

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 5



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;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор 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 МОНмолодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 2 від 26.09.2013 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. – № 5. – 288 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 – **В. М. Косяк**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 25.06.2014 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 25,67	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 32,43	

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, № 5, 2013 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Бейгер Г.</i> Образ учителя двадцять першого века в восприятии студентов.....	7
<i>Браун В. О., Коваль Ю. В.</i> Концептуальні засади створення автоматизованих систем інтенсивної підготовки військових фахівців	18
<i>Ващенко І. В.</i> Інновації моніторингу якості вищої освіти.....	26
<i>Кириченко В. І., Єжова О. О.</i> Особливості формування превентивного виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі	32
<i>Кириченко Л. Г.</i> Теоретико-методологічні підходи до проблеми формування естетичних якостей особистості у майбутніх фахівців соціокультурної сфери	37
<i>Мороз Л. М.</i> Самоактуалізація в контексті креативності майбутнього педагога	43
<i>Потапчук Т. В.</i> Функції і зміст педагогічно регульованої діяльності студентів в системі формування національно-культурної ідентичності	49
<i>Приліпко О. Ф.</i> Ретроспективний аналіз становлення поняття професійна компетентність	54
<i>Самаріна С. І.</i> До проблеми дисципліни учнів в сучасній школі: пошук шляхів оптимізації виховання школярів.....	63
<i>Сватенков О. В.</i> Дослідження впливу засобів масової комунікації на формування проміжних форм адиктивної поведінки жіночої студентської молоді	68
<i>Солова В. М.</i> Педагогіка толерантності вихователя дитячого оздоровчого закладу.....	72
<i>Соломатова В. В., Чирчик С. В.</i> Оптимізаційна модель оцінки рівня сформованості професійної компетентності дизайнера.....	78
<i>Таравська Я. В.</i> Проблеми моніторингу освітнього процесу: історичний аналіз	81
<i>Уліч В. Л.</i> Гуманістичні аспекти військової освіти як основа моделювання процесу підготовки військових фахівців у вищих навчальних закладах.....	90
<i>Плахотнік О. В., Ханіна Н. Н.</i> Акмеология как условие повышения качества образования в высшей школе.....	95
<i>Якименко Л. Ю.</i> Теоретичні основи формування в старшому дошкільному віці відповідальності як базової якості особистості.....	100

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Білан М. Б.</i> Деякі аспекти формування навичок аудіювання у курсантів (студентів) вищих військових навчальних закладів	105
<i>Благініна С. В.</i> Підвищення ефективності підготовки студентів до професійної діяльності засобами позааудиторної роботи	109
<i>Бондарчук А. Я.</i> Педагогічні умови виховання у студентів музично-педагогічних факультетів культури міжособистісних взаємин	112
<i>Бутурлим Т. І.</i> Формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури	117
<i>Ващило О. В.</i> Особливості формування комунікативної компетентності в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей	123
<i>Грановська Т.</i> Роль вихователя у формуванні екологічної свідомості дітей дошкільного віку	129
<i>Демянюк О. С., Абрамян О. В.</i> Використання мультимедійного програмного забезпечення для індивідуалізації самостійної роботи студентів військових вузів	134

Долматова М. П. Виховання студентів-філологів засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови	140
Коваленко В. О. Шляхи удосконалення викладання країнознавства на факультеті іноземних мов.....	144
Кондратюк А. Л. Реалізація системи й педагогічних умов формування інтеркультурних комунікативних умінь	149
Король В. С. Психологічні особливості вдосконалення підсумкового та поточного контролю знань студентів.....	155
Кушнір Г. Л. Роль дидактичних принципів навчання у процесі засвоєння краєзнавчих знань студентами	160
Луговська Е. М. Трансформація й інтеграція фахових знань та вмінь як умова формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва	167
Останіна Н. С., Криловець М. Г. Особливості соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю у сфері дозвілля.....	174
Пелипенко М. М. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка в контексті формування навичок колективної взаємодії фахівців оперативно-рятувальної служби	178
Пісоцька Л. М. Зміст трудового виховання дітей старшого дошкільного віку	185
Примачок Л. Л. Методика формування у студентів медичного коледжу духовної цінності розради	191
Тимчик М. В., Єрмоєнко Е. А. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі занять хортингом	197
Хаданович А. В., Свириденко В. Г., Пырх О. В. Особливості проектно-діяльності студентів-біологів.....	203
Якимчук С. Н. Особливості формування тембрової драматургії хорових творів ...	208

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти	213
Філоненко О. С. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи з дітьми в закладах оздоровлення та відпочинку в літній період у світлі сучасних законодавчих документів	219
Чувакова Т. Г., Абрамович А. М. Формування іншомовних лексичних навичок дітей дошкільного віку як компонент професійної компетенції вчителя іноземної мови	223
Щербак П. И., Благинин В. М. Формирование у студентов потребности в занятиях физическими упражнениями во внеаудиторное время	227

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Возняк А. Б., Кузьмяк Н. М. Реалізація ідей розвитку дитини Марії Монтесорі в ДНЗ № 13 "Казка" м. Самбора	231
Дічек Н. П. Особливості дослідження питань педагогічної психології в перші роки діяльності українського Інституту психології.....	236
Донченко В. М. Пріоритетні завдання управління міжнародною діяльністю в університетах США в умовах глобалізації.....	245
Мачача Ю. М. Навчально-методична література з математики для чоловічих і жіночих навчальних закладів в Україні (1850–1917 рр.)	251
Петухова І. О. Проблема періодизації тестування в освіті України (кінець XIX – перша третина XX ст.).....	256
Сутрин В. Д., Доропий Н. М. Проблемы брачно-семейных отношений и полового воспитания в первые годы советской власти.....	261
Удовиченко Н. Роль референдаріату у формуванні практичної готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності у Німеччині	267
Шевченко С. М. Стан розвитку російських шкіл в УРСР (кінець 30-х – 40-ві рр. XX ст.)	272
Самойленко О. В. Особливості розвитку жіночої гімназійної освіти в Ніжині в другій половині XIX – на початку XX ст.	280

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Bejger H. An image of a teacher of the 21st century in student perception	7
Braun V. O., Koval' Y. V. Conceptual foundations for developing automated systems of intensive training of military specialists	18
Vaschenko I. V. Innovations in quality monitoring in higher education	26
Kyrychenko V. I., Yezhova O. O. Peculiarities of formation of preventive educational environment in a general education establishment	32
Kyrychenko L. G. Theoretical and methodological approaches to the problem of forming aesthetic personality traits of prospective specialists in socio-cultural sphere	37
Moroz L. M. Self-Actualisation and Creativity Development of the Future Teachers	43
Potapchuk T. V. Functions and pedagogical content of the regulated activities of students in the system of national and cultural identity	49
Prylipko A. F. Formation of the concept of professional competence: a retrospective analysis	54
Samarina S. I. On the problem of student discipline in the modern school: searching for ways of optimization of upbringing.....	63
Svatenkov O.V. A study into the influence of mass media on the onset of intermediate forms of addictive behavior in female students	68
Solova V. M. Pedagogy of tolerance for educators at children's health improving establishments	72
Solomatova V. V., Chyrchuk S. V. An optimization model for evaluating the level of professional competence of a designer	78
Taravs'ka Y. V. Problems of monitoring educational process: a historical analysis.....	81
Ulich V. L. Humanistic aspects of military education as a basis for modeling the process of preparing military specialists at higher educational establishments	90
Plakhotnik J. V., Khanina N. N. Acmeology as a condition for raising the quality of higher education.....	95
Yakymenko L. Y. Theoretical foundations for forming responsibility in senior preschool age as a basic personality trait.....	100

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bilan M. B. Some aspects of building listening comprehension skills in students at higher military educational institutions	105
Blaginina S. V. Raising the effectiveness of preparing students for professional work by means of extracurricular activities	109
Bondarchuk A. Y. Pedagogical conditions for forming the culture of interpersonal relations in students of Music Education Departments.....	112
Buturlym T. I. Formation of gender culture in high school students in the process of learning Ukrainian literature	117
Vaschylo O. V. Peculiarities of formation of communicative competence in speaking of MA students majoring in technical sciences	123
Hranovs'ka T. The educator's role in the formation of environmental awareness of preschool-age children	129
Demyanyuk O. S., Abramian O. V. The use of multimedia software in ensuring individualization of independent work of students at higher military educational institutions.....	134
Dolmatova M. P. Education of students-philologists by means of art of a word at foreign language lessons.....	140
Kovalenko V. O. Ways of improving teaching country studies at the Faculty of Foreign Languages.....	144
Kondratyuk A. L. Realization of the system and pedagogical conditions for the formation of intercultural communication skills	149
Korol' V. S. Psychological peculiarities of improving the final and running control of student knowledge.....	155
Kushnir G. L. The role of didactic principles of teaching in the process of learning regional studies material.....	160
Luhovs'ka E. M. Transformation and integration of professional knowledge and skills as a condition for the formation of professional competence in prospective mechanical engineers of agro-industrial production	167

Ostanina N. S., Krylovets M. G. Peculiarities of socio-pedagogical work with student youth in leisure activities	174
Pelypenko M. M. Pedagogical ideas of A.S. Makarenko in the context of building group interaction skills in specialists of operational and rescue units	178
Pisots'ka L. M. The content of labor education for senior preschool-age children	185
Prymachok L. L. A method of forming the spiritual value of consolation in students of a medical college	191
Tymchyk M. V., Yeremenko E. A. Patriotic education for the late teenage years in the process of Horting training.....	197
Khadanovych A. V., Svyrydenko V. G., Pyrh O. V. Peculiarities of Biology students' project work	203
Yakymchuk S. N. Peculiarities of forming the timbre dramaturgy of choral music.....	208

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Anischuk A. M. Training of prospective educators for work with children in conditions of inclusive education	213
Filonenko O. S. Preparation of future teachers for educational work with children at health improving establishments and recreational facilities during the summer period in terms of current legislative documents	219
Chuvakova T. G., Abramovych A. M. The formation of foreign language lexical skills in preschool-age children as a component of foreign language teachers' professional competence	223
Shcherbak P. I., Blaginin V. M. Formation of the students' need for physical exercises in extracurricular activities.....	227

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Vozniak A. B., Kuz'miak N. M. Implementation of Maria Montessori's ideas of child development in "Kazka", Preschool Educational Institution № 13, Sambora	231
Dichek N. P. Peculiarities of research in pedagogical psychology during the early years of the Ukrainian Institute of Psychology	236
Donchenko V. M. Primary tasks of international relations administration at US universities in the context of globalization	245
Machacha Y. M. Educational literature in mathematics for male and female educational institutions in Ukraine (1850-1917)	251
Pietukhova I. O. The problem of periodization of testing in the education of Ukraine (the end of the 19th – the first third part of the 20th century)	256
Sutrin V. D., Doropiy N. M. Problems of marriage and family relations and sex education in the early years of Soviet rule	261
Udovychenko N. K. The role of referendary in the formation of practical readiness for teaching in Germany	261
Shevchenko S. N. The development of Russian-language schools in the Ukrainian Soviet Socialist Republic (from the late 1930s through the 1940s)	272
Samoilenko O. V. Features of development of women educational gymnasium in Nizhyn in the second half xix – early twentieth century	280

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.011.31(438)

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ ДВАДЦАТЬ ПЕРВОГО ВЕКА В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ

Бейгер Г.

У статті представлено результати аналізу сукупності компетенцій учителів у ретроспективній оцінці студентів педагогічного факультету Державної вищої педагогічної школи в Хелмі (Польща). На основі відповідей студентів модельовано образ ідеального вчителя ХХІ століття. Визначено рівень престижу цієї професії з точки зору майбутніх учителів.

Ключові слова: Польща, студенти – майбутні вчителі, образ ідеального вчителя ХХІ століття.

В статье представлены результаты анализа совокупности компетенций учителей в ретроспективной оценке студентов педагогического факультета Государственной высшей профессиональной школы в Хелме (Польша). На основании ответов студентов смоделирован образ идеального учителя ХХІ века. Определен уровень престижа этой профессии с точки зрения будущих учителей. Ключевые слова: Польша, студенты – будущие учителя, образ идеального учителя ХХІ века.

The article presents results of analytical research into a range of teachers' competences in the retrospective evaluation of students of the pedagogical faculty at Helm State Professional School (Poland). Based on students' responses a picture of the ideal teacher of the 21st century has been modeled. The level of prestige of this profession from the point of view of future teachers has been determined.

Key words: Poland, students – future teachers, image of the ideal teacher of the 21st century.

Учителів в Польщі складають більшу професійну групу, яка налічує 494 906 осіб [8], і саме від їх компетенцій та самоотдачі залежить виховання молодого покоління. Головна задача вчителя полягає в підготовці учнів до "життя та роботи в швидкозмінюючихся умовах та озброєння їх такими знаннями та вміннями, які дають можливість самоосвіти та постійного професійного вдосконалення; до умілого, критичного та раціонального використання різних джерел інформації та знань з медіа-джерел; адаптації до життя в нових умовах та професійної діяльності, суспільної та культурної" [4, с. 27].

Крім підготовки молоді до суспільного життя, вчитель повинен турбуватися про всебічне розвиток власної особистості, про розвиток самостійного мислення та творчих здібностей, про готовність до інновацій. Крім кризи авторитетів та цінностей у суспільному житті, вчитель бореться з регресом цивілізації у вигляді хамства, дикості, високомер'я, жахливого розгильдяцтва, жахливого безладу, неумовного п'яництва, наркоманії, насильства, жорстокості, крадіжки та грабежів. Вчитель, усвідомлюючи свою місію, повинен так виховувати учнів, щоб вони легко знайшли себе у майбутньому, були активними, самореалізовані та залишили свій слід у навколишньому світі [7, с/ 29]. Образ вчителя формує сукупність його компетенцій у межах предметних знань, а також знань про розвиток дитини та його потреб, вдосконалення майстерства новими ефективними методами роботи з учнями, предметний підхід до учня та власної професії.

Результати аналізу сукупності компетенцій учителів у ретроспективній оцінці 158 студентів другого та третього курсів педагогічного факультету Державної вищої професійної школи в Хелмі представлені у табл. 1:

Таблица 1
Реализация функций учителя с точки зрения студентов ГВПШ

№	Функции	II курс K=102		III курс K=56		общий K=158	
		K	%	K	%	K	%
1	Подача материала	90	88,2	51	91,1	141	89,2
2	Обучение практическому применению знаний	36	35,3	25	44,6	61	38,6
3	Мотивация к самостоятельному получению знаний учащимися	54	52,9	25	44,6	79	50,0
4	Мотивация к получению практического опыта	29	28,4	24	42,9	53	33,5
5	Подготовка к участию в общественной жизни	49	48,0	24	42,9	73	46,2
6	Формирование модели поведения личности учащегося	30	29,4	19	33,9	49	31,0
7	Формирование образца идеального ученика	8	7,8	10	17,9	18	11,4

Источник: собственные исследования на основании анкет.

Учителя всех образовательных уровней рассматриваются студентами как проводники, которые развивают сферу познания детей и молодежи и воспитывают в них основы научного мировоззрения. Роль учителя, прежде всего, в области передачи знаний подчеркивает 141 студент (89,2 % всех респондентов). Другой важной функцией является мотивация учащихся к самостоятельному получению знаний (50 % респондентов) и развития интеллекта у учащихся с целью обучения использованию полученных знаний на практике (38,6 % респондентов). Кроме воспитательного воздействия на интеллект ученика, учителя рассматриваются студентами в качестве людей, которые мотивируют молодежь к активности получать опыт через демонстрацию творчества в деятельности (33,5 %). С точки зрения многолетних наблюдений студенты (46,2 %) ценят также роль учителей в подготовке учащихся к участию в общественной жизни посредством развития их навыков межличностной коммуникации, разрешения конфликтов, группового сотрудничества, а также выполнения различных задач, стимулирующих развитие эмоционально-чувственной сферы. Через реализацию профилактических программ, анализ ситуаций и поведения людей на основе изучения литературных произведений, а также ситуаций из повседневной жизни учителя пытаются формировать правильные модели поведения личности учащегося (по мнению 49 респондентов (31 %) и формировать образ идеального ученика (11,4 %). Другие задачи учителей концентрируются вокруг проблемы подготовки молодежи к участию в жизни общества в будущем (на что указывает почти половина опрошенных студентов).

В свете происходящих изменений в общественно-политической жизни учитель должен справляться с все новыми задачами, которые порождаются личностными и общественными проблемами. В связи с тем, что изменяются также ожидания общества относительно личности, учитель XXI века должен быть образцом для ученика относительно приоритета ценностей.

Таблица 2
Ценности, которые призывают учителя ученикам (по мнению студентов)

№	Ценности	Начальная школа				Гимназия				Средняя школа				Высшая школа			
		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Любовь	42	41,2	20	35,7	13	12,7	10	17,9	24	23,5	19	33,9	23	22,5	25	44,6
2	Дружба	67	65,7	27	48,2	31	30,4	22	39,3	41	40,2	26	46,4	37	36,3	29	51,8
3	Знания	68	66,7	28	50,0	66	64,7	34	60,7	76	74,5	38	67,9	77	75,5	45	80,4
4	Правда	40	39,2	19	33,9	31	30,4	17	30,4	40	39,2	24	42,9	54	52,9	36	64,3
5	Свобода	7	6,9	8	14,3	15	14,7	13	23,2	35	34,3	19	33,9	59	57,8	36	64,3
6	Творчество	17	16,7	17	30,4	28	27,5	10	17,9	47	46,1	23	41,1	74	72,5	47	83,9
7	Ответственность	29	28,4	17	30,4	31	30,4	19	33,9	65	63,7	34	60,7	75	73,5	43	76,8
8	Добро	56	54,9	26	46,4	26	25,5	18	32,1	39	38,2	23	41,1	54	52,9	31	55,4
9	Красота	26	25,5	19	33,9	16	15,7	14	25,0	27	26,5	18	32,1	41	40,2	29	51,8

Источник: собственные исследования на основании анкет.

Современная педагогическая аксиология подчеркивает, что высшей ценностью является человек и, следовательно, особое значение приобретают вопросы формирования личности и влияния воспитания на развитие детей и молодежи. Образование XXI века должно быть связано не только с передачей знаний, но и ценностей, и моральных принципов. В оценке студентов педагогического факультета ГВПШ – ценность "любовь" лучше всего объясняется учителями в системе начальной школы (по мнению 41,2 % студентов второго курса), а также преподавателей ГВПШ (44,6 % ответов). Это ценность, которая составляет мотив человеческого существования и придает смысл жизни человека, реже проявляется в учебном процессе гимназий (12,7 % ответов студентов второго курса и 17,9 % третьего), более того в связи с бурным течением периода взросления и возрастающего интереса к противоположному полу, представляется непонятным и недостаточным. Больше внимания в образовании посвящено дружбе, которая, по мнению второкурсников, присутствует в содержании учебного процесса от 30,3 % в гимназии до 65,7 % в начальной школе. По словам студентов, знания, которые оказывают влияние на их дальнейшую жизнь и проявляются во взглядах, были им представлены как большая ценность для 50 % в процессе обучения в начальной школе (по мнению третьекурсников) и для 80,4 % в процессе обучения в ГВПШ. Правда, как ценность была выше оценена в переданных во время воспитательных занятий знаний в высшей школе, что оценили 64,3 % студентов третьего курса, меньше замечено эту ценность на уровне гимназии (30,4 % опрошенных). Воля понимается как свобода выбора активности, но также как свобода выбора ценностей. Высокого уровня (64,3 % ответов третьекурсников) передачи этой ценности достигли преподаватели, на низком уровне (6,9 % ответов второкурсников) – учителя начальных школ. Остальные ценности в жизни учащихся и студентов, такие как творчество и ответственность, по мнению анкетированных, лучше были переданы ГВПШ (83,9 % ответов указывают на творчество, 78,8 % на ответственность в оценке студентов третьего курса). Предложенные идеи добра как универсальной ценности лучше реализуют, по мнению студентов, учителя высшей школы (55,4 % ответов студентов второго курса и 52,9 % третьекурсников). Меньше внимания посвящено добру в образовании учеников в гимназии (25,5 % ответов второкурсников). Добро как ценность должна служить человеку, ее передача связана с теми ценностями человеческой жизни, которые обеспечивают ей смысл и приносят счастье. Это предписывает учителю ценить учеников как личностей, заботиться об их лучшем будущем и пробуждать интерес тематикой занятий [6, с. 460]. Ознакомление с такой ценностью, как красота осуществляется в школе через искусство, что позволяет молодой личности развивать чувство эстетики и возносить духовное развитие на более высокий уровень. Реализация этой ценности лучше проявляется в высшей школе (51,85 % ответов третьекурсников), меньше всего в гимназии (15,7 % ответов второкурсников).

В целом, относительно ценностей, переданных учителями различных образовательных уровней, выше была оценена деятельность преподавателей высшей школы (от 22,5 до 75,5 % ответов студентов второго курса и от 44,6 % до 83,9 % ответов третьекурсников). Наибольшего результата в средней школе достигла такая ценность, как знание (67,9 % ответов студентов третьего курса и 74,5 % второго). Аналогично, знание как ценность наиболее прививается ученикам начальных школ (66,7 % ответов второкурсников) и гимназий (64,7 % ответов студентов третьего курса).

Для компетенции учителя важным также является его мастерство и умение использовать различные методы и формы работы с учащимися, как показывает таблица ниже.

Таблица 3

**Формы и методы, которым отдают предпочтение учителя
(по мнению студентов)**

№	Формы и методы	Начальная школа				Гимназия				Средняя школа				Высшая школа			
		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Лекция	11	10,8	9	16,1	12	11,8	11	19,6	27	26,5	16	28,6	94	92,2	49	87,5
2	Поощрение к творческому мышлению	37	36,3	16	28,6	31	30,4	15	26,8	53	52,0	22	39,3	65	63,7	44	78,6

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
3	Стимуляция личной активности	26	25,5	21	37,5	26	25,5	15	26,8	50	49,0	25	44,6	56	54,9	39	69,6
4	Сотрудничество в группе	51	50,0	26	46,4	54	52,9	27	48,2	53	52,0	29	51,8	76	74,5	43	76,8
5	Критическое отношение к прочитанной литературе	4	3,9	3	5,4	30	29,4	10	17,9	36	35,3	18	32,1	19	18,6	21	37,5

Источник: собственные исследования на основании анкет.

Таблица 3 содержит формы и методы обучения, рассматриваемые как с точки зрения учителя, так и учащегося. Лекция как основной метод передачи знаний в высшей школе (на что указывает 92,2 % студентов второго и 87,5 % третьего курса) является наиболее часто используемым методом обучения, который занимает около 60 % процентов каждого урока. Реже лекция как форма обучения используется, по мнению опрошенных студентов, в начальных школах (10,8 % ответов студентов второго курса) и в гимназиях (11,8 % ответов третьекурсников). В средних школах лекции тоже имеют место, но в оценке опрошенных – на уровне от 26,5 % до 28,6 %. Это тот метод передачи знаний, который учитель пытается пристроить к потребностям и возможностям учащихся. Лекция может иметь личностный характер, когда содержит собственную интерпретацию учителя и соответствующие примеры. Однако лекция не дает никакой обратной связи, подтверждающей понимание ее содержания. Привлечение учащихся к обсуждению темы обеспечивается поощрением к творческому мышлению, которое является импульсом к разнообразным творческим действиям [6, с. 310]. За данными респондентов, этот метод используется на всех уровнях образования, меньше в начальной школе (28,6 % ответов третьекурсников), а больше всего в высшей школе (78,6 % ответов тоже студентов третьего курса). Этот метод учит решать проблемы, мотивирует (если ученик или студент сделает что-то, чего не заслуживает), удовлетворяет потребности в признании, уважении и самореализации. Творчество приносит удовольствие, повышает самооценку ученика и мотивирует к дальнейшей активности. Роль учителя постоянно состоит в том, чтобы эту активность стимулировать, что и подтверждают результаты опроса: наименьше проявляется в гимназии (25,5 %), наибольшее – в методике преподавания в ГВПШ (69,9 %). Активность ученика и студента может стимулироваться играми, учебными игровыми заданиями, обучающими самостоятельному приему решений и решению проблем, ролевыми играми, драмами или моделированием. Активность ученика также развивается с помощью опыта, вследствие собственных наблюдений, выводов. Грэхем Гиббс в своей книге "Наука через действие" подчеркивает ценность обучения через такой опыт, как:

- практика в обстоятельствах, обеспечивающих безопасность;
- проверка теории на практике;
- развитие навыков межличностного общения;
- формирование мотивации к обучению и активизации деятельности;
- формирование теорий и принципов на основании практического опыта;
- концентрация внимания на опыте (что было бы сложно при других обстоятельствах).

Методы стимуляции личной активности дополнительно развиваются в групповой форме работы. Использование данной формы работы с учащимися подтверждается в начальной школе (от 46,4 % до 50,0 % студентов), в гимназии (от 48,2 % до 52,9 % студентов), в высшей школе (от 74,5 % до 76,8 % студентов). Количество ответов подтверждает, что метод широко используется учителями. При грамотно разделенных задачах среди учащихся групповая работа должна вызывать активность у всех участников занятия. Это дает шанс для медленных, застенчивых, робких учеников, которые, как правило, недостаточно смелы, чтобы взять слово в аудитории. Работа в группе является привлекательной для них, ведь они чувствуют ответственность за выполнение поставленной задачи и за результат в виде обработки материала по данному предмету. В групповой работе ученики могут практиковать следующие умения: изобретательность, оценка, анализ, синтез, что, несомненно, способствует их развитию. Критический подход к литературе как метод привлечения учащихся к

проблематике, что реализуется с опорой на письменные произведения, актуален, прежде всего, в гимназиях (17,9–35,3 % ответов) и высшей школе (на уровне от 18,6–37,5 % ответов респондентов). Свое отношение к прочитанным произведениям учащиеся и студенты выражают в целом во время дискуссии, в течение которой учатся выражать свои мысли, или оценки обсуждаемых явлений и лиц, их позиций и поведения, которые могут относиться к системе ценностей или нравственных норм обязательных в общественной жизни.

Важным вопросом, с точки зрения успеваемости учащихся, является система оценивания, используемая учителем.

Таблица 4

Оценочные критерии, используемые относительно респондентов на разных этапах обучения

№	Критерий	Начальная школа				Гимназия				Средняя школа				Высшая школа				А	В
		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56		II курс N=102		III курс N=56			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Активность на занятиях	46	45,1	32	57,1	41	40,2	19	33,9	58	56,9	26	46,4	69	67,6	43	76,8	46,6	72,2
2	Самостоятельное решение проблем	22	21,6	11	19,6	25	24,5	20	35,7	41	40,2	22	39,3	54	52,9	33	58,9	30,2	55,9
3	Творческое мышление	23	22,5	7	12,5	22	21,6	8	14,3	46	45,1	21	37,5	56	54,9	41	73,2	25,6	64,1
4	Участие в дискуссиях	10	9,8	11	19,6	20	19,6	15	26,8	44	43,1	30	53,6	74	72,5	36	64,3	28,8	68,4
5	Логичность мышления и способность аргументации	13	12,7	7	12,5	33	32,4	16	28,6	51	50,0	21	37,5	57	55,9	34	60,7	29,0	58,3
6	Сотрудничество между учениками/студентами	27	26,5	15	26,8	33	32,4	17	30,4	43	42,2	30	53,6	62	60,8	41	73,2	35,3	67,0
7	Индивидуальные проекты	17	16,7	7	12,5	15	14,7	10	17,9	38	37,3	16	28,6	65	63,7	47	83,9	21,3	73,8
8	Практическое применение знаний	19	18,6	15	26,8	21	20,6	13	23,2	39	38,2	17	30,4	52	51,0	29	51,8	26,3	51,4

Источник: собственное исследование на основе анкет.

- А – предыдущие уровни образования,

- Б – высшая школа.

Исходя из результатов исследования, учителя применяют на практике много критериев оценки. В связи с тем, что эти критерии применяются в одинаковой степени на различных уровнях образования, нами определены средние баллы в процентах за каждый критерий, используемый на предыдущих этапах обучения и в настоящее время в ГВПШ. Эти результаты показывают, что студенты выше (на уровне от 51,4 % до 73,8 %) оценивают использование оценочных критериев в высшей школе, чем на низших ступенях образования (от 21,3 % до 46,6 % ответов). Высоко оценили респонденты использование таких критериев оценивания на предыдущих этапах образования, как: активность на занятиях (46,6 %), сотрудничество с другими учениками или студентами в групповой работе (35,3 %); остальные же критерии, по мнению респондентов, применялись на примерно одинаковом уровне: от 21,3 % до 30,2 %.

Учебная оценка понимается учеником как информация, подтверждающая степень овладения учебной программой и заверяет его в том, что он все делает хорошо. Также мотивирует к систематической работе и дальнейшим достижениям, учит самостоятельному исправлению ошибок, критическому мышлению и чувству собственного достоинства, а тем более определяет дальнейшие направления личностного развития. Использование поточных рейтинговых оценок, предусматривающих широкий диапазон индивидуальных возможностей и талантов учеников, является хорошей формой для подготовки их к получению адекватных итоговых оценок, важных для дальнейшей образовательной карьеры.

Таблица 5

Доверие учеников/студентов к учителю

Ответы	Вместе		II курс		III курс	
	N	%	N	%	N	%
Да	113	71,5	67	65,7	46	82,1
Нет	42	26,6	33	32,3	9	16,1
Не ответили	3	1,9	2	2,0	1	1,8
Вместе	158	100,0	102	100,0	56	100,0

Источник: собственное исследование на основании анкет.

На вопрос о доверии к своим учителям студенты в большинстве (71,5 %) ответили "да", а 26,6 % респондентов дали отрицательный ответ. Однако следует заметить, что студенты третьего курса чаще доверяют своим учителям (82,1 %), чем студенты второго курса (65,7 %), $P = 0,026$.

Таблица 6

Основания доверия учеников и студентов к учителям (по мнению студентов)

№	Основания доверия к учителю	II курс N=102		III курс N=56		Сумма N=158	
		N	%	N	%	N	%
1	Помощь в сложных ситуациях	35	34,3	28	50,0	63	39,9
2	Знания и компетентность	13	12,7	12	21,4	25	15,8
3	Благоразумие	10	9,8	5	8,9	15	9,5
4	Личностное отношение к ученику	18	17,6	7	12,5	25	15,8
5	Справедливость в оценивании ученика	4	3,9	2	3,6	6	3,8
6	Ответственность	5	4,9	2	3,6	7	4,4
7	Правдивость	4	3,9	1	1,8	5	3,2
8	Помощь в достижении целей	3	2,9	–	–	3	1,9

Источник: собственное исследование на основании анкет.

Среди причин доверия к учителю студенты, как второго, так и третьего курсов, определили готовность, щедрость и надежность в помощи в сложных ситуациях (39,9 % респондентов). Студенты также оценили профессиональную компетентность и тот факт, что учителя охотно делятся своими знаниями с учениками и студентами (15,8 %). Особенно доверяют тем учителям, которые являются благоразумными (9,5 %) и не посвящают других в доверенные им частных дела и тайны. Часть студентов (15,8 %) подчеркнула, что только в высшей школе почувствовали личностное отношение учителей. Также важным для них есть ощущение, что учителя оценивают их справедливо, на что обратили внимание шесть студентов (3,8 %). Свое доверие к учителям студенты оправдывали также конкретными особенностями личности, а именно: ответственность за уровень переданных знаний (4,4 % всех опрошенных), правдивость в контактах со студентами (3,2 % ответов) и помощь в достижении определенных целей в процессе обучения (1,9 % ответов). Подсчет ответов, подтверждающих доверие к учителям, свидетельствует о том, что учителя, особенно преподаватели, рады доверию своих студентов, а сама должность учителя остается профессией, которой доверяет общество.

Таблиця 7

**Причины недостаточного доверия учеников и студентов к учителям
(по мнению студентов)**

№	Причины	II курс N=102		III курс N=56		Сумма N=158	
		N	%	N	%	N	%
1	Нехватка благоразумия	8	7,8	–	–	8	5,1
2	Несправедливость	8	7,8	–	–	8	5,1
3	Субъективное отношение к ученикам	3	2,9	–	–	3	1,9
4	Фаворитизация учащихся	1	1,0	1	1,8	2	1,3
5	Отсутствие результатов	–	–	1	1,8	1	0,6
6	Недооценка учащихся	2	2,0	–	–	2	1,3
7	Ложь учителя	2	2,0	–	–	2	1,3
8	Недостаточные коммуникативные навыки	1	1,0	–	–	1	0,6
9	Не доверяли и раньше, и теперь	4	3,9	–	–	4	2,5
10	Не знают своих учителей	2	2,0	–	–	2	1,3

Источник: собственное исследование на основании анкет.

О нехватке доверия студентов говорит каждый четвертый студент (26,6 %). Свою позицию студенты аргументируют недостатком благоразумия со стороны учителей (7,8 % ответов), ощущением, что были несправедливо оценены, либо не знают понятных критериев оценки (7,8 % ответов). Для небольшой части студентов (2,9 % опрошенных) причиной нехватки доверия является тот факт, что они не чувствуют себя, или не чувствовали в прошлом полноценными участниками учебного процесса (1,3 %), что среди них были ученики-фавориты (1,3 % ответов). Аргументы, перечисленные студентами, показывают, как сильно недостаток профессионализма со стороны учителей может негативно влиять на их отношения с учениками.

Таблиця 8

**Авторитет учителя
в школе и ВУЗе**

Ответ	В школе				В ВУЗе			
	II курс		III курс		II курс		III курс	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Да	67	65,69	36	64,29	92	90,20	40	71,43
Нет	33	32,35	20	35,71	8	7,84	15	26,79
Нет ответа	2	1,96	0	0,00	2	1,96	1	1,79
Вместе	102	100,00	56	100,00	102	100,00	56	100,00

Источник: собственное исследование на основании анкет.

На развитие личности детей и молодежи, а также активизацию их общественной жизни в определенной степени влияет авторитет учителя. Само слово "авторитет" происходит от латинского *auctoritas*, что означает влияние, значимость (значение), уважение [1, с. 4]. Формирование авторитета учителя – это процесс, который опирается на взаимодействие между учителем и учениками, сущностью которого является межличностное равновесие. Для взаимоотношений важны такие факторы, как: эмоциональная связь между учителем и учеником, позиция учителя в классе, умение учителя удовлетворять потребности учащихся и создавать в классе атмосферу сотрудничества, взаимопомощи и ответственности.

На основании полученных данных можно утверждать, что преподаватели пользуются большим авторитетом (83,5 % ответов) среди студентов, чем учителя школы (всего 65,2 % ответов). В высшей школе учителя имеют больший авторитет среди студентов второго курса (90,2 %), чем среди студентов третьего курса (71,4 %). Отрицательных ответов среди студентов второго курса меньше (7,8 %), чем среди третьекурсников (26,8 %). После сопоставления данных таблицы получаем, что для 56,3 % анкетированных студентов учителя, как в школе, так и в ВУЗе, были авторитетами, зато для 6,3 % опрошенных учителя, как в школе, так и в ВУЗе, авторитетами не были.

Таблица 9

Причины признания авторитета учителей в школе (по мнению студентов)

№	Причины признания авторитета	II курс N=102		III курс N=56		Сумма N=158	
		N	%	N	%	N	%
1	Образец для подражания	33	32,4	19	33,9	52	32,9
2	Знания и опыт	28	27,5	1	1,8	29	18,4
3	Личность	10	9,8	1	1,8	11	7,0
4	Побуждение к активности учеников	7	6,9	3	5,4	10	6,3
5	Приверженность и преданность	12	11,8	–	–	12	7,6
6	Передача ценностей	3	2,9	3	5,4	6	3,8
7	Личностное отношение к ученикам	–	–	1	1,8	1	0,6

Источник: собственное исследование на основании анкет.

Из представлений студентов выходит, что учителя в школах имели весомый авторитет, прежде всего, потому, что представляли для них образец личности, достойный подражания (32,9 % ответов). Кроме того, были преданными своему делу (7,6 %) передавали им личные знания и делились опытом (18,4 %). В данном вопросе доминировали ответы второкурсников (27,5 % анкетированных). Благодаря особенностям своей личности, подчеркнутой 7% процентами опрошенных, учителя влияли на активность учащихся (6,3 % всех опрошенных) в развитии собственных возможностей и талантов в процессе обучения.

Таблица 10

Причины признания авторитета преподавателей в высшей школе (по мнению студентов)

№	Причины признания авторитета	II курс N=102		III курс N=56		Сумма N=158	
		N	%	N	%	N	%
1	Достижения, успехи	29	28,4	–	–	29	18,4
2	Знание и опыт	43	42,2	21	37,5	64	40,5
3	Образец для подражания	39	38,2	14	25,0	53	33,5
4	Побуждение к активности студентов	15	14,7	9	16,1	24	15,2
5	Готовность помочь	7	6,9	2	3,6	9	5,7
6	Личностное отношение к студентам	10	9,8	12	21,4	22	13,9
7	Использование интересных методов работы	6	5,9	–	–	6	3,8
8	Сочетание теории и практики	5	4,9	–	–	5	3,2
9	Справедливость	–	–	1	1,8	1	0,6
10	Интерес к своей работе	–	–	1	1,8	1	0,6

Источник: собственное исследование на основании анкет.

Среди причин признания авторитета преподавателей в высшей школе были названы: уважение к знаниям и опыту преподавателей (40,5 %), а также уважение их научных, профессиональных достижений и продемонстрированных успехов (28,4 % анкетированных, исключительно со второго курса обучения). Для 33,5 % всех опрошенных студентов преподаватели составляют образец личности, достойный подражания. Объединяясь с преподавателями, студенты отмечают, что выполняют свою работу с удовольствием и охотой, что мотивирует студентов к активности в стремлении получения образования (15,2 % всех анкетированных) и участия в различных дидактических и исследовательских работах. Студенты (9,8 % второкурсников и 21,4 % третьекурсников) чувствуют себя значимыми в отношениях с преподавателями, что оказывает положительное влияние на дальнейшее самосовершенствование в различных формах активности в высшей школе. Следует считать, что преподаватели могут, благодаря авторитету среди студентов, оказывать значительное влияние на обучение будущих учителей и воспитателей и хорошо подготовить студентов к будущей профессии.

Важным фактором, обуславливающим авторитет учителя, силу его воспитательного воздействия на детей и молодежь, является его личность. Поэтому опрошенных студентов попросили о выборе тех черт характера личности, которыми должен

отличаться учитель двадцать первого века, чтобы он мог в полной мере выполнять свои задачи.

Таблица 11

Особенности учителя XXI века (по мнению студентов)

№	Особенности учителя XXI века	Результаты по первым 10 позициям		Средняя оценка по 10-бальной шкале
		Количество ответов	% ответов	
1	Справедливость	146	92,41	5,6
2	Толерантность	122	77,22	6,1
3	Доброта	112	70,89	6,4
4	Эрудиция	108	68,35	6,7
5	Трудолюбие	105	66,46	6,7
6	Искренность	100	63,29	6,2
7	Выносливость	91	57,59	6,5
8	Решительность	78	49,37	6,8
9	Красноречие	60	37,97	6,6
10	Критичность	46	29,11	6,7

Источник: собственное исследование на основании анкет.

Принимая во внимание ход ежедневных занятий в университете, а также личности преподавателей, студенты оценили, в какой степени черты личности и профессиональные умения преподавателей оправдывают их ожидания. После многих лет обучения анкетированные признали самой существенной чертой учителя XXI века справедливость (92,4 % ответов). Это может доказывать, что в предыдущие годы они многократно подвергались несправедливой оценке или отношению со стороны учителей. Важными чертами личности в ежедневных контактах со студентами, по мнению анкетированных, являются: толерантность (77,2 %), доброта (70,9 %) и искренность (63,3 %), что позволяет поддерживать хорошие межличностные отношения, которые способствуют успешному сотрудничеству. Существенными в профессиональном плане являются: эрудиция (68,4 % ответов), красноречие (38 %) и трудолюбие (66,5 % ответов). Высокий процент ответов указывает на факт, что студенты полностью понимают черты, которые должны развивать в себе, желая в будущем хорошо и сознательно выполнять работу учителя-воспитателя.

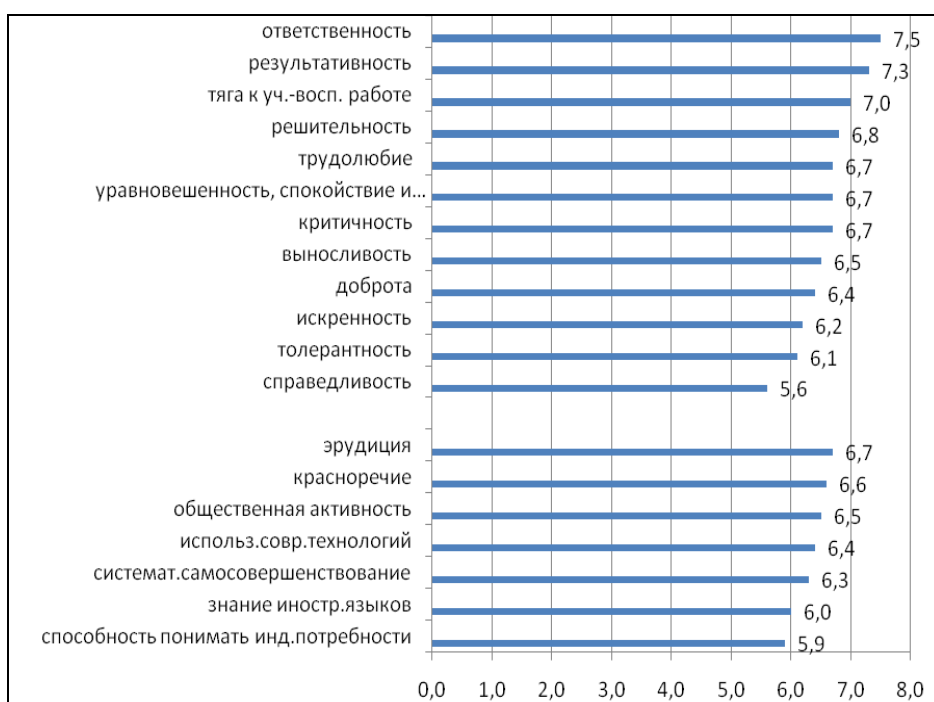


Рис. 1. Особенности личности и профессиональных навыков учителя

Сочетание черт личности и профессиональных умений, которые составляют основу хороших отношений с учениками и профессиональных дидактически-воспитательных воздействий, дает возможность создания образца идеального учителя XXI века.

Следует отметить, что как черты характера, так и профессиональные умения оценивались студентами выше среднего по 10-бальной шкале, то есть от 5,6 до 7,5 (личностные качества) и с 5,9 до 6,7 (профессиональные навыки). Самые высокие оценки получили такие качества, как: ответственность (7,5), результативность (7,3), тяга к учебно-воспитательной работе (7,0) и решительность (6,8), а среди профессиональных умений: эрудиция (6,7), красноречие (6,6), широкие общественные интересы (6,5) и использование современных информационных технологий (6,4).

Таблица 12

Источники для студентов в формировании образа идеального учителя

Ответы	Сумма		II курс		III курс	
	N	%	N	%	N	%
Из наблюдения за авторитетными учителями	130	82,28	84	82,35	46	82,14
Из литературы	27	17,09	15	14,71	12	21,43
Из кино	20	12,66	19	18,63	1	1,79
Из истории	12	7,59	6	5,88	6	10,71

Источник: собственное исследование на основании анкет.

Взгляды студентов в значительном большинстве показывают (82,3 %), что учителя, будучи авторитетами для своих учеников благодаря собственным знаниям, отношению к ученикам, пониманию их проблем, а также другим личностным качествам, становятся образцами, достойными подражания, с которыми много учеников идентифицируют самих себя. Наблюдение за такими учителями и их поведением и формирует у молодежи представления о том, какими чертами должен отличаться идеальный учитель и какими позициями должно характеризоваться его поведение. Часть студентов ищет такие образцы в литературе (17,1 %), реже – в фильмах (12,7 %). Если каждый пятый студент второго курса формирует образ идеального учителя по фильмам, то на третьем курсе только один студент выбрал такой ответ.

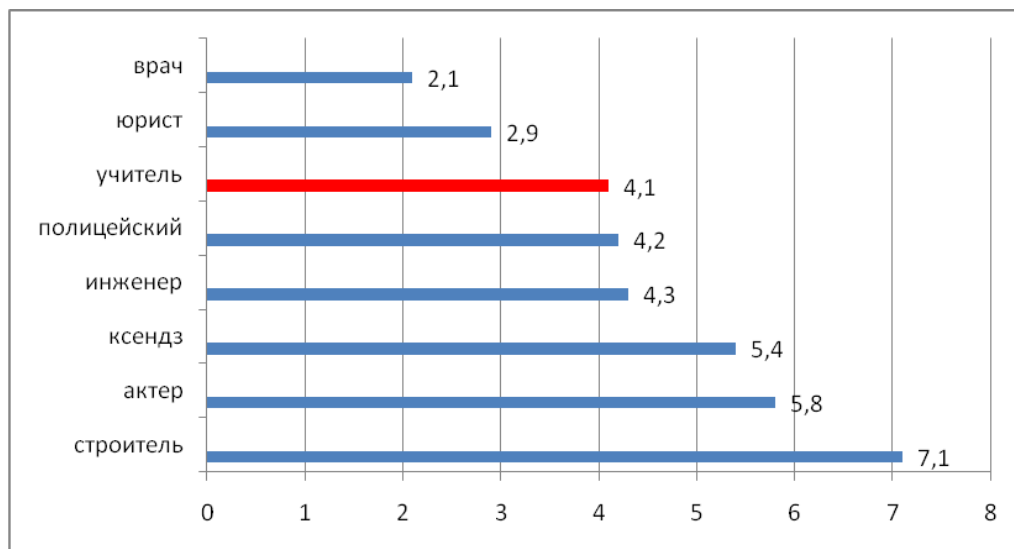


Рис. 2. Общественный престиж профессии учителя, по мнению студентов (в порядке выбора)

Студенты после анализа компетенции учителя и его личности оценили престиж этой профессии в XXI веке на фоне других популярных в Польше специальностей. В оценке респондентов учитель со средней оценкой 4,1 находится на третьем месте после врача и юриста с точки зрения общественного престижа представленных про-

фессий. Менее престижными, по мнению студентов, являются следующие профессии: полицейский, инженер, священник, актер и строитель. Это, несомненно, свидетельствует о том, что студенты ценят лично выбранную специальность и рассматривают общественную роль учителей как людей, которые оказывают значительное влияние на воспитание личности молодежи и готовят ее к выполнению гражданского долга в будущем.

Исследования, проведенные среди студентов педагогического факультета, подтверждают, что будущие учителя-воспитатели осознают свои задачи, которые должны реализовать в профессиональной деятельности. В сегодняшней постоянно изменяющейся реальности перед учителем ставятся все новые вызовы и требования, которые повязаны с развитием цивилизации и местом человека в современном мире. Учитель вместе со своими знаниями и опытом получает ранг проводника молодежи на пути образования и личностного развития. Полноценное участие подрастающего поколения в общественной жизни зависит от его интеллектуального, эмоционального и духовного развития, от переданных учителем ценностей. Поэтому учитель, который осознает свою роль, должен систематически расширять свои знания, работать над развитием своей личности и своих умений. Будучи творческой личностью сам, учитель должен развивать и творчество учащихся, чтобы они ответственно строили будущее своей страны. Учитель XXI века с помощью личностных качеств и эффективных методов работы должен пытаться быть авторитетом для молодежи, личностью, достойной доверия, тем, кто поддержит и поможет ученику в выборе целей и направлений в жизни. Опираясь на педагогические и психологические знания, учитель должен строить свои отношения с учеником, обращать внимание на его индивидуальность, реализовывать его потребности и, опираясь на тщательную диагностику, интересные методы и проверенные стратегии, поощрять в нем положительные изменения.

Литература

1. Badura E. Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela / E. Badura. – Warszawa, 1981.
2. Bohucki J. Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży / J. Bohucki. – Katowice, 1965.
3. Hurło L. (red.) Wokół pytań o współczesnego nauczyciela / L. Hurło. – Warszawa, 2001.
4. Korczyńskie S. (red.) Nauczyciel epoki przemian / S. Korczyńskie. – Opole, 2004.
5. Muszkieta R. Nauczyciel w reformującej się szkole / R. Muszkieta. – Poznań, 2001.
6. Petty G. Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców / G. Petty. – Sopot, 2010.
7. Tuohy D. Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi / D. Tuohy. – Warszawa, 2002.
8. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf

УДК 378.2(477)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ ІНТЕНСИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

Браун В. О., Коваль Ю. В.

У статті наведено концептуальні основи побудови та організації функціонування автоматизованих систем інтенсивного навчання, що забезпечують підготовку військових фахівців до необхідного (максимально можливого) рівня навченості. Необхідно визначити найбільш раціональний варіант побудови автоматизованих систем інтенсивного навчання, застосування якого забезпечить підготовку військових фахівців до максимально можливого рівня навченості у встановлений термін.

Ключові слова: автоматизовані системи інтенсивного навчання, підготовка військових фахівців.

В статье приведены концептуальные основы построения и организации функционирования автоматизированных систем интенсивного обучения, которые обеспечивают подготовку военных специалистов к необходимому (максимально возможному) уровню обученности. Необходимо определить наиболее рациональный вариант построения автоматизированных систем интенсивного обучения, применение которого обеспечит подготовку военных специалистов до максимально возможного уровня обученности в установленный срок.

Ключевые слова: автоматизированные системы интенсивного обучения, подготовка военных специалистов.

The article reveals conceptual foundations for building and organizing the functioning of automated systems of intensive training that ensure the necessary (the utmost possible) level of preparedness. It is necessary to determine the most rational variant of automated systems of intensive training, the application of which will ensure training of military specialists up to the utmost possible level of preparedness at a stated time.

Key words: automated systems of intensive training, training of military specialists.

В умовах переходу Збройних сил України на професійну основу комплектування постійно підвищуються вимоги до рівня підготовки офіцерського складу. При цьому виникає протиріччя між зростаючими вимогами до рівня підготовки і незмінних термінів навчання військових фахівців.

Постановка проблеми. Проблема полягає у протиріччі зберігання загальних строків навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) при теперішньому рівні інформації, яку отримують студенти (курсанти), з вимогами збільшення обсягів знань.

Наявна суперечність між безперервним збільшенням обсягів науково-технічної, навчальної та соціальної інформації і обмеженими термінами навчання у військових навчальних закладах, наростанням масштабів освіти і важливістю індивідуального підходу до навчання та виховання ставить на порядок денний питання про необхідність якісної зміни всього навчального процесу, пошуку нових форм і засобів оптимізації навчання. Сьогодні необхідно піднімати питання щодо зміни цілей освіти, її принципово нової орієнтації на проблеми інформаційної цивілізації. Для вирішення цих проблем на сучасному етапі розвитку суспільства існує єдиний шлях – інформатизація військової освіти [11, с. 730].

Практика показує, що можливості традиційних методик навчання військових фахівців обмежені і не можуть забезпечити належної інтенсифікації їх підготовки. Вихід полягає в рішучому повороті від екстенсивних до інтенсивних методик навчання.

Одним з напрямків інтенсифікації навчального процесу є комп'ютеризація навчання й освоєння нових інформаційних технологій, заснованих на використанні автоматизованих навчальних систем на базі мереж ПЕОМ.

Однак, як показують результати досліджень, відставання в цій галузі обумовлюється не тільки недостатньою кількістю обчислювальної техніки, але й насамперед

відсутністю необхідного математичного забезпечення. Аналіз сучасної літератури [1–4] показує, що розробка математичного і програмного забезпечення навчальних систем ведеться розрізнено, без належного методичного обґрунтування та інколи на низькому науковому рівні.

У зв'язку з цим метою статті є обґрунтування концептуальних основ побудови перспективних автоматизованих систем інтенсивного навчання (АСІН) у вищих військових навчальних закладах. Для досягнення цієї мети проведемо обґрунтування методів побудови та організації функціонування АСІН.

Формулювання цілей статті. В загальному вигляді постановка завдання формулюється наступним чином. Необхідно визначити найбільш раціональний варіант побудови АСІН, застосування якого забезпечить підготовку військових фахівців до максимально можливого рівня навченості у встановлений термін. Вирішення цього завдання можливе на основі використання сучасних інтенсивних технологій навчання. При цьому інтенсивна технологія підготовки фахівців визначається як система факторів, що інтенсифікують процес навчання, до яких належать: ідеальні, спрямовані на підвищення ступеня активності тих, кого навчають; матеріальні (технічні), що забезпечують заданий (максимальний) рівень навчання в найкоротший термін [5]. При цьому найбільш суттєвою для процесу інтенсифікації навчання є активізація діяльності військових фахівців [4, с. 5]. У зазначених умовах прискорені режими навчання можуть стати джерелом як позитивних, так і негативних емоцій.

Емоційні реакції до граничного значення виникають у результаті дефіциту часу, впливають на підготовку фахівців як організуючий фактор. При цьому це сприяє підвищенню швидкості засвоєння навчального матеріалу і скороченню часових та фінансових витрат на навчання. Однак після досягнення визначеного порогу з прискореного навчання емоційна напруженість стає дезорганізуючим фактором у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. В основу запропонованого методичного підходу до інтенсифікації навчання покладене те, що "внутрішня переконаність" військових фахівців в обмеженості часу, що залишився на вивчення необхідного матеріалу чи виконання навчального завдання, викликає в них стан напруженості. Якщо ж напруженість не перевищує граничне значення V_{ij} – гранично допустиму напруженість – вплив стає організуючим [4]. У моделі функціонування АСІН напруженість (h_{ij}) визначена як внутрішній стан j -го військового фахівця безпосередньо перед виконанням i -ої елементарного завдання.

Концепція напруженості реалізується в АСІН шляхом зменшення циклу відображення навчальної інформації (змісту навчального завдання) на моніторах ПЕОМ, поки напруженість не досягне заданого рівня V_{j0} , при якому дефіцит часу діє як організуючий фактор. Організуючий вплив емоційної напруженості (S -напруженості) визначається тим, що в процесі підготовки військові фахівці працюють більш зосереджено, точніше й імовірність правильного і своєчасного виконання елементарних завдань навчання підвищується.

Функція напруженості (h_{ij}) являє собою відношення часу, необхідного на виконання навчального завдання, до фактично наявного часу в розпорядженні військових фахівців у кожному циклі функціонування АСІН:

$$h_{ij} = \frac{\sum_{i=1}^I \bar{t}_{iTp}}{T_j}, \quad (1)$$

де \bar{t}_{iTp} – середній час, необхідний військовим фахівцям для виконання i -ої елементарного завдання;

I – число завдань, що залишилися для виконання;

T_j – повний час, що є в розпорядженні j -ої особи для виконання I завдань навчання, що залишилися в кожному циклі функціонування АСІН [4].

Середні значення часу виконання елементарних навчальних завдань обчислюються на основі статистичних даних, отриманих у ході занять.

Обчислення значення напруженості h_{ij} в процесі підготовки військових фахівців обмежені в АСІН і знаходяться в межах від 1,0 до 4,0.

Якщо в ході підготовки військовий фахівець вичерпав час T_j то величина напруженості цієї особи при виконанні операцій, які залишилися, дорівнює пороговому значенню. Значення порогу S -напруженості (V_{j0}) знаходиться в межах 1,8... 2,9. Вибір конкретного значення порогу стресу залежить від індивідуальних особливостей тих, кого навчають. Як показує практика для "середньостатистичної" особи $V_{j0} = 2,3$, для "більш спокійного" $V_{j0} = 1,8... 2,2$, для "менш спокійного" $V_{j0} = 2,4... 2,9$. У зв'язку з цим залежно від індивідуальних особливостей тих, кого навчають, на кожному занятті виникає потреба у формуванні навчальних завдань з різною швидкістю.

Таким чином, для реалізації технології інтенсивного навчання повинна забезпечуватися адаптивна зміна швидкості видачі навчальних завдань з ПЕОМ викладача на ПЕОМ тих, кого навчають. При цьому структура АСІН умовно поділяється на комп'ютерні класи ВНЗ, до яких належать ПЕОМ викладача і ПЕОМ тих, кого навчають, і підсистему дистанційного навчання, що включає ПЕОМ викладача і ПЕОМ для самостійної підготовки військових фахівців за межами ВНЗ. При цьому фізичне з'єднання ПЕОМ з АСІН може здійснюватися через інформаційно-телекомунікаційну мережу МО України (АСУ ПД "Дніпро"), внутрішню комп'ютерну мережу intranet чи всевітню комп'ютерну мережу internet, що забезпечує реалізацію гнучкої віртуальної структури АСІН для найбільш ефективного проведення усіх видів комп'ютерних занять.

Для ефективного впровадження ДН в ЗС МО України необхідно використовувати інформаційно-телекомунікаційну мережу МО України (АСУ ПД "Дніпро"). У головному магістральному вузлі такої мережі необхідно створити Головний Центр ДН. Головний Центр ДН доцільно організувати на базі науково-методичного центру військової освіти МО України. У вищих військових навчальних закладах, навчальних центрах, у видах збройних сил України та оперативних командуваннях необхідно створити Центри ДН. У військових навчальних підрозділах створити відділення ДН. Вищі військові навчальні заклади, що входять до складу цивільного ВНЗ, повинні використовувати комп'ютерні мережі та науково-технічний потенціал цих ВНЗ. Наприклад, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка існує "Центр сприяння об'єднанню світових інформаційних мереж університетів" (скорочена назва UniNet). Це вже готовий Центр ДН. В інформаційному сервері даного центру доцільно розміщати електронні підручники, навчальні аудіо- та відео- матеріали, комп'ютерні навчальні системи, які можна використовувати в навчальному процесі Військового інституту за допомогою локальної мережі. Для організації та доставки електронних курсів слухачам на сервері Центру ДН існує робоче середовище Learning Space. Склад програми Learning Space показано на рис. 1.

Learning Space – це Web-інтерфейс та база даних для організації, доставки та перевірки окремих електронних курсів. Learning Space підтримує найефективнішу модель навчання, в якій присутній викладач, забезпечується індивідуальний підхід до кожного слухача (курсанта, студента) та створюється віртуальний простір для сумісної групової роботи. Той, хто навчається, потрапляє в групове середовище, в якому можливі довільні варіанти спілкування [10].

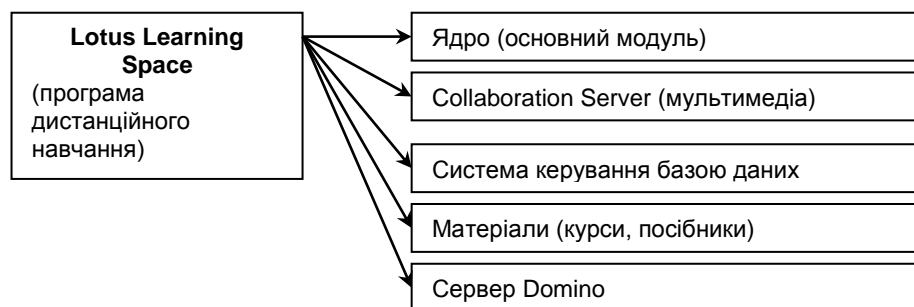


Рис. 1. Структурна схема програми ДН Lotus Learning Space

Підготовка курсів (модулів) інтенсивного навчання здійснюється за єдиним оптимальним планом інтенсивного навчання, що припускає комбіноване розв'язання наступних двох основних завдань [5–6]:

- прискорена самостійна підготовка військових фахівців до необхідного рівня з виконання навчальних завдань при мінімальних витратах часу (перша фаза інтенсивного навчання);
- підготовка військових фахівців для виконання завдань до максимально можливого рівня фахової навченості при заданих часових (вартісних) обмеженнях у ході проведення планових навчальних занять (друга фаза інтенсивної підготовки).

Розв'язання першого завдання здійснюється у тому разі, коли військові фахівці за результатами тестування не досягли необхідного рівня підготовки. Для цього здійснюється віртуальне підключення ПЕОМ тих, кого навчають, до ПЕОМ викладача з метою організації проведення першої фази інтенсивного навчання. При цьому в прискореному режимі забезпечується формування такої кількості різнотипних навчальних завдань на засобах відображення ПЕОМ, при відтворенні яких скорочуються часові (фінансові) витрати, необхідні для підготовки фахівця до необхідного рівня. Розв'язання даного завдання може здійснюватися, наприклад, на основі використання методу оптимального планування й організації процесу прискореної підготовки фахівців [6].

Для тих, хто успішно пройшов тестування, створюється така віртуальна структура АСІН, при якій одночасно на засобах відображення ПЕОМ тих, кого навчають, формується необхідна кількість навчальних завдань, що забезпечує подальше максимальне підвищення рівня підготовки фахівців з досліджуваних тем.

Розв'язання цього завдання здійснюється за допомогою методу оптимального поетапного планування навчального процесу [7], основною перевагою якого є те, що він є досить простим і добре пристосованим до розв'язання так званих багатетапних чи багатоступеневих завдань з обмеженим часом проведення планових занять. Основу методу складає принцип оптимальності, який полягає в тому, що яким би не був початковий рівень підготовки військових фахівців перед черговим етапом навчання, треба вибрати управління на цьому етапі таким, щоб перевага часу на цьому етапі плюс оптимальна перевага на всіх наступних етапах була максимальна.

У загальному вигляді систему інтенсивної підготовки можна представити (рис. 2) у вигляді двох основних частин: об'єкта управління (тих, кого навчають) і керівника пристрою (ПЕОМ викладача).

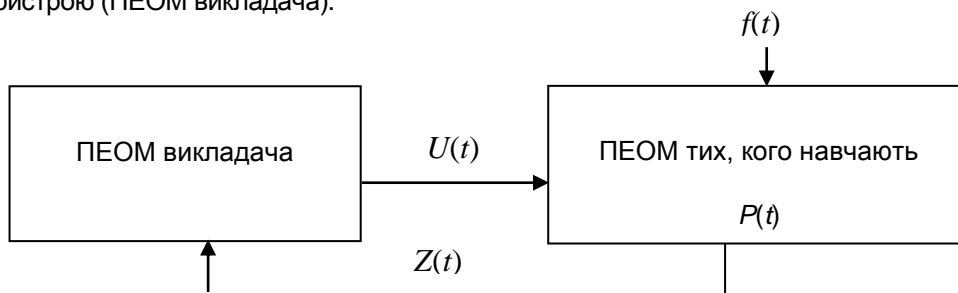


Рис. 2. Структура системи інтенсивної підготовки

Математичний опис системи інтенсивного навчання може бути представлений у наступному вигляді:

$$\begin{aligned}
 & \Phi_i[z_i(t), \dot{z}_i(t), \dots, z_i^{(n_K)}(t); u_1(t), \dot{u}_1(t), \dots, u_1^{(k_1)}(t); u_2(t), \dot{u}_2(t), \dots, u_2^{(k_2)}(t); \\
 & u_m(t), \dot{u}_m(t), \dots, u_m^{(k_k)}(t); f_1(t), \dot{f}_1(t), \dots, f_1^{(k_1)}(t); f_2(t), \dot{f}_2(t), \dots, f_2^{(k_2)}(t); \\
 & f_m(t), \dot{f}_m(t), \dots, f_m^{(k_k)}(t)], \quad i = 1, 2, \dots, K, \quad (2)
 \end{aligned}$$

де K – кількість фахівців, що навчаються;

$z_i(t), z_i(t), \dots, z_i^{(n_K)}(t)$ – вихідні параметри (відповіді) тих, кого навчають;

$u_m(t), u_m(t), \dots, u_m^{(k_k)}(t)$ – керівні впливи інтенсивної підготовки у вигляді адаптивної зміни швидкості відтворення навчальних завдань;

$f_m(t), f_m(t), \dots, f_m^{(k_k)}(t)$ – зовнішні впливи [8].

