієї форми допомоги, профілю навчання і професіоналізації послуг, а в перспективі, можливо, і зміни засад управління організацією.

Таблиця 6

Причини звертання дітей за допомогою на "Телефони Довіри" у світі (2011 р.) [4]

| № з/п | Причина налагодження контакту | Африка | Північна та Південна Америка, країни Карибського басейну | Азійсько-Тихоокеанський регіон | Європа | Близький Схід і Північна Африка | Усього |
|-------|-------------------------------|--------|--|--------------------------------|--------|---------------------------------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | Зловживання і насилля | 40119 | 130 072 | 91074 | 180496 | 15099 | 456860 |
| 2 | Економічна експлуатація | 14178 | 997 | 28851 | 2404 | 1430 | 47860 |
| 3 | Дискримінація | 6755 | 807 | 6271 | 1586 | 503 | 15932 |
| 4 | Сімейні відносини | 12587 | 47665 | 70253 | 146663 | 9550 | 286718 |
| 5 | Відносини з ровесниками | 6166 | 48371 | 87197 | 248421 | 3643 | 393798 |
| 6 | Фізичне здоров'я | 2579 | 11451 | 27133 | 29011 | 2767 | 72941 |
| 7 | Психічне здоров'я | 10653 | 67585 | 142837 | 200140 | 9247 | 430462 |

Продовження табл. 6

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------|--|--------|--------|---------|---------|-------|---------|
| 8 | Школа | 11960 | 10407 | 98559 | 80718 | 8100 | 209744 |
| 9 | Сексуальність | 37162 | 16361 | 39467 | 195682 | 955 | 289627 |
| 10 | Бездомність / втеча з дому / основні потреби | 21221 | 24766 | 49469 | 20812 | 2018 | 118286 |
| 11 | Надання інформації | 119160 | 37114 | 391221 | 111774 | 16344 | 675613 |
| 12 | Юридичні питання | 21542 | 7755 | 16852 | 18201 | 2623 | 66973 |
| 13 | Вживання психотропних речовин | 3330 | 8496 | 9987 | 27777 | 585 | 50175 |
| 14 | ВІЛ / СНІД | 22644 | 866 | 7611 | 528 | 13 | 31662 |
| 15 | Загальні / інші | 785 | 611 | 1652 | 258788 | 202 | 262038 |
| Разом | | 330851 | 413324 | 1068434 | 1523001 | 73079 | 3408689 |

Висновки. Отже, представлення у даній статті змістового, статистичного та регіонального аспектів аналізу світового досвіду поширення діяльності служб “Телефону Довіри” для дітей та молоді підтверджує актуальність організації спеціалізованих соціальних служб телефонного консультування у різних регіонах світу. Разом з тим вказує на нагальність вирішення проблеми організаційно-методичної та фінансової підтримки “Телефонам Довіри” в Україні.

Література

1. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование / А. Н. Моховиков. – М. : Смысл, 1999. – 278 с.
2. Kicińska L. Historia telefonów zaufania w Polsce i na świecie. Telefony zaufania dla dzieci // Dziecko krzywdzone. – 2010. – № 2 (31). – S. 8.
3. http://ru.wikipedia.org/wiki/Jeroo_Billimoria. – Назва з екрана.
4. <http://www.childhelplineinternational.org/en/publications/CTC>. – Назва з екрана.

УДК 37.035:316.46(73)

ЛІДЕРСЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ СТУДЕНТІВ (ДОСВІД США)

Пономаренко О. В.

У статті висвітлено практичний досвід США з організації педагогічної практики, одним із завдань якої є створення умов для формування лідерських якостей майбутніх учителів. Проаналізовано сім вимірів лідерства, які мають продемонструвати студенти під час проходження практики у школі.

Ключові слова: лідерство вчителя, педагогічна практика, виміри лідерства.

В статье рассмотрен практический опыт США по организации педагогической практики, одним из заданий которой является создание условий для формирования лидерских качеств будущих учителей. Проанализированы семь измерений лидерства, которые должны продемонстрировать студенты во время прохождения практики в школе.

Ключевые слова: лидерство учителя, педагогическая практика, измерения лидерства.

The article looks at the practical experience of the organization of fieldwork, one of the aims of which is to contribute to teacher leadership development. Seven dimensions of leadership to be demonstrated by student teachers at school have been analyzed.

Key words: teacher leadership, fieldwork, dimensions of leadership.

У XXI столітті підходи до підготовки вчителя мають узгоджуватись з тими процесами, що визначають розвиток сучасного суспільства, а саме стрімкий технічний прогрес, глобалізація та інформаційний плюралізм, взаємозалежність і взаємообумовленість всіх сфер життя тощо. Сучасна школа потребує ініціативного, відповідального, компетентного вчителя-лідера з активною життєвою і професійною позицією, учителя, який бере активну участь у формуванні освітньої політики держави.

Така вимога до особистості сучасного вчителя відображена у нормативній законодавчій базі України в галузі освіти, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) [1], Державній програмі "Вчитель" (2002 р.) [2], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 р.) [3] та Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") (1993 р.) [4], у яких відповідно йдеться про "виховання лідерів у сфері освіти"; "підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства"; підготовку педагогічних кадрів, здатних "приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності" і зазначається, що вчителі "мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти".

Зважаючи на важливість проблеми лідерства вчителя, постає необхідність системного підходу до формування лідерських якостей педагогів в умовах професійної освіти та безперервного професійного розвитку. Педагогічна практика посідає важливе місце у процесі формування особистості педагога. Цій проблемі присвячено праці Ф. Н. Гоноболіна, О. І. Щербаківа, Е. А. Гришина, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна та ін.

Окремі аспекти проблеми формування лідерських якостей педагогів в Україні розглядали у своїх працях вітчизняні науковці, а саме: Н. Семченко (педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності), Н. Мараховська (формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу), Д. Зербіно (особистість та діяльність наукового лідера), Ю. Завалевський (лідерство вчителя в контексті професіоналізму та конкурентоспроможності). Поряд із використанням передового досвіду та здобутків вітчизняної педагогічної науки доцільним є вивчення й осмислення відповідних зарубіжних надбань. Оскільки досвід США з формування лідерських якостей особистості майбутніх учителів у процесі проходження ними педагогічної практики в школі

не був темою окремого дослідження, метою нашої статті є спроба дослідити те, як лідерський компонент реалізується у педагогічній практиці студентів США.

Вже за часів панування “теорії лідерських рис” у багатьох науковців існувала ідея про те, що лідерство як інтеграцію якостей можна сформулювати і розвинути, застосовуючи при цьому закони учіння, через освіту та навчання. У свій час американський психолог В. Бінхем зауважив, що “лідерство в цілому є групою якостей, які підлягають вдосконаленню через свідоме, систематичне, сплановане навчання та розвиток, через тренування” [5, с. 58]. Інакше кажучи, лідерства можна навчитись завдяки спостереженню, формуванню відповідних умінь та досвіду.

На сучасному етапі ця ідея активно експлуатується на теренах університетів США, де формування соціально-професійних якостей, до яких належать лідерські якості, є ключовим компонентом соціального аспекту розвитку особистості, що на етапі постіндустріального розвитку суспільства стоїть на одному щаблі з когнітивним та афективним розвитком.

Лідерство в США позиціонується як соціальна цінність, як шлях досягнення успіху в професійному та особистому житті. Таким чином, сучасний американський університет ставить перед собою триєдину мету, яка полягає в орієнтації на знання, діяльність та особистість. Особливо це стосується педагогічної освіти, яка постійно знаходиться під пильним наглядом уряду, професійних кіл та громадськості.

Сьогодні вчитель в США вже не розглядається як функціональна одиниця школи, що надає тільки освітні послуги, метою яких є підготовка школярів до складання випускних іспитів. Індивідуалізм, ізоляція та приватність вже не стоять в основі американської культури вчителювання. На сучасному етапі ефективність роботи вчителя ототожнюється з його здатністю до конструктивної колективної роботи, високої культури взаємодії в групі, відкритістю до нового досвіду, прагненням до якісно нових змін через освіту та навчання, саморозвиток та самоактуалізацію тощо.

Сучасний американський вчитель – це носій соціальних цінностей та агент соціальних змін, це рольова модель та еталон поведінки для дітей, їх батьків та колег. Саме тому лідерському компоненту підготовки сучасного вчителя як основі та рушійній силі його професійного та особистісного розвитку належить провідне місце в системі педагогічної освіти США.

Важливим етапом педагогічної освіти в США є педагогічна практика (fieldwork): спочатку практика спостереження (field observations), потім викладання (student teaching) чи стажування (internship), під час якої майбутні вчителі мають змогу спостерігати та брати участь у лідерському процесі (зустрічі зі вдосконалення роботи школи, ради шкільних учителів, навчальні групи тощо).

На прикладі педагогічного коледжу міста Девідсон ми продемонструємо важливість лідерського компонента у педагогічній практиці майбутніх учителів [6]. Так, одним із видів звіту студентів-практикантів є презентація сімох вимірів лідерства як доказу продемонстрованого ними лідерства та співпраці перед практикою та у педагогічному процесі тієї школи, де вони проходили стажування. Це має бути мультимедійна презентація, яка складається з сімох частин, відповідно до семи вимірів лідерства, запропонованих Дугласом Рівзом, а саме: 1) лідерство передбачення (Visionary Leadership); 2) лідерство у відносинах (Relational Leadership); 3) системне лідерство (Systems Leadership); 4) рефлексивне лідерство (Reflective Leadership); 5) співробітницьке лідерство (Collaborative Leadership); 6) аналітичне лідерство (Analytical Leadership); 7) комунікативне лідерство (Communicative Leadership) [7].

Лідерство передбачення ґрунтується на тому, що майбутні вчителі повинні мати конкретне бачення майбутнього своїх шкіл та свого професійного життя. Для цього студенти мають дати відповіді на такі запитання: Якою буде школа через три-п'ять років? Які складові школи залишаться незмінними, а які зазнають змін? Чи буде в цій школі місце для мене у майбутньому? Як зміниться моя робота? Що мені доведеться вивчити для того, щоб бути більш корисним для школи у майбутньому? Чому я хочу бути частиною цієї школи у майбутньому? Даючи відповіді, студенти мають їх обґрунтувати, використовуючи при цьому свій аналіз плану зі вдосконалення школи (ще одна форма звітності) та дискусії з колегами.

Лідерство у відносинах ґрунтується на важливості міжособистісних вмінь для вчителя-лідера (уміння слухати не перебиваючи та без упередження, повага до конфіденційності, емпатія тощо). Для того щоб оцінити цей вимір лідерства, майбутні

вчителі виконують таке завдання: записують на аудіо чи відео зустріч з колегою, на якій відбувається обговорення професійно важливих питань, а потім самостійно дають оцінку цій зустрічі, відповідаючи на такі питання: Скільки кожен з вас говорив? Перебивав? Просив про пояснення перед тим, як висловити своє судження? Чи говорили ви з упевненістю, ентузіазмом та щирістю? Чи проявляли ви емпатію? У чому це проявлялось? Також студенти вільні у тому, щоб відобразити у своїй презентації будь-які інші спостереження у межах цього завдання.

Системне лідерство вчителів передбачає їхнє розуміння системних процесів у школі та важливості допоміжного персоналу школи, чия діяльність безпосередньо впливає на досягнення учнів. У цій частині презентації майбутні вчителі мають задокументувати дві дискусії з допоміжним персоналом школи та доповісти про особливості їхньої роботи та труднощі, з якими вони стикаються. Вони також мають поговорити про те, що вчителі можуть зробити, щоб допомогти їм у роботі, та про їхні пропозиції щодо плану зі вдосконалення школи.

Рефлексивне лідерство передбачає знаходження вчителями часу на те, щоб подумати про свою діяльність, відзначити свої маленькі перемоги та невдачі, розпізнати конфлікти між цінностями та діяльністю та помітити тенденції, які з'являються з часом у їхньому ставленні до своєї діяльності тощо. Щоб звітувати про ці тенденції, студенти мають вести щоденник, де вони кожен день дають відповідь на такі питання: Чого я сьогодні навчився? Кого я сьогодні чогось навчив? З якою складністю я сьогодні зіштовхнувся? Яка моя найважливіша проблема на цей момент? Що я сьогодні зробив для того, щоб просунутись у розв'язанні цієї проблеми? Відповіді на ці питання також покликані допомогти майбутнім учителям у розробці плану свого професійного зростання (ще одна форма звітності).

Співробітницьке лідерство ґрунтується на тому, що рішення мають прийматися через співпрацю з іншими і, більше того, системні вдосконалення ніколи не відбудуться без співпраці. Майбутні вчителі мають це усвідомити та намагатися зрозуміти процес прийняття рішень. Щоб допомогти їм у цьому, під час проходження практики вони мають виконати таке завдання: написати список та розподілити за рівнями всі ухвали, які приймаються у школі за їхньої присутності. Існує три рівні прийняття рішень у школі: I – рішення, які приймаються на розсуд окремо взятого вчителя (наприклад, рішення, пов'язані з академічною свободою вчителя); II – ухвали, прийняті колективно вчителями та адміністрацією; III – односторонні адміністративні рішення. Після виконання цієї роботи студенти мають підрахувати всі ухвали у процентному співвідношенні та зробити відповідні висновки, а також поділитися своїм досвідом у прийнятті рішень.

Аналітичне лідерство вчителів передбачає, що вони поставляться креативно та критично до, на перший погляд, переконливої інформації. Для того щоб реалізувати аналітичне лідерство, студенти мають дослідити такі феномени та проаналізувати причини, які стоять за ними:

- Дослідити зв'язок між демографічним складом учнів та їх успішністю. Це має бути не проста констатація того факту, що демографія диктує успішність, а спроба віднайти ті причинно-наслідкові зв'язки, які призводять до прогалин у навчанні.
- Дослідити одну з таких проблем та спробувати віднайти причини нерівного ставлення: освітньої системи до 1) чоловіків та жінок; 2) учнів, для яких англійська мова є рідною і які її вивчають; 3) білих учнів та учнів з іншим кольором шкіри.

Комунікативне лідерство в репертуарі ефективного лідера означає, що вчитель має володіти відмінними письмовими та усними комунікативними вміннями. У своїй презентації студенти мають надати приклади своїх комунікативних ініціатив з батьками, громадою та колегами під час проходження практики. Це може бути комунікація за допомогою технологій (голосова пошта, електронна пошта, веб-сторінки класу зі щотижневими бюлетенями, програми соціальних мереж тощо) чи нетехнологічне спілкування (особисті листи-подяки; листи, написані від руки; листівки тощо). Також практиканти мають надати звіт про дзвінки, зроблені учням додому, та листи від батьків, а також доповісти про результати та зміни у навчанні чи поведінці учнів в результаті такого спілкування [6].

У звітах вчителя-наставника та супервізорів теж оцінюються лідерські якості студентів-практикантів (напр., ентузіазм, уміння співпрацювати, ініціативність,

гнучкість, уміння управляти собою, навички вербального та невербального спілкування, рефлексивні вміння, міжособистісні та організаторські вміння, критичне мислення тощо).

Отже, проходження практики в школі є не лише складовою професійної освіти вчителя, але й його професійною соціалізацією, яка передбачає не тільки засвоєння знань про педагогічну діяльність, але й набуття досвіду цієї діяльності та настанову на безперервний професійний розвиток. Це саме той етап, коли майбутні вчителі набувають особистісного досвіду лідерства в педагогічному процесі школи в реальних професійних ситуаціях і завдяки зворотному зв'язку з колегами, викладачами та вчителями-наставниками і рефлексії свого досвіду визначають свою власну лідерську позицію стосовно всіх аспектів своєї професійної діяльності.

Перспективу подальшого вивчення проблеми освітнього лідерства вбачаємо у дослідженні можливостей запозичення прогресивних ідей американського досвіду організації педагогічної практики, спрямованих на формування лідерських якостей вчителів.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvita.ua/legislation/other/2827. – Назва з екрана.
2. Державна програма “Вчитель” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zakon2rada.gov.ua/laws/show/379-2002-n. – Назва з екрана.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf. – Назва з екрана.
4. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zakon2rada.gov.ua/laws/show/896-93-n. – Назва з екрана.
5. Bingham W. Leadership / W. V. Bingham // The Psychological Foundations of Management / ed. H. C. Metcalf. – NY : Shaw, 1927. – P. 56–74.
6. Davidson College. The Department of Education. Teacher Education Handbook [Електронний ресурс] / College Davidson. – Режим доступу: <http://www.davidson.edu/academic/education/tehandbook.html>. – Назва з екрана.
7. Reeves D. B. Reframing teacher leadership to improve your school / Douglas B. Reeves. – ASCD, 2008. – 204 p.

УДК 37.091.12:36-051/37.046(73+410+44+430)

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДЕЯКИХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Робак В. Є.