При $K = 1$ об'єкт є одномірним. Якщо $K \neq 1$, то K диференціальних рівнянь (8) за відсутності зовнішнього впливу та з урахуванням перемінних стану тих, кого навчають, можна представити в нормальній формі Коші:

$$p_i(t) = \Psi(p_1(t), p_2(t), \dots, p_n(t); u_1(t), u_2(t), \dots, u_k(t)), i=1, 2, \dots, n. \quad (3)$$

Вихідні результати (відповіді) тих, кого навчають, виражаються співвідношеннями виду:

$$z_i(t) = \Theta(p_1(t), p_2(t), \dots, p_n(t); u_1(t), u_2(t), \dots, u_k(t)), i=1, 2, \dots, K. \quad (4)$$

У загальному можна представити рівняння стану тих, кого навчають, у такому вигляді:

$$P(t) = \psi[P(t), U(t), t]; Z(t) = \theta[P(t), U(t), t]. \quad (5)$$

Нехай, у деякий момент часу $t_0 = 0$, який приймається як початок відліку часу, перемінні стану y_1, y_2, \dots, y_n мають значення $y_1(t_0), y_2(t_0), \dots, y_n(t_0)$ чи, інакше кажучи, вектор стану дорівнює $P(t_0)$. Нехай момент t_0 відповідає початку управління процесом інтенсивного навчання, тобто починаючи з цього моменту, на об'єкт навчання подається управління $U(t)$. Сукупність обмежень формує ділянку можливих значень впливів, які управляють. Позначимо цю ділянку символом $\Omega(U)$. Курси інтенсивної підготовки, що реально подаються на вхід об'єкта управління, мають належати ділянці припустимих управлінь:

$$U(t) \in \Omega(U). \quad (6)$$

В цілому формування курсів інтенсивної підготовки полягає в плануванні необхідного набору навчальних завдань з метою інтенсифікації процесу відпрацювання різноманітних елементарних завдань навчання на кожному i -ому ($i=1, \dots, M$) етапі інтенсивної підготовки.

Модель АСІН припускає реалізацію наступних двох фаз інтенсифікації процесу навчання:

1 фаза: прискорена самостійна підготовка військових фахівців до необхідного рівня навчання $P_n(t)$ за мінімальних часових та вартісних витрат C і $h_{ij} \rightarrow V_{j0}$. У цьому разі потрібно знайти таке значення $U(t) \in \Omega(U)$, при якому ті, хто навчається, перейдуть зі стану $P(t_0=0)$ у необхідний стан $P_n(t)$ при мінімальних C і $h_{ij} \rightarrow V_{j0}$, тобто

$$\left[\min_{U(t) \in \Omega(U)} \right] C. \quad (7)$$

2 фаза: після досягнення необхідного рівня підготовки забезпечується підтримка отриманих навичок (знань, умінь) та їх подальше вдосконалювання при

$h_{ij} \rightarrow V_{j0}$ і $C=C_{\text{доп}}$. У цьому разі задається початковий стан військових фахівців $P(t_0)$, ділянка припустимих управлінь $\Omega(U)$ і критерій оптимальності:

$$[\max_{U(t) \in \Omega(U)}] P(t). \quad (8)$$

Основною метою функціонування АСІН є підготовка військових фахівців до необхідного (максимально можливого – "відмінного") рівня (P_n) за мінімальних витрат часу і засобів (C).

При цьому узагальнений показник C повинен враховувати витрати на розробку (C_1), серійне виготовлення (C_2) і впровадження (C_3) кожного r -го ($r=1, \dots, R$) варіанта АСІН, часові (C_4), а також експлуатаційні витрати (C_5), необхідні для підготовки фахівців потрібного рівня (P_n). Крім того, узагальнений показник C має враховувати витрати для створення і ведення баз даних (баз знань) про навчальні завдання (C_6), організацію об'єктивного контролю і управління процесом навчання (C_7). Також в узагальнений показник C можуть включатися витрати (C_8), необхідні для підвищення стійкості функціонування засобів обчислювальної техніки, програмного забезпечення і мережного обладнання кожного r -го варіанту АСІН. При цьому значення k -го ($k = 1, \dots, s$) показника витрат не повинне перевищувати максимально припустимого значення $C_{k_{\text{доп}}}$.

Виходячи з того, що показники витрат задаються в різних одиницях виміру і мають різний фізичний зміст, для розв'язання завдань вибору раціонального варіанта побудови та організації функціонування АСІН на першій фазі навчання скористаємося концепцією нелінійної схеми компромісів [9].

При цьому для вибору r -го (раціонального) варіанта побудови АСІН, що забезпечить прискорену самостійну підготовку військових фахівців, доцільно використовувати наступний узагальнений показник (C_r):

$$C_r = \sum_{k=1}^s \left(\frac{F_k C_{k_{\text{доп}}}}{C_{k_{\text{доп}}} - C_{kr}} \right) \rightarrow \min, \quad (9)$$

при $P_r \geq P_n, C_{kr} \leq C_{k_{\text{доп}}}, \sum_{k=1}^s F_k = 1$ ($r = 1, \dots, R; k = 1, \dots, s$), де

P_r – середній рівень підготовки військових фахівців, що досягається при використанні r -го варіанта АСІН на першій фазі навчання;

P_n – необхідний рівень підготовки військових фахівців;

F_k – коефіцієнт важливості k -го показника.

Крім того, r -ий (раціональний) варіант побудови АСІН, при його використанні на другій фазі навчання, повинен задовольняти наступний критерій ефективності:

$$P_r \rightarrow \max, \quad (10)$$

при $C_{kr} \leq C_{k_{\text{доп}}}, \sum_{k=1}^s F_k = 1$ ($r = 1, \dots, R; k = 1, \dots, s$).

Розглянемо наступні два варіанти побудови системи: варіант 1 – з прискореним відпрацюванням навчальних завдань ($h_{ij}=1,5-2$) та варіант 2 – з відпрацюванням завдань у звичайному режимі ($h_{ij}=1$). Необхідно підготувати військових фахівців за 5 темами до максимально можливого рівня навченості за 50 годин. Після прочитання лекцій з кожної теми результати тестування показали, що середній рівень знань у тих, хто навчається, за всіма темами не перевищував 32 % (табл. 1). На основі результатів імітаційного моделювання процесів навчання при використанні методів [6, с. 7]

отримані дані, що характеризують результати застосування першого варіанта (наведені в чисельнику) та другого варіанта системи (в знаменнику). В процесі першої фази навчання здійснювалась самостійна підготовка фахівців до середнього 60 % рівня навченості.

Таблиця 1

	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Середні значення
Початковий рівень (%)	10 %	60 %	12 %	70 %	10 %	32 %
Витрати на першій фазі навчання (умовн. од.)	$\frac{4}{8}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{4}{8}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{3,2}{5}$
Рівень навченості після першої фази	$\frac{55\%}{60\%}$	$\frac{73\%}{73\%}$	$\frac{41\%}{51\%}$	$\frac{85\%}{81\%}$	$\frac{47\%}{35\%}$	$\frac{60\%}{60\%}$
Витрати на другій фазі навчання (умовн. од.)	$\frac{10}{6}$	$\frac{6}{2}$	$\frac{8}{6}$	$\frac{4}{2}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{6,8}{5}$
Загальний рівень навченості після другої фази	$\frac{94\%}{83\%}$	$\frac{95\%}{79\%}$	$\frac{85\%}{67\%}$	$\frac{92\%}{91\%}$	$\frac{88\%}{64\%}$	$\frac{92\%}{76,8\%}$

В результаті застосування першого варіанта системи на першій фазі навчання витрати становили 16 умовних одиниць, а для другого варіанта – 24 умовні одиниці. Загальний рівень навченості (після другої фази навчання) складає при застосуванні першого варіанта системи – 92 %, другого варіанта – 76,8 %. Як видно з таблиці, при застосуванні першого варіанта системи забезпечується скорочення витрат у 1,5–2 рази, а середній рівень підготовки військових фахівців підвищується більше ніж на 15 %.

Висновки. Таким чином, створення автоматизованих систем інтенсивної підготовки та організація їх функціонування у вигляді двофазової моделі інтенсивного навчання забезпечує професійну підготовку військових фахівців до необхідного (максимально можливого) рівня навченості при визначених фінансових і часових витратах та дозволяє вирішити чи суттєво послабити такі протиріччя при підготовці майбутніх офіцерів між:

- сучасними вимогами до перебудови військово-навчального процесу у ВВНЗ відповідно до вимог Болонського процесу та рівнем готовності НПП до її здійснення;
- зростаючими вимогами до обсягу загальнонаукових і військово-професійних ЗНУ курсантів (студентів) і обмеженим часом на оволодіння ними;
- рівнем педагогічного впливу НПП й пізнавальних можливостей, особистісних якостей курсантів (студентів) щодо опанування величезного обсягу загальнонаукових і військово-професійних ЗНУ;
- вимогами до рівня готовності випускників ВВНЗ до практичної діяльності за призначеннями і можливостями моделювання такої діяльності у військово-навчальному процесі;
- необхідністю комп'ютеризації військово-навчального процесу у ВВНЗ, використання в ньому інших технічних засобів навчання та їхньою реальною наявністю, умінням курсантів (студентів) користуватися ними;
- фронтальним викладанням навчального матеріалу й індивідуальним характером засвоєння ЗНУ курсантами (студентами).

Література

1. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
2. Петрушин В. А. Интеллектуальные обучающие системы: архитектура и методы реализации (обзор) / В. А. Петрушин // Техническая кибернетика. – К. : ИК, 1993. – Вып. 2. – С. 164–189.
3. Бондаренко В. Е. Некоторые вопросы теории обучающих игр / В. Е. Бондаренко. – (Препринт-139 / АН УССР). – К. : Ин-т проблем моделирования в энергетике, 1988. – 37 с.
4. Шибанов Г. П. Количественная оценка деятельности человека в системах человек-техника / Г. П. Шибанов. – М. : Машиностроение, 1983. – 263 с.
5. Крюкова Н. Д. Роль и место понятийно-терминологического аппарата в разработке теории интенсивной технологии профессионального обучения / Н. Д. Крюкова // Методологические основы проектирования интенсивных технологий профессионального обучения : сб. научн. тр. – СПб., 1992. – С. 26–32.
6. Шворов С. А. Метод обоснования требований к тренажерам диспетчеров управления воздушным движением // Кибернетика и вычислительная техника. – 2003. – № 140. – С. 23–30.

7. Шворов С. А. Метод оптимального поетапного планування тренувань бойових обслуг засобів ППО / С. Ф. Шворов // Збірник наукових праць. – К. : КВІУЗ, 2001. Вип. 4. – С. 192–196.

8. Чураков Е. П. Оптимальные и адаптивные системы : учеб. пособие для вузов / Е. П. Чураков. – М. : Энергоатомиздат, 1987. – 256 с.

9. Воронин А. М. Применение нелинейной схемы компромиссов в задаче синтеза структуры СГД / А. М. Воронин, С. А. Шворов, П. Д. Мосорин, М. В. Ткаченко // Проблемы управления и автоматики. – 2003. – № 3. – С. 69–82.

10. Лукін В. Є. Дистанційне навчання у підготовці військового фахівця / В. Є. Лукін // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія "Військово-спеціальні науки". – К., 2003. – Ювілейний випуск.

11. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2003.

УДК 378.635.5.113

ІННОВАЦІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ващенко І. В.

У статті розглядається моніторинг як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів. В умовах кардинальної модернізації національної освіти в Україні це є надзвичайно важливим, оскільки надає змогу вчасно усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого розвитку освіти.

Ключові слова: моніторинг, модернізація національної освіти, єдиний освітній простір.

В статье рассматривается мониторинг как эффективное средство получения информации о функционировании образовательной системы и ее компонентов. В условиях кардинальной модернизации национального образования в Украине это чрезвычайно важно, поскольку дает возможность своевременно устранить возможные просчеты и разработать стратегию дальнейшего развития образования.

Ключевые слова: мониторинг, модернизация национального образования, единое образовательное пространство.

The author considers monitoring as an effective means of obtaining data on performance of the education system and its components. This is extremely important in conditions of the cardinal modernization of the national education in Ukraine because it gives possibility to eliminate errors in time and work out a strategy for further development of education.

Key words: monitoring, modernization of the national education, common educational space.

Постановка проблеми. Якість вищої освіти має визначальне значення для успішного розвитку будь-якої країни. Революційні зміни технологій і, як наслідок, швидкий перехід від індустріального до інформаційного суспільства спираються на рівень інтелектуальних ресурсів країни, а пов'язана з цим геополітична конкуренція провідних країн за інтелектуальні ресурси стає одним із найважливіших факторів, що визначають не лише економіку, а й політику нового століття. У зв'язку з цим рівень інтелектуального потенціалу країни, що є похідною від якості вищої освіти, стає важливим фактором економічної і політичної самостійності країни, фактором її виживання. Безумовно, така глобальна проблема потребує скоординованих цілеспрямованих зусиль держави, суспільства, вищої школи.

Якісний рівень освіти забезпечується в світі за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, який розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку. Об'єктами моніторингу можуть бути як окремі підсистеми освіти, так і різні аспекти й процеси, що відбуваються у цій системі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Моніторинг розглядається як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів. В умовах кардинальної модернізації національної освіти в Україні це є надзвичайно важливим, оскільки надає змогу вчасно усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого розвитку освіти. Не менш важливим є порівняння національної системи освіти з іншими країнами – узгодження різних параметрів сприятиме скорішому входженню України в єдиний освітній простір [4].

Згідно з визначенням Міжнародної організації зі стандартизації (стандарт ISO - 8402) якість – це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, які надають їм здатність задовольняти потреби, які є або які будуть [4]. Ці стандарти ввели також такі поняття, як забезпечення якості, управління якістю, поклали початок сертифікації систем якості, під якою розуміється сукупність організаційних структур, відповідальності, процедур, процесів та ресурсів, що забезпечують загальне управління якістю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливістю освіти є більш складна, ніж для продукції, структура споживачів результатів освітньої діяльності – освітньої продукції. Споживачами освітніх послуг та продукту освітньої діяльності є як самі студенти, їхні батьки, підприємства, на яких будуть працювати фахівці, так і суспільство та держава в цілому, які використовують (ефективно чи неефективно) цей потенціал. У зв'язку з цим якість освіти можна визначити як: сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які надають йому здібність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави. Основні властивості та характеристики освітнього процесу, що визначають його якість, наочно можна представити у вигляді діаграми (рис. 1):

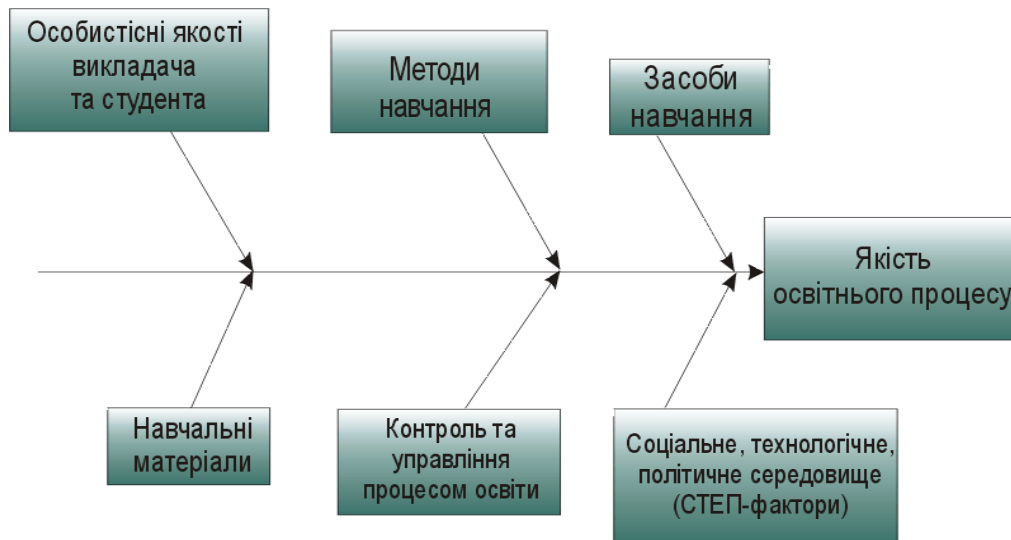


Рис. 1. Діаграма освітнього процесу

Можна виділити три групи, властивості та характеристики яких є визначальними щодо якості освітнього процесу: особистість викладача і студента та якість навчальних матеріалів, методи навчання та форми контролю і управління навчальним процесом, засоби навчання та соціальне, технологічне, економічне, політичне середовище.

Відповідно до Проекту Закону України "Про вищу освіту", вища освіта – це рівень освіти, який здобувається особою в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, ґрунтується на базовій та повній загальній середній освіті, завершується здобуттям особою академічної або професійної кваліфікації за підсумками державної атестації в акредитованому закладі; система вищої освіти – це заклади вищої освіти, наукові, науково-методичні і методичні установи, науково-виробничі підприємства, державні і місцеві органи управління та самоврядування в галузі вищої освіти, а також зв'язки між ними [5].

Отже, система освітнього процесу складається з елементів, що взаємопов'язані та впливають один на одного, формуючи її якість. Застосуємо системний підхід для спрощення аналізу впливу та взаємозв'язку компонент цієї системи і розглянемо освітні процеси, що відбуваються у цій системі. Ці процеси традиційно поділяються на: вхідні, процеси всередині системи, вихідні, дія зворотного зв'язку.

Нижче показані основні елементи системи вищої освіти та процеси, що в ній реалізуються (рис. 2).

В контексті процесів, що відбуваються у даній системі, зупинимося на деяких ключових моментах, які розширюють подане вище визначення якості освіти.

Перш за все, якість можна визначити як ступінь досягнення мети, а отже, вона залежить від мети, яку визначає кожний із суб'єктів освітньої діяльності. Це студенти, викладачі, науковці, роботодавці, держава. Саме багатовимірність мети освіти, яка по-різному формулюється учасниками і споживачами освітньої продукції, і призводить до нової альтернативи: критеріальна чи відносна якість. Ця філософська альтернатива може реалізуватися лише на розумному співвідношенні кількісних і якісних показників освітнього продукту [4].

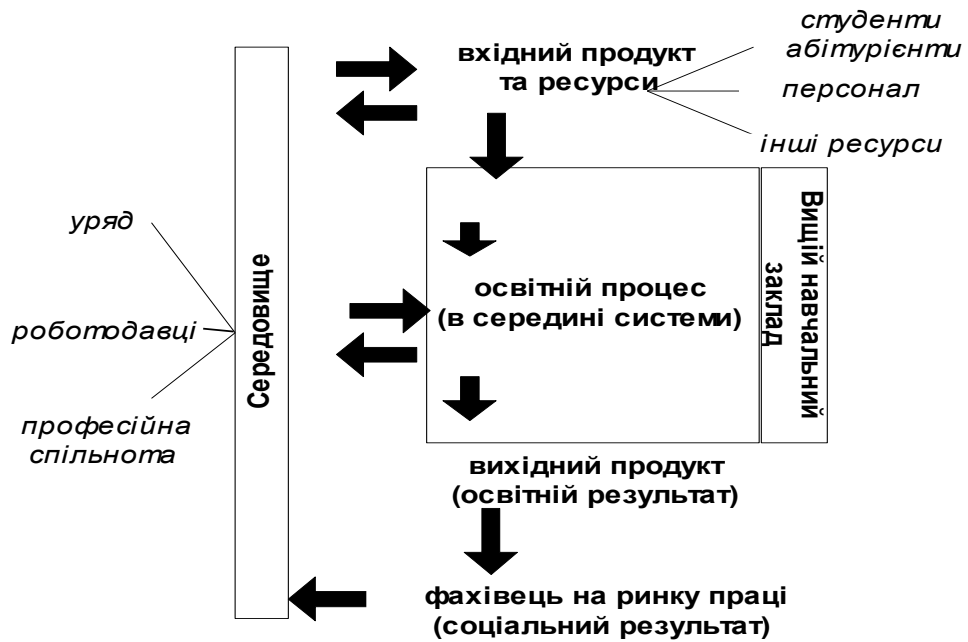


Рис. 2. Схема системи та процесів вищої освіти

По-друге, поняття "продукт освітньої діяльності" – це рівень професійної компетентності випускників вищої школи. А якість його підготовки дозволяє йому мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці. Контроль за рівнем підготовки абітурієнтів та професійної компетентності випускників (із застосуванням сучасних методів вимірювання та оцінювання), управління навчальним процесом (із застосуванням сучасної системи тотального менеджменту якості) та система державних стандартів як засіб управління якістю освіти є лише компонентами системи, яка формує, впливає та забезпечує якість вищої освіти в країні. Держава, суспільство і особистість є основними дійовими особами, які впливають на рівень освітньої продукції, а ринок праці є арбітром. З іншого боку, всі вони потребують наявності чіткої системи управління якістю вищої освіти для управління потенціалом людських ресурсів країни, що, в свою чергу, потребує дієздатної системи оцінки та моніторингу якості освіти.

Поняття якості стало більш важливим для закладів вищої освіти і тому, що було підняте питання – чи дійсно усе ще можливо забезпечувати ту саму якість у межах того самого фінансування.

Тобто суспільство вимагає відповідальності і гарантій якості. Держава обіцяє надавати більшої автономії, якщо буде забезпечена якість. Тому оцінювання якості освіти має здійснюватися шляхом як внутрішньої, так і зовнішньої експертизи.

Існують різні підходи до зовнішньої оцінки якості (EQA) [4]. Якість може вимагатися, наприклад, при акредитації навчального закладу. В інших випадках (для ранжування) потрібна порівняльна якість, коли, наприклад, держава хоче асигнувати або перерозподілити кошти. EQA може також використовуватися для виявлення слабких і сильних сторін з метою поліпшення освітніх послуг, що надаються.

Якість для держави – це кількісні показники продуктивності галузі у контексті з витратами. Для роботодавця – це професійні та особистісні якості фахівців. Зовсім інший зміст має якість в очах студентів. Для них вона пов'язана з індивідуальним розвитком і підготовкою до самостійного життя в суспільстві.

Для держави EQA забезпечує збір такої кількості об'єктивної інформації, наскільки це взагалі можливо щодо стану закладів вищої освіти і настільки високої об'єктивності вимірювань, наскільки дозволяє якість. Загальні принципи щодо оцінки якості можна сформулювати наступним чином:

- визначити, що таке якість;
- встановити стандарти для неї;
- встановити певні показники продуктивності;
- виміряти, наскільки ці стандарти досягнуті.

На цій підставі можна приймати рішення.

В основі такого розуміння EQA лежать три припущення:

- якість може бути визначена;
- показники продуктивності чітко пов'язані з якістю;
- якість може бути виміряна кількісно та об'єктивно.

Аналіз державних документів показує, що в них використовують терміни управління (контроль) якістю і вимірювання якості. Контроль і вимірювання є перш за все констатуючими за природою. Держава зацікавлена продемонструвати суспільству в цілому і парламенту особливо, що все знаходиться під контролем, гроші розподіляються виправдано, відповідно до бюджету і т. ін. Отож проблема держави – довести, що кожного разу, коли зміни у граничних умовах торкаються якості, приймаються правильні рішення. Показники продуктивності, таким чином, є дуже корисними при оцінюванні результатів політики держави і різних установ [6].

Занепокоєння університетів пов'язане, по-перше, з тим, чи зможуть вони забезпечити високу якість в умовах, встановлених державою, і як вони зможуть переконати суспільство, що їх заклад забезпечує найвищу за даних обставин якість. Хоча мета – покращення якості скрізь, де це можливо, головне питання: як гарантувати, що навчання пристосовано до зміни граничних умов.

Якщо розглядати природу концепції якості щодо вищої освіти, то можна ще раз підкреслити, що: по-перше, якість освіти означає різні речі для різних її споживачів, по-друге, якість пов'язана як із процесом, так і з результатом освітнього процесу.

Таким чином, якість – дуже складна категорія. Отже, ми не можемо говорити про якість взагалі, ми повинні говорити про якість для кожного із її споживачів. З іншого боку, ми повинні також розглядати різні аспекти якості. Так, необхідно визначити якість вхідного продукту, якість процесу і якість вихідного продукту, який ще поділяється на якість освітнього продукту (професійну компетентність випускників) та якість управління у використанні цього продукту державою.

Розглядаючи систему показників продуктивності, ми можемо поділити їх на кількісні та якісні. Кількісними показниками є часто базові дані (кількість студентів, викладачів, відсів), але вони не повідомляють про якість виконання – вони дають тільки основну інформацію. Хоч показники продуктивності піднімають питання, вони ніколи не дають відповіді.

Так звані якісні показники продуктивності можуть розглядатися як елементи, що впливають на якість і будуть взяті до уваги при оцінці якості.

Показники продуктивності ніколи не можуть говорити за себе, але повинні інтерпретуватися експертами. У тих випадках, де вони є об'єктивними, вони повинні розглядатися не як показники продуктивності, а як статистичні дані або інформація щодо керування.

Встановлення якості і гарантія якості не може базувати лише на вимірюванні якості, порівняльних оцінках або управлінні якістю з боку держави чи інших зовнішніх споживачів освітнього продукту. Якість повинна бути гарантованою, у першу чергу, шляхом постійної уваги до якості з боку навчальних закладів, які цей продукт продукують. Система внутрішньої оцінки якості має наступні елементи (рис. 3):

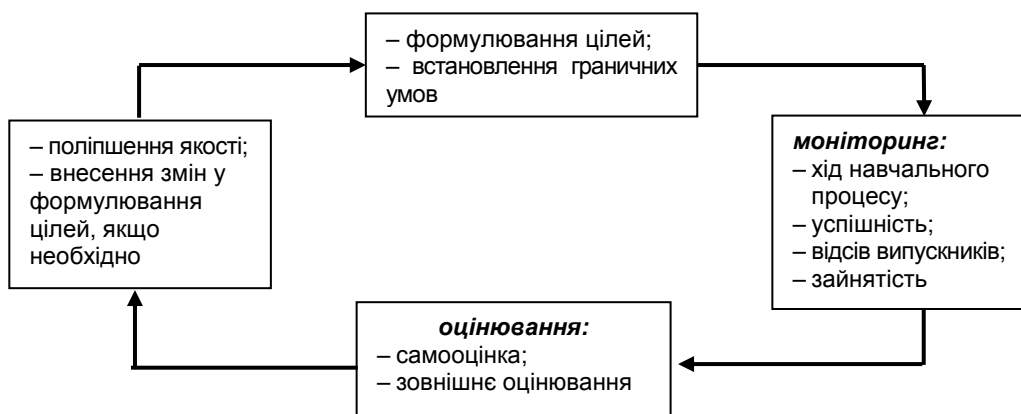


Рис. 3. Внутрішня гарантія якості освіти

Цілі навчального закладу встановлюють структуру рекомендацій до гарантій якості. Вони повинні бути чітко сформульовані і відповідати науковим, соціальним та державним вимогам.

Гарантування якості забезпечується результативною системою моніторингу. Ця систему внутрішнього моніторингу повинна надавати звіти про хід навчального процесу, дані щодо успішності, відсіву випускників, їх працевлаштування. Використовуючи ці дані, можна прослідкувати за всім процесом підготовки, починаючи від прийому і закінчуючи випуском.

Якість вищої освіти, безумовно, є основою створення простору європейської вищої освіти. Тому потрібно підтримувати подальший розвиток гарантій якості на рівні навчальних закладів, національному та європейському рівнях.

Згідно з принципами автономії навчальних закладів, первинна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі, і таким чином, забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних рамках.

У 2013 р. національні системи гарантії якості включають:

- визначення відповідальності органів та навчальних закладів;
- оцінку програм закладів, яка включає внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів та публікацію результатів;
- систему акредитації, сертифікації або подібні процедури;
- міжнародну участь, співробітництво та створення спілок, що опікуються перевіркою якості.

На європейському рівні було домовлено про розробку узгоджених стандартів, процедур та рекомендацій із питань гарантії якості, а також щодо впровадження системи рівноправного розгляду та акредитації агенцій чи органів, які цим займаються [6].

Перелічене можна розглядати як певну програму наших дій з удосконалення наявних в Україні систем внутрішнього (ректорський контроль) та зовнішнього (Державна інспекція, експертні ради ДАК) контролю.

Потрібно також прискорити розробку закону про систему неперервної освіти протягом усього життя. Мета – збільшити можливості для навчання незалежно від віку, включаючи різноманітні програми, в тому числі професійні з визнанням попередньої освіти. Структура і окремі розділи цього документа вже сформовані, вони, зокрема, включають розділи щодо дистанційної та післядипломної освіти.

Таким чином, зрозуміло – спектр завдань, що стоять перед вищою школою України, досить широкий і стосується багатьох аспектів діяльності, які передбачені в Програмі дій Уряду, Національній доктрині розвитку освіти. Проте головний акцент має бути зроблено на мобілізацію зусиль університетів, викладачів, студентів щодо входження України до Болонського процесу [1].

З цією метою у Міністерстві освіти і науки України затверджено спеціальні заходи, які передбачають проведення серії конференцій, семінарів, робочих нарад, завершення розробки і впровадження нормативних документів, що визначають шляхи модернізації системи вищої освіти в контексті Болонського процесу, покращання інформування громадськості, розвиток міжнародного співробітництва і презентації освіти України на міжнародній арені [3].

Усвідомлюючи важливість володіння якісною освітою, Україна активно почала розбудову національної системи моніторингу якості: розроблено законодавче забезпечення (Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. за № 1095 про деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти), відбувається апробація окремих її складників (експеримент із зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів Центру тестових технологій МФВ, моніторинг якості освіти медичного спрямування), реалізуються регіональні моніторингові програми, триває пошук інноваційних технологій для ефективного проведення моніторингових процедур [2].

В рамках Проекту Програми розвитку ООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному" здійснюється підтримка дій уряду зі створення платформи для успішного становлення національної системи моніторингу якості освіти. Зокрема, в червні 2004 р. спільно з Міністерством освіти і науки України, Академією педагогічних наук України та Науково-методичним центром середньої освіти МОНУ було організовано установчий семінар "Моніторинг якості освіти як інструмент освітньої політики", що став важливим координаційним заходом для тих, хто підтримує та бере активну участь у

розбудові національної моніторингової системи. Узгодження спільних дій та обговорення стратегії розвитку системи моніторингу якості в Україні дало змогу готувати дослідження, присвячені національному досвіду в моніторинговій царині. Освітня з різних регіонів України виклали свої напрацювання у формі аналітичних документів з аналізу освітньої політики, що містять опис проблеми, детальне оцінювання впливу соціальних і економічних чинників та конкретні рекомендації з її розв'язання [6].

Висновки. Вищеперелічені проекти та програми дозволять підвищити та покращити якість підготовки фахівців і модернізувати систему вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Незважаючи на досягнення освіти в Україні, які забезпечує нова соціо-політична система (демократичність, гнучкість), в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) неконкурентоспроможна на європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено та послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Водночас участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку з суспільством у цілому, беручи на себе роль його провідника.

Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон "Про вищу освіту" та низка нормативних актів Міністерства освіти і науки) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (введення ступеневої системи освіти), але за більшістю напрямів вона йому не відповідає. Це пов'язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в європейський простір. Вони більшою мірою мали "внутрішній" характер і переважно зводилися до "прилаштування" системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором [1].

Тому в даний час потрібно створити систему управління якістю вищої освіти, яка б передбачала рівну участь і відповідальність учасників навчально-виховного процесу в реалізації стратегії поліпшення якості вищої освіти. Підвищити відповідальність викладачів за якість освітньої діяльності, а студентів – за якість вищої освіти. Запровадити ефективний механізм оцінювання кінцевих результатів та їх оприлюднення. Розширити застосування експертних і тестових методів оцінювання рівня знань та компетентності. Підвищити об'єктивність оцінювання знань, умінь та навичок студентів під час проведення ректорського, поточного контролю та екзаменаційних сесій.

Література

1. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. – 200 с.
2. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В. Г. Кремень // Дзеркало тижня. – 2003. – № 48 (473), 13–19 грудня.
3. Матеріали науково-практичного семінару "Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації". – Львів : Львівська політехніка, 21–23 листопада 2003. – 111 с.
4. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної – К. : К. І. С., 2004. – 160 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя ; авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
6. Степко М. Ф. Болонський процес у фактах і документах / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

УДК 373.1:37.011

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Кириченко В. І., Єжова О. О.

У статті висвітлено результати теоретико-методичного обґрунтування компонентів превентивного виховного середовища, критеріїв, показників і рівнів його сформованості та організаційно-педагогічні умови, необхідні для його формування. Наведено експериментальні дані, які підтверджують можливість формування превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: превентивне виховне середовище, загальноосвітні навчальні заклади, критерії, показники, рівні сформованості превентивного виховного середовища.

В статье представлены результаты теоретико-методического обоснования компонентов превентивной воспитательной среды, критериев, показателей и уровней ее сформированности, определены необходимые организационно-педагогические условия для ее формирования, приведены экспериментальные данные, которые подтверждают возможность формирования превентивной воспитательной среды в общеобразовательных учебных учреждениях.

Ключевые слова: превентивная воспитательная среда, общеобразовательные учебные учреждения, критерии, показатели, уровни сформированности превентивной воспитательной среды.

The article presents results of theoretical and methodological substantiation for the components of preventive educational environment, criteria, indicators and levels of its formation, organizational and pedagogical conditions necessary for its formation. The experimental data confirming the possibility of the formation of preventive educational environment in general education establishments are given.

Key words: preventive educational environment, general education establishments, criteria, indicators, levels of formation of preventive educational environment.

Постановка проблеми. Виховання особистості здійснюється в конкретних історичних умовах, зумовлених особливостями етапів розвитку суспільства. Початок нового століття характеризується його суттєвими трансформаціями як у соціальній, так і в культурній сферах. Особливістю сучасного світу є тотальна глобалізація різних сфер діяльності. Наслідки глобалізації ставлять перед освітою низку завдань, пов'язаних, насамперед, з урахуванням, нівелюванням, зменшенням тих негативних впливів на виховання дітей і молоді, які здійснює сучасне суспільство. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми вбачаємо у формуванні превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Як зазначається у Концепції формування превентивного виховного середовища, актуальність цієї проблеми викликана необхідністю акумулювання і педагогічної рефлексії кращого досвіду створення превентивного виховного середовища в навчальних закладах та його поширення серед широкого педагогічного загалу [2]. Враховуючи численні напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців щодо сутності і структури освітнього середовища, превентивне виховне середовище трактуємо як упорядковану цілісну 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.

Мета статті: висвітлення результатів теоретико-методичного обґрунтування компонентів превентивного виховного середовища, критеріїв, показників і рівнів його сформованості та організаційно-педагогічних умов, необхідних для його формування.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Концепції формування превентивного виховного середовища, під формуванням превентивного виховного середо-

вища загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) розуміємо оптимізацію співвідношень усіх компонентів виховного середовища навчального закладу, спрямовану на посилення безпосереднього й опосередкованого цілеспрямованого впливу на учасників педагогічної взаємодії відповідно до мети і завдань превентивного виховання [2].

Необхідними компонентами превентивного виховного середовища визначаємо концептуально-методологічний, предметно-просторовий, технологічно-інструментальний, функціонально-результативний. Кожний компонент превентивного виховного середовища можна охарактеризувати за допомогою конкретного критерію. Так, для дослідження концептуально-методологічного компонента нами обрано критерій "компетентність", для предметно-просторового компонента – критерій "забезпеченість", для технологічно-інструментального – критерій "технологічність", для функціонально-результативного – критерій "керованість".

Вважаємо за доцільне критерій "компетентність" характеризувати за допомогою таких показників: обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; визначення і усвідомлення ключових понять превентивного виховного середовища; суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу; критерій "забезпеченість" – знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності; дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ; критерій "технологічність" – вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію; готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; сформованість виховної системи ЗНЗ; критерій "керованість" – психоемоційний клімат навчального закладу; ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу; організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу.

Формування превентивного виховного середовища – це складний процес, який для кожного навчального закладу є особливим за тривалістю, потенційними ресурсними можливостями, що визначають досягнення певного з трьох можливих рівнів сформованості (збалансований, частково збалансований, розбалансований).

Розбалансований (низький) рівень сформованості превентивного виховного середовища характеризується недостатнім розвитком усіх компонентів превентивного виховного середовища. Це проявляється слабкою обізнаністю педагогічного колективу щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; загальноповерховими уявленнями щодо ключових понять превентивного виховного середовища; поодинокі 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 і розвитку ЗНЗ; відсутністю поліпозиційної партнерської взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу.

Частково збалансований (середній) рівень сформованості превентивного виховного середовища 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 і 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 сформованості превентивного виховного середовища характеризується достатньою розвиненістю усіх чотирьох компонентів превентивного виховного середовища: доброю обізнаністю педагогічного колективу щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; повним 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.

Оцінювання рівнів сформованості превентивного виховного середовища здійснювалося на основі зазначених показників за допомогою методу інтегральних оцінок [1, с. 3]. Спочатку методом експертних оцінок були встановлені вагові коефіцієнти кожного з показників (табл. 1).

Таблиця 1
Критерії та показники компонентів превентивного виховного середовища

Критерій	Показник	Ваговий коефіцієнт показника (w)
Компетентність	Обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища	0,14
	Визначення і усвідомленість ключових понять превентивного виховного середовища	0,15
	Суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу	0,27
Забезпеченість	Знання основ педагогічного менеджменту і моделювання безпечного середовища життєдіяльності	0,22
	Відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності	0,19
	Дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ	0,28
Технологічність	Вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію	0,25
	Готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища	0,35
	Сформованість виховної системи ЗНЗ	0,33
Керованість	Психоемоційний клімат ЗНЗ	0,3
	Ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ	0,39
	Організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища ЗНЗ	0,38

Наступним кроком було вирахування діапазонів інтегральних оцінок для трьох рівнів сформованості превентивного виховного середовища (розбалансований, частково збалансований та збалансований) (табл. 2).

Таблиця 2

Інтегральна оцінка показників превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу для встановлення рівнів його сформованості

Інтегральна оцінка (ІО)	Рівень сформованості превентивного виховного середовища
Менше 0,499	Розбалансований рівень
0,500–0,849	Частково збалансований рівень
Більше 0,850	Збалансований рівень

Експериментальну базу дослідження склали навчальні заклади міст Києва, Кривого Рогу та сільської місцевості Черкаської обл.

Усього на констатувальному етапі педагогічного дослідження було опитано: учнів 7–11-х класів – 482 особи (з них учнівський актив – 57 осіб); педагогів – 46 педагогів; батьків – 95 осіб.

Важливими джерелами інформації стало застосування таких емпіричних методів, як експертне опитування, включене педагогічне спостереження у ході відвідування масових і групових виховних заходів; інтерв'ювання фокус-груп і анкетування вчителів, учнів та батьківського активу. Вивчення та узагальнення виховної практики також відбувалося у ході проведення навчальних семінарів-тренінгів і науково-практичних конференцій для педагогів, участі у педагогічних радах і серпневих нарадах педагогічної громадськості.

Це дало змогу здійснити ідентифікацію існуючих проблем та виявити суперечності процесу формування превентивного виховного середовища ЗНЗ. Такими було визначені невідповідність між:

- декларуванням необхідності створення виховної системи ЗНЗ у нормативно-правових документах та низькою готовністю педагогів до її моделювання;
- суспільними потребами у формуванні превентивного виховного середовища і відсутністю його концептуально-методологічного, нормативного та технологічного забезпечення.

Під час констатувального етапу дослідження з'ясовано, що ЗНЗ із частково збалансованим рівнем сформованості превентивного виховного середовища – 35,3 %, а із розбалансованим – 64,7 %. У той же час ЗНЗ із збалансованим рівнем сформованості превентивного виховного середовища у групі досліджуваних закладів не виявлено. Особливо низькими виявилися оцінки таких показників, як суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу, ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу; організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу. Тому впродовж формувального етапу експерименту основні зусилля педагогічних колективів були спрямовані на підвищення готовності педагогів до суб'єктної участі у формуванні превентивного виховного середовища та організацію поліпозиційної взаємодії усіх суб'єктів вищезначеного процесу.

На виконання цього завдання було розроблено тренінгову програму для педагогів "Теорія і технологія формування превентивного виховного середовища". Семінари-тренінги проводилися у кожному ЗНЗ для членів міжсекторальних робочих груп, до числа яких входили педагоги, батьківський актив, представники організацій-партнерів. На тлі тренінгового навчання ми досліджували самооцінку учасників щодо їх готовності взятися до формування превентивного виховного середовища ЗНЗ (табл. 3).

Таблиця 3

Самооцінка учасників тренінгів щодо готовності до формування ПВС

Зміст запитання	Показники позитивних відповідей у %	
	До початку тренінгу	Після тренінгу
Чи вважаєте Ви необхідним ПВС у ЗНЗ?	37,5	94,3
Чи володієте Ви інноваційними педагогічними методами і технологіями?	35,5	76,3
Чи можете Ви визначити особливість інтерактивних педагогічних технологій у формуванні ПВС ЗНЗ?	43,0	86,0
Чи вмієте Ви проаналізувати зміст формування ПВС у ЗНЗ?	31,8	90,6
Чи готові Ви до участі у формуванні ПВС у ЗНЗ?	29,0	71,2

Протягом двох років проводився моніторинг рівнів сформованості превентивного виховного середовища за розробленою нами методикою. Моніторинг здійснювався на локальному рівні (рівні окремого навчального закладу) і проводився на початку та наприкінці кожного навчального року. Його мета полягала у спрямуванні діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу на забезпечення необхідних організаційно-педагогічних умов у ЗНЗ, характерних для збалансованого рівня сформованості превентивного середовища.

Результати оцінювання рівнів сформованості превентивного виховного середовища у досліджуваних ЗНЗ наприкінці формувального етапу експерименту дозволяють стверджувати, що протягом двох років у всіх закладах рівень сформованості превентивного виховного середовища підвищився. Серед навчальних закладів не виявлено жодного із розбалансованим рівнем його сформованості, 82 % засвідчили частково збалансований рівень сформованості превентивного виховного середовища, а 18 %, відповідно, – збалансований рівень. Слід зазначити, що найсуттєвіші позитивні зміни спостерігалися для таких показників критеріїв превентивного виховного середовища, як суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу, організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища, обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища та психоемоційний клімат у загальноосвітньому навчальному закладі.

Висновки. Таким чином, виявлені необхідні організаційно-педагогічні умови формування превентивного виховного середовища та їхнє експериментальне впровадження дозволили досягти мети дослідження. У подальшому планується визначити ефективність функціонування превентивного виховного середовища у ЗНЗ.

Література

1. Єжова О. О. Діагностика рівнів сформованості превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / О. О. Єжова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 247–254.
2. Концепція формування превентивного виховного середовища (проект) / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. – № 2. – С. 41–48.
3. Саати Т. Принятие решений: метод анализа иерархий / Т. Саати. – М. : Радио и связь, 1993. – 278 с.

УДК 378.147:18

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

Кириченко Л. Г.

У статті аргументовано актуальність застосування теоретико-методологічних підходів для вирішення проблеми формування естетичних якостей особистості у майбутніх фахівців соціокультурної сфери. Розкрито сутність поняття "естетичні якості особистості у фахівців соціокультурної сфери". Проаналізовано наукові засади синергетичного, аксіологічного, культурологічного, цивілізаційного, діяльнісного теоретико-методологічних підходів. Обґрунтовано значущість їх практичного застосування у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу культури і мистецтв для вирішення проблеми формування естетичних якостей особистості у майбутніх фахівців соціокультурної сфери.

***Ключові слова:** синергетичний підхід, аксіологічний підхід, культурологічний підхід, цивілізаційний підхід, діяльнісний підхід, студенти, естетичні якості, особистість, вищий навчальний заклад культури і мистецтв.*

В статье аргументирована актуальность применения теоретико-методологических научных подходов для решения проблемы формирования эстетических качеств личности у будущих специалистов социокультурной сферы. Раскрыта сущность понятия "эстетические качества личности у специалистов социокультурной сферы". Проанализированы научные принципы синергетического, аксиологического, культурологического, цивилизационного, деятельностного теоретико-методологических подходов. Обоснована значимость их практического применения в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения культуры и искусств для решения проблемы формирования эстетических качеств личности у будущих специалистов социокультурной сферы.

***Ключевые слова:** синергетический подход, аксиологический подход, культурологический подход, цивилизационный подход, деятельностный подход, студенты, эстетические качества, личность, высшее учебное заведение культуры и искусств.*

The article sets forth arguments for the actuality of theoretical and methodological approaches to the problem of forming aesthetic personality traits of prospective specialists of socio-cultural sphere. The essence of the notion of "aesthetic personality traits of specialists in socio-cultural sphere" is revealed. Scientific foundations of synergetic, axiological, culturological, civilizational, and activity-based methodological approaches are analyzed. The author substantiates the importance of their practical application in the teaching and educational process at higher educational institution of culture and arts for the resolution of the problem of forming aesthetic personality traits of prospective specialists in socio-cultural sphere.

***Key words:** synergetic approach, axiological approach, culturological approach, civilizational approach, activity-based approach, students, aesthetic traits, personality, higher educational institution of culture and arts.*

З урахуванням складної соціокультурної ситуації в сучасному світі й українському суспільстві сфера культури потребує фахівців, які віддано працюють на духовно-моральних засадах і є всебічно розвиненими особистостями культури. Тому перед вищими навчальними закладами культури і мистецтв постає необхідність ґрунтовної підготовки фахівців для сфери культури зі сформованими цінностями культури й розвиненими особистісними якостями.

Ученими доведено, що передумовою формування соціокультурної поведінки в суспільстві є ціннісні орієнтації на естетичне у всіх проявах людського буття, на мистецтво, що найбільш активно відбувається саме в студентському віці [12; 14; 15]. Значущість формування саме естетичних якостей у майбутніх фахівців соціокультурної сфери пояснюється тим, що вони виникають у особистості, що прагне до

досконалість породжують у ній певні духовні процеси, які перетворюють і збагачують її як особистість, допомагають орієнтуватися у навколишньому світі.

Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес учених до проблеми естетичного виховання молоді: В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Семашко, Г. Падалка, Т. Танько, Г. Шевченко, А. Щербо тощо. Питання підготовки фахівців для сфери культури досліджувалися у наукових розвідках М. Поплавського, О. Рудницької, О. Скарня, Г. Тульчинського тощо.

Дослідженню різних теоретико-методологічних підходів в освітньому процесі присвячені праці педагогів, філософів, психологів тощо. Синергетичний підхід досліджували: О. Вознюк, С. Кримський, О. Князева, В. Лутай, Н. Маньковська, М. Федул, О. Чалий тощо; аксіологічний – В. Біблер, Є. Бистрицький, І. Зязюн, Л. Масол, С. Рубінштейн, О. Рудницька, Г. Шевченко тощо; культурологічний – М. Бердяєв, Є. Бондаревська, М. Каган, М. Лосський, П. Флоренський тощо; цивілізаційний – І. Александров, В. Вернадський, Г. Корнетов, К. Цюлковський, О. Шпенглер тощо; діяльнісний – В. Сухомлинський, Л. Жаркова, Г. Костюк, В. Шадріков, Г. Шевченко тощо.

Як свідчить аналіз наукової літератури, аналіз теоретико-методологічних педагогічних підходів (синергетичний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, діяльнісний) до проблеми формування естетичних якостей особистості в процесі підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери у вищому навчальному закладі культури і мистецтв не було достатньо висвітлено в педагогічній практиці.

Метою статті є аналіз теоретико-методологічних педагогічних підходів (синергетичний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, діяльнісний) та обґрунтування їх застосування для вирішення проблеми формування естетичних якостей особистості у майбутніх фахівців соціокультурної сфери в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу культури і мистецтв.

Сфера культури потребує на сьогодні таких фахівців, які у своїй професійній діяльності стануть творцями духовних цінностей суспільства, особистостями культури. Культурне становлення людини відбувається в процесі якісного розвитку його знань, переконань, здібностей, почуттів, норм у житті, діяльності, поведінці. Людина набуває своєї духовної сутності, стає частиною людства під час осягання культури й творіння її. Як зазначає дослідниця Є. Бондаревська, культурна сутність людини є системоутворювальним компонентом її цілісності, тому глобальною метою сучасної освіти є людина культури – такий тип особистості, ядром якої є суб'єктивні властивості, що визначають міру особистісної свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [2].

Для фахівця сфери культури серед різних людських якостей чільне місце займають естетичні. Естетичні якості ми розглядаємо як компоненти структури особистості, які формують всебічно розвинену індивідуальну особистість людини культури, наділену здатностями сприймати, оцінювати, створювати прекрасне, уміннями та навичками естетичної діяльності, поведінки, смаку тощо.

Пошуки естетичного та його ролі в житті людини розпочалися ще в період античності. Піфагор відводив красі першочергову роль в ієрархії духовних цінностей. Аристотель відносив прекрасне до мистецтва. На даний час естетичне характеризується, насамперед, його значущістю для людини. Це виражається у почутті задоволення, духовної насолоди. Естетичне проявляється у красі природи, красі людських взаємин, духовній красі й формує певне естетичне ставлення людини до дійсності, праці, природи, мистецтва.

Студентство відрізняється від інших груп молоді тим, що саме в цей період іде вибір ціннісних смислів життя, прагнення до професійної компетенції. І, як зазначають автори концепції естетичного виховання І. Зязюн та О. Семашко, естетичне є невід'ємною компонентою життєдіяльності людини, яка її олюднює, відшліфовує почуття, окультурює й виводить на рівень інтелектуального фахівця з широким естетико-культурним і художнім світоглядом [12].

На основі аналізу філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної літератури визначено найбільш значущі теоретико-методологічні підходи до вирішення проблеми формування естетичних якостей у майбутніх фахівців сфери культури, а саме: синергетичний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, діяльнісний.

Ученими доведено, що синергетичне бачення підвищує статус вищої освіти з її головною соціальною функцією підготовки професіонала і представника інтелек-

туальної еліти суспільства. В. Вернадський один із перших висловив ідею залучення студентів технічних вищих навчальних закладів до художніх та естетичних цінностей, джерелом яких є мистецтво, релігія, тобто сфера духовних переживань, адже сформовані навички, знання, емоційно-сміслові орієнтації в подальшому збагачуються, переростаючи в систему естетичної культури особистості.

Дослідження праць учених (С. Кримський, В. Лутай, О. Чалий тощо) дозволяють зробити висновок, що синергетичний підхід є методологією поєднання двох протилежних сторін буття: логосу (порядку) та хаосу, цілого і його елементів, загального й одинично-унікального.

На думку дослідниці Н. Маньковської, на сучасному етапі у студентів посилилася необхідність художньо-естетичного виховання в аспекті синергії духу, душі, гармонії й краси, що пояснюється необхідністю поєднувати навчання з працевлаштуванням та іншими соціальними потребами часу [9]. А. В. Мартинов із занепокоєнням констатує, що недооцінка розвитку емоційного досвіду людини в сучасних умовах, важливості для її життя естетичних цінностей значно збіднюють смислову наповненість людського буття. Людина, яка пізнала світ прекрасного, вибудовує своє життя не на основі корпоративних інтересів, а на усвідомленні всезагальної доцільності – "тільки інтегрована свідомість здатна досягнути життя як цілісну систему". Людина, яка перебуває у всесвітній гармонії, проживає в духовному просторі, "що відкриває безмежність естетичного світу, пронизаного світом любові, ширості, співпереживання, радості, розуміння, самодостатності" [10, с. 282–286].

Вагомою для нашого дослідження є синергетична концепція естетичного виховання, розроблена авторами М. Федул та О. Вознюк. Сутність цієї концепції полягає в тому, що у формуванні системи ціннісних орієнтацій особистості у сфері життєвих цінностей, усе розмаїття яких фокусується навколо тріади Істина, Добро, Краса, провідну роль відіграє естетичний компонент, естетичний ідеал. Єдність тріади актуалізується у вигляді синергетичної (цілісної) парадигми, яка в результаті конститує ціннісно-світоглядний та діяльнісно-поведінковий аспекти людського самовираження й самореалізації [3, с. 58–59].

Однією з актуальних у сучасній педагогічній науці є проблема ціннісного підходу до аналізу освітніх процесів. Використання аксіологічного підходу в процесі формування естетичних якостей ми передбачаємо як можливість осмислення і вивчення загальнолюдських цінностей, зокрема ціннісних професійних орієнтацій у студентів, що включають такі поняття, як Життя, Краса, Професія.

Естетичним цінностям належало чільне місце в структурі цінностей життя в усі історичні періоди. Провідною думкою досліджень філософів (С. Кримський, Є. Бистрицький, В. Малахов тощо) є розуміння культури як "особливої життєдіяльності", яка трансформує історичний досвід у цінності життя, у творчість, у духовність, у найвищі людські якості, у формування світу людини за вимірами блага, правди, краси.

У працях науковців В. Біблера, І. Зязюна, О. Рудницької, Г. Шевченко підкреслюється, що головною стратегією в системі сучасної виховної роботи є реабілітація загальнолюдських цінностей, надання їм пріоритету, формування у студентів таких потреб та ідеалів, які б сприяли підвищенню естетичної культури майбутніх фахівців як основи духовної культури. Цінності є основою відносин людини зі світом. Г. Шевченко наголошує, що саме в студентському віці естетичні ціннісні орієнтації молоді мають яскраво виражений індивідуалізований характер. І на сьогодні у вищих навчальних закладах є можливість розкрити багатство художніх світових надбань і специфіки національних традицій у процесі естетичного виховання студентської молоді [15, с. 49–51].

Професійна позиція є складною системою цінностей особистості, у якій інтенси, світоглядні категорії та ставлення до загальнолюдських цінностей регулюють практичну діяльність. Психологи розглядають основну функцію цінностей як регулятора поведінки. Так, С. Рубінштейн зазначає, що протягом усього життя відбуваються переоцінки цінностей, це є закономірним результатом діалектики життя людини, перебудови її взаємин зі світом та з іншими людьми. На його думку, через зміну внутрішніх умов відбувається актуалізація цінностей. Конкретний аналіз конкретної ситуації виявляє динаміку входження, включення та відновлення різноманітних цінностей [13].

Кожна особистість має знайти власний сенс життя, власне щастя, на якому змоделює смисл свого буття. Особливо слід визначити важливість залучення кожної особистості до світу загальнокультурних естетичних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток. Майбутній фахівець сфери культури формує професійні цінності, творчий потенціал та особистісні якості крізь призму культури.

Людина у концепції філософів М. Бердяєва, М. Лосського, П. Флоренського є епіцентром культури, її найвищою духовною цінністю й набуває своєї духовної сутності, стає частиною людства, осягаючи культуру й займаючись її творінням.

У процесі формування естетичних якостей особистості у майбутніх фахівців сфери культури культурологічний підхід, на нашу думку, є джерельною базою, основою майбутньої професійної діяльності. Знання зі світової та національної української культури розкриють світ культури, сприятимуть розумінню свого призначення. Про це наголошено у Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, у якій ідеалом виховання визначено гармонійно розвинену, високоосвічену, соціально активну й національно свідому людину, яка є носієм кращих надбань національної та світової культури [6].

У Концепції національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури, розробленій в Українському центрі естетичного виховання молоді В. Герасименком та А. Верещагіною, метою художнього виховання визначено "творення гармонійно розвиненої особистості з високим національним культурним потенціалом" [7].

Тільки занурюючись у світ культурних цінностей, відбувається переосмислення власних мотивів, почуттів, діяльності, що й призводить до формування культурних цінностей особистості, які визначають світосприймання даної особистості, культуру мовлення, культуру поведінки, стиль одягу тощо. Усе вищезазначене підкреслює необхідність формування естетичної культури у майбутніх фахівців сфери культури й важливість залучення особистості майбутнього фахівця до світу загальнокультурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечить її розвиток та культурне становлення як необхідної складової майбутньої професії.

Загальною тенденцією розвитку цивілізацій у сучасний період визнано зростання інтеграційних процесів у суспільстві. Особливістю застосування цивілізаційного підходу в процесі формування естетичних якостей у студентів є розуміння провідного місця в розвитку цивілізацій культури як системної ознаки. Філософами доведено, що людина є продуктом культури: в процесі свого розвитку й життєдіяльності вона присвоює собі всі цінності культури.

Відповідно до концепції І. Канта, цивілізація починається з установами правил людського життя й людської поведінки. Сучасна цивілізована людина керується не тільки нормами культури і традиціями, а й внутрішніми установками, власними духовними цінностями.

За весь період розвитку цивілізацій важливою проблемою було естетичне виховання людини як невід'ємної й надзвичайно важливої частки її життя, оскільки воно було своєрідним вектором формування людськості, краси. У Стародавній Греції, наприклад, естетичне виховання базувалося на основі ідеалу гармонійно розвиненої людини, в епоху Відродження – на основі ідеалу краси й натхнення, у так званий Новий час – на основі формування понять "естетичний смак", "естетичне судження", на основі взаємовідношень культури й цивілізації, людини й мистецтва, естетики й моралі.

Сучасне розуміння цивілізації базується на дослідженнях К. Цюлковського, В. Вернадського, які наголошували на нерозривному зв'язку між розвитком людства й культури. І. Александров розглядав цивілізацію як суперсистему людських співтовариств у вигляді великих соціально-культурних утворень, що відбивають рівень розвитку як матеріальної культури, так і розвитку особистості [1].

Кожна цивілізація створює свою систему виховання людини в суспільстві. Еволюційний і циклічний характер розвитку цивілізацій дозволяє більш ґрунтовно підійти до з'ясування проблеми підготовки майбутніх фахівців сфери культури. У роботах Г. Корнетова знаходимо думку про гуманістичну спрямованість всесвітнього педагогічного процесу, про наявність педагогічних традицій, які є результатом нагромадження цінностей культури конкретного історичного стану цивілізації. Проблеми цивілізацій аналізував О. Шпенглер у роботі "Занепад Європи" і виявив, що кожна

культура унікальна, при цьому є особливою формою життя: культура має своє народження, розквіт і смерть. Кінцем розвитку будь-якої культури автор вважав цивілізацію, до того ж зазначав, що в період розквіту цивілізації високого розвитку досягає наука і техніка, а література і мистецтво деградує [16]. На сьогодні виникла суспільна необхідність підготовки майбутніх фахівців сфери культури як сучасних цивілізованих особистостей із закладеними культурними цінностями.

Застосування діяльнісного підходу для розв'язання проблеми дослідження обумовлено тим, що саме діяльність виступає тією основою, на якій людина пізнає й засвоює навколишній світ і творить себе. Конституційне забезпечення прав і свобод людини, економічні перетворення в Україні виступають факторами формування нового типу особистості, зацікавленої в результатах своєї діяльності, з активною життєвою позицією.

Як зазначає дослідниця Л. Жаркова, особистісно-діяльнісний підхід до підготовки спеціалістів соціально-культурної діяльності набуває важливого значення, бо він характеризує зміни, що відбуваються в суспільстві в результаті розвитку праці, і сферу професійної культури [4, с. 174].

Важливим у застосуванні діяльнісного підходу є розуміння психологічного аспекту діяльності. Відповідно до концепції Г. Костюка, психічні властивості особистості перебувають у складній залежності та взаємозв'язках з її діяльністю. А якості особистості в процесі діяльності зазнають змін і стають компонентами структури особистості. Психолог вказував на необхідність насичення праці інтелектуальним змістом з елементами творчості, бо саме тоді створюються особливо сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів, духовних запитів і високого морального ставлення їх до праці [8, с. 181].

Історично зародження естетичної діяльності пов'язане з працею. Універсальною формою естетичної діяльності є творчість за законами краси. Естетична діяльність пов'язана з навмисним збудженням емоцій. Цікавою для вивчення нашої проблеми є теорія двоєдності почуттєво-емоційних і раціонально-інтелектуальних здібностей І. Канта. Відповідно до цієї теорії, саме естетичний смак має вирішальний вплив на вчинки, поведінку й діяльність людини, із чого й розпочинається естетична діяльність та естетична творчість. Творчий процес органічно пов'язаний із розвитком естетичної свідомості й самосвідомості особистості [5].

Традиція естетичного ставлення до праці в українській педагогіці бере свій початок від давнини. Український філософ і педагог Г. Сковорода називав працю "початком і вінком радості". Педагогічну думку про формування в учнівської молоді естетичного ставлення до праці збагатив український педагог В. Сухомлинський, називаючи працю красою людської гідності.

На сьогодні актуальність естетичного ставлення до праці незаперечна, адже спостерігаємо в наш час проблеми споживацького ставлення та знецінення праці, яка несе людині радість та естетичну насолоду. Як зауважує дослідник В. Манжура, коли члени суспільства не беруть участі у творенні матеріальних і духовних цінностей, а лише їх споживають, це загрожує суспільству небезпекою [4].

На даний час, на нашу думку, втрачено досить важливий, сутнісний аспект діяльності – її розуміння як щастя, як форми самовираження, як форми становлення людини із закладеними можливостями. Г. Шевченко вказує на необхідності одухотворення діяльності й надання їй піднесеності, що позитивно відбивається у свідомості людини. А участь у трудовій діяльності суспільного значення формує соціальну свідомість молоді людини, її громадську позицію, небайдужість [14, с. 94]. Одним із значущих факторів естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів на сучасному етапі Г. Шевченко називає естетичне ставлення до праці, підкреслюючи, що духовна діяльність, пов'язана з інтелектуальною працею, оповита мораллю і красою [15, с. 94].

Діяльність фахівця соціокультурної сфери пов'язана, перш за все, з мистецтвом. Тому розуміння праці як мистецької діяльності має бути сформоване в кожній особистості й виявлятися крізь її особистісні якості.

Таким чином, застосування синергетичного підходу в навчально-виховному процесі ВНЗ культури і мистецтв передбачає художньо-естетичне самовиховання, естетичний саморозвиток майбутніх фахівців соціокультурної сфери в аспекті синергії духу, душі, гармонії, краси. Обираючи ту чи іншу цінність, молода людина формує

свою поведінку й діяльність, визначає смислову перспективу професійної діяльності. Ціннісна орієнтація дозволяє досягнути те, чому вона присвячує свою діяльність, сенс власного існування, уявлення про життя як дарунок, розуміння свого неповторного "Я", адже кожен із фахівців має усвідомити значущість свого внеску як особистості.

Застосування культурологічного підходу дає можливість сформувати якості культурної особистості з високим рівнем художньо-естетичної свідомості, здатної до естетичної та творчо-перетворювальної діяльності, естетичної та моральної оцінки й створення моделі культурних програм як "художнього явища", "художньої події". Використання цивілізаційного підходу у професійній та особистісній підготовці майбутніх фахівців сфери культури дає можливість усвідомити своє місце і роль у культурному розвитку сучасної цивілізації, вектор своєї майбутньої професійної діяльності. Діяльнісний підхід сприяє формуванню практичних навичок творчої естетичної діяльності, самореалізації й саморозвитку особистості на основі практичної взаємодії з естетичним середовищем ВНЗ культури і мистецтва, з творами мистецтва.

Таким чином, ми дійшли висновку, що на основі взаємодії проаналізованих теоретико-методологічних наукових підходів естетично значущий зміст підготовки майбутніх фахівців набуває нового якісного змісту в процесі підготовки майбутніх представників культурної еліти нашої держави.

Література

1. Александров И. А. Космический феномен человека: человек в антропном мире / И. А. Александров. – М. : Агар, 1999. – 432 с.
2. Бондаревская Е. В. Школьное образование в контексте культуры [Электронный ресурс] / Е. В. Бондаревская. – Режим доступа: pligin.ru/articles/bondarevskaya1.htm. – Назва з екрана.
3. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
4. Вузы культуры и искусств в мировом образовательном пространстве: Новый "Шелковый путь" к культуре без границ: Третий международный симпозиум (Республика Корея, 17–24 мая 2009 года): Сборник статей / Московский государственный университет культуры и искусств, Совет Федерации Федерального собрания РФ и др. – М-Ёнгволь, 2009. – 690 с.
5. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М., – 1963–1966. Т. 4(2). – 1965. – С. 326.
6. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти від 13.05. 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.doippo.org.ua/index.php? – Назва з екрана.
7. Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури // Освіта. – 1995. – № 5. – С. 3.
8. Костюк Г. С. Общие основы педагогики / Г. С. Костюк. – М., 1967. – С. 139–197.
9. Маньковская Н. Б. Эстетика на переломе культурных традиций / Н. Б. Маньковская. – М. : ИФ РАН, 2002. – 237 с.
10. Мартынов В. Ф. Философия красоты / В. Ф. Мартынов. – Мн. : ТетраСистемс, 1999. – 336 с.
11. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16.
12. Національна державна комплексна програма естетичного виховання : проект / уклад.: І. А. Зязюн та ін. – К. : АПН України ; Інститут українознавства Київського університету імені Тараса Шевченка, 1994. – 63 с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. ; СПб. ; Н. Новгород и др. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия "Мастера психологии").
14. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва : монографія / Г. П. Шевченко та ін. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – 256 с.
15. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період : монографія / Г. П. Шевченко, Х. М. Джабер. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 208 с.
16. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер ; пер. с нем. Н. Гарелина. – Мн., 1998.
17. Т. 1 : Образ и действительность. – 1998. – 688 с.

УДК 378.016

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Мороз Л. М.

Автор статті аналізує погляди прибічників гуманістичного підходу до трактування мотивації особистості, наголошує, що ключовою в їх теоріях є метапотреба людини в творчому ставленні до своєї справи. Описано поняття самоактуалізації як центральної метапотреби людської істоти, взаємопов'язаної з креативністю особистості. Проаналізовано основні теорії особистості, які стосуються прагнення людини до творчості як спроби самоздійснитися та реалізувати свій потенціал.

Ключові слова: креативність, самоактуалізація, мотивація, гуманістичний підхід.

Автор статті розглядає погляди сторонників гуманістичного підходу к інтерпретації мотивації человека, подчеркивает, что ключевой в их теориях является реализация метапотребностей человека в творческом отношении к своему делу. В исследовании раскрыто понятие самоактуализации – центральной метапотребности человека, которая имеет непосредственное отношение к его креативности. Проанализированы основные теории личности, которые касаются стремления человека к творчеству как попытке самовыражения и реализации своего потенциала.

Ключевые слова: креативность, самоактуализация, мотивация, гуманистический подход.

The construct of creativity has been presented as universal and central to human nature, and also connected with the development of self and the concept of self-actualisation, which is considered a key meta-need in a person's motivation. In this respect, humanistic approaches to the human motivation have been analyzed, as they have been defined the most productive for the development of creativity in the educational field.

Key words: creativity, self-actualisation, motivation, humanistic approach.

В останні роки вивчення креативності переживає свій бум, зростає кількість емпіричних і теоретичних досліджень. Адже в сучасному світі інформаційних технологій та швидких змін виграє той, хто пропонує та втілює нові креативні ідеї у всіх сферах людської діяльності: від бізнесу до освіти. Очевидно, що життєво важливі навички та вміння мають формуватися в процесі навчання та виховання підростаючого покоління. За визначенням Світової Організації Здоров'я (World Health Organization), життєві вміння – це "здатності до адаптивної та позитивної поведінки, що дають можливість індивідам ефективно справлятися з вимогами та викликами щоденного життя". Істотні життєві вміння, визначені цією Організацією, включають психосоціальні та міжособистісні компетенції, в тому числі креативне мислення, прийняття рішень, вирішення проблем, навички міжособистісних стосунків, ефективне спілкування, самосвідомість [6].

Отже, креативність, яка є фокусом нашого дослідження, визначена одним із життєвих умінь. Вона має бути сформована в учнів та майбутніх професіоналів, у тому числі й педагогів, у процесі фахової підготовки. І. А. Зязюн, розглядаючи структуру педагогічної майстерності, використовує саме термін **креативність** як одну з педагогічних здібностей. На його думку, креативність – це "здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації" [2, с. 34].

Креативність визначається як багатогранне поняття, що інтегрує в собі низку аспектів. Більшість сучасних учених (Guilford, Torrance, Amabile, Sternberg, Lubart, Kaufmann, Weisberg, Sawyer, Н. Богоявленська, С. Сисоєва, І. Зязюн, В. Роменець та ін.) дійшли згоди, що різні фактори повинні взаємодіяти та доповнювати один одного, щоб уможливити творчий процес і креативні результати. Численні дослідження виявили можливість і необхідність цілеспрямованого формування різних аспектів

креативності в процесі навчання та виховання молодого покоління. Сюди відносять *когнітивні* фактори (Cropley, Weisberg, Feldhusen, Treffinger), *мотиваційні* (Beghetto, Cropley, Torrance), *особистісні* (Amabile, Beghetto, Cannatella, Gardner) та *соціальні* фактори (Cropley, Torrance).

Один із найвагоміших аспектів креативності – це *мотиваційно-ціннісний компонент*. Адже, маючи однакові задатки, рівнозначні когнітивні здібності, яскраві передумови до розвитку таланту, люди досягають зовсім різних результатів. Це пов'язується з особливостями мотиваційно-ціннісної (сислової) сфери кожної особистості.

У своєму дослідженні ми дотримуємося гуманістичного підходу до трактування мотивації людини, за яким вищі, суто людські потреби виходять на перший план, пересилують нижчі, базові, фундаментальні потреби та потяги. Останні є серцевиною психоаналітичної та біхевіористичної інтерпретації мотивації. Гуманістична ж психологія та представники сучасної науки про творчість виходять із передумови, що людина, на відміну від тварини, здатна мотивуватися потребами вищого ґатунку, або метапотребами, які виходять за межі тільки фізичного, тілесного існування. Відтак, виникає необхідність розглянути поняття *самоактуалізації*, яка є центральною метапотребою людської істоти.

Хоча теоретичні положення про сутність креативності та самоактуалізації розроблено в працях багатьох філософів, психологів, педагогів (І. Кант, К.-Г. Юнг, В. Соловійов, М. Хайдеґґер, М. Бердяєв, С. Сисоєва, В. Роменець, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс), не вистачає теоретичних і практичних розробок у конкретних галузях. Це стосується й досліджень, спрямованих на забезпечення умов у вищій для формування креативності та самоактуалізації майбутніх учителів іноземних мов. Цим протиріччям обумовлюється *актуальність* теми цього дослідження.

Поняття самоактуалізації, розроблене представником гуманістичної психології А. Маслоу, передбачає перетворення людини на більш повноцінну здорову особистість за рахунок реалізації її творчого потенціалу. Треба відзначити, що характеристики самоактуалізованих людей (більш ефективно сприймання реальності; прийняття себе та інших; безпосередність, простота та природність; центрованість на проблемі; незалежність; автономність та унікальність; вершинні переживання) є водночас якостями, притаманними креативним людям [7]. Так, Duffy розглядає креативність як здатність дивитися на речі з нових та оригінальних перспектив, щоб перенести отриманий досвід у нові ситуації; думати неконвенційно та оригінально; використовувати нові підходи до вирішення проблем та створення оригінальних речей. Також вона охоплює оцінювальну здатність, чутливість до проблем, швидкість продукування, гнучкість розуму, здатність до аналізу та синтезу, складність концептуальної структури. Також творчі індивіди можуть бути описані як змотивовані, наполегливі, інтелектуально допитливі, з потребою до самоактуалізації, незалежні у думці та вчинку, впевнені, самосвідомі, відкриті до зовнішньої та внутрішньої стимуляції. Креативні індивіди зазвичай стимулюються непевностями та складнощами, чутливі до емоційного включення [9, с. 61–70].

Ми вбачаємо продуктивним для свого дослідження проблеми формування креативності майбутніх учителів іноземних мов глибше розглянути погляди прибічників гуманістичного підходу до особистості, оскільки ключовим у їх теоріях є реалізація найвищих проявів та потреб людини саме в творчому ставленні до своєї справи. Це і стало **метою** статті.

Сучасна наука акмеологія розглядає концепції та положення, які також розкривають єдність креативності та самоактуалізації. Адже її предметом є закономірності розвитку професіоналізму та творчості як акме-форм здійснення професійної діяльності. В акмеології ключовими є поняття індивідуальності, креативності, досконалості, зрілості, обдарованості, майстерності, розвитку. Проблеми розвитку творчого потенціалу та досягнення професійної самореалізації розглядаються в акмеології як синонімічні. Потреба "по максимуму самоактуалізуватися" (за Маслоу) розглядається акмеологією у площині реалізації людиною себе як професіонала вищого класу [5, с. 63–67].

Кожна цілісна теорія особистості повинна пояснити мотиви, наміри та схильності людини. Концепції мотивації, або процесуальні аспекти функціонування індивіда, фокусуються на динамічних, змінюваних особливостях поведінки людини.

Відтак, у поле зору виходять параметри "свободи – детермінізму" та "гомеостазу – гетеростазу", які по-різному вирішуються теоріями особистості.

Наприклад, деякі теоретики впевнені, що корені людських учинків знаходяться глибоко в несвідомих мотивах, істинна природа яких не усвідомлюється індивідом. Таким чином, творчість інтерпретується як захисний механізм, реактивне утворення або спосіб сублімації підсвідомих імпульсів. Інші вважають, що люди значною мірою усвідомлюють свої мотиви. Тут мова йде про положення "*свободи – детермінізму*", що стосується ступеня внутрішньої свободи, якою люди володіють у виборі напрямку своїх думок і вчинків, а також у здійсненні контролю над своєю поведінкою. Детерміністично орієнтовані теорії особистості пояснюють поведінку людини несвідомими мотивами, зовнішнім підкріпленням, досвідом ранніх років життя, фізіологічними процесами, генетичною схильністю, культурними впливами. Гуманістичні концепції мають сильне тяжіння до позиції свободи, коли індивід піднімається над усіма умовами і сам робить свідомий вибір стосовно свого життя.

У деяких теоріях висловлюється припущення, що всі особистісні процеси відбуваються через намагання індивіда зменшити напругу (*гомеостаз*). Так звана редукаціоністська модель мотивації, що була спочатку описана Фрейдом, передбачає, що фізіологічні (біогенні) потреби індивіда створюють напруження, і це змушує його шукати розрядки шляхом задоволення цих потреб. Інші теорії стверджують, що людина керується зростаючими потребами і прагне підсилити напругу, користуючись цим як засобом реалізувати свій особистісний потенціал (*гетеростаз*) [3, с. 29].

Теорія мотивації **А. Маслоу** базується на твердженні про те, що ми ніколи не розберемося в людині, якщо будемо ігнорувати її найвищі прагнення. Такі терміни, як "особистісний ріст", "самоактуалізація", "прагнення до здоров'я", "пошук себе і свого місця в світі", "потреба в досконалості", описують загальні, навіть універсальні людські тенденції.

Маслоу стверджує, що кожна психологічно здорова особистість прагне до самовираження в творчій діяльності, до розкриття своїх здібностей і потенціалу, тобто прагнення до самоактуалізації є природним для людини. Врешті-решт, Маслоу визначає самоактуалізацію як "епізод", або прорив, у якому під час так званих пікових переживань усі сили особистості зливаються воедино, коли людина більше відкрита безпосереднім враженням, відрізняється неповторністю, експресією та спонтанністю, володіє більшими творчими здібностями та почуттям гумору.

Сприймання самоактуалізованих людей свіже та відкрите, не зіпсоване рублифікацією, яка схильна накладати стереотипи на об'єкти сприймання. Саме ця ефективність сприймання сприяє кращому розвитку когнітивних процесів, які уможливають креативне мислення та творчі результати. Інша особливість людини, яка самоактуалізується, має велике значення для розвитку креативності. Мова йде про ставлення до *невідомого*. Її не лякає невідомість, непевність, усе невідоме, неструктуроване приваблює та стимулює. Крім того, така людина *неконвенційна* та *спонтанна* [7, с. 157].

Маслоу описує креативність як універсальну характеристику всіх людей, які самоактуалізуються, і називає її оригінальністю, винахідливістю або творчою жилкою. Креативність самоактуалізованої людини схожа на креативність дитини, незіпсованої впливом культури. Креативність – найфундаментальніша характеристика людської природи, це можливість, що дана кожній людині від природи. Головне завдання освіти – не знищити її у процесі підготовки молодого покоління. Адже система освіти не вчить дітей самостійного і безпосереднього пізнання реальності, не заохочує індивідуальність учня, вселяє неприйняття інакомислення [7, с. 193].

Інший представник гуманістичної психології **К. Роджерс** вважає, що у кожної людини є вроджена здатність і тенденція рухатися вперед до зрілості. Її можна назвати *тенденцією до росту, спонуканням до самоактуалізації* чи *тенденцією рухатися вперед*. Це головна рушійна сила життя, це прагнення розширюватися, розповсюджуватися, ставати незалежним, розвиватися, зріти – тенденція виражати й задіяти всі можливості організму до такого ступеня, що така активність підсилює організм або "Я".

Роджерс описав, що стосунки "допомагають", які є умовою актуалізації згаданої тенденції і характеризуються *щирістю* та прозорістю істинних почуттів, теплим *прийняттям* і високою *оцінкою* іншої людини як окремого індивіда, тонкою емпатичною здатністю бачити його світ. Це справедливо не тільки щодо стосунків психотера-

пента з клієнтом, але й щодо стосунків з групою студентів чи співробітників, сім'єю та дітьми [1, с. 76–81].

Головною тезою *індивідуальної психології А. Адлера* є уявлення про людину як єдиний і самоузгоджений організм, а креативність розглядається у зв'язку з актуалізацією, реалізацією потенціалу. Він дав своїй теорії назву "індивідуальна психологія", оскільки з латини "individuum" означає "той, що не ділиться". Адлер стверджує, що життя неможливо уявити собі без безперервного руху у напрямку зростання та розвитку. Люди, прагнучи досконалості, ставлять перед собою індивідуальні *цілі*, до яких вони рухаються, і таким чином знаходять своє місце в житті. Визнаючи значення спадковості та навколишнього середовища у формуванні особистості, Адлер наполягає на тому, що індивідуум – це дещо більше, ніж продукт цих двох впливів. Учений вважає, що люди володіють **творчою силою**, яка забезпечує можливість розпоряджатися своїм життям. Ця творча сила (або творче "Я") – вільна, усвідомлена активність, яка робить кожну людину самовизначальним індивідуумом, архітектором свого життя. Таким чином, Адлер попередив думку Маслоу про те, що самі люди відповідальні за те, ким вони стають і як вони себе поведуть [3, с. 177].

К. Юнг, представник *аналітичної психології*, яка виникла як результат перегляду психоаналітичної теорії особистості З. Фрейда, пов'язує креативність із реалізацією, цілісністю людської особистості. У нього це співвідношення втілене всередині поняття **самості**, яка представляє собою серцевину особистості, навколо якої організовані та об'єднані всі інші елементи, а розвиток самості, або "віднаходження самості", – це головна ціль людського життя, вона є результатом прагнення різних компонентів особистості до єдності. У той час як Фрейд бачив у *лібідо* сексуальну енергію, Юнг розглядав його як *творчу життєву енергію*, яка може сприяти постійному особистісному зростанню індивідуума.

Згідно з Юнгом, кінцева життєва мета – це цілковита *реалізація "Я"*, тобто становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіда. Розвиток кожної людини в цьому напрямку унікальний, він продовжується протягом усього життя і включає в себе процес, що отримав назву "*індивідуація*", яка передбачає свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повне вираження та розвиток усіх елементів особистості. Підсумок здійснення індивідуації Юнг назвав **самореалізацією** [3, с. 199].

Ще один послідовник Фрейда, який докорінно переробив його доктрину, представник *его-психології*, **Е. Еріксон** розглядав *его* як автономну структуру особистості. Його *его-психологія* описує людей як раціональних істот, які приймають усвідомлені рішення та вирішують життєві проблеми. Приділяючи особливу увагу адаптивним функціям *его*, Еріксон вважає, що людина, взаємодіючи з оточенням у процесі свого розвитку, стає все більш і більш компетентною [3, с. 218]. З точки зору Еріксона, люди постійно приймають виклик у ході кожної психосоціальної кризи і кожна криза містить у собі потенційну можливість для людини вирости та розширити свої можливості. Очевидно, що вчений дотримується принципу *гетеростазу* в розумінні мотивації людини, адже успішне вирішення кожної психосоціальної кризи надає індивідууму все більше можливостей для *росту* та *самореалізації* [3, с. 238].

Е. Фромм прагнув розширити горизонти психоаналітичної теорії, підкреслюючи роль соціологічних, політичних, економічних, релігійних та антропологічних факторів у формуванні особистості. Фромм вважає, що автономія і свобода вибору були отримані людиною в результаті тривалої боротьби впродовж століть за рахунок втрати почуття повної безпеки та появи відчуття особистої незначущості. Це провалля між свободою і безпекою стало причиною надзвичайних труднощів у людському існуванні. Людям необхідно мати владу над своїм життям і мати право вибору, але їм також необхідно почувати себе об'єднаними з іншими людьми.

Крім трьох непродуктивних шляхів подолання почуття відчуженості, або механізмів "втечі від свободи" (авторитаризм, деструктивність, конформність), Фромм описав *позитивну свободу*, при якій людина відчуває себе частиною світу і в той же час не залежить від нього. Фромм вважає, що люди можуть бути автономними та унікальними, не втрачаючи при цьому відчуття єднання з іншими людьми та суспільством. Досягнення позитивної свободи вимагає від людей *спонтанної активності в житті*.

На думку Фромма, в природі людини закладені унікальні *екзистенційні потреби*: у встановленні зв'язків, подоланні, коренях, ідентичності, системі поглядів.

В основі *потреби в подоланні* – ідея про *самотрансценденцію* людини як спосіб подолати свою пасивну тваринну природу, аби стати активним творцем свого життя. Конструктивно це можна зробити тільки в **творенні**, тільки в процесі творчості (ідей, мистецтва, матеріальних благ чи виховання дітей) вона здатна сама стати творцем, піднятися над випадковістю і пасивністю свого існування і тим самим досягти почуття свободи та власної значущості [4].

До речі, представник екзистенційної психології **В. Франкл** вважає *боротьбу за сенс життя* основною рушійною силою для людини. Він стверджує, що нема нічого в світі, що б так ефективно допомагало впоратися зі складними умовами, як упевненість у тому, що *сенс* життя існує. Тут він наводить слова Ніцше: "Той, хто має, для чого жити, може витримати будь-яке як". Людині необхідне не просто зняття напруги будь-яким способом (гомеостаз), але віднайдення потенційного смислу, призначення, яке обов'язково буде здійснене (нусодинаміка). Отже, Франкл стверджує, що самоактуалізація досягається тоді, коли є побічним ефектом самотрансценденції [1, с. 81].

Прибічник *диспозиційного* напрямку в дослідженні особистості **Г. Олпорт** описує риси та схильності особистості, але при цьому не вважає, що особистість – це лише набір не зв'язаних один із одним диспозицій. Поняття особистості включає в себе єдність, структуру та інтеграцію всіх аспектів індивідуальності, що надають їй своєрідності. Тому Олпорт запропонував принцип, який організовує установки, оцінки, мотиви, відчуття та схильності в єдине ціле, під назвою "*пропріум*". По суті, тут ми знову маємо справу з креативністю, адже пропріум представляє собою *позитивну, творчу якість* людської природи, яка прагне до зростання та розвитку і "усвідомлюється як найбільш важлива та центральна" [3, с. 271].

Сучасний дослідник креативності та творчого підходу до життя **Csikszentmihalyi** пропонує, що жити повним життям означає не втрачати часу та своїх можливостей, виражаючи свою унікальність. Він визнає, що певною мірою наше життя визначається хімічними процесами, які відбуваються в організмі: біологічним обміном між різними органами тіла, електричними токами, що проходять через синапси нашого мозку, та тією інформацією, яку ми засвоюємо завдяки культурі. Але *справжня якість життя* – що ми робимо і що ми при цьому відчуваємо – визначається нашими *думками та почуттями*; нашою *оцінкою* хімічних, біологічних та соціальних процесів. Цю думку ми бачимо у всіх теоретиків, яких ми розглянули в статті.

Далі Csikszentmihalyi називає наміри, цілі та мотивацію проявами психічної *негентропії* (на відміну від *ентропії*, або хаосу). За їх допомогою ми концентруємо свою психічну енергію, розставляємо пріоритети і таким чином упорядковуємо свою свідомість. Без них наші думки стають хаотичними, а настрої погіршуються. Коли ж ми зайняті улюбленою справою, яка повністю захоплює нас, увага повністю сконцентрована на діяльності і в такі моменти цілковитого занурення свідомість заповнена різними переживаннями, які знаходяться в гармонії один із одним. Дослідник називає ці виняткові моменти станом потоку (flow) і пояснює, що він зазвичай приходить, коли людина потребує усієї своєї майстерності, аби впоратися з поставленим завданням. Коли цілі зрозумілі, результат очевидний, а завдання та майстерність знаходяться в балансі один із одним, людина концентрує свою увагу та повністю занурюється в свою справу. Потік також веде до особистісного зростання. Таким чином, стан потоку діє як магніт, спонукаючи нас учитися, тобто виходити на нові рівні завдань і майстерності. Отже, бачимо, що Csikszentmihalyi також відстоює ідею про важливість постійного розвитку в процесі виконання улюбленої справи [8].

Важливим висновком Csikszentmihalyi, який є продуктивним для підготовки майбутніх професіоналів, стосується того, як праця впливає на підвищення якості нашого життя і що це визначають не зовнішні обставини. Це залежить від того, **як** людина працює і **який досвід** вона здатна отримати від виконання завдань, які перед нею стоять.

У подальших дослідженнях маємо продовжити розгляд компонентного складу поняття креативності з метою визначення ефективних умов формування цієї якості в майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Література

1. Особистість у психологічних дослідженнях : хрестоматія / упоряд. О. Д. Кресан, О. І. Михайлова, Є. С. Медвідь, М. В. Папуча ; за заг. ред. С. Д. Максименко, М. В. Папучі. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 471 с.

2. Педагогічна майстерність : підручник / І. Я. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. Я. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.
4. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – Питер : Азбука-Классика, 2008. – 224 с.
5. Янова Е. П. Акмеология в образовательном процессе / Е. П. Янова // Акмеология профессионального образования: сб. материалов 7-й Всерос. науч.-практ. Конф / отв. ред. О. Б. Акимова. – Екатеринбург : РГППУ, 2011. – 208 с. – С. 63–67.
6. Aschenbrener M. S. Creative and Effective Teaching Behaviors of University Instructors as Perceived by Students / M. S. Aschenbrener, R. J. Terry, R. M. Torres // Journal of Agricultural Education. – 2008. – Volume 51, Number 3. – P. 64–75.
7. Maslow A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – New York : Harper & Row Publishers, 1970. – 369 p.
8. Csikszentmihalyi M. Creativity: flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – New York : Harper Perennial, 1996. – 443 p.
9. Saeed K. Bridging theory and practice: How creative ideas flourish through personal and academic literacy practices / K. Saeed, Z. Reza, G. Momene // International Journal of Research Studies in Psychology – 2013. – Volume 2 Number 2. – April – p. 61–70.
10. The Cambridge Handbook of Creativity / edited by J C. Kaufman, R. J. Sternberg. – New York : Cambridge University Press, 2010. – 489 p.

УДК 37.035.6-057.87

ФУНКЦІЇ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНО РЕГУЛЬОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Потапчук Т. В.

У статті розкриваються функції і зміст педагогічно регульованої діяльності студентів, які визначають її місце в системі формування національно-культурної ідентичності.

Ключові слова: педагогічно регульована діяльність студентів, національно-культурна ідентичність, гуманістично зорієнтована освіта й виховання.

В статье раскрываются функции и содержание педагогически регулируемой деятельности студентов, которые определяют ее место в системе формирования национально-культурной идентичности.

Ключевые слова: педагогически регулируемая деятельность студентов, национально-культурная идентичность, гуманистически ориентированное образование и воспитание.

The article reveals the features and content of pedagogically regulated activity of students, which determine its place in the system of formation of the national-cultural identity.

Key words: pedagogically-regulated activities of students, national-cultural identity, humanistically oriented education and upbringing.

Одним із найважливіших етапів та процесів культурного устрою кожної спільноти є його національно-культурна. Дане явище базується на тому, що люди – не просто механічні носії тих чи інших потреб та інтересів, але й індивідуальності, а це вимагає їхнього групового співіснування. Проблема національно-культурної ідентичності полягає перш за все в усвідомленому сприйнятті особою тих культурних норм та зразків поведінки та свідомості, системи цінностей та мови, усвідомлення свого "Я" з позицій цих культурних характеристик, які панують в даній спільноті, самоотожднесенні себе саме з цими культурними зразками, які позначають не тільки спільноту, але й дану особистість.

Конкретизуючи суть поняття педагогічно регульованої діяльності студентів відносно її здійснення в умовах навчального закладу, потрібно виділити наступні позиції:

А) Педагогічно регульована діяльність студентів пов'язана з політичною, професійною діяльністю інших людей. У цьому процесі здійснюється обмін досвідом щодо національно-культурних цінностей, ідеалів, їх видів та способів здійснення педагогічно регульованої діяльності, проходить збагачення національної та культурної спрямованої діяльності кожного.

Б) Розгортання педагогічно регульованої діяльності в педагогічному процесі знаменує собою поступовий розвиток особистості в результаті її національно-культурної ідентичності.

В) Становлення національно-культурної ідентичності студентів в умовах педагогічно регульованої навчальної діяльності обумовлено змінами регулятивного механізму діяльності і суб'єктивними відносинами викладача та студента в такій діяльності.

Педагогічно регульована діяльність характеризується наступними особливостями:

а) психологічні, що включають:

– інформаційно-пізнавальний аспект, що відображає її складову знань і що дає можливість отримати інформацію та сформувати уявлення про взаємостосунки в системі "Нація – Людина – Суспільство – Культура";

– афективно-оціночний аспект, що відображає її емоційну складову і надає можливість визначити емоційну роль взаємодії з соціумом, етнічними та національними групами, культурою та традиціями свого народу;

– ціннісно-моральний аспект – відображає її ціннісну складову і надає можливість виявити гуманістичну та особистісно-розвивальну цінність національно-

культурних об'єктів; її моральну, національно-культурну складову і надає можливості виявити механізми засвоєння національно-культурних цінностей;

– комунікативно-поведінковий аспект – відображає її складову ставлень та надає можливості визначити роль особистісного (суб'єктивного) ставлення до національнокультурних об'єктів у корекції та формуванні національно-культурної ідентичності студентів; її практично зорієнтовану складову та надає можливості виробити особистісну (суб'єктивну) спрямованість практичної діяльності у взаємодії з національно-культурними об'єктами;

б) педагогічні, що відображають багатогранність форм і методів організації змісту національно зорієнтованої діяльності, в тому числі – в педагогічно регульованому навчальному процесі;

в) регіональні, що відображають спрямованість її змісту залежно від соціально-природних і національно-культурних особливостей конкретного регіону.

У цьому зв'язку розглянемо зміст та структуру педагогічно регульованої навчальної діяльності як умову формування національно-культурної ідентичності, а також види і форми такої діяльності, які мають найбільший вплив на формування національно-культурної ідентичності студентів.

За своїм загальним значенням педагогічно регульована навчальна діяльність студентів відрізняється від змісту звичайної діяльності студентів у виші. Важливою вимогою до змісту різноманітної діяльності студентів, що виступає умовою формування національно-культурної ідентичності, є її спрямованість на соціум, націю та культуру. В той же час діяльність, спрямована на ці визначення, може стати умовою формування національно-культурної ідентичності, якщо вона відповідає сутнісним характеристикам, а також визначеним нижче особливостям, які визначають її місце у формуванні національно-культурної ідентичності студентів. Для розкриття змісту національно-культурної ідентичності охарактеризуємо основні функції взаємодії студентів із навколишнім їх соціальним та культурним світом.

Історико-педагогічний аналіз проблем показав, що вирішальне значення на становлення системи національно-культурного виховання та на розвиток сучасної системи національно та культурно зорієнтованої освіти студентів вказали гуманістично-зорієнтовані дослідження відомих вітчизняних вчених у галузі використання факторів навколишнього середовища у вихованні особистості.

Таблиця

Особливості та функції взаємодії в системі "(Викладач – Студент) – Навколишній світ" на різних етапах історикогенезу педагогічно регульованої діяльності

Функції взаємодії студентів з нацією, культурою, які здійснюються в процесі педагогічно регульованої діяльності							
Національне виховання	Естетичне виховання	Споживання та перетворення	Збереження національних традицій та культури	Громадянське виховання	Отримання знань про націю	Отримання знань про культуру	Виховання гуманістично зорієнтованої особистості

Отже, педагогічно регульована діяльність студентів виступає на різних етапах її історичного генезу як форма трудового та морального виховання; як засіб або споживання культурних традицій, або їх охорона (охоронна діяльність як засіб збереження нації та культури, як чинник формування національно-культурної діяльності студентів, як фактор гуманістично-зорієнтованої освіти та виховання).

У зв'язку з цим можна говорити про різні типи взаємодії в системі "(Викладач–Студент) – Навколишній світ" (суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних) та про різні функції педагогічно регульованої діяльності в рамках національного виховання. Останнє в даній роботі ми розглядаємо як чинник успішного формування національно-культурної ідентичності студентів.

Аналіз досліджень (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996–2001; В. І. Панов, 1996–2002; О. А. Борсук, 1997; Б. Т. Ліхачов; Н. П. Абасалова, 1998 та М. П. Шилов, 1995; Є. В. Цокало, 1996), а також (А. В. Гагарін, 1993–2003; С. О. Новіков, 1997–2003) дозволив виділити наступні функції педагогічно регульованої діяльності студентів у парадигмі національної освіти:

а) когнітивно-практична, що сприяє:

– засвоєнню національно-культурних, політичних та естетичних знань: формування адекватних знань та уявлень (індивідуальних та групових) про взаємозв'язки в системі "Нація – Людина – Суспільство – Культура"; пізнання себе як частини навколишнього світу, як засобу перебування людини у цьому світі та естетичного вдосконалення; пізнання ролі національних та естетичних знань у гармонізації взаємовідношень людини, суспільства, культури, налагоджування взаємозв'язків та взаємозалежність у соціальному середовищі; робити висновки, узагальнення відносно політичних, національних та культурних явищ в соціумі про необхідність розумної та взаємовигідної взаємодії з соціумом та навколишнім середовищем;

– формування практичних навичок взаємодії із соціальним світом та світом культури: розвиток прагнення до непрагматичної взаємодії знань та особистісного засвоєння поведінки в умовах педагогічно регульованої діяльності (естетичне засвоєння національних та культурних об'єктів, отримання соціальної інформації, виконання педагогічно регульованої діяльності, поведінки в соціумі та ін.);

б) розвивальну, що сприяє:

– розвитку пізнавальних процесів (мислення, пам'ять), креативного пошуку і пізнавальних потреб;

– соціалізації та ресоціалізації студентів, в тому числі: нормалізація міжособистісних відносин.

Перераховані функції виконують виховну роль, в тому числі у процесі взаємодії з нацією, культурою, може здійснюватися національне, громадянське, естетичне виховання та ін. У процесі педагогічно регульованої діяльності студентів виробляються такі якості, як організованість, дисциплінованість, відповідальність.

Розкриті вище функції взаємодії студентів із навколишнім соціальним та культурним світом у процесі педагогічно регульованої діяльності визначають її змістовий компонент у рамках навчально-виховного процесу, а також її відповідні види та форми організації.

Отже, охарактеризуємо структуру педагогічно регульованої діяльності студентів як умову формування їх національно-культурної ідентичності.

Як було зазначено вище, цілеспрямована організована педагогічно регульована навчальна діяльність є важливою психолого-педагогічною умовою, що сприяє ефективному формуванню національно-культурної ідентичності студентів.

У педагогічно регульованій діяльності найбільш повно здійснюється взаємодія з навколишнім соціальним та культурним середовищем, з однолітками, колективом, дорослими, здійснюється спілкування, закріплюються та засвоюються знання про націю, культуру, традиції тощо. В результаті цього у студентів формуються та розвиваються потреби, інтереси, мотиви, здійснення діяльності.

Виходячи з проведеного вище аналізу літератури, а також опираючись на дослідження Г. І. Щукіна, В. С. Швирьова, Л. Д. Давидович, можна конкретизувати наступні сутнісні властивості загального феномену діяльності, що властиві будь-якому її виду, в тому числі педагогічно регульованої:

– цілеспрямовані;

– перетворювальний характер;

– предметність, що виражає об'єктивну матеріальну основу діяльності, її зв'язок із предметним світом;

– свідомий характер діяльності, який проявляється в цілеспрямованості, в прогнозуванні, в перспективних устремліннях.

Тим самим у структурному відношенні педагогічно регульована діяльність, яка здійснюється особистістю, включає в себе: мету, засоби, процес перетворення, результат.

Із психолого-педагогічних позицій на основі схеми структури діяльності, яку запропонував О. М. Леонтьєв, можна охарактеризувати наступні її структурні одиниці: мотиви, цілі (завдання), засоби (розв'язання завдань), дії, операції.

Завдання включають єдність мети та умов її досягнень, дії відповідають меті, операції – умовам. А кожний вид діяльності має визначений зміст потреб, мотивів, завдань, засобів, дій, операцій. Розглянемо предметно зміст перерахованих компонентів педагогічно регульованої діяльності.

Мотиви стимулюють студентів до участі у педагогічно регульованій діяльності та виступають причиною їх участі в ній. У цьому сенсі педагогічно регульована

діяльність – полімотивована. Спонування до педагогічно регульованої діяльності у студентів можуть бути пов'язані із задоволенням їх потреб у самореалізації у взаємодії з навколишнім та соціальним світом. Крім того, існують певні причини, які мотивують студентів на їх включення в педагогічну регульовану діяльність. За даними анкетування, наприклад, 174 студента західного регіону України визначили: отримання професійної підготовки (2 %), бажання самостійно отримувати необхідні знання та вміння (12 %), просто займатися цікавою справою (17 %), засвоїти нові види діяльності, спробувати себе в новій ролі (19 %), спілкування з друзями (17 %), спілкування з викладачами (21 %), просто добре провести час (12 %) і відповідно інтереси та схильність до певних видів діяльності (причому до 70 % студенти не мають яскраво виражених таких); при цьому одні студенти включаються в різні види педагогічно регульованої діяльності самі (до 27 %), інші – при сприянні викладачів (до 15 %), із цікавості (до 31 %), "за компанію" (до 24 %) та ін.

Відповідно, цілі педагогічно регульованої діяльності, як прогноують її результати, також різняться у різних студентів, які включаються у різні види цієї діяльності (ігрову, трудову) не з метою усвідомленого формування своєї національно-культурної ідентичності, а перш за все з метою отримати задоволення від спілкування з друзями, викладачами та ін. Формування національно-культурної ідентичності при цьому проходить великою мірою стихійно.

У цьому зв'язку відмітимо, що викладач, який організовує педагогічно регульовану діяльність, а відповідно, безпосередньо включений в неї в силу професійної необхідності, може бути мотивований на здійснення такої діяльності у зв'язку із задоволенням потреб у спілкуванні з навколишнім соціальним світом, у творчому зростанні та ін. В рамках здійснення професійної діяльності викладач спеціально організовує педагогічно регульовану діяльність, і в тому змісті її стратегічна мета – формування національно-культурної ідентичності студентів повинна бути усвідомленою. Викладачем також визначаються цілі тактичні, які відображають інформаційні та культурно-просвітницькі, стимулювальні, розвивальні і оцінно-результативні аспекти педагогічно регульованої діяльності студентів як умов формування національно-культурної ідентичності.

Засоби педагогічно регульованої діяльності є обов'язковим елементом соціального та культурного середовища, в якій вона здійснюється, – відповідно природнього оточення – і виконують компенсаторну, адаптивну, інформативну, інтегративну та інструментальну функції. Винятково як допоміжні засоби педагогічно регульованої діяльності (певним чином посилюють навчально-виховний аспект безпосереднього контакту студентів із навколишнім соціальним світом) можуть використовуватися штучно створені спеціально для реалізації її стратегічної й тактичної мети, що дозволяє здійснювати лише опосередковану взаємодію із соціумом та культурою, матеріальні об'єкти, які включені у навчальний процес як носії національної та культурної інформації та інструмента діяльності викладача і студентів (зображення та моделі, у тому числі соціальних об'єктів, засоби масової комунікації та ін.). І в цьому сенсі на перший план виходять положення про необхідність створення з метою посилення навчально-виховного ефекту педагогічно регульованої діяльності студентів спеціальним навчальним середовищем комплексу умов, впливів та можливостей для формування національно-культурної ідентичності особистості, які закладені в соціальному (викладачі та інші студенти) оточенні студентів.

Отже, процес, що спрямований на досягнення мети педагогічно регульованої діяльності студентів, продемонстрований у вигляді направлених на соціум та здійснення у безпосередньому контакті з соціальними об'єктами послідовно пов'язаних один з одним практичних та пізнавальних дій студентів, які виконують на основі певних способів (операцій), співвідносних з умовами, створеними для взаємодії з навколишнім соціальним світом у конкретному навчальному процесі.

Дії визначаються метою, на яку вони спрямовані, і мотивами, що спонукають студентів прагнути до неї. У цьому зв'язку відмічено, що педагогічно регульована діяльність на етапі постановки її мети не завжди для самого студента зорієнтована на національні ідеали, традиції та культурні норми, а стає такою лише тоді, коли здійснені студентами в її процесі дії, спрямовані на націю та культуру, стають для неї цікавими самі по собі. В результаті цього змінюються мотиви та цілі дій, які здійснюються в процесі особистісної включеності студентів у взаємодію з навколишнім світом і стають діяльністю, спрямованою на неї.

Література

1. Джунусов М. С. Национализм в различных измерениях / М. С. Джунусов. – Алма-Ата, 1990. – 186 с.
2. Дробижина Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л. М. Дробижина. – М., 2003. – 376 с.
3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М. : Когито-Центр, 1997. – 432 с.

УДК 159.9:377

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ"

Приліпко О. Ф.

У статті проведено аналіз досвіду освітніх систем провідних країн світу на основі компетентнісного підходу. Розглянуто поняття "компетентність" і "професійна компетентність". Визначено основні структурні компоненти професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, ключові компетентності.

В статье проведен анализ опыта образовательных систем ведущих стран мира на основе компетентностного подхода. Рассмотрены понятия "компетентность" и "профессиональная компетентность". Определены основные структурные компоненты профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, ключевые компетентности.

The author analyzes education systems of the leading countries through the competency-based approach. The concepts of "competency" and "professional competency" are considered. The main structural components of professional competency are determined.

Key words: competency, competency-based approach, professional competence, key competencies.

У системі сучасної освіти дедалі більш актуальним є застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Цей підхід викликає необхідність переглянути цілі, завдання та результати професійного навчання, розробки нових концептуально-методологічних основ професійної освіти, створення нових моделей підготовки фахівців з вищою професійною освітою, доопрацювання існуючих державних освітніх стандартів з урахуванням сучасних вимог до виконання професійної діяльності та ін.

Більшість сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників підкреслюють, що компетентнісний підхід виник унаслідок дії низки об'єктивних чинників, пов'язаних із процесами глобалізації, інтеграції, що охопили суспільство, швидкими змінами соціально-економічних умов життя, оновлення знань та зростання об'ємів інформації, виникнення автоматизованих та комунікативних технологій управління, що у своїй сукупності приводять до зростання вимог до рівня і якості підготовки фахівців з вищою освітою. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Європейська вища освіта стоїть перед важливим викликом і майбутніми можливостями глобалізації та прискореного технологічного розвитку з новими постачальниками послуг, новими особами, що навчаються, і новими типами навчання. Студенто-центроване навчання і мобільність допоможуть розвинути компетенції, які необхідні їм на ринку праці, що постійно змінюється, і надасть їм можливість стати активними та відповідальними громадянами [3].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають:

- спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- комплекс відношень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення поняття компетентностей певним чином збігається з положеннями що висловлюють українські вчені. Науковці (В. І. Байденко, О. Ф. Волобуєва, І. О. Зимня, Г. М. Несен, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, Г. В. Попова, Л. В. Сохань,

Ю. Г. Татур, І. Г. Єрмакова) визначають його як виражену здатність фахівця застосовувати знання, уміння і навички та проявляти певні соціально-особистісні якості в процесі професійної діяльності. Н. Авдєєва розглядає, компетентності як своєрідні індикатори, що характеризують готовність особистості до життя в суспільстві [1]. Українські вчені (В. І. Свистун, Н. В. Чепелева) розглядають це поняття як підготовленість до певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності. За їх розумінням, компетентність виявляється в діяльності і не може обмежуватися тільки певними знаннями, вміннями та навичками. Так, наприклад, А. В. Хуторський, характеризуючи поняття "компетенція", наголошує, що воно "... включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються щодо визначеного кола предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них" [14]. У "Національній рамці кваліфікацій вищої освіти", що розроблена Міністерством освіти і науки України, компетенції визначаються як знання та уміння, що характеризують здатність студента виконувати, розуміти, відобразити та пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [7].

Однак представники європейських наукових кіл насамперед виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності. Запропоноване в європейському проєкті TUNING "... поняття компетенції включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті)" [15].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, уміння, навички та навчальні досягнення [8].

Ще однією розробкою загальноєвропейського рівня є результати робочих засідань представників країн Євросоюзу з визначення нових базових компетентностей (Лісабон, 2001 р.). Так, за результатами звіту, представленого на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів запропонувала, що ключові компетентності для навчання впродовж життя мають містити такі вісім основних галузей ключових компетентностей у навчанні:

- (фундаментальні) навички рахування та письма;
- базові компетентності в галузях математики, природничих наук та технологій;
- іноземні мови;
- ІКТ-навички та використання технологій;
- уміння навчатись;
- соціальні навички;
- підприємницькі навички;
- загальна культура [8].

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) детально розглядає та спрямовує сьогодні свою діяльність на проблему впровадження ключових компетентностей у зміст освіти. Починаючи з 80-х рр., ОЕСР розпочала використовувати зібрані дані про освіту в різних країнах з позицій їх результативності та ефективності, що дало можливість визначити систему освітніх індикаторів. Саме країни-члени ОЕСР відзначили, що, починаючи з 90-х рр., бракує досліджень щодо теоретичних і концептуальних засад знань, навичок і компетентностей та їх співвідношень між собою. У визначенні поняття компетентності і сьогодні немає однозначності.

З метою певного поступу у визначенні вищезазначених понять у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади" зі скороченою назвою "DeSeCo" (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представників міжнародних, національних освітніх інституцій

тощо. Програма "DeSeCo" наразі робить спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн у визначенні та відборі ключових компетентностей.

На думку експертів ОЕСР, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме:

- продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці;
- скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили;
- розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції.

З огляду на перспективу, набуття особистістю необхідних життєвих (ключових) компетентностей важливе для особистості, оскільки вони сприятимуть:

- участі у формуванні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаєморозумінню та справедливості;
- дотриманню прав людини.

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [8].

Отже, поняття ключових компетентностей (key competencies) (ОЕСР) застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами особистості.

Проаналізувавши процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах, ми провели узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей): соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності.

Питання компетентної освіти є актуальним не лише для європейських науковців. Так, фахівці США в структурі компетентної освіти визначають три основні компоненти: формування знань, умінь і цінностей особистості. Щодо компетентності набувають значного поширення ідеї Едмунда Шорта. Унаслідок ґрунтовних досліджень учений пропонує тлумачення змісту понять "компетентність", "компетентний", "компетенція", "компетенції" і на цій основі обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності. Попри те, що кожна з них є авторською і претендує на дискусію, все ж нам видається за доцільне їх проаналізувати.

Так, згідно з першою концепцією (компетентність тлумачиться як поведінка чи дія), розуміння компетентності неподільне з набуттям спеціалістом певного обсягу вмінь і навичок, що є визначальними для певної діяльності, якій притаманна творчість.

У другій концепції компетентність розглядається на тлі оволодіння фахівцем знаннями, вміннями та навичками. За цим визначається його право в кожній обраній професійній дії робити свідомий вибір, удосконалювати свою діяльність. Сутність концепції учений вбачає в тому, що кожен фахівець користується досить різноманітними знаннями та навичками в контексті певної діяльності й способів її здійснення, а також дотримання цілісності її процесу.

За третьою концепцією компетентність автор тлумачить так: це "ступінь (рівень) сформованих здібностей, що на офіційному рівні ухвалено як достатні". За таким тлумаченням компетентність оцінюють відповідно до ухвалених державних стандартів чи критеріїв якості. Отже, вона (компетентність) повинна не лише відповідати певному рівню, визнаному офіційно, а й особливостям галузі професійної діяльності. Можемо проектувати такий погляд на проблему професійної компетентності, яка вирізняється чітко окресленими особливостями й сферою реалізації.

Щодо четвертої концепції, то компетентність учений вбачає у властивості чи способі буття людини. Таким чином, мета цієї концепції полягає у визначенні характерних рис компетентності загалом. В основу авторського бачення покладається визначення природи певної особистісної властивості, а також її бажаність для

людини. На основі отриманих даних про фахівця його особистість можна охарактеризувати як компетентну чи некомпетентну.

Чималий здобуток належить і дослідженням німецьких учених. Вони вважають, що компетентність є результатом впливу у певній сфері пізнання чи діяльності. Відповідно налагоджується "зв'язок між змістом та операціями чи видами діяльності, подібними до цього змісту" [9]. Дослідниками запропоновано низку моделей компетентності, в яких описано завдання, мету, структуру та очікувані результати відносно спеціальних навчальних дисциплін. Отже, сукупно вони відображають компоненти й етапи розвитку компетентностей учнів, проектують орієнтовні напрями в межах самоудосконалення. Якщо врахувати тактику і стратегію Болонського процесу, то цілком логічними виглядають підходи європейських експертів до внутрішньої структури компетентності. Це знання, пізнавальні та практичні навички, відношення, емоції, цінності й дотримання етики, особистісна мотивація [9].

Аналізуючи наукові підходи, Дж. Равен виділяє 39 складових компетентності, оперуючи для їх визначення такими поняттями, як "готовність", "здатність", "тенденція", "схильність". Зокрема, до цього переліку входять: тенденція контролювати свою діяльність; готовність і здатність самостійно навчатися; впевненість у собі; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність використовувати інновації для досягнення мети; наполегливість; персональна відповідальність; здатність слухати інших і брати до уваги почуте; здатність вирішувати конфлікти тощо.

Дослідник Р. Квасніца вважає, що структура компетентності вчителя складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (I) і комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (II). Відповідно, до комплексу 1-го включено здебільшого аксіологічні знання, досвід та вміння, що є необхідними для розуміння картини світу, оточення, себе. Унаслідок цього забезпечується міжособистісне порозуміння, налагоджується діалог та взаємодія. Перший комплекс підлягає диференціюванню на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності. Щодо другого комплексу, то він охоплює вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи очікуваної мети та цілей. Другий комплекс вирізняється такими групами компетентностей: постуляційні, методичні й реалізаційні [8].

Провівши аналіз становлення поняття "компетентність", важливо відмітити, що у документах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які повинні розглядатися усіма як бажаний результат освіти. У доповіді Міжнародної комісії з освіти "Освіта: прихований скарб" Ж. Делор, сформулювавши "чотири стовпи", на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися разом, навчитися жити", – визначив, по суті, основні глобальні компетентності.

Погоджуючись з цілями європейського простору вищої освіти, що є простором, де вища освіта є суспільною відповідальністю, де всі вищі навчальні заклади відповідають широким потребам суспільства завдяки різноманітності своїх місій. Українське суспільство повинно гарантувати вищим навчальним закладам необхідні ресурси для продовження виконання своїх цілей у повному обсязі, таких як підготовка студентів до життя як активних громадян демократичного суспільства, підготовка студентів до побудови їхньої майбутньої кар'єри, а також забезпечення можливостей для особистісного розвитку, створення і підтримка широкої та удосконаленої бази знань, стимулювання дослідницької діяльності й інновацій. Необхідне реформування систем і політики вищої освіти, що відбувається, буде й надалі закріплюватися в європейських цінностях інституційної автономії, академічної свободи і соціальної справедливості та потребуватиме повного залучення студентів і викладачів.

Представивши різні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, що склалися завдяки зусиллям міжнародних освітніх інституцій, а також оглянувши українські нормативні документи, програми та стандарти, слід зазначити, що на сьогодні немає однозначного визначення поняття ключових компетентностей. Дискусія, що відбувається впродовж останніх 10-ти років, дала можливість багатьом країнам зробити власні узагальнення та визначення, однак основна роль у розробленні визначень ключових компетентностей належить міжнародним організаціям, що зробили спробу узагальнити напрацювання педагогів з різних країн.

Оскільки сьогодні в Україні наукова та освітня спільнота висловлюють готовність до сприйняття таких ініціатив, а набуття громадянських цінностей є метою освіти,

пропозиції щодо впровадження позитивного досвіду зарубіжних фахівців можуть стати значним внеском у реформування освіти в Україні і, що особливо важливо, сприятимуть інтеграції України в багатокультурне європейське та світове співтовариство. Очевидним є те, що в Україні назріла необхідність розпочати впровадження в зміст освіти системи ключових компетентностей, як це відбувається на міжнародному рівні, для покращення якості освіти.

Саме тому, відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717, у 2001 р. розпочався поступовий перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, який передбачає розвантаження учнів протягом кожного навчального року, створення умов для зміцнення здоров'я школярів; оновлення змісту освіти; перехід на компетентнісний підхід до організації навчального процесу.

Державна політика у галузі змісту освіти спрямована не лише на отримання учнями знань, умінь, навичок, а формування на їх основі ключових компетенцій, які сприятимуть вмінню через спілкування знаходити порозуміння з іншими людьми, облаштовувати власне життя й бути корисним сім'ї, громаді, суспільству.

При цьому розвиток змісту освіти відбувається за напрямками: стандартизації; гуманізації; осучаснення; адаптації до нових умов та потреб полікультурного та поліетнічного суспільства [4].

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють значні зміни у системі професійної освіти. "Наше сьогодні вимагає від національної вищої школи взагалі і від кожного навчального закладу, спираючись на кращі традиції і досягнення професійної освіти та психолого-педагогічної науки, кардинально переглянути сам підхід до організації навчально-виховного процесу, до змісту фахової підготовки і виховання студентської молоді, до розробки і впровадження перспективних технологій навчання" [11, с. 226]. В той же час варто враховувати і те, що процеси реформування торкаються як усіх галузей освіти в цілому, а також кожної з них окремо. Це, зокрема, проявляється у перенесенні акценту в навчальному процесі з передачі знань, навичок і умінь професійної діяльності на формування творчої особистості професіонала, здатного самостійно здобувати і переробляти необхідну інформацію, творчо ставитися до своєї діяльності, ефективно розвивати як фахові навички і вміння, так і особистісні системно організовані інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні, моральні якості.

Ураховуючи сучасний стан у цій сфері, слід наголосити, що насамперед потребують більш чіткого визначення базові поняття – "компетенція" та "компетентність". Виділяються два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, вживаються як синоніми, або диференціюються. Так, дослідницею І. В. Івановою наведено, з посиланням на вітчизняні та зарубіжні наукові джерела, низку визначень термінів "компетенція" і "компетентність" та, зокрема, визначень, що характеризують різницю між цими термінами:

– компетенція (від лат. *competency*) – поняття, що визначає сферу професійної діяльності, в якій людина компетентна, – опис робочих завдань чи очікуваних результатів;

– компетентність (від лат. *competence*) – поняття, яке висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, і визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна домогтися високих результатів у діяльності. Певну увагу автор приділяє питанням професійної компетенції, типів, рівнів компетенції.

У деяких наукових публікаціях, у тому числі словникових виданнях, визначення поняття "компетенція" зводиться переважно до наступного: як коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; коло питань, в яких хтось обізнаний; або сукупність повноважень, прав і обов'язків посадової особи, які вона повинна використовувати для виконання своїх функціональних завдань.

Словник іншомовних слів визначає термін "компетентний" – лат. *competens* (*competentis*) – належний, здібний) – як "той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь", а "компетентність" – як 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією [13]. У словнику російської мови С. І. Ожегова "компетентний" визначається як ознака значення "компетентність" – знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; що володіє компетенцією. С. У. Гончаренко як автор українського педагогічного словника визначає "компетентність" (від лат. *competens* – належний, відповідний) як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної

професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Інший словник іншомовних слів трактує поняття "компетенція" (від латинського слова *competens* – відповідний, здібний) як коло питань, у яких людина володіє знаннями і досвідом [12, с. 304–305].

Підкреслимо, що дослідники розділяють поняття "компетенція" (лат. *competentia* – належність за правом), яка визначає обсяг повноважень будь-якого органу або посадової особи, а також коло питань, у яких дані особи володіють знаннями і досвідом, та "компетентність", під якою розуміють готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Так, І. О. Зимня з розрізняє "компетенцію" як сукупність знань, правил оперування ними під час їх використання і "компетентність" як ґрунтований на знаннях та інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, її особистісна якість, що виявляється в її поведінці. Проявляючись в поведінці і діяльності людини, компетенції перетворюються на його особистісні якості, що характеризуються мотиваційними, смисловими, регуляторними складниками поряд із когнітивними (знання) та досвідом [5].

У сучасній психолого-педагогічній літературі з проблеми професійної компетентності існують різні точки зору. Найчастіше дослідники визначають компетентність як одну зі сходинок професіоналізму, тобто систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних для здійснення діяльності, виокремлюючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

Професійне становлення особистості розпочинається в навчальному закладі і великою мірою залежить від психолого-педагогічних умов забезпечення навчально-виховного процесу у виші. Основні завдання його пов'язані з "підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом".

І. А. Зязюн [2], О. А. Дубасенюк та інші вважають компетентність необхідним, важливим компонентом професіоналізму. Взагалі, вважається, що професійна компетентність є однією зі сходинок професіоналізму і є сукупністю знань, умінь, навичок, способів діяльності, професійно важливих психологічних якостей, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності. Професійна компетентність – це наявний, результативний рівень підготовленості фахівця, який виявляється в опануванні професією, досвіді. Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю і передбачає усвідомлення своїх прагнень до даної діяльності, уявлень про свою соціальну роль, оцінку своїх особистісних рис та якостей як майбутнього фахівця, співвіднесення результатів цієї оцінки з об'єктивними вимогами до цієї діяльності, регулювання на цій основі свого професійного становлення, зростання, самовдосконалення. Компетентність – це своєрідне дозрівання особистості та набуття такого стану, який дозволяє людині продуктивно здійснювати свою професійну діяльність, трудові операції, передбачені нею, та досягати високих відчутних результатів. Тому компетентісний підхід у вищій освіті проголошує головною метою навчання у ВНЗ набуття спеціалістом професійної компетентності в обраній галузі, яку він може застосовувати у реальному житті та згодом удосконалювати.

Поняття "компетентність" найчастіше розглядається в межах тієї або іншої професійної діяльності. Коли говорять про професіонала, то мають на увазі працівника, який виконує свої посадові обов'язки на високому рівні, якісно, ефективно, компетентно. Згідно з визначенням словника психолого-педагогічних термінів і понять, професійна компетентність – досконале володіння інструментарієм і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків, що визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчим та відповідальним ставленням до праці.

Термін "професійна компетентність" пов'язаний із поняттям "ключові компетентності", які є загальними для всіх професій та спеціальностей. Вони представлені чотирма компонентами: інформаційна складова – спроби прийому, зберігання та

передачі інформації; проектувальна складова – спроби визначення цілей, ресурсів їх досягнень, дій, термінів виконання; оцінна складова – спроби порівняння результатів із цілями, класифікації, абстрагування, прогнозування, систематизації, конкретизації; комунікативна складова – способи передачі інформації та приваблення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей. Оскільки професійна компетентність виконує функції формування у людини здатності до навчання та самоосвіти, більшої гнучкості у стосунках, закріплення репрезентативності та зростаючої успішності у конкурентному середовищі, за нею закріплюється статус основи освітнього процесу на всіх рівнях системи освіти.

А. К. Маркова визначає компетентність як характеристику конкретної людини, індивідуальний ступінь її відповідності вимогам професії. Компетентність – "це унікальне сполучення якостей, психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, тобто володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції". Діагностувати наявність компетенції автор пропонує за показниками ефективності професійної діяльності. Кожен працівник є компетентним тією мірою, якою завдання, що він виконує, відповідає вимогам до кінцевого результату професійної діяльності [10, с. 31]. А. К. Маркова виділяє такі види компетентності:

спеціальна – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

соціальна – володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

особистісна – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засоби протистояння професійним деформаціям особистості;

індивідуальна – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, невідкладність професійному старінню, уміння раціонально, без перевитрати часу і сил, організувати свою працю [10].

Перераховані види компетентності визначають зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, її індивідуальність. Сходження до індивідуальної компетентності, на думку автора, задає цілісність професіонала і детермінується професійним саморозвитком.

Н. В. Яковлева вважає, що компетентність є "психічним новоутворенням особистості, що виникає в ході оволодіння діяльністю і являє собою цілісну систему, функціонально орієнтовану на досягнення цілей діяльності і дозволяє вирішувати проблемні професійні ситуації".

Е. Ф. Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. До складу професійної компетентності автор включає наступні складники: соціально-правова й економічна компетентність, спеціальна, персональна (знання і вміння, що виходять за межі однієї професії), аутокомпетентність.

В. Ландшеєр, В. О. Сластьонін, М. А. Чошанов, J. K. Britell та інші дослідники пов'язують її з готовністю до ефективної діяльності фахівця. Професійну компетентність автори розглядають як поглиблене знання предмета діяльності або опановане вміння (В. Ландшеєр); єдність теоретичної та практичної готовності до виконання професійної діяльності (В. О. Сластьонін), здатність до здійснення актуальної діяльності або опановане вміння, об'єднуючий сегмент традиційного ланцюга знання – вміння – навички (М. А. Чошанов); стан адекватного виконання завдання (J. K. Britell). Поняття професійної компетентності при такому підході, по суті, мало відрізняється від поняття навченості, яку О. М. Столяренко визначає як озброєність людини знаннями, вміннями і навичками, необхідними для виконання професійних дій.

Інший підхід представлено в роботах Є. О. Клімова, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової. Зміст професійної компетентності автори не обмежують високим рівнем знань умінь, навичок і вводять в структуру професійної компетентності особистісні якості фахівця. Так, наприклад, Є. О. Климов під професійною компетентністю розуміє не тільки деяке інформаційне наповнення робітника, а й розглядає її як синтез поінформованості і активності професіоналізму в кращий бік, тобто постійне зростання, саморозвиток [6, с. 210]. Автор стверджує, що професіоналізм не зводиться лише до високого рівня вміння, професіонала необхідно розглядати не лише як деякий рівень

знань, умінь, навичок, результатів діяльності, а як деяку системну організацію. Складовими компонентами такої системи є: 1) гнозис – пошук і прийом інформації, її переробка та прийняття рішення, професійна специфіка мислення; 2) праксис – уміння, навички, дії (організаційно-виробничі, комунікативні, інформаційно-перетворювальні, саморегуляційні); 3) властивості особистості – спрямованість мотивів діяльності, готовність до дій, виконавчі здібності, усвідомлення того, які якості визначена професія розвиває або пригнічує, уявлення про своє місце в професійному середовищі, ставлення до себе, особливості саморегуляції та інше [6, с. 9–10].

У межах цього підходу І. А. Зязюн також вважає компетентність першоосновою професійності. В останній на перше місце автор вносить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати сутність явищ, обирати засоби взаємодії.

О. С. Белкіна під професійною компетентністю розуміє "... сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності".

Як зазначається І. В. Івановою, у психології праці компетентність часто навіть ототожнюється з професіоналізмом. Співвідносячи ці поняття, автор дослідження визначає професіоналізм як найбільш загальну характеристику здатності фахівця ефективно виконувати свої професійні обов'язки (функції) у своїй професійній діяльності, а компетентність – як своєрідний вимірник, індикатор, якісно-кількісну характеристику рівня професіоналізму. Компетентність розглядається як складна, багатоаспектна категорія, яка найбільш повно і всебічно характеризує фахівця-професіонала. Виділяється професійна компетентність як практична реалізація професійних здібностей і ділових якостей працівника в їх синергетичному взаємозв'язку і взаємозалежності. "Доцільність введення поняття "професійна компетентність" обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує такі широко використовувані поняття, як "професіоналізм", "кваліфікація", "професійні здібності" та ін.". У наукових дослідженнях також виділяються складові професійної компетентності: спеціальна компетентність, соціальна компетентність, особистісна компетентність, індивідуальна компетентність.

Отже, виходячи з аналізу досліджуваного поняття, професійну компетентність фахівців можна визначити як складне системне утворення, основними структурними компонентами якого є: мотиваційний, когнітивний, етично-професійний та індивідуально-психологічний компоненти, які дозволяють фахівцю успішно здійснювати професійну діяльність.