У статті аналізуються системи підготовки фахівців з соціальної роботи у США, Великій Британії, Франції та Німеччині. Визначено особливості та спільні риси освітньої підготовки цих фахівців у вибраних країнах. На основі проведеного аналізу пропонуються заходи з удосконалення освітньої системи підготовки соціальних працівників в Україні.

Ключові слова: соціальні працівники, система підготовки, зарубіжні країни.

В статье анализируются системы подготовки специалистов по социальной работе в США, Великобритании, Франции и Германии. Определены особенности и общие черты образовательной подготовки этих специалистов в избранных странах. На основании проведенного анализа предлагаются мероприятия по усовершенствованию системы образовательной подготовки социальных работников в Украине.

Ключевые слова: социальные работники, система подготовки, зарубежные страны.

The author analyzes systems of social worker training in the USA, Great Britain, France and Germany and determines peculiarities and common features of professional education in these countries. On the basis of conducted analysis the author proposes improvement measures for the system of social worker training in Ukraine.

Key words: social workers, system of training, foreign countries.

Соціальна робота в Україні як галузь професійної діяльності і сфера наукових досліджень вже має свою історію та певні здобутки. Створена і діє система підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, активно розвиваються наукові дослідження, вдосконалюється навчально-методичне забезпечення цієї освітньої галузі. Значний вклад у розвиток теорії і практики соціальної роботи внесли такі вчені, як А. Капська, О. Карпенко, І. Мигович, В. Поліщук, В. Полтавець та інші. В Україні продовжується робота з розвитку та вдосконалення своєї моделі освітньої системи в галузі підготовки фахівців з соціальної роботи, яка б гармонійно поєднувала національні традиції та надбання у цій сфері зі світовим досвідом, була б інтегрована у міжнародні структури. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення прогресивного зарубіжного досвіду у цій сфері.

Вітчизняні науковці приділяють значну увагу даній проблемі. Так, за останній час об'єктами наукового дослідження стали освітні системи підготовки фахівців із соціальної роботи у США [3], Великій Британії [2; 6], Франції [4; 5], Німеччині [7; 8]. **Метою статті** є короткий аналіз структури освітніх систем з підготовки фахівців у галузі соціальної роботи провідних держав світу, визначення їх характерних рис і розробка рекомендацій щодо можливого використання цих особливостей в Україні.

США. У США підготовка фахівців для діяльності у галузі соціальної роботи здійснюється у школах соціальної роботи та коледжах при університетах. Програми передбачають три рівні підготовки: бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. Існують також програми післядипломної професійної освіти. Основними сферами практики соціальних працівників у США на даному етапі є робота з сім'ями, охорона здоров'я та медичний догляд, а також сфера психічного здоров'я.

Акцентуємо увагу на тому, що у США професія "соціальна робота" має складну систему спеціалізацій за різними напрямками, зокрема: за типом населення, що обслуговується (наприклад, діти, люди похилого віку і т. п.); за основною проблемою (алкоголізм, наркоманія та ін.); організаційною структурою практики; поєднанням вищеназваних критеріїв [3, с. 80–81].

Водночас існують і такі сфери діяльності, де соціальний працівник має бути практиком загального профілю, наприклад, у сільській місцевості.

Наголосимо, що у США діє шестирівнева шкала професійної кваліфікації, яка ґрунтується на безперервній системі освіти і включає як допрофесійний, так і професійний рівні. На допрофесійному рівні існує два класи фахівців: помічник соціального працівника і спеціаліст системи соціального обслуговування. Робота на рівні першого фахівця з названих класів не потребує спеціальної освіти. Ці працівники здійснюють некваліфіковану роботу допоміжного характеру (посильний, супровід при транспортуванні тощо). Посада спеціаліста системи соціального обслуговування передбачає наявність ступеня молодшого спеціаліста або бакалавра у сфері гуманітарних наук. Обидві названі посади не передбачають професійного статусу [3, с. 81].

На професійному рівні виділяють чотири класи фахівців у сфері соціальної роботи: соціальний працівник загального профілю; соціальний працівник вузької спеціалізації; незалежний соціальний працівник; дійсний соціальний працівник.

Соціальний працівник загального профілю повинен мати ступінь бакалавра. Він здійснює взаємодію з різними категоріями клієнтів, однак не є вузьким спеціалістом. Соціальний працівник вузької спеціалізації – це фахівець зі ступенем магістра соціальної роботи, який працює в певному напрямі (індивід, громада, родина) або у певній сфері (люди похилого віку, медицина, діти). Аби отримати кваліфікацію незалежного соціального працівника, потрібно мати ступінь магістра та бути членом Академії сертифікованих соціальних працівників. Ці фахівці мають право займатися приватною практикою, керувати персоналом та реалізацією певних програм. Найвищим кваліфікаційним рівнем є дійсний соціальний працівник. Це доктори наук (філософія або соціальна робота), які займаються науково-дослідницькою роботою або практикою [3, с. 81–82].

Таким чином, практична соціальна робота у США здійснюється на двох рівнях: практики загального профілю (бакалаври), які мають комплексну теоретичну та практичну підготовку і працюють з різними соціальними об'єктами (індивід, група, громада) та з різними проблемами; спеціалісти вузького профілю, які здійснюють роботу з вирішення конкретної соціальної проблеми або працюють лише з окремими соціальними об'єктами (індивід, група, громада).

Велика Британія. У цій державі діє різнорівнева шестиступенева система підготовки спеціалістів у галузі соціальної роботи. Перші чотири ступені – недипломовані працівники, які своєю діяльністю повинні засвідчити придатність до оволодіння цим фахом. Для отримання кваліфікаційного ступеня претендент повинен відповідати певним вимогам, що регламентуються єдиними національними стандартами і пройти професійну підготовку. Зокрема, претенденти на навчання за цим фахом повинні мати досвід роботи у цій сфері, володіти певними особистісними, індивідуально-психологічними рисами (здатність до саморегуляції, самодисципліни, чуйність, бажання допомагати людям, комунікативні вміння, що визначаються за допомогою тестування), знати відповідні законодавчі акти та нормативи, вміти користуватися технічними засобами (реабілітаційна техніка). Цей рівень підготовки соціальних працівників вважається у Великобританії довшівською підготовкою.

П'ятий і шостий рівні – це дипломовані фахівці, які завершили навчання в університетах, політехнічних інститутах, вищих школах чи коледжах [2, с. 8]. Програми підготовки у навчальних закладах Великобританії зорієнтовані на конкретний вид діяльності (спеціалізацію) [1, с. 143; 2, с. 8–9; 6, с. 10].

Франція. Національна система підготовки фахівців соціальної сфери у Франції є багаторівневою і складається з таких ступенів: допрофесійна освіта; початкова професійна освіта; середня професійна освіта; вища професійна освіта (I, II і III циклів навчання); післядипломна професійна освіта.

Зазначимо, що освіту можна здобути як у недержавних (регіональні інститути соціальної роботи, де можна отримати початкову, середню професійну та вищу професійну освіту I–II циклів у галузі соціальної роботи), так і в державних (загальноосвітні та професійні ліцеї, університети, університетські технологічні інститути, де можна здобути початкову, середню та вищу професійну освіту I–III циклів) навчальних закладах. Зарахування абітурієнтів на підготовку супроводжується професійним відбором і передбачає складання вступних іспитів для визначення загального рівня підготовки абітурієнтів, а також з'ясування його психологічної придатності до роботи за обраною спеціальністю. Необхідною умовою для більшості спеціальностей є наявність практичного досвіду діяльності абітурієнта в соціальній сфері. Встановлений також віковий ценз для кандидатів на підготовку [4, с. 10].

Допрофесійна підготовка здійснюється на підготовчих курсах, які функціонують при навчальних закладах, у процесі волонтерської діяльності та учнівства. Початкову і середню професійну освіту можна здобути в ліцеях (загальноосвітньому, технологічному, професійному) або в регіональних інститутах соціальної роботи. Вища освіта II циклу має два підрівні (ліценціат та магістр). Вищу освіту III циклу підготовки в галузі соціальної роботи здобувають в університетах або шляхом поглибленої підготовки за обраною спеціальністю (з подальшою професійною діяльністю), або готуючись до здійснення наукових досліджень із подальшим вступом до докторантури [4, с. 11].

Початкова, середня та вища професійна освіта I циклу підготовки фахівців соціальної сфери характеризується превалюванням практичного компонента підготовки над теоретичним (це зумовлено кваліфікаційними вимогами), тоді як на вищих рівнях домінує теоретична підготовка.

Особи, які отримали початкову професійну освіту, можуть працювати помічниками у соціальному житті, надавати медико-психологічну допомогу або асистувати фахівцю більш високого освітньо-кваліфікаційного рівня. Рівень їх підготовки підтверджується відповідним документом – свідоцтво (сертифікат) про професійну освіту (підготовку) [5, с. 213].

Німеччина. У цій країні фахівців для соціально-педагогічної сфери готують за двома напрямками – соціальна педагогіка і соціальна робота, а в силу значної подібності у змісті їх підготовки в деяких вишах ці спеціальності навіть поєднуються на засадах інтеграції. Система професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині складається з чотирьох рівнів: допрофесійний, рівень професійних училищ, рівень середньої спеціальної освіти і рівень вищої освіти. Допрофесійна підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється через волонтерську діяльність у різних добровільних організаціях. На рівні професійного училища розрізняють три типи закладів: однорічну професійну школу, дворічні професійні спеціалізовані училища та підвищене спеціальне училище, де готують до вступу у вищу спеціальну школу. На рівні середньої спеціальної освіти готують вихователів у середньому спеціальному навчальному закладі. Професійна підготовка у середніх спеціальних навчальних закладах соціальної педагогіки розглядається як широкопрофільна, де поряд з підготовкою вихователя дитячого садка готують до таких сфер діяльності, як робота в дитячому будинку, підліткове опікуєнство, робота в групі продовженого дня [7, с. 154–156].

Специфіка підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників вищих освітньо-кваліфікаційних рівнів у Німеччині полягає в об'єднанні їх навчання, створенні інтегративних дисциплін, курсів, форм навчання [7, с. 156].

Вважаємо за доцільне наголосити, що у Німеччині на сьогодні діє триступенева система вищої соціальної / соціально-педагогічної освіти: бакалаврат, магістратура і докторантура. Професійну підготовку соціальних працівників здійснюють у вищих навчальних закладах трьох типів: вищі фахові школи, університети, фахові академії.

Підготовка магістрів з соціальної роботи в Німеччині здійснюється в університетах, окремих вищих фахових школах, приєднаних до університетів, або у школах, які мають багаті традиції. Ця підготовка передбачає поглиблену спеціалізацію з обраного напрямку [9, с. 264].

Необхідною умовою зарахування абітурієнтів на спеціальність “Соціальна педагогіка” є наявність допрофесійної підготовки. Найбільш поширеними формами її здійснення є різні види волонтерської роботи, яка здійснюється під керівництвом професійних соціальних педагогів, а також вивчення старшокласниками факультативного курсу “Соціальна педагогіка / соціальна робота” [8, с. 10].

Аналіз нормативно-навчальної документації свідчить, що кількість годин, передбачених на вивчення курсів за вибором, є більшою від кількості годин з обов'язкових курсів. Такий підхід сприяє реалізації принципу диференціації та індивідуалізації процесу професійної підготовки. Студенти навчаються, зазвичай, за індивідуальними навчальними планами [8, с. 11].

Деякі ВНЗ вимагають попереднього практичного досвіду або проходження практики для визначення професійної придатності. Ще однією особливістю підготовки цих фахівців у Німеччині є те, що тут відбувається розмежування у підготовці

спеціалістів для потреб практики і наукової сфери: майбутніх практичних працівників готують у вищих фахових школах, а університети готують спеціалістів з правом викладання у ВНЗ і проведення наукових досліджень [7, с. 156].

Значна увага приділяється практичній складовій навчання, на яку відводиться від 30 до 50 % всього навчального часу [7, с. 158].

Доброю німецькою традицією є те, що абітурієнт повинен мати певний життєвий і професійний досвід роботи у соціальній сфері. Тому середній вік німецького студента при вступі у ВНЗ – 27 років, 83 % з них мають досвід професійної діяльності, в тому числі 11 % – у сфері соціальної роботи [7, с. 156].

Переважає більшість абітурієнтів (80 %) вступають на навчання у Вищі фахові школи, 15 % – в університети і лише 5 % – у фахові академії [9, с. 257].

Важливе значення має те, що ВНЗ у Німеччині мають високий ступінь автономності, тому змістовий компонент підготовки має свої особливості у кожному з них. У країні відсутній стандарт з даної спеціальності. Навчальна підготовка максимально наближена до потреб практики.

Висновки. Аналізуючи в цілому освітні системи підготовки фахівців у галузі соціальної роботи у вибраних країнах, можна підкреслити, що всім їм притаманна багаторівнева, ступенева структура. Іноді кількість рівнів допрофесійної підготовки є навіть більшою, ніж професійної (Велика Британія). Це є відображенням тієї значної уваги, яку приділяють на етапі професійної орієнтації і професійного відбору до особистісних рис претендента на цю спеціальність, а значить, успішності його діяльності в майбутньому. Вимога мати допрофесійний досвід діє практично у всіх країнах, хоча має різну форму: від неформального волонтерського до багатоступеневого нормативно-формалізованого. Іноді використовують тестування. У цьому криється суттєва відмінність від української системи підготовки таких фахівців, де нормативні документи, по-суті, не пред'являють жодних вимог ні до наявності професійного досвіду, ні до особистісних рис абітурієнта. Як певний етап допрофесійної підготовки в Україні може розглядатися навчання у закладах професійно-технічної освіти (з отриманням професії “соціальний робітник”), однак результати навчання на цьому етапі жодним чином не впливають на можливості продовження навчання і не враховуються на вищих освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Іншими особливостями освітніх систем вибраних країн є їхня гнучкість, максимальна наближеність до потреб практики і значний відсоток практичної підготовки у змісті навчального процесу. Як правило, готують фахівців двох напрямів: універсалів широкого профілю на нижчих освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалавр) та вузьких спеціалістів з конкретної проблеми або роботи з певними соціальними об'єктами (магістр). Окрім цього, в обраних країнах спеціалістів найвищої кваліфікації готують з двох напрямів: наукова (викладацька) діяльність і практична професійна діяльність. За цими параметрами українська освітня модель підготовки також відрізняється від західної. У нас поки що домінує жорстка регламентація навчання з акцентом на теоретичну підготовку, запізнена реакція освітньої системи на процеси, що відбуваються у реальному житті. Незвичним для українських реалій є також практикуючі фахівці найвищої кваліфікації (доктори наук), що має місце, наприклад, у США.

Вважаємо, що врахування цих тенденцій було б корисним у процесі вдосконалення системи підготовки соціальних працівників в Україні. Перспективним для подальших досліджень у цьому напрямі вважаємо більш ґрунтовні дослідження змісту освіти соціальних робітників за різними спеціалізаціями у різних країнах.

Література

1. Бартош-Пічкара О. Соціальна робота у Великій Британії / О. П. Бартош-Пічкара // Поліщук В. А. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук О. П. Бартош-Пічкара, Н. М. Горішна та ін. – Тернопіль : ВАТ “ТВПК “Збруч”, 2010. – Розділ III. – С. 114–172.
2. Васюк О. В. Професійна підготовка фахівців з соціальної роботи у Великобританії [Електронний ресурс] / О. В. Васюк // Зб. наук. праць Нац. академії прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2011. – № 58. – С. 8–11. – Режим доступу 27.05.2013: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarpv_ppn/2011_58/. – Загол. з екрана. – Мова укр.
3. Горішна Н. Соціальна робота у США // Соціальна робота : підручник / Н. М. Горішна, В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкара, та ін. – Тернопіль : ВАТ “ТВПК “Збруч”, 2010. – Розділ II. – С. 50–113.

4. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лещук Г. В. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
5. Лещук Г. Соціальна робота у Франції / Г. Лещук // Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкач, Н. М. Горішна та ін. – Тернопіль : ВАТ “ТВПК “Збруч”, 2010. – Розділ IV. – С. 173–230.
6. Пічкач О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Пічкач О. П. – Тернопіль, 2002. – 24 с.
7. Приходько М. І. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині [Електронний ресурс] / М. І. Приходько // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2011. – № 2 (15). – С. 154–158. – Режим доступу 27.05.2013: http://archive.nbu.gov.ua/portal/Natural/Vznu/ped/2011_2/154-158.pdf/. – Загол. з екрана. – Мова укр.
8. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Пришляк О. Ю. – Тернопіль, 2008. – 21 с.
9. Пришляк О. Професійна соціальна і соціально-педагогічна діяльність у Німеччині / О. Пришляк // Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкач, Н. М. Горішна та ін. – Тернопіль : ВАТ “ТВПК “Збруч”, 2010. – Розділ V. – С. 231–277.

УДК 373.091.4Холт(73)

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ПОГЛЯД АМЕРИКАНСЬКОГО ПЕДАГОГА ДЖОНА ХОЛТА НА ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ

Рубан Л. М.

Стаття розкриває ідеї американського педагога-реформатора Джона Холта щодо удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Ключові слова: Джон Холт, педагогічна майстерність, педагогічна освіта, вищий навчальний заклад.

Статья раскрывает идеи американского педагога-реформатора Джона Холта по совершенствованию педагогического мастерства учителя.

Ключевые слова: Джон Холт, педагогическое мастерство, педагогическое образование, высшее учебное заведение.

The article presents ideas of John Holt, American educator-reformer, on enhancing pedagogical skills of a teacher.

Key words: John Holt, pedagogical prowess, pedagogical education, higher educational institution.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка майбутніх учителів завжди була і залишається надзвичайно важливою та відповідальною справою, оскільки від професійно підготовленого педагога залежить життя і добробут нації. Майбутній педагог повинен опанувати всі тонкощі професійної майстерності ще під час навчання у ВНЗ. Звичайно, це не означає, що професійне становлення педагога на цьому закінчується. Професійний педагог – це той, хто повсякденно удосконалює свій рівень педагогічної майстерності, постійно займається професійним самовдосконаленням і самоосвітою. На думку видатного вітчизняного педагога В. Сухомлинського, “удосконалення педагогічної майстерності – це, передусім, самоосвіта, особисті ваші зусилля, спрямовані на підвищення власної культури праці і, насамперед, культури мислення. Без індивідуальної думки, без допитливого погляду на власну працю неможлива жодна методична робота” [3, с. 435].

Проблемами професійного становлення фахівців у педагогічних вищих навчальних закладах переймаються не лише вітчизняні науковці та педагоги, а й їхні зарубіжні колеги. Так, американський педагог-реформатор Джон Холт (1923–1985 рр.) – засновник альтернативної форми навчання – присвятив своє життя детальному аналізу і вивченню особливостей рівня педагогічної майстерності вчителя, від якого залежить його успіх у навчанні та вихованні підростаючого покоління.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Ідеї американського педагога Дж. Холта щодо професійного становлення майбутніх педагогів стали предметом глибокої зацікавленості як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Серед них: К. Роджерс (С. Rodgers), П. Фаренга (Р. Farenga), К. Муртон (С. Murton), А. Гупта (А. Gupta), Т. Спіглер (Т. Spiegler), М. Будайчак (М. Budajczak), Х. Зелінська (Н. Zielińska), Н. Геда, Л. Дянкова, Н. Крилова, А. Рогозянський, В. Богданов, А. Лещенко, М. Попова, С. Шумаєва, М. Янковчук. Шляхам удосконалення педагогічної майстерності за Дж. Холтом присвячена дисертація автора статті “Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.)”. Аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчує, що вітчизняними науковцями проблемі педагогічної майстерності приділяється належна увага, зокрема, таким її аспектам, як: підходи до визначення поняття “педагогічної майстерності” (І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Мільто, Н. Ничкало, Г. Сагач, М. Солдатенко, Н. Тарасевич, Л. Хомич та ін.); історія педагогічної майстерності (Є. Барбіна, Л. Задорожна, Л. Король, О. Лавріненко та ін.); шляхи удосконалення педагогічної майстерності (М. Барахтян, І. Гринчук, І. Мостова, О. Музальов, Л. Султанова та ін.).

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Американський педагог-реформатор Дж. Холтом є засновником

альтернативної форми навчання, оригінальним дослідником проблеми педагогічної майстерності, педагогічна спадщина якого може стати цінним матеріалом в ході викладання дисциплін педагогічного циклу. Однак праці педагога не набули широкого розповсюдження в Україні, оскільки стали доступними українському читачеві після розколу Радянського Союзу і лише дві книги Дж. Холта перекладені російською мовою.

Мета статті – розглянути альтернативний погляд американського педагога-реформатора Дж. Холта на педагогічну майстерність вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами були детально вивчені педагогічна спадщина Дж. Холта, його ідеї щодо розвитку педагогічної майстерності вчителя у дисертаційному дослідженні “Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.)”. Ми переконані, що поради Дж. Холта щодо удосконалення педагогічної майстерності можуть стати цінним надбанням не лише для шкільних вчителів, а й для викладачів вищих навчальних закладів, майбутніх педагогів, батьків, які навчають своїх дітей вдома, – усіх тих, хто має на меті дати молодому поколінню гарну освіту і виховання.

Отримуючи педагогічну освіту у стінах вищого навчального закладу, майбутні педагоги повинні вбирати безцінні знання, які стосуються питань удосконалення педагогічної майстерності, прагнути стати справжніми професіоналами, майстрами своєї справи, оскільки від рівня педагогічної майстерності залежить здоров'я, успіх і добробут молодого покоління.

Без сумніву, проблема педагогічної майстерності перебуває в полі постійної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. На наше переконання, особливо актуальною є концепція засновника вітчизняної наукової школи педагогічної майстерності І. Зязюна, який стверджує: “Вчитель, його майстерність, його талант – невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіляких потрясінь та негараздів” [2, с. 4]. І. Зязюн наголошує на важливості системної підготовки вчителя до кожного навчального заняття з метою оволодіння педагогічною майстерністю. Крім того, підкреслює вчений, щоб досягти високого рівня педагогічної майстерності, вчителю необхідно постійно знайомитися з новинками в царині педагогічної і психологічної літератури; вивчати досвід колег й черпати з нього лише найкраще; вчитися управляти своїм фізичним і психічним станом; виробляти індивідуальні прийоми (постановку голосу, техніку мовлення, граматичну правильність тощо). Рівень професійної підготовленості вчителя є головним важелем успішної педагогічної діяльності [1, с. 364].

Американський педагог-реформатор Дж. Холт присвятив своє життя дослідженню причин низької успішності школярів, шляхам удосконалення педагогічної майстерності, способам перетворення школи на природовідповідне навчальне середовище, у якому розвивалися б найкращі здібності учнів. Ми переконані, що педагогічна спадщина Дж. Холта є оригінальним путівником у світі педагогічної діяльності для усіх тих, хто прагне здобути чи вдосконалити рівень педагогічної майстерності.

Наукова значущість ідей Дж. Холта про педагогічну майстерність учителя полягає у його намаганні привернути увагу до результатів педагогічного впливу на учнів, перш за все, у процесуальному контексті. Важливою концептуальною ідеєю Дж. Холта є удосконалення педагогічної майстерності вчителя шляхом розвитку здатності до спостереження і концентрації уваги на діяльності учнів, а також здатності до коригування і корекції педагогічних дій відповідно до отриманих результатів спостереження.

Джерела розвитку педагогічної майстерності вчителя Дж. Холт вбачав в умінні відстежувати навчальну діяльність учнів, аналізувати результати власних спостережень і встановлювати причини дитячих невдач і провалів. Довготривале педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом у школах, де він працював, бесіди з учнями та їх батьками, аналіз власної педагогічної діяльності дозволили Дж. Холту обґрунтувати зроблене ним припущення, що причини шкільних невдач ховаються у низькій педагогічній майстерності, нещирому спілкуванні учителів з учнями.

На нашу думку, студенти педагогічних вищих навчальних закладів повинні взяти на озброєння поради Дж. Холта щодо розвитку педагогічної майстерності, щоб

у майбутньому не зіткнутися з незадовільною успішністю учнів. Адже, на думку Дж. Холта, саме від щирого ставлення учителів залежить успішність учнів, розвиток їхніх розумових здібностей.

Аналіз праць Дж. Холта допоміг виявити й згрупувати саме ті мотиви і показники результатів його власних спостережень, висвітлених у книжках, статтях і листах, які допомогли б кожному вчителю підвищити свою педагогічну майстерність. Саме негативні результати навчання лягли в основу теорії Дж. Холта про педагогічну майстерність вчителя. Навіть назви книжок Дж. Холта свідчать про його підхід до розвитку педагогічної майстерності вчителя. До них належать: “Як діти зазнають провалу в школі”, “Як діти вчаться”, “Школа, яка не розвиває”, “Що я робитиму в понеділок?”, “Свобода і все, що проти неї”, “Втеча від дитинства”, “Замість школи”, “Ніколи не пізно”, “Навчи себе”, “Неперервне навчання”.

Важливе джерело розвитку педагогічної майстерності вчителя Дж. Холт вбачав у здатності педагога визначити, яким чином учні сприймають школу: чи це “місце, куди вчителі змушують їх ходити, займатися різними речами і де вчителі намагаються зробити життя дітей повним неприємностей, якщо вони не вчаться або вчаться погано”, чи “місце, де діти вчать те, що хочуть знати, а не те, що їм нав'язують дорослі. Адже учень, який вчить те, що йому хочеться знати, запам'ятовує цей матеріал надовго і в майбутньому застосовує його, ... така школа – це найкраще місце для вільного навчання дітей”. Дж. Холт визначив, що негативне ставлення учнів до школи пов'язане з трьома основними факторами: а) учні бояться; б) учням нецікаво; в) учні дезорієнтовані. Аналізуючи причини навчальних невдач, Дж. Холт шляхом педагогічного спостереження й експериментування встановив безпосередню залежність неуспішності учня від неправильної поведінки вчителя, низького рівня педагогічної майстерності.

Нами було встановлено, що до проявів неправильної поведінки вчителя Дж. Холт відносить такі педагогічні дії: акцентування уваги вчителя на правильній відповіді, а не на процесі мислення, розв'язуванні проблеми; відсутність спостереження за діяльністю учнів на уроках і в позаурочний час; негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів; нагнітання атмосфери страху, приниження і недовіри; перетворення процесу навчання на догматичне, рецептурне, нівелююче, нудне дійство; постійне проведення тестування, контрольних зрізів, оцінювання; відсутність можливостей для експериментування учнів у класі, самостійного вирішення поставлених завдань; нерозуміння природних особливостей учнів (вроджене прагнення до пізнання, концентрація уваги на пригодах, подорожах тощо); ведення нескінченної психологічної війни з учнями, щоб відчути себе самодостатнім і успішним.

Корисними для майбутніх педагогів можуть стати виявлені Дж. Холтом закономірності низької успішності учнів, яка, за його спостереженнями, є результатом неправильних дій вчителів. Так, Дж. Холт з'ясував результати неправильної поведінки вчителів: домінування у класі “продуцентів” (учнів, які не вникають в сутність матеріалу, а просто намагаються знайти, відгадати, визначити правильну відповідь, не заглиблюючись в сутність матеріалу, який вивчається), тоді як “мислителів” (учнів, які докладають зусилля, щоб подумати над значенням, доцільністю того, над чим вони працюють) набагато менше. Дж. Холт називає “мислителів” успішними учнями, тобто такими, які, незважаючи ні на які перешкоди, добре вчаться не лише з точки зору отриманих оцінок, а й в контексті самого процесу навчання, тобто є активними дослідниками, експериментаторами, творцями нестандартних ідей тощо. Дж. Холт називає “продуцентів” слабкими в тому сенсі, що пізнавальні здібності таких дітей не витримують авторитарного тиску, і ці учні втрачають інтерес до навчання. Такі “слабкі” учні, для того щоб уможливити більш-менш спокійне життя в школі, вдаються, за Дж. Холтом, до стратегій догодження вчителем. Дж. Холт ідентифікував і детально описав стратегії, якими користуються учні у процесі навчання з метою уникнути виконання вимог учителів: “продукування відповіді”, “відгадує і дивись”, “маніпулювання”, “мовчання”, “замасковане запитання навмання”, “слабкість, некомпетентність, безсилля”, “бурмотіння”, “дай відповідь навмання і подивися, що трапиться”, “змусь вчителя відповісти на свої власні запитання”.

Отже, Дж. Холт довів, що здатність учителя до спостереження, розуміння причин шкільних невдач учнів можуть стати джерелом розвитку його педагогічної

майстерності, якщо вчитель дійсно бажає демократизувати і гуманізувати процес навчання, зробити його захоплюючим і цікавим для учнів. Заслугою Дж. Холта є те, що він не лише сформулював прояви неправильної поведінки вчителя, а детально й різноаспектно охарактеризував конкретні педагогічні ситуації, в яких окреслена негативна педагогічна дія.

Оригінальність ідей Дж. Холта полягає в тому, що важливим підґрунтям для розвитку педагогічної майстерності є закономірності аутентичного пізнання людиною світу, які притаманні дитині у дошкільному віці. Досліджуючи розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку, Дж. Холт не тільки визначив умови активізації їх навчальної діяльності, а й зробив значний внесок у розвиток дитячої психології, яка в 60–70-х рр. ХХ ст. не була предметом активних наукових розвідок. Закономірності пізнавальної діяльності, які встановив Дж. Холт, характеризуються такими чинниками: якщо дитина з інтересом і зосереджено досліджує довкілля, то це свідчить про її високу здатність до концентрації уваги, схильність до експериментування, здатність робити абстрактні висновки, у неї високорозвинена уява і фантазія, креативність, уміння імпровізувати і виявляти самостійну активність. Зазначені якості набувають особливого розвитку в умовах ігрової і мистецької діяльності. Особливу увагу Дж. Холт приділяє грі як природовідповідній діяльності дітей, що може мати місце за різних обставин. Саме в іграх діти пізнають причинно-наслідкові зв'язки впливу на простір, у якому вони знаходяться. Критикуючи штучно створені педагогами ігри, Дж. Холт переконує, що ігрові задуми, сюжети та ігрові дії потрібно запозичувати, спостерігаючи за аутентичною поведінкою дітей. Крім того, необхідно пам'ятати про важливість позитивного почуттєво-емоційного фону, в якому проводиться гра, і усвідомлювати, що насолода від ігрової діяльності – необхідна умова її проведення. Гру і мистецькі види діяльності Дж. Холт відносив до ефективних засобів, застосування яких дозволяє нейтралізувати дитячу жорстокість, що часто проявляється у дітей не як результат спеціально спланованих дій, а в ході пошуків можливих засобів впливу на інших дітей. Корекцію жорстоких дій Дж. Холт вбачав у аналізі та роз'ясненні негативних наслідків агресивної поведінки і в ігровому моделюванні неприйнятних і небажаних способів спілкування.

Нами було з'ясовано, що поряд з іграми Дж. Холт надавав мистецьким видам діяльності важливі функції як засобам пізнання і самовираження дитини. Він націлював учителів на формування потреби розвивати уяву і фантазію дитини шляхом залучення до образотворчої діяльності, застосовуючи різноманітні художні засоби, зазначав необхідність розвитку сприймання дітьми широкої палітри мистецтва. Розглядаючи мистецтво як терапевтичний засіб, що уможливило втечу дитини від загрозливої реальності, педагог підкреслював високий пізнавальний потенціал мистецьких видів діяльності й рекомендував їх застосовувати для формування у дітей дидактичних умінь і навичок (мовлення, читання, письма, лічби, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, креативності).

На нашу думку, вчителі та майбутні педагоги повинні прислухатися до думки Дж. Холта щодо надмірного захоплення тестуванням, оскільки висновки про інтелектуальний розвиток школяра не повинні ґрунтуватися лише на результатах тестів. Перевірка знань учнів постійним тестуванням створює ситуації напруженості й страху, завдає шкоди дитячій самоповазі й самооцінці.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, майбутні педагоги – професіонали своєї справи повинні взяти до уваги наступні поради Дж. Холта: головною причиною навчальних невдач учнів є догматично-дидактичні, рецептурно-моралізаторські дії вчителя, нездатність застосовувати науковий підхід до навчальної діяльності. Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя Дж. Холт вбачав у реалізації таких положень: в основі педагогічної діяльності лежить любов до дитини, віра в її пізнавальні можливості й здатності; організація і перебіг навчального процесу повинні ґрунтуватися на закономірностях людського пізнання світу, щоб навчальний процес був природовідповідним, дослідницьким, творчим; у своїй діяльності педагог має керуватися науково-дослідним підходом і створювати навчальні ситуації, що відповідають індивідуальним особливостям учнів; домінантами у педагогічній діяльності є процесуальні характеристики навчання, а його результати й перевірка не повинні бути самоціллю. Педагогу належить концентрувати увагу на таких характеристиках педагогічного процесу: дослідницький, творчий характер навчання; поєднання раціона-

льно-прагматичного й мистецько-інтуїтивного підходів до вивчення навчального матеріалу; забезпечення позитивної психоемоційної атмосфери, самостійної активності учнів, розвитку їх пізнавальних інтересів; створення навчального середовища, в якому для кожного учня наявні умови для самопізнання і самореалізації власного пізнавального потенціалу.