Література

1. Авдеева Н. Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика : науч.-теор. журнал / гл. ред. В. П. Борисенков. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
2. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш та ін. – Ченстохова – Київ, 2000. – С. 217–232.
3. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі [Електронний ресурс] : Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 27–29 квітня 2009 р. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/komunike_2009_ukr.doc. – Назва з екрана.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 // Освіта України : газета. – 2004. – № 5.
5. Зимняя И. А. Личностная направленность образования и компетентностный подход. Воспитание будущего учителя в процессе предметной подготовки / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : матер. Всеросс. совещания-семинара : в 2 ч. / Казан. пед. ун-т. – Казань, 2004. Ч. 2. – 2004. – С. 23–32.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

7. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред Я. Я. Балюбаша. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. – 77 с.

8. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою : наук.-практ. журнал / гол. ред. М. І. Дробноход. – 2003. – № 15–16. – С. 6–9.

9. Лисенко Н. В. Вища освіта України – погляд у світовий простір / В. Н. Лисенко // Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника [Педагогіка] / голов. ред. Л. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2006. – Вип. 12. – С. 3–11.

10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 186 с.

11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

12. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.

13. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm; e-mail: info@eidos.ru. – Назва з екрана.

15. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний режим]. – Режим доступу: // <http://www.let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm>; tuning.unideusto.org/tuningeu. – Назва з екрана.

УДК 37.015

ДО ПРОБЛЕМИ ДИСЦИПЛІНИ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ПОШУК ШЛЯХІВ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Самаріна С. І.

У статті розглянуто можливі способи оптимізації процесу виховання учнів у сучасній школі з метою підвищення рівня дисциплінованості школярів. Наголошено на виховному потенціалі позашкільного нагляду за учнями, необхідності посилення батьківського контролю, забезпеченні співпраці школи і сім'ї, ролі морально-духовного, трудового та фізичного виховання у формуванні дисциплінованої поведінки шкільної молоді.

Ключові слова: дисциплінована поведінка, позашкільний нагляд, інтернет-контроль, морально-духовне виховання.

В статье рассмотрены способы оптимизации процесса воспитания учеников в современной школе с целью повышения уровня дисциплинированности учащихся. Акцентировано внимание на воспитательном потенциале внешкольного надзора за учениками, необходимости усиления контроля за их поведением со стороны родителей, обеспечения сотрудничества школы и семьи, роли нравственно-духовного, трудового и физического воспитания в процессе формирования дисциплинированного поведения школьной молодежи.

Ключевые слова: дисциплинированное поведение, внешкольный надзор, интернет-контроль, нравственно-духовное воспитание.

The author examines possible ways of optimization of the educational process in the modern school with the aim of raising the level of discipline in schoolchildren. Attention is focused on the educational potential of out-of-school care, necessity of increased parental control, cooperation of school and family and the role of ethical-spiritual, labor and physical education in the formation of disciplined behavior of school youth.

Key words: disciplined behavior, out-of-school care, internet-control, ethical-spiritual upbringing.

Постановка проблеми. В українському інформаційному просторі XXI століття, в умовах швидкісного розвитку науки й техніки відбувається оптимізація освітнього процесу на основі збагачення його матеріально-технічної бази і насичення змісту освіти світовими науковими досягненнями. Водночас, незважаючи на позитивний вплив світових тенденцій на освітню галузь нашої держави, що призводить до її оновлення і модернізації, на нашу думку, недостатньо уваги приділяється системі виховання молоді, формуванню їхньої культури поведінки, громадської позиції, світоглядних цінностей, що є важливою передумовою у становленні національної свідомості громадянина.

У сучасній українській школі робота з формування культури поведінки учнів спрямована на мотивацію внутрішньої свідомої дисципліни учнів за допомогою методів заохочення і схвалення, переконання і навіювання, педагогічної вимоги і доручення, покарань. Проте, незважаючи на значні досягнення сучасної педагогічної науки в реалізації механізмів формування дисциплінованої поведінки учнів, проблема недисциплінованості, важковиховуваності, педагогічної занедбаності та девіацій у поведінці учнів залишається актуальною. Наявність даних педагогічних проблем, на нашу думку, пов'язана з відсутністю належного контролю за поведінкою учнів у навчальний і позанавчальний час, недостатньою увагою педагогів до морально-духовного, трудового і фізичного виховання учнів, організації різноманітних форм позанавчальної роботи з учнями, співпраці з батьками тощо.

Аналіз сучасних досліджень, публікацій і електронних джерел показав, що проблему формування дисциплінованої поведінки школярів вивчають окремі науковці, серед яких О. Белікова, Н. Довбня, О. Кайріс, Ю. Ніцу, С. Степанов, І. Титаренко та інші. Коло їхніх наукових інтересів переважно стосується аналізу методів вироблення дисципліни учнів, зокрема заохочення і покарання, вивчення психолого-педагогічних умов формування дисципліни в школі [2; 4; 5]. Водночас ними не розглядаються шляхи посилення виховного впливу школи на процес формування дисципліни

учнів, не здійснюється пошук способів оптимізації цього процесу, що й визначає актуальність нашої праці. Отже, **метою нашої публікації** є визначення оптимальних шляхів формування дисциплінованої поведінки сучасних школярів з урахуванням особливостей сучасної системи виховання.

Основна частина. Особливий інтерес для пошуку шляхів вирішення сучасних проблем виховання школярів становить історико-педагогічний досвід вирішення проблем дисципліни школярів. Аналіз літературних джерел свідчить, що процес виховання шкільної молоді в Україні в різні часи ґрунтувався на основі морально-духовного, трудового і фізичного виховання учнів, тому ми вважаємо за потрібне розглянути виховні можливості цих напрямів. Також, на нашу думку, варто розглянути способи організації контролю за поведінкою учнів у навчальний і позанавчальний час, зокрема, проаналізувати таке явище, як позашкільний нагляд, а також дослідити способи організації співпраці школи та сім'ї у вихованні учнів, що є важливими передумовами у реалізації завдань виховання.

З огляду на мету нашого дослідження розглянемо способи оптимізації процесу виховання, що, на нашу думку, сприятимуть формуванню належної дисциплінованої поведінки учнів, їхньої культури поведінки. Зокрема, науковий інтерес становить вивчення такого явища, як позашкільний нагляд за учнями, і можливості його реалізації в сучасних виховних умовах. Вивчення педагогічної літератури показало, що позашкільний нагляд набув популярності ще у другій половині XIX століття, коли його тлумачили як постійний і жорсткий контроль за поведінкою учнів у позанавчальний час як у межах навчального закладу, так і поза ним (у театрах, парках, на вулицях міста, а також на квартирах, де проживали вихованці навчального закладу) [6, с. 11]. Позашкільний нагляд у сучасному розумінні можна розглядати як метод формування дисципліни учнів у громадських місцях. Громадське місце – це "частина (частини) будь-якої будівлі, споруди, яка доступна або відкрита для населення вільно, чи за запрошенням, або за плату, постійно, періодично або час від часу, в тому числі під'їзди, а також підземні переходи, стадіони" [3]. До громадських місць належать заклади охорони здоров'я, навчальні та освітньо-виховні установи, дитячі та спортивні майданчики, громадський транспорт, заклади громадського харчування, приміщення органів влади і місцевого самоврядування, закриті спортивні споруди, стадіони, установи і організації різних форм власності, житлові будинки і під'їзди [3].

Належна поведінка молоді у громадських місцях вимагає від них розуміння сутності норм і правил поведінки, свідомого ставлення до своїх обов'язків, здатності до самоконтролю, саморегуляції своєї діяльності. Відомо, що у дореволюційний період позашкільний нагляд переважно здійснювали учителі, тоді як у наш час до його реалізації повинні приєднуватися батьки й учні. Зокрема, функції школи мають поширюватися на роз'яснювальну роботу серед учнів, їхніх батьків, тоді як функції контролю за дотриманням правил поведінки у громадських місцях мають покладатися на батьків, самих учнів і громадськість.

Учні сучасних закладів шкільної освіти відвідують громадські місця, призначені для відпочинку, а саме: інтернет-заклади, диско-бари, а також концертні зали, музейні експозиції, театри і кінотеатри, ресторани, виставкові й торговельні центри, парки відпочинку. Проте найбільше занепокоєння викликає відвідування учнями інтернет-закладів, оскільки у цих громадських місцях учні залишаються без нагляду батьків і дорослих. Діти проводять значну кількість часу в мережі Internet у пошуках різноманітної інформації, вони спілкуються у соціальних мережах, реєструються у приватних чатах та обговорюють різноманітні теми, видаючи себе за дорослих. Ризики такого спілкування полягають у тому, що дитина може, використовуючи нелегальний "дорослий" контент, зазнавати дії кіберзлочинців, що перетворює Інтернет на "небезпечне інформаційне середовище для дітей" [1]. Зазначимо, що, окрім інформаційних ризиків, мережа Internet негативним чином впливає і на культуру поведінки учнів. У віртуальному спілкуванні дитина не вчиться контролювати свої емоції, аналізувати свої вчинки, дотримуватися норм і правил поведінки, що в подальшому створює небезпеку перенесення досвіду віртуального спілкування на реальне життя. Культура інтернет-спілкування може бути досить низькою з використанням ненормативної лексики і жаргонізмів.

Позашкільний нагляд за учнями передусім має спрямовуватися на зменшення інтернет-ризиків для дітей, до яких належить "дорослий" контент з інформацією еротичного змісту, рекламою тютюну та алкогольних напоїв; незаконний контент

порнографічного характеру; он-лайн насилля, що провокує асоціальну поведінку, жорстокість, суїцидальну поведінку, сексуальну експлуатацію; оприлюднення приватної інформації, використання якої може спрямовуватися проти дитини [1].

Аналіз електронних джерел інформації показав, що світова спільнота намагається вирішити проблему інтернет-ризиків шляхом обмеження доступу неповнолітніх до "дорослого" контенту і боротьби проти незаконного контенту, тоді як робота школи і батьків у цьому напрямі є досить незначною.

За нашим переконанням, школа разом із батьками, соціальною службою для дітей і молоді має здійснювати позашкільний нагляд за дітьми, що активно спілкуються в мережі Internet, проводити роз'яснювальну роботу з дітьми, їхніми батьками з приводу інтернет-ризиків, виявляти учнів, які надто захоплюються спілкуванням у мережі, і проводити з ними індивідуальну виховну роботу.

Важливу роль у здійсненні позашкільного нагляду мають відігравати батьки, функція яких полягає у забезпеченні контролю за використанням дітьми вільного від навчальної діяльності часу і обмеження в домашніх умовах доступу до певних видів інтернет-контенту. Зауважимо, що саме батьки повинні навчити свою дитину правильно користуватися мережею Internet, оскільки Internet – це не лише "осередок розпусти та жорстокості, але й найбагатша у світі бібліотека знань". Батьки не повинні позбавляти дитину вільного доступу до електронних інформаційних ресурсів, вони мають методом позашкільного нагляду забезпечити дитині безпеку, створити умови до формування у неї навичок культури поведінки у мережі, навчити відповідального та етичного поводження в он-лайн, пояснити, що не можна використовувати інтернет-мережу з метою поширення "пліток, погроз іншим та хуліганських дій" [8].

Позашкільний інтернет-нагляд батьки можуть здійснювати за допомогою так званого "батьківського контролю" (Parental Control), завдяки чому вони зможуть контролювати отриману дітьми інформацію і захистити дитину. За допомогою можливостей "батьківського контролю" батьки можуть обмежувати час, який дитина проводить за комп'ютером, заборонити доступ до певних он-лайн ігор, блокувати доступ до окремих веб-сайтів [8].

Зауважимо, що у створенні належних умов для виховання учнів важливим є не лише забезпечення позашкільного нагляду за дітьми у громадських установах, а й організація їхнього дозвілля під наглядом дорослих. Зокрема, у реалізації позашкільного нагляду учителі можуть залучати дітей до гурткової роботи, суспільно корисної діяльності, у процесі якої учні зможуть організувати тематичні вечори, присвячені здоровому способу життя, концерти, брати участь у благодійних акціях. Наприклад, у межах школи можна організувати еколого-орієнтовані гуртки, члени яких зможуть брати участь у заходах, присвячених екологічним проблемам, безпосередньо очолювати заgonи з поліпшення екологічної ситуації в державі, районі, місті. Ця праця буде не тільки суспільно корисною, а й формуватиме в учнів риси дисциплінованої особистості: відповідальність, самоконтроль, ініціативність. Також у школах доцільно організувати літературні студії, учасники яких зможуть займатися організацією музично-літературних вечорів, тематичних читань, пісенних і танцювальних конкурсів. Під час участі у цій позанавчальній діяльності в учнів формуватиметься естетичний смак, культурні уподобання, навички поведінки у масових розважально-пізнавальних заходах. Залучення школярів до концертної діяльності допоможе їм розкрити свої таланти, творчо реалізуватися і, навіть, займатися благодійництвом. Це дасть змогу розвинути в учнів здатність до співчуття, емпатії, виховання толерантного ставлення до різних соціальних, маргінальних верств населення, представників різних конфесій, національних меншин, що сформує належну поведінку учнів у соціумі, їхні погляди відповідно до вимог сучасного демократичного суспільства.

Заслуговує на увагу й можливість посилення виховної роботи школи шляхом залученням учнів до спортивних гуртків. Відомо, що заняття спортом вимагають таких рис дисциплінованої особистості, як організованість, цілеспрямованість, витримка, обов'язковість, відповідальність. Під час систематичних занять спортом відбувається розвиток вольових якостей учня, формується вміння швидко виконувати розпорядження тренера, правильно розподіляти свій час на працю і відпочинок, організувати режим дня.

Залучення до суспільно корисної праці можливе й за рахунок посилення трудового виховання школярів. За допомогою "працетерапії" можна здійснювати переви-

ховання тих школярів, які мають звичку обмальовувати парти, ламати стільці, нівечити шкільне приладдя, що є однією із найпоширеніших провин сучасних учнів.

Водночас, організація позашкільного нагляду, залучення учнів до різних видів гурткової роботи з метою формування їхньої дисципліни потребує не лише участі в цих процесах учителів і адміністрації навчальних закладів, а й тісної співпраці школи із батьками школярів. Варто зазначити, що основними формами роботи сучасної школи з батьками є запрошення батьків до школи, організація днів відкритих дверей, відвідування сімей учнів вдома, проведення класних зборів, бесід на педагогічні теми, тематичних родинних вечорів і конференцій, також педагогізація батьків, зокрема, на засіданнях батьківських комітетів [7, с. 382].

Зауважимо, що перший досвід організації співпраці школи і сім'ї припадає на початок ХХ ст., коли почали створюватися так звані батьківські комітети. Проте за тих часів батьки не брали активної участі у реалізації виховних завдань школи, тому формування дисципліни учнів відбувалося лише за ініціативи педагогічного персоналу, а батьків тільки ставили до відома у разі порушення їхніми дітьми правил поведінки у школі і в громадських місцях. З метою залучення батьків до процесу формування дисципліни учнів потрібно не лише інформувати їх щодо наявних проблем, пов'язаних із рівнем дисципліни у школі, а й підвищувати їхню педагогічну культуру, ознайомлювати з сучасними методами формування дисциплінованості, наголошувати на необхідності пошуку індивідуального підходу до дітей, контролі власної поведінки, оскільки важливим у формуванні дисципліни учнів є приклад матері і батька. Доцільно акцентувати увагу на тому, що характер поведінки школярів, рівень їхньої культури залежить не тільки від виховної роботи школи, а й, передусім, від навколишнього середовища, в якому знаходиться дитина, особливо сім'ї.

На нашу думку, робота з батьками має передбачати ознайомлення їх із правилами поведінки учнів у школі й громадських місцях. Ідучи до школи, учні разом із батьками мають детально вивчити свої обов'язки щодо навчання, учителів і дирекції навчально-виховного закладу, шкільного і класного колективу, і засвідчити підписом свою згоду дотримуватися встановлених норм і правил поведінки у школі. Це допоможе педагогічному колективу здійснювати контроль за виконанням шкільних обов'язків учнями і на законних підставах ввести систему покарань за порушення встановлених у навчальному закладі правил. Наприклад, актуальними покараннями можуть бути тимчасове відсторонення учня від навчання, переведення його на індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти, штрафи, громадські виправні роботи для учнів і батьків.

Окрім цього, з метою підтримки порядку і дисципліни під час навчально-виховного процесу школи доцільно забезпечити максимально творчу працю учнів на уроці, удосконалювати технології проведення уроків, оскільки дисципліна учнів на уроці залежить від ефективності самого навчання, особистості вчителя. Якщо вчитель сумлінно і відповідально виконує свої професійні обов'язки, на достатньо високому рівні володіє предметом, який він викладає, то учні не будуть порушувати дисципліну на уроці такого учителя, оскільки він буде для них авторитетом, зразком для наслідування. До того ж у таких учителів учні не мають вільного часу на уроці для порушення дисципліни, оскільки вони постійно включені у навчально-пізнавальний процес.

Виховний, дисциплінуючий потенціал, на нашу думку, закладено у посиленні морально-духовного напрямку виховання учнів шляхом організації морально-духовних читань, етичних бесід, у процесі яких в учнів формувалася б система загальнолюдських, національних, громадянських, сімейних цінностей [7, с. 256]. Під час таких бесід школярі б училися аналізувати свої вчинки, поведінку, ознайомлювалися із правилами поведінки православного християнина, вивчали основи релігій, що допоможе їм у подальшому ставитися з розумінням і терпимістю до представників різних вірувань і конфесій.

Отже, шляхи оптимізації виховного процесу сучасної школи з метою підвищення рівня дисциплінованості учнів передбачають забезпечення окремих аспектів позашкільного нагляду за учнями, що полягає у контролі за використанням учнями вільного від навчання часу й інтернет-нагляді батьків, школи і громадськості; забезпечення співпраці школи та сім'ї, підвищення педагогічної культури батьків; організація різноманітної гурткової роботи шкіл; залучення учнів до суспільно корис-

ної праці; обов'язкове ознайомлення батьків із правилами для учнів і можливими наслідками їхнього порушення; посилення морально-духовного, трудового і фізичного виховання школярів.

Подальшими напрямками нашого дослідження з метою визначення оптимальних умов організації виховного процесу школи буде визначення сутності і значення ролі істинного авторитету вчителя, батьків у формуванні культури поведінки учнівської молоді.

Література

1. Безпека дітей в інтернеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kyivstar.ua/press_center/responsibility/clients/children/. – Загол. з екрана. – Мова укр.
2. Довбня Н. Г. Роль поощрення и наказания в воспитании подрастающего поколения : метод. пособ. / Н. Г. Довбня, И. В. Сапожникова. – Херсон : Айлинт, 2002. – 32 с.
3. Закон України "Про заходи попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2899-15>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
4. Кайріс О. Я в тебе вірю! (форми покарання) / О. Кайріс // Директор школи. – 2003. – № 13. – С. 6, 11–12.
5. Ніцу Ю. Роздуми про покарання та заохочення учнів / Ю. Ніцу // Шкільний світ. – 2001. – № 5. – С. 2.
6. Самаріна С. І. Дисципліна у загальноосвітній школі України: історико-педагогічний контекст : короткий термінологічний словник / С. І. Самаріна ; наук. ред. О. В. Аніщенко. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2010. – 27 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр "Академія", 2000. – 544 с. – (Альма-матер).
8. Шелест Н. Пам'ятка для батьків "Діти в інтернеті" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://internet-centr.dp.ua/pages.php?id=72>. – Загол. з екрана. – Мова укр.

УДК 37.013.42:316.624–057.87]:654.19

**ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ
МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ
ПРОМІЖНИХ ФОРМ АДИКТИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ЖІНОЧОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сватенков О. В.

У статті представлені методика та результати емпіричного дослідження впливу засобів масової комунікації на формування проміжних форм адиктивної поведінки жіночої студентської молоді. На основі емпіричних даних визначено та описано рівні впливу ЗМК на формування харчової поведінки студенток.

Ключові слова: засоби масової комунікації, анорексія, булімія, індекс маси тіла.

В статье представлены методика и результаты эмпирического исследования влияния средств массовой коммуникации на формирование промежуточных форм адиктивного поведения женской студенческой молодежи. На основе эмпирических данных определены и описаны уровни воздействия СМК на формирование пищевого поведения студенток.

Ключевые слова: средства массовой коммуникации, анорексия, булимия, индекс массы тела.

The article describes methods and results of empirical research into the influence of mass media on the formation of intermediate forms of addictive behavior in female students. Based on empirical data levels of mass media influence on the formation of food behavior in female students have been determined and described.

Key words: mass media, anorexia, bulimia, body mass index.

Актуальність дослідження. Засоби масової комунікації (ЗМК) як мезофактор соціалізації особистості здійснюють позитивний вплив на підростаюче покоління: розширюють виховні можливості інших соціальних інститутів, сприяють інтеграції дітей та молоді до світової спільноти, відкривають доступ до інформації та полегшують процеси комунікації у глобальному масштабі.

В той же час, завдяки механізмам ідентифікації та наслідування, тотальній присутності у житті молодої людини, ЗМК здійснюють і негативний вплив. У наукових дослідженнях доведено [1, с. 2], що вони відіграють вирішальну роль у зростанні агресії та кримінальної поведінки серед дітей та молоді; провокують розвиток шкідливих звичок, хімічних залежностей, сприяють розвитку психологічного дискомфорту тощо.

Можна зазначити два аспекти такого впливу. По-перше, ЗМК істотно сприяють засвоєнню людьми різного віку широкого спектра соціальних норм та формуванню у них ціннісних орієнтацій у сфері політики, економіки, здоров'я, права тощо. По-друге, ЗМК фактично є своєрідною системою неформальної освіти та просвіти різних категорій населення. При цьому користувачі ЗМК здобувають досить різнобічні, суперечливі, несистематизовані знання, відомості з різних питань.

Водночас залишається малодослідженим факт впливу ЗМК на формування в молоді проявів проміжних форм адиктивної поведінки, зокрема порушень харчової поведінки.

На даний момент ця проблематика є досить актуальною, оскільки велика кількість людей, зокрема жінок, страждають розладами харчової поведінки. Так, останні десятиліття дослідники схильні називати анорексичним вибухом у популяції [6]. Як свідчать дослідження, проведені в розвинених країнах, не вагому роль у формуванні такої ситуації відіграють ЗМК. Нами було проведене дослідження даної проблеми серед жіночої студентської молоді. Відповідно, **метою статті** є представлення результатів емпіричного дослідження впливу ЗМК на формування харчових адикцій жіночої студентської молоді.

Виклад основного змісту дослідження. На нашу думку, впливовість ЗМК на соціалізацію молоді зумовлено такими причинами: 1) молодь звикла до ЗМК з

дитинства: телевізор, журнали, Інтернет – це невід’ємні супутники для сучасної молоді. Тобто вплив ЗМК на спосіб мислення і формування цінностей молоді людини має тривалий і генералізований характер майже від самого народження; 2) внаслідок цього інформація, що надається, сприймається беззаперечно і некритично. Некритичність сприйняття інформації детермінується ще і швидкою інтеріоризацією всього нового молоді людиною до власної системи цінностей; 3) одним із основних механізмів набуття досвіду і формування особистості є наслідування. ЗМК є нескінченним джерелом зразків для наслідування: моделей поведінки, норм, правил, цінностей тощо.

Таким чином, будучи спрямованим на молоді, здійснюючи постійний тривалий вплив, популяризує конкретні зразки поведінки ЗМК як прямо, так і опосередковано, впливають на соціалізацію молоді, певною мірою формуючи її погляди на всі сфери життя. А тому, завдяки своїй поширеності і доступності, ЗМК значною мірою впливають на визначення репертуарів життєвих сценаріїв та поведінкових стилів молодих людей, в тому числі й формування уявлення молодого покоління про ідеальні параметри людського (особливо жіночого) тіла.

Одним із найбільш популярних засобів досягнення зазначених параметрів є регуляція харчової поведінки. Під харчовою поведінкою розуміється ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотипи харчування в буденних умовах і в умовах стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність із формування цього образу [4, с. 120]. Інакше кажучи, харчова поведінка містить у собі установки, форми поведінки, звички й емоції, що стосуються їжі, які індивідуальні для кожної людини.

Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ) 10-го перегляду (2007), основними порушеннями харчової поведінки вважаються: нервова анорексія й нервова булімія, а також переїдання, яке поєднується із психологічними порушеннями. Загальними для них є такі параметри, як: заклопотаність контролюванням ваги власного тіла, перекручування образу свого тіла, зміна цінності харчування в ієрархії цінностей [3].

Саме вплив ЗМК на формування зазначених вище проміжних форм адиктивної поведінки і був предметом нашого дослідження. Воно поділялося на три послідовні етапи, кожен з яких мав чітко окреслені завдання. В основу дослідження було покладено розуміння впливу ЗМК на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді як єдності трьох компонентів: поведінкового, емоційного та когнітивного.

Поведінковий компонент відображає вплив ЗМК на дотримання дієт; формування раціону харчування; догляд за власною фігурою тощо. *Емоційний компонент* відображає вплив ЗМК на ставлення до власної фігури, фігури моделей; емоції при зриві під час дієти, при порівнянні себе з моделями; ставлення до інформації про дієти. *Когнітивний компонент*, в свою чергу, відображає вплив ЗМК на основні джерела отримання інформації про дієти; взірць жіночої краси; формування раціону харчування тощо.

Відповідно до зазначених положень, для визначення рівнів впливу ЗМК на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді нами були розроблені критерії та показники.

Конативно-діяльнісний критерій дозволив нам оцінити рівень впливу ЗМК на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді. Його показниками було визначено: дотримання дієт; порівняння себе з моделями зі сторінок ЗМК; формування раціону харчування; пошук інформації про дієти в ЗМК; слідування за власною фігурою, яке спонукається зображенням моделей в ЗМК.

Емоційно-чуттєвий критерій дозволив оцінити рівень впливу ЗМК на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді. Нами були визначені наступні показники даного критерію: задоволеність власною фігурою; самопочуття при зриві під час дотримання дієти; самопочуття при спогляданні зображень подіумних моделей; відчуття при порівнянні себе з моделями; ставлення до інформації про дієти в ЗМК.

Когнітивно-ціннісний критерій дозволив оцінити рівень впливу ЗМК на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді. Нами були визначені на-

ступні показники даного критерію: джерела отримання інформації про дієти; взірць жіночої краси; уявлення про корисність / шкідливість продуктів для фігури; уявлення про здоровий раціон харчування, стандарти жіночого тіла.

Методика нашого дослідження включала декілька етапів.

Перший етап – підготовчий. Передбачає збір інформації про досліджуване явище та підбір оптимальних методів для проведення дослідження; планування експериментальної частини. На даному етапі нами було вивчено основні теоретичні положення даної проблематики: поняття ЗМК, соціалізації студентської молоді, вплив ЗМК на студентську молодь, поняття проміжних форм адикцій – та розроблено анкету для визначення рівня впливу ЗМК на формування харчової поведінки студентської жіночої молоді і підібрано інші методи діагностики явища, що вивчається.

Зазначені вище теоретичні положення були реалізовані нами на наступному етапі дослідницької роботи, а саме при складанні анкети, питання якої дозволили виявити впливовість ЗМК на свідомість та поведінку респондентів. Окрім того, даний етап включав проведення: контент-аналізу популярних журналів для жінок; методики на визначення індексу маси тіла Кетеле серед 110 студенток НДУ ім. М. Гоголя; застосування коефіцієнту рангової кореляції Ч. Спірмена для виявлення зв'язку між рівнем впливу ЗМК та індексом маси тіла.

На третьому, завершальному, етапі нами було проведено аналіз результатів та сформульовано висновки.

В результаті проведення контент-аналізу 51-го примірника популярних серед жіночої студентської аудиторії журналів "Cosmopolitan", "Лиза" та "Отдохни" було виявлено значну поширеність матеріалів, що стосуються дієт, способів схуднення та зображень дівчат модельної зовнішності. Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок про те, що вищезазначені друковані видання уникають зображень товстих дівчат / жінок та активно використовують зображення худорлявих. Також тема дієт та різноманітних способів схуднення є дуже актуальною, разом з тим публікацій про здорове харчування в 5 разів менше, а статей стосовно негативних наслідків дотримання дієт взагалі 1 на 12 примірників (враховуючи той факт, що в кожному примірникові журналу як мінімум 3–5 публікацій, що стосуються різноманітних способів схуднення). Можна зробити висновок про те, що інформація про дієти та способи схуднення є поширеною та легкодоступною для молодих дівчат, які сприймають таку інформацію за достовірну, беззаперечно та некритично ставлячись до неї, слідує всім порадам, що надаються. Така ситуація є досить загрозливою для здоров'я дівчат, які, прагнучи виглядати, як моделі зі сторінок журналів, знущаються зі свого організму, виснажуючи його дієтами, інформацію про які отримують в ЗМК. Як наслідок такої поведінки в деяких випадках існує загроза виникнення в них проміжних форм адиктивної поведінки.

За результатами проведеного анкетування, нами було визначено та охарактеризовано рівні впливу ЗМК на формування проміжних форм адиктивної поведінки жіночої студентської молоді (див. табл. 1).

Відповідно до отриманих результатів, 26 респонденток нами було віднесено до низького рівня впливу ЗМК на формування харчової поведінки, до середнього – 55 осіб та 29 осіб – до високого. Також, за даними анкетування, нами було визначено ІМТ кожного респондента. Аналізуючи дані досліджуваних за ІМТ, варто зазначити, що 2 % з них мають надлишкову вагу тіла, 63 % – відповідну до зросту, 35 % – дефіцит маси тіла. Вивчивши взаємозв'язок між рівнем впливу ЗМК на формування харчової поведінки та ІМТ, ми отримали коефіцієнт кореляції $r_s = -0,22$, що, для вибірки у 110 осіб, свідчить про тісний взаємозв'язок між даними змінними з тенденцією, при якій ріст однієї змінної супроводжується зменшення іншої. Дана тенденція свідчить про те, що чим вищим є рівень впливу ЗМК на формування харчової поведінки, тим нижчим буде ІМТ, що є фактором ризику формування проміжних форм адиктивної поведінки.

Окрім того, варто зазначити, що серед 26,4 % респондентів, яких нами було віднесено до високого рівня впливу ЗМК, 66 % мають дефіцит маси тіла. Дана ситуація свідчить про те, що дані особи є групою ризику, адже існує велика ймовірність виникнення у цих респондентів проміжних форм адиктивної поведінки.

Таблиця 1

**Характеристика рівнів впливу ЗМК
на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді**

	Поведінковий компонент	Когнітивний компонент	Емоційний компонент
Низький рівень (15–25)	<ul style="list-style-type: none"> Не дотримувалася дієт Не порівнює себе з моделями у ЗМК Не формує раціон харчування, спираючися на поради в ЗМК Не шукає інформації про дієти в ЗМК Зображення моделей в ЗМК не спонукає слідувати за своєю фігурою 	<ul style="list-style-type: none"> Якщо дотримувалася дієти, то інформацію про неї отримувала від дієтолога Інколи інформацію про дієти дізнається із ЗМК Моделі із ЗМК не є взірцем жіночої краси Не формує уявлення про здоровий раціон харчування, корисність / шкідливість певних продуктів харчування для фігури та здоров'я на основі публікацій в ЗМК 	<ul style="list-style-type: none"> Задоволена власною фігурою Не відчуває жодних емоцій, коли бачить зображення моделей в ЗМК До інформації про дієти в ЗМК ставиться нейтрально, не цікавиться нею
Середній рівень (26–35)	<ul style="list-style-type: none"> Дотримувалася дієт Не порівнювала себе з моделями в ЗМК Інколи формує раціон харчування, спираючися на поради в ЗМК Інколи шукає інформацію про дієти в ЗМК Інколи зображення моделей в ЗМК не спонукає слідувати за своєю фігурою 	<ul style="list-style-type: none"> Якщо дотримувалася дієти, то інформацію про неї отримувала в ЗМК Інколи моделі із ЗМК не є взірцем жіночої краси Інколи формує уявлення про здоровий раціон харчування, корисність / шкідливість певних продуктів харчування для фігури та здоров'я на основі публікацій у ЗМК 	<ul style="list-style-type: none"> Задоволена власною фігурою Якщо дотримувалася дієти, то, коли зривалася, відчувала невдоволеність собою Відчуває цікавість, коли бачить моделей в ЗМК Позитивно ставиться до інформації про дієти в ЗМК
Високий рівень (36–45)	<ul style="list-style-type: none"> Дотримувалася дієти Порівнювала себе з моделями в ЗМК в період дотримання дієти Формує свій раціон харчування, спираючися на поради в ЗМК Шукає інформацію про дієти в ЗМК Зображення моделей в ЗМК спонукає пильно слідувати за своєю фігурою 	<ul style="list-style-type: none"> Інформацію про дієти переважно отримує із ЗМК Моделі в ЗМК є взірцем жіночої краси Формує уявлення про здоровий раціон харчування, корисність / шкідливість певних продуктів харчування для фігури та здоров'я на основі публікацій у ЗМК 	<ul style="list-style-type: none"> Не задоволена власною фігурою, бо не схожа на моделей у ЗМК Якщо дотримувалася дієти, то при зриві відчувала пригніченість Відчуває заздрість, захоплення, коли бачить в ЗМК сучасних моделей Відчуває дискомфорт, коли порівнює себе з моделями в ЗМК Позитивно ставиться до інформації про дієти в ЗМК

Висновок. Таким чином, за результатами проведеного нами емпіричного дослідження впливу ЗМК на формування харчової поведінки жіночої студентської молоді, можемо констатувати, що: по-перше, ЗМК мають високий рівень впливу на формування харчової поведінки більш ніж на 26 % студенток, з яких 66 % мають дефіцит маси тіла і входять до групи ризику виникнення проміжних форм адитивної поведінки; По-друге, встановлено взаємозалежність між рівнем впливу та індексом маси тіла, причому чим вищий рівень впливу ЗМК, тим нижчий індекс ІМТ. Такі результати свідчать про значний вплив ЗМК на формування проміжних форм адитивної поведінки жіночої студентської молоді.

Література

1. Бебик В. К проблеме коммуникации и ее функции в обществе / В. Бебик // Персонал. – 2004. – № 3. – С. 27–33.
2. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2006.
3. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб. : Адис, 2007. – 300 с.
4. Менделевич В. Д. Новые проблемы психологии и психопатологии девиантного поведения в период социальных перемен / В. Д. Менделевич // Психиатрия и общество : сб. науч. работ, посвященный 80-летию ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. – М. : ГЭОТАР-МЕД, 2001. – С. 144–151.
5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.
6. Чайка В. К. Нервная анорексия у девочек и девушек / В. К. Чайка, Л. А. Матыцина, И. В. Бабенко-Сорококуд. – Донецк : Лидер, 2004. – 32 с.

УДК 379.835

ПЕДАГОГІКА ТОЛЕРАНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ЗАКЛАДУ

Солова В. М.

У статті розглядаються характеристики толерантності вихователя дитячого закладу оздоровлення і відпочинку, шляхи виховання толерантного ставлення дітей і підлітків, обґрунтовується необхідність проявів толерантності як професійної якості вихователя в педагогічному процесі.

Ключові слова: толерантність, тимчасовий дитячий колектив, дитячий заклад оздоровлення і відпочинку, вихователь, вихованці, педагогіка співробітництва, діалог.

В статье рассматриваются характеристики толерантности воспитателя детского учреждения оздоровления и отдыха, пути воспитания толерантного отношения детей и подростков, объясняется необходимость проявления толерантности как профессионального качества воспитателя в педагогическом процессе.

Ключевые слова: толерантность, временный детский коллектив, детское учреждение оздоровления и отдыха, воспитатель, воспитанники, педагогика сотрудничества, диалог.

The article describes characteristics of tolerance of the educator at a children's establishment for health improvement and recreation, ways of fostering tolerant relations of children and teenagers, and substantiates the necessity of tolerance as a professional trait of an educator in the pedagogical process.

Key words: tolerance, temporary children's collective, children's establishments for health improvement and recreation, educator, students, pedagogy of cooperation, dialog.

Постановка проблеми. Процес розбудови державності в Україні передбачає втілення у національній свідомості таких загальнолюдських морально-етичних цінностей, які сприяли б незалежності країни, підтримували її внутрішню цілісність.

Для формування загальнолюдських цінностей сьогодні особливого значення набуває педагогіка толерантності. Питання толерантної взаємодії настільки актуальне, що знайшло відображення в документі ООН з питань освіти, науки і культури. В 1995 р. держави (члени ООН) проголосили Декларацію принципів толерантності, в якій відзначено: "Ми (члени ООН) зобов'язуємося заохочувати толерантність і ненасилля, використовуючи для цього програми і заклади в галузях освіти, науки, культури і комунікацій" [14].

Толерантність – це діалог, тобто діалогічна форма спілкування. Сучасне суспільство кожен день відчуває на собі нові й нові зміни. Досвід старших для молодих втрачає свою актуальність. Ось тут на перший план виходять ідеї співробітництва – спільна організація творчої, активної діяльності вихователів та їх вихованців. Майданчиком для втілення ідей педагогіки толерантності у спілкуванні вихователя з вихованцями розглядаємо літній табір оздоровлення та відпочинку.

Вихователь дитячого закладу оздоровлення і відпочинку має володіти такими характеристиками толерантності: педагогічна спрямованість, альтруїстична спрямованість, емоційно-вольова готовність до рівноправного діалогу, емпатії, рефлексії, толерантної взаємодії, володіти інтерактивними технологіями виховання, мати емоційну стійкість, емоційну гнучкість, бути задоволеними собою і своєю майбутньою професійною діяльністю, вміти будувати з дітьми суб'єкт-суб'єктні відносини.

Толерантне ставлення підлітків до однолітків – це активна усвідомлена життєва позиція, що базується на позитивному ставленні до індивідуальних і етнопсихологічних особливостей ровесників, до їх світогляду, відмінного способу життя, на прагненні до співробітництва, співпраці, безконфліктному типі стосунків; воно передбачає наявність високого рівня сформованих знань, умінь і навичок, розвитку особистісних якостей і здібностей, що дозволяють будувати взаємовідносини з ровесниками на гуманній, діалоговій основі.

На сьогодні в діяльності освітніх закладів існують протиріччя:

- а) між проголошенням толерантності як одного з пріоритетів розвитку сучасного суспільства і недостатньою його реалізацією в практиці освітніх закладів;
- б) між необхідністю проявів педагогом толерантності в різних педагогічних ситуаціях в освітній практиці і відсутністю знань про це;
- в) визначенням необхідності формування толерантності як інтегративної якості особистості вихованців і недостатнім рівнем розробленості педагогічних технологій.

Визначена оцінка проблеми стосується завдань підготовки студентів вищих навчальних закладів до практичної діяльності на посадах вихователів дитячих закладів оздоровлення і відпочинку, оскільки навчальною програмою передбачена виховна практика в дитячих закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. Толерантність є предметом наукових інтересів сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених. Педагогічний аспект проблеми толерантності розглядається в таких напрямках:

- 1) формування ставлення учнів до толерантності як суспільно значущі цінності (Б. С. Гершунський, І. В. Крутова, І. А. Панченко).
- 2) формування педагогічної толерантності у майбутніх учителів (В. А. Лабунська, І. У. Солдатова).
- 3) толерантність розглядається як свідомість особистості (О. Асмолов, О. Кондаков).

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками (Г. Балл, І. Бех, Т. Білоус, О. Волошина, О. Клепцова, П. Степанов) розкрито низку теоретичних та методологічних питань педагогіки толерантності, зокрема – визначено психолого-педагогічні умови виховання толерантності у підлітків і молоді.

Окремі аспекти виховання толерантної особистості розкриваються у таких концепціях: педагогіка співробітництва (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Сухомлинський, В. Шаталов), педагогіка ненасильства (В. Маралов, Т. Сітаров), педагогіка культури миру (О. Безкоровайна, Г. Ковальов, В. Мітіна, А. Сиротенко).

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності проявів толерантності як професійної якості вихователя в педагогічному процесі, розглянути шляхи виховання культури толерантності у вихованців дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, розкрити особливості тимчасового дитячого колективу, який створюється в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, а також розглянути прийоми і форми виховання толерантності, що використовуються для створення в тимчасовому дитячому колективі табору умов безконфліктного спілкування, усвідомленої толерантності поведінки.

Виклад основного матеріалу. Виховання – це важливе стратегічне завдання дитячого закладу оздоровлення та відпочинку як основної ланки соціалізації школярів у період літніх канікул.

Кожен педагог, що працює у дитячому закладі оздоровлення і відпочинку, покликаний сприяти всебічному розвитку особистості дитини, вихованні розвитку його самостійності і відповідальності.

Для ефективного виконання своєї ролі вихователь повинен уміти вирішувати наступні завдання:

- організація системи міжособистісних стосунків усередині дитячого колективу табору через різноманітні види спільної діяльності;
- створення відповідної соціальної ситуації, необхідної для успішного індивідуального самовираження і різнобічного розвитку кожної дитини, розкриття його потенційних здібностей, формування моральних сенсів і духовних орієнтирів;
- формування толерантної, полікультурної особистості дитини, що існує в системі міжетнічних і міжконфесійних відносин.

Реалізуючи свою професійну роль, вихователь дитячого закладу оздоровлення і відпочинку орієнтований на безпосереднє емоційне спілкування і спільну діяльність з дітьми, довірливі стосунки з ними, на розуміння світу інтересів і захоплень дітей. Він займає позицію значущого дорослого в дитячій спільності.

Вихователь виконує багато ролей:

- роль соціально-педагогічного гаранта безпеки, цілісності і самостійності дитини;
- роль адміністратора у спілкуванні з педагогами, причетними до виховної діяльності з дитячим колективом (старший вихователь, педагог-організатор);

- роль адміністратора-організатора відпочинку й оздоровлення дітей у таборі;
- роль психолога в урегулюванні конфліктів, що виникають у дитячому колективі.

Найважливішими завданнями вихователя можна виділити такі:

- створення виховного середовища: сукупності психолого-педагогічних, моральних, природних факторів, які здійснюють вплив на виховання і самореалізацію дітей та дорослих табірної спільноти;
- організація дозвіллевої та оздоровчої діяльності;
- співпраця з батьками;
- стимулювання здорового способу життя;
- організація творчої діяльності дітей, що реалізується в різних формах.

Головне завдання вихователя – бути організатором і режисером виховного процесу в дитячому колективі, будувати діяльність із дітьми, що відпочивають на принципах гуманістичної, толерантної педагогіки, спрямованої на максимальне розкриття і розвиток здібностей дитини під час її активного літнього відпочинку.

При визначенні змісту педагогічної діяльності дитячого закладу оздоровлення і відпочинку провідним фактором стає створення таких умов для дітей і підлітків, за яких кожен відчуває себе суб'єктом діяльності, реалізує свої гуманістичні прагнення, готовність брати на себе відповідальність за себе і за свій колектив.

Першим головним кроком вихователя виступає діяльність, яка дозволяє дитині усвідомити себе як особистість, самоствердитись, розвивати інтереси і здібності. Колективна творчість є важливим фактором розвитку підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу.

Другим фактором виступає колектив табору. Це, передусім, підлітки і педагоги, адміністрація, а також всі, хто так чи інакше причетний до життєдіяльності табору.

Колектив підлітків і дорослих у таборі XXI століття – це колектив співтворчості, діють за законами гуманістичної педагогіки, де кожна особистість – самоцінна.

Третій фактор – це ідеологія дитячого закладу оздоровлення і відпочинку. Базою ідеології можуть виступати:

- традиції табору (закони, ритуали, форми і зміст окремих загонових або загальнотабірних справ, система свят, стиль взаємин дорослих і дітей), такі як вечірній загоновий вогник, особливим стилем одягнуті хустинки, майки, шеврони, дискотеки;

- оздоровчо-освітня програма діяльності з урахуванням того, що одночасно в таборі можуть відпочивати колективи із різних регіонів, що складаються із різних категорій дітей;

- програма діяльності педагогів та медичних працівників (індивідуальні плани і програми вожатих та вихователів, педагогів-організаторів, керівників гуртків і творчих майстерень, лікаря та медичної сестри, психолога, музичного і спортивного працівників);

- сценарії і плани конкретних справ свят, конкурсів.

Ефективність "табірної впливу" на підлітків дуже висока, і багато з них, подорослішавши, згадують яскраві, сповнені цікавого життя табірні зміни. В дитячому колективі табору з'являється можливість спробувати свої сили в новому незвичному середовищі, включитись у нові стосунки. Під час самостійного життя підліток відчуває, що таке "відповідати за себе", розуміє, що означає "позиція колективу", іноді виконує ролі керівника. Одним із важливих показників успішності табірної життя буде використання одержаного дітьми в таборі нового позитивного досвіду в подальшому житті.

Важливим компонентом педагогічного впливу табору на процес соціалізації підлітка є формування його комунікативної культури. Комунікативну культуру особистості розглядають як сукупність певних особистісних якостей, систему знань, ціннісних орієнтацій, способів моделювання спілкування та взаємодії з навколишнім світом, яка дозволяє їй діяти за власними принципами і способами своєї діяльності, соціальної поведінки.

Субкультура спілкування підлітків у більшості випадків прихована від дорослих. У підлітковому колі спілкування існує свій сленг, ієрархія спілкування. Дитяча субкультура спілкування – це фрагмент соціальної ситуації, в якій реалізується підліткове коло спілкування (формальна, неформальна група).

Іноді подібне спілкування впливає на підлітка більше, ніж сім'я, школа, позашкільні заклади.

Звідси, субкультура дитячого спілкування є специфічною особливістю проживання, взаємодії дітей, яка повинна враховуватися вихователем при організації життєдіяльності тимчасового дитячого об'єднання на час відпочинку.

В дитячому закладі оздоровлення та відпочинку виникає необхідність виховання культури толерантності. З перших днів табірної зміни починають народжуватись взаємовідносини між 25–30 дітьми, які прийшли із різних мікросоціумів, з різним життєвим досвідом, з несформованою комунікативною діяльністю. Для плідного відпочинку в дитячому колективі необхідно звести ці протиріччя в процесі взаємодії до загальних правил співжиття. Ненасильницьке, доброзичливе ставлення, гармонізація стосунків у загоні, виховання толерантності сприяють розвитку співробітництва.

В перші дні табірної зміни (організаційний період) важливо навчити дітей сприймати один одного як значущого і цінного і в той же час критично ставитись до своїх власних поглядів.

В основі педагогічної діяльності вихователя має бути спілкування на основі толерантної взаємодії, розумінню взаємному.

Якщо вихователь толерантний, він впевнений, відкритий, недирективний, доброзичливий, взаємодія з дітьми будується на основі діалогу, толерантності до протилежного способу життя, думки, поведінки, цінностей.

При проведенні бесід з дітьми "Табір – твій дім, і ти господар в ньому", "Закони життя колективу" варто передбачити такі напрями:

1. Знайомство дітей з принципом поваги людської гідності всіх без винятку людей.

2. Розуміння того, що кожна людина – унікальна особистість.

3. Розуміння принципу взаємодоповнення як основної риси несхожості. Діти повинні зрозуміти, що їх несхожість може виступати як доповнення один одного.

4. Розуміння принципу взаємозалежності як основи спільних дій. Дітей варто привчити до спільного вирішення проблем і розподілу праці при виконанні завдань, щоб продемонструвати, як виграє кожен при вирішенні проблем через співпрацю.

В основний період табірної зміни вихованню толерантності будуть сприяти такі колективні справи:

для дітей молодшого віку: виховання емпатії, співчуття, співпереживання через залучення дітей у відкритий дитячий рух "Пташине гніздечко", "Будиночок мурашок", "Чистий струмочок";

середній шкільний вік: навчити розуміти один одного, вміти визнавати точку зору іншого, вміння виходити із конфліктної ситуації шляхом педагогіки підтримки ("Острів спілкування", дискусії, тренінги);

старший шкільний вік: розвиток здібностей жити в мирі різних людей та ідей, знання прав і свобод та визнання права іншої людини на такі ж права (обговорення педагогічних ситуацій, прочитання статей Конвенції ООН про права дитини, круглий стіл, дискусія на основі Декларації принципів толерантності).

Найбільш сприятливими прийомами виховання толерантності в дитячому закладі оздоровлення і відпочинку є колективна творча діяльність, яка дозволяє зацікавити дітей спільними справами, зняти існуючу міжособистісну напругу у стосунках між окремими групами дітей, розкриває їх кращі риси, учить дітей знаходити компроміси при колективному плануванні.

Також важливим є колективний аналіз справ, що дає можливість дітям давати доброзичливі оцінки участі кожного у проведенні справ.

В організаційний період табірної зміни вихованню толерантності будуть сприяти такі виховні справи: екскурсії табором, бесіди "Табір – твій дім, і ти господар в ньому", "Ми з тобою друзі", "Табір – планета друзів", "Вогник знайомств", "Вибори лідера дитячого колективу".

Головним для вихователя є прагнення створити у дитячому колективі комфортного мікроклімату. Гра – одна із ефективних форм створення такої атмосфери. Ігрові прийоми виховання толерантності використовуються впродовж усієї табірної зміни. Виділяється три групи прийомів виховання.

Прийоми організації діяльності дітей

Приєм "Естафета". Вихователь об'єднує дітей у мікроколективи (3–5 осіб). Пропонуються різноманітні форми діяльності (кільцівка пісень, продовження речення, розповідь про улюблену тваринку, квіткові назви, жіночі і чоловічі імена). При цьому мікроколективи формуються з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Приєм "Акцент на краще". Вихователь у розмові з дітьми намагається підкреслити кращі риси кожного. Щоденно на "Вечірньому вогнику" обирається "Лідер дня". Завдання вихователя слідкувати за проходженням обговорення якостей "Лідера дня" і створювати умови, щоб діти вчилися знаходити в кожному хороше, а негативні якості пояснювати, як звичайну якість людини, яка нам не подобається, а інший вважає позитивною і підводити дітей до позитивного сприйняття всіх людей, що нас оточують.

Приєм "Історія про себе". Застосовується тоді, коли вихователь хоче, щоб діти були більше інформовані один про одного.

Приєм "Спілкуватись за правилами". На період виконання того чи іншого творчого завдання встановлюються правила, що регламентують спілкування і поведінку дітей: як вносити пропозиції, доповнювати, критикувати. Це деякою мірою знімає негативні моменти, захищає "Статус" усіх його учасників (проведення диспутів, дискусій).

Приєм "Справедливий розподіл" передбачає створення рівних умов для виявлення ініціативи всіма дітьми. Він використовується, коли в колективі є опозиційно налаштовані групи дітей (не сприймають режим табору, не бажають спілкуватись з іншими). Головне тут – досягти збалансованого розподілу ініціативи за всією програмою виконання завдання і конкретною участю на кожному етапі представників усіх груп дітей.

Друга група пов'язана з діалоговою рефлексією.

Діалогова рефлексія – це діалог педагога і дитини, який сприяє формуванню ставлення дитини до конкретної значущої проблеми відповідності поведінки і вчинків з прийнятими моральними нормами. Для виховання толерантності можливі наступні прийоми під час проведення рефлексивної бесіди з дитиною.

Приєм "Рольова маска". Дітям пропонується ввійти в роль іншої людини і виступити уже не від свого імені, а від його особи.

Приєм "Прогнозування розвитку ситуації". Під час бесіди педагог пропонує висловити речення про те, як могла розвиватися та чи інша конфліктна ситуація. При цьому нібито ведеться пошук виходу із ситуації, що склалася.

Приєм "Зустрічні питання". Діти об'єднані в групи, готують один одному певну кількість зустрічних питань. Поставлені питання і відповіді на них підлягають колективному обговоренню.

Третя група прийомів пов'язана з художньою літературою, кінофільмами, піснями.

Приєм "Заверши кінець історії". Дітям пропонується завершити запропоновану історію. Придумати завершення проблеми відносин між людьми, тваринами, які є героями кінофільмів, казок.

Приєм "Улюблені пісні друга". Дітям пропонується вгадати, які пісні полюбують їх друзі.

Приєм "Добрі слова". Дітям пропонується згадати добрі слова, які говорять герої мультфільмів.

Приєм "Кіностудія". Діти придумують пародію на відомий фільм, використовуючи сюжети табірної життя. Потім демонструють цю пародію.

Всі розглянуті прийоми і форми виховання толерантності використовують на кожному етапі табірної зміни для створення в тимчасовому дитячому колективі табору умов безконфліктного спілкування і усвідомленої толерантної поведінки.

Виховання толерантної взаємодії вихователя і вихованців вимагає врахування особливостей тимчасового дитячого колективу, який створюється в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку. Це насамперед:

- а) короткотривалість існування (21–45 днів), що надає особливий темп і насиченість діяльності і спілкуванню;
- б) особливі міжособистісні взаємовідносини;
- в) різновіковий склад, діти різних національностей і віросповідань;
- г) завершений цикл розвитку (три періоди табірної зміни: організаційний, основний, завершальний).

В основу життєдіяльності тимчасового дитячого колективу покладена система суб'єкт-суб'єктних стосунків, багатоваріативність спільної діяльності, її інтенсивність і комунікативна насиченість, що забезпечує включення дітей та підлітків у різноманітні

взаємовідносини. Тимчасовий колектив табору дає широкі можливості для розвитку співтворчості і співдружності вихователів і вихованців. Різноманітність змісту форм діяльності і співпраці забезпечується через методику колективної творчої взаємодії, індивідуального і групового проектування. Для цього в таборі використовуються такі організаційні форми роботи: загонні справи, навчально-розвивальні заняття, клуби, загальнотабірні справи творчого характеру, тематичні дні. Особливий інтерес у дітей викликають майстер-класи, гуртки, загальнотабірні справи навчального характеру.

За І. А. Панченко [9], основними компонентами толерантної взаємодії в умовах тимчасового дитячого колективу виділяються:

1. Діалогові стосунки.
2. Особистісні позиції учасників.
3. Активна спільна діяльність.
4. Інформаційний зв'язок на ціннісному рівні.

І. А. Панченко також визначила, що при розвитку толерантної взаємодії підлітка слід спиратись на такі складові:

- соціальний досвід підлітка;
- наявність позиції – точки зору щодо ставлення до протилежної поведінки, дії, обумовленої цим ставленням;
- внутрішніх переконань підлітка;
- світогляду, який впливає на норми поведінки, життєві прагнення.

Аналізуючи сучасні тенденції в освітньо-виховній діяльності дитячих закладів оздоровлення і відпочинку, слід відзначити, що особливості виховання підлітків в умовах дитячих таборів сприяють стимулюванню дітей і підлітків до безконфліктного спілкування, включення в процес спілкування малоконтактних, важких підлітків, що сприяє вихованню толерантної поведінки.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень, на наш погляд, можуть стати наступні: розвиток толерантних взаємовідносин у сім'ї, студентському середовищі, підготовка учителів до управління процесом розвитку толерантної взаємодії.

Література

1. Асмолов А. Г. Мы обречены на толерантность / А. Г. Асмолов // Семья и школа. – 2001. – № 11–12.
2. Безкоровайна В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття / В. Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 13 (25).
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Бех І. Д. Справедливість – несправедливість у міжособистісних стосунках / І. Д. Бех // Виховання особистості : підручник. – 2008. – С. 650–656.
5. Бех І. Д. Контури правило-відповідного спілкування / І. Д. Бех // Виховання особистості : підручник. – 2008. – С. 690–720.
6. Безпальча Р. Толерантність у сучасній українській школі / Р. Безпальча // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 4 (2). – С. 14–18.
7. Вульфів Б. З. Воспитание толерантности, сущность и средства / Б. З. Вульфів // Воспитание школьников. – 2002. – № 6.
8. Лутошкин А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин ; под ред. Б. З. Вульфова. – М. : Просвещение, 1986.
9. Панченко І. А. Развитие толерантного взаимодействия подростков во Всероссийском детском лагере "Орленок" : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Панченко І. А. – Магнитогорск, 2005.
10. Трубина Толерантность и интолерантность: основные черты и отличия / Трубина // Воспитание школьников. – 2003. – № 3. – С. 33–35.
11. Степанов П. Как воспитать толерантность / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – № 9.
12. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе / К. Фопель // Психологические игры и упражнения. – М. : Генезис, 2006.
13. Воспитание толерантности (занятия с подростками) // Воспитание школьников. – 2013. – № 1. – С. 57–65.
14. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 2. – С. 175–179.

УДК 378.14:7.012

**ОПТИМІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИЗАЙНЕРА**

Соломатова В. В., Чирчик С. В.

У статті представлено математичну модель оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутнього дизайнера. Наведено зв'язок між формою та розміром "кола компетентності". Аргументовано важливість упровадження математичних методів і моделей в апарат дослідження якості освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, математична модель, дизайнер.

В статье представлена математическая модель оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущего дизайнера. Приведена связь между формой и размером "круга компетентности". Аргументирована важность введения математических методов и моделей в аппарат исследования качества образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, математическая модель, дизайнер.

The article presents a mathematical model for evaluating the level of professional competence of future designer. It shows the relationship between the shape and dimensions of the "circle of competence". The importance of introducing mathematical methods and models into the study of education quality is substantiated.

Key words: professional competence, mathematical model, designer.

Аналізуючи освітні програми провідних вишів за напрямом "дизайн", приходимо до висновку, що дизайн-освіта в Україні перейшла зі стадії становлення в стадію оптимізації, що не може не вплинути на методи оцінки рівня становлення професійної компетентності випускника. Підтвердженням цього є задекларовані засоби діагностики якості вищої освіти в методичних рекомендаціях з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід), в яких наголошено, що інформаційною базою, на підставі якої формуються засоби об'єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки, є система компетенцій. Тому, очевидно, методи оцінки їх сформованості відіграють ключову роль у цьому процесі.

Відомо, що дизайн – це специфічна сфера діяльності з розробки (проектування) предметно-просторового середовища (у цілому й окремих його компонентах), надання результатам проектування високих споживчих властивостей, естетичних якостей [1, с. 6].

Моделювання у широкому сенсі є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [2, с. 3].

Так, у своїй науковій роботі Людмила Чуйко наводить напрямки використання математичних методів у педагогіці за призначенням [3, с. 11]:

Математичні методи	Мета застосування
1. Методи первинної обробки даних (шкалювання, контент-аналіз, ранжування та ін.)	Для визначення рівня вимірювань, порівняння, співставлення педагогічних об'єктів
2. Кореляційний аналіз	Для визначення структури зв'язку між явищами і ознаками педагогічних систем
3. Регресивний аналіз	Для передбачення (оцінки) взаємозв'язку між випадковими величинами педагогічного процесу
4. Дисперсійний аналіз	Для оцінки педагогічних систем комплексом кількісних показників
5. Кластерний аналіз	Для полегшення розуміння закономірностей функціонування педагогічних процесів і явищ, а також аналізу швидкоплинних педагогічних ситуацій
6. Методи математичного моделювання	Для побудови математичних моделей, що описують педагогічні закономірності; для планування експерименту і всього педагогічного дослідження в цілому
7. Методи математичного програмування	Для розв'язання проблем наукового планування та організації процесів навчання і виховання
8. Сіткові методи	Для представлення внутрішніх зв'язків педагогічних процесів (навчальних дисциплін, розділів), а також для планування і керування навчальним процесом
9. Методи перевірки важливості і достовірності експериментальних результатів (критерій Ст'юдента, Фішера, Макнамарі, Вілкоксоната ін.)	Для обґрунтування правдоподібності педагогічних гіпотез, розв'язання задачі розрахунку об'єму вибіркової сукупності і достовірності отриманих результатів педагогічних досліджень

У нашій статті ми пропонуємо оптимізаційну математичну модель оцінки професійної компетентності майбутнього дизайнера. Запропонована модель є універсальною, тому може бути використана і за іншими напрямками підготовки.

Унікальність, на нашу думку, запропонованої моделі в тому, що базою для рейтингової оцінки рівня професійної компетентності є не суб'єктивні думки експертів-науковців, притаманні більшості інших методик оцінювання, а освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускника вищого навчального закладу за цим напрямком.

Розглянемо алгоритм побудови математичної моделі.

Методологічну оптимізацію структури становлення професійної компетентності дизайнера проводимо методом порівняльної комплексної рейтингової оцінки за допомогою системи показників за наступними функціональними компонентами [4, с. 101]:

- **МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ;**
- **ТВОРЧО-ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ;**
- **РЕАЛІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ;**
- **РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ.**

Алгоритм математичного методу оцінки становлення професійної компетентності дизайнера за функціональними компонентами передбачає оцінку рівня сформованості найбільш значущих, з професійної точки зору, компетенцій дизайнера відповідно до виробничих функцій та типових завдань діяльності [4, с. 98]:

1. Художньо-графічна.
2. Проектна.
3. Конструкторська.
4. Технічна.
5. Технологічна.
6. Організаційно-управлінська.
7. Контролююча.
8. Дослідно-експериментальна.

Математично ототожнюємо компетентність із площею "сегментованого кола", а рівень сформованості кожної з компетенцій ототожнюється з площею сектора. Для цього "сегментоване коло" умовно розбиваємо на сектори з радіусами R_j , кути яких визначаються відповідно до рівня оволодіння кожною з компетенцій (див. рис. 1).

При визначенні загального рівня сформованості професійної компетентності обов'язково враховуємо рівень оволодіння кожною з соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних та професійних компетенцій.

Подамо вихідні дані у вигляді матриці (A_{ij}) , де i відповідає номеру показника ($i = 1, 2, \dots, k$), а j – компетенції, що розглядається ($j = 1, 2, \dots, n$).

Для кожного блоку знаходимо математичне сподівання показників.

Матриця вихідних даних набуде вигляду $M_{i,j}$, де i відповідає номеру блоку ($i = 1 \dots n$), а j – компетенції, що розглядається ($j = 1, 2, \dots, m$). По кожному блоку показників знаходиться оптимальне значення при урахуванні вікових коефіцієнтів чутливості та кількості показників у вигляді матриці-рядка $B = (b_1 \dots b_n)$ і проводиться ранжування.

Далі знаходимо добуток $B \cdot M$ у вигляді матриці-рядка $D(d_1, \dots, d_n)$, елементи якої характеризують якісний рівень оволодіння студентом кожною з компетенцій. Трансформуємо отриманий у ході ранжування добуток у довжину радіус-вектора кожного з секторів.

Довжину радіусів знаходимо у вигляді добутку середнього бала успішності C на якісний рівень оволодіння певною компетенцією d_j , тобто $R_i = C \cdot d_j$, де C – середній бал успішності, d_j – рівень оволодіння компетенцією.

Далі знаходимо площу кожного з секторів $S_j(\alpha_j, R_j)$, де α_j – кут сектора в радіанах, R_j – радіус сектора.

$\alpha_j = k \cdot d_j$, де k – коефіцієнт пропорційності, який функціонально залежить від курсу.

Далі шляхом сумування по заданій області, проводимо оцінку сформованості професійної компетентності випускника K_3 .

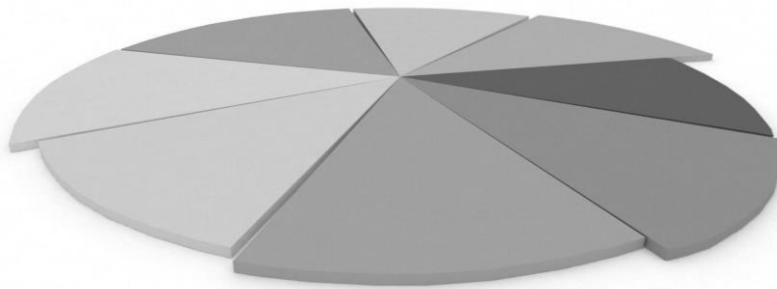


Рис. 1. Схема оцінки сформованості професійної компетентності майбутнього дизайнера

Модель має чотири функціональні зони відповідно до блоків, які застосовані у розглянутій системі показників. Тут слід зауважити декілька теоретичних аспектів, які необхідно враховувати при обґрунтуванні методико-педагогічних рішень.

Існує зв'язок між формою та розміром кола професійної компетентності і його рівнем сформованості. Рівень сформованості професійної компетентності може бути умовно прокласифікований за розміром як початковий (до 30 %), середній (у межах 30–70 %) і сформований (в межах 70–100 %). Якщо графічна модель має правильну форму (радіус-вектори близькі за довжиною і дуги приблизно рівні), то педагогічна модель формування професійної компетентності є збалансованою, що є основою успішного формування професійного фахівця; якщо ж спостерігається дисгармонія довжин радіус-векторів, то модель професійної підготовки потребує негайних перетворень, для забезпечення покращення збалансованості її структурних елементів.

Використання математичних методів у педагогіці дозволяє науковцям здійснити творчий педагогічний пошук на високому методологічному рівні.

Цей метод дозволяє системно встановити як кількісні, так і якісні рівні сформованості окремих компонентів професійної компетентності дизайнера і на основі цього своєчасно обґрунтувати та вжити методичні заходи щодо підвищення ефективності педагогічного процесу.

В подальших роботах планується висвітлити експериментальну частину наукового пошуку в контексті оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх дизайнерів.

Література

1. Лаврентьев А. Н. История дизайна / А. Н. Лаврентьев. – М. : Гардарики, 2007. – 303 с.
2. Харбатович С. В. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження / С. В. Харбатович // Вісник ЧНПУ. Серія "Педагогічні науки". – Вип. 96. – Чернігів : ЧДПУ, 2012. – С. 184–188.
3. Чуйко Л. В. Математические методы в педагогике как условие совершенствования качества образования : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Л. В. Чуйко. – Смоленск, 2006. – 21 с.
4. Чирчик С. В. Структурні складові професійної компетентності дизайнера інтер'єру / С. В. Чирчик // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 83–104.

УДК 371.1

ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Таравська Я. В.

У статті здійснено історичний аналіз педагогічного моніторингу освітнього процесу, розкрито роль і значення педагогічного моніторингу в забезпеченні якості навчального процесу, підготовці конкурентоздатних фахівців.

Ключові слова: історичний аналіз, педагогічний моніторинг, якість навчального процесу.

В статье осуществлён исторический анализ педагогического мониторинга образовательного процесса, раскрыта роль и значение педагогического мониторинга в обеспечении качества учебного процесса, подготовке конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: исторический анализ, педагогический мониторинг, качество учебного процесса.

The author carries out historical analysis of pedagogical monitoring of educational process and reveals the role and importance of pedagogical monitoring in ensuring the quality of educational process and preparing highly-qualified specialists.

Key words: historical analysis, pedagogical monitoring, quality of educational services.

Актуальність проблеми. Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Оскільки завданням ВНЗ є не просто дати студентам той чи інший обсяг знань і умінь, а й сформувати таку людину, котра здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою позицію в житті, свій світогляд, ставлення до себе й інших та вміння адаптуватися до умов життя, нагальною стала проблема перебудови й підвищення ефективності навчального процесу.

У системі ВНЗ України домінує навчально-адміністративний контроль, характерною ознакою якого є епізодичність одержування інформації, неопрацьованість науково обґрунтованих показників і критеріїв оцінки діяльності студентів і викладачів. Корекція гуманізації освітнього процесу здійснюється, в основному, за допомогою системи заохочення й стягнення без опори на науково обґрунтовані критерії оцінки його якості, що характеризує формально-констатуючий характер освітнього процесу.

В Україні поки що не існує централізованої системи педагогічного моніторингу, діяльність якої регламентувалась би відповідними законодавчими актами або іншими нормативними документами. Тому дана проблема є досить актуальною.

Ступінь дослідження проблеми. Дослідження проблеми моніторингу, передумови становлення якого формувалися з початку ХХ століття, з'явилися в російській педагогіці в 90-х рр. минулого століття (В. Беспалько, В. Кальней, А. Майоров, С. Шишов). В Україні в останні роки вчені активно досліджують питання, пов'язані з якістю освіти, зокрема О. Белкін, В. Загвязінський, В. Євдокимов, Т. Лукін, О. Пехота, І. Прокопенко.

Мета написання статті полягає в дослідженні проблеми педагогічного моніторингу як засобу гуманізації освітнього процесу, якості освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Для більш конкретного історичного аналізу педагогічного моніторингу освітнього процесу, на нашу думку, необхідно визначити, на які із сучасних трактувань терміна "педагогічний моніторинг" ми будемо орієнтуватися в процесі дослідження.

На наш погляд, найбільш повно усі функції й завдання освітнього моніторингу розкрито у визначенні, що подається в Кратком толковом словаре "Основы педагогических технологий". У даному виданні педагогічний моніторинг визначається як процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення [13; с. 15]. Таким чином, у ході дослідження нас будуть особливо цікавити педагогічні концепції спостереження за ходом освітнього процесу і його результати.

Одним із перших педагогів, які займалися питаннями діагностики учнів, був Н. Лесгафт. Використовуючи більше ста психологічних термінів, він визначив чотири типи особистості школяра: доброзичливий; м'яко-забитий; злісно-забитий; пригноблений.

Грунтуючись на запропонованій типології, Н. Лесгафт розробив цілу низку прийомів і методів, що застосовувалися в педагогічній практиці залежно від типу особистості [9, с. 190].

У 20–30-х рр. минулого століття дослідження проблем педагогічної діагностики і стану освітнього процесу в основному проводилися в рамках педології. Ними займалися П. Блонський, К. Кузнецов, П. Рудик, А. Залкінд, А. Калашников, Л. Одинцова, А. Пчелко та ін. Педологія (від грец. *παις* – дитина і *λόγος* – учення) буквально – наука про дітей. Термін педології введено американцем О. Хрисманом. Педологія не є цілісною теорією, вона включає в себе набір психологічних, біологічних і соціальних концепцій стосовно розвитку дитини [16, с. 121].

Педологія називала біогенетичний закон загальним законом розвитку дітей. П. Блонський відзначав, що розвиток дитини є результатом взаємодії двох чинників – спадковості й умов життя [3, с. 166].

При цьому пропонувалося користуватися даними про спадковість тільки як загальним фоном. У ході вивчення умов життя дитини П. Блонський пропонував звертати особливу увагу на її економічне становище й вплив родини. Процес вивчається з внутрішньоутробного розвитку, включає аналіз параметрів росту, стандартизацію беззубого дитинства і розумового розвитку дитини [3, с. 170].

Підсумкова схема педагогічного обстеження, за П. Блонським, містила такі позиції: спадковість; умови життя й середовища; здоров'я; антропометричні дані; тестування інтелектуальне й педагогічне [3, с. 178].

Одним з основних практичних методів освітньо-виховної роботи, який сприяє організації досвіду дитини, його накопиченню і росту, А. Пчелко називає *облік* [17, с. 579]. Завдання обліку складалися з розвитку в дитини свідомості того, що в процесі роботи необхідно перевіряти й контролювати себе, а по завершенні тієї чи іншої справи потрібно вміти критично поставитися до роботи, вміти розкрити помилки й недоліки в минулому і на підставі аналізу зробити висновки.

А. Пчелко пропонує два види обліку: усна й письмова перевірка та облік колективної роботи [17, с. 582].

Для звітних документів використовувалися предметні облікові картки і кругові зошити. Якщо перші велися безпосередньо викладачем, який проводив відповідні навчальні заняття, то другі велися кожним учнем класу по черзі. Підсумки підводилися шляхом заключних бесід і колективних письмових робіт, а в школах 2-го ступеня – шляхом звітних конференцій. Для обліку роботи колективу використовувалися також виставки: тематичні, напівсеместрові, річні [17, с. 583].

Одним із методів обліку, що впливає на постановку педагогічного процесу і веде до підвищення його продуктивності, П. Рудик називає метод завдань [18, с. 586], що припускає таку організацію шкільного педагогічного процесу, при якій учень у своїй роботі виконує певні завдання. Останні будуються, з одного боку, у передбаченні такого обліку, з іншого боку, так, щоб виконання їх сприяло розвитку самостійних творчих навичок. Облік виконання завдань оцінюється за кількісними та якісними параметрами.

Описуючи метод тривалих спостережень, П. Рудик наводить такі основні напрямки спостереження за учнями: усна мова, читання, письмо, трудові процеси, ігри і фізичні вправи, математика, природознавство, суспільствознавство, рівень самостійності учня, позашкільне життя, соціальне життя; при цьому він зазначає, що метод не може мати масового застосування через громіздкість і неможливість вести систематичне спостереження більш ніж за 2–3 учнями [18, с. 592]. Як більш ефективний метод він пропонує застосування системи тестів і стандартів. "Під стандартами розуміється кількість роботи, зробленої в даний час із цим ступенем якості середнім учнем даної вікової групи" [18, с. 592]. При цьому учений зазначає, що цей метод не може дати остаточного педагогічного діагнозу учня і лише сприяє визначенню правильних напрямків у вивченні окремих сторін особистості школяра.

Основними показниками обліку вважалися: середнє арифметичне отриманих облікових даних, середнє відхилення показника окремого учня від середнього арифметичного і медіана – середній показник у ряді результатів іспитів кожного.

Облік вважався одним з основних методів в організації освітньо-виховного процесу не тільки у школах, але й у вищих навчальних закладах. А. Калашников зазначав, що робота у вищому навчальному закладі повинна супроводжуватися постійним обліком досягнень як окремого студента, так і однорідної групи, а також об'єктивною оцінкою цих досягнень [8, с. 236].

Нам здаються надзвичайно цікавими зазначені форми й методи дослідження ходу освітнього процесу. Вони дозволяли диференційовано підійти до оцінки пізнавальних і моральних якостей особистості учня, розвивали елементи самоаналізу й самоконтролю, сприяли об'єктивній оцінці діяльності кожного учасника освітнього процесу. І цілком зрозуміло, що таке ставлення до особистості не могло бути сприйняте терпимо з боку партійних ідеологів того часу, не укладалося в систему виховання "нової людини", і, як наслідок, у 1936 р. вийшла відома постанова ЦК ВКП (б) "Про педагогічні перекозчення у системі Наркомпросів", яка у властивій тому часу манері піддала "нищівній критиці" діяльність педологів у школі. Для передачі духу постанови досить навести кілька фраз із її тексту, у яких педологія називається "антинауковою неосвіченою теорією", а самі педологи "недовченими" [15, с. 364]. Постанова прописувала не тільки скасувати ланку педологів у школах, але й вилучити з обігу всі педологічні підручники й книги. Коментарій ЦК КПРС, який був даний у 1985 р., називає цю Постанову "важливою" та "корисною", стверджуючи, що саме вона допомогла "впоратися" з "недоліками" у педагогіці [15, с. 364].

Твердій регламентації піддавалася і діяльність вищої школи. У Постанові СНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 23 червня 1936 року "Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищих шкіл" зазначається, що директива партії й уряду про єдиначальність директорів вищих навчальних закладів не виконується: єдиначальність директорів порушується адмініструванням із боку громадських організацій [15, с. 352]. Постанова скасувала поточний облік успішності; усі вищі навчальні заклади зобов'язані були одноманітно, як того вимагала постанова, організувати освітній процес.

Вплив цих документів на розвиток педагогічної науки й практики був дуже значим. Вивчали учнів у процесі їх навчання й виховання І. Каїров, В. Куфаєв, С. Ріверс, О. Ільїнська; в 1947 р. основним методом обрали спостереження та такі додаткові методи: аналіз творів учнів; індивідуально-групові бесіди з учнями, у яких з'ясовується їх ставлення до різних явищ життя та мотиви їх особистої поведінки. Вони цілковито виключили можливість використання в роботі тестів, анкет, назвавши такі методи "антинауковими" [6, с. 6].

І. Каїров визначає таку програму вивчення учнів: 1) успішність учня і його ставлення до навчальних занять; 2) загальний розвиток учня; 3) дисципліна й навички культурної поведінки; 4) суспільне обличчя учня; 5) вольові якості учня [6, с. 6].

Засобами спостереження О. Ільїнська називала: а) ознайомлення з родиною учня, його домашнім побутом і оточенням; б) зв'язок із лікарем із питань здоров'я учня; в) особисте спостереження за учнем під час навчальних занять на уроках, у позакласній роботі і поза школою – на вулиці, в домашній обстановці; г) проведення з учнями індивідуальних і колективних бесід з різних питань, які допомагають вивчити особистість учня чи особливості колективу; г) проведення бесід з іншими вчителями про учня; ознайомлення з письмовими зауваженнями вчителів, їхніми відгуками про роботу учня й оцінками; д) ознайомлення з письмовими й практичними роботами учнів з різних предметів; е) ознайомлення з участю учнів у гуртках, у виконанні важких завдань; бесіди про прочитані книги; є) спостереження за учнями як членами колективу, виявлення їх громадської ролі в колективі.

Зазначені критерії та способи спостереження й вивчення учнів мають свої раціональні сторони, однак ми вважаємо, що їх не можна назвати відповідними гуманістичній парадигмі організації освітнього процесу. По-перше, саме спостереження більш схоже на підглядання за учнем, сам він виключений з цього процесу і цілком перебуває під владою тієї людини, що проводить за ним педагогічне спостереження. По-друге, критерії спостереження ідеалізовані і дуже високий ступінь суб'єктивності в ході відображення певних фактів поведінки учня. По-третє, сам механізм проведення такого педагогічного спостереження вимагає ведення досить великої документації, що саме по собі неможливо для викладачів-практиків і неминуче веде до формального ставлення до роботи. Але разом із тим необхідно відзначити, що зазначене нами

дослідження – одна зі спроб організації систематичного спостереження за ходом освітнього процесу.

На цій же методологічній основі були побудовані й рекомендації з організації обліку в практичній діяльності вчителя, викладені в навчальному посібнику для вищих педагогічних навчальних закладів і університетів, виданому в 1948 р. за редакцією І. Каїрова. У ньому рекомендувалося педагогам-практикам спостерігати: як учні слухають пояснення; як відповідають на уроках; як виконують письмові домашні завдання; яку активність виявляють під час занять [14, с. 187].

На основі усіх своїх спостережень над учнем, а також даних, отриманих у бесідах із батьками, вчителю необхідно було скласти практичні характеристики на кожного учня. Крім цього, він повинен був вести щоденник, у який вносилися записи з таких позицій: 1) записи основних даних про учнів при прийомі до школи і при перевірці охоплення загальним навчанням; 2) оцінки про успішність чи оцінки знань учнів з окремих предметів, їх поведінка й старанність; 3) реєстрація відвідування школи учнями; 4) записи змісту шкільних занять.

Вивчення педагогічної літератури 50–60-х рр. минулого століття дозволяє зробити висновок, що вказані напрямки практичної роботи вчителів не тільки не набули свого подальшого теоретичного й практичного розвитку, але й у визначеному ступені були згорнуті. Так, якщо Д. Сафронов у 1966 р., розглянувши елементи роботи класного керівника, пропонував для спостереження за поведінкою учня ведення щоденника вихователя, то вже 1968 р. Н. Болдирев відмічає, що ведення щоденника вихователя бажано, але не обов'язково. У ті роки як основна форма спостереження за ходом освітнього процесу активно застосовувався контроль. М. Купрін розумів під контролем висування державних вимог до змісту рівня та результату роботи кожного вчителя й учня [107; с. 3]. Він пропонував такі методи контролю: 1) вивчення документації – зошити, класні журнали, щоденники учнів, контрольні роботи; 2) бесіда з учителем; 3) вивчення знань учнів під час спостереження за уроками учителя; 4) особисте опитування (проводиться директором і завучем); 5) усне опитування; 6) письмова перевірка; 7) графічна перевірка (креслення схем за раніше вивченим матеріалом); 8) практична перевірка.

Необхідно відмітити, що система контролю протягом 60–70-х рр. минулого століття постійно удосконалювалася й розвивалася. У плані нашого дослідження викликає інтерес система критеріїв контролю, запропонована Е. Маліночкою. Прагнучи ввести кількісні характеристики якості роботи педагогічного колективу, автор пропонує такі критерії: кількість випускників школи, які вступили до вищих навчальних закладів; кількість випускників школи, які вступили до технікумів; кількість випускників школи, які пішли працювати відразу після закінчення школи; кількість випускників школи, які залишилися незадіяними; кількість випускників, які вступили у спеціальні навчальні заклади за профілем, обраним у період навчання у школі; зміна відсіювання учнів; зміна кількості учнів, які палять; зміна кількості учнів, які займаються ранковою зарядкою; зміна кількості учнів, які не виконують домашнє завдання; зміна кількості грубих порушень дисципліни; зміна кількості прогулів; зміна кількості читачів шкільної бібліотеки; зміна кількості прочитаних учнями книг за розділами; зміна кількості учасників гуртків [12, с. 6].

Про силу виховних заходів і ефективність виховної роботи автор пропонує судити за зміною: кількості зіпсованих за місяць меблів; кількості учасників предметних гуртків; кількості порушень дисципліни; кількості невиконаних домашніх завдань; кількості учнів, які активно виступають на зборах; кількості активних учасників художньої самодіяльності; кількості металобрухту, макулатури, що збирається за один тиждень; кількості учнів з ослабленим здоров'ям; кількості учнів, що активно виконують громадські доручення; врожайності культур на шкільній навчально-дослідній ділянці; показників якості виконаних робіт; кількості учасників диспутів, читацьких конференцій; кількості порушень порядку на зборах; кількості випущених стінгазет, фотомонтажів, виготовлених стендів, альбомів; кількості питань, які ставляться на лекціях, доповідях, у бесідах [12, с. 21].

Ми вважаємо, що самі по собі запропоновані критерії оцінки роботи викладацького складу й ефективності виховної роботи мають багато раціональних елементів. Однак акцентування уваги тільки на кінцевих результатах, відсутність науково

обґрунтованих методів їх досягнення призводить, як правило, до зворотних результатів, коли учень вже не має визначального значення в процесі педагогічної діяльності, а запропоновані критерії при усій своїй конкретності досить абстрактні. Перераховані нами критерії виконують зовнішню контрольну функцію і не сприяють розвитку самоконтролю особистості. Домінування цієї тенденції у системі контролю призвело до негативних соціально-психологічних наслідків, коли в суспільстві став нарастати соціальний песимізм і апатія. На початку періоду ці процеси зовнішньо не проявлялися, але в 70–80-ті рр. минулого століття став помітним їх руйнівний вплив на всю систему освіти.

У той час пошук і удосконалення методів спостереження за ходом освітнього процесу проводився тільки в рамках науково-педагогічних досліджень.

Необхідно більш конкретно проаналізувати методи науково-педагогічних досліджень і можливість їх використання в ході педагогічного моніторингу.

Називаючи одним з основних методів – *спостереження*, Ф. Корольов визначає його як метод пізнання педагогічних явищ на основі їх безпосереднього сприйняття. Його головним завданням є накопичення фактів, фіксація їх істотних сторін і моментів [11, с. 30]. Ш. Ганелін, Є. Голант, Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що спостереження – це насамперед організоване, цілеспрямоване сприйняття цілісного педагогічного процесу. Вони звертають увагу на важливість у процесі спостереження визначення своєрідних "упізнаних точок", фіксація яких при спостереженні виявляє найбільш істотні моменти досліджуваного об'єкта. Л. Занков також вважає, що в основі спостереження як методу науково-дослідної діяльності лежить цілеспрямоване й планомірне сприйняття предметів і процесів [7, с. 61]. У ході аналізу запропонованих визначень можна зробити такий висновок: у них відсутня вказівка на те, що спостереження повинно мати насамперед "науково упорядкований характер" [4, с. 349]. Щодо відмінностей наукового спостереження Л. Виготський зазначав, що на відміну від повсякденного воно припускає: заздалегідь установлений добір фактів, які йому (спостереженню) підлягають; класифікацію спостережуваних фактів; установлення зв'язку між окремими групами фактів: описання фактів і їх пояснення [4, с. 349].

Відзначаючи, що учень ніде й ніколи не повинен підозрювати про те, що він є об'єктом спостереження, Л. Виготський попереджає й про недоліки методу спостереження в процесі педагогічної діяльності. Вони, на його думку, полягають у роздвоєності уваги, що вимагається від учителя й вихователя, коли він, будучи одночасно психологом та педагогом, повинен не тільки займатися своєю справою, але і спостерігати за відволіканням уваги учителя відразу багатьма чи кількома учнями [4, с. 353].

Труднощі методу спостережень полягають і в значних затратах часу на його проведення. Р. Гурова зазначає, що затрати часу на проведення спостереження в природних умовах розподіляються приблизно в такий спосіб. Якщо на все дослідження дається 600 годин, то з них 100 годин іде на безпосереднє спостереження, 200 годин – на запис, 200 годин – на аналіз результатів і 100 годин – на складання звіту [5, с. 217].

Метод дослідження особистості, коли учень ставиться у певні умови, в яких йому пропонують ті чи інші завдання для оцінки окремих сторін його особистості, Л. Виготський називає *експериментально-психологічним*. Оцінюючи значущість цього методу для практичної педагогічної діяльності, він зазначає, що істотним недоліком його є складність одержання правильних висновків, тому що в ході психолого-педагогічного експерименту учень ставиться в спеціальні умови і немає точної впевненості, що у звичайних обставинах він буде поводитися так само [4, с. 356]. Як більш прийнятний метод для педагогічної практики пропонується використання *природного експерименту*, методологічну основу проведення якого розробив О. Лазурський. Сутність цього методу полягає в синтезі спостереження й експерименту, що дозволяє уникнути негативних сторін попередніх методів і зберегти їх позитивні якості [4, с. 356].

Надалі відбувся деякий відхід від основних вимог і методів природного експерименту. Л. Занков визначає експеримент як спостереження, здійснюване в спеціально організованих умовах. Його застосування в науковому дослідженні дає можливість пов'язати певні сторони процесу і розкрити причини, які обумовлюють необхідність даного явища [7, с. 91]. Ш. Ганелін, Є. Голант, Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що експеримент припускає втручання в навчально-виховний процес, перетво-

рення умов, у яких триває перебіг досліджуваного явища. При експерименті одні умови підсилюються, інші виключаються, треті послаблюються. Ф. Корольов називає педагогічним експериментом активне втручання дослідника у досліджуване ним явище [11, с. 33]. Він пропонує такі типи експерименту: констатуючий експеримент, в ході якого вивчаються наявні педагогічні явища; перевіркового, уточнювального експеримент, коли перевіряється гіпотеза, створена у процесі усвідомлення проблеми; творчий, що перетворює і формулює, у процесі якого констатуються нові педагогічні явища, створюються нові організаційні форми й методи навчання й виховання; лабораторний [11, с. 33].

Р. Гурова виділяє такі основні види *соціально-педагогічного експерименту*: 1) економіко-педагогічний експеримент, метою якого є вивчення форм економічного життя суспільства і їх впливу на виховання; 2) психолого-педагогічний соціальний експеримент, який полягає у вивченні психічного розвитку учня в різних умовах життя й у різних колективних зв'язках та відносинах; 3) правовий виховний експеримент, який виявляє причини злочинності та вивчає вплив різних форм правових стверджень на виховання; 4) власне соціально-виховний експеримент, який ставить собі за мету вивчити вплив різних факторів громадського життя і різних суспільних відносин на виховання [5, с. 228].

Як одну з важливих складових експерименту Ю. Бабанський, В. Харківська, В. Антипова, Г. Бокарьова, В. Ільїн виділяють діагностичну функцію, вводячи поняття *діагностичний експеримент* [2, с. 38]. Основними вимогами до такого експерименту є такі:

1. Експериментатор повинен досить повно, всебічно й об'єктивно проаналізувати систему, у якій проводиться експеримент, дати характеристику не тільки об'єкту, але і суб'єктам впливу, охарактеризувати не тільки засоби впливів, але і стан відносин, взаємодій між суб'єктом і об'єктом.

2. Необхідно одночасно фіксувати вплив системи засобів, що перевіряється, на всі основні підструктури особистості учня.

3. Під час експерименту необхідно фіксувати витрати часу й зусилля вчителів і учнів на досягнення одержаних результатів.

4. Треба одночасно оцінювати зміну показників, які цікавлять, у всіх учнів класу: при дидактичному експерименті – зрушення з усіх навчальних предметів, при експериментах виховного плану – зрушення в різних сторонах вихованості.

5. Експеримент повинен ретельно плануватися, організовуватися, в його ході має відбиватися динаміка процесу, а не тільки кінцеві результати.

6. Висновки щодо експерименту повинні максимально можливою мірою кодифікуватися [10, с. 6].

Значна увага до розгляду методів *спостереження* і *діагностичного експерименту* зумовлюється їх важливістю для ходу проведеного дослідження.

Крім названих методів науково-дослідної роботи в загальноосвітніх школах, у педагогічній літературі 60–70-х рр. минулого століття приводяться також такі методи: анкет і інтерв'ю, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду [11, с. 32]; бесіди, вивчення шкільної документації та учнівських робіт, монографічного вивчення дітей, аналогії, формалізації, моделювання соціометрії [5, с. 217], порівняльних досліджень [5, с. 236].

Необхідно відзначити, що названі методи науково-дослідної роботи є методологічною основою проведення педагогічних досліджень у вищому навчальному закладі. На теоретичному семінарі, проведеному у Москві 25 жовтня 1974 р., зазначалося, що основними методами досліджень у вищій школі є теоретичний аналіз, спостереження, експеримент, бесіди, письмові опитування (анкетування), вивчення результатів діяльності студентів і вихованців, вивчення педагогічної документації, порівняльно-історичний метод. При цьому відзначалося, що одним з головних завдань дослідника є перевірка того, за яких умов, у системі якого варіанта психолого-педагогічного впливу можна досягти рішення головної проблеми – поєднання спеціально-дослідного й повсякденно-практичного вивчення особистості студента, і на цій основі – виховання й розвитку необхідних професійних якостей. Без цього навряд чи можна уявити значущість будь-якого дослідження в галузі педагогіки вищої школи. Рішення цієї проблеми є одним з головних завдань педагогічного моніторингу. Таким чином, можна зробити висновок, що ідея педагогічного моніторингу виникла в 70-х рр.

минулого століття у результаті пошуку шляхів вирішення проблеми співвідношення науково-дослідного та повсякденно-практичного вивчення розвитку особистості студентів і всього освітнього процесу в цілому.

Подальша робота щодо удосконалення методів дослідної діяльності проводилась у рамках пошуку "поєднання основ теорії та практики" [1, с. 13].

Г. Александров виділив три основні групи методів науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі:

1. Методи емпіричного дослідження: спостереження, порівняння, вимір, експеримент.

2. Методи, використовувані як на емпіричному, так і на теоретичному рівні: абстрагування, аналіз та синтез, індукція та дедукція, моделювання, історичний та логічний методи наукового пізнання.

3. Методи теоретичного дослідження: перехід від абстрактного до конкретного, ідеалізація, формалізація, аксіоматичний метод [1, с. 15]. Систематизовані методи дослідної роботи у вищій школі представлені Г. Александровим у табл. 1:

Таблиця 1

Методи педагогічного дослідження у теорії вищої школи

Методи теоретичного дослідження	Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду	Методи експериментального дослідження	Моделювання і математичні методи
часткові методи		загальні методи	
Особисті спостереження, проведення анкетування, бесіди з викладачами й студентами, вивчення планованої навчально-методичної й іншої документації		Природний і лабораторний експерименти, навчальний експеримент, експеримент, що констатує, дослідна робота	
Форми		часткові методи і прийоми	
Усебічне вивчення кафедри вищого навчального закладу, творчі семінари, картотека педагогічного досвіду. Форми впровадження педагогічного досвід.		Спостереження, бесіда, анкетування, організація певних ситуацій; дослідне заняття; прийоми "зрізів"; рівняння умов; перехресного вивчення та ін.	

У 70-ті рр. минулого століття дослідники приділяли значну увагу методу *моделювання*. Л. Фрідман визначає моделювання як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що полягає в побудові та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей (речових чи знакових) інших об'єктів – оригіналів чи прототипів [19, с. 109]. Процес дослідження будь-якого об'єкта (явища, системи) методом моделювання Л. Фрідман поділив на чотири етапи:

1. Спочатку об'єкт дослідження вивчається звичайними для даної науки теоретичними та емпіричними методами.

2. Для рішення проблеми, що виникла у ході вивчення об'єкта, обирають чи будують інший об'єкт – модель першого (оригіналу).

3. Обравши чи побудувавши модель оригіналу, роблять дослідження вихідного завдання і вирішують його специфічними для побудованої моделі методами.

4. Нарешті, розв'язання дослідного завдання, проведене на третьому етапі і сформульоване мовою моделі, перекладають на мову оригіналу [19, с. 109].

Запропонований метод набуває подальшого розвитку у ході пошуку нормативних вимог до підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі. У ці роки розробляються моделі спеціалістів, з орієнтацією на які корегуються навчальні плани й програми, удосконалюються системи практичної підготовки студентів і розвитку їх комунікативних якостей.

Викликає інтерес методика, запропонована В. Копелєвим і Ю. Дмитрієвим, щодо оцінки спеціалістів. Ґрунтуючись на вимогах моделі-фахівця, вони запропонували оцінювати кожну якість і групу якостей за п'ятибальною системою оцінок: вища оцінка (5) ставиться, якщо якість виявляється постійно; вище середньої (4) – якщо якість виявляється часто (майже завжди); середня оцінка, вона ж нормальна (3), – якщо

кількість проявів і відсутності якості приблизно рівні; нижче середньої (2) – якщо якість виявляється рідко; нижча (1) – якщо якість виявляється дуже рідко чи не виявляється зовсім. Застосовуючи *метод експертних оцінок* і розроблені ними формули, ці науковці визначали загальну оцінку особистості, що дозволила зробити такі висновки:

А) Якщо загальна експертна оцінка випускників дорівнює нормативній оцінці або перевищує її, то це може означати: а) відповідність оцінюваних випускників посадам, які вони займають; б) відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам; в) гарна якість освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Б) Якщо загальна експертна оцінка випускників нижча від нормативної і наявні нижчі оцінки за основними якостями, то це може означати, що: а) випускники не завжди відповідають своїм професійним і посадовим обов'язкам; б) організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі знаходиться не на належному рівні; в) підготовка фахівців не відповідає запропонованим вимогам. Із проведеного історичного аналізу проблеми слід зробити такі висновки:

1. У 20–30-х рр. минулого століття спостереження за ходом освітнього процесу в загальноосвітньому і вищому навчальному закладах проводилося на методологічній основі, розробленій у рамках педології. Основним методом його проведення був облік, що дозволяв не тільки організувати переривистий процес спостереження за розвитком особистості учня, але і створювати умови самоаналізу й самокорекції кожного учасника освітнього процесу.

2. Під впливом ідеологічних факторів метод обліку був замінений контролем, критерії й проведення якого було зорієнтовано не на особистість учня, а на досягнення певних, як вважалося, соціально значущих результатів. Даний підхід призвів до зайвої формалізації й відчуження результатів педагогічної діяльності від особистісно значущих життєвих орієнтирів учнів.

3. Спостереження за ходом освітнього процесу в 50–60-ті рр. минулого століття проводилося, як правило, у рамках науково-педагогічних досліджень, однак ефективність впливу їх результатів на практичну педагогічну діяльність призвела в 70-ті рр. минулого століття до постановки проблеми їх взаємодії й взаємовпливу. Саме в цей період, на нашу думку, виникла ідея педагогічного моніторингу як безупинного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком освітнього процесу.

4. Методологічною основою проведення педагогічного моніторингу є система методів і технологій, розроблена у процесі удосконалення науково-педагогічних досліджень. Однак у теоретичному й практичному аспектах проблема організації педагогічного моніторингу не розроблена.

Література

1. Александров Г. Н. Общая характеристика методов педагогического исследования в высшей школе / Г. Н. Александров // Методы педагогических исследований в высшей школе. – Уфа, 1976. – 184 с.
2. Антипова В. М. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника / В. М. Антипова, Г. А. Бокарева, В. С. Ильин. – Ростов на Дону : Ростовский ГУ, 1972. – С. 22–38.
3. Блонский П. П. Возрастная педология / П. П. Блонский // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1929.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Гурова Р. Г. Применение социологических методов в педагогических исследованиях / Р. Г. Гурова // Проблемы методологии педагогики и методики исследований. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
6. Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1947. – 80 с.
7. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований / Л. В. Занков. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 140 с.
8. Калашников А. Г. Высшее педагогическое образование в РСФСР / А. Г. Калашников // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения", 1930. 3 т. – 1930. – 895 с.

9. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 314 с.
10. Копелев В. Ш. Методология, методы и процедура использования оценки качества подготовки специалистов / В. Ш. Копелев, Ю. А. Дмитриев // Оценка качества подготовки специалистов. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 96 с.
11. Королев Ф. Ф. Методы педагогических исследований / Ф. Ф. Королев // Педагогика : учеб. пособ. для студентов пединститутов / Ф. Ф. Королев. – М. : Просвещение, 1968. – 526 с.
12. Малиночка Э. Г. Способы математического изображения педагогических фактов и явлений / Э. Г. Малиночка. – Краснодар : Изд-во Кубанского ГУ, 1971. – 39 с.
13. Освітні технологій : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 255 с.
14. Полонский В. М. Методы исследования в педагогике / В. М. Полонский // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давидов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993.
Т. 1. А. – М. – 1993. – 608 с., ил.
15. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 года "О педагогических извращениях в системе Наркомпросов" // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций пленумов ЦК. – М., 1985.
Т. 6. – 1985. – 432 с.
16. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтенко. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
17. Пчелко А. Учет работы в школе и оценка результатов педагогического воздействия / А. Пчелко // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1929.
Т. 1. – 1929.
18. Рудик П. А. Метод заданий / П. А. Рудик // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1929.
Т. 1. – 1929.
19. Фридман Л. М. Использование моделирования и измерения в психолого-педагогических исследованиях / Л. М. Фридман. – Уфа, 1976. – 184 с.

УДК 355

**ГУМАНІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ У
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Уліч В. Л.

У статті наведено основні напрямки впровадження гуманістичних аспектів військової освіти у процес підготовки майбутніх військових фахівців у вищих навчальних закладах. Визначено найоптимальніші підходи до нього – моделювання процесу їхньої підготовки.

Ключові слова: гуманістичні аспекти військової освіти, підготовка майбутніх військових фахівців.

В статье представлены основные направления внедрения гуманистических аспектов военного образования в процесс подготовки будущих военных специалистов в высших учебных заведениях. Определены оптимальные подходы к нему – моделирование процесса их подготовки.

Ключевые слова: гуманистические аспекты военного образования, подготовка будущих военных специалистов.

The article shows the main directions of introducing humanistic aspects of military education into the process of preparing prospective military specialists at higher educational establishments. The optimal approaches to it are determined – modeling the process of their preparation.

Key words: humanistic aspects of military education, training of prospective military specialists.

Постановка проблеми. За умов переходу національної системи освіти на гуманістичне особистісно орієнтоване спрямування, реалізації Державної програми розвитку Збройних сил України на 2006–2011 рр. та відмови від догматичних підходів до підготовки майбутніх фахівців, у тому числі і військових, актуальними виявляються проблеми підвищення якості підготовки військових фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Така необхідність зумовлена, по-перше, тією ситуацією, яка склалася у вищій школі. Бурхливий розвиток інформаційних технологій, з одного боку, і можливість їх застосування, з іншого, ставлять перед освітянами завдання щодо знаходження нових підходів до організації навчально-виховного процесу та моделювання його наслідків, формування особистості військового фахівця – толерантної, відкритої до демократичного спілкування і здатної до вдосконалення в національному і світовому вимірі, справжнього професіонала.

По-друге, застосування принципово нових форм, методів і засобів воєнної боротьби для досягнення політичних цілей на геополітичному просторі. Це й інформаційне протистояння, і надання професіоналізму вирішальної ролі у досягненні перемоги.

По-третє, з одного боку, зростання ролі людського фактора в сучасних збройних силах, з іншого – специфічним професійним вимогам до військового фахівця (магістра військово-соціального управління).

По-четверте, безпосередньою участю військовослужбовців Збройних сил України (ЗСУ) у підготовці та проведенні миротворчих операцій у різних регіонах світу, участю у програмі "Партнерство заради миру" тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашої статті є впровадження гуманістичної системи освіти до процесу підготовки майбутніх військових фахівців у ВНЗ та визначення найоптимальніших підходів до нього – моделювання процесу їхньої підготовки.

Пошук сучасних теоретичних засад підготовки офіцерів дозволяє зробити висновок, що педагогічна наука як галузь професійної освіти розвивається відносно успішно. Останнім часом здійснювалися дослідження, які певним чином стосуються професійної підготовки та діяльності офіцерів. Вони присвячені визначенню педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів (О. М. Аксьонова); проектуванню процесу

виховання військовослужбовців (Є. Ю. Литвиновський); педагогічній оцінці управлінської діяльності офіцерів та готовності до неї (М. В. Руденко); процесу вдосконалення організаційних форм і методів навчання майбутніх офіцерів і його оцінювання (Ю. Г. Юрчук); адаптації курсантів до навчальної та професійної діяльності (С. О. Казьмірчук); дослідженню компонентів педагогічної культури майбутніх офіцерів (В. С. Маслов); системи підготовки організаторів виховної роботи (О. С. Автушенко); модульно-рейтингової системи навчання (О. О. Безносок); особистісно орієнтованій підготовці військових фахівців (В. В. Ягупов); розвитку військової освіти в Україні (М. І. Нещадим).

Виклад основного матеріалу. Запропонована система являє собою модель, яка використовується для вирішення не лише дослідницьких, але й практичних завдань у певній галузі діяльності. Необхідність обґрунтування нової системи виникає тоді, коли є потреба переходу до нового типу мислення і сучасних методів та методик, технологій професійної діяльності. Отже, на сучасному етапі, пов'язаному з гуманізацією та демократизацією в Збройних силах України, вимагається принципово нова система освіти з певних причин.

По-перше, в зв'язку з інтеграцією військової освіти до національної системи освіти.

По-друге, інтеграцією національної системи освіти до світового та європейського освітнього простору (Болонський процес).

По-третє, істотними змінами у духовній сфері українського суспільства та гуманізацією і демократизацією військової служби.

По-четверте, гуманізацією і демократизацією системи освіти.

Всі ці процеси, насамперед, повинні впливати на змістовий і процесуальний компоненти освітнього процесу у ВНЗ. Щоб врахувати попередні помилки і вийти до світових стандартів військової освіти, доцільно критично переосмислити теоретико-методологічні основи підготовки військових фахівців для ЗСУ та визначити нові орієнтири розвитку.

Стосовно вищої школи новий гуманістичний підхід передбачає, насамперед, гуманізацію освітнього середовища та гуманітаризацію (збільшення соціально-гуманітарних дисциплін у навчальних планах підготовки фахівців) освіти [1, с. 22–23]. Це означає, що в освітньому процесі доцільно створити оптимальні умови для цілеспрямованого розвитку особистості курсанта (студента), передусім його пізнавальних і духовних якостей, гармонізувати вплив різних видів службової та навчально-виховної діяльності на його військово-професійну соціалізацію, на професійне самовизначення та самоактуалізацію [2; 3, с. 23–25]. Одним із ефективних напрямків покращення їхньої підготовки є моделювання цього процесу, основною метою якого є забезпечення творчої пізнавальної діяльності курсантів (студентів) та формування їхньої різнобічної компетентності.

Як відомо, у науковців є різні підходи до підготовки фахівців. Перший напрям (Я. А. Коменський, І. Ф. Гербарт, А. Дістерверг, Д. Дьюї, К. Д. Ушинський, С. Л. Рубінштейн) спрямований на набуття тими, хто навчається, знань з різних наукових галузей, напрацювання вмінь і навичок у вирішенні практичних завдань. Другий напрям (Д. Уотсон, Е. Торндайк, Е. Толман, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін) узагальнює професійне навчання як процес набуття знань і досвіду тими, хто навчається, що пов'язує навчання зі змінами, що відбуваються у суспільстві. Третій напрям висвітлює таке навчання як процес оволодіння культурою, напрацьованою людством (А. О. Вербицький, Л. С. Виготський, Г. П. Щедровицький). До третього напрямку належить особистісно орієнтований підхід до освіти.

Основною вимогою особистісно орієнтованої освіти повинне бути оптимістичне мислення щодо особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів курсантів (студентів), які спроможні діяти ефективно не лише "під наглядом", але й самостійно, за власним бажанням. Провідною постаттю, на яку здійснюється вплив під час освітнього процесу у ВНЗ, є курсант (студент). Тому основні зусилля, наприклад, керівництва Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Тараса Шевченка) доцільно спрямувати, передусім, на роботу з ним. Ця робота, на сьогодні, суттєво змінилася. Це пов'язано як з престижністю вищої освіти взагалі, так і ставленням до військових у суспільстві зокрема, що суттєво впливає на життєдіяльність курсанта (студента), до об'єктивних показників якої цілком можна віднести результати діяльності особис-

тості, її відповідальність, старанність, розумну ініціативність, сумлінність, взаємодопомогу.

В наш час на перший план виходить проблема оптимальної, особистісно орієнтованої організації та управління освітньою діяльністю курсантів (студентів). Такий підхід вимагає також застосування таких педагогічних методик, які враховують мету їхньої підготовки, особистісні відмінності, досвід, потреби кожного курсанта (студента) [4, с. 72–74].

Педагогічна методика – це суто наукове проектування і відтворення (наскільки це можливо за допомогою технічних засобів навчання) у навчальній аудиторії певних явищ, що вивчаються, які гарантують успіх. Її предметом є проектування (моделювання) систем навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців, а специфіка полягає в конструюванні та здійсненні такого навчального процесу, який повинен гарантувати досягнення визначеної мети. Мета формується у вигляді завдань, які організують і спрямовують діяльність науково-педагогічних працівників на вдосконалення курсанта (студента).

Досягнення мети передбачає наукове обґрунтування цих аспектів, методів і методик. Одним із ефективних методів є моделювання, яке сьогодні набуває надзвичайної актуальності тому, що система освіти орієнтується на загальні вимоги Болонського процесу. Моделювання щільно пов'язане з такими основними компонентами: змістом навчання, системою методів, системою засобів та формами навчання [6, с. 24–26]. Адже доцільне їх компонування у підготовці сучасних фахівців обов'язково сприятиме оновленню, особистісному, професійному та технологічному збагаченню військово-професійної освіти, її виходу на рівень європейських освітніх стандартів.

Система навчального процесу, яка утворює сучасну модель підготовки фахівців для Збройних сил та інших військових формувань України – це цілісна множина сукупності її основних складових. "Модель... в логіці і методології науки – аналог (система, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної діяльності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення тощо – оригіналу моделі" [7, с. 374].

Основні вимоги до процесу моделювання підготовки військових фахівців у КНУ ім. Тараса Шевченка визначимо таким чином.

По-перше, він повинен здійснюватися відповідно до характеру та змісту майбутньої професійної діяльності курсанта (студента). Йдеться про контекстний підхід, в якому здобуття освіти виступає засобом прямого формування необхідних предметно-професійних і соціальних якостей військового фахівця на ґрунті фундаментальної професійної підготовки.

По-друге, від повинен бути особистісним. Бажане докорінне поліпшення діагностування та врахування індивідуально-психологічних якостей особистості як науково-педагогічного працівника (НПП), так і курсанта (студента); надання можливості до творчої діяльності під час викладання та учіння; стимулювання та різнобічне забезпечення самостійної розумової діяльності курсантів (студентів); поглиблення індивідуалізації у методиці проведення навчальних занять.

По-третьє, характерною його рисою повинна бути творча пошукова діяльність курсантів (студентів). Навчальний процес необхідно орієнтувати не стільки на інформаційне насичення, скільки на формування продуктивного мислення, розвиток інтелектуального потенціалу особистості майбутнього фахівця, інтуїції, способів логічного аналізу та всебічного опрацювання інформації, творче її використання.

По-четверте, він повинен запобігати негативним соціальним наслідкам однобічного технократичного розвитку особистості. Йдеться про гуманітаризацію та гуманізацію освіти.

По-п'яте, він повинен ґрунтуватися на комплексному, системному та діяльнісному підходах, на використанні доцільних традицій науки.

Відповідно, виникає проблема добору дидактичних систем. Розглянемо їх.

Педагогіка співробітництва – спільна діяльність НПП та курсанта (студента), яка має гуманний та демократичний характер і ґрунтується на взаєморозумінні, на єдності їхніх інтересів і прагнень, основною метою якої є професійний і особистісний розвиток курсанта (студента) в процесі його підготовки.

Гуманістична педагогіка – це система наукових теорій, що затверджує курсанта (студента) у ролі активного, свідомого, рівноправного учасника освітнього процесу,

який вдосконалюється відповідно до власних можливостей, особливу увагу приділяє розвитку психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер своєї особистості, а не прагне опанувати певною обмеженою сукупністю військово-професійних знань, умінь та навичок; зосереджує увагу на формуванні вільної, самостійно мислячої та дієвої особистості офіцера; це перехід до особистісно-орієнтованої освіти.

Особистісно орієнтована освіта ґрунтується на образі суб'єктивності курсанта (студента), визнання за ним права на самовизначення та самореалізацію в пізнанні через опанування способів навчальної роботи та майбутньої професійної діяльності [8, с. 45–49].

З метою комплексного втілення провідних ідей цих систем до практики підготовки фахівців – магістрів військово-соціального управління – доцільно творчо змодельювати цей процес. Його провідними компонентами є: цільовий, стимульовано-мотиваційний, змістовий, контрольовано-регулятивний, оцінно-результативний.

По-перше, забезпечує усвідомлення НПП мети професійної підготовки курсантів (студентів) та її доведення до них; по-друге, формує у них позитивне ставлення до самовдосконалення, майбутньої військово-професійної діяльності; по-третє, визначає основні обов'язки їхньої діяльності; по-четверте, формує у них мотиви і мотивацію до освіти та майбутньої діяльності.

Загальну мету підготовки курсантів (студентів) у КНУ ім. Тараса Шевченка визначимо таким чином: вдосконалювати культуру та методичку загальної навчальної діяльності; формувати культуру управлінської діяльності на відповідному рівні (тактичному); формувати та вдосконалювати систему військово-професійних знань, напрацьовувати вміння та навички, розвивати лідерські якості, настанови, які необхідні для успішної професійної діяльності.

Стимульовано-мотиваційний компонент, – має значний вплив як на ефективність навчальної діяльності курсанта (студента), так і на його майбутню професійну діяльність. Формування мотивації навчальної діяльності – це відповідальний етап діяльності НПП. Ґрунтовні, стійкі, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчальної діяльності курсантів (студентів) і надають їм конкретної спрямованості і позитивного забарвлення.

Мотивація навчальної діяльності курсантів (студентів) складається із сукупності певних мотивів досягнення успіху.

Змістовий компонент містить усе те, що становить поняття "зміст освіти", під яким розуміється сукупність професійних знань, умінь та навичок, яка входить до освітньо-професійної підготовки фахівця.

Змістом операційно-діяльнісного компонента є організація практичної навчальної діяльності курсантів (слухачів). Він має декілька етапів:

Перший етап – сприйняття, усвідомлення, розуміння, узагальнення, закріплення навчального матеріалу.

Другий етап – використання знань на практиці, формування професійних умінь і навичок. Основні методи формування: вправи, практичні заняття, командно-штабні навчання, стажування.

Третій етап – поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок.

Контрольно-регулятивний компонент – спрямований на визначення ефективності функціонування моделі, результативності окремих компонентів.

Оцінно-результативний компонент є підсумковим. Він дозволяє оцінити рівень опанування навчальною програмою, засвоєння певної сукупності професійних знань, напрацювання умінь та навичок, сформованості мотивації до професійної діяльності.

Висновки. Отже перспективи впровадження гуманістичних аспектів військової освіти сприятимуть поступовому її переходу до нових методик навчання, провідною метою якого є якісна професійна підготовка та різнобічний розвиток особистості майбутнього військового фахівця.

Література

1. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Вид. дім "Ін Юре", 2003. – 416 с.
2. Наказ МО України № 164 від 25.09.99 "Про підвищення якості та вдосконалення підготовки офіцерських кадрів у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України".

3. Нещадим М. І. Теоретико-концептуальні основи змісту військової освіти / М. І. Нещадим // Наука і оборона. – 1999. – № 3. – С. 23–29.
4. Хорев І. О. Сучасні аспекти формування особистості викладача вищої школи / І. О. Хорев // Проблеми та перспективи формування національної еліти : зб. наук. праць. – Харків : НТУ "ХПІ", 2002. – Вип. 3. – С. 299–302.
5. Біжан І. В. Проблеми та шляхи удосконалення професіоналізації військових фахівців / І. В. Біжан // Наука і оборона. – 2000. – № 4. – С. 24–28
6. Указ Президента України "Про заходи щодо подальшого зміцнення обороноздатності держави" // Народна армія. – 2001. – 11 грудня.
7. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 374.
8. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 45–49.
9. Ягулов В. В. Військова дидактика : підруч. / В. В. Ягулов. – К. : ВПЦ Київський університет, 2004. – 656 с.

УДК 378.147

АКМЕОЛОГИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Плахотнік О. В., Ханина Н. Н.

У статті розкривається сутність акмеології як науки, подаються основні положення акмеологічної концепції розвитку професіонала, а також тих факторів, умов, механізмів, які визначають успішність удосконалення та самовдосконалення людини, повноту її самореалізації в професії та житті в цілому; пропонуються способи оптимізації особистісно-професійного розвитку.

Ключові слова: акмеологія, освіта, акмеологічний підхід, креативність, технології навчання.

В статье раскрывается сущность акмеологии как науки, излагаются основные положения акмеологической концепции развития профессионала, а также тех факторов, условий, механизмов, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования человека, полноту его самореализации в профессии и жизни в целом; предлагаются способы оптимизации личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: акмеология, образование, акмеологический подход, креативность, технологии обучения.

This article reveals the essence of acmeology as a science and sets forth the main principles of the acmeological conception of professional development, as well as those factors, conditions and mechanisms that determine the success of improvement and self-improvement of a person, the fullness of self-realization in one's profession and life in general. Ways of optimizing personal and professional development are proposed.

Key words: acmeology, education, acmeological approach, creativity, educational technologies.

В начале третьего тысячелетия все более и более ярко проявляется стремление к интеграции как на уровне государственном, так и на уровне социальных институтов и каждого конкретного человека.

Перед высшей школой поставлена задача обучения и воспитания студентов, их успешной социализации, осознанному выбору профессии. При этом не следует забывать о необходимости сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Проблема профессионального роста человека, его успешность являются центральной для акмеологии, которая начала формироваться как самостоятельная научная дисциплина в 90-е гг. XX в.

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной школы. "Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый" (А. А. Деркач).

Акмеологический подход к содержанию образования, технологиям обучения и воспитания студентов позволяет перевести вузы из режима функционирования к развитию, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех субъектов образования систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности становится ведущим.

Необходимость акмеологического подхода в учебно-воспитательном процессе высшей школы очевидна, поскольку общество ожидает, что ее выпускники будут коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха.

Актуальность проблемы обусловлена особым интересом в педагогике и методике к проблеме качества образования. Поиск оптимальных, наиболее эффективных способов, влияющих на качество образования, в последние годы только расширяется. Создаются новые педагогические технологии, актуализируются уже известные, поскольку все более явной оказывается невозможность традиционной образовательной системы соответствовать новым социокультурным и экономическим условиям.

В рамках данной темы возможно рассмотрение проблемы педагогического проектирования в контексте акмеологического подхода, формирование и развитие проектной культуры будущих специалистов, здоровье учащихся как ценность и условие повышения качества образования в акмеологическом контексте, организации акмеологической школы и наиболее интересных для преподавателей и перспективных акме-технологий. Особого внимания заслуживает акмеологический подход к управлению качеством образования, который в рамках данной статьи не рассматривается.

Акмеология как принципиально новая наука, истоки которой находятся в педагогике и психологии, и проблема повышения качества образования сейчас активно исследуются учеными. Междисциплинарный характер акмеологии позволяет искать новые возможности, в том числе создание и апробация модели акмеологической высшей школы.

Основными объектами нашего внимания являются понятия "акмеология" и "качество образования" в их взаимосвязи.

Методические и технологические аспекты, понятийный и методологический аппараты акмеологии позволяют рассматривать возможность изучения и практического применения акмеологического подхода в контексте проблемы "качество образования".

В этом контексте заслуживают внимания теоретические работы таких ученых, как И. Бех, О. Бондаренко А. Деркач, В. Зазыкин, Н. Кузьмина, В. Максимова, Ю. Швалб и др.

Проблеме рассмотрения акмеологии как новой парадигме образования посвящены и исследования А. Бодалева: "Предметом акмеологии в широком понимании являются объективные и субъективные факторы, которые, взаимодействуя друг с другом, содействуют или препятствуют прогрессивному развитию взрослого человека, а также закономерности и механизмы, позволяющие взрослому человеку достигать в своем развитии вершин, которые обозначаются термином акме".

Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. "К настоящему времени, помимо общей акмеологии, < ... > оформились такие ветви акмеологии, как управленческая, педагогическая, военная, спортивная и др.". Основополагающие аспекты педагогической акмеологии рассмотрены в работе В. Н. Максимовой "Акмеология: новое качество образования": "Акмеология – это наука о качестве человека и о качестве жизни. Акмеология образования, в свою очередь, исследует условия достижения высокого качества образовательных систем и развития субъектов образовательного процесса: учителя и ученика. Акмеологический подход к образованию становится особенно актуальным в связи с обострением проблемы качества современной школы".

Ключевая идея развития современной общеобразовательной школы – качество образования. "Качество школьного образования можно определить как совокупность его свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств" (В. П. Панасюк).

Методологическая база акмеологии дает возможность для создания акмеологической школы. Акмеологическая школа – это такое учебное заведение, в котором созданы все необходимые условия для становления и развития у всех субъектов образования представления об успехе, высоких достижениях, необходимых для развития личности и социума.

В акмеологической школе ребенок развивается как индивид, личность, учитываются его индивидуальные особенности, формируются духовные и нравствен-

ные ценности, развиваются творческие способности, умение социализироваться, строить отношения в коллективе и социуме.

Концептуальные основы акмеологической школы могут быть реализованы, прежде всего, в Программе развития образовательного учреждения, в годовом плане научно-методической работы школы.

Акмеологические технологии направлены на развитие внутреннего потенциала, повышение профессионализма и адаптационных возможностей человека. Они включают комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний, приобретают акмеологическую основу.

Особенности акмеологических технологий обусловлены внутренней установкой субъекта на ее разработку и внедрение. Объектом технологизации становятся личностные зоны развития человека, способы и средства жизнедеятельности, профессионального становления.

Структура акмеологических технологий может быть представлена следующим образом:

- цель и задачи технологии;
- методологическая основа;
- принципы разработки;
- условия технологического процесса;
- анализ конкретной ситуации;
- характеристики субъекта и объекта технологии, особенности их взаимодействия;
- этапы, приемы (стратегические, тактические) достижения цели;
- способы прогнозирования результатов;
- внедрение.

"Основная задача акмеологических технологий – сформировать и закрепить в самосознании человека востребованную необходимость в самосознании, саморазвитии и самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками самоактуализировать личностное и профессиональное Я"

К числу акмеологических можно отнести следующие технологии:

- игровые (дидактическая игра, технологии игромоделирования);
- технологии психоконсультирования;
- тренинговые технологии;
- технологии развивающего обучения;
- технология личностно-ориентированного обучения;
- метод проектов.

Профессиональное становление и развитие педагога невозможно без сформированных проектировочных умений. В настоящее время профессионализм учителя определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию педагогического процесса, иными словами, уровнем владения проектировочными умениями.

Учитель акмеологической школы должен быть исследователем, для которого чрезвычайно важным являются аналитические способности, умение определять цели и задачи своей деятельности, планировать методическую работу (с учетом характера научно-методической деятельности школы, потребностей субъектов образования и реальных возможностей образовательного учреждения), умение формулировать прогнозируемые результаты и корректировать свою деятельность на основе данных педагогического мониторинга. Проектировочные умения необходимы учителю-акмеологу для выстраивания своего профессионального роста, определения тех профессиональных вершин, достижение которых будет способствовать повышению педагогического мастерства и качества образования.

Первая и одна из наиболее важных составляющих проектировочной культуры учителя является целеполагание. "Постановка человеком сколько-нибудь значимых жизненных целей потенциально содержит в себе элемент творчества. Однако реализовать этот потенциал могут далеко не все люди. С этой точки зрения их можно в определенной мере условно разделить на три категории. Первые – это те, кто склонен пассивно ждать, что значимые цели будут ему придуманы и навязаны кем-то извне. Противоположность данной группе составляют те, кто предпочитает лично значимые цели самостоятельно находить и свободно выбирать. Естест-

венно, что между этими полосами существует весьма большая промежуточная группа, обладающая качествами и первой, и второй, но преимущественно выбирающая цели из заданного извне стандартного перечня".

Действительно, способность к творчеству – это еще одна составляющая профессиональной культуры учителя акмеологической школы.

Следующими по степени значимости следует назвать аналитические и рефлексивные умения учителя, причем здесь имеются ввиду не только умения анализировать проведенный или увиденный урок, умения учителя корректировать свою деятельность на уроке в зависимости от ситуации, но и умение обобщать свой педагогический опыт, определять наиболее перспективные и лично значимые для методического самосовершенствования темы. От эффективности методической работы (включая психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса) непосредственно зависит результативность педагогического труда, то есть качество образования.

В связи с этим вполне уместно рассмотрение системы работы школьного методического объединения и его руководителя по созданию условий для повышения качества образования.

Сформированные у учителя проектировочные умения являются необходимыми условиями для эффективного развития их и у учащихся, причем не только на старшей ступени, но и у учащихся основной и частично начальной школы.

Качественное школьное образование предполагает совокупность таких свойств объекта, которые обуславливают его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.

Качественное образование обеспечивается всеми уровнями образовательной системы. Особого внимания заслуживает деятельность учителя как одного из непосредственных участников образовательно-воспитательного процесса и управленческий потенциал образовательного учреждения.

У учителя есть возможность организовать свою профессиональную деятельность на высоком уровне при условии постоянного самоанализа, повышения квалификации (через самообразование, курсы повышения квалификации, Интернет, посещение лекций, дистанционные формы обучения и т. д.) и психологического благополучия.

Интенсивно развивающаяся в последнее время во взаимодействии с теорией управления, педагогикой и психологией акмеология существенно меняет акценты в сфере профессиональной подготовки специалистов, создания и управления учебно-воспитательным процессом в школе. При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей, личностных качеств, способствующих реализации индивидуальных качеств каждого ребенка.

Несмотря на недостаточную разработанность методологического и понятийного аппарата акмеологии, акмеологические принципы, ставшие составной частью учебно-воспитательного процесса и управления школой, позволяют предложить всем субъектам образования новой модели взаимодействия и конечного результата деятельности школьника – ученика.

Проблему качества образования, ставшей столь популярной в течение последних нескольких лет, можно решить с использованием акме-технологий, с изучением теории и апробацией акмеологических принципов.

Литература

1. Акмеология : учебник / под ред. А. А. Деркача. – М. : Издательство РАГС, 2006.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Сластина. – М., 2003.
3. Антропова Л. В. Акме-технологии в профессиональной подготовке учителя адаптивной школы / Л. В. Антропова // Школьные технологии. – 2003. – № 6.
4. Антропова Л. В. Как использовать акмеологические технологии учителю адаптивной школы / Л. В. Антропова // Воспитание школьников. – 2004. – № 3.
5. Бодалев А. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3.
6. Воровщиков С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. Управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М., 2007.

7. Гришина И. В. Методические рекомендации по разработке Программы развития образовательного учреждения / И. В. Гришина, А. М. Шевелев и др. – СПб. : КАРО, 2006.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Воронеж, 2004.
9. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб., 2003.
10. Жукова Т. А. Дидактическая игра как значимый элемент подготовки специалистов / Т. А. Жукова // Инновации в образовании. – 2006. – № 1.
11. Зашихин В. А. Инновационный проект развития акмеологической полипрофильной школы / В. А. Зашихин // Профильная школа. – 2005. – № 6.
12. Зобнина Т. В. Акмеологическая система психологической подготовки будущих учителей / Т. В. Зобнина // Педагогика. – 2006. – № 6.
13. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996.
14. Козырева О. А. В поиске акмеологических оснований развития компетентности учителя / О. А. Козырева // Начальная школа – плюс: до и после. – 2006. – № 2.
15. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 3, 6, 7, 8.
16. Маркова А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. – М. : Издательство РАГС, 1996.
17. Модель высокого качества Европейского фонда управления качеством. – СПб., 2002.
18. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В. С. Мухина // Школьные технологии. – 2006. – № 2.
19. Натаров В. И. Рационализация состояния сознания как развитие акмеологической адаптации / В. И. Натаров // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 4.
20. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего / В. П. Панасюк. – СПб. : КАРО, 2003.

УДК 37.035

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Якименко Л. Ю.

У статті розкриваються окремі аспекти проблеми формування відповідальності як базової моральної якості зростаючої особистості, особливості формування цієї особистісної якості в старшому дошкільному віці, аналізуються наукові підходи у вирішенні означеного питання, особливості його вирішення в період дошкільного дитинства. Обґрунтовується важливість урахування законів психічного розвитку в моральному становленні особистості в ранньому онтогенезі.

Ключові слова: становлення особистості в дошкільному дитинстві, моральне виховання, моральні цінності, моральні якості, відповідальність як базова моральна якість дитини.

В статье раскрываются отдельные аспекты проблемы формирования ответственности как базовой морального качества растущей личности, особенности формирования этого личностного качества в старшем дошкольном возрасте, анализируются научные подходы в решении указанного вопроса, особенности его разрешения в период дошкольного детства. Обосновывается важность учета законов психического развития в нравственном становлении личности в раннем онтогенезе.

Ключевые слова: становление личности в дошкольном детстве, нравственное воспитание, моральные ценности, моральные качества, ответственность как базовое моральное качество ребенка.

The article reveals some aspects of the problem of forming responsibility as a basic ethical trait of a growing personality and peculiarities of forming this personality trait in senior preschool age. Scientific approaches to this problem and its specific features in the period of pre-school childhood are analyzed. The importance of taking into account laws of mental development in the formation up of moral principles of a person in early ontogenesis is substantiated.

Key words: formation of personality in pre-school childhood, moral education, moral values, moral traits, responsibility as a basic moral trait of a child.