На наше глибоке переконання, педагогічна спадщина Дж. Холта – американського педагога-реформатора, засновника альтернативного підходу до навчання, може бути використана в ході викладання дисциплін педагогічного циклу: “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогічна творчість”, “Порівняльна педагогіка”, “Компаративний аналіз освітніх систем”, “Педагогічна прогностика”. Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання його матеріалів і висновків для здійснення подальших наукових пошуків з історії зарубіжної педагогіки, розробки ефективних шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя, встановлення причин і запобігання невдач учнів у навчанні, створення сприятливих умов для здобуття якісної освіти.

Література

1. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. щоріч. – Ченстохов ; К., 2001. – Вип. 3. – С. 357–380.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1997. – 302 с.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна ; Акад. пед. майстерності. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 434–435.
4. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Рубан Лариса Миколаївна. – К., 2012. – 228 с.
5. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Рубан Лариса Миколаївна. – Суми, 2012. – 20 с.
6. Holt J. Escape from childhood / John Holt. – Dutton, 1974. – 286 p.
7. Holt J. Freedom and beyond / John Holt. – Dutton, 1972. – 273 p.
8. Holt J. How children fail / John Holt. – Rev. ed. – New York : A Merloyd Lawrence Book. – Massachusetts, 2002. – 298 p.
9. Holt J. How children learn / John Holt. – Rev. ed. New York : “A Merloyd Lawrence Book”. – Massachusetts, 1992. – 303 p.
10. Holt J. Instead of Education / John Holt. – N.Y., 1976. – 250 p.
11. Holt J. Learning all the time / John Holt. – Rev. ed. New York : “A Merloyd Lawrence Book”. – Massachusetts, 1989. – 303 p.
12. Holt J. Never too late [Електронний ресурс] / John Holt. – Режим доступу: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/nevertoolate>. – Назва з екрана.
13. Holt J. The underachieving school / John Holt. – Pitman Pub. Corp., 1969. – 150 p.
14. Holt J. What do I do Monday? / John Holt. – Heinemann, 1995 – 292 p.
15. Holt J. Teach your own / J. Holt, P. Farenga. – N. Y. : Delacorte Press, 1992. – 157 p.

УДК 373.5(477)“18/19”

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В ГІМНАЗІЯХ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Самойленко О. В., Коваленко М. В.

Стаття присвячена проблемам виховання в гімназіях України ХІХ – початку ХХ ст. На основі архівних даних та наукової літератури проаналізовано вплив різних чинників на процес виховання, визначено основні типи, форми і методи виховної роботи. Виявлено широкий спектр різноманітних засобів заохочення та покарання, спрямованих на поліпшення результатів навчання та дисципліни в гімназійних закладах.

Ключові слова: виховання, гімназія, наглядач, вихователь, педагогічна рада, заохочення, покарання.

Статья посвящена проблемам воспитания в гимназиях Украины ХІХ – начала ХХ ст. На основе архивных данных и научной литературы проанализировано влияние разных факторов на процесс воспитания, определены основные типы, формы и методы воспитательной работы. Выявлен широкий спектр разнообразных средств поощрения и наказания, направленных на улучшение результатов учебы и дисциплины в гимназических заведениях.

Ключевые слова: воспитание, гимназия, надзиратель, воспитатель, педагогический совет, поощрение, наказание.

The article deals with the problems of education in gymnasiums of Ukraine in the 19th – the beginning of the 20th c. Based on archival data and scientific literature the authors analyzed the influence of various factors on the process of education and determined the main types, forms and methods of educational work. There was revealed a wide range of various means of reward and punishment aimed at improving learning outcomes and discipline in gymnasiums.

Key words: education, gymnasium, supervisor, educator, pedagogical staff meeting, encouragement, punishment.

Сучасна модернізація системи освіти України в умовах інтеграційних світових процесів вимагає докорінного переосмислення всієї системи виховання, пошуку нових форм і методів відповідно до тих нових ідей, завдань і цінностей, які постають перед суспільством. Україна має свою історично сформовану національну систему виховання. Тому для успішного розв'язання цієї проблеми доцільно буде звернутися до історико-педагогічного досвіду попередніх поколінь, що дозволить поєднати інноваційні ідеї і кращі здобутки вітчизняної педагогіки.

Історичний період ХІХ – початок ХХ ст. – це епоха суспільно-політичного, економічного та соціально-культурного розвитку України у складі двох імперій, масштабного реформування системи освіти, зокрема її середньої ланки, провідним типом якої стали гімназії. У цілому мета виховання визначалася їх Статутами, втілювалася в життя за допомогою методів і засобів, які розроблялися урядом, Міністерством народної освіти й керівництвом навчальних закладів. У зв'язку з тим, що гімназії належали до закладів, у яких отримували знання діти привілейованих класів, за мету було поставлено сформувати модель майбутнього громадянина самодержавної Росії в найкращих традиціях, якому притаманні релігійність, моральність, відданість престолу та вітчизні. Ці загальні вимоги в нових Статутах гімназій щоразу доповнювалися та конкретизувалися.

Так, у Статуті 1804 р. було визначено: “привчати дітей до працелюбства, пробуджувати в них бажання й старанність до наук, які змушували б їх дбати про своє удосконалення” [1, с. 33]. За поведінкою та виховними процесами в гімназіях, крім директора, стежили інспектори, яких обирали зі старших учителів. Але у зв'язку з тим, що вчителі через завантаженість не мали можливості контролювати учнів, у 1838 р. для нагляду за гімназистами була встановлена посада наглядача з досить широкими обов'язками та повноваженнями. Кількість наглядачів визначало керівництво навчального закладу.

У середині XIX ст. в гімназіях до складу осіб, які відповідали за виховну роботу в закладі (інспектор та наглядач), приєдналися ще й гімназійні гувернери. У 1840–1850-х рр. цю посаду займали відставні військові, іноземці. Але вони не були готові до цієї роботи як за освітою, так і, головним чином, через байдужість до дітей, тому й не користувалися авторитетом.

Статут 1864 р. встановив посаду гімназійного вихователя, яку мали займати випускники університетів чи особливих педагогічних курсів. Статутом 1871 р. передбачено інститут класних наставників і їх помічників, які повинні були організувати й контролювати виховний процес [9].

Як видно із джерел, офіційна документація, розпорядження, циркуляри також постійно нагадували інспекторам, вихователям, адміністрації гімназій про необхідність зміцнювати в гімназистів дух православної віри. “Правила для учнів”, “Правила про стягнення” (1874), “Інструкція для класних наставників” (1877) вимагали виховувати в учнів “почуття правди, честі, поваги до закону і виконавців його, прихильність до царя та вітчизни і, особливо, почуття релігійне” [13, с. 36].

Ось як сформовано завдання закладів освіти у листі попечителя Київського навчального округу від 9 червня 1881 р. директору 2-ї Київської чоловічої гімназії: “Завдання середнього навчального закладу полягає не тільки у передачі учням наукових знань, заснованих на повазі до релігії, до сім’ї та на визнанні начал, що правлять суспільством, але і прищепленні вихованцям поняття про обов’язки як громадян зокрема”, а головне те, що “середній навчальний заклад має виховувати молододу людину для суспільства, яке потребує дотримання певних правил ввічливості, дисципліни та пристойної поведінки, що є суттєвими рисами будь-якої освіченої людини” [7, с. 48]. Правильність такої установи актуальна і для сучасного виховання.

Також у листі попечителя від 19 грудня 1881 р. директорам середніх навчальних закладів рекомендовано “для розвитку та зміцнення релігійного почуття у серцях учнів... визнати за необхідне, щоб кожен день занять починався молитвою” [7, с. 51].

Зауважимо, що релігійне виховання було в центрі уваги навчально-виховного процесу гімназій. Цьому сприяли вивчення Закону Божого, обов’язкове відвідування храму, відзначення релігійних свят тощо. Наприклад, у Правилах для учнів Ніжинської чоловічої класичної гімназії при Юридичному ліцеї, затверджених директором Є. Гудимою, щодо цього було сказано: “1. Учні щоденно повинні читати встановлені церквою молитви. 2. У неділю, святкові та високоурочисті дні учні повинні обов’язково бути присутніми під час богослужіння”. Звільнення від відвідування ліцейської церкви гімназисти мали лише за поганих погодних умов або за бажанням батьків та опікунів разом із учнем відвідати свою парафіяльну церкву [11, с. 2].

Також Правила визначали й основні вимоги до поведінки гімназистів: вони повинні бути ввічливі й привітні з усіма без винятку. На кожного учня заводилася кондуїтна справа, куди заносилися дані про поведінку та ставлення до навчання. Окремо записувалися всі негативні вчинки, “особливості” вихованця. Усе, що пов’язане з ознаками поганого виховання: грубість тону, непристойність пози, недбалість у манерах тощо, – каралося.

У складних випадках, коли провина учня була дуже значною, його виключали із закладу. Керівники навчальних округів передавали відомості про таких учнів і студентів по інших навчальних закладах імперії. Тому відрахований з одного закладу вже не мав права на вступ до іншого, навіть у найвіддаленішому куточку країни.

Також наставники та вихователі навчальних закладів були зобов’язані контролювати життя й поведінку своїх підопічних не тільки під час занять, а й у вільний час. Гімназистам дозволяли перебувати на прогулянках за межами квартири не пізніше заходу сонця. Вихід із квартири міг бути лише з дозволу її власника. Учням забороняли палити, грати в азартні ігри, мати при собі заборонені книги й рукописи, зброю, вживати спиртні напої, відвідувати трактири, кондитерські та інші публічні заклади без дозволу керівництва гімназії, а також концерти, театри, цирк [14, с. 10–12]. Як у чоловічих, так і в жіночих гімназіях учениці не залишалися без пильної уваги наставників та інспекторів. Нагляд за моральністю дівчат покладався на головну класну наглядачку.

Прагнення найбільш сумлінних учнів до самоосвіти й творчого розвитку не завжди задовольнялося навчальним курсом. Про це свідчать і численні доноси попечителям про самочинне створення учнями гуртків і товариств для спільного

читання, про проведення вільного часу. Так, наприклад, у листі директору 2-ї Київської гімназії від 26 березня 1886 р. попечитель повідомляє, що кілька вихованців вищих класів середніх навчальних закладів “не задовольнившись читанням книжок, що є в учнівській бібліотеці, замість того, щоб звернутися по допомогу ... до свого безпосереднього керівництва, з боку якого зустріли б, безумовно, підтримку, заснували товариство під назвою “Гурток саморозвитку” [7, с. 69].

Кількість членів цього товариства становила 15 чоловік, які вносили щомісячну плату, щоб мати можливість читати книжки, заборонені Міністерством народної освіти. Цей випадок став приводом для наказу попечителя влаштувати у “стінах закладів у не навчальний час, напередодні або в день свят збори для учнів вищих класів, на яких або викладач читав та проводив бесіди з учнями на наукові чи літературні теми, що їх цікавлять, або, за попередньою вказівкою викладача, самі учні читали б і потім під його керівництвом обговорювали прочитане” [Там само]. Крім того, пропонувалося влаштувати літературно-музичні зібрання, на яких учні могли б навчатися декламації, співу та виконання музичних п'єс, тим самим розвиваючи свій художній смак та інтерес до таких розваг.

Улітку 1879 р. прийнято спеціальні “Правила для учнів середніх навчальних закладів м. Києва поза стінами закладів та поза домом”. У них суворо заборонялося учням відвідувати розважальні заклади міста, як-от: “Шато де Флер”, “Тиволи”, “Мінеральні води”, гуляти у Байковому гаї та за Дніпром” [7]. Дозволялося ж бувати тільки у Ботанічному саду. До театру гімназисти та вихованці мали право ходити лише з дозволу керівництва за квитками, що видавалися в закладі.

Наприкінці XIX ст. вимоги до поведінки учнів стали особливо жорсткими через загострення політичної ситуації в країні та наростання студентського руху. Вихованці як чоловічих, так і жіночих навчальних закладів не залишалися без уваги жандармського управління. Керівник Київського губерньського жандармського управління регулярно через канцелярію попечителя Київського навчального округу надсилав таємні листи директорам закладів з вимогами надавати йому списки учнів з означенням їхнього імені, по батькові, прізвища, звання, віку та віросповідання.

Насамперед це стосувалося престижних закладів, таких, наприклад, як Києво-Печерська чоловіча гімназія. 10 лютого 1887 р. на засіданні педагогічної ради гімназії розглядався циркуляр попечителя навчального округу, у якому зазначалося: “... необхідно забезпечити неослабний нагляд з боку керівництва навчальних закладів за вихованцями і з метою попередження залучення легковажної молоді політичними агітаторами до злочинних товариств, додаючи, що, якщо буде виявлено участь учнів не тільки у різних незаконних товариствах, земляцтвах та ін., але навіть і в дозволених законом товариствах або здійснення учнями будь-яких зібрань, без відома та дозволу керівництва закладу, педагогічна рада повинна негайно звільнити таких осіб із закладу” [5, с. 26].

Протоколи педагогічних рад засвідчують, що в процесі навчання постійно здійснювалися покарання як елемент навчально-виховного процесу. Так, учитель Чернігівської гімназії у 1814 р. засвідчував, що на його уроках деякі учні кидалися сміттям, розмовляли, вживаючи непристойні слова, голосно сміялися, свистіли, співали, кололи менших учнів голками. За це вчитель використовував такі покарання: перший раз – вибачав, другий – умовляв, третій – дорікав, четвертий – ставив біля порога, п'ятий – не відпускав на обід, шостий – садив на гірше місце, сьоме – представляв на виключення з гімназії [15].

Відомо також, що були й тілесні покарання, які здійснювали переважно наглядачі. Навіть попри розісланий циркуляр міністра освіти Розумовського, у якому висловлювалося прохання не застосовувати тілесних покарань, тому що вони озлоблюють учнів, учителі продовжували карати. Усі Статути гімназій, крім 1804 р., передбачали фізичні покарання учнів. Найбільш розповсюдженою його формою залишалася різка, яку називали “царицею” виховання. У 1840 р. покарання учнів офіційно заборонили, але в 1859 р. – відновили. Були прийняті “Правила про проступки та покарання учнів”, у яких чітко визначено види покарань. Навіть існувала відомість № 28 – про найважливіші покарання, що фіксувала перелік покарань за розрядами, а також відомість № 3 – щодо характеру порушень [1].

Природно, що проти такого ганебного методу виховання різко виступали деякі освітянські діячі, серед них і М. Пирогов, який опублікував кілька злободенних статей

на цю тему, зокрема, “Звіт про наслідки введення в Київському навчальному окрузі правил про проступки та покарання учнів гімназій” та “Основні початки правил про проступки та покарання учнів гімназій Київського навчального округу” [10].

Також під час роботи в Одеському навчальному окрузі М. Пирогов став свідком жорстокого покарання дітей у Херсонській губернії. Про це він розповів у статті “Чи треба сікти дітей і сікти в присутності інших дітей” (1858), у якій висловив своє негативне ставлення до цього ганебного покарання, вважаючи його аморальним і недопустимим [Там само].

Зазначимо, що дані про покарання, які надходили до Управління навчального округу серед інших обов'язкових статистичних даних, а також листи від громадськості й батьків загострювали проблему. Під керівництвом М. Пирогова було створено комітет для розробки “Правил поведінки учнів і вихователів”. Проте після оприлюднення цей документ викликав як підтримку, так і різке неприйняття. У доповіді на засіданні комітету М. Пирогов, проаналізувавши стан виховної роботи, вказав, що ніхто в державі не вчить ні вчителів, ні інспекторів, ні директорів, яких призначають частіше не за педагогічним покликанням, а як чиновників, далеких від педагогічної справи. Не виконують виховних функцій і педагогічні ради, які існують лише для формальних іспитів. Таким чином, порушується зв'язок між учителями та учнями. Попечитель прямо поставив перед комітетом запитання: “Як за такої організації наших гімназій і з нинішніми засобами знищити свавілля дій, відновити в учнів утрачену довіру до керівництва гімназії і поступово поновити порушений зв'язок між учнями й наставниками?” [10, с. 157].

Але при цьому виникала ще одна проблема: комітет був змушений керуватися тим Статутом гімназій, який існував на той час, тому нічого не можна було кардинально змінити. І в цьому випадку М. Пирогов визнавав, що за такої ситуації зрушень можна досягти далі лише завдяки посиленню морального впливу педагогічних рад і втіленню в життя вироблених “Правил для учнів і вихователів” [Там само, с. 138].

М. Пирогов добре розумів, що це були тимчасові заходи і вони не могли викоренити всіх вад, які накопичилися у виховній роботі. Але необхідно було зупинити свавілля в шкільній практиці й підняти авторитет педагогічних рад. Окрім цього, в “Правилах” залишався пункт, який стосувався покарання різками. Він зберігся через інертність батьків, директорів і педагогів, які наполягали на його збереженні, до того ж покарання передбачалося Статутом гімназій. М. Пирогов усвідомлював, що передова громадськість обов'язково висловить незадоволення.

Цікаво те, що правила були надруковані на окремих аркушах і розвішані на стінах гімназій. Відомо, що вони жваво обговорювалися на педагогічних радах у всіх навчальних закладах. Особливої гостроти в Новгород-Сіверській гімназії набула дискусія щодо методів покарання дітей: різки, чорні дошки, відрахування, переведення у нижчі класи та ін. У 1860 р. педагогічна рада, враховуючи традиції попередників, вирішила відмінити різки й чорну дошку. Педагоги шукали інших заходів заохочення дітей до навчання. М. Пирогов запропонував проводити літературні бесіди, що користувалися успіхом, а також інші виховні заходи. Діти готували вистави, на які приходили глядачі з міста, а по суботах влаштовували танці, ігри, на яких були присутні й учителі [12].

Також попечитель навчального округу М. Пирогов запропонував для визначення покарань створювати суди товаришів у складі самих учнів. За спостереженнями дирекції всі гімназисти ставилися до вибору суддів і до самого характеру такої роботи дуже серйозно. Члени суду товаришів завжди ту чи іншу справу розглядали уважно й відповідально, тому не було майже жодного випадку, коли членів суду треба було виправляти.

Як показала практика роботи гімназій, “Правила” відіграли позитивну роль у зменшенні фізичних покарань, а використання поміркованих засобів впливу на дитину мало позитивні результати: гімназисти з більшою повагою ставилися до старших і рівних собі, вимагали пояснень, чому їх карали саме в такий спосіб, уникали грубих слів і прізвиськ. Щоб запобігти лінощам, учням давали додому читати книги.

Однак, незважаючи на урізноманітнення виховних заходів, покарання в гімназіях продовжувалися й далі, про що свідчать, наприклад, архівні відомості з Ніжинської класичної чоловічої гімназії за 1875–76 рр. Так, найбільша кількість покарань припадає на підготовчий та нижчі (1–4) класи – 573 учні, із загальних – 601, тоді як на вищі (5–8) класи – лише 28. Найбільше покарань учні отримали за лінощі (146) та

порушення дисципліни в закладі (120). Директорську догану зі зниженням оцінки за поведінку було оголошено 2 учням, а ув'язнення в карцер до 4-х годин із призначенням письмової роботи отримали 15 учнів. Також учень 2-го класу потрапив на добу до карцеру [2; 3].

Покарання карцером досить суворо регламентувалося загальними правилами 1883 р.: “У навчальних закладах, де з якої-небудь причини неможливо зробити світлий карцер, можна залишити й темні, у яких необхідно зробити вікно у дверях, щоб служник міг спостерігати за арештованим учнем, до того ж карцери мають бути обов'язково теплими, і в них мають знаходитися лави для сидіння” [5, с. 57].

І тільки на початку ХХ ст. (1905–1906 рр.) під тиском громадськості міністерство І. Толстого відмінило тілесні покарання, що спонукало до пошуку нових гуманних засобів виховання, нових форм впливу на учнів [1].

Інколи Міністерство освіти та попечителі навчальних округів видавали розпорядження, які торкалися й заохочення учнів. Наприклад, у 1862 р. керівництво Київського навчального округу оприлюднило спеціальний циркуляр про заохочення учнів гімназій округу до самостійних занять, зокрема до вивчення російської мови та словесності. У Новгород-Сіверській гімназії за наступника А. Батаровського для заохочення дітей у кожному класі ставили парти особливого кольору: одні для відмінників, інші – для старанних. Цим гімназістам дозволялося носити на мундирі золоті нашивки, їх імена друкувалися в “Губернских ведомостях” і сповіщалися попечителю, який виносив їм подяки [12].

Із дозволу міністра народної освіти була заснована премія для кращих учнівських творів в окрузі: одна – 100, а три – по 50 крб. Твори, які надходили з гімназій, розглядалися особливим комітетом, призначеним попечителем. Ті учні, які не отримували премій, відзначалися подякою попечителя навчального округу. Також імена всіх переможців друкувалися в циркулярі по Управлінню округом і оголошувалися на урочистих зборах тієї гімназії, у якій вони навчалися.

Окрім того, в кожній гімназії в кінці чверті проходили святкові лінійки, на яких відзначали кращих учнів. Їх нагороджували похвальними листами та книгами творів російських письменників, після чого відбувалися концерти або вистави.

Йдучи назустріч вихованцям гімназій, які походили з бідних сімей, керівництво дозволяло їм підробляти домашніми учителями та вихователями. У 2-й Київській чоловічій гімназії на засіданнях педагогічної ради неодноразово розглядалися прохання учнів старших класів про надання їм свідоцтв на право займатися репетиціями. “Слухали: прохання учнів 7-го класу Бейзвана Казиміра, Чоповського Цезарія та 5-го класу Лазова про дозвіл їм займатися репетиціями і видання їм відповідного свідоцтва. Зважаючи на успіхи та поведінку вказаних осіб, рівно як і недостатність їх засобів для продовження свого навчання, визначили: видати усім згаданим особам свідоцтва” [6, с. 38].

Факти свідчать, що на початку 1860-х рр. основна увага громадськості була звернена на виховання національно-патріотичних почуттів сучасників, у тому числі й учнів гімназій. У Російській імперії на той час суспільство було повністю русифіковане. Проте національні почуття різних народів час від часу проявлялися. Зокрема, продовжувалася боротьба за викладання в школах рідною мовою, вивчення історії, літератури та культури свого краю. Такі зловоденні питання жваво обговорювалися не лише в приватних колах, а й на сторінках окремих періодичних видань. Це підтверджує діяльність деяких учителів Чернігівської чоловічої гімназії – І. Дорошенка, Л. Глібова, братів Костянтиновських та ін. Вони разом із відомими українськими діячами, фольклористами й етнографами С. Носом, О. Марковичем та іншими брали активну участь у постановці вистав на українську тематику [15].

Уже в другій половині ХІХ ст. виховна робота в гімназіях почала урізноманітнюватися. Виникали нові її форми, які використовувалися педагогами як під час навчання, так і в позаурочний час. Виховна робота набула цілеспрямованого характеру і проводилася в патріотичному, морально-релігійному, естетичному, фізичному напрямках. Педагогічна громадськість звертала увагу керівників гімназій на естетичне виховання, яке мало формувати в учнів почуття прекрасного, високого, спонукати до морального ідеалу, викликати інтерес до мистецтва, здорового способу життя, прищеплювати естетичні смаки.

Важливе місце в системі виховної роботи, спрямованої на патріотичне, естетичне та розумове виховання, яка проводилася в гімназіях, займали навчальні

екскурсії. Так, у звіті про їх проведення директор Ніжинської міської чоловічої гімназії П. Заболотський писав: “За останній час наша школа виявила, між іншим, давно бажане й від душі нами прийняте прагнення усунути космополітизм, який панував у шкільних програмах, і приділити належну й заслужену увагу рідній мові, рідній географії, історії, літературі. Школа звернула в наші дні належну увагу на здоров’я національного почуття і любові до вітчизни” [8, с. 1–4]. Завдяки навчальним екскурсіям духовно збагачувалися не лише учні, а й педагоги та відбувалося своєрідне поповнення знань природним шляхом.

Як свідчать документальні матеріали, найбільш розповсюдженими формами виховання в дореволюційній гімназії стали благодійні вечори, колективні відвідування театру, кінематографу, робота гімназійних творчих груп – театральних, музичних. Застосовували такі методи виховання, як особистий приклад, привчання, наведення прикладів, бесіда, заохочення, покарання, зауваження [4, арк. 2–3].

Безсумнівно, якість виховної роботи, її багатогранність безпосередньо залежали від керівництва гімназій та викладачів, які залучали учнів до її проведення.

На наш погляд, у багатьох гімназіях завдяки організації різних заходів проводилося комплексне виховання. Один і той же, наприклад, вечір міг сприяти як патріотичному, так і естетичному та розумовому вихованню учнів. Головним було те, що гімназисти самі проявляли ці почуття шляхом активної участі в заходах.

Таким чином, проведене дослідження дає можливість зробити висновок, що виховання в гімназіях України в XIX – на початку XX ст. мало цілеспрямований, комплексний характер і було направлене на формування загально слухняних громадян, відданих престолу і Вітчизні. Чиновниками Міністерства народної освіти та прихильниками їх системи було вироблено модель виховання молоді особистості, яка формувалася під час навчання в гімназіях. Перед працівниками освіти ставилося завдання здійснювати моральне, релігійне, патріотичне, естетичне виховання шляхом використання різних форм і методів виховної роботи.

Література

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII–XIX) / Иван Александрович Алешинцев. – СПб. : Изд. Богдановой, 1912. – 346 с.
2. Відділ державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині, ф. 1367, оп. 1, спр. 44, 49 арк. Отчет гимназии за 1875/1876 г.
3. Там само, ф. 1367, оп. 1, спр. 76, 36 арк. Ведомость об успехах и поведении учеников гимназии за 1876/77 г.
4. Там само, ф. 1367, оп. 1, спр. 2270, 3 арк. О проведении в гимназии утренников и вечеров.
5. Державний архів м. Києва, ф. 78, оп. 7, спр. 6, арк. 26, 57.
6. Там само, ф. 81, оп. 54, спр. 7, арк. 38.
7. Там само, ф. 81, оп. 54, спр. 11, арк. 69.
8. Заболотский П. А. Крымская экскурсия 1914 года в воспоминаниях ее участников – учеников / П. А. Заболотский // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. – 1914–1915. – Нежин, 1915. – С. 1–4.
9. Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства МНП. – Х. : Типография Ун-та, 1871. – 80 с.
10. Пирогов Н. И. Собрание литературно-художественных статей Н. И. Пирогова, вышедших в управление его Киевским учебным округом (1858–1861) / Николай Иванович Пирогов. – К. : Университет. типография, 1861. – 253 с.
11. Правила для учеников Нежинской гимназии. – Чернигов, 1869. – 8 с.
12. Северянин [Шугуров Н.]. К столетию Новгород-Северской гимназии / Северянин [Н. Шугуров] // Киевская старина. – 1888. – Т. XXII, сентябрь. Документы. Известия. Заметки. – С. 63–70.
13. Свод постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства народного просвещения. – СПб., 1888. – 265 с.
14. Смотрова И. В. Становление и развитие гимназического образования в России в XIX – начале XX вв. (на материалах Саратовской губернии) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Смотрова И. В. – Саратов, 2003. – 18 с.
15. Спиридонов Ф. Гіркий запах лози: із історії Чернігівської чоловічої гімназії та методів виховання / Ф. Спиридонов // Чернігівські відомості. – 1997. – 10 жовтня. – С. 4.

УДК 37-044.247-053.8-054.7(430)

ІНТЕГРАЦІЯ ДОРΟΣЛИХ МІГРАНТІВ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФРН

Сидоренко Т. В.

Публікація містить аналіз проблеми інтеграції дорослих мігрантів у ФРН з боку педагогіки. У статті визначено роль і місце німецької освіти дорослих у процесі інтеграції мігрантів на сучасному етапі, охарактеризовано напрями педагогічної діяльності з дорослими мігрантами та наведено приклади конкретних заходів.

Ключові слова: інтеграція мігрантів, освіта дорослих мігрантів у ФРН, інтеграційні курси, сприяння інтеграції.

Публикация содержит анализ проблемы интеграции взрослых мигрантов в ФРГ с точки зрения педагогики. В статье определены роль и место немецкого образования взрослых в процессе интеграции мигрантов на современном этапе, охарактеризованы направления педагогической деятельности с взрослыми мигрантами и приведены примеры конкретных мероприятий.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, образование взрослых мигрантов в ФРГ, интеграционные курсы, содействие интеграции.

The author analyzes the problem of integration of adult migrants in the FRG from the standpoint of pedagogy. The article describes the role and place of German adult education in the process of migrant integration at the present stage, characterizes directions of pedagogical work with adult migrants and gives examples of specific activities in this area.

Key words: integration of migrants, education of adult migrants in the FRG, integration courses, facilitation of integration.

Проблема міграції перестала бути локальною, вийшла за межі окремої країни чи регіону і набула наддержавного характеру, відповідно вона вимагає уваги світової спільноти. У Звіті міжнародної комісії з інтернаціональної міграції за 2005 рік було визначено пріоритетність, нові напрями і стратегії з інтеграції мігрантів у світі.

Того ж таки 2005 році у ФРН був прийнятий Закон "Про імміграцію". Цей закон вперше в історії країни передбачав та регулював мовну інтеграцію усіх груп мігрантів, у ньому також офіційно визнавалося, що Німеччина стала багатокультурною країною.

До прийняття імміграційного закону у науковому та політичному колах німецьку освітню систему звинувачували у недостатній інтегрованості дорослих мігрантів першого, другого і третього покоління. Але на сучасному етапі система освіти набула нового змісту і значення. Про це говориться у першому національному Звіті про освіту: "... виховна, освітня та кваліфікаційна системи виконують *ключову функцію* для довгострокового успіху суспільної інтеграції мігрантів (та їх дітей)" [2, с. 1].

Такий підхід до розуміння ролі педагогіки в інтеграції дорослих мігрантів є новим і недостатньо вивченим, що і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Ми поставили перед собою таку **мету**: показати, що інтеграція дорослих мігрантів у ФРН є складовою педагогічної діяльності. Відповідно до мети було визначено **завдання**:

1) проаналізувати фахові джерела з питань інтеграції дорослих мігрантів у Німеччині;

2) охарактеризувати напрями педагогічної діяльності, спрямовані на інтеграцію дорослих мігрантів.

Сприймаючи нові завдання, покладені на педагогічну науку після 2005 року, німецькі дослідники, педагоги та андрагоги беруть активну участь у міграційно-інтеграційній науковій та політичній дискусіях. Проблемі інтеграції дорослих мігрантів у Німеччині як частини педагогічного процесу присвячені праці таких науковців: В. Борхардт, М. Грізбек, А. Егбломассе, Й. Кнолл, Х. Оцтюрк, Ф.-О. Радке, Х. Хінцен, та ін.

1950 року частка іноземних громадян у ФРН складала близько одного відсотка, що становить 500 тис. осіб [15]. 2011 року, згідно зі звітом “Mikrozensus-2011” федерального статистичного управління, чисельність нєнімецького населення становила вже 19,5 % [6]. Один із провідних демографів Німеччини проф. Х. Бірг ще 2005 року прогнозував, що частка міграційного населення до 40-ка років у великих містах у 2010 році перевищить 50 відсотків [3].

У зв'язку з такою значною кількістю іммігрантів виникає небезпека утворення паралельних суспільств, про яку вже раніше попереджали науковці (Х. Клозе) та про фактичну наявність якої у великих містах ФРН пишуть сучасні німецькі автори Х. Бушковські, Й. Кнолл, Б. Льюфлер та ін. [5; 11; 12]. Чи не єдиним виходом з такої ситуації є інтеграція мігрантів, у зв'язку з чим її проголошено завданням національного значення для усього німецького суспільства, яке, в свою чергу, слідує сучасній загальноєвропейській тенденції: “альтернативи інтеграції не існує”.

Раніше єдиним можливим результатом інтеграції вважалася асиміляція іммігрантів, ці поняття навіть вживали як синонімічні. Зараз їх розмежовують, більше того, часто асиміляцію розглядають проблематичною, небажаною вимогою, що суперечить правам людини, адже, як вважають деякі автори, вона вимагає від мігрантів відмовитись “від своєї культурної соціалізації, а разом з нею і від частки своєї людської ідентичності” [13, с. 287]. На сучасному етапі у Німеччині під інтеграцією розуміють: взаємопов'язані стосунки між мігрантами та титульним населенням, у яких обидві сторони мають показати певну готовність (до інтеграції) та результати. [9; 13].

Німецький спеціаліст з інтеграції мігрантів Ф. Хекманн наводить таке визначення інтеграції: “На загальному рівні це включення (або приєднання) нових груп населення в існуючі соціальні структури таким чином, що ці нові групи стають зв'язаними (об'єднаними) з існуючими системами соціально-економічних, правових та культурних відносин” [9, с. 2]. До поняття “нові групи населення” Ф. Хекманн відносить і групу дорослих мігрантів.

Х. Оцтюрк, який пише про теорію і практику інтеграції мігрантів у Німеччині та виступає проти асиміляції і акультурації іммігрантів, користується наступним визначенням поняття “інтеграція”: “Утворення цілісної соціальної системи з елементів шляхом процесів, які тривало змінюють поведінку і свідомість” [13, с. 284].

Узагальнюючи, можна сказати, що інтеграція дорослих мігрантів у Німеччині – це процес і, водночас, результат їх включення у суспільні системи. Але без соціалізації та навчання з боку мігрантів здобуття ними статусу повноправних членів суспільства неможливе. Тому Ф. Хекманн вважає, що інтеграція є процесом когнітивної та культурної зміни, зміни поведінки і настанов мігрантів [9].