Постановка проблеми. Сьогодні одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти визначає формування життєво компетентної особистості. Це питання стосується різних сфер життєдіяльності дитини, і перш за все, її становлення як соціальної істоти. Свій перший суспільний досвід дитина набуває у тісній взаємодії з дорослими та іншими дітьми в різних соціальних інституціях, де вона навчається вибудовувати свої взаємини з іншими, помічати поруч іншу людину, відчувати її настрій, емоційний стан, бажаність чи необхідність надати допомогу, відповідально ставитися, спільно переживати радісні й сумні події життя.

Розбудовні процеси, що так активно відбуваються в нашій державі, потребують інших, відмінних підходів до виховання громадян, що передбачають свободу й рівність, високий рівень самоорганізації та самовідповідальності. Однак життєві реалії показують, що попри інші досягнення на цьому шляхові, питання становлення громадянина, орієнтованого на моральні цінності, розв'язується ще доволі повільно й нерішуче. Наше суспільство ще продовжує жити минулим, а безініціативність, суспільна безвідповідальність унеможливають прийняття демократичних цінностей. Ми вважаємо себе вільними, а боїмося брати на себе ініціативу та відповідальність, тішимося свободою слова, а висловлюємося, здебільшого, за зачиненими дверима й пошепки. Проблема безвідповідальності актуальна в нашій державі в зв'язку з тим, що протягом тривалого радянського періоду в суспільстві складалася "знеособлена" відповідальність, що сприяло гіпертрофованому розвитку зовнішньої відповідальності. Тим часом сучасній європейській державі, як позиціонує себе більша частина

суспільства, потрібен суб'єктно відповідальний тип особистості, здатний мислити й діяти По-іншому, бути активним та відповідальним за свої слова і вчинки.

Як особистісна якість відповідальність є регулятором діяльності та поведінки людини. Ступінь її розвитку визначає ставлення людини до суспільних норм, власних обов'язків, вибір нею життєвої позиції та певної лінії поведінки. Високий рівень відповідальності передбачає прийняття особистістю соціально значущих норм, принципів, вибудовування власної діяльності відповідно до визначених завдань та вимог, необхідність відповідати за свої дії, вчинки.

Відповідальність не виникає сама по собі. Вона бере початок у ранньому дитинстві й проявляється у належному виконанні дитиною вимог дорослого, колективу однолітків і розвивається в процесі виховання в міру того, як дитина входить в різноманітні зв'язки та залежності від соціального оточення, інших людей. Саме у дитячі роки активно засвоюються моральні якості, тому й формування майбутнього громадянина напряму залежить від родинної та суспільної атмосфери. Сучасна особистісно орієнтована освітня парадигма визначає новітнє ставлення до особистості дошкільника як активного, творчого, відповідального, компетентного суб'єкта освітнього процесу. Державний стандарт дошкільної ланки освіти основним завданням визначив опанування дитиною наукою жити. О. Кононко писала: "Суспільству потрібні життєздатні, самостійні, практично вмілі, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетним є ціннісний, соціально-моральний розвиток особистості з перших років її життя" [1]. Особливо вагомо сформувані в зростаючій особистості стійкі суспільно значущі способи поведінки, відповідальне ставлення, здатність до самостійного критичного мислення, соціальну й моральну зрілість.

Серед широкого кола моральних характеристик особистості важливе місце посідає почуття відповідальності як переживання покладених кимось або власне взятих обов'язків, потреба їх виконувати та відповідати за якість їх виконання. Це почуття виявляється тоді, "коли дитина дала обіцянку або з нею про щось домовилися, що й вимагає від неї безумовного виконання угоди. Відповідальність визначає масштаб, обсяг особистих завдань, обов'язків, їхні межі" [2].

У зв'язку з цим актуальною є проблема виховання відповідальності як базової соціальної якості особистості в період дошкільного дитинства, для формування якої надважливо розвивати в дитині моральні мотиви та довірливі процеси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічних і психологічних дослідженнях З. Борисової, К. Клімової, В. Котирло показано, що відповідальність дітей, починаючи зі старшого дошкільного віку, не випадкове, епізодичне явище, а відносно стійке утворення – якість, що активно формується. Вона проявляється у взаємовідносинах з оточенням (батьками, педагогами, однолітками) за умови виявлення з їхнього боку до дитини довіри та пред'явлення до неї певних, чітко сформульованих, вимог. Їх сприйняття залежить від емоційного ставлення дитини до дорослого чи однолітка, від характеру їхніх взаємин. Емоційна прихильність дитини до близьких спонукає до відповідального виконання прохань, завдань та розпоряджень. Старший дошкільник з радістю відгукується на звернення дорослих та однолітків, яких він любить і поважає.

У наукових дослідженнях Т. Гаєвої, Т. Колесіної, М. Левківського, А. Лопуховської, Т. Морозкіної, М. Савчина, І. Уледової розкриваються психологічні механізми формування у дітей відповідальності, що трактується авторами як особливий мотив людських вчинків, смисловий принцип регуляції поведінки. Окремі аспекти вивчення цього питання висвітлено в дослідженнях, метою яких було виявлення особливостей становлення й виховання відповідальності (К. Альбуханова-Славська, З. Борисова, К. Клімова, В. Мухіна), відповідальність як моральна категорія (В. Знаков, Л. Кольберг, О. Кононко, В. Малахов, Ж. Піаже, Х. Хакгаухен, К. Чорна та ін.), співвіднесення свободи та відповідальності (К. Альбуханова-Славська, А. Брушлінський, С. Одуєв, О. Плахотний, К. Роджерс), співвіднесення соціальної та особистісної відповідальності (А. Адлер, О. Кононко, Л. Мамут, Р. Мей, В. Розанова, О. Спіркін, К. Ясперс), співвіднесення внутрішнього й зовнішнього в особистісній відповідальності (К. Альбуханова-Славська, А. Деркач, К. Юнг), прояву відповідального ставлення в процесі різних видів діяльності дітей – трудової, ігрової (З. Борисова, К. Клімова), навчальної (С. Ладивір), системного підходу до вивчення відповідальності (Б. Ломов, В. Прядеїн та ін.) [8].

Метою статті є спроба проаналізувати передумови формування відповідальності в старшому дошкільному віці як базової моральної якості, обґрунтувати важливість використання можливостей дошкільного дитинства для формування відповідальної поведінки, орієнтованої на загальнолюдські цінності та пріоритети.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження, спираючись на праці К. Альбуханової-Славської, О. Кононко, В. Прядеїна, С. Рубінштейна, ми розглядатимемо відповідальність як інтегральну якість особистості, що проявляється в усвідомленій, ініціативній, самостійній поведінці і слугує основою особистості, механізмом організації її життєдіяльності. Таке трактування поняття дозволяє уникнути зведення відповідальності лише до виконання взятих зобов'язань, дисциплінованості, формування яких відбувається на початкових етапах розвитку цієї моральної якості. Відповідальність – це гарантоване особистістю досягнення результатів діяльності власними силами за умови заданих нею самою рівня складності та терміну виконання, з урахуванням ймовірних складнощів, тобто оволодіння цілісністю ситуації та побудова власного оригінального контуру діяльності. Відповідальність розглядається як намагання, здатність та процес забезпечення суб'єктом цілісності, самостійності та успішної діяльності, спілкування тощо (Л. Дементій).

Історико-педагогічний аспект визначення сутності відповідальності особистості пов'язаний із працями засновників гуманістичного напрямку виховання. Зокрема, Я. А. Коменський у структурі особистості головним вважав почуття совісті та обов'язку, що проявляються через її відповідальність. Ж.-Ж. Руссо першим запровадив у науковий обіг поняття "індивідуальний обов'язок особистості".

Український філософ-просвітитель Г. Сковорода розглядав процес формування відповідальності як перетворення відповідальних почуттів і відповідальної поведінки у звичку. На його думку, кожна людина відповідальна перед собою та іншими за обране нею місце в системі суспільних відносин і реалізацію своїх можливостей у власній діяльності [5]. К. Ушинський розглядав обов'язок, відповідальність як "почуття суспільності", а їх протилежним проявом вважав егоїзм. За основу гідного морального вибору педагог брав свободу особистості, що ґрунтується на внутрішній відповідальності [7].

У педагогічній системі В. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості самостійно визначати обов'язки, виконувати їх та здійснювати самооцінку і самоконтроль. Ці складові, на думку педагога, можуть бути зреалізованими за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через яку дитиною привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості до слова педагога, його особистого прикладу. В розробленій В. Сухомлинським гуманістичній педагогіці особливу роль відведено поняттю "совість", яку він розцінював як центральне утворення в свідомості дитини, внутрішній механізм, що детермінує становлення моральності особистості. Совість водночас спричиняє появу почуття сорому. "Це почуття, – писав педагог, – суттєвий критерій, показник сформованості у людини відповідальності за власну поведінку, вчинки". Совість і почуття сорому розглядалися В. Сухомлинським як своєрідні й надійні гаранті відповідальності та обов'язку, оскільки вони – "як голос внутрішнього я" – спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу "судити свої вчинки та якості немов від власного імені" [6].

Російський психолог С. Рубінштейн розглядав відповідальність як втілення істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Це не лише усвідомлення індивідом наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене, тобто "здатність людини детермінувати події, вчинки на момент їх здійснення і в процесі виконання аж до радикальної зміни всього життя". Водночас вчений зазначав, що відповідальність не виступає відданістю формальному обов'язку, ustalеним правилам, а є "здатністю у процесі життя бачити, виділяти, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати й приймати відповідні рішення". Можна стверджувати, що вчений в основу відповідальності покладає не лише завдання, що індивід має виконати, не вчинок, що вимагається в певних обставинах чи суспільними нормами, а, насамперед, ті дії, які б він міг здійснити. Саме в цьому й виявляється потенційний аспект відповідальності [3].

Існує підхід, який визначає відповідальність як усвідомлену свободу прийняття рішень, вибору цілей, способів та методів їх досягнення. Оскільки означена свобода нерозривно пов'язана з активністю суб'єкта, ступінь його відповідальності обумовлю-

ється напрямом і соціальними наслідками його діяльності, що обираються через прийняття відповідного рішення. Звідси висновок – відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним її наслідком, що об'єднує низку вчинків особистості у життєвий шлях людини, детермінатором її діяльності та поведінки.

Відповідальність розглядалася А. Брушлінським як прояв різнопланової активності індивіда. На його переконання, саме у поведінці, що забезпечує прояв людиною себе як суб'єкта, створюються передумови активного пізнання навколишнього світу, сутності міжособистісних взаємин.

О. Кононко, досліджуючи особливості розвитку дитини дошкільного віку, зазначає, що "відповідальність – це відповідність між моральною діяльністю особистості та її обов'язком, розглянута з точки зору можливостей цієї особистості". Ґрунтуючись на такому підході, науковець характеризує моральну відповідальність "як об'єктивну і суб'єктивну єдність, яка, з одного боку, є сукупністю об'єктивних суспільних вимог до особистості, а з іншого – своєрідним суб'єктивним станом свідомості, почуттям" [2].

На думку М. Савчина, сутнісною ознакою внутрішнього спонукання індивіда до відповідальної поведінки є смисл предмета відповідальності, в якому інтегроване необхідне й бажане, потенційне й актуальне, свідоме й неусвідомлене, раціональне й емоційне. Процес мотивації відповідальної поведінки розгортається у послідовних етапах ініціювання, вибору, формування наміру, його реалізації та післявчинкового переосмислення, кожен з яких детермінований системою умов та чинників і опосередкований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів. Серед загальних механізмів, що забезпечують прийняття обов'язку, науковець виділяє зараження, наслідування значущих дорослих та дітей, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислотворення та саморегулювання [4].

У зарубіжних концепціях відповідальність розуміється як одна зі сторін процесу адаптації дитини до соціуму. Ж. Піаже виявив той факт, що моральна свідомість розвивається не як наслідок безпосереднього засвоєння соціального досвіду, а в процесі творчої, активної взаємодії індивіда з соціальним середовищем. Основним моментом морального розвитку, за Піаже, виступає перехід дитини від егоцентричної перспективи, в якій вона сама є центром усього світу, до релятивістської, коли дитина здатна включити в свій світ інших людей і ставити себе на їхнє місце. З огляду на це автор стверджує, що моральна скутість дитини тримається затисненням між вдома взаємодіючими факторами: когнітивною незрілістю та емоційним одностороннім почуттям поваги до дорослих. Одностороння повага до дорослих є синдромом почуттів залежного становища, прихильності, захоплення й боязні.

Для дослідження педагогічної сутності поняття "відповідальність", механізмів формування такої якості у дітей старшого дошкільного віку доцільно визначити її сутність та особливості прояву на цьому відрізку життя. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених вивченню становлення відповідальності як моральної якості особистості, вітчизняних (Л. Божович, З. Борисова, В. Горбачова, Л. Дементій, Т. Іванова, К. Клімова, О. Кононко, Л. Славина та ін.), та зарубіжних дослідників (Х. Айзенк, Л. Кольберг, Ж. Піаже, Е. Еріксон та ін.), питання до кінця ще залишається не вирішеним. К. Клімова етап формування відповідальності в старшому дошкільному віці визначає як початковий, хоча й поділяє думку З. Борисової, Л. Венгера, В. Мухіної та ін. про те, що цей віковий період є найоптимальнішим для становлення відповідальності як базової моральної якості особистості. Початкова форма відповідальності визначається як якість особистості, що з'являється в процесі соціалізації індивіда й проявляється в усвідомленні та емоційному переживанні необхідності виконання певної справи, доручення, що має значення не лише для себе самого, а й для оточення, готовності відзвітуватися за зроблену справу а також за невиконання дорученого, у т. ч. і соціально значущого. Таке розуміння та емоційне переживання обумовлюють відповідну поведінку й діяльність, що виявляються в прийнятті на себе завдання та його виконання.

Зміст поняття "відповідальність" (за К. Клімовою) розкривається, виходячи з її трикомпонентної структури: поведінково-результативний, когнітивний та емоційний компоненти. До поведінково-результативного компоненту, що відображає "характер" дії, відносяться: цілеспрямованість, організованість, настійливість, самостійність, самоконтроль, ініціативність, дисциплінованість, довільність поведінки, "реальний вияв відповідальності" як інтегративний показник усіх вищеперерахованих складових.

Когнітивний компонент включає в себе сформованість поняття "відповідальність", передбачення результатів своєї діяльності, вчинків, усвідомлення необхідності відповідати за виконання дорученого, розуміння потреби своєї праці для інших, значущості обов'язкового та якісного виконання доручення. Емоційний компонент передбачає переживання морального задоволення від успішно виконаної справи та незадоволення за недостатньо якісне виконання, готовність брати нові зобов'язання, здатність долати труднощі, що опосередковано відображає мотиваційну готовність суб'єкта до відповідальної діяльності.

У дошкільному дитинстві відбувається активне становлення основних особистісних якостей, у т. ч. й відповідальності. Л. Венгер, В. Мухіна вважають, що в старшому дошкільному віці дитина здатна усвідомлювати моральний сенс відповідальності. В грі та повсякденному житті, у стосунках із значущими дорослими та однолітками вона отримує достатній досвід відповідальної поведінки. Від рівня моральної культури сім'ї, розвиненості відчуття відповідальності в дошкільні роки залежить ставлення дитини до шкільного навчання та в подальшому до життя в цілому. Активне включення дитини в соціум, її власна активність дозволяє їй діставати досвід відповідальності та результати своїх дій, своєї праці.

Дорослі, допомагаючи дитині аналізувати її досягнення, вкладені старання, уважність, сприяють поступовому усвідомленню дошкільником того, що залежить саме від нього, що й складає основу формування відповідальності спочатку за результат власної діяльності, вчинку, а в подальшому, в міру дорослішання – за процес та результат власного життя.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що проблема виховання відповідальності як базової моральної якості особистості досліджувалася в різні часи та формації, однак актуальною залишається й донині. Ознайомлення з науковим доробком вітчизняних та зарубіжних дослідників показало наявність взаємозв'язку феномену відповідальності з різними проявами моральної поведінки особистості, її здатністю відчувати й сприймати моральні почуття, налагоджувати міжособистісну взаємодію.

Література

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
2. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. / О. Кононко. – К. : Світич, 2009. – С. 123–124.
3. Рубінштейн С. Л. Принципи та шляхи розвитку психології / С. Л. Рубінштейн. – М., 1959.
4. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 12–13.
5. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. / Г. С. Сковорода. – К. : Обереги, 1994.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976–1977.
Т. 4. – 1976. – С. 197.
7. Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори : у 2 т. / К. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983.
Т. 1. – 1983. – С. 278.
<http://www.uecs.ru/pedagogika/%D1...> – Назва з крана.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.016:811]:355.23

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У КУРСАНТІВ
(СТУДЕНТІВ) ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Білан М. Б.

Стаття присвячена проблемі формування навичок аудіювання. У статті надаються рекомендації щодо різноманітних видів вправ, при цьому підкреслюється необхідність використання цих вправ на заняттях з англійської мови.

Ключові слова: аудіювання, англійська мова, розробка вправ.

Статья посвящена проблеме формирования навыков аудирования. В статье даются рекомендации относительно разнообразных видов упражнений, при этом подчеркивается необходимость использования этих упражнений на занятиях английского языка.

Ключевые слова: аудирование, английский язык, разработка упражнений.

The article deals with the formation of listening comprehension skills. The author recommends various types of exercises stressing the importance of using them in English classes.

Key words: listening comprehension, English language, creation of exercises.

Постановка проблеми. Проголошена євроінтеграція України робить співпрацю з НАТО одним з основних напрямків зовнішньополітичної діяльності нашої держави. Співробітництво України з військовими відомствами інших країн є важливою складовою міжнародного співробітництва держави і має особливе значення для зміцнення національної безпеки та оборони України. Саме в цих умовах проблема підвищення ефективності навчання іноземної мови є однією з найбільш значущих у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Рівень мовної підготовки, який є в офіцерів – випускників ВВНЗ, є недостатнім, хоча іноземна мова вивчається практично на всіх курсах. Цей висновок можна зробити, аналізуючи результати, отримані курсантами під час складання державного іспиту з іноземної мови. Іспит проводиться в формі тесту, який є орієнтованим на вимоги стандарту НАТО СТАНАГ – 6001. Метою тесту є визначення індивідуальних показників стандартизованих мовленнєвих профілів, які є відображенням ступенів розвиненості вмінь і навичок кандидатів з таких базових видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання та письмо. Тест містить завдання, рівень складності яких відповідає вимогам щодо володіння на першому та другому рівнях (СМР – 1, 2). Найбільші труднощі в курсантів виникають під час складання тесту з аудіювання.

Аналіз методичної літератури виявляє, що останнім часом увага вітчизняних та зарубіжних дослідників зосереджена на розробці вправ для формування навичок сприйняття на слух іноземної мови. Дану проблему досліджували такі вчені та методисти, як Ю. А. Дубовський, Ю. О. Жлуктенко, Ж. Н. Малиновська та інші.

Однак, незважаючи на те, що проблема навчання аудіювання вивчається багатьма педагогами та вченими, дослідження даної проблеми наразі є актуальним.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, метою нашої наукової статті є виявлення основних труднощів, котрі стоять на шляху формування навичок аудіювання, а також розробка вправ для сприйняття іноземної мови на слух.

Виклад основного матеріалу. Термін "аудіювання" доцільно розглядати як складний розумовий процес сприйняття, розпізнавання і розуміння мови, що супроводжується активною переробкою отриманої інформації в її зв'язку з наявним в аудитора лінгвістичним і прагматичним досвідом та оцінкою сприйнятої інформації [7, с. 5].

Механізм аудіювання як процес розпізнавання слухових зразків занадто складний і до кінця не вивчений. Аудіювання як вид комунікативної діяльності умовно можна розглядати в двох аспектах: 1) як складову частину мовного спілкування; 2) як відносно самостійний вид комунікації, коли потік мовної інформації спрямований в один бік, наприклад, при прослуховуванні розповіді, перегляді кіно, відеофільму.

Основою успішного аудіювання як процесу усвідомлення і розуміння мовленнєвої інформації є наявність фонематичного слуху. Під фонематичним слухом мається на увазі здатність розрізняти звуки мови і співвідносити їх з відповідними фонемами. Основні труднощі при навчанні іноземної мови пов'язані з тим, що курсанти (студенти) практично не мають достатньо розвинутого фонематичного слуху, необхідного для реалізації навчальних завдань. До того ж фонематичний слух рідної мови здійснює вплив на процес створення аналогічного слуху для сприйняття іноземної мови. Тому одним з головних завдань навчання цього предмета є формування і постійне удосконалення фонематичного слуху. Значна частина цього завдання реалізується в процесі навчання аудіювання.

Враховуючи основні труднощі, котрі стоять на шляху формування навичок аудіювання, можна умовно виділити дві основні групи вправ, використання яких необхідне для отримання позитивного результату:

- 1) вправи, завдання яких – удосконалювати навички сприйняття мовної форми повідомлення;
- 2) вправи, при виконанні яких удосконалюються переважно навички змістового розпізнавання мовних повідомлень.

Уточнюючи провідне завдання вправ першої групи, зауважимо, що вона полягає в тому, щоб навчити студента диференціювати фонетичні, лексичні і граматичні ознаки мовних явищ, навчити його розуміти сутність того, що він слухає.

Вправи даної групи є першою стадією навчання аудіювання і не забезпечують формування навичок змістового сприйняття повідомлень. Для цієї мети служать вправи другої групи (умовно-комунікативні або комунікативні вправи). Обидві групи вправ тісно взаємопов'язані і становлять єдину систему тренувальних і навчальних дій при навчанні аудіювання.

На практиці навчання аудіювання пов'язане з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, психологи експериментально довели, що при прослуховуванні іноземної мови здійснюється так звана мікроартикуляція мовних одиниць. Інакше кажучи, аудіювання підводить до створення вмінь і навичок говоріння, оскільки створення стійких слухових образів є основою, на котрій порівняно легко формуються навички активного володіння іноземною мовою.

Для вправ на розвиток навичок розрізнення мовної форми характерне те, що їх виконання можна проводити прискореним способом. Одним із засобів контролю розуміння прослуханого в процесі аудіювання може слугувати переклад.

Підбір тексту – дуже важлива ланка в навчальній діяльності щодо формування навичок аудіювання, його якість – один з факторів, що визначає успіх цієї роботи. Головний показник якості тексту – його зміст, характер поданої в ньому інформації. Передусім, такий текст повинен містити нову для студента інформацію, викликати зацікавленість. Відомо, що в процесі аудіювання контекст відіграє не меншу роль, ніж фізичні параметри мови. Текст повинен бути побудованим на вивченому лексико-граматичному матеріалі і містити лише таку кількість нових слів, значення яких без зусиль визначається в результаті прогнозування. Готуючи текст для аудіювання, доцільно враховувати те, що тривалість тексту впливає на характер його сприйняття, зазвичай прослуховування текстів без візуального сприйняття не повинно перевищувати трьох хвилин, а з візуальним – п'яти хвилин.

При навчанні сприйняття сенсу мовного повідомлення, так само як і при навчанні сприйняття його мовного оформлення, значну роль має вибір засобів контролю і самоконтролю, котрі в процесі удосконалення навичок аудіювання поступово замінюються внутрішнім самоконтролем студента. Останній, як відомо, є функціональною основою всіх видів мовленнєвої діяльності, в тому числі й аудіювання.

Засобами контролю можуть бути будь-які навчальні дії – від вибору відповіді до переказу або відтворення ситуації. Найбільшу кількість інформації можна відібрати за допомогою засобів контролю, що являють собою різні операції говоріння (відповіді на запитання після прослуховування тексту, коментарі тощо). Крім того, реалізація цих засобів, по суті, є одночасно і навчанням говоріння.

Однак у практичній роботі вибір найбільш вдалого прийому контролю зовсім не просте питання. Адже специфіка використання технічних засобів навчання (ТЗН) вимагає, щоб такий прийом був, передусім, оперативним і масовим. Необхідно враховувати і те, що контроль при навчанні будь-якого виду діяльності, в тому числі й аудіювання, повинен тривати мінімум часу, порівняно з терміном виконання тієї навчальної дії, котрої в даний момент навчають.

Тексти щодо формування навичок змістового сприйняття інформації на початковому етапі навчання повинні бути підібрані особливо ретельно. В даному разі найбільш задовольняють цікаві тексти, навіть якщо в них є кілька невідомих слів, за умови, що перед прослуховуванням вони будуть пояснені.

При інтенсивному використанні фонограми при навчанні іноземної мови у викладача зазвичай виникає потреба підібрати додаткові тексти для аудіювання. Це завдання не завжди легко виконати, оскільки текст повинен відповідати всім вимогам даного етапу навчання.

Розуміння прослуханого можна перевірити різними способами: 1) поставити кілька запитань; 2) попросити переказати текст; 3) запропонувати перекласти останній абзац українською мовою; 4) за умови роботи з одним магнітофоном попросити пояснити письмово походження деяких слів.

На наступному етапі навчання іноземної мови простіше підібрати тексти для аудіювання, але складно проконтролювати рівень їхнього розуміння. У зв'язку із збільшенням обсягу та інформаційної насиченості аудитивного матеріалу перевірка його засвоєння за допомогою відповідей на запитання або переказу вимагає тривалого часу та не забезпечує масовості та оперативності. Тому на даному етапі, разом з усіма вищезазначеними прийомами, доцільно широко застосовувати прискорений тестовий контроль.

Розглядаючи аудіювання як процес змістового сприйняття мовлення, необхідно виділити два його рівні: сукцесивний і симультанний. Перший рівень пов'язаний з розумінням не лише змісту мовлення, але й форми, а відповідно, з подоланням труднощів змістового і психологічного характеру. Доцільно визначити два основні види вправ для навчання аудіювання: тренувально-комунікативні (для подолання мовних труднощів аудіювання) і комунікативно-пізнавальні (для навчання змістового сприйняття мовлення).

Провідною характеристикою тренувально-комунікативних вправ є те, що увага студентів концентрується головним чином на мовних явищах. Комунікативно-пізнавальні вправи передбачають оперування засвоєним мовним матеріалом у певній ситуації, що імітує умови природнього спілкування. Зазначені види вправ тісно взаємопов'язані. Їх дозування і поєднання залежать від етапу навчання, складності навчального матеріалу, конкретного практичного завдання. Метою тренувально-комунікативних вправ є відпрацювання розуміння мовної форми діалогічного і монологічного повідомлень. Цей вид вправ базується на рівні розуміння значення слів, словосполучень, нескладних висловлювань. Висловлювання можуть являти собою два-три логічно пов'язані речення. Тренувально-комунікативні вправи представлені наступними видами: імітаційні (просте, розширене і вибіркоче відтворення), підстановочні (з різними видами підстановочних елементів), трансформаційні (перетворення форми, часу, особи і числа, розширення і поєднання речень).

Імітаційні (повторювальні) вправи спрямовані на формування навичок пізнання (ідентифікації) в потоці звуків, слів, виразів, інтонаційних і граматичних структур, синтаксичних форм речення. Структура імітаційних вправ передбачає наявність інструкції, зразка для наслідування, паузи для відтворення, ключа для самоконтролю і корекції. Перевірка і самоперевірка здійснюються в аспекті впізнання, а не відтворення, адже при навчанні аудіювання провідна мета – розуміння сприйнятого, а не передача повідомлення. Однак доцільно використовувати також і завдання, що поєднують у собі аудіювання і говоріння – послідовне відтворення матеріалу за диктором, переказ окремих фрагментів почутого, складання плану і підбір підзаголовка до прослуханого матеріалу.

Трансформаційні вправи, що використовуються для навчання аудіювання, передбачають скорочення або розширення сприйнятого на слух висловлювання з опорою та без опори на відеограму.

Для розвитку психічних механізмів, що відіграють важливу роль у змістовому сприйнятті мови, проводяться комунікативно-пізнавальні вправи. Їх мета – формування наступних умінь і навичок: 1) поділ тексту на сенсові складові та утримання їх в пам'яті; 2) узагальнення основних змістових зв'язків тексту і визначення його провідної мети; 3) передбачення можливого завершення тексту або його частини; 4) оцінка змісту тексту.

Вищенаведені вміння і навички формуються на основі серії комунікативно-пізнавальних вправ, що включає відповіді на запитання, які потребують аргументації; складання плану сприйнятого повідомлення; передачу основної думки тексту і підбір підзаголовка до нього; короткий переказ змісту тексту і оцінку прослуханого; характеристику учасників діалогу; можливе продовження тексту; складання письмового резюме сприйнятого на слух тексту; драматизація тексту; критичний аналіз прослуханого тексту під час його обговорення.

Висновки. Таким чином, у нашому дослідженні є певний крок до вирішення проблеми формування навичок аудіювання в курсантів (студентів) ВВНЗ. Нами було запропоновано низку вправ, головним завданням яких є удосконалення навичок сприйняття мовної форми повідомлення, а також змістового розпізнавання мовних повідомлень.

Література

1. Дубовский Ю. А. Обучение пониманию английской речи на слух / Ю. А. Дубовский, А. В. Кучер. – К. : Вища школа, 1974. – 244 с.
2. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / за редакцією проф. Ю. О. Жлуктенка. – К. : Вища школа, 1971.
3. Методические задания по обучению аудированию и интонированию английской речи в курсе практики английского языка (для студентов 1 курса) / сост. А. А. Калита, Т. С. Дворянина. – К., 1986.
4. Малиновская Ж. Н. Методические указания по развитию навыков восприятия речи на слух и активизации устной речи студентов / Ж. Н. Малиновская. – К. : КПИ, 1987.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Онисина И. С. Обучение студентов технических вузов аудированию профессионально направленной речи / И. С. Онисина. – К., 1993.
7. Шпринберг Д. М. Обучение аудированию на 3 курсе языкового вуза (на материале английского языка) : автореф. дис. / Шпринберг Д. М. – Л., 1973.

УДК 378.016

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Благініна С. В.

*У статті розглядаються питання позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Дається визначення поняття "позааудиторна діяльність", що є складовою частиною навчально-виховного процесу, під час якої студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих професійно спрямованих робіт, а також професійною самоосвітою та самовдосконаленням. **Ключові слова:** студенти, позааудиторна діяльність, професійна самоосвіта та самовдосконалення.*

*В статье рассматриваются вопросы внеаудиторной деятельности студентов высших учебных заведений. Дано определение понятия "внеаудиторная деятельность", которая является составной частью учебно-воспитательного процесса, во время которой студент самостоятельно занимается выполнением учебных заданий, творческих работ профессионального характера, а также профессиональным самообразованием и самоусовершенствованием. **Ключевые слова:** студенты, внеаудиторная деятельность, профессиональное самообразование и самоусовершенствование.*

The article addresses the questions of extracurricular activities of students at higher educational institutions. It gives definition of the notion of "extracurricular activity", which is a constituent component of the teaching and educational process for independent performance of educational tasks, professionally oriented creative work, as well as professional self-education and self-improvement.

***Key words:** students, extracurricular activities, professional self-education and self-improvement.*

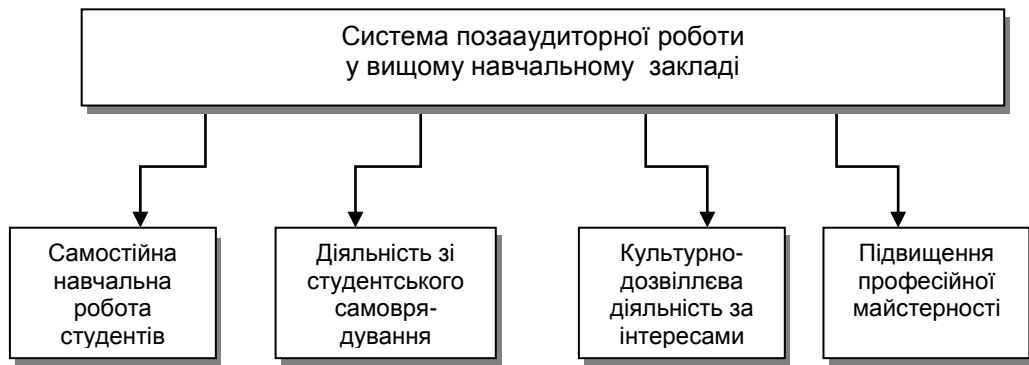
У сучасних умовах реформування вищої освіти України і входження її системи освіти у європейський освітній простір акцентується увага на підготовці майбутніх фахівців, які мають високий рівень володіння іноземними мовами. На сучасному етапі, коли обсяг інформації збільшується, йдеться не лише про можливість застосовувати набуті знання, а й про готовність до самостійного пошуку, до засвоєння нових досягнень психолого-педагогічної науки, до вміння їх аналізувати.

Нова Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні передбачає створення сприятливих умов для виховання особистості майбутнього вчителя іноземної мови, спроможного самовдосконалюватися як у процесі навчання, так і у професійній діяльності. Пронизуючи всі рівні професійної підготовки майбутнього педагога, позааудиторна робота, як процес, у якому домінує елемент самореалізації, стає необхідною передумовою для визнання особистості в суспільстві, а особистісне та професійне становлення студента не може відбутися без його участі у позааудиторній діяльності. У даному контексті проблема системного підходу до подальшого удосконалення позааудиторної виховної роботи у ВНЗ набуває особливої актуальності.

Вкажемо, що проблема організації позааудиторної роботи студентів у ВНЗ не є новою для зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки. Висвітленням її сутності займалися зарубіжні вчені Д. Брукс, В. Кембел, П. Хілз, М. Тейлор. За результатами аналізу їх наукових праць, можна зробити висновок про те, що ефективність позааудиторної роботи тісно пов'язана із мотивацією навчання.

Проблемам організації та аналізу системи позааудиторної роботи присвятили свої наукові доробки вітчизняні науковці І. Д. Бех, О. В. Глузман, І. А. Зязюн, І. П. Підкасистий, А. В. Ржевська, М. Д. Ярмаченко та ін. Все частіше дослідження українських педагогів спрямовані на необхідність використання сучасних інноваційних технологій для її організації. Зауважимо, що у сучасній педагогічній літературі майже не узагальнені нові підходи до організації і проведення позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови, а сама проблема потребує її подальшого розгляду.

Система позааудиторної роботи у ВНЗ має наступну структуру:



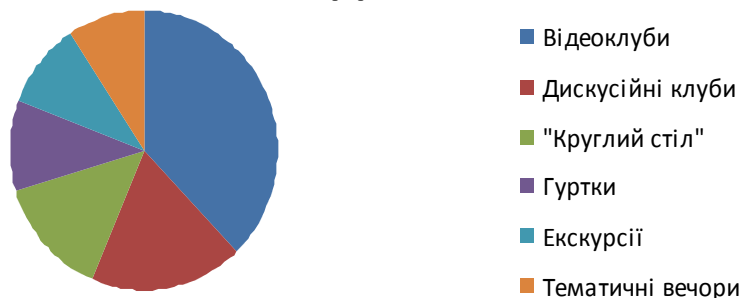
Позааудиторна виховна робота, протягом якої студент займається виконанням навчальних завдань, професійно спрямованих творчих завдань, є необхідною складовою процесу виховання особистості у ВНЗ. Враховуючи взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу, вона покликана сприяти цілеспрямованій і правильній організації дозвілля, максимально задовольняти пізнавальні та творчі потреби молоді, скеровувати організацію самостійної роботи студентів [1].

Інноваційні педагогічні технології навчання та виховання стверджують, що одним із вирішальних аспектів удосконалення організації системи позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі є педагогічне планування. При раціональному підході до його організації планування є не формальним документом, а передумовою ефективного виховного процесу, що вказує на орієнтири діяльності, на їх зміст і обсяг та допомагає педагогу створити для студентської молоді сприятливе середовище, в якому вони розкриють свій внутрішній світ та досягнуть успіхів у професійному зростанні [2].

Важливим, на нашу думку, є той факт, що позааудиторна діяльність у ВНЗ організується не для студентів, а спільно зі студентами, з урахуванням їх нахилів, можливостей та уподобань. Ефективне викладання іноземних мов у загальноосвітній школі потребує від майбутнього вчителя іноземної мови відповідної професійно-методичної компетенції. Володіння іноземною мовою передбачає не тільки формування необхідних іншомовних навичок та вмінь. Майбутній вчитель повинен знати культуру країни, мову якої вивчає, її традиції, історію та сучасність. Система позакласної роботи надає можливість застосувати іноземну мову в реальному спілкуванні, що значно підвищує мотивацію учнів під час її вивчення.

Нами було проаналізовано підготовку та участь у заходах студентів факультету іноземних мов НДУ імені Миколи Гоголя, що відбувалися у позааудиторний час. Розвитку творчості майбутніх учителів іноземної мови сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи, що проводилися на факультеті.

Рейтинг видів позааудиторної навчально-виховної роботи на ф-ті ін.мов НДУ



Вважаємо, що необхідною умовою в системі заходів щодо організації позааудиторної виховної роботи у майбутніх учителів іноземної мови може стати введення в програму навчання спецкурсів з організації позакласної роботи з іноземної мови, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу студентів факультету іноземних мов, на їх підготовку до проведення виховної роботи з предмета з учнями загальноосвітньої школи. Викладання спецкурсів з позааудиторної роботи, на нашу думку, сприятиме органічній єдності завдань вивчення іноземної мови у школі. А саме: розширення та поглиблення комунікативних знань, умінь та навичок; підвищення зацікавленості учнів предметом; розвиток ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності.

У сучасній педагогічній літературі йдеться про новий підхід до навчання, при якому виникає необхідність сформувати у майбутніх педагогів здатність до самоосвіти, до самовдосконалення, до вміння самостійно знаходити інформацію та аналізувати її, а здатність майбутнього вчителя іноземної мови самостійно опанувати навчальний матеріал стає пріоритетом. У даному контексті розробка та апробація нових оптимальних навчальних програм і посібників з іноземної мови, спецкурсів, що висвітлюють питання проведення та організації позааудиторної роботи, нададуть студентам можливість забезпечити власну професійну самореалізацію.

Отже, зростання ролі позааудиторної роботи є однією з провідних ланок перебудови виховного процесу у вищій школі. Маючи прогножуючу та взаємообумовлювальну функції в навчальній та науковій діяльності, саме позааудиторна робота з її раціональною організацією повинна сприяти розвитку особистості майбутнього педагога.

Література

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – С. 5–10.
2. Желябіна Н. К. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи : метод. реком. / Н. К. Желябіна. – Запоріжжя : ЗДІА, 2007. – 36 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. Частина 3. – 2005. – 272 с.
5. Руденко Т. М. Засоби активізації самостійної роботи студентів / Т. М. Руденко // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2006. – 2 (12) – С. 30.
6. Солдатенко М. О. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. О. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 49–51.

УДК 37.018:173

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ КУЛЬТУРИ
МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН**

Бондарчук А. Я.

У статті подано наступні педагогічні умови: гуманізації виховної діяльності у вищих навчальних закладах з метою створення середовища конструктивної міжособистісної взаємодії викладачів і студентів, студентів і студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; розроблення і впровадження у навчально-виховний процес змістового та організаційно-методичного забезпечення для підвищення поінформованості студентів з проблеми культури взаємин, особливостей їх прояву, формування відповідних поведінкових умінь, звернення до яких підвищить ефективність виховання у студентів музично-педагогічних факультетів культури міжособистісних взаємин.

Ключові слова: педагогічні умови, студентська молодь, культура, культура міжособистісних взаємин, виховний процес.

В статье представлены следующие педагогические условия: гуманизации воспитательной деятельности в высших учебных заведениях с целью создания среды конструктивного межличностного взаимодействия преподавателей и студентов, студентов и студентов; учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов; разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс содержательного и организационно-методического обеспечения для повышения осведомленности студентов по проблеме культуры взаимоотношений, особенностей их проявления, формирования соответствующих поведенческих умений, обращение к которым повысит эффективность воспитания у студентов музыкально-педагогических факультетов культуры межличностных отношений. Ключевые слова: педагогические условия, студенты, культура, культура межличностных отношений, воспитательный процесс.

The article describes the following pedagogical conditions: humanization of educational work at higher educational institutions with the aim of creating an environment of constructive interpersonal relations between lectures and students and among students; adjustments according to age-specific and individual differences of students; development and implementation of content and methodology guidelines into the teaching and educational process with the aim of enhancing student knowledge in the area of relationship culture, peculiarities of forms of relationship, and building the corresponding behavioral skills, the use of which will raise the effectiveness of forming the culture of interpersonal relations in students of Music Education Departments.

Key words: pedagogical conditions, students, culture, culture of interpersonal relations, process of upbringing.

Постановка проблеми. Культура міжособистісних взаємин є специфічним способом людського буття, що визначає зміст і спрямованість духовної і практичної діяльності особистості та забезпечує її активну взаємодію з іншими людьми. Проблема виховання культури міжособистісних взаємин особливо актуалізується на етапі розвитку суспільства, коли закладаються основи демократичного устрою, а у громадян формуються здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої інтереси й усвідомлювати обов'язки, виявляти толерантність до поглядів інших людей.

Різні аспекти виховання студентської молоді, зокрема формування в них відповідних культурних якостей і вмінь, досліджують С. Вітвицька, К. Вітек, Т. Говорун, Т. Демидова, І. Денисенко, Л. Долинська, А. Карасевич, О. Кікінежді, Б. Ковбас, В. Костів, В. Кравець, П. Тярзі та інші, акцентуючи на необхідності пошуку шляхів стабілізації міжособистісних взаємин, формування в молоді усвідомленого ставлення до способів зміцнення культури міжособистісних взаємин.

Мета дослідження – на основі узагальнення теоретичних засад формування культури міжособистісних взаємин обґрунтувати педагогічні умови виховання у студентів музично-педагогічних факультетів культури міжособистісних взаємин.

Виклад основного матеріалу. У процесі виховної роботи зі студентами музично-педагогічного факультету нами було створено такі педагогічні умови виховання культури міжособистісних взаємин:

- гуманізація виховної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів з метою створення середовища конструктивної міжособистісної взаємодії викладачів і студентів, студентів і студентів;

- урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів музично-педагогічних факультетів;

- розроблення і впровадження у навчально-виховний процес змістового та організаційно-методичного забезпечення для підвищення поінформованості студентів музично-педагогічних факультетів з проблеми культури взаємин, особливостей їх прояву, формування відповідних поведінкових умінь.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що під вихованням сьогодні розуміється процес організації та стимулювання активної діяльності особистості з оволодіння суспільним досвідом [3, с. 17]; процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки [4].

Виховання передбачає прищеплення цінностей, які породжуються ідеологією, транслиуються всім складом життя і "перекладаються" педагогікою на педагогічну мову; забезпечує формування системи духовних цінностей – моральних, естетичних, світоглядних, суспільно-політичних та інших ідей, ідеалів, взірців, еталонів, що слугують для зростаючої особистості базою для вибору і конструювання власного, суб'єктивно значущого життєвого ідеалу [4] та ін.

Перша педагогічна умова визначалася нами відповідно до різних концепцій. Основна з них – концепція І. Беха, згідно з якою гуманістична педагогіка є педагогікою особистісно орієнтованою, тобто її головною метою виступає розвиток особистості. Але щоб цю мету досягти, насамперед необхідно мати досить чітке, дійове визначення поняття "особистість". Таким вимогам відповідає, на думку психолога, розуміння особистості як суб'єкта вільного і морально відповідального вчинку. Отже, стверджує І. Бех, є всі підстави говорити про вчинкову форму освіти, за якої не применшується роль розумового, вольового та емоційного розвитку студента. Однак ці складові психічного розвитку є необхідними умовами розвитку особистісного, підпорядковуються йому. Адже вагомі за суспільною значущістю вчинки особистості неможливі без відповідних глибоких знань, особливо здібностей, людини. У цілому особистісно орієнтована освіта має підготувати студента до життя як неперервного вчинку, до вчинкової життєдіяльності [2, с. 46].

Гуманізація забезпечує дотримання норм гуманності у відносинах між учасниками навчально-виховного процесу, надання пріоритетності загальнолюдським якостям, коли людська особистість є найвищою цінністю.

До визначення умов гуманізації виховання звертаються В. Бабич та В. Білоусова, стверджуючи, що гуманізація означає привнесення в центр виховної системи зростаючої особистості, її своєрідності і неповторності. Оскільки розвиток такої особистості є умовою і результатом виховної діяльності, "всі дії педагогів необхідно зв'язати з головним показником: якою мірою вони сприяють розвитку індивідуальності, культивування особистості". Тому для гуманізації виховання необхідним є створення умов, які забезпечували б її самореалізацію, всебічний розвиток її сутнісних сил, інтересів та обдарувань [1, с. 4].

Гуманістичний світогляд, який базується на вірі в самоактуалізацію особистості, передбачає, що в людині первісно немає нічого негативного, руйнівного, асоціального. Її початковий особистісний потенціал спрямований виключно на здоровий, повноцінний і конструктивний розвиток, тому треба надати їй право самостійно обирати свій індивідуальний шлях саморозвитку і створювати умови, які сприяли б цьому [5, с. 89].

Найбільш відомими концептуальними підходами в теорії гуманізму є теорія самоактуалізації А. Маслоу та особистісно-центрований підхід К. Роджерса, відповід-

но до яких у кожній людині початково закладене прагнення до повної реалізації себе (самоактуалізації). Для цього вона має необхідні можливості. З позиції гуманістичної концепції, особистість – це цілісна людина як суб'єкт власного життя, відповідальний за взаємодію із зовнішнім світом, включаючи інших людей, і зі своїм внутрішнім світом, із самим собою.

Прагнення до самоактуалізації притаманне кожному як фундаментальна характеристика людської природи. Але вплив соціуму може виявитися як таким, що придушує здібності людини, так і таким, що розкриває їх. Придушення відбувається внаслідок того, що люди йдуть переважно шляхом найменших труднощів і прагнуть не стільки розвинути свій унікальний потенціал, скільки успішно пристосуватися до зовнішнього світу, адаптуватися до певної культури, яка суворо вимагає від людини дотримання рівності й "однаковості", забезпечує для цього відповідні умови. Такий вид адаптації, на переконання А. Маслоу, відбувається на шкоду самоактуалізації. Як наслідок, без зовнішньої допомоги більшість людей відмовляється від спроби самоактуалізуватися, замінюючи її прагненням адаптуватися до зовнішніх обставин. Тут "і треба шукати витоки людської агресивності, деструктивних проявів і різних фрустрацій" [8].

Запровадження **другої педагогічної умови** передбачало:

- визнання студента повноправним учасником виховного процесу, перетворення його на активного учасника самовиховання;
- цілеспрямоване формування мотивації до самовдосконалення в плані культури міжособистісних взаємин;
- орієнтація на позитивні якості кожного студента, сприйняття його таким, яким він є, повага до нього як до особистості;
- врахування інтересів і потреб студентів музично-педагогічних факультетів у галузі культури міжособистісних взаємин, їх об'єктивний аналіз і своєчасне задоволення.

Спільна праця сприяє виробленню у студентської молоді згуртованості й колективізму. Сам процес навчання на музично-педагогічному факультеті передбачає залучення студентів до системи соціальних відносин, заміщення позицій і засвоєння соціальних цінностей, створення великих можливостей для спілкування. Висока інтенсивність спілкування – специфічна риса студентів музично-педагогічних факультетів.

Іншою важливою рисою є напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей. Проте в силу недостатнього життєвого досвіду, поверховості в оцінюванні явищ життя деякі студенти від справедливої критики переходять до критицизму і навіть нігілізму [6, с. 108].

У студентів музично-педагогічних факультетів підвищується інтерес до моральних проблем (мета, спосіб життя, обов'язки, кохання, вірність тощо). Посилюється цілеспрямованість, рішучість, настирливість, самостійність, індивідуальність, ініціативність у процесі діяльності та спілкування, вміння володіти собою.

Отже, студенти музично-педагогічних факультетів характеризуються особливими умовами життя, побуту і праці, соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Це соціальна група, яка має свою мету, особливості і готується до виконання сукупності соціальних ролей з визначенням головних пріоритетів.

При запровадженні **третьої педагогічної умови** керувалися поглядами К. Роджерса, який вказував на те, що в будь-яких контактах між людьми виявляються "взаємини, що допомагають", в яких людина розкриває свій потенціал і використовує його для власного зростання, що веде до зміни і розвитку самої особистості [7, с. 43]. Взаємини, що допомагають можуть покладатися в основу як офіційних, так і неофіційних відносин.

К. Роджерс відстоював думку про те, що витоки саморозвитку людини – в її особистісній структурі, яку він умовно поділяв на три компоненти: організм, феноменальне поле і самість.

Організм – це індивід у цілому: фізичне тіло та його буття, почуття, емоції, потреби тощо. У ньому не закладено нічого негативного, орієнтованого на самознищення. У потенціалі організму перебувають різні види потреб: не лише потреби біологічного характеру, а й генетично закладена потреба до оволодіння інформацією, одержання знань, усвідомлення зовнішнього світу і самого себе. Отже, в організмі набуває вираження вся цілісність людини.

Організм спрямований на постійне самопосилення (розширення життєвого простору в усіх сенсах), безперервний розвиток, індивідуальне становлення, особистісну автономію й самоактуалізацію. В основі цієї спрямованості – поведінкова активність, яка не спричинюється зовнішнім середовищем і включеної до нього системи підкріплень.

Щодо проблеми нашого дослідження цей компонент передбачав розширення поінформованості студентів музично-педагогічних факультетів у галузі культури міжособистісних взаємин, посилення в них інтересу до норм і правил комунікації, оволодіння практичними вміннями і навичками міжособистісної взаємодії, орієнтацію на їх постійне активне використання.

Феноменологічне поле, або поле досвіду, – досвід людини, який усвідомлюється нею незалежно від того, набувався він на свідомому чи неусвідомленому рівні. Це внутрішній світ людини, в якому віддзеркалюється все, що відбувається в організмі та в зовнішньому середовищі. Простір феноменального поля охоплює рефлексивні здібності, волю, управління психічними процесами, поведінкою тощо.

Термін "феноменологічне поле" наголошує на суб'єктивності змісту досвіду людини, його унікальності для кожного.

Це положення враховувалося нами при доборі не лише змісту виховної діяльності, а й визначення її форм і методів. Особлива увага серед останніх надавалася тим, які забезпечували співробітництво, активну взаємодію, внаслідок яких відбувався обмін ціннісним досвідом усіх учасників.

Зміст феноменологічного поля людини як її внутрішній світ і реальна дійсність можуть збігатися або не збігатися. Здійснюючи вчинки або висловлюючи свої думки, людина репрезентує власний варіант відповідності наявного в неї феноменологічного поля реальному світу. Міру такої відповідності К. Роджерс назвав конгруентністю.

Конгруентність передбачає, що почуття, які переживає індивід, засновані на рефлексії, тому він здатний не лише переживати їх, а й повідомляти іншому. Бути конгруентним означає бути самим собою, тим, ким людина є насправді [7, с. 54].

Неконгруентна людина говорить не те, що відчуває. На переконання К. Роджерса, більшість конфліктів, комунікативних проблем є наслідком прояву неконгруентності. Це означає, що люди звертаються до використання способів комунікації або реальних дій, які вони в душі не схвалюють.

Отже, для ефективного виховання у студентів музично-педагогічних факультетів культури міжособистісних взаємин слід вибудовувати роботу таким чином, щоб вона сприяла їх наближенню до конгруентності – формування вмінь приймати свої почуття без страху. Одним із засобів конгруентності є рефлексія.

Рефлексія – це осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів своєї діяльності, визначення їх достатності чи недостатності для досягнення конкретної мети, вироблення програми дій, аналіз зворотної інформації.

Самість – останній з компонентів особистісної структури, окресленої К. Роджерсом, – містить такі елементи, як сприйняття своєї сутності, індивідуальності, своїх особливостей і здібностей, сприйняття і самооцінку стосовно зовнішнього світу та інших людей. Загалом, самість або уявлення особистості про саму себе – це погляд людини на себе, що базується на минулому досвіді, даних сьогодення й очікуваннях майбутнього [7, с. 58].

Спираючись на такий підхід, ми зважали на те, що виховна робота має спрямовуватися, По-перше, на усвідомлення студентами себе теперішніх як носіїв культури міжособистісних взаємин; По-друге, на вибудову ними свого образу як суб'єктів цієї культури в найближчому майбутньому – "Я-ідеальне"; По-третє, на забезпечення максимального наближення наявних в них образів "Я-реального" до образів "Я-ідеального" як передумови досягнення конгруентності.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу висловлені американським психологом думки щодо інтерпретації створеної ним теорії для педагогічної практики. На його переконання, традиційна освіта базується на зразках стандартної діяльності вихователів і вихованців. За таких умов останні можуть набути лише виконавського досвіду, який спрямовується й оцінюється ззовні. Такий досвід "не дає людині можливості "почути" і пізнати себе, діяти відповідно до специфіки своєї особистості, реалізувати суб'єктивні потреби, одержати "дієві цінності" [7, с. 60].

Однак, стверджує К. Роджерс, людина володіє внутрішнім потенціалом і тенденцією, латентною або актуальною, руху до зрілості. Ця тенденція актуалізується у відповідному психологічному кліматі. Такий клімат може бути створеним завдяки взаєминам, що допомагають, у центрі яких перебуває вихованець зі своїми проблемами, інтересами, здібностями і прагненнями. Лише за цих умов він не буде побоюватися виявляти те суб'єктивно унікальне, що закладене в ньому природою.

Важливим чинником створення сприятливого для особистісно-центрованого психологічного клімату К. Роджерс вважав надання педагогу ролі фасилітатора. На відміну від традиційного педагога, педагог-фасилітатор не формує і не переробляє вихованця під заданий зразок, не вкладає в нього якийсь зовнішній зміст. Він лише допомагає йому звільнити власні резерви зростання, стати самим собою.

У плані нашого дослідження це означало відмову від організації безособового виховання й заміну його такими взаєминами, які сприяли б розкриттю студентами наявного в них потенціалу, прийняттю знань як елемента власного досвіду з подальшим використанням їх для самовдосконалення.

При запровадженні фасилітації ми спиралися на принципи допомагаючих взаємин, що допомагають, сформульовані К. Роджерсом [7, с. 63]:

– щирість + відкритість + емпатія на протипагу статичності, фіксованості і безособовості функціонування;

– розуміння + прийняття студентів на протипагу вибудові власних образів і настановлень стосовно них;

– довіра + співробітництво як віра в здібності і можливості студентів на протипагу авторитарним діям, спрямованим на "формування" особистості.

Виховна діяльність не відбувається спонтанно, вона орієнтована на досягнення певної мети, визначення змісту, форм і методів його реалізації.

Висновки. Отже, запропоновані нами педагогічні умови нададуть нового підходу до розв'язання наукової проблеми виховання у студентів музично-педагогічних факультетів культури міжособистісних взаємин. Це визначається обґрунтуванням впровадження даних педагогічних умов у практику навчально-виховної роботи музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Література

1. Бабич В. Т. Психодіагностика як передумова гуманізації виховання учнів / В. Т. Бабич, В. О. Білоусова // Нові технології виховання. – К., 1995. – С. 40–45.
2. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.
Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 342 с.
3. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Боришевський М. Й. Сім'я ростить громадянина / М. Й. Боришевський. – К. : Політвидав України, 1982. – 103 с.
5. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Есениной. – М. : Прогресс, 1994. – С. 479.
8. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. – N. Y., 1954. – 542 p.

УДК 373.5.016:821.161.2]:316.346.2

**ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ****Бутурлим Т. І.**

У статті обґрунтовано теоретичні основи проблеми формування ґендерної культури старшокласників; уточнено сутність понять "ґендерна культура старшокласників", "виховання ґендерної культури засобами української літератури", зміст структурних компонентів ґендерної культури; визначено критерії, показники та рівні її сформованості в старшокласників; розроблено технологію формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури; визначено й експериментально перевірено педагогічні умови впровадження авторської технології.

Ключові слова: ґендерне виховання, ґендерна культура, старшокласники, технологія формування ґендерної культури в процесі вивчення української літератури, педагогічні умови.

В статье определены теоретические основания проблемы формирования ґендерной культуры старшекласников; уточнена сущность понятий "ґендерная культура", "воспитание ґендерной культуры средствами украинской литературы", содержание структурных компонентов ґендерной культуры; определены критерии, показатели и уровни ее сформированности у старшекласников; разработана технология формирования ґендерной культуры старшекласников в процессе изучения украинской литературы; обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия реализации авторской технологии.

Ключевые слова: ґендерное воспитание, ґендерная культура, старшекласники, технология формирования ґендерной культуры в процессе изучения украинской литературы, педагогические условия.

The article substantiates theoretical foundations of the problem of forming gender culture in high school students. The author specifies the essence of the notions of "gender culture of high school students", "formation of gender culture by means of Ukrainian literature" and the content of structural components of gender culture. Criteria, indicators and levels of its formation in high school students have been determined. A technology of forming gender culture in high school students in the process of learning Ukrainian literature has been worked out. Pedagogical conditions for implementation of the author's technology have been determined and experimentally verified.

Key words: gender education, gender culture, high school students, technology of forming gender culture in the process of learning Ukrainian literature, pedagogical conditions.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. За сучасної тенденції до нівелювання духовних цінностей надзвичайно актуалізується проблема виховання свідомої особистості, здатної до побудови гармонійних взаємин, зокрема ґендерних. Пошук дієвих механізмів ґендерної соціалізації учнівської молоді активізується відповідно до Конституції України (статті 24, 51), Декларації тисячоліття ООН (2000), Закону України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" (2005), Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996) тощо. Тому освітній простір має врахувати потреби, ціннісні орієнтації сучасної молоді, подолати опозиційне сприйняття статей у процесі виховання, створивши атмосферу толерантності, відкритості, діалогу. Результатом цілеспрямованого, систематичного й послідовного процесу ґендерного виховання є сформованість певного рівня ґендерної культури учнів.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Ґендерний аспект проблеми становлення та виховання особистості висвітлено в дослідженнях із ґендерної педагогіки (А. Аніщенко, С. Вихор, О. Вороніна, Т. Дороніна, І. Іванова, Л. Кобелянська, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, І. Мунтян, С. Олійник, О. Семиколєнова, П. Терзі, О. Цокур, Л. Штильова, Л. Яценко, С. Яшник) та ґендерної

психології (Т. Бендас, Т. Говорун, Н. Городнова, Т. Зелінська, Є. Ільїн, О. Камінська, О. Кізь, О. Кікінежді, О. Кісь, І. Кльоцина та інші).

Дисертаційні дослідження ґендерної тематики спрямовані на пошук шляхів формування особистості з високим рівнем ґендерної культури. Так, А. Бондарчук дослідила особливості виховання в студентській молоді культури сімейних взаємин [1]; С. Вихор проаналізувала процес ґендерного виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку [2]; В. Кравець обґрунтував теоретико-методичні засади підготовки учнівської молоді до сімейного життя [3]; Л. Мозгова схарактеризувала ґендерну складову методики навчання української літератури в старшій школі [4]; П. Терзі [5] дослідив питання формування ґендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів; Л. Яценко [6] визначила педагогічні умови підготовки старшокласників до сімейного життя в процесі ґендерного виховання тощо.

Більшість сучасних ґендерних практик зосереджені на вивченні наявних у суспільстві ґендерних стереотипів, визначенні завдань щодо реалізації ідеї ґендерної рівності в школі та інших інститутах соціалізації. Однак проблема формування ґендерної культури засобами української літератури в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів залишається малодослідженою, хоча найбільш сприятливим періодом для ґендерного виховання особистості визначено ранній юнацький вік. Саме в цьому віці актуалізується інтерес до протилежної статі, моделюється образ майбутнього супутника життя, формуються первинні вміння самостійного дорослого життя.

Національне класичне й постмодерне мистецтво слова має потужний потенціал для формування ґендерної культури учнів. Проте через певні ґендерні стереотипи, що містяться в навчальних програмах, у старшокласника може скластися дуалістичне розуміння ґендерної картини світу, наслідок якого – невміння конструктивно взаємодіяти з особою протилежної статі. Тому важливу роль у формуванні ефективної ґендерної культури засобами мистецтва слова відіграє вчитель.

Доцільність дослідження зазначеної проблеми зумовлена потребою розв'язання низки *суперечностей* між:

- прагненням зберегти національні традиції та необхідністю трансформації уявлень про "чоловіче й "жіноче відповідно до нової соціальної ситуації;
- прагненням підготувати учнів до конструктивного виконання ґендерних ролей і недостатньою компетентністю педагогів щодо надання їм ґендерних знань, формування умінь, особистісних якостей;
- потужними виховними можливостями української літератури та відсутністю технології формування ґендерної культури засобами мистецтва слова.

Актуальність і недостатня розробленість означеної проблеми, її теоретична й практична значущість, виявлені суперечності зумовили вибір теми дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає в окресленні особливостей формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури.

Виклад основного змісту дослідження. Проблема рівності між чоловіком та жінкою була актуальною на всіх етапах становлення суспільства, зокрема набула розвитку в епоху постмодерну. У ґендерології немає єдиного розуміння поняття ґендеру. Теоретичний аналіз визначень та окреслення основних підходів до його розуміння (М. Богачевська-хом'як, Р. Вавренюк, О. Вілкова, М. Гасюк Т. Говорун, І. Жеребкіна, О. Кізь, О. Кікінежді, М. Кімел, Л. Кобелянська, В. Кравець, Н. Лавріненко, Л. Літвін, Н. Маркова, Т. Мельник, І. Мунтян, Т. Орлова, С. Риков, Л. Штильова, І. Чхеайло) дав підстави означити особливості ґендеру: рівність між чоловіком та жінкою, переосмислення ґендерних стереотипів, здатність змінювати модель поведінки статей залежно від життєвої ситуації, соціокультурного контексту. Результатом підвищеного інтересу науковців до вищезазначеної проблеми та актуалізації необхідності в подоланні ґендерної ієрархії, гармонізації статей, формуванні толерантного суспільства є поява *ґендерних досліджень*, предметом осмислення яких є система ґендерних взаємин.

Основним засобом реалізації ідеї гармонізації статей у системі освіти є *ґендерне виховання*, що розглядається як цілеспрямований, систематичний, послідовний процес формування ґендерної культури суб'єктів навчально-виховного процесу (О. Болотська, С. Вихор, І. Іванова, В. Кравець, О. Цокур, Л. Яценко). На основі

теоретичного аналізу праць (Т. Бендас, С. Вихор, О. Вілкова, Т. Власова, Т. Говорун, І. Іванова, О. Кікінежді, І. Кльоцина, С. Оксамитна, О. Цокур та інші дослідники) можна зробити висновок про пріоритетність гендерного виховання порівняно з традиційним, андроцентричним.

Виходячи з того, що поняття "гендерна культура" має містити паритетний зміст та окреслювати бажаний зразок гендерної позиції у світі, "**Гендерну культуру**" уточнено як складову загальнолюдської культури, результат ефективного гендерного виховання та самовиховання, що виражається у свідомій гармонізації фемінних і маскуліних якостей особистості та вмінні конструювати гармонійні взаємини з партнером протилежної статі. Поняття "**виховання гендерної культури засобами української літератури**" визначено як процес діалогічної інтерактивної взаємодії учня й учителя в контексті вивчення літературного тексту, що сприяє формуванню конструктивних гендерних цінностей, умінь будувати гармонійні взаємини з партнером протилежної статі в реальному житті.

У процесі дослідження доведено, що досягнення міжособистісної гармонії між чоловіком та жінкою є можливим за умови конструктивної сформованості **основних структурних елементів** гендерної культури особистості: *когнітивний* (пізнання гендерного "Я" через різнобічний аналіз особливостей вираження фемінного й маскуліного начала художніх персонажів; усвідомлення деструктивності гендерної асиметрії; формування власної гендерної картини світу через переосмислення змалюваних у художньому творі та існуючих у соціумі гендерних стереотипів; засвоєння технології формування гендерної культури засобами української літератури), *емоційно-ціннісний* (оволодіння гендерними цінностями, що визначають поведінку щодо особи протилежної статі; первинне оприявлення гендерної чутливості), *поведінковий* (побудова гендерних взаємин відповідно до сформованих гендерних цінностей як варіативне програвання конструктивних "життєвих сценаріїв" андрогінних художніх персонажів та неприйняття низького рівня гендерної культури художніх образів, які мають статус "аутсайдерів" у системі гендерних взаємин).

З'ясовано, що гендерна культура особистості ґрунтується на таких **гендерних цінностях**: рівності між чоловіком та жінкою, толерантності, справедливості, співробітництва. Охарактеризовано **критерії та показники** гендерної культури: *пізнавальний критерій* – усвідомлення власних фемінних та маскуліних якостей, ступінь їх співвіднесення, переосмислення існуючих у суспільстві гендерних стереотипів, визначення власного місця в системі гендерних взаємин; *рефлексивно-моделювальний критерій* – бажання реалізувати ідею гендерної рівності в реальному житті, прагнення вдосконалити рівень гендерної культури, гендерна позиція, що ґрунтується на цінностях рівності між чоловіком та жінкою, толерантності, справедливості, співробітництва; *діяльнісно-прогностичний критерій* – уміння синтезувати чоловічі й жіночі якості, практично застосовувати текстуальний досвід у процесі побудови ефективних взаємин з особою протилежної статі, орієнтація на створення гармонійної сім'ї в майбутньому, транслявання конструктивних гендерних цінностей іншим.

На основі теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми визначено три **рівні** сформованості гендерної культури старшокласників: *високий, середній, низький*.

Технологія формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури спрямовувалася на виконання таких *завдань*: розвивати в старшокласників позитивне ставлення до гендерної рівності шляхом бесід щодо місця чоловіка та жінки в українській культурі, переосмислення гендерної картини світу в художніх текстах, проектування сформованих гендерних цінностей, знань, умінь на міжособистісні взаємини з особою протилежної статі; сприяти пізнанню гендерного "Я" учнів через співвіднесення гендерного світогляду художніх персонажів із власними уявленнями про гендер; формувати здатність переосмислювати почуття, думки, вчинки, зумовлені взаєминами з особою протилежної статі, шляхом зіставлення власних гендерних цінностей із гендерними цінностями художніх персонажів; розвивати потребу в гармонізації взаємин із особою протилежної статі шляхом аналізу особливостей взаємин чоловічих і жіночих художніх персонажів, наслідування конструктивних варіантів гендерного позиціонування у світі та прагнення не відтворювати гендерної ієрархічності у власному житті; формувати почуття справедливості, повагу до прав інших, здатність протистояти проявам інтолерантності шляхом аналізу причин, ознак, наслідків гендерної нерівності, змалюваної у

художніх творах та оприявленої в реальному житті старшокласників; формувати вміння конструктивної комунікації з особою протилежної статі, співробітництва шляхом інтерпретації гармонійних чи дисгармонійних взаємин художніх персонажів чоловічої та жіночої статі, формулювання висновків щодо ґендерного позиціонування в патріархатному чи матріархатному середовищі, проектування іншої моделі поведінки персонажів, що сприятиме досягненню ґендерної гармонії.

Зміст експериментальної технології було зорієнтовано на розвиток особистості, яка дотримується у взаєминах із протилежною статтю ґендерних цінностей: рівності між чоловіком та жінкою, толерантності, справедливості, співробітництва.

До складу технології також увійшли: *специфічні принципи* (принцип ґендерної компетентності, принцип свідомого вибору моделі взаємин з особою протилежної статі, принцип моделювання ґендерних цінностей, принцип транслювання засвоєної ґендерної теорії в реальне життя); *методи* (евристична бесіда, дискусія, гра, метод вправ, групова, індивідуальна, колективна, самостійна робота, робота в парах, дослідницькі завдання, демонстрація, приклад ґендерної культури персонажів, переконання щодо розвитку толерантного ставлення до особи протилежної статі, метод прогнозування гармонійного ґендерного розвитку, заохочення, самооцінювання, розв'язання проблемних ситуацій тощо); *форми* (урок / спарені заняття, психологічні вправи, творчі й проблемні завдання (аудиторна робота); тренінг, конференція, семінар, класна година, предметний тиждень, факультатив, консультація, наукова й проектна робота, конкурси (позааудиторна робота)); *прийоми* (усвідомлення ґендерного "Я" шляхом зіставлення власного ґендерного світогляду і світогляду персонажів; усвідомлення учнями власної ґендерної позиції через визначення ґендерного статусу персонажів у творі відносно сприйняття їх іншими; розвиток потреби старшокласників у вдосконаленні власної ґендерної культури та ґендерної культури партнера ґендерної комунікації спільними зусиллями через презентування реклами художнього твору з андрогінною картиною світу; самоконтроль за особливостями формування ґендерної культури тощо); *засоби* (художні тексти, ПК, мультимедійна дошка, схеми, таблиці, графіки, діаграми, асоціативні малюнки, оцінювальні та демонстраційні картки, роздатковий навчальний матеріал, предмети для проведення навчально-виховних ігор), критерії, показники та рівні сформованості ґендерної культури старшокласників.

Для впровадження досліджуваної технології, зокрема моделювально-розвивального етапу, було створено такі **педагогічні умови**: мотивування учнів до зіставлення власних ґендерних цінностей та ґендерних цінностей художніх персонажів; підвищення професійної компетентності вчителів щодо формування ґендерної культури старшокласників; використання інтерактивних методів і форм ґендерного виховання.

Реалізація *першої педагогічної умови* полягає в переосмисленні та вдосконаленні ґендерної культури шляхом зіставлення старшокласниками власних ґендерних цінностей та цінностей художніх персонажів, свідомого наслідування толерантної поведінки літературних героїв. Наприклад, аналіз учнями власної позиції в ситуації ґендерної нерівності, уміння розв'язувати суперечності з особою протилежної статі, запобігати насильству шляхом осмислення ґендерної дисгармонії між Лукашем і Килиною ("Лісова пісня" Лесі Українки), Іваном і Палагною ("Тіні забутих предків" М. Коцюбинського), Корнієм і Марією ("Марія" Уласа Самчука); усвідомлення власного ґендерного психотипу шляхом визначення певного ґендерного типу чоловіка та жінки у повісті І. Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я"; наведення прикладів власного особистісного зростання в контексті взаємин з особою протилежної статі шляхом зіставлення варіантів самореалізації чоловічого (Андрій, учитель) й жіночого (Тетяна) світу ("Талант" С. Васильченка) тощо.

Відповідно до діючої на час експерименту програми О. Бандури, Н. Волошиної "Українська література. 5–11 класи для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання" (2001) нами була створена *система занять*, зорієнтована на формування структурних компонентів ґендерної культури старшокласників засобами епічних, драматичних, ліро-епічних текстів ґендерної проблематики (14), творів, що містять менш актуальний ґендерний аспект (4), поезій (8), сучасного українського літературного постмодерну (7).

В *урочний час* авторську технологію було реалізовано на етапах актуалізації опорних знань, умінь та мотивації навчальної діяльності – через вступне слово вчителя, проблемні запитання, апелювання до ґендерного світогляду учнів, установа

зв'язку з раніше вивченим матеріалом, повторення вивченого, демонстрування відеоклажу відомих мелодрам, аналіз висловлювань про кохання; на етапах засвоєння нових знань, формування практичних умінь, узагальнення й систематизації вивченого – через евристичні бесіди, проблемні завдання, творчі дослідження, авторські й модифіковані психолого-педагогічні інтерактивні вправи, домашні завдання. У *позаурочний час* із метою підвищення рівня ґендерної культури старшокласників було проведено евристичні бесіди, дискусії, рольові ігри, психолого-педагогічні тренінги, науково-практичні семінари, конференції, тижні української літератури, опрацьовано окремі теми на факультативних заняттях із психології та української літератури, консультаціях, організовано конкурсну, проектну, творчу роботу учнів.

Друга педагогічна умова реалізовувалася через різні форми ґендерної просвіти та психолого-педагогічної корекції ґендерних цінностей, знань, умінь. Так, для вчителів української літератури та практичних психологів, соціальних педагогів було проведено шість практичних семінарів (Ніжин, 2007–2009, 2011), Всеукраїнську науково-практичну конференцію "Українська та світова література в сучасному контексті" (Ніжин, 2012–2013), укладено навчально-методичні посібники; поширено педагогічний досвід та результати педагогічного дослідження щодо формування ґендерної культури старшокласників на відкритих уроках української літератури, педрадах, предметних міських методичних об'єднаннях, батьківських зборах, майстер-класі для студентів НДУ імені Миколи Гоголя, всеукраїнських і обласних освітянських конкурсах; розроблено практичні рекомендації для вчителів української літератури щодо впровадження технології; залучено практичних психологів, батьків і класних керівників / кураторів до ґендерного виховання учнів. Ґендерна просвіта суб'єктів навчально-виховного процесу здійснювалася поступово, систематично, з урахуванням світоглядної позиції, індивідуальних особливостей учнів та використанням активних методів і форм виховання.

Обґрунтувавши, що інтерактивні методи й форми підвищують інтерес старшокласників до ґендерної теорії та практики, удосконалюють результат ґендерного виховання, нами було реалізовано *третю педагогічну умову*, зокрема, розроблено *психолого-педагогічні вправи*. Найбільш ефективними з них виявились такі: "Я", "Карта кохання", "Знайди пару", "Ґендерна соціометрія", "Психологічна допомога" тощо. Наприклад, вправа "*Знайди пару*" виховує потребу у віднайденні партнера ґендерної комунікації відповідно до власного ґендерного психотипу. Так, кільком мікрогрупам пропонується із запропонованих художніх персонажів чоловічої та жіночої статі створити такі андрогінні союзи, що могли б досягти психологічної, фізичної, соціальної сумісності в умовній сім'ї. Наприклад, ідеальною парою могли б бути духовно сильні, незалежні, активні Килина ("Лісова пісня" Лесі Українки) та Юра ("Тіні забутих предків" М. Коцюбинського), урівноважені, не схильні до ґендерного насилля, гіперфемінні Мотря ("Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного й Івана Білика) та головний герой ("Записки українського самашедшого" Л. Костенко), схожість характерів, співробітництво, толерантне спілкування яких сприяло би побудові гармонійної сім'ї, тощо. Після аргументації старшокласниками доцільності поєднання певних типів героїв учитель спонукає їх до переосмислення власних уявлень про модель сімейного життя, зокрема, пропонує поміркувати, хто із художніх персонажів допоміг би їм віднайти особистісну й міжособистісну гармонію.

Формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення художніх текстів українських письменників ХІХ-хХІ ст. здійснювалося шляхом бесіди, рольової гри, групової, індивідуальної роботи, роботи в парах, що сприяють моделюванню умовної життєвої ситуації, яка вимагає прийняття толерантного рішення без порушення прав чоловіка та жінки. Програвання ситуації міжстатевих взаємин дає можливість сформувати досвід спілкування з особою протилежної статі, розвинути вміння конструктивної ґендерної співпраці.

Порівняння результатів педагогічного експерименту щодо вихованості ґендерної культури старшокласників засобами української літератури засвідчує позитивні зміни в учнів ЕҐ (+42,8 % – високий; – 17,3 % – середній рівень; – 25,3 % – низький рівень) та незначне зростання кількісних показників в учнів КҐ (+5,9 % – високий; – 10,8 % – середній рівень; +3,7 % – низький рівень). Результати ґендерного виховання виражаються в оцінках рівня розвитку власної ґендерної культури, висловлюваннях щодо особи протилежної статі, спілкуванні та спільній діяльності.

Висновки. Отже, технологія формування ґендерної культури старшокласників засобами української літератури передбачає виховання особистості, яка не приймає ґендерного насильства, проявляє повагу, розуміння, щирість, вірність, гуманність, паритетність у взаєминах з особою протилежної статі, здатна повноцінно реалізуватися в усіх сферах життя, має почуття обов'язку перед державою на шляху розбудови її демократії та суверенітету.

Література

1. Бондарчук А. Я. Виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Бондарчук А. Я. ; Рівненський держ. гум. ун-т. – К., 2011. – 20 с.
2. Вихор С. Т. Ґендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 07 / Вихор С. Т. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
3. Кравець В. П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя / В. П. Кравець. – Тернопіль : Богдан, 1997. – 180 с.
4. Мозгова Л. А. Ґендерна складова методики навчання української літератури у старшій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. "Теорія та методика навчання" / Мозгова Л. А. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 20 с.
5. Терзі П. П. Формування ґендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Терзі П. П. – Кіровоград, 2007. – 235 с.
6. Яценко Л. В. Педагогічні умови підготовки старшокласників до сімейного життя в процесі ґендерного виховання : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / Яценко Л. В. ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 20 с.

УДК 378.147:802.0

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ващило О. В.

У статті виявлено специфіку навчання говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей, запропоновано та охарактеризовано види навчальної діяльності, які одночасно надають можливість моделювати ситуації майбутньої професії та вирішувати завдання мовного характеру.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання говоріння, комунікативна компетентність у говорінні, види навчальної діяльності.

В статье раскрыта специфика обучения говорению студентов магистратуры технических специальностей, предложены и охарактеризованы виды учебной деятельности, которые одновременно дают возможность моделировать ситуации будущей профессии и решают задачи языкового характера.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение говорению, коммуникативная компетентность в говорении, виды учебной деятельности.

Peculiarities of teaching speaking to MA students majoring in technical sciences are considered in the given article. Different types of teaching activities that allow to simulate professional communication, as well as develop foreign language communicative competence are suggested.

Key words: teaching ESP speaking skills, communicative competence in speaking, types of teaching activities.

Постановка наукової проблеми та її значення. Розширення міжнародних контактів України в галузі економіки, науки та техніки, налагодження виробничих та комерційних відносин із зарубіжними партнерами, необхідність брати участь у науково-технічних виставках, конференціях та економічних форумах висувають нові вимоги до рівня володіння іноземними мовами. Країні потрібні фахівці із високим рівнем володіння іноземною мовою, що дозволить Україні стати сучасною, високо-розвинутою Європейською державою.

Відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування [8, с. 2], випускник магістратури технічних спеціальностей має володіти іноземною мовою на рівні С1–С2. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, даний рівень передбачає здатність студента [5, с. 24]:

- розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення;
- висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження;
- ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями;
- чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання.

Виходячи із вищезазначених вимог, основним завданням вищої школи у галузі навчання іноземних мов має бути орієнтація не стільки на пасивне уміння читати і перекладати літературу за фахом, скільки на практичне використання іноземної мови як засобу спілкування в соціокультурній та професійній сферах діяльності.

З огляду на це, важливість говоріння очевидна, адже саме через цей вид мовленнєвої діяльності людина безпосередньо вступає в спілкування і, відповідно, у соціально-суспільні відносини.

На даний момент існує низка робіт, присвячених проблемі навчання говоріння. Серед них дослідження Ю. І. Пассова, які присвячені використанню комунікативного методу навчання іншомовного спілкування [7], Ж. Є. Войнової, яка використовує навчально-мовленнєві ситуації при навчанні говоріння [2], Г. Ю. Хужаніязової, яка

дотримується компетентнісного підходу у навчанні говоріння [10], О. П. Биконі, яка обґрунтувала та розробила методику навчання майбутніх економістів ділових усних і письмових переговорів англійською мовою [1], та багатьох інших.

Незважаючи на велику зацікавленість згаданою проблемою, дослідження питання навчання говоріння студентів немовного ВНЗ залишається **актуальним** предметом дослідження і в даний момент. У зв'язку зі зростаючими вимогами до рівня володіння іноземною мовою (за незмінної кількості аудиторних годин) виникає потреба розробки ефективніших методик та підходів до навчання говоріння, які б враховували особливості професійної діяльності майбутніх фахівців. На даний час не розроблено методику навчання говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей.

Крім того, методика навчання говоріння студентів немовного ВНЗ повинна вдосконалюватися разом з інтенсивним розвитком комп'ютерної техніки та інтернет-технологій, застосування яких сприяє ефективнішому формуванню комунікативної компетентності в говорінні. З'являється можливість використання нових видів навчальної діяльності, зокрема організації та проведення міжнародних студентських наукових, науково-практичних та науково-методичних інтернет-конференцій.

Метою цієї статті є розгляд існуючих підходів до навчання говоріння та надання власних пропозицій з приводу використання видів навчальної діяльності для формування комунікативної компетентності в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей із урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Саме тому в нашій статті ставляться такі основні **завдання**:

- дати визначення такому виду мовленнєвої діяльності, як говоріння, та розглянути сучасні види навчальної діяльності для розвитку вмінь говоріння;
- виявити специфіку навчання говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей;
- запропонувати та охарактеризувати види навчальної діяльності з метою розвитку вмінь говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей із урахуванням особливостей їхнього навчання.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. На думку О. Б. Тарнопольського, говоріння є продуктивним, в окремих випадках репродуктивним, видом мовленнєвої діяльності, пов'язаним з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача і здійснюється за моделлю орієнтовно-дослідної діяльності [9, с. 5]. Ю. І. Пассов визначає говоріння як мовленнєву діяльність, специфічними ознаками якої є вмотивованість, активність, цілеспрямованість, зв'язок з діяльністю, зв'язок з комунікативною функцією мислення, зв'язок з особистістю, ситуативність, евристичність, самостійність, темп [7, с. 17–23]. На думку Л. В. Малетіної, іншомовне говоріння – це складна мовленнєва діяльність, яка має низку таких важливих характеристик, як предметність, діалогічність, інтерактивність, цілеспрямованість, самостійність та ситуативну обумовленість [6, с. 3]. За словами Г. Ю. Хужаніязової, говоріння – це процес створення смислового змісту та обміну ним за допомогою невербальних і вербальних символів. Говоріння – це вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування [10, с. 15–16].

Різні автори пропонують використовувати різні види навчальної діяльності у навчанні говоріння.

Так, Г. Ю. Хужаніязова виділяє такі види: дискусії, рольові ігри, імітаційні моделі, інформаційні прогалини, мозковий штурм, інтерв'ю, завершення розповіді, опис за допомогою картинок і доповідь [10, с. 17–18]. О. В. Завалевська пропонує проводити обговорення складних і дискусійних питань, використовуючи проектну техніку або такі техніки, як "Займи позицію (шкала думок)", "Один – удвох – усі разом", "Зміни позицію", "Карусель", "Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу", дебати, симпозиум [4, с. 69–70]. О. А. Джаббарова пропонує використовувати такі види навчальної діяльності: творче завдання, робота в малих групах, освітні ігри, рольові ігри, імітації, ділові ігри, соціальні проекти, фільми, інтерактивна лекція, "учень в ролі вчителя", мозаїка, Сократичний діалог, обговорення складних і дискусійних питань і проблем ("Займи позицію", "Карусель", дебати), вирішення проблем ("Дерево рішень", "Мозковий штурм") [3, с. 27].

Цікавим видається підхід Л. Г. Ярмолинець, яка пропонує використовувати на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах немовного профілю такі

види: робота в малих групах, обговорення дискусійних питань та проблем, навчальні ігри (рольові та ділові ігри, імітації), запрошення носіїв мови, іноземних спеціалістів, використання аудіо- та відеоматеріалів, робота в лінгафонному кабінеті [13, с. 223].

Однак не всі із перерахованих видів навчальної діяльності можуть бути використані для підготовки студентів технічних спеціальностей. Навчання говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей має свою специфіку: воно повинно мати професійно орієнтований характер. Перші роки навчання присвячені формуванню у студентів загальних комунікативних мовленнєвих компетентностей (лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної). На старшому етапі формуються професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетентності для забезпечення вільного використання студентами мови професії.

Навчаючи говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей, необхідно обирати такі види навчальної діяльності, що надають можливість моделювати ситуації професійної діяльності, за яких студенти вирішують професійно орієнтовані завдання засобами іноземної мови. При цьому навчальний матеріал повинен мати тісний зв'язок із професійною тематикою.

Навчати говоріння (діалогічного та монологічного мовлення) слід із урахуванням принципів (принцип комунікативної спрямованості, принцип моделювання типової комунікативної ситуації, принцип комунікативної діяльності, принцип інтенсивної практики, принцип поетапності мовленнєвих умінь; принцип адекватності) та категорій (ситуація, роль, позиція, спільність, вид і сфера комунікації) [12, с. 237–238].

Найважливішою категорією є комунікативна (мовленнєва) ситуація. Під терміном "типова комунікативна ситуація" мається на увазі певна уявна структура або модель реального контакту, в якому реалізується мовленнєва поведінка співрозмовників у їх типових соціально-комунікативних ролях [12, с. 237].

Виходячи із вищезазначеного, при формуванні комунікативної компетентності в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей вважаємо за доцільне використовувати такі види навчальної діяльності:

1. Дискусії.

Використання дискусії під час занять з іноземної мови дає змогу розглянути різні підходи до розуміння проблеми, з'ясувати точку зору кожного учасника, обговорити можливість практичного використання результатів дискусії та можливі наслідки прийнятих рішень. Цей вид навчальної діяльності створює сприятливі умови для формування вмінь висловлювати, обґрунтовувати, пояснювати та доводити свою позицію іноземною мовою у вербальній формі (на основі прочитаного чи прослуханого матеріалу). Важливо, щоб під час дискусії кожен із учасників брав активну участь в обговоренні.

Дискусію доречно робити проблемною і використовувати такі її форми, як [4, с. 70]:

- "круглий стіл": бесіда, в якій обмін думками відбувається як між студентами, так і з аудиторією;
- "засідання експертної групи" або "панельна дискусія", що передбачає спільне обговорення запропонованої учасникам проблеми (з визначенням заздалегідь головою) та обговорення стислої доповіді, в якій кожен доповідач висловлює свою позицію;
- "форум": обговорення, яке нагадує "засідання експертної групи", під час якого група обмінюється думками з аудиторією;
- "дебати": формалізоване обговорення, яке побудовано на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів. Варіантами такого обговорення можуть бути "британські дебати", що нагадують процедуру обговорення проблемних питань у Британському парламенті.

2. Рольові ігри.

Метод рольової гри передбачає умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей. Студенти опиняються в різних професійних ситуаціях, в яких кожен учасник грає свою роль. У таких іграх потрібно надавати студентам інформацію щодо професійного контексту. Рольові ігри – це прояви поведінкового компоненту діяльності людей. Вони допомагають формувати комунікативність, толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійність мислення [4, с. 70].

За допомогою рольової гри розвиваються усі види мовленнєвої діяльності студентів, і перш за все говоріння.

3. Імітаційні моделі.

Цей вид навчальної діяльності має багато спільного із рольовими іграми. Студенти опиняються в різних професійних контекстах та різних ролях. При цьому умови максимально наближені до реальних завдяки використанню допоміжних матеріалів та предметів [10, с. 18].

4. Доповіді.

Кожен студент вивчає матеріал на задану тематику професійного спрямування і, дотримуючись логічної послідовності, усно презентує перед аудиторією узагальнену інформацію. Аудиторія при цьому має брати активну участь та ставити доповідачеві додаткові запитання стосовно теми його презентації.

5. Інформаційні прогалини.

Цей вид навчальної діяльності розрахований на роботу в парах або міні-групах. Кожен учасник отримує свою частину матеріалу. У процесі ділового спілкування на професійну тематику відбувається взаємообмін інформацією для створення цілісної картини та повного уявлення про той чи інший процес. Такий підхід сприяє активній участі всіх студентів у дискусії, оскільки лише за таких умов можливе глибоке розуміння обговорюваного питання.

6. Інтерв'ю.

Студенти проводять інтерв'ю (тобто цілеспрямовану бесіду, що вибудовується за певним планом) на задану викладачем тему професійного характеру з фахівцями їхньої галузі, в ролі яких можуть виступати однокласники. Студенти мають заздалегідь опрацювати матеріал із запропонованої теми, підготувати план і запитання для інтерв'ю. Процес набуття навичок комунікативної компетентності в говорінні відбувається за рахунок безпосереднього контакту інтерв'юера з респондентом з метою з'ясування важливої інформації, нових даних.

7. Дерево рішень.

Цей вид навчальної діяльності передбачає роботу в міні-групах, обговорення поставленого питання чи проблеми, пошук можливих рішень за рахунок спільних зусиль членів робочої групи та схематичне зображення ідей (на дереві рішень). Робочі групи обмінюються деревами рішень і дописують власні ідеї щодо вирішення проблеми на схемі групи-сусіда. Кожна група пропонує своє остаточне рішення, беручи до уваги дописані сусідньою групою ідеї, що оцінюються та обговорюються усіма студентами.

Студенти концентруються на вирішенні проблеми професійного характеру, що дозволяє їм висловлювати власну думку іноземною мовою, не соромлячись припуститися помилки. Під час застосування цього виду навчальної діяльності умови є максимально наближеними до умов професійної діяльності.

Перевагою такого підходу є можливість одночасного залучення декількох студентів (залежно від кількості робочих груп) до обговорення поставленого питання, що дозволяє підвищити ефективність використання навчального часу.

8. Мозковий штурм.

Цей вид навчальної діяльності передбачає обговорення іноземною мовою, в процесі якого учасники в усній формі пропонують якнайбільше варіантів вирішення однієї проблеми.

Перевагою цього виду діяльності є відсутність оцінчного компонента: учасники мають змогу вільно висловлювати цікаві та неординарні ідеї без остраху почути критику від своїх колег чи викладача. Ця діяльність дозволяє подолати психологічний бар'єр брати активну участь в дискусії іноземною мовою через острах припуститися помилки при формулюванні іншомовного висловлювання.

9. Використання аудіо- та відеоматеріалів.

Використання аудіо- та відеоматеріалів сприяє активному формуванню комунікативної компетентності в говорінні, оскільки успішне функціонування говоріння неможливе без сформованості вмінь такого рецептивного виду мовленнєвої діяльності, як аудіювання [11, с. 12].

Реакція на почуте під час аудіювання може бути мовленнєвою, коли слухач відповідає на почуте вербально в усній формі, тобто у формі говоріння. Слухання – це складна внутрішня діяльність, результат якої – розуміння або нерозуміння сприйнятого, що може активізувати іншу мовленнєву діяльність, наприклад, говоріння [9, с. 129].

Під час прослуховування студент має зрозуміти головну думку та зміст повідомлення. На наступному етапі відбувається формування навичок озвучування теми та головної думки прослуханого повідомлення, навичок прогнозування розвитку подальших подій, навичок відтворення частин сприйнятого повідомлення, навичок формулювання запитань та відповідей, навичок критично осмислювати, давати власну оцінку змісту прослуханого повідомлення та висловлювати власне ставлення у монологічній формі, навичок участі у дискусії з приводу теми сприйнятого на слух повідомлення в парах та міні-групах.

10. Організація та проведення міжнародних студентських наукових, науково-практичних та науково-методичних конференцій.

Підготовка до конференції передбачає вирішення організаційних моментів, зокрема надсилання запрошень, обговорення тем доповідей, зустріч та надання необхідної інформації іноземним учасникам конференції та ін. Проведення конференції передбачає обмін думками у вигляді дискусій, обговорень, відповідей на запитання, які мають професійну спрямованість. Таким чином, даний вид навчальної діяльності стимулює розвиток та удосконалення вмінь говоріння іноземною мовою.

11. Організація та проведення студентських наукових інтернет-конференцій з міжнародною участю.

Під час проведення інтернет-конференцій студенти з різних країн світу мають змогу в усній формі вирішувати проблеми професійного характеру, обмінюватися думками та ділитися досвідом, що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності в говорінні.

Ще однією перевагою цього виду діяльності є можливість зануритись в іншомовне середовище за рахунок спілкування з носіями мови.

12. Організація та проведення міжнародних професійно орієнтованих виставок.

Швидке засвоєння розмовної мови відбувається за умов, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, зокрема під час професійно орієнтованих виставок. Організація та проведення такого виду навчальної діяльності передбачає надсилання запрошень, обговорення тематики виставки, презентацію представлених експонатів, дискусійне обговорення з метою обміну думок, відповіді на запитання та ін. Під час організації та проведення міжнародних професійно орієнтованих виставок мова стає об'єднувальним фактором, що сприяє швидкому та якісному освоєнню іноземної мови професійного спрямування.

Таким чином, перераховані вище види навчальної діяльності сприяють формуванню комунікативної компетентності в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей та допомагають реалізувати повною мірою потенціал студентів у їхньому майбутньому професійному житті.

Висновки й перспективи подальших досліджень.

Отже, в сучасній методиці навчання іноземних мов студентів технічних спеціальностей акцент робиться на розробці методик ефективного розвитку вмінь говоріння, без яких неможливі професійно-суспільні відносини. Навчання говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей повинно мати професійно орієнтований характер, тому важливо обирати такі види навчальної діяльності, які надають можливість моделювати ситуації майбутньої професійної діяльності. Такий підхід дозволяє одночасно вирішувати завдання як професійного, так і мовного характеру.

Для формування комунікативної компетентності в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей вважаємо за доцільне використовувати такі види навчальної діяльності: дискусії, рольові ігри, імітаційні моделі, доповіді, інтерв'ю, дерево рішень, мозковий штурм, використання аудіо- та відеоматеріалів, організацію та проведення міжнародних студентських наукових, науково-практичних та науково-методичних конференцій, організацію та проведення студентських наукових інтернет-конференцій з міжнародною участю, організацію та проведення міжнародних професійно орієнтованих виставок.

Перспективним для аналізу та подальшого дослідження, на нашу думку, є розробка методики навчання говоріння студентів магістратури технічних спеціальностей у взаємозв'язку та на основі таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та читання.

Література

1. Биконя О. П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" / Биконя О. П. – К., 2006. – 21 с.
2. Войнова Ж. Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курса языкового факультета педагогического вуза (на материале английского языка) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" / Войнова Ж. Е. – Петрозаводск, 1999. – 20 с.
3. Джаббарова О. А. Роль и место педагогических технологий в обучении монологической английской речи / О. А. Джаббарова // Педагогические науки. – 2012. – № 6. – С. 25–28.
4. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О. В. Завалевська // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 67–71.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Малетина Л. В. Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Л. В. Малетина. – Пермь, 2007. – 20 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт. Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Тарнопольский О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. – К. : Фірма "НІКОС", 2006. – 218 с.
10. Хужаниязова Г. Ю. Говорение как цель обучения английскому языку / Г. Ю. Хужаниязова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 15–18.
11. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови : наук.-метод. журн. / голов. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2012. – № 4. – С. 11–27.
12. Шмыгина А. М. Лингводидактические основы обучения говорению на иностранном языке : материалы 77-й Международной научно-технической конференции ААИ. – 2012. – Московский государственный технический университет "МАМИ", 2012. Кн. 14. – 2012. – С. 235–244.
13. Ярмолинец Л. Г. Способы реализации интерактивных форм обучения в практике преподавания иностранного языка / Л. Г. Ярмолинец, Н. В. Щеглова, Н. Т. Агафонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар, 2012. – № 3. – С. 223–225.

УДК 372.3

РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Грановська Т.

У статті проаналізовано проблему формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку як базову складову екологічної культури; представлено власний досвід роботи щодо формування екологічної свідомості дошкільників.

Ключові слова: природа, екологія, екологічне виховання, екологічна свідомість, екологічна культура.

В статье проанализирована проблема формирования экологического сознания детей дошкольного возраста как основная составляющая экологической культуры; представлен личный опыт работы относительно формирования экологического сознания дошкольников.

Ключевые слова: природа, экология, экологическое воспитание, экологическое сознание, экологическая культура.

The author analyzes the problem of forming environmental awareness in preschool-age children as a basic component of ecological culture and describes her own work experience in forming environmental awareness of preschoolers.

Key words: nature, ecology, environmental education, environmental awareness, ecological culture.

Майбутнє планети значною мірою залежить від того, що діти сьогодні знають про навколишнє середовище і як вони ставляться до природи.

В умовах стрімкого погіршення екологічної ситуації в країні та світі, враховуючи негативні наслідки аварії на Чорнобильській АЕС, що обернулася масштабною трагедією для людства, особливо актуальними постають завдання відновлення та охорони природи. Допомогти у цьому покликана наука екологія – наука про дім, у якому ми живемо.

Міцний фундамент любові до навколишнього середовища варто закладати ще у ранньому дитинстві. Тому сьогодні велика увага у державних нормативних документах з питань освіти і її дошкільної ланки надається цьому питанню.

Так, у Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" йдеться про необхідність "формування екологічної культури людини в гармонії її відносин з природою" [2].

Закон України "Про дошкільну освіту" одним із завдань дошкільної освіти визначає "виховання морально-етичного ставлення до навколишнього світу, явищ живої і неживої природи" [2; 3].

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти визначено зміст знань дошкільників з різних сфер людської життєдіяльності. Зміст освітньої лінії "Дитина у природному довкіллі" містить вимоги до формування доступних дитині дошкільного віку уявлень про природу планети Земля та Всесвіт, розвиток емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля.

Природнича освіченість дитини передбачає наявність у неї уявлень про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи. Ціннісне ставлення дитини до природи виявляється у її природодоцільній поведінці: виважене ставлення до рослин і тварин; готовність включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотримання правил природокористування [1, с. 6].

Метою освітньої роботи у дошкільному закладі є формування елементів екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, розвиток у дитини позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля, формування реалістичних уявлень про явища природи, практичних вмій, дбайливого ставлення до її компонентів.

Отже, формування екологічної свідомості дітей є невід'ємною частиною освітньо-виховного процесу дошкільного закладу, де передбачено проведення різних форм природознавчої роботи. Яка ж роль у цьому важливому і складному процесі належить вихователю.

Метою статті є висвітлення поглядів вчених щодо ролі вихователя у формуванні екологічної свідомості дітей та узагальнення власного досвіду роботи у даному аспекті.

Це вимагає розв'язання наступних **завдань**:

1. Узагальнити погляди педагогів щодо ролі вихователя в екологічному вихованні дітей дошкільного віку.

2. Представити власний досвід роботи щодо формування екологічної свідомості дошкільнят.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі взаємозв'язок людини та навколишнього середовища розглядається не лише як природничо-історична та біологічна, але і як філософська, політична, соціальна та педагогічна проблема. Її розв'язання потребує координації дій усіх ланок системи освіти. У цьому аспекті найбільш досліджені умови, що забезпечують єдність дій усіх суміжних соціальних інституцій освіти та виховання (сім'я – дитячий садок – школа) (Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Леушина, Г. Люблінська, М. Поддьяков, О. Проскура та ін.).

Питанням природоохоронного виховання дітей дошкільного віку присвячені дослідження В. Грецової, Г. Земцової, Н. Кондратьєвої, З. Плохій, Н. Лисенко, Г. Марочко, Н. Кот.

В. Грецова трактує надбання знань про природу як фактор позитивного ставлення до неї. Н. Лисенко розроблено практичні рекомендації щодо екологічного виховання дошкільників, Н. Кот доведено необхідність спільної роботи дошкільного закладу і родини з екологічного виховання. З. Плохій розглядає екологічне виховання дошкільників на матеріалі ознайомлення їх із тваринним світом [4; 5; 7; 8].

Так, З. Плохій розглядає *екологічне виховання* як формування у дитини здатності та бажання діяти відповідно до екологічних знань, набутих у процесі навчання [7].

За визначенням Н. Кот, *екологічне виховання* – це цілеспрямоване формування у людей різного віку екологічного мислення, екологічних, моральних, правових поглядів на природу і місце в ній людини [5].

На думку С. Ніколаєвої, метою екологічного виховання є формування початків екологічної культури, тобто становлення свідомо правильного ставлення безпосередньо до самої природи, до людей, які її охороняють, а також до людей, які створюють на її основі багатство матеріальних або духовних цінностей [9, с. 155]. Але, як зазначає Н. Кот, поведінка дитини щодо природи буде екологічно доцільною за умови поєднання моральних якостей особистості з елементарними екологічними знаннями. Вона також описує механізм формування основ екологічної культури як поєднання позитивних емоцій до об'єктів природи, знання, мотиви та практичні уміння і навички [4]. Поступове усвідомлення дитиною моральних правил поведінки у довкіллі, розуміння значення своїх дій для інших разом із здатністю оцінити свої особистісні якості активізують її прагнення з власної ініціативи дбати про живу істоту. Ядром такого особистісного становлення є свідомість та самосвідомість [6, с. 21].

Складова свідомості особистості, що пов'язана з відображенням процесів взаємодії людини чи суспільства з об'єктами та явищами природи, називається *екологічною свідомістю*. Екологічна свідомість не обмежується лише відображенням та пізнанням законів природи. Вона передбачає формування структури поведінки особистості, що дозволяють адекватно реагувати на зміни природного довкілля. Екологічна свідомість включає в себе такі сфери: афективну (емоційно-ціннісну), когнітивну (пізнавальну) та психомоторну (діяльнісно-поведінкову) [8, с. 117].

Розглянемо детальніше роль вихователя у формуванні екологічної свідомості дошкільнят.

Методичний інструментарій забезпечення екологічної свідомості у дітей складають форми, методи, засоби і прийоми роботи. Розглянемо деякі з них.

Відомо, що дошкільнята – природжені дослідники. Саме тому ефективною у роботі з дітьми є *дослідно-пошукова діяльність*.

Проводячи з дітьми досліді, вихователю варто дотримуватися структури дослідницької діяльності, а саме: постановка проблеми; пошук шляхів розв'язання та

побудова гіпотез; розв'язання завдання за допомогою практичних дій; аналіз результатів, підтвердження або спростування гіпотези; при спростуванні гіпотези – повернення до нових пошуків шляхів розв'язання проблеми.

На етапі підготовки до дослідницької діяльності вихователь повинен вивчити інформацію про досліджуваний об'єкт, визначити мету і завдання конкретного досліджу, провести попередню роботу з дітьми у вигляді спостережень за об'єктом чи явищем природи, бесід на виявлення знань дітей стосовно нього, підготувати необхідний реквізит, забезпечити дотримання правил техніки безпеки.

На етапі проведення досліджу від вихователя вимагається чітке керівництво ходом його проведення. Це мають бути чіткі, доступні дітям вказівки, пояснення роботи. Дітям не слід одразу давати відповідь, а пропонувати самим знайти її. Треба дати дитині змогу особисто простежити за ходом досліджу від початку до кінця, зробити певні висновки з приводу побаченого.

На заключному етапі вихователь має підвести підсумок побаченого і в подальшому практично застосовувати отримані знання.

Оскільки при реалізації завдань формування екологічної свідомості дошкільнят необхідний комплекс таких методичних прийомів і засобів, щоб вивчення природи, будь-яке спілкування з нею залишало в пам'яті дитини глибокий слід, обов'язково впливало б на почуття і свідомість, поряд із досліджуами використовуємо *ігри, народні прикмети, прислів'я та приказки, вірші* про охорону довкілля, *оповідання* екологічного змісту. Для цього педагогу необхідно досконало володіти ними, щоб влучно використовувати у повсякденному житті. Замість заборони певної дії дитини по відношенню до об'єкта природи ефективним є застосування зазначених вище засобів виховання.

У нашому місті немає річки чи ставка, тому одним із методів, який використовуємо для моделювання природодоцільної поведінки у віддалених від нас місцях, є *заняття-подорожі*. Їх легко організувати навіть якщо група відповідно не оформлена (відсутні декорації). Варто лише заплющити очі, сказати чарівні слова, і дитяча уява перенесеться у потрібне місце. І ось тут нам приходять на допомогу правила поведінки в природі. Ми їх з дітьми зображуємо у вигляді екологічних знаків.

У нашому садочку є *картинна галерея*. Тут я ознайомлюю дітей із явищами природи за допомогою репродукцій картин І. Шишкіна "Корабельний гай", "Гроза", "Зима", "Журавлі на болоті", "Ранок в сосновому бору", Васильєва – "Відлига", Айвазовського – "Дев'ятий вал", "Буря".

Почути звуки моря, лісу, різних явищ природи допомагає *прийом "навушники"*, побачити об'єкти, зображені на задньому плані або зовсім відсутні, – прийом *"бінокль"*.

Практикую також проведення *занять в інтерактивній формі*, використовуючи мультимедійний проектор. Ми з дітьми ознайомлюємося з різними явищами і об'єктами природи з відеоенциклопедій про природу, дивимося мультфільми та різні відео на екологічну тематику в інтернет-службі YouTube (наприклад, мультфільми "Про екологічну корову", "Бережіть ліс", "Чарівна Земля", відео про структуру води, утворення опадів тощо). В даному випадку педагогу потрібно дотримуватися принципів науковості та доступності.

Знайти вирішення тієї чи іншої проблеми або з'ясувати її причини допомагають *ланцюги логічних запитань*. Наприклад, ланцюг логічних запитань у з'ясуванні причини зміни зайчиком шубки з сірої на білу взимку може виглядати так:

- Яка головна ознака зими? (*Сніг.*)
- Якого кольору сніг? (*Білого.*)
- Якого кольору шубка у зайчика від весни до осені? (*Сірого.*)
- Хто полює на зайчика в лісі? (*Вовк, лисиця.*)
- Який колір краще видно на білому снігу – білий чи сірий? (*Сірий.*)
- Як може зайчик взимку заховатися від ворогів? (*Одягнувши білу шубку.*)
- Для чого? (*Щоб його не було помітно на білому снігу.*)

Радість такого відкриття закарбовується в дитячій пам'яті і залишає міцні знання.

Проте з самостійним описом дитиною того чи іншого об'єкта природи завжди виникають певні труднощі. Тому ми практикуємо використання опорних схем, за допомогою яких дитина може скласти розгорнуту розповідь самостійно. Так ми навчаємо дітей знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізнити їх від

другорядних. Навчаючи старших дошкільників складання описових розповідей, використовуємо *схеми-моделі*. Діти вибудовують розповідь з дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, де зустрічається в природі. Використання схем при складанні описових розповідей допомагає дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні або чим відрізняються предмети, а диференційовано, порівнюючи предмети за формою, величиною, кольором тощо.

У практиці роботи керуємось науковими надбаннями З. Плохій. Для того щоб задіяти психологічні механізми співпереживання, співчуття дитини з приводу відповідного стану об'єкта природи, застосовуємо, за її порадами, *прийом екологічної емпатії*. Проявити емпатію до живих істот допомагають запитання до дітей під час спостережень на кшталт: "Придивіться до поведінки черепахи. Що вона зараз відчуває?", "Що відчуває ялинка, вкрита товстим шаром снігу?", "Чому водичка іноді ображається на людей?" Цей прийом спонукає дітей до порівняння самопочуття живої істоти з власними переживаннями: ситості – голоду, тепла – холоду, здоров'я – відчуття болю тощо.

Ефективним у коригуванні ставлення до природи є *прийом екологічної рефлексії*, який спонукає дитину до самоаналізу власних вчинків щодо конкретного об'єкта природи. Наприклад, під час прогулянки дитина зламала гілочку бузку. Зібравши дітей, ставлю запитання на кшталт: "Що може відчувати куцик? Якби це було можливо, про що б він сказав тому з вас, хто це зробив?"

За даними досліджень З. Плохій, сенс застосування цих прийомів полягає у тому, що дорослий показує шлях до свідомості дитини не через заборону, а опосередковано, задіюючи емоційно-почуттєву сферу, яка "відкриває" шлях до свідомості [8, с. 67–68].

Майстерність вихователя при застосуванні названих прийомів полягає в емоційно забарвленому мовленні. Велике значення має також ставлення самого вихователя до об'єктів природи, яке передається дітям спочатку на емоційному, а потім і на практичному рівні. Слова вихователя не повинні розходитися з його власними діями по відношенню до природи та її об'єктів.

Проаналізувавши роботу вихователів, стало очевидним, що довгий час у прищепленні дітям любові до природи використовувалися стереотипи і порівняння об'єктів та явищ природи за їх привабливістю та корисністю для людей. В своїй роботі ми дійшли до висновку, що на сучасному етапі доцільно керуватися науковими поглядами Н. М. Кот. Вона стверджує, що оцінні судження щодо об'єктів та явищ природи повинні бути виключені з екологічного виховання дошкільників. З позиції екології живі організми або природні явища не можуть бути хорошими чи поганими, корисними чи шкідливими. Вони мають рівне з людиною право на існування, кожен з них відіграє свою виняткову роль у природі, їх поведінка та перебіг визначається біологічними законами. Таким чином, дорослі, вихователі зокрема, повинні відмовитися від давніх стереотипів і використовувати оцінні судження лише для характеристики вчинків людини по відношенню до світу природи [4].

Висновки. Отже, сучасний ДНЗ є першою сходинкою збагачення дітей знаннями про природне та соціальне оточення, ознайомлення з загальною, цілісною картиною світу та формування науково обґрунтованого, морального й естетичного ставлення до нього. Таким чином, одним із провідних завдань, яке постає перед вихователем сучасного дошкільного навчального закладу, є екологічне виховання дітей, що передбачає формування у дитини емоційного бережливого ставлення до об'єктів природи, здатності бачити їх красу. Це забезпечить формування перших уявлень про навколишній світ, ставлення до природи, конкретної поведінки на емоційному рівні.

Цьому питанню присвячені дослідження багатьох вітчизняних педагогів минулого та сучасності, розроблені практичні рекомендації щодо роботи з формування екологічної культури дошкільнят, яка є складовою їх екологічної свідомості.

Екологічна культура – це форма духовного і практичного освоєння особистістю світу природи, "кодекс поведінки" у природному довкіллі.

Важливим етапом у формуванні екологічної культури є виховання екологічної свідомості – складової свідомості особистості, пов'язаної з відображенням процесів взаємодії людини, суспільства з об'єктами та явищами природи.

У практиці роботи ДНЗ (ЦРД) "Росинка" засвідчили високу ефективність дослідно-пошукова діяльність, заняття-подорожі, спостереження та праця в природі.

Організуючи вказані форми дослідно-пошукової діяльності дітей, вихователів варто дотримуватись відповідної структури такої діяльності та педагогічних вимог щодо підготовчого, основного і заключного етапів організації дослідно-пошукової діяльності дошкільників.

В подальшій роботі нашого закладу з формування екологічної свідомості дошкільнят потребують створення екологічна стежка, куточок городу, створення превентивного розвивального середовища.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) – К. : 2012. – С. 6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ualib.com.ua/br_563.html. – Назва з екрана.
3. Закон України "Про дошкільну освіту" // Дошкільне виховання. – 1998. – № 9. – С. 3–7.
4. Кот Н. про сучасні підходи до екологічного виховання дошкільників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Socgum/VIrd/201011/12.pdf>. – Назва з екрана.
5. Кот Н. М. Спільна робота дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання дошкільників : метод. посіб. для вихователів і студентів педагогічних вузів / Н. М. Кот // Дитячий садок. – 2001. – № 45 (141). грудень, – 24 с.
6. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства : навч. посіб. / Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гончарова. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1990. – С. 21.
7. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. / З. П. Плохій. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2002. – С. 26.
8. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / З. П. Плохій. – К. : Світич, 2010. – С. 117.
9. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для средних пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2001. – С. 155.

УДК 378.147:004

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВИШІВ

Демянюк О. С., Абрамян О. В.

У статті йдеться про сучасні особистісно орієнтовані педагогічні технології та місце мультимедіа як потужного дидактичного засобу в навчанні військових фахівців. Тенденції розвитку інформаційного суспільства визначають зміни пріоритетів у сфері вищої освіти і перехід до підготовки фахівців нового покоління, які разом із комплексом професійних знань, умінь і навичок опановують нові комп'ютерні та цифрові технології.

Ключові слова: особистісно орієнтовані педагогічні технології, мультимедіа, військові фахівці.

В статье идет речь о современных личностно-ориентированных педагогических технологиях и месте мультимедиа как мощного дидактического средства в обучении военных специалистов. Тенденции развития информационного общества определяют изменения приоритетов в сфере высшего образования и переход к подготовке специалистов нового поколения, которые вместе с комплексом профессиональных знаний, умений и навыков осваивают новые компьютерные и цифровые технологии.

Ключевые слова: личностно-ориентированные педагогические технологии, мультимедиа, военные специалисты.

The article is a discussion of modern personality-oriented pedagogical technologies and the role of multimedia as a potent didactic means in the training of military specialists. Development trends of the information society determine the change of priorities in higher education and transition to preparing specialists of the new generation who master new computer and digital technologies in the process of acquiring a complex of professional knowledge and skills.

Key words: personality-oriented pedagogical technologies, multimedia, military specialists.

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є його інформатизація – об'єктивний процес, пов'язаний із підвищенням впливу інтелектуальних видів діяльності на всі реалії суспільного життя і орієнтований на використання знань з усіх видів людської діяльності.

Неодмінною умовою інформатизації суспільства є інформатизація освіти, мета якої полягає в глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності через застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), докорінного підвищення ефективності й якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинутих країнах.

Тенденції розвитку інформаційного суспільства визначають зміни пріоритетів у сфері вищої освіти і перехід до підготовки фахівців нового покоління, які разом із комплексом професійних знань, умінь і навичок опановують нові комп'ютерні та цифрові технології.

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічні аспекти проблеми інформатизації освіти досліджувалися в працях Г. А. Балла, П. Л. Гальперіна, Б. С. Гершунського, Ю. І. Машбіця, А. І. Ракітова, М. Ф. Тализіної, О. К. Тихомирова та ін.

Дидактико-методичні аспекти розглядалися у дослідженнях В. Ю. Бикова, Ю. С. Брановського, Р. С. Гуревича, А. М. Гуржія, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, С. А. Жданова, В. А. Извозчикова, М. Ю. Кадемій, Г. Кедровіча, А. А. Кузнєцова, Е. І. Кузнєцова, М. П. Лапчика, В. Л. Матросова, Н. В. Макарової, І. В. Роберт, В. І. Сумського та ін.

Нині в світі спостерігається новий етап комп'ютеризації різних видів діяльності, викликаний розвитком мультимедійних технологій (ММТ). Графіка, анімація, фото, звук, текст в інтерактивному режимі роботи створюють інтегроване інформаційне середовище, в якому користувач набуває якісно нових можливостей.

Мультимедіа як засіб навчання й знаряддя, за допомогою якого розробляються мультимедійні засоби навчального призначення (МЗНП), розглядають у своїх працях Н. В. Алпанова, Ю. С. Брановський, Р. С. Гуревич, В. А. Извозчиков, М. Ю. Кадемія, Є.

С. Полат, І. В. Роберт, С. А. Христочевський, Н. В. Сафонова, В. І. Сумський та ін. Вони відзначають, що використання ММТ: дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти і дистанційної освіти, тим самим дозволяє здійснити перехід до неперервної освіти; в поєднанні з ІКТ розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою подання інформації. Отже, застосування мультимедійних ПЗНП у навчанні дозволяє розв'язати одне із завдань інформатизації освіти – підвищення інтенсифікації й ефективності навчання, створення умов і засобів постійного, індивідуального підвищення кваліфікації фахівцями, а саме через самостійну роботу з використанням ММТ.

Мета статті – показати шляхи застосування МЗНП у самостійній роботі студентів (СРС), зокрема мультимедійних комплексів самостійної роботи (МКСР) у підготовці майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу. Ефективність застосування МЗНП у СРС значною мірою залежить від доцільності їхнього дидактичного використання.

У процесі практичного використання МЗНП, а також розробленого нами в дисертаційному дослідженні мобільного педагогічного комплексу було встановлено, що їхні дидактичні можливості сприяють:

- кращому засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок;
- підвищенню інформативної ємності та наочності;
- можливості індивідуалізації і диференціації СРС під час вибору студентом темпу і обсягу вивчення навчального матеріалу, поділу завдань за рівнями складності;
- розширенню можливостей контролю зі зворотним зв'язком і діагностикою, підвищенню його об'єктивності;
- підсиленню мотивації СРС;
- формуванню креативності, розвитку творчої активності студентів;
- створенню позитивної психологічної атмосфери під час СРС.

Слід зазначити, що практичному застосуванню МЗНП у СРС має передувати вивчення загальної класифікації цих продуктів та їх можливостей.

На основі аналізу педагогічної літератури з даної проблеми та МЗНП, які застосовуються в СРС, нами наводиться узагальнена класифікація таких комп'ютерних програм та їхніх функцій.

1. Тренувальні. Призначені головним чином для закріплення ЗУН, передбачають попереднє засвоєння теоретичного матеріалу, часто мають лінійну структуру. В процесі вивчення навчальних дисциплін можуть використовуватися для відпрацювання методів розв'язування прикладів, задач, побудови геометричних фігур, графіків тощо. Як правило, дозволяють регулювати рівень складності завдань, швидкість роботи. Ефективність таких програм є відносно невисокою.

2. Наставницькі. Орієнтовані переважно на засвоєння нових понять, як правило, мають розгалужену структуру. Багато з них працюють у режимі, близькому до програмованого навчання. Воно ведеться у формі діалогу. Після пред'явлення нового навчального матеріалу можуть ставитися запитання для перевірки якості його засвоєння.

3. Довідкові. Побудовані на ідеях і принципах когнітивної психології, забезпечують доступ до баз даних, знань шляхом пред'явлення списку ключових ознак. Часто мають функції розширеного пошуку, гіпертекстові посилання.

4. Контролюючі (тестові, діагностуючі). Призначені для визначення ступеня володіння навчальним предметом: перевірки рівня ЗУН, якості засвоєння навчального матеріалу. Завдання можуть включати вибір відповідей із низки запропонованих, формулювання власної відповіді тощо.

5. Допоміжні. Включають цілу низку продуктів спеціального призначення для автоматизації процесу засвоєння навчального предмета: інструментальні, сервісні програми, МЗНП для керування ходом навчального процесу, роботи з базами даних, редагування текстів, виконання розрахунків та ін.

6. Навчально-ігрові. Призначені для "програвання" навчальних ситуацій (наприклад, метою формування вмінь приймати оптимальні рішення або відпрацювання оптимальної стратегії дій).

СРС є одним з найважливіших елементів навчання у ВВНЗ. Це пов'язано з тим, що в умовах постійного скорочення кількості навчальних годин з окремих дисциплін, викладач під час проведення лекцій організовує і спрямовує роботу студентів, ретельно зупиняючись лише на складних, ключових питаннях тем і розділів, що вивчаються.

Правильна організація самопідготовки студентів має вирішальне значення для розвитку самостійності як однієї з провідних рис особистості фахівця з вищою військовою освітою. В процесі цього СРС виступає засобом, який забезпечує: свідоме і міцне засвоєння знань з дисципліни, оволодіння способами і прийомами самоосвіти, розвиток потреби у самостійному поповненні знань.

Самопідготовка сприяє формуванню високої культури розумової праці, набуттю прийомів і навичок СРС, умінь розумно витратити та розподіляти свій час, накопичувати та засвоювати інформацію, необхідну для успішного навчання і професійного становлення. Вона розвиває в студентів такі якості, як організованість, дисциплінованість, ініціативність, волю; виробляє розумові уміння і операції (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та інші); навчає самостійного мислення, дозволяє сформувати свій власний стиль роботи.

Згідно з розробленою в дисертаційному дослідженні моделлю особистісно орієнтованого підходу у підготовці майбутніх офіцерів, ми використовували різні форми організації СРС. Розглянемо особливості їхнього застосування в межах цієї моделі.

Робота з друкованими виданнями: підручниками, практичними посібниками та іншими видами навчальної літератури. У процесі цього в багатьох студентів виникають об'єктивні труднощі, пов'язані з тим, що нині в бібліотеках немає достатньої кількості наукової літератури з навчальних дисциплін, тим паче, виданої українською мовою. Студенти змушені шукати рекомендовану викладачами літературу в різних бібліотеках міста або користуватися нею по черзі. Усе це перешкоджає якісному та своєчасному засвоєнню навчального матеріалу.

Для виходу з цієї ситуації ми запропонували два шляхи. Перший – це розробка власних навчально-методичних посібників з курсів, які вивчаються, та видання їх у достатній кількості, щоб забезпечити потреби студентів університету.

Інший шлях – це підготовка електронних версій лекцій викладачів і розміщення їх на сервері університету, завдяки чому студенти під час самопідготовки можуть ще раз самостійно опрацювати прослуханий навчальний матеріал.

Нині накопичено достатній досвід і досягнуто певного рівня знань, зазначає В. А. Вуль [5, с. 531–532], для того щоб реально поставити проблему створення мережевої електронної бібліотеки як для окремого ВНЗ, так і для системи вищої освіти великого міста і регіону.

Якщо звернутися до зарубіжного досвіду, то слід згадати спеціалізовану загальноєвропейську електронну бібліотеку, в якій зберігаються дисертації з літератури, історії, юриспруденції й інших гуманітарних наук. Бібліотека за порівняно невелику (за зарубіжними мірками) плату (від 100 до 200\$ на рік) надає своїм читачам абонемент на право доступу до видань. Вона досить популярна серед випускників Європейських університетів. Щось подібне може бути створено і в нашій країні. Які саме існують об'єктивні передумови для постановки такого завдання?

Нині рівень комп'ютеризації більшості ВНЗ певною мірою є високим. Усі ВНЗ оснащені сучасними комп'ютерами. Навчальні класи з такими комп'ютерами забезпечують використання сучасних програмних засобів, працюють з мультимедійними програмами практично будь-якого ступеня складності.

Практично всі ВНЗ, наскільки свідчать видання МОН України, підключені до глобальної мережі Інтернет. У кожній освітній установі вищої школи функціонують локальні мережі. Таким чином, завдання полягає в тому, щоб забезпечити принципovu можливість віддаленого доступу студентів до електронних бібліотек будь-якого ВНЗ, а не лише "свого".

Значний інтерес становить організація на базі електронних бібліотек окремих ВНЗ єдиної розподіленої бази електронних видань з віддаленим доступом. Крім очевидних переваг такої інтегрованої структури, вона стала б прикладом і прообразом інтегрованої освітньої електронної бібліотеки в межах усієї країни. Кожний ВНЗ був би реально ознайомлений з викладанням в інших навчальних закладах країни і міг би застосувати в своїй практиці всі кращі інновації.

Така бібліотека забезпечила б реальну можливість уніфікації навчання у ВНЗ. Нарешті, це привело б до помітного підвищення не лише рівня комп'ютеризації освіти, а й якості вищої військової освіти в цілому.

З чого ж слід розпочати розробку такої системи? Мабуть, з її першої ланки – електронної бібліотеки окремого ВНЗ. Читальний зал такої бібліотеки може бути

окремим класом комп'ютери в якому під'єднані до локальної мережі. До такої мережі можна підключити решту комп'ютерних класів, щоб електронну допомогу можна було використовувати в процесі виконання лабораторних робіт, проведенні лекційних і практичних занять, під час самостійної роботи студентів. Другий етап створення електронної бібліотеки окремого ВНЗ полягає в тому, щоб зробити її доступною для студентів через глобальну мережу, тобто організувати до неї віддалений доступ. Для цього організовується бібліотечний Web-сервер, який взаємодіє з атрибутивною базою даних електронних видань на основі CGI-технологій [4, с. 125]. ВНЗ в цьому разі може акумулювати функції провайдера для надання можливості студентам працювати з навчальними електронними виданнями в домашніх умовах. Можливий варіант, коли на сайті ВНЗ спеціальний розділ наданий електронній бібліотеці. Для роботи з електронними ресурсами може використовуватися система паролів і стягуватися незначна абонементна платня (вона може також включатися й у вартість навчання).

У такій електронній бібліотеці доцільно накопичувати (переводити на електронні носії) раритети, електронну літературу, курсові, дипломні роботи, реферати студентів.

Ще одним шляхом підвищення ефективності СРС в умовах індивідуалізації навчання є використання комп'ютерних мереж, а саме Інтернет для пошуку необхідної інформації, а також використання електронних підручників, які теж можна відшукати в Інтернеті або на сервері університету. Це сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, зміцнює їхні практичні навички. В процесі цього обсяг та глибину необхідних ЗУН кожний студент сам собі визначає залежно від індивідуального рівня інтересів та ступеня спроможності засвоєння знань.

Підготовка повідомлень, співдоповідей на лекціях, рефератів передбачає роботу студентів у бібліотеках, у тому числі електронних або з використанням комп'ютерних мереж.

СРС за комп'ютером із апаратним та програмним забезпеченням може бути пов'язана з роботою із МКСР; написанням програм для розв'язування задач, використовуючи системи програмування, що вивчаються на даному етапі; виконанням завдань пошуку необхідної інформації в Інтернеті; розробкою проектів, написанням курсових, дипломних робіт і з деякими іншими типами завдань, вона може організовуватися в університеті після закінчення планових занять, вдома, якщо в студента є комп'ютер, або в інтернет-клубах, яких у містах є досить багато. СРС на комп'ютері сприяє зміцненню практичних умінь і навичок використання комп'ютерної техніки майбутніми військовими в їх практичній діяльності.

Самотестування є одним з найважливіших видів СРС в умовах особистісно орієнтованої системи навчання. Під тестуванням розуміють можливість студента самостійно пройти тренувальні тести з певних розділів навчальних дисциплін і одержати оцінку своїх ЗУН за допомогою спеціально розроблених автоматизованих навчально-тестувальних програм. Іншою дієвою формою допомоги студентам у їхній самостійній роботі є консультації, їх необхідно проводити у вигляді активної бесіди, під час якої викладач і студенти повинні мати однакові права щодо спілкування стосовно змісту навчального матеріалу, що вивчається. Під час проведення консультацій доцільно згадати зміст та структуру навчального курсу, звернути увагу на найскладніші розділи і теми та рекомендувати методiku роботи над ними, дати відповіді на слабко засвоєні студентами питання.

Особливо варто зосередитися на питанні оптимального застосування методу проектів як засобу активізації СРС у процесі вивчення військових дисциплін в умовах особистісно орієнтованої системи навчання. Метод проектів є однією з технологій особистісно орієнтованої системи навчання [2] і передбачає диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студента, його здібностей та нахилів, а також глибини знань.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися реальним презентабельним результатом, належним чином оформленим. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності. На думку науковців, щоб досягти такої мети, потрібно навчити студентів самостійно мислити, окреслювати й розв'язувати проблеми, інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів розв'язання проблеми.

Однією з форм організації СРС, на думку Г. А. Бобровича, є проектна діяльність, або метод проектів. В основу останнього ним покладено розвиток пізнавальних

навичок, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвиток критичного мислення [3].