Як зазначає Х. Оцтюрк, за сучасними вимогами інтегрованою у суспільство визнається особа, яка поважає прийняті та закріплені конституційно базові цінності, виявляє бажання до міжкультурного обміну та міжрелігійного діалогу і проявляє інтерес та ініціативу дійсно використати вже існуючі шанси, які надає суспільство [13]. Спираючись на таке визначення інтегрованої особистості, Х. Оцтюрк доходить цілком логічного висновку: щоб відповідати таким вимогам, потрібно навчатися, здобувати мовну, міжкультурну та міжрелігійну компетенції. Факт переїзду до іншої країни не може гарантувати інтеграцію у суспільство цієї країни. Без готовності до інтеграції, бажання зрозуміти нову культуру неможливою стає повноцінна участь мігрантів у суспільних системах [13, с. 292].

Уточнимо, навчатися потрібно не тільки мігрантам, але і приймаючому суспільству. Інтеграція вимагає зусиль і від тих, хто переїхав або приїхав, і від тих, хто репрезентує суспільну більшість. Останні мають гарантувати або забезпечити інтеграцію, головним чином шляхом своєї готовності прийняти нових членів суспільства.

Важливо навчати не лише дітей, але і дорослих членів суспільства. Проте існує ціла низка мовних, релігійних, традиційних перешкод на шляху до інтеграції дорослих мігрантів. І тому інтеграція дорослих мігрантів пов'язана безпосередньо з таким напрямом освіти, як “освіта протягом життя”.

Проф., д-р. Ф.-О. Радке, який працював у проєкті “Локальний освітній та інтеграційний менеджмент” у Баварії і чийм завданням був науковий супровід за напрямом “Освіта і виховання”, у своїй доповіді “Семантики локальної інтеграційної політики: соціальний простір та мережі” говорить про педагогізацію соціальних

проблем у Німеччині. Його висновок після восьми років співпраці у проєкті: “Замість педагогічної підтримки окремої особистості необхідна організаційна підтримка релевантних функціональних систем для досягнення інтеграційних результатів” [14, с. 17]. Основною метою педагогічної діяльності з мігрантами є скасування державної соціальної допомоги за рахунок досягнення автономності мігрантів, їх довгострокового працевлаштування тощо.

Ф.-О. Радке виділяє такі головні напрями інтеграції мігрантів з погляду педагогіки:

- мовні та інтеграційні курси;
- підтримка виключених груп населення;
- “міжкультурне спільне життя у міських кварталах”;
- створення і активізація “близькопросторових спільнот” (культурний та соціальний капітал);
- об’єднання у соціальні мережі;
- компенсація хибної соціалізації (соціалізація, яка відбулася неправильно, є помилковою) [14].

На основі проведеного аналізу літератури з питання ми переконалися у доцільності класифікації проф. Ф.-О. Радке. Значної ваги такій класифікації надає її практичне спрямування.

У Законі “Про імміграцію” особлива увага приділена вивченню іноземцями німецької мови. З цією метою з січня 2005 року було впроваджено обов’язкові інтеграційні та орієнтуючі курси, які, як вже зазначалося, є центральними елементами державної інтеграційної політики Німеччини. Разом з вивченням мови інтеграційні курси повинні надавати загальну інформацію про суспільство, що приймає мігрантів, та відкрити доступ до ринку праці. Таким чином відбувається процес інтеграції індивіда у нову для нього соціальну систему шляхом вивчення (інтерналізації) загальноприйнятих норм [1].

Зрозумілим є й те, що мовна інтеграція не є гарантом безпроблемного існування різних культур в одному суспільстві. Це підтверджує приклад виступів іммігрантів у Франції: там більшість мігрантів добре володіє мовою, і все ж таки вони залишаються виключеними з багатьох суспільних сфер, відчувають себе дискримінованими.

Д-р Міхаель Грізбек, який 2006 року обіймав посаду віце-президента Міністерства з міграції та біженців, у своїй статті “Інтеграція як завдання всього суспільства та інтеграційні завдання федерального Міністерства з міграції та біженців” розкриває зміст інтеграційних заходів за перший рік нової інтеграційної політики та показує зв’язок інтеграційних курсів з іншими освітніми заходами: курсами для молоді та жінок, курсами підвищення кваліфікації від центру зайнятості, ліквідацією неграмотності, курсами німецької мови за професійним спрямуванням тощо [8]. Саме ці заходи становлять другий напрям педагогічної діяльності з мігрантами за обраною нами класифікацією: підтримка виключених груп населення.

Міністерство регулює і контролює впровадження перерахованих вище заходів, але безпосередньо не займається цією діяльністю, лише визначає напрями педагогічної роботи та фінансово стимулює проєкти різних видів. Відповідальність між рівнями влади чітко розділена. У Німеччині загальнодержавними є інтеграційні курси, мовний і орієнтуючий, в той час як іншими інтеграційними заходами опікуються на місцях.

Допомогу різним групам мігрантів надають інтеграційні агенції (Integrationsagenturen), створені 2004 року на базі вже діючих консультаційних центрів для мігрантів і розташовані у приміщеннях благодійних організацій.

Інтеграційні агенції працюють за кількома напрямами. Це і підтримка виключених груп мігрантів, наприклад, персональне консультування, і активізація близькопросторових спільнот, наприклад, соціально-педагогічне опікування впродовж інтеграційних курсів та, за потреби, допомога у пошуку пропозицій по догляду за дітьми. Одним із важливих напрямів соціально-педагогічної роботи інтеграційних агенцій є активна співпраця з комунальними та суспільними організаціями з метою повноцінного “включення” мігрантів до різних суспільних систем [1]. Наприклад, познайомити батьків-мігрантів з директором або відповідальним працівником школи, надати інформацію та налаштувати зв’язки з позашкільними закладами чи співробітниками місцевого самоврядування тощо.

Мігранти є клієнтами державних установ: їх діти відвідують дитячі садки та школи, подають документи на здобуття професійної освіти, вони також є пацієнтами у лікарнях та шукають поради у консультаційних центрах. В усіх закладах державного соціального забезпечення процес включення мігрантів у суспільство відбувається за принципом “міжкультурне відкриття управлінських установ”, на підприємствах – “менеджмент розмаїття”. Педагог-практик, член спілки “Нижньосаксонська освітня ініціатива” А. Егломасе називає цей процес “рівноправна участь” і вважає, що під цим терміном слід розуміти участь мігрантів не лише в освіті дорослих, але і в усіх суспільних сферах [7]. На думку багатьох теоретиків і практиків інтеграції мігрантів, важливу роль у цьому процесі відіграють етнічні та інші спілки мігрантів (Ф. Хекман, Д. Фізлінгер, Х. Бушковски та ін.). Разом з урядовими та неурядовими організаціями об’єднання мігрантів проводять роботу з активізації близькопросторових спільнот.

Освітнє завдання з досягнення мігрантами “рівноправної участі” у суспільстві зараховують до завдань політичної освіти, яка є невід’ємною складовою освіти дорослих у Німеччині. У цьому контексті важливим напрямом освітньої роботи стала підтримка громадської активності, наприклад, співпраця у проекті “Mi4Ju – активність заради інтеграції” та кооперація з громадськими об’єднаннями та спілками мігрантів з організації освітньої роботи з і для мігрантів [7].

Робота з батьками-мігрантами у найрізноманітніших формах залишається важливою частиною освіти дорослих. Її ми відносимо до теоретичного напрямку інтеграційної педагогічної роботи, пов’язаної з організацією міжкультурного спільного життя у міських кварталах, наприклад, влаштування міжкультурних сніданків з жінками-мігрантами тощо [10].

В. Борхард, керівник центру освіти дорослих у містечку Маріяспрінг, у своїй статті “Створення мереж” висвітлює такий напрям педагогічної діяльності з мігрантами, як об’єднання у соціальні мережі. Автор розкриває механізм організації співпраці закладів освіти з індустріально-торговими палатами, об’єднаннями підприємців, профспілками, локальними центрами зайнятості, неурядовими організаціями, церквами та іншими суспільними акторами.

Окремо В. Борхард зупиняється на одному із центральних пунктів політичної освіти Німеччини – відкритті вищих навчальних закладів. Під словом “відкриття” мається на увазі спрощення умов вступу до ВНЗ для осіб іноземного походження, створення спеціальних підготовчих курсів тощо. Прикладом таких заходів стали міжкультурні краєзнавчі семінари для іноземних студентів в Технічному університеті Клаустал, створені за підтримки центру освіти дорослих Маріяспрінг та індустріально-торгової палати Брауншвайг. Цим проектом організатори намагаються покращити знання студентів про історичний розвиток регіону, створити підґрунтя для подальшої орієнтації на місцевому ринку праці, мотивувати учасників семінарів до систематичного міжкультурного навчання тощо. У такий спосіб вони сподіваються досягти покращення здібностей до навчання та збільшення кількості випускників-іноземців [4].

Особливим видом роботи з мігрантами є соціально-педагогічна робота з метою компенсації хибної соціалізації – ресоціалізація. Ресоціалізація мігрантів, як і корінного населення, відбувається у закладах закритого типу, підпорядкованих пенітенціарній службі ФРН. Мігрантам-правопорушникам надають можливість отримати консультації рідною мовою. Хоча іноземців, як правило, не утримують у німецьких тюрмах довго, а висилають у країну походження або передають до правоохоронних органів цієї країни, проте німецькі науковці в рамках теорії культурного конфлікту досліджують причини підвищення рівня злочинності серед іноземців і осіб міграційного походження.

Висновок. На основі проаналізованих фахових джерел ми переконалися, що інтеграція дорослих мігрантів є складовою педагогічної діяльності – у Німеччині вона навіть стала лейтмотивом освіти дорослих. Після 2005 року спостерігається значна активізація у напрямку інтеграції мігрантів: інтеграція стає одним з головних аспектів роботи закладів освіти дорослих. Та вона не може відбуватися лише в офіційних установах, адже є завданням всього суспільства. Ситуація, коли різні культури просто існують поряд, не вважається інтеграцією, тому що це передбачає повноцінне включення особистості у життя приймаючого суспільства, а цього неможливо досягнути без навчання. Для забезпечення успішної інтеграції дорослих мігрантів у

Німеччині впроваджують різні педагогічні заходи. У дослідженні ми розподілили їх за шістьма напрямками, охарактеризували і навели приклади.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у подальшому моніторингу ефективності освітніх заходів для дорослих мігрантів і вивченні новітніх педагогічних заходів з інтеграції мігрантів у Німеччині, а також у можливості застосування результатів дослідження в Україні.

Література

1. Сидоренко Т. Впровадження інноваційних заходів освіти з інтеграції дорослих мігрантів у ФРН (на сучасному етапі) / Т. Сидоренко // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2012. – № 1 (3). – С. 46–52.
2. Bildungsbericht / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. – 2006. – Auflage Migration. – 44 S.
3. Birg H. Die demographische Zeitenwende. Der Bevölkerungsrückgang in Deutschland und in Europa / Herwig Birg. – München, 2005. – 4. Auflage. – 256 S.
4. Borhard W. Interkulturelle landeskundliche Seminare für ausländische Studierende / Wolfgang Borhard // einBlick. Migration. – 2012. – № 1. – S. 13–14.
5. Buschkowsky H. Neukölln ist überall / Heinz Buschkowsky. – München : Ullstein Verlag, 2012. – 397 S.
6. Der Mikrozensus stellt sich vor [Електронний ресурс] / Statistisches Bundesamt. – Режим доступу:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Mikrozensus.html> (дата звернення: 08.06.13). – Назва з екрана.
7. Eglomasse A. Zwischen Zielgruppenforderung und gleichberechtigter Teilhabe: Migration in der Erwachsenenbildung / Anke Eglomasse // einBlick. Migration. – 2012. – № 1. – S. 12.
8. Griesbeck M. Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und die Integrationsaufgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge / Michael Griesbeck // Bildung und Erziehung. Migration und Integration als Gegenstand der Erwachsenenbildung. – 2007. – № 3. – S. 273.
9. Heckmann F. Bedingungen erfolgreicher Integration. Bayerisches Integrationsforum "Integration im Dialog – Migranten in Bayern" bei der Regierung von Oberfranken / Fridrich Heckmann. – Bayreuth, 2005. – 13 S.
10. Heinzerling B. Gute Bildungsarbeit braucht Verlässlichkeit! : Interview mit pädagogischen Mitarbeiterinnen Barbara Heinzerling, Ursula Schirakowski / das Gespräch führte Janou Glencross // einBlick. Migration. – 2012. – № 1. – S. 16–17.
11. Knoll J. Migration und Integration als Gegenstand der Erwachsenenbildung / Joahim Knoll, Heribert Hinzen // Bildung und Erziehung. Migration und Integration als Gegenstand der Erwachsenenbildung. – 2007. – № 3. – S. 257–262.
12. Löffler B. Integration in Deutschland / Berthold Löffler. – München : Oldenburg Verlag, 2011. – 396 S.
13. Öztürk H. Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland / Halit Öztürk // Bildung und Erziehung. Migration und Integration als Gegenstand der Erwachsenenbildung. – 2007. – № 3. – S. 283–293.
14. Radke F.-O. Semantiken Lokaler Integrationspolitik: "Sozialraum" und "Netzwerke" [Електронний ресурс] / Frank-Olaf Radke. – Режим доступу:
http://www.dji.de/lobi/596_10159_Radtke_091208.pdf (дата звернення: 2.08.2013). – Назва з екрана.
15. Zuwanderung in Deutschland [Електронний ресурс] / Bundesministerium des Inneren. – Режим доступу:
http://www.zuwanderung.de/ZUW/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte/Statistik/Statistik_node.html (дата звернення: 13.06.13). – Назва з екрана.

УДК 373.3.016:81'243](73)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

Смелянська В. В.

Стаття присвячена висвітленню питання підготовки вчителів іноземної мови для початкової школи США. Проаналізовано особливості їхньої педагогічної освіти та основні шляхи її здобування. Визначено диверсифікацію складових професійної компетентності в програмах підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи в умовах освітніх реформ, орієнтованих на державні стандарти. Установлено значущість професійного розвитку американського вчителя.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, початкова школа США, професійна компетентність, стандарти підготовки вчителів.

Статья посвящена проблеме подготовки учителей иностранного языка для начальной школы США. Проанализированы особенности их педагогического образования и основные пути его получения. Установлена диверсификация составляющих профессиональной компетентности в программах подготовки учителя иностранного языка для начальной школы в условиях реформ, ориентированных на государственные стандарты. Выявлена значительность профессионального развития американского учителя.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, начальная школа США, профессиональная компетентность, стандарты подготовки учителя.

Some features of elementary foreign language teacher education in the USA are determined in the article. Special attention is drawn to the peculiarities and ways to prepare foreign language teachers for elementary schools. The author of the article determines diverse components forming the professional competence in elementary school foreign language teacher education curricula while implementing the state standards for the preparation of teachers. The focus is on professional development for teachers.

Key words: foreign language teacher, elementary school in the USA, professional competence, program standards for the preparation of teachers.

Питання якісної підготовки вчителя іноземної мови завжди було важливою справою в більшості розвинених країн, тому що процес їх розвитку є невіддільним від іншомовної освіти, оскільки особистість та її вміння адаптуватися до потреб ринкової економіки, зокрема спілкуватися різними мовами, стають рушійним мотиваційним чинником суспільства. Проведений дослідниками аналіз освітніх систем у вісімнадцяти країнах світу дозволив зробити висновок про доцільність упровадження навчання іноземної мови в дошкільній та початковій освіті [1, с. 17].

Керуючись принципом відкритості досягнень вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики [1, с. 246], вважаємо за доцільне проаналізувати досвід США, де значна увага приділяється проблемі якісної підготовки вчителів.

У вітчизняній педагогічній літературі накопичено певний обсяг знань із теорії та практики педагогічної освіти США. Узагальнюючи праці, в яких розкриваються ці питання, виділимо декілька напрямів наукових досліджень: неперервний професійний розвиток учителів (Н. Муқан, Л. Ларіна); підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя (І. Великова, Т. Чувакова); розвиток педагогічної освіти в другій половині ХХ століття (Т. Кошманова); тенденції реформування освіти в контексті глобалізації (А. Сбруєва); трансформація функцій вчителя та його підготовки в інформаційному суспільстві (І. Гушлевська, І. Самойлюкевич) тощо.

Попри істотне зростання кількості досліджень і розширення їх проблематики, професійна підготовка вчителів до викладання іноземних мов для початкової школи (далі – ІМПШ) США предметно не досліджувалась.

Відтак **метою нашої статті** є вивчення специфіки професійної підготовки вчителів до викладання іноземних мов у початковій школі США. У зв'язку з визначеною метою ми ставимо такі завдання: висвітлити шляхи підготовки педагогічних кадрів із іноземної мови у США, проаналізувати особливості програм професійної підготовки вчителів ІМПШ в умовах освітніх реформ, орієнтованих на державні стандарти.

По-перше, слід зазначити, що початкова школа США включає дитячий садок (для 5-річних учнів) і 1–6-й класи (для учнів 6–11 років), хоча в деяких штатах ця ланка охоплює вісім класів (на відміну від української системи, якою передбачено отримання початкової освіти з 6 років та її завершення в 4-му класі). Оскільки об'єктом нашого дослідження є підготовка вчителя іноземної мови, то, зважаючи на полікультурне населення країни, зауважимо, що у США це мова, що засвоюється після рідної і не є англійською [6, с. 16].

Ефективність досягнення необхідного рівня володіння будь-якою мовою в загальноосвітній школі взагалі та її початковому рівні зокрема залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників. Сучасна педагогічна наука засвідчує, що рівень професійної майстерності вчителя є одним із пріоритетних. На жаль, дослідження Центру прикладної лінгвістики (the Center for Applied Linguistics (CAL)) свідчать про те, що вчителі ІМПШ мають нижчий рівень кваліфікації, ніж їхні колеги, що працюють у середній школі. Так, у початковій школі лише 34 % вчителів іноземної мови є дипломованими фахівцями саме для викладання предмета на цьому рівні освіти [13, с. 4]. Крім сертифікованих компетентних фахівців, викладання ІМПШ здійснюють неспеціалісти – учителі іноземної мови старшої школи, класні керівники, волонтери тощо. Брак дипломованих фахівців зумовлений відсутністю необхідної кількості програм підготовки вчителя ІМПШ [12, с. 53–58].

Зауважимо, що існують розбіжності в підготовці майбутніх учителів ІМПШ, зумовлені значними відмінностями між програмами їхньої підготовки в різних штатах. Так, у США існує кілька варіантів здійснення підготовки вчителів до викладання іноземних мов. Найбільш поширеними є: 1) 4-річна програма підготовки бакалавра з раннім проходженням польового досвіду та практикуму, яка закінчується студентським викладанням протягом одного семестру; 2) 4-річна програма підготовки бакалавра з іноземної мови, слідом за якою йде 1-річна програма підготовки магістра педагогіки та студентське викладання; 3) навчання впродовж шести років: отримання ступеня бакалавра / магістра та проходженням інтернатури протягом одного року [8, с. 3].

Так, у США педагогічну освіту з іноземної мови здобувають у педагогічних коледжах (college of education), які є найбільш поширеною моделлю, та на гуманітарних факультетах університетів. Більшість університетів готують учителів іноземної мови за 4-річними програмами на рівні бакалавра педагогіки (bachelor of education) на факультетах гуманітарних наук із наступною професійно-педагогічною підготовкою, як правило, на третьому та четвертому роках навчання в педагогічному коледжі. На жаль, невелика кількість вищих навчальних закладів (ВНЗ) США мають програми й фахівців для навчання майбутніх учителів ІМПШ та формування в них належного професійного рівня. Саме тому підготовка та перепідготовка вчителя іноземної мови для початкового рівня освіти часто здійснюється на практичних семінарах, у літніх закладах і на курсах підвищення кваліфікації.

Система професійної освіти викладачів іноземної мови характеризується відсутністю типових програм, що пов'язано з особливостями побудови системи вищої освіти в США: підготовка педагогів до професійної діяльності має адаптивний характер. Програми укладені таким чином, щоб можна було реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, відповідати індивідуальним особливостям і вимогам студентів та викладачів із метою їхньої адаптації до умов ринку праці, про що свідчить можливість навчання влітку, заочна форма навчання тощо. Наприклад, програма підготовки вчителя ІМПШ в Державному університеті штату Канзас пропонується як курс за вибором студентів, які бажають після закінчення ВНЗ отримати сертифікат учителя, що може викладати на всіх рівнях шкільної освіти, та вчителів, які ще не розпочали викладання (pre-service teachers) і не бажають проходити весь курс університетської підготовки [9].

Професійний розвиток розглядається як стрижневий компонент учителювання в США, а його реалізація залежить від налагодження роботи на місцях. Необхідність

удосконалення професійних знань, умінь і навичок не є результатом невідповідності здобутих у ВНЗ знань, вона зумовлена тим, що лише навчання не може дати студенту всього, що він повинен знати та вміти робити, а також пов'язана з постійними змінами, які відбуваються в освітній системі США [14, с. 1]. Відповідно до Стандартів акредитації програм підготовки вчителів (ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers) (далі – Кваліфікаційні стандарти), підготовлених Американською радою з питань викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)) за підтримки Національної ради з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)) (2002 р.), доопрацьованих у липні 2005 р., професійний розвиток передбачає, по-перше, участь учителя в роботі професійних об'єднань, по-друге, розуміння важливості вивчення іноземної мови [11].

Однак в умовах централізованої системи освіти уряд упроваджує стандарти і здійснює контроль діяльності. Тому стандартоорієнтовані стратегії мають прескриптивний характер і впроваджуються “згори вниз”. Але в умовах американської децентралізованої системи освіти федеральна влада може тільки надати рекомендації щодо стандартів. Більш того, запровадження стандартів “згори” підриває принципи автономії професії вчителя, перетворюючи вчителів на виконавців певних інструкцій, зменшуючи їхню професійну мотивацію. Відтак суттєва роль у розробці та впровадженні стандартів належить вчительським професійним об'єднанням, які надають вчителям шанс професійного самовизначення, відчуття відповідальності за свою діяльність [4, с. 193].

Як уже зазначалося, у США вищі навчальні заклади мають неоднакові програми підготовки вчителів, тому що зміст вищої професійної освіти визначається самим ВНЗ. Відповідно до повідомлень ACTFL, починаючи з 2004 р., навчальні заклади, що мають програми підготовки педагогічних кадрів з іноземної мови та прагнуть отримати державну акредитацію NCATE, повинні задовольняти вимоги Кваліфікаційних стандартів.

Розглянемо основні положення цього документа, що забезпечує певну уніфікацію різних програм підготовки вчителя ІМПШ. У стандартах зазначено, що навчання вчителів на сучасному етапі спрямоване на формування компетентності майбутнього педагога. Ми погоджуємося з висновком українських дослідників [5, с. 14] про те, що компетентність – це сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знань, умінь і навичок), які необхідні для здійснення ефективної діяльності в певній галузі; компетентність – володіння відповідними компетенціями, що включають особистісне ставлення до предмета діяльності.

Національна рада з питань стандартизації педагогічної освіти США (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)) визначила п'ять основних сфер професійної компетентності вчителя: готовність працювати з учнями, спираючись на їхні вікові та індивідуальні психологічні особливості в процесі навчання; знання вчителем дисципліни, яку він викладає, та його готовність навчити цієї дисципліни; відповідальність за організацію пізнавальної та навчальної діяльності учнів; спрямованість на постійне професійне самовдосконалення; уміння працювати в спільноті колег, учнів та їхніх батьків щодо досягнення освітніх завдань [7, с. 162].

Відомо, що програми підготовки викладачів іноземної мови взагалі та ІМПШ зокрема відповідно до Кваліфікаційних стандартів покликані формувати такі компетенції:

1) *мовну*: високий рівень володіння іноземною мовою, тобто говоріння, розуміння мови на слух, читання, письмо;

2) *комунікативну*: здатність використовувати іноземну мову в реальному житті як для соціальних, так і для професійних потреб; уміння створювати й підтримувати ефективне середовище навчання;

3) *педагогічну*: здатність укладати й оцінювати шкільні програми з іноземної мови, що враховують соціальні, політичні, економічні реалії регіону, особливості різних культурних і соціальних груп населення, які проживають у цій громаді, рівень підготовки всіх учнів групи;

4) *організаційно-управлінську*: уміння планувати уроки й використовувати технології навчання, у тому числі ІКТ, які сприяли б виконанню завдань уроку й усієї програми з іноземної мови;

5) *гностичну (науково-дослідницьку)*: знання з предмета (зокрема, теорії пізнання, теорії оволодіння рідною та іноземною мовами), знання з гуманітарних дисциплін і методики викладання іноземної мови [2].

На особливу увагу заслуговує досвід використання майбутніми вчителями іноземних мов технічних засобів навчання, у тому числі ІКТ (наприклад, електронних щоденників (blogs), електронних портфелів (e-portfolio) тощо), які є могутнім інструментом стимулювання й організації інноваційної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства. Як зазначають вітчизняні науковці [3, с. 116], дослідження можливостей ІКТ ґрунтується на визнанні того, що людське пізнання й поведінка можуть репродукуватися логічними й лінгвістичними засобами комп'ютера. Використання ІКТ є тим інноваційним простором, у якому вчитель може реалізувати свою інноваційну діяльність у нових педагогічних умовах (наприклад, він отримує можливість постійного оновлення навчального матеріалу завдяки використанню сучасних автентичних інтернет-ресурсів тощо).

Наприклад, у США особливою популярністю користуються он-лайн відеоматеріали, у яких представлено навчальні заняття або їх фрагменти на різних освітніх ступенях (дитячий садок – 12-й клас) із коментарями вчителів та учнів англійською мовою (наприклад, відеобібліотека практики навчання іноземних мов (Teaching Foreign Languages K–12: A Library of Classroom Practices); відеосерія “Навчання інших мов, окрім англійської: досвід штату Техас” (Learning Languages Other than English: a Texas Adventure); відеоуроки на різних ступенях навчання з завданнями для їх аналізу (STARTALK Classroom Video Collection)); зустрічі вчителів-практиків і науковців; практичні майстерні, присвячені питанням навчання іноземних мов, зокрема ранньому навчанню цього предмета, як-от: практична майстерня з питань викладання іноземних мов (Teaching Foreign Languages K–12 Workshop), збірка он-лайн мультимедійних практичних майстерень для вчителів рідкісних іноземних мов (STARTALK Multimedia Teacher Workshop Collection) тощо. Крім того, створення таких матеріалів сприяє вдосконаленню процесу навчання майбутніх учителів ІМПШ та їхньому подальшому професійному розвитку.

Крім наведених стандартизованих якостей вчителя іноземної мови, компетенції вчителя ІМПШ обговорювалися учасниками професійних проектів і конференцій, присвячених цій проблемі, укладачами програм навчання вчителів ІМПШ тощо. Так, у програмі підготовки вчителів ІМПШ Університету штату Айова наведено дев'ять компетенцій [9, с. 55]. У першому розділі “Курикулуму навчання вчителів ІМПШ” (Elementary School (K–8) Foreign Language Teacher Education Curriculum), розробленого в Північній Кароліні, представлено 14 компетенцій учителя ІМПШ. Їх можна розподілити за п'ятьма категоріями: володіння мовою та культурологічними знаннями, оволодіння мовою та розвиток дитини, методика викладання іноземної мови, середовище початкової школи, професіоналізм учителя. У другому розділі представлено методику викладання й методи навчання, навчальні ресурси та систему оцінювання володіння компетенціями [10, с. 9]. Опис змісту кожної компетенції займає більшу частину курикулуму. Наприклад, “володіння іноземною мовою” конкретизовано в шести підпунктах, а “знання розвитку дитини” – у чотирьох (див. табл. 1). Як правило, у курикулумі також представлені приклади навчальних завдань, додаткові джерела та запропоновані стратегії оцінювання володіння студентами зазначеними компетенціями.

На основі сказаного вище зробимо висновки щодо досліджуваної проблеми. Зміни, які відбуваються в соціально-культурному та економічному просторі США, зумовили необхідність раннього навчання іноземних мов та фахової підготовки вчителів ІМПШ в системі вищої професійної освіти США. Навчання вчителів ІМПШ характеризується орієнтацією на формування професійної компетентності та, незважаючи на стандартоорієнтовні реформи, відсутністю типових програм у різних штатах, що пов'язано з особливостями побудови вищої освіти у США. Крім того, професійна освіта має адаптивний характер: відповідає індивідуальним особливостям та вимогам студентів і викладачів, умовам ринку праці з метою забезпечення фахової підготовки та перепідготовки вчителів ІМПШ.

Таблиця 1

Фрагменти “Курикулуму навчання вчителів іноземних мов початкової школи”

| Номер компетенції | Детальний опис компетенції |
|---|---|
| 9.0. 9.1. 9.2. 9.3. 9.4. 9.5. 9.6. | Володіння іноземною мовою: Розуміння мовлення в темпі, який є середнім для освіченого носія мови, що засвоюється. Висловлювання іноземною мовою на конкретні й абстрактні теми з використанням достатньої кількості словникового запасу й синтаксичних конструкцій у нормальному темпі з правильною вимовою, наголосом, ритмом та інтонацією, які відповідали б ролі вчителя як моделі мовлення. Читання, розуміння та стилістичний аналіз будь-якої форми писемного мовлення. Написання ясних, чітких і правильних текстів іноземною мовою. Виокремлення чітких лінгвістичних відмінностей іноземної мови від англійської. Вільне використання виразів класного вжитку. |
| 10.0. 10.1. 10.2. 10.3. 10.4. | Знання розвитку дитини: Знання соціального, емоційного, когнітивного, фізичного й лінгвістичного розвитку дитини. Можливість застосування принципів розвитку дитини під час планування та проведення навчання. Розуміння та правильне оцінювання дитини. Усвідомлення цінності дитини як особистості та знання світу дитини [10, с. 16]. |

Актуальними для України, яка йде шляхом децентралізації освіти, є вивчення американського досвіду, досягнень і недоліків у сфері педагогічної освіти. Подальшими перспективними напрямками є дослідження форм професійного розвитку вчителів іноземних мов у США.

Література

1. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
2. Осадча Т. Ю. Деякі особливості професійної підготовки викладачів іноземних мов у США / Т. Ю. Осадча // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2006. – № 12 (107). – С. 35–41.
3. Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства США / І. В. Самойлюкевич // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – № 35. – С. 115–119.
4. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруева. – Суми : ВАТ “Сумська обласна друкарня” ; Козацький вал, 2004. – 500 с.
5. Сень Л. В. Розвиток компетентісно-орієнтованого навчання за кордоном / Л. В. Сень // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 14–16.
6. Смелянська В. В. Тенденції раннього навчання іноземних мов у початковій школі США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Смелянська Вікторія Володимирівна. – Житомир, 2011. – 262 с.
7. Тезікова С. В. Підготовка вчителя іноземної мови у контексті реформ, орієнтованих на стандарти: вітчизняний та зарубіжний досвід / С. В. Тезікова // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2007. – № 5. – С. 158–163.
8. Bott-VanHouten J. New Directions in the Preparation of Foreign Language Teachers [Електронний ресурс] / J. Bott-VanHouten, K. Hoyt-Oukada, V. Scow ; edited by D. W. Robinson. – National Council of State Supervisors of Foreign Languages, 2003. – 10 p. – Режим доступу:
<http://ncssf.org/papers/FinalTEdpaper.pdf>. – Назва з екрана. – Дата користування 5.02.2012.

9. Colloquium on Teacher Preparation for Elementary School Foreign Language Programs: Proceedings / Greg Duncan, editor. – NY : Geothe Inst., Munich (Germany), 1994. – 67 p.

10. Elementary School (K–8) Foreign Language Teacher Education Curriculum / CAL, North Carolina State Dept. of Public Education. – Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, CAL, 1992. – 63 p.

11. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers / Eileen W. Glisan (Co-Chair), June K. Phillips (Co-Chair), Leroy Hopkins ; edited by Robert M. Terry. – NY : American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2002. – 154 p.

12. Rhodes N. Foreign Language Instruction in the United States : A National Survey of Elementary and Secondary Schools / Nancy C. Rhodes, Lucinda E. Branaman. – Washington, D.C. : Delta System Inc., McHenry, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1999. – 111 p.

13. Rhodes N. Foreign Language Teaching in U.S. Schools. Results of a National Survey [Електронний ресурс] / Nancy C. Rhodes, Ingrid Pufahl. – Santillana USA, 2009. – 7 p. – Режим доступу:

http://www.cal.org/projects/Exec%20Summary_111009.pdf. – Назва з екрана. – Дата користування 7.01.2010.

14. Richards J. C. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning / Jack C. Richards. – Cambridge University Press, 2005. – x, 202 p.

УДК 378.4(477)“19/20”

ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**Шарапа С. В.**

У статті висвітлено специфіку ціннісних засад загальнопедагогічної підготовки вчителів в Україні. Розглянуто зміст поняття “загальнопедагогічна підготовка”, наголошено на значенні загальнопедагогічної підготовки для підвищення ефективності педагогічної діяльності викладача і навчально-виховного процесу у ВНЗ в цілому. Розкривається значення ціннісного компонента, спрямованого на засвоєння загальнолюдських, гуманістичних, духовних, національних, соціальних, професійних цінностей майбутніх учителів, стимулювання їхнього особистісного розвитку тощо.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, ціннісні засади, аксіологічний підхід, викладач вищої школи.

В статье освещены специфика ценностных основ общепедагогической подготовки учителей в Украине. Рассмотрено содержание понятия “общепедагогическая подготовка”, подчеркивается значение общепедагогической подготовки для повышения эффективности педагогической деятельности преподавателя и учебно-воспитательного процесса в вузе в целом. Раскрывается значение ценностного компонента, направленного на усвоение общечеловеческих, гуманистических, духовных, национальных, социальных, профессиональных ценностей будущих учителей, стимулирование их личностного развития и т. п.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, ценностные основы, аксиологический подход, преподаватель высшей школы.

The article highlights the specifics of value foundations of general pedagogical training in Ukraine. The author considers the content of the concept of general pedagogical training and emphasizes the importance of general pedagogical training for raising effectiveness of teachers' work and educational process at higher educational institutions in general. The article reveals the importance of the value component directed at mastering universal, humanistic, spiritual, national, social, professional values by prospective teachers and stimulating their personal development.

Key words: general pedagogical training, value foundations, axiological approach, higher school teacher.

Підготовка кваліфікованого вчителя – одна з найважливіших науково-теоретичних та практично-професійних проблем, від вирішення якої залежить успіх перебудови системи освіти в Україні. Основним завданням вищих педагогічних навчальних закладів є здійснення високоякісної професійної підготовки вчителя, що відповідає сучасним вимогам навчання і виховання студентів. Відповідно до особливостей сучасного етапу та перспектив розвитку педагогічної освіти відбувається реформування змісту підготовки майбутніх учителів, формуються нові вимоги до їх професійної компетентності у вищій школі. У сучасному суспільстві педагоги складають особливу соціально-професійну групу, роль і значення якої важко переоцінити. Історичний досвід розвитку педагогічної освіти не втратив своєї значущості і сьогодні. Результати історико-педагогічного аналізу підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця ХХ – початку ХХІ ст. можуть стати цінним надбанням для планування подальшого розвитку сучасної системи педагогічної освіти.

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. вища школа і педагогіка пройшла низку змін. Серед важливих позитивних тенденцій розвитку педагогічної школи слід назвати: оновлення мети, удосконалення змісту загальнопедагогічної підготовки вчительських кадрів, розроблення сучасних педагогічних технологій, перехід від об'єкт-суб'єктних відносин в системі “викладач – студент” на суб'єкт-суб'єктні відносини. Професійно педагогічна освіта взагалі та загальнопедагогічна підготовка зокрема

стали особистісно орієнтованими, набули педоцентричного характеру, тобто основною дійовою особою навчально-виховного процесу став студент – майбутній учитель, його особистість, формування її духовної та активної життєвої позиції. У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення та аналізу трансформаційних процесів у системі загальнопедагогічної підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Широке коло питань професійної та загальнопедагогічної підготовки вчителя займалися науковці від педагогіки: О. О. Абдуліна, А. Акусок, Ф. Н. Гоноволін, А. М. Алексюк, М. Б. Євтух, Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, Н. А. Шайденко, О. Я. Савченко, А. Й. Капська, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, Л. Ф. Спирін, М. Л. Фрумкін, В. А. Крутецький, В. А. Кан-Калик, В. І. Лозова, Г. В. Троцько, Л. О. Хомич, С. О. Сисова, В. М. Володько, Г. Д. Панченко, а також психології: Л. В. Войтко, О. В. Киричук, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко та ін. Певним аспектам дидактичної підготовки вчителя присвячено докторські і кандидатські дисертаційні дослідження. Зокрема, В. І. Бондаря, І. М. Шапошнікової, Н. В. Воскресенської, П. М. Гусака, О. І. Бульвінської, В. М. Чайки, Л. А. Мартіросян, О. Є. Коваленко, Л. В. Герасименко, І. В. Іваніченко, С. І. Тадіян, І. В. Колеснікової та ін.

Однак цілісної наукової інтерпретації системи загальнопедагогічної підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця ХХ – початку ХХІ ст., у якій було б визначено соціально-політичні та освітньо-культурні передумови її становлення, фундаментальні підходи до розробки концептуальних засад та змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів, удосконалення її методів та форм задля підвищення ефективності фахової підготовки сучасних педагогічних кадрів у незалежній Україні, досі немає. Встановлено, що саме загальнопедагогічна підготовка в її системному розумінні відіграє визначну роль у професійному становленні майбутнього вчителя, а також формування особистісних та професійних ціннісних орієнтацій.

У праці “Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти” О. Абдуліна визначає мету загальнопедагогічної підготовки як зміст і технології, спрямовані на формування вчителя, що володіє основами педагогічної теорії і загальнопедагогічними вміннями і навичками, які забезпечують студентам наукове пізнання і засвоєння педагогічної діяльності, закладають загальнотеоретичний фундамент для подальшої самоосвіти і підвищення кваліфікації учителя [1, с. 45].

О. Абдуліна виділяє складові загальнопедагогічної підготовки: підготовку з теорії та історії педагогіки; теоретичну й практичну підготовку в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу; всіх видів педагогічної практики та позааудиторної роботи; формування системи загальнопедагогічних знань, умінь та навичок; підготовку в галузі методології та методів педагогічної науки; дидактичну підготовку; підготовку до позакласної виховної роботи та громадсько-педагогічної діяльності [1, с. 43]. Завдяки цим складовим здійснюється цілісна підготовка студентів до викладацької, виховної, громадсько-педагогічної діяльності вчителя.

Аналізуючи поняття “загальнопедагогічна підготовка вчителя”, доходимо до висновку, що загальнопедагогічна підготовка – складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти. У процесі підготовки майбутній учитель засвоює цінності, ідеали, норми, зразки поведінки. Структуру загальнопедагогічної підготовки складають ціннісні орієнтації, що детермінують інші її складові – педагогічні знання та вміння.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу виділити такі компоненти загальнопедагогічної підготовки: аксіологічний, який відбиває формування ціннісних орієнтацій, їх гуманістичну спрямованість; когнітивний, який включає засвоєння педагогічних знань, умінь, що забезпечують здатність до виконання професійних функцій; інструментальний – формування умінь і навичок здійснення педагогічної діяльності, наявності у педагога базових, опорних знань, сформованості професійного мислення; креативний – спрямований на розвиток творчої особистості; особистісний – сенсозмістові характеристики визначення особистісної позиції. Слід зазначити, що особистісний компонент поєднує і впливає на всі компоненти готовності до професійної діяльності, оскільки особистість присвоює ту частину соціального досвіду, норм, цінностей, яка набуває для неї особистісного сенсу і є основоположною

для вираження нею власної позиції і ставлення до світу. У процесі підготовки майбутній учитель має оволодіти досвідом самотворення, саморозвитку, самовдосконалення, відповідальності за результати власної професійної діяльності. Визначною рисою загальнопедагогічної підготовки в системі загальної підготовки майбутнього вчителя виступає те, що вона не тільки вміщує когнітивний потенціал, а й формує ціннісно-мотиваційні засади професійної діяльності. Її реалізація суттєво збагачує функції педагогічного процесу, забезпечує креативність компонентів педагогічної освіти й загалом визначає особистісну позицію майбутнього вчителя та ставлення його до педагогічної професії.

Отже, ми маємо на меті здійснити теоретичний аналіз ціннісних засад загальнопедагогічної підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця XX – початку XXI ст.

Так, наприкінці 70-х років одним з провідних у наукових дослідженнях суспільних явищ стає аксіологічний підхід, проте в педагогічній науці він на той час не набув великого значення. В наукових працях (Ф. Гоноволін, Н. Кузьмін, О. Щербаків) велика увага приділялась необхідності формування професійно-педагогічній спрямованості вчителя, виходячи з позиції домінуючої мотивації. Функціональний поділ діяльності вчителя викликав обґрунтовану критику з боку провідних дослідників (В. Сластьонін).

У пошуках філософського обґрунтування деякі педагоги приєдналися до так званого “системного руху”. З позиції системного бачення до аналізу педагогічних об’єктів в даний період підходили багато педагогів-науковців: С. Архангельський, І. Ільїна та ін. Використовуючи методологію системного аналізу, особистісні характеристики вчителя розглядали як цілісний об’єкт дослідження, при цьому головна увага стала приділятися системоутворюючим характеристикам його діяльності. Наступний етап був пов’язаний з усвідомленням обмеженості можливостей системного підходу в зв’язку з тим, що системний підхід необхідний, але недостатньо для цілісного осмислення людини.

У контексті системного підходу були розроблені й апробовані цілісний і комплексний підходи, в яких вчитель виступає як цілісне утворення в динаміці її ставлення, функціонування і розвитку (В. Загвязінський, А. Міщенко, Ю. Сокольніков).

В результаті сформувався особистісно-діяльний підхід, який дозволив забезпечити перехід реалізації педагогічних завдань в особистісну мислєдіяльність майбутнього вчителя (В. Ляудіс, В. Серіков, Н. Тализіна та ін.).

Звернення до професійної компетентності та творчої самореалізації вчителя сприяло формуванню індивідуально-творчого підходу, за допомогою якого передбачалося зняти суперечливість між масовим характером підготовки педагога й індивідуально-творчим стилем роботи (Є. Белозерцев, В. Кан-Калик).

На початку 90-х років з новою силою починає розвиватися гуманістичний (антропологічний, антрополого-гуманістичний) підхід, що орієнтується на “людське” в людині, згідно з яким продуктивність педагогічної діяльності визначається ступенем володіння вчителем універсальними знаннями про походження біопсихокультурних процесів.

Реалізація гуманістичної парадигми в освіті передбачає звернення до культурних цінностей та їх відтворення в нових поколіннях. Вирішити це завдання покликаний культурологічний підхід, в межах якого педагогічні явища та педагогічна діяльність розглядаються на широкому загальнокультурному тлі соціуму.

З гуманістичною парадигмою в педагогічній освіті (В. Сластьонін, Е. Шиянов), професійним становленням особистості вчителя (І. Багаєва, І. Ісаєв) вчені пов’язують ідею ціннісного (аксіологічного) підходу (А. Булінін, В. Кушнір, Н. Нікітіна, О. Степаненко, в цілому визначаючи його як методологічну основу досліджень. Аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів дозволяє висвітлити внутрішній бік взаємозв’язку особистості та суспільства, побачити особистісний аспект орієнтації майбутнього вчителя на цінності освіти. Для виховання в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливе розуміння того, що світ цінностей об’єктивний, це – сама соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності життя стають змістом виховання; образно кажучи, виховання вчить вирішувати проблему “як жити”. Однак цінності мають і особистісні прояви, ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри). Саме ціннісні орієн-

тації детермінують ставлення особистості до навколишнього світу і самої себе. Виховання в системі педагогічної аксіології будується як процес освоєння цінностей, їх інтеріоризації. Він включає кілька етапів:

- пред'явлення цінності в реальних умовах виховання;
- її первинне оцінювання, забезпечення емоційно позитивного ставлення до даної цінності;
- виявлення сенсу цінності та її значення;
- прийняття усвідомленої цінності;
- включення прийнятого ціннісного ставлення в реальні соціальні умови дій і спілкування вихованців;
- закріплення ціннісного ставлення в діяльності та поведінці вихованців.

Одним із найскладніших питань в рамках аксіологічного підходу, зокрема, є питання про те, як виражається ціннісний результат виховання. Існує кілька позицій у цьому питанні.

1. Освоєння цінностей безпосередньо залежить від їх усвідомлення вихованцями. Така позиція тягнє до "пізнавальних" (епістемологічних) форм виховної діяльності: роз'яснень, бесід, дискусій.

2. Ступінь освоєння цінностей виявляється тільки на рівні мотивів соціальної поведінки. Вихователі, які стоять на цій позиції, активно організують власну діяльність вихованців, створюють ситуації вибору, спонукання їх до ініціативних проявів і відповідальності.

3. Результат виховання на аксіологічному рівні пов'язаний з ціннісним ставленням вихованців. Ціннісне ставлення має трикомпонентну структуру:

- когнітивний компонент – поняття і уявлення про той чи інший бік життя;
- емоційно-оцінний компонент – переживання даної події, явища, його оцінка;
- поведінковий компонент – досвід дій, вміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій.

Необхідно відзначити, що особистісно орієнтований, культурологічний, аксіологічний підходи не втратили своєї значущості і в даний час виступають реальним орієнтиром у визначенні вимог до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього викладача. Таким чином, проведений ретроспективний аналіз підготовки вчителів на теренах України дає змогу стверджувати, що актуальні в наш час методологічні підходи до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя стали результатом тривалих пошуків педагогічної теорії і практики.

Література

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования* / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 140 с.
2. Акусок А. М. *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя* : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Акусок А. М. – К., 2009. – 24 с.
3. Дем'яненко Н. М. *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.)* : автореф. дис. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Дем'яненко Н. М. – К., 1999. – 47 с.
4. Шемигон Н. Ю. *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки* : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Шемигон Н. Ю. – Харків, 2008. – 34 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Арнау́та Ната́лія Володи́мирівна**, кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри вищої математики ім. М. П. Кравчука Національного університету біоресурсів і природокористування України.
2. **Балаласва Олена Юріївна**, старший викладач кафедри української, англійської та латинської мов ім. М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.
3. **Безно́сюк Олекса́ндр Олексі́йович**, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник науково-дослідного центру, Військовий інститут, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
4. **Борисю́к Світла́на Олексі́ївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Гаврі́лова Лю́дмила Гаври́лівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету.
6. **Гуменникова Тамара Рудольфівна**, доктор педагогічних наук, в. о. професора, директор Придунайської філії ПрАТ "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна академія управління персоналом".
7. **Зака́ріашвілі Ма́ріам**, доктор педагогічних наук, Телавський університет (Грузія).
8. **Єжова Ольга Олександрівна**, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
9. **Ірза Валерія Ігорівна**, аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу "Донбаський державний педагогічний університет", м. Слов'янськ.
10. **Кату́шенко Ірина Анато́ліївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
11. **Кири́ченко Валенти́на Івані́вна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
12. **Ковале́нко Євге́нія Івані́вна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Ковале́нко Марга́рита Вале́ріївна**, студентка III курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Коломи́ць Альо́на Анато́ліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.
15. **Коцю́бівська Кате́рина Івані́вна**, кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.
16. **Краснолу́цький Коста́нтин Коста́нтинович**, доцент кафедри української та іноземних мов Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.
17. **Крило́вець Мико́ла Григо́рович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Кришта́ль Алі́на Олекса́ндрівна**, аспірантка Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
19. **Кулі́ш Серге́й Микола́йович**, кандидат історичних наук, доцент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
20. **Куче́рявий Андрі́й Олекса́ндрович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Донецького юридичного інституту МВС України.
21. **Лука́ш Олекса́ндр Васи́льович**, доктор біологічних наук, професор кафедри екології та охорони природи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
22. **Мали́хіна Яна Анато́ліївна**, кандидат юридичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Харківського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України.
23. **Михайле́нко Олена Ві́кторівна**, кандидат педагогічних наук, викладач Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
24. **Мінкі́на Юлі́я Володи́мирівна**, викладач ВНЗ "Слов'янський хіміко-механічний технікум".
25. **Мосію́к Олекса́ндр Олекса́ндрович**, аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка.
26. **Овча́ренко Ната́лія Анато́ліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".
27. **Оде́рій Лю́дмила Євге́ніївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет".

28. **Оларь Андрій Вікторович**, студент Вінницького національного технічного університету.
29. **Оржеховська Валентина Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, заслужений діяч науки і техніки.
30. **Пасько Наталія Анатоліївна**, викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
31. **Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Пономаренко Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання НДУ імені Миколи Гоголя.
33. **Попова Ганна Василівна**, асистент кафедри менеджменту Донбаського державного педагогічного університету.
34. **Потапчук Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту проблем виховання НАПН України.
35. **Питуляк Людмила Миколаївна**, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
36. **Робак Володимир Євгенович**, кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України.
37. **Роздимаха Анатолій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет".
38. **Рубан Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
39. **Рудик Ярослав Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України.
40. **Самойленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
41. **Сидоренко Тетяна Вікторівна**, вчитель німецької мови (курси іноземних мов "Interway", Київ).
42. **Слюта Аліна Миколаївна**, асистент кафедри екології та охорони природи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
43. **Стаднійчук Ірина Петрівна**, викладач Ладизинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.
44. **Тарнавська Тетяна Вердіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України.
45. **Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв, ЛНУ імені Тараса Шевченка.
46. **Федорченко Тетяна Євгенівна**, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
47. **Чичашвілі Іраклі**, кандидат технічних наук, Телавський університет (Грузія).
48. **Шарапа Світлана Володимирівна**, здобувач кафедри загальної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету, викладач кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії.
49. **Шевчук Леся Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету.
50. **Яценко Вікторія Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
“Наукові записки” Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися нових ПРАВИЛ 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, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 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.

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 РУКОПISУ

- 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) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, 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”.

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 достовірності фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

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 (співавтор) 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