Як зазначає науковець, метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, яка виконується протягом певного проміжку часу. Метод проектів завжди передбачає розв'язання якоїсь проблеми, що, в свою чергу, приводить до використання сукупності різноманітних методів та засобів навчання, з одного боку, а з іншого – дає змогу інтегрувати знання та уміння із різноманітних сфер науки, техніки, технології, творчих областей [3, с. 25].

Проект – це спеціально організований педагогом і виконаний студентом (або групою) творчий інтелектуальний продукт, який передбачає реалізацію комплексу дій, виконавець яких самостійно обирає алгоритм та засоби розв'язування поставленого завдання, несе відповідальність за свій вибір і результат праці. Сучасні дослідники розглядають метод проектів як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування й набуття нових (у тому числі шляхом самоосвіти) [8].

Метод проектів має метою навчити:

- самостійного досягнення поставленої мети, конструювання одержаних знань;
- передбачати міні-проблеми, які належить у процесі цього розв'язати;

Метод проектів має метою сформувати уміння та навички:

- орієнтуватися в інформаційному просторі;
- знаходити джерела інформації та вміти її обробляти;
- дослідницької роботи, навчального спілкування в творчій групі;
- презентації одержаних знань і досвіду.

Формами діяльності творчих груп викладачів і студентів є створення інформаційних навчальних проектів, в основу яких покладено гіпертекстову технологію (електронні підручники, довідники з навчальних предметів, методичні розробки з теми), демонстраційних (із використанням засобів мультимедійних технологій), контролюючих (тестових) програм у середовищах програмування [8, с. 158], розробку та розміщення у глобальній (локальній) мережі інформаційних (тематичних) Web-сайтів навчальних закладів із використанням спеціальних редакторів документів HTML.

Виконання проектів студентами є саме по собі мотивуванням навчально-пізнавальної діяльності студентів, тому що останні роблять персональні інтелектуальні інвестиції в проект і бачать реальні результати своєї діяльності, а також мотивацією служить і те, що вони постійно працюють над удосконаленням власних технологій, ЗУН оперування комп'ютерними програмами й інтернет-ресурсами.

Під навчальним телекомунікаційним проектом ми розуміємо, зазначає Є. С. Полат, спільну навчально-пізнавальну, дослідну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, що має загальну проблему, мету, погоджені методи, способи діяльності, спрямовану на досягнення спільного результату діяльності, що реалізується у вигляді деякого спільного продукту [8, с. 229].

Проект як метод навчання – проблемна ситуація, що реально існує, яку обирають студенти через зацікавленість самостійно знаходити шляхи повного або часткового її розв'язання. Тематика проектів визначається практичною значущістю та доступністю їхнього виконання. Поставлена проблема має приваблювати формулюванням, стимулювати бажання та потребу СРС.

Проект може бути **підсумковим**, коли за результатами його виконання оцінюється рівень навчальних досягнень із вивченої теми, й **поточним**, коли шляхом самоосвіти та через проектну діяльність опрацьовуються окремі тематичні модулі.

Дослідження засвідчують, що проект – це певний підсумок, самостійний розвиток набутих умінь і навичок, застосування одержаних знань, але на новому, продуктивному, пошуковому, творчому рівні. Проектний метод активізує пізнавальні здібності, розкриває творчі можливості, враховує інтереси студентів. Але ним не варто зловживати. Кожне заняття не може бути вільним і враховувати лише інтереси студентів, тому що це позбавляє процес навчання систематичності і значно знижує рівень навчання. Метод проектів – це спеціальна форма навчання, яку бажано застосовувати, в основному, під час СРС, написанні курсових та дипломних робіт або під час виконання практикуму.

О. М. Коберник зауважував, що "під час добору проекту треба прагнути до того, щоб він містив у собі ті знання і вміння, якими вже оволодів учень протягом року. В цьому разі здійснюється самостійне перенесення знань і умінь на конкретний об'єкт (проект)" [6, с. 43].

Дослідження засвідчують, що можливими формами і методами організації проектної діяльності під час вивчення навчальних дисциплін можуть бути:

- виконання проектів у малих групах або індивідуально (в основному, під час виконання планових практичних робіт);
- закріплення навчального матеріалу з конкретних тем у вигляді творчого завдання або підсумкове повторення у вигляді проекту (під час виконання контрольних, написання курсових робіт із фахових дисциплін або методики їхнього викладання);
- використання "типових навчальних проектів".

Для оптимальної організації навчального процесу під час проведення практичних занять доцільно, щоб більша частина навчальної групи виконувала один "типовий" навчальний проект, а декілька обдарованих студентів працювали над своїми оригінальними проектами. Загальна ідея типових навчальних проектів – цікава задача, для розв'язання якої потрібні знання як із навчальних предметів, так і практичні навички використання комп'ютерів. Крім того, виконання й оформлення таких проектів потребує від студентів умінь працювати з різноманітним програмним забезпеченням: текстовими редакторами, електронними таблицями, системами керування базами даних, системами програмування тощо.

Написання курсових робіт. Згідно із запропонованою нами моделлю тема курсової роботи попередньо обговорюється з кожним студентом індивідуально. Вона обирається зі списку, затвердженого кафедрою, але з урахуванням індивідуальних здібностей та нахилів кожного студента, а також рівня поглиблення навчального матеріалу.

Використання МКСП у СРС сприяє розвитку творчого мислення, підвищенню інтелектуального рівня студента ініціює самоорганізацію практичної і дослідницької діяльності, розвиває волюву сферу у досягненні навчально-пізнавальних цілей, дозволяє робити самоконтроль ЗУН, сприяє індивідуалізації навчання.

Висновок. Вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що розроблена методика комплексного застосування ММТ дозволяє використовувати МКСП у процесі навчання на лекціях, практичних заняттях, у самостійній навчальній діяльності, під час виконання курсових і дипломних робіт.

Проведені дослідження засвідчили, що МКСП можна використовувати як засіб інформаційно-методичного забезпечення й керування СРС; інформаційно-пошукової діяльності у процесі закріплення навчального матеріалу; візуалізації навчальної інформації під час роботи з комп'ютерними моделями; автоматизації процесів контролю і корекції результатів навчальної діяльності.

Література

1. Андрощук А. О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховному закладі / А. О. Андрощук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 86–91.
2. Белухина Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухина. – М., 1996. Ч. 1. – 1996. – 297 с.
3. Бобрович Г. А. Метод проектов как способ организации самостоятельных занятий / Г. А. Бобрович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вип. 5. – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2004. – С 23–28.
4. Вуль В. А. CGI-технологии и удаленный доступ к базам данных / В. А. Вуль // Вы и Ваш компьютер. – 2001. – № 10.
5. Вуль В. А. Электронные издания / В. А. Вуль. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 560 с.
6. Коберник О. М. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1. – С 41–45.
7. Обрізан К. М. Програмні засоби навчального призначення / К. М. Обрізан // Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – К. : Педагогічна думка, 2003. – С. 156–165.
8. Полат Е. С. Метод проектов в современной школе / Е. С. Полат // Информатика и образование. – 2001. – № 4. – С. 17–20.
9. Коношевський О. Л. Методика використання мультимедійного програмного забезпечення індивідуалізації самостійної роботи студентів / О. Л. Коношевський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вип. 12. – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2004. – С 315–323.

УДК 37.036–057.875(043.5)

ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА СЛОВА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Долматова М. П.

Статтю присвячено проблемі естетичного виховання майбутніх учителів-філологів у процесі читання художніх творів як засобів мистецтва слова на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: естетичне виховання, мистецтво слова, художній текст, іноземна мова, читання.

Статья посвящена проблеме эстетического воспитания будущих учителей-филологов в процессе чтения художественных текстов как средств искусства слова на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, искусство слова, художественный текст, иностранный язык, чтение.

The article deals with the problem of aesthetic education of would-be teachers-philologists in the process of reading belles-lettres texts as means of art of a word at the lessons in a foreign language.

Key words: aesthetic education, art of a word, belles-lettres text, foreign language, reading.

Постановка проблеми. Зростання ролі гуманістичних цінностей у сучасному суспільстві вимагає культурологічної спрямованості освіти, оновлення змісту підготовки вчителя на засадах гуманізації та гуманітаризації. Школа XXI століття має бути своєрідним культурно-освітнім центром, який сприяє становленню духовності учнів. Важливе місце у цьому процесі належить учителям-філологам, основним завданням яких є введення учнів до світу прекрасного засобами мистецтва слова. Прилучення до цінностей національної та світової художньої культури, виховання естетичних почуттів, смаків, ідеалів зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутніх вчителів. Саме знання і багатство духовності вихователя, що визначається особистісним естетичним досвідом, будуть забезпечувати дієвість його педагогічних впливів.

Серед різноманітних предметів, що складають програму навчання майбутніх вчителів-філологів, іноземній мові належить особливе місце. Це обумовлено, перш за все, професійною та комунікативною спрямованістю навчально-виховного процесу. На відміну від інших предметів іноземна мова має своїм об'єктом не науку про мову, а мову, мовленнєву діяльність на основі мови, яка вивчається. Реалізація виховних цілей на занятті з іноземної мови здійснюється засобами самої іноземної мови.

Одним із найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності людини є читання, і культура людини значною мірою залежить від її вміння розуміти літературу, яка чинить естетичний вплив на читача, стимулюючи його творчу здатність пізнавати дійсність, зображену в тексті, що спонукає його до самостійних суджень і висновків, дає можливість для розвитку світогляду, допомагає правильно зорієнтуватися в складному процесі самопізнання [2, с. 123].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Займаючи чільне місце в методиці викладання іноземних мов у вищій школі, проблема навчання читання оригінальних художніх творів пов'язана з такими аспектами процесу іншомовного читання: розглядом читання як засобу розширення мовних знань студентів з метою вдосконалення усного мовлення (Ю. Борисов, В. Важеніна, Е. Вильялон, В. Матвейченко, С. Терминасова), із застосуванням естетико-стилістичного аналізу художнього тексту (Т. Ніфака), з відбором художніх творів (Т. Левіна, Т. Михайлюкова, Н. Селиванова, Л. Смелякова, Н. Трубіцина), зі смисловою інтерпретацією літературного твору (О. Дупленко, М. Вавилова), із формуванням соціокультурної компетенції в процесі читання художнього тексту (Л. Рудакова), із використання твору художньої літератури у навчанні писемного мовлення (Т. Глазунова, Г. Янісів), із удосконаленням уміння читати (Н. Коряковцева, Н. Шарова, Ph. Prowse, M. Swan, M. West).

Ми розглядаємо читання іншомовних художніх творів як форму спілкування, в процесі якого у читача-студента формуються зразки і моделі поведінки, розвиваються мислення, здатність до аналізу й оцінки, складається образ світу і самого себе. Результатом спілкування автора художнього твору і читача є розуміння, яке характеризується діалогічним характером та породженням особистісних смислів читача (М. Бахтін, Ю. Борєв, Н. Голланд, М. Каган та ін.).

Як показує практика, більшість тих, хто вступає на філологічний факультет, виявляє недостатній рівень розвиненості художнього сприймання. Тому невідкладним завданням сучасної вищої школи є розробка системи заходів, спрямованих на підготовку учителів, здатних сприймати і вивчати зі своїми учнями твори художньої літератури як мистецтво слова.

Формулювання мети. Метою статті є визначення підходів до втілення завдань естетичного виховання студентів засобами іноземної мови та місця художнього тексту як витвору мистецтва у вихованні особистості майбутнього вчителя-філолога.

Виклад основного матеріалу. У понятті "естетичне виховання" ключовою дефініцією є "естетичне" – метакатегорія естетики, що аналізує емоційно-ціннісне ставлення людини до навколишньої дійсності та її потенційні здібності до творчості. Крім того, "естетичне" визначається як найважливіший елемент загальної культури людини, а також як одна з функцій мистецтва, що потенційно формує творчу особистість, яка самореалізується в процесі соціалізації.

У педагогічній літературі "естетичне виховання" у вузькому сенсі розглядається як соціально визначена цілеспрямована підготовка людини до естетичного сприйняття мистецтва. У більш широкому сенсі – це соціально й культурно обумовлена частина процесу соціалізації, яка формує в людини емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, спрямована на активізацію сутнісних сил людини, що розвивають її здібності до художньої творчості, до повноцінного якісного перетворення соціокультурного простору, суб'єктом якого вона є.

Як уже зазначалося, визнанням засобом естетичного виховання особистості є мистецтво слова (Аристотель, Ф. Бекон, Г.-В.-Ф. Гегель, Г. Сковорода, П. Юркевич), тому вагомий потенціал оволодіння студентами іноземною мовою та розвитку їхніх творчих задатків становить читання і переклад художніх текстів, які здійснюють могутній вплив на розвиток гуманітарних здібностей людини.

Словесний твір стає явищем мистецтва завдяки своїй художності, що виявляється в його цілісності і зумовлює цілісність, у котрій виражається бачення відкритих автором проблем і тривоги життя. Саме зміст того, що хоче сказати автор твором, спричинює побудову такої форми, в цілісності якої відповідний зміст дістає можливість бути усвідомленим і виступати як його, читацьке творче відкриття раніше невідомих духовних сутностей.

Читання художнього твору зарубіжного письменника в оригіналі дає можливість виявити самостійність, визначити власне ставлення до його ідей та образів, пережити безпосередні думки і почуття під час читання. Естетичний, соціокультурний та літературознавчий потенціал художнього твору є тією навчально-виховною інформацією, яка підлягає засвоєнню студентами для успішного перебігу процесу естетичного виховання особистості.

Для досягнення мети, що передбачає естетичний розвиток студентів-філологів, особливу увагу слід зосереджувати на *вивчальному читанні*, що забезпечує повне (100 %) та точне розуміння тексту (С. Фоломкіна). Таке читання створює передумови для сприймання художнього тексту як справжнього твору мистецтва. Саме така настанова дозволяє відчути значний емоційний вплив, усвідомити естетичну цінність твору.

Вивчальне читання характеризується умінням максимально повно і точно здобувати інформацію, що сприяє проникненню в смисловий зміст тексту на більш високому рівні, потребує визначення основних і другорядних деталей змісту, особистісного ставлення автора до персонажів та подій, його адекватної інтерпретації основної ідеї тексту, комунікативних намірів.

Крім вивчального читання художніх текстів, у ході дослідження визначено й інші ефективні *методи* організації навчально-виховного процесу на занятті з іноземної мови, що створюють умови розуміння його емоційного "підтексту". Це спостереження за виражальними ознаками структурних одиниць мови; бесіди про прекрасне

у мові, мистецтві, людині, довкіллі; лінгвістичний аналіз тексту для з'ясування різних відтінків мовних засобів, трансформації слова в образ; асоціативний аналіз для формування художньої уяви, багатства думок та почуттів; метод вправ, спрямованих на сприйняття, розуміння та обговорення художнього тексту. Доцільними для використання в процесі мовно-естетичного розвитку студентів є такі *прийоми*: виразне й емоційне читання художнього тексту; пояснення викладача, зокрема основних мовно-естетичних понять; повідомлення фактів; опис ілюстрацій; розповідь за ілюстраціями; стилістичний експеримент для умотивування вибору автором тих чи інших засобів; аналіз мовлення товариша; рецензія на відповідь одногрупника; аналіз мовленнєвої ситуації тощо.

Докладніше хотілося б зупинитись на ролі читання художніх тексту вголос у процесі естетичного виховання майбутніх учителів-словесників.

Як зазначав відомий методист М. Ляховицький, особливо важливе читання вголос на першому етапі навчання, коли головним завданням читання є активізація навчального матеріалу, тобто воно є не метою, а засобом навчання: "Такі тексти читаються вголос, щоб проконтролювати, з одного боку, техніку читання, а з іншого – розуміння того, що читається. Погане читання з неправильною інтонацією і розстановкою пауз, як відомо, свідчить про незадовільне розуміння змісту тексту" [3, с. 149].

Відзначимо, що однією з причин необхідності читання вголос є збереження і розвиток навичок вимови. Як показують багаторічні дослідження, чим досконаліша навичка вимови, тим частіше студенти дістають естетичне задоволення від власного мовлення, тим упевненіше вони себе почувають у спілкуванні, тим більше зацікавленості виявляють до читання художньої літератури іноземною мовою.

Ці здібності особливо важливі для вчителя-словесника, який не може і не має права знецінювати свою мову безбарвністю та скоромовкою. Він може бути багатим почуттями та думками, але, не володіючи навичками темпо-ритмічного інтонаційного оформлення мовлення, не здатний належно передати свій внутрішній зміст.

Важливим елементом цього етапу є також вибір *форм* навчання і виховання.

Крім заняття як основної форми навчально-виховного процесу, пропонуємо групову роботу (виправлення студентами помилок один одного; один член групи складає вправу, інший – виконує її, разом аналізують виразально-стилістичні недоліки тощо); словесно-інформаційну роботу студентів (монологи та бесіди у формі діалогів, в яких використовуються естетичні, літературознавчі та соціокультурні відомості з інших предметів спеціальності, стислі огляди виразальних засобів мови на основі відповідної літератури та ін.); рольові ігри; написання творчих робіт; ведення Книги творчості, куди будуть записуватись найбільш вдалі творчі роботи студентів; інсценування окремих уривків з художніх творів; виготовлення наочно-репродуктивних картин, тематичного роздавального матеріалу; підбір музичного оформлення для художнього виконання поетичних творів тощо.

Така організація навчання іноземної мови дає можливість зрозуміти характерний колорит виразальних засобів мови, вдосконалити власне мовлення. При цьому необхідно зазначити, що форми і методи виховання засобами мистецтва слова мають використовуватися диференційовано, з урахуванням рівня розуміння студентами естетичної функції мови та їх творчих можливостей.

Цілеспрямоване виховання у студентів почуття прекрасного на заняттях з іноземної мови, формування їхнього естетичного досвіду передбачає застосування відповідних *засобів* організації навчально-виховного процесу.

Найістотніший засіб навчання та виховання – це слово викладача. За допомогою слова він організовує засвоєння знань студентами, формування практичних умінь і навичок, впливає на розвиток їхньої особистості. Тому пояснення, розповіді та бесіди зі студентами про мистецтво та мистецтво слова зокрема є важливими чинниками формування їх естетичної свідомості.

Оскільки завданням викладача в сучасних умовах є не просто дати студентам суму знань з мови, а й сформуванню національно свідому мовну особистість, розвинути її творчі здібності, в естетичному аспекті на заняттях з іноземної мови великого значення набуває тематичний добір *навчального матеріалу*. Як уже зазначалося, вирішальним фактором, що сприяє реалізації ідей удосконалених діючих програм, у лінгводидактиці визнано художній текст. Тому з метою активізації емоційно-пізнавальної діяльності студентів виникає потреба у підборі циклу оригінальних творів, які

представляють кращі зразки світової художньої літератури та належать до фонових знань представників тієї чи іншої країни. Це твори, які повинна знати кожна елементарно освічена людина, вони відображають творчість авторів різних жанрів та літературних течій.

Виховання майбутніх учителів-словесників на основі читання художніх текстів залежить також від правильно розроблених / підібраних *вправ*, послідовності їх застосування, кількості, обсягу, місця виконання тощо.

Усе це має помітний вплив на емоційну сферу, сприяє усвідомленню того головного, на що необхідно звернути увагу, зрозуміти мотиви, які слугували причиною написання художніх літературних творів.

Отже, читання художньої літератури на заняттях з іноземної мови (поезії, художньої прози, драматичних творів) має велике значення для розвитку іншомовних здібностей студентів, що відносяться до групи гуманітарних. Їх розвиток, у свою чергу, підсилює позитивну мотивацію до навчання і, таким чином, має благотворний вплив на стимулювання естетичного розвитку особистості. Видатний дослідник-лінгвіст І. Арнольд вважав, що "... ефект від читання може бути значно підсилений правильно поставленою підготовкою зі стилістики. Велике естетичне задоволення можна одержати від читання і не знаючи стилістики. Істинний твір мистецтва завжди лишає слід у свідомості людини, проте для підготовленого читача цей слід і переживання будуть глибшими і повнішими" [1, с. 301].

У цьому плані залучення особистості до мовно-естетичної діяльності на заняттях з іноземної мови буде однією з найактивніших форм її естетичного виховання та освіти. Формування ж знання мови, вмінь та навичок користування її зображально-виражальними можливостями у процесі мовленнєвої діяльності на основі художніх текстів, виховання певних естетичних почуттів, поглядів, смаків, потреб, інтересів та ідеалів становлять зміст процесу формування естетичного досвіду особистості студента-філолога засобами мистецтва слова.

Зі сказаного випливає, що виявлення педагогічних умов естетичної підготовки майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення іноземної мови, формування їх естетичного досвіду засобами мистецтва іноземного слова в системі професійної освіти можна розглядати як особливий науковий напрям, як єдність становлення і розвитку естетичного досвіду та педагогічної майстерності одночасно. А розв'язання поставлених проблем буде сприяти гуманізації та гуманітаризації навчального процесу, його оптимізації і буде стимулювати підвищення рівня освіти й виховання.

Література

1. Амонашвили Ш. Как живете, дети? Книга для чтения / Ш. Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Гинзбург Р. З. Лексикология английского языка / Р. З. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева, – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1999. – 269 с.
3. Киященко Н. И. Эстетическое творчество / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М. : Знание, 1984. – 112 с.

УДК 371.315:911

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ КРАЇНОЗНАВСТВА НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Коваленко В. О.

Автор статті розкриває роль країнознавства у формуванні лінгвістичної, країнознавчої, комунікативної, навчально-пізнавальної й лінгвометодичної компетентностей. Краєзнавчу компетентність визначає як базову у професійно-педагогічній діяльності вчителя іноземної мови. До шляхів удосконалення викладання країнознавства відносять: використання ІКТ, Інтернету, аутентичних матеріалів, проектної технології.

Ключові слова: країнознавство, краєзнавча компетентність, ІКТ, Інтернет, аутентичні матеріали, проектна технологія.

Автор статьи раскрывает роль страноведения в формировании лингвистической, страноведческой, коммуникативной, учебно-познавательной и лингвометодической компетентностей. Страноведческую компетентность определяет ключевой в профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка. К путям совершенствования преподавания страноведения относит: использование ИКТ, Интернета, аутентичных материалов, проектной технологии.

Ключевые слова: страноведение, страноведческая компетентность, ИКТ, Интернет, аутентичные материалы, проектная технология.

The author elucidates the role of country studies in the formation of linguistic, country-specific, communicative, cognitive, and lingua-methodological competence. Country-specific competence is considered to be of key importance in professional pedagogical activity of a foreign language teacher. To the ways of improving teaching country studies the author refers the use ICT, Internet, authentic materials, and project technologies.

Key words: country studies, country studies competence, ICT, Internet, authentic materials, project technology.

Розширення та якісні зміни характеру міжнародних відносин нашої країни з іншими державами світу, інтернаціоналізація всіх аспектів суспільного життя ставлять перед національною системою освіти складні завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального й полікультурного простору, виробити у нього вміння спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей. У розв'язанні цих завдань важлива роль належить оволодінню знаннями іноземної мови, яка стає реальною необхідною в різних галузях людської діяльності, стає чинним фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства. Соціальне замовлення суспільства щодо навчання іноземних мов ставить сьогодні підвищені вимоги як до посилення гуманістичного змісту навчання, більш повної реалізації виховного та розвивального потенціалу самої навчальної дисципліни, так і до розвитку духовної сфери тих, хто здобуває спеціальність учителя іноземної мови.

Одним із шляхів модернізації системи професійної підготовки вчителів іноземної мови є використання країнознавчого компоненту, приведення відповідно до сучасних вимог рівня країнознавчих знань студентів та формування у них готовності до застосування їх у майбутній педагогічній діяльності.

Проблема використання краєзнавчого матеріалу у процесі підготовки вчителів іноземної мови як резерву підвищення ефективності навчання іноземної мови та поглибленого ознайомлення студентів з культурою народу, мова якої вивчається, була в центрі уваги таких дослідників як М. Баришников, Є. Верещакін, І. Зимня, Я. Колкер, В. Костомаров, О. Маслико, В. Сафонова, Г. Томахін, В. Тугарінов, Є. Устинова та ін. На взаємозумовленість та зв'язок комунікативно-діяльнісного й країнознавчого підходів до вивчення іноземних мов, тобто вивчення культури іншого народу через мову – один з найбільш значущих аспектів діалогу культур у сучасному світі, указують дослідники С. Бондирева, О. Брагіна, Л. Буєва, Н. Гальськова, Ю. Коган, О. Коломінова, О. Літвінов, О. Паршикова, Л. Петрова, Г. Чернова та ін.

Метою даної статті є узагальнення підходів вчених до викладання курсу "Країнознавство" та висвітлення шляхів удосконалення його викладання на факультеті іноземних мов у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

У контексті іншомовної підготовки країнознавство розглядається як сукупність відомостей про культуру країни, мова якої вивчається. Як відзначає Ю. Коган, країнознавчі матеріали збагачують студентів знаннями про країну, мова якої вивчається, конкретними та переконливими відомостями з різних галузей суспільного життя; служать джерелом інформації для мовленнєво-мисленнєвої діяльності: на їх основі можна зіставляти соціокультурні явища, робити гіпотези та висновки, прослідковувати зміни, виявляти тенденції; показують реальне функціонування мовних засобів в автентичних документах та країнознавчих текстах; дають можливість не тільки ілюструвати та синтезувати, але й активізувати лексичний і граматичний матеріал у висловлюваннях, які мають країнознавчий зміст [3].

Зазначимо, що на сьогодні існують різні погляди на визначення самого поняття "країнознавство". Одні дослідники розуміють його як окремий навчальний предмет, інші – як наскрізний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Ми вважаємо, що ці підходи не суперечать між собою, а взаємодоповнюють один одного і спрямовані на формування лінгвістичної, країнознавчої, комунікативної, навчально-пізнавальної й лінгвометодичної компетентностей, оволодінню професійно-педагогічними вміннями, базовими методичними вміннями вчителя іноземної мови.

Країнознавча компетентність для вчителів іноземної мови багатьма вченими вважається ключовою (базовою або універсальною) й розглядається як знання та уявлення про культуру та реальність іншомовної культури, уміння їх аналізувати, зіставляти та впізнавати, навички застосування цих знань у відповідній ситуації спілкування. Отже, країнознавча компетентність – сукупність знань про країну, мова якої вивчається, та відповідних умінь використовувати ці знання в практичній діяльності.

Показниками країнознавчої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є: 1) рівень засвоєння країнознавчого матеріалу; 2) спрямованість на використання країнознавчого матеріалу в майбутній професійній діяльності; 3) здатність використовувати країнознавчий матеріал у процесі викладання в школі; 4) здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності країн, мова яких вивчається; 5) уміння працювати в міжнародному контексті [3, с. 8].

Процес формування країнознавчої компетентності здійснюється на основі принципів цілісності та системності, історизму, полікультурності, особистісно орієнтованого підходу в освіті, який в центр педагогічного процесу ставить повагу до іншомовних культурних цінностей та почуття гідності за свою власну культуру.

При обґрунтуванні та визначенні критеріїв відбору країнознавчого матеріалу важливо враховувати змістовий, методичний та особистісний аспекти. Зокрема, враховувати їх культурологічну та країнознавчу цінність; сучасність та загальновідомість країнознавчого матеріалу в середовищі носіїв мови; адресність; привабливість; тематичність; функціональність, а також потреби та інтереси студентів; рівень їх когнітивного розвитку.

Вихідною методичною позицією викладання країнознавства ми визнаємо ідею діалогу культур, міжкультурної комунікації, що ґрунтується на гармонії рідної та іншомовної культур.

Країнознавство має надзвичайно широкі можливості для забезпечення як мовної компетентності, так і загальної освіти студентів. Важливість цього курсу у навчальному процесі на факультеті іноземних мов навряд чи можна переоцінити. І мабуть, саме завдяки розумінню цієї важливості на кафедрі германської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя приділяється така пильна увага щодо удосконалення викладання цього курсу. Адже останнім часом щорічно у тій чи іншій формі обговорюється це питання, що, без сумніву, приводить до підвищення наявності та якості навчальних матеріалів, методів та способів викладання і засвоєння цієї дисципліни.

На кафедрі модернізовано програму цього курсу з урахуванням сучасних вимог Болонського процесу. Розроблено плани та додатковий матеріал щодо проведення практичних занять. Про кожну англомовну країну розроблено та віддруковано окремий посібник на основі найсучаснішої аутентичної неупередженої інформації з використанням інтернет-джерел, враховуючи дидактико-педагогічні аспекти найновітніших освітніх технологій. Створено вдосконалений навчальний комплекс, який належною мірою забезпечує засвоєння змісту курсу.

Як свідчить аналіз діяльності багатьох освітніх установ як у нашій країні, так і за кордоном, новітні технології вже стають невід'ємною частиною освітнього процесу. У наш час багато досліджень у галузі педагогіки присвячено інтегруванню в навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій. В Росії, наприклад, починаючи з 2002 р., щорічно у Москві проводиться міжнародна конференція "Електронні підручники та електронні бібліотеки". Висловлюється думка про необхідність формування нової галузі педагогіки з умовною назвою "електронна педагогіка" (е-педагогіка), яка має забезпечувати педагогічні процеси у сучасних інформаційно-освітніх середовищах. Йдеться про формування всесвітнього освітнього простору, заснованого на застосуванні новітніх мультимедійних інтернет-технологій, які забезпечують не тільки більшу ефективність та оптимізацію процесу навчання, а ще й сприяють появі нових можливостей та перспектив для учасників цього процесу.

Використання інформаційних технологій створює умови для одержання практично необмеженого обсягу країнознавчої інформації. Особливе значення має звернення до неадаптованих сторінок веб-сайтів Інтернету, електронної пошти, електронних конференцій тощо. Технології мультимедіа (мультимедійні програми, курси, електронні підручники, довідники, енциклопедії, путівники тощо) дозволяють оптимізувати пошук та використання країнознавчої інформації, активізують пізнавальний інтерес, розвивають інформаційні навички та вміння, формують дослідницьку культуру майбутнього вчителя. Використання автентичних відеоматеріалів сприяє найкращому розумінню живої іншомовної дійсності, надає можливість використовувати мову в умовах, наближених до природних.

Серед сучасних досліджень все частіше можна простежити думку про те, що настав час відмовитися від сталих підручників та перейти на динамічні веб-програми. На сучасному етапі більшість навчальних курсів у західних університетах та коледжах викладається на основі веб-програм, які стають все більш популярними і в нашій країні.

У навчальних веб-програмах дві головні функції навчання іноземної мови – інформативна та комунікативна – подаються у динамічній рівновазі. Всесвітня павутина – це невичерпне джерело світової аутентичної інформації. Отже викладання країнознавства із залученням інтернет-технологій значно сприяє як пошуків всього навчального процесу, так і підвищенню мотивації, зацікавленості з боку студентів.

Використання на лекціях розроблених на кафедрі відео- та аудіокліпів значно підвищує пізнавальну активність студентів. Пізніше вони мають можливість користуватися ними у процесі самостійної роботи під час підготовки до практичних та лабораторних занять як додатковим ілюстративним матеріалом до відповідних тем, які висвітлюються у посібниках.

Джерелами країнознавчої тематики можуть бути різноманітні тексти (аудіо-, відео-, друковані тексти), відеофільми, пісні, комп'ютерні програми, мовні кліше, ілюстрації, фотографії тощо. Присутність країнознавчої тематики в навчально-методичному комплексі суттєво підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, сприяє формуванню загальної культури майбутнього фахівця.

Особливого значення в країнознавчій підготовці майбутнього вчителя надано автентичним текстам, під якими традиційно розуміються тексти, що за своєю природою не призначені для навчальних цілей і мають за мету максимально наблизити використання мови до повсякденних ситуацій, реального життя. Особливої уваги заслуговують художні тексти, що містять проблемні запитання та сприяють розвитку аналітичної діяльності студентів.

Широке коло мультимедійних програм дає можливість здійснювати якісно новий підхід до навчання, коли саме людина може визначити як способи, темп, так і тематику та кількість засвоювання потрібної інформації. Використовувати різноманітні сайти зручно ще й тому, що вони дають можливість отримувати додатковий матеріал з гіперпосилань у текстах, постійно оновлювати інформацію, чого не дозволяють робити сталі підручники.

За наявності країнознавчих матеріалів щодо декількох англійських країн (Велика Британія, США, Канада, Австралія, Нова Зеландія) студенти мають можливість творчо порівнювати регіональні особливості країнознавчого компонента, що, безумовно, сприяє підтримці інтересу до даної дисципліни та розвитку дослідницького спрямування їх навчальної діяльності.

Використання інтернет-технологій дає можливість пристосовувати як навчальний матеріал, так і темп, обсяг його засвоєння до потреб та можливостей студентів. Мультимедійні програми дають можливість суттєво розширювати та більш глибоко вивчати будь-які теми, не збільшуючи кількість навчальних годин. При цьому суттєво змінюються ролі викладача і студента. Студент набуває право самостійно обирати, що і як вивчати у рамках заданої теми, працюючи в автономному режимі, обирати форми зворотного зв'язку: презентацію, відеопоказ, аудіозапис. А сучасний викладач стає перш за все організатором процесу самостійного пізнання, координатором, консультантом та помічником.

Заслуговує на увагу практика застосування методу проектів на практичних та лабораторних заняттях. В науковій літературі метод проектів трактується як певна сукупність навчально-пізнавальних прийомів та дій, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та передбачають презентацію результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Метод проектів як педагогічна технологія передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних методів, що є творчими за своєю суттю. Великі можливості пошуку інформації для виконання проектів студентам надає Інтернет.

Використання проектної технології при викладанні країнознавства дає можливість формувати такі корисні навички та вміння, як пошук, відбір, систематизація та аналіз інформації, робота з першоджерелами, оформлення та презентація проектів. Саме проекти дозволяють активізувати увесь комплекс навчання іноземної мови, включаючи формування соціолінгвістичної, соціокультурної, краєзнавчої та соціальної компетенцій поряд із суто практичними можливостями актуалізації лексичного та граматичного матеріалів у різних контекстах.

Метод проектів добре підходить для формування та розвитку комунікативних умінь. У проектах країнознавчого змісту закладено великий потенціал, бо вони вирішують такі важливі завдання, як розширення кругозору, ознайомлення з іноземною культурою, виховання толерантності та підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Студенти самостійно обирають країнознавчі аспекти, які їх цікавлять, готують презентації та повідомлення із обраних тем, використовуючи аутентичні відео-, аудіо- та друковані джерела, виступають із підготовленими матеріалами перед групою під час лабораторних та практичних занять.

На кафедрі розроблена та ефективно впроваджена система своєрідних "відпрацювань" або компенсації за пропущені з тих чи інших причин заняття. Накопичення додаткових балів за індивідуально підготовлене повідомлення чи презентацію з використанням комп'ютерних технологій стимулює студентів до самостійної пошукової дослідницької роботи та сприяє розвитку їх комп'ютерної грамотності. Ця система також дає можливість студенту покращити оцінку за опрацьований країнознавчий матеріал. Важливу роль при такому підході відіграє ефект новизни, усвідомлення і переконання у власних можливостях пошуку та пізнання нового.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє максимально враховувати індивідуальні особливості студентів, визначати темп засвоєння, адаптувати обсяг матеріалу для вивчення відповідно до можливостей конкретного студента, здійснювати різномірне навчання. Це готує студентів до самостійного використання набутих знань та умінь для упевненого існування у нових умовах сучасного геосоціального комплексу, здатності до продовження самоосвіти, належної орієнтації у життєвих ситуаціях, тобто надає набутих знанням діяльнісного характеру. Зміст курсу країнознавства та залучення комп'ютерних технологій сприяє розвитку інтелектуальної активності, різноманітних форм самостійної пізнавальної діяльності студентів, викликає потребу самовдосконалення та самостійного використання набутих знань та навичок орієнтації та оцінки того, що відбувається в навколишньому середовищі.

Однак використання інтернет-технологій потребує ретельної підготовки з боку викладача, комп'ютерної грамотності та належної кількості технічних засобів для плідної роботи. Тож заслуговує на увагу, на наш погляд, необхідність збільшення кількості робочих місць у відеокласах та розробку можливостей користування мобільними мультимедійними засобами в аудиторіях, які ще не оснащені відповідними технічними засобами.

Таким чином, озброєння студентів – майбутніх учителів іноземної мови країнознавчими матеріалами збагачує їх культурознавчу обізнаність про країни, мова

яких вивчається; розширює усвідомлення культурних відмінностей різних країн: національних традицій, способів поведінки; розвиває здатність проводити аналогії та узагальнення при зіставленні фактів, явищ і подій рідної та іншомовної культур; уміння систематизувати культурознавчу інформацію; уміння самостійно здобувати факти іншомовної культури й використовувати їх у реальному спілкуванні; уміння брати участь в обговоренні культурознавчих аспектів життя народів іншомовних країн.

Країнознавство – це невід’ємна складова професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, що виявляється в ознайомленні студентів через мову з культурою інших країн, усвідомленні ними можливої соціокультурної й лінгвістичної різниці, розвиткові позитивного сприйняття культур інших народів і набутті вмінь долати бар’єри в міжкультурній комунікації. Використання країнознавчого матеріалу створює передумови для сприйняття мови як складової частини всього духовного життя суспільства. Одним з можливих напрямків вирішення проблеми країнознавства є інтегрований підхід до вивчення країнознавчого матеріалу й формування країнознавчої компетентності студентів, тобто оволодіння іншомовною культурою через іноземну мову й навчання іноземної мови на матеріалі країнознавства.

Література

1. Александрова Т. И. Преподавание страноведения на основе взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности [Электронный ресурс] / Т. И. Александрова, С. К. Соловьева // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе. – Режим доступа: http://sgu.ru/files/nodes/17787/lingwo_vyp_2doc. – Назва з екрана.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров / под ред. и с послесл. акад. Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Коган Ю. М. Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук / Коган Ю. М. – Луганск, 2006. – 20 с.
4. Олійник Л. Й. Інноваційні технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / Л. Й. Олійник // Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/1NIO2008/Philologia/25447.doc.htm>. – Назва з екрана.
5. Соловьева И. Ю. Проектный метод в курсе страноведения для высших учебных заведений [Электронный ресурс] / И. Ю. Соловьева. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru>. – Назва з екрана.

УДК 378.147:371.3:373.3

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ Й ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ

Кондратюк А. Л.

У статті розглядається система та педагогічні умови формування інтеркультурних комунікативних умінь засобами іноземної мови, яка передбачає знання про культуру, історію, релігію і традиції країни досліджуваної мови, її включення у діалог культур, ознайомлення з досягненнями національних культур у розвитку загальнолюдської культури, усвідомлення ролі рідної мови й культури в дзеркалі культури іншого народу. Представлено результати експериментального дослідження.

***Ключові слова:** педагогічні умови, формування інтеркультурних комунікативних умінь, іноземна мова, діалог культур, національна культура, загальнолюдська культура.*

В статье рассматривается система и педагогические условия формирования интеркультурных коммуникативных умений средствами иностранного языка, предполагает знание о культуре, истории, религии и традиции страны изучаемого языка, её включения в диалог культур, знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, осознание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа. Представлены результаты экспериментального исследования.

***Ключевые слова:** педагогические условия, формирование интеркультурных коммуникативных умений, иностранный язык, диалог культур, национальная культура, общечеловеческая культура.*

The article looks at the system and pedagogical conditions of the formation of intercultural communication skills by means of a foreign language, which implies knowledge about culture, history and traditions of the country of a studied language, and inclusion in the dialog of cultures, knowledge of the national achievements in the development of universal culture, understanding of the role of the native language and culture in the mirror of another nation's culture. Experimental research results are presented.

***Key words:** pedagogical conditions, formation of intercultural communication skills, foreign language, dialog of cultures, national culture, universal culture.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до світового та європейського співтовариства, долучення вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти висувають особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, що потребує наукового переосмислення цінностей щодо формування професійної компетентності сучасного викладача вищої школи. Такий підхід передбачає активізацію пошуків оптимальних форм навчання у вищому закладі освіти та сприяє забезпеченню якісного виконання програмних вимог й особистісному розвитку фахівців.

Стан наукової розробленості проблеми. Ідеї інтеркультурної освіти вивчалися й розроблялися багатьма видатними вченими в різні періоди розвитку суспільства. Сучасна теорія інтеркультурної комунікації ґрунтується на ідеях відомого філософа-культуролога М. Бахтіна, що одержала свій розвиток в "педагогіці миру". "Педагогіка миру" представлена авторськими школами Ш. Амонашвілі, В. Біблера, О. Бондаревської, А. Валицької; концепціями соціально-гуманітарного освіти: В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна. За кордоном існує чимала кількість досліджень, присвячених "інтеркультурній педагогіці" (Г. Ауернхаймер, К.-Х. Діккоп, Х. Кіппер, Г. Рерс та ін.).

Необхідність підвищення результативності навчання при вивченні іноземних мов розглядається у контексті проблеми формування професійної компетентності, що досліджувалося вітчизняними й зарубіжними науковцями в аспектах: формування професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти (Т. Г. Браже, М. К. Кабардов, В. Ю. Кричевський, Г. І. Саранцев, Н. В. Харитонова, О. М. Шиян та ін.); реалізації відповідних технологій навчання в аспекті вирішення проблеми професійного розвитку (В. П. Беспалько, А. О. Верницький, М. В. Кларін,

Я. Л. Коломинський та ін.). У зарубіжній педагогічній думці формуванню професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та ін.

Важливою в ключі інтеркультурної освіти є комунікативна спрямованість навчального процесу як однієї з перспективних галузей педагогіки, викладених у працях В. Андрущенко, С. Артем'євої, І. Беха, В. Коростельова, К. Пасова, Г. Сазоненко й інших учених.

Актуальні питання підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є одними із центральних у працях вітчизняних учених (О. Абдуліна, Ю. Азаров, В. Андрєєв, В. Василенко, Л. Вовк, В. Кан-Калик, В. Кузь, С. Сисоєва, А. Щербаков та ін.); проблема професійної підготовки майбутніх фахівців відображена в працях Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, О. Дубасенюк, В. Сластьоніна, Н. Кичук, О. Плахотнік та ін.; положення теорії культури професійної освіти розглянули В. Біблер, М. Каган, О. Лосєв, М. Мамардашвілі та культурологічного підходу до формування професійної культури – О. Аніщенко, Г. Балл, А. Коломієць, Г. Тарасенко, О. Траверсе та ін.

Інтерактивні технології навчання представлено у працях О. Бобришевої, Н. Євгенєвої, А. Зубова, А. Кістенко, Н. Ольховської, Л. Пироженко, О. Пехоти, О. Пометун, О. Плахотнік, Н. Рамзи та ін.

Це сприяло нагромадженню ефективного досвіду з педагогічної практики, систематизації знань із проблем підготовки майбутніх фахівців. Готовність до інтеркультурного спілкування стає сьогодні одним з найважливіших показників соціально-професійного статусу фахівця. Виконання такого соціального замовлення актуалізує проблему формування інтеркультурних комунікативних умінь у студентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна робота з реалізації системи формування інтеркультурних комунікативних умінь у студентів, що вивчають іноземну мову в обсязі програми немовного факультету, будувалася на основі виявлених педагогічних умов. Формувальний етап експерименту мав природний характер, тому що його перебіг відбувався у рамках реального освітнього процесу.

Завданнями формувального етапу експерименту були:

- створення й перевірка ефективності інтегративно-культурологічної системи формування інтеркультурних комунікативних умінь у майбутніх фахівців;
- створення й перевірка педагогічних умов успішного функціонування й розвитку даної системи.

Інтегративно-культурологічна система була розроблена нами в першому розділі даного дисертаційного дослідження. Запропонована нами система заснована на інтегрованому навчанні іноземної мови із предметами гуманітарного циклу, орієнтованого на порівняльне вивчення рідної й іншомовної культури; спрямована на комунікативно орієнтоване вивчення іноземної мови й культури в комплексі з поглибленням знань з рідної мови та культури з наступним осмисленням внеску досліджуваних культур у більш широкий культурний шар регіону, країни, світу.

Система формування інтеркультурних комунікативних умінь, крім структурно-функціональних блоків, містить також два блоки загальнопрофесійної підготовки (навчальний, самоосвітній) і два блоки спеціальної підготовки (інтеркультурний, лінгвістичний). Інтеркультурний блок включає культурологічний, загальнопсихологічний й етнологічний підблоки. Лінгвістичний блок складається з мовного й мовленнєвого підблоку. Дана система характеризується доцільністю, наявністю блоків і структур, розвитком у часі. Її особливостями є: інтеграція загальноосвітньої й спеціальної підготовки, зв'язок із зовнішнім середовищем, динамічність, прогностичність.

Аналіз навчальних планів і програм з іноземної мови дозволив нам зробити висновок про те, що система формування інтеркультурних комунікативних умінь не закладена в навчально-методичну організацію процесу навчання. Дослідження показало, що формовані нами вміння є складовою частиною професійної підготовки висококваліфікованого фахівця сучасного суспільства. У зв'язку з тим що розроблена нами інтегративно-культурологічна система має всі підстави для вирішення цієї проблеми, наше завдання зводиться до її реалізації.

Експериментальна робота здійснювалася в процесі вивчення студентами іноземної мови. У ході експерименту перевірялася дієвість комплексу умов функціонування інтегративно-культурологічної системи.

Слід зазначити, що інтеркультурні комунікативні вміння ми розглядаємо як результат оволодіння певним комплексом теоретичних і практичних знань, що реалізу-

ються через комунікативні вміння, які дозволяють входити в ситуації інтеркультурного спілкування й установлювати контакти із представниками іншомовної культури на оптимально високому рівні.

Загальновідомо, що будь-які вміння формуються й розвиваються в діяльності. Однак не будь-яка діяльність може забезпечити очікуваний ефект. Для того щоб сформувати в студента ті або інші вміння, його потрібно включити в спеціально організовану діяльність [6; 7]. У рамках нашого дослідження, говорячи про спеціально організовану діяльність, ми маємо на увазі інтегративно-культурологічну систему, побудовану й орієнтовану на формування в майбутніх фахівців умінь, що дозволяють на високому рівні встановлювати контакти із представниками іншомовної культури.

Оскільки інтегративно-культурологічна система є інтегральним утворенням, що синтезує в собі загальнопрофесійні й спеціальні знання, вона може формуватися лише комплексом навчальних дисциплін: загальнопрофесійних, гуманітарних і спеціальних (іноземна мова, спецкурси й спецсемінари з іноземної мови). Для формування інтеркультурних комунікативних умінь необхідно як вивчення психолого-педагогічних дисциплін, теоретико-методичних питань інтеркультурного взаємодії, лінгвокраєзнавчого матеріалу, так і застосування знань у практиці реального (або наближеного до реального) спілкування, оскільки саме в реальному інтеркультурному спілкуванні зможуть реалізуватися інтеркультурні комунікативні вміння.

У процесі формування вищезгаданих умінь у студентів ми виділили кілька етапів відповідно до типової навчальної програми вивчення іноземної мови на немовних факультетах. Забезпечення цілеспрямованого формування даних умінь у студентів вимагає визначення цілей і завдань кожного з етапів, у числі яких ми виділяємо: *підготовчий, перехідний, інтегративний і завершальний етапи*.

Перший етап – *підготовчий* – реалізовувався в першому семестрі навчання студентів у вищому навчальному закладі. Протягом цього періоду здійснювалася адаптація студентів до нових навчальних умов; визначався рівень знань з іноземної мови й рівень сформованості інтеркультурних комунікативних умінь; створювалися умови для підвищення позитивної мотивації при навчанні іноземної мови. Студенти засвоювали знання за блоками загальнопрофесійної підготовки й знайомилися з категоріальним апаратом з проблеми інтеркультурної комунікації. Вивчення іноземної мови було спрямовано на оволодіння операційною основою спілкування мовою, а також оволодіння різними сторонами іншомовної мови (фонетичної, граматичної й лексичної), що виступають у нерозривній єдності в процесі інтеркультурного спілкування.

Слід зазначити, що на даному етапі студенти ще недостатньо усвідомлюють значущість оволодіння інтеркультурними комунікативними вміннями, через те важливим у діяльності педагога було зняття психологічних бар'єрів, мінімум і простота в спілкуванні, формування інтересу студента до навчального процесу, організація діяльності, що породжує довіру студентів і позитивних емоцій.

Другий етап – *перехідний* – реалізовувався в другому семестрі навчання студентів у вищому навчальному закладі. Протягом цього періоду здійснювалося подальше вдосконалювання мотиваційної сфери при навчанні іноземної мови. Навчання на даному етапі включало засвоєння знань з лінгвістичного блоку спеціальної підготовки (мовному й мовному), що мало на увазі вивчення звукового складу, інтонаційного оформлення, граматичного ладу й лексики досліджуваної мови. Студенти продовжували опановувати іншомовну мовну діяльність – аудіювання, читання, монологічну й діалогічну мову (усну й письмову). При цьому навчання даних видів мовної діяльності включало й комплексне навчання різних сторін іноземної мови – фонетичної, граматичної й лексичної в зіставленні з рідною мовою з метою подолання мовної інтерференції. Річ у тім, що істотні особливості мови й тим паче культури розкриваються при зіставленні, порівняльному вивченні культур. "Порівняльний опис норм двох мов розкриває існуючі в кожній мові словникові пробіли, "білі плями" на семантичній карті мови, непомітні зсередини, наприклад, людині, що володіє тільки однією мовою" [1, с. 120]. При введенні іншомовної лексики викладачеві варто враховувати, що саме ця частина мови має через лексичне значення прямий і безпосередній вихід у реальний світ, у позамовну реальність. У процесі експерименту ми звертали особливу увагу на вживання іноземного слова: при реалізації активних навичок користування мовою (говоріння, листування), особливо гостро постає проблема незнання культурного компонента, наявності культурних фонових знань про світ досліджуваної мови [3, с. 34–35]. З метою ознайомлення студентів з національною картиною світу країни

досліджуваної мови нами вводилися в контекст навчання прислів'я, приказки, афоризми, ознайомлення з лексико-фразеологічною сполучуваністю (валентністю) і стилістичної конотації слів, понять, реалій.

Таким чином, на підготовчому й перехідному етапі навчання виявлявся наявний рівень знань з іноземної мови, відбувалася їхня корекція й створювалися теоретичні основи для подальшого формування інтеркультурних комунікативних умінь у процесі навчання з програми інтегрованого курсу.

Третій етап – етап *викладання інтегрованого курсу* – був найбільш інтенсивним у плані формування інтеркультурних комунікативних умінь. Основне завдання, поставлене на даному етапі, полягало в особистому включенні студентів у процес оволодіння досліджуваними нами вміннями на основі внутрішньої позитивної мотивації. Це завдання вирішувалося:

- а) шляхом організації навчання іноземної мови на інтегративній основі із предметами гуманітарного циклу;
- б) через використання елементів порівняльного культурознавчого аналізу з метою подолання культурної інтерференції;
- в) шляхом застосування ситуативно-ігрового підходу, що дозволяє наблизити процес навчання до умов реальної комунікації й забезпечує актуалізацію знань, які втримуються в основі інтеркультурних комунікативних умінь;
- г) через використання організаційних форм теоретичної й практичної діяльності, спрямованої на розвиток пізнавального інтересу, що перетворюється на професійний інтерес оволодіння вміннями, які дозволяють входити в іншомовну культуру.

Завершальний етап формування інтеркультурних комунікативних умінь у майбутніх фахівців прийшовся на останній семестр вивчення іноземної мови на немовному факультеті у вищому навчальному закладі. Основна мета даного етапу – повноцінне включення студентів у процес інтеркультурної комунікації, названий В. Фурмановою "аплікаційним" процесом [8]. Аплікаційний процес вивчення іноземної мови припускає "занурення в культуру". На цьому етапі передбачався "вихід" в інтеркультурне спілкування й застосування отриманих знань. Для досягнення цієї мети нами ставилися наступні завдання:

- залучати студентів до самостійної роботи з різною інтеркультурною інформацією;
- здійснювати постійне вдосконалення наявних знань, умінь і навичок;
- створювати умови для реального (або наближеного до реального) інтеркультурного спілкування;
- проводити аналіз й оцінку розвитку інтеркультурних комунікативних умінь.

На даному етапі навчання нами широко застосовувалися наступні форми й методи навчання, такі як переписка з жителями німецькомовних країн, зустрічі із представниками німецькомовної культури, конференції з тем "Життя й проблеми молоді різних країн", "Роль іноземних мов у системі освіти України і Німеччини" та ін., телеміст "Київ–Берлін", метод проектів, перегляд відеофільмів й інші інтерактивні форми та методи навчання, що дозволяють застосувати мову в різних ситуаціях, близьких до природних.

Обрана нами мета – формування інтеркультурних комунікативних умінь – обумовила виділення наступних видів рольових ігрових ситуацій:

1. Рольові ігрові ситуації *початкового рівня*, або елементарні, у яких вирішується одне або два навчально-ігрові завдання. Це мікроситуації, що залучають частину учасників, розраховані на нетривалий час. Тверда детермінованість даних ситуацій обмежує використовуваний лексико-граматичний матеріал, обумовлює формування певного вміння.

2. Рольові ігрові ситуації *середнього рівня* будуються на детермінованих і варіативних ситуаціях. У них розігрується кілька ігрових епізодів, об'єднаних між собою логікою розвитку ігрової дії, тобто тут ми маємо справу зі збільшенням "обсягу" і збільшенням ступеня свободи ситуацій.

3. Рольові ігрові ситуації *високого рівня* (сюжетні), що відбивають вільну макроситуацію, наприклад, загальну зустріч із приводу конкретного випадку, "круглий стіл" і т. п. Подібні ігри можуть бути пролонгованими, тобто розрахованими на два і більше заняття. Сюжетна гра будується на вживанні широкого кола пройдених граматичних явищ і вивченого лексичного матеріалу.

Слід зазначити, що якщо в рольових ігрових ситуаціях початкового й середнього рівнів перелік ігрових епізодів та їхній результат можуть бути спрогнозовані й регламентовані, то в рольових ігрових ситуаціях високого рівня студенти мають можливість моделювати розвиток і фінал ситуації. На кожному занятті залежно від рівня використовуваних рольових ігрових ситуацій програється один або кілька мікроциклів, спрямованих на підготовку до заключної рольової ігрової ситуації (рольової гри). Заключне заняття являє собою макроситуацію, що складається з низки проміжних мікроситуацій.

Умови рольових ігрових ситуацій виконують роль зовнішніх стимулів, "здатних спричинити внутрішню мотивацію навчання" [4, с. 141]: кожному студенту надається конкретна можливість застосувати свої вміння й навички, що підвищують рівень мотивації, оскільки функції мотивів як ланки, що спонукає й спрямовує діяльність, будуть активізовані в тому разі, якщо задоволення потреб виявиться доступним у процесі навчання й під час навчання [5, с. 76]. Розвитку позитивної мотиваційної сфери особистості студента служить також і спеціально відібраний зміст тем інтегрованого курсу, насиченого автентичною країнознавчою, літературною інформацією, що відповідає інтелектуальним та емоційним потребам студентів, розвиває їхній творчий потенціал, а також способи його введення, цікаві прийоми та форми піднесення: дискусії, конференції, проекти, рольові ігрові ситуації та ін.

Ефективність другої педагогічної умови, що полягає у введенні в контекст навчання ідей етнопедагогіки із застосуванням контрастивного підходу при вивченні комунікативного поведіння в українській і німецькій культурах, перевірялася наявністю насичення тематичного змісту навчання інформацією про релігію, народні традиції, звичаї, ритуали, свята, основи народного виховання, фольклор. При піднесенні й обговоренні даної інформації, а також складанні різних завдань використовувався контрастивний підхід. На основі порівняльного культурознавчого аналізу нами були складені різноманітні діалоги, тести, інтерв'ю, лексико-граматичні вправи, карти інтеркультурної взаємодії. Студентами були виконані доповіді, реферати, що поглиблюють знання іншомовної культури порівняно зі своєю власною культурою.

Третя педагогічна умова полягала в розробці курсу навчання німецької мови, інтегрованому із предметами гуманітарного циклу, і здійснювалося за допомогою підбору навчального матеріалу, що відповідає змісту і його вивченню студентами на практичних заняттях з іноземної мови протягом третього семестру.

Четверта педагогічна умова пов'язана із застосуванням ситуативно-ігрового підходу при навчанні іноземної мови з метою подолання комунікативних бар'єрів, була реалізована через створення й використання в процесі навчання комплексу рольових ігрових ситуацій.

Висновок. Таким чином, у ході формувального етапу експериментальної роботи нами перевірялася та була доведена дієвість виявленого комплексу педагогічних умов ефективного функціонування розробленої нами системи.

Відповідно до проблеми нашого дослідження при реалізації інтегративно-культурологічної системи формування інтеркультурних комунікативних умінь у студентів підвищив немовних спеціальностей застосовувався весь комплекс педагогічних умов, що дозволяє оцінити ефективність проведеної нами роботи.

Література

1. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь ; Перун, 2003. – 1440 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Колова С. М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов : дисс. ... канд. пед. наук / С. М. Колова. – Челябинск, 2002. – 190 с.
5. Леонтьев А. Н. Культура, поведение и мозг человека / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1968. – № 7. – С. 50–56.
6. Селезнева И. П. Ориентация студентов педвуза на общечеловеческие этические ценности в сфере межкультурной коммуникации : дисс. ... канд. пед. наук / И. П. Селезнева. – Красноярск, 1998. – 173 с.

7. Стернин И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин // *Kommunikativ-funktionale Sprachberachtung*. – Halle, 1989. – 279 s.

8. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку / В. П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.

УДК 378.147

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДСУМКОВОГО ТА ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Король В. С.

Автор статті розглядає систему контролю знань та вмінь студентів як важливу складову навчального процесу, яка сприяє формуванню мотивації до вивчення дисципліни. В статті розглядаються прийоми вдосконалення системи організації поточного та підсумкового контролю навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів.

***Ключові поняття:** навчальний процес, поточний контроль, підсумковий контроль, модуль, рейтинг, іспит, залік, бал, оцінка, якість, тестування.*

Автор статьи рассматривает систему контроля знаний и умения студентов как важную составляющую учебного процесса, которая способствует формированию заинтересованности к изучению предмета. В статье рассматриваются приемы усовершенствования системы организации текущего и итогового контроля учебных достижений студентов высших учебных заведений.

***Ключевые понятия:** учебный процесс, текущий контроль, итоговый контроль, модуль, рейтинг, экзамен, зачет, балл, оценка, качество, тестирование.*

The author considers a system of student knowledge and skills control as an important component of the educational process which promotes motivation for learning. The article looks at ways of improving the system of running and final control of student academic achievements at higher educational institutions.

***Key words:** educational process, running control, final control, module, rating, examination, credit, mark, evaluation, quality, testing.*

Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. Навчально-виховний процес забезпечує можливість здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості [4]. Інформацію про рівень розвитку студентів можна одержати лише при систематичному, належним чином організованому контролі навчальних досягнень з боку викладачів.

Кожний заліковий модуль передбачає виконання студентом певного обсягу навчальної роботи: аудиторної (лекції, практичні та лабораторні заняття, складання контрольних заходів), практичної (ознайомча, виробнича, технологічна та переддипломна практика) та самостійної (проробка лекційного матеріалу, підготовка до практичних та лабораторних занять, виконання індивідуальних завдань, розрахунково-графічних, контрольних та курсових робіт, написання рефератів тощо, підготовка до контрольних заходів). Одиницею виміру навчальної роботи студента при кредитно-трансферній системі організації навчального процесу є кредит ECTS. Наказом МОН України встановлено, що обсяг одного кредиту ECTS становить 36 академічних годин [5]; передбачається також, що співвідношення між заліковими модулями і заліковими кредитами визначається самостійно навчальним закладом.

При кредитно-трансферній технології навчання оцінювання знань студентів з навчальних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного модульного контролю (ПМК) і підсумкового контролю знань.

Кредитно-трансферна технологія навчання передбачає проведення навчального процесу за структурованими за модульним принципом робочими програмами складових освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни) з контролем засвоєння знань та вмінь студента з кожного модуля за рейтинговими показниками (модульний контроль) [3].

Кредитно-трансферна система поточного і підсумкового контролю знань мотивує студентів до систематичної ідентичної навчальної діяльності протягом семестру,

сприяє більш об'єктивному оцінюванню і підвищенню якості професійної підготовки фахівців [7, с. 235].

Контроль за навчальною діяльністю студентів забезпечує зовнішній зворотній зв'язок (контроль, який виконує викладач) і внутрішній зворотній зв'язок (самоконтроль студента). Щодо зовнішнього зворотнього зв'язку все зрозуміло: це різноманітні перевірки засвоєння навчального матеріалу студентами (контрольні запитання, письмові роботи, екзамени тощо), які організуються викладачем. А що стосується внутрішнього зворотнього зв'язку або самоконтролю студентів, то про це сказано всього декілька загальних слів, за якими неможливо зрозуміти, в чому полягає "внутрішній" характер "зворотнього зв'язку" під час самоконтролю студентів, який організовується ззовні викладачем. Під терміном "самоконтроль" розуміється, що студенти, перевіряючи себе за певними запитаннями та завданнями, переконуються, якою мірою вони засвоїли матеріал. Говорячи інакше, вони самі себе перевіряють і самі себе оцінюють. Робиться це, як відомо з практики, за створеними викладачем або автором підручника питаннями для самоперевірки. А це, по суті, теж "контроль ззовні".

У педагогічній психології поняття "контроль" вживається як навчальна дія, яка входить у саму навчальну діяльність як її складовий елемент. Контроль як навчальна дія здійснюється не як перевірка якості засвоєння за кінцевим результатом навчальної діяльності, а як дія активного спостереження безпомилковості своїх мисленнєвих операцій, їх відповідності сутності і змісту пізнання учня.

Н. Ф. Тализіна розглядає контроль як обов'язковий складовий елемент регуляції процесу засвоєння знань. Якщо цей процес проходить відповідно до задуму, то ніякі додаткові дії для його корекції не потрібні. Але якщо спостерігається якесь відхилення процесу від програми, педагог, використовуючи відомості про характер цього відхилення, швидко корегує процес навчальної діяльності, спрямовуючи його в потрібне русло. В цій регулюючій дії зворотній зв'язок виступає як канал контролю, за яким педагог постійно отримує відомості про хід процесу і впливає на нього відразу ж, не чекаючи закінчення процесу.

Здійснення зворотнього зв'язку стосовно навчального процесу вимагає розв'язання наступних двох проблем. По-перше, виділення сукупності характеристик, які потрібно характеризувати, на основі цілей навчання і психологічної теорії навчання, яка приймається за основу під час створення програм навчання. По-друге, визначення частоти зворотнього зв'язку. Ідеальним вважається безперервний зворотній зв'язок [6, с. 51–52].

В. В. Давидов, розглядаючи контроль як особливу навчальну дію, розуміє під ним "визначення відповідності інших навчальних дій умовам та вимогам навчального завдання". Контроль дозволяє студенту, змінюючи операціональний склад дій, виявляти їх зв'язок з тими чи іншими особливостями умов завдання, що розв'язується, і результату, який при цьому отримується. Завдяки цьому контроль забезпечує потрібну повноту операціонального складу дій та правильність їх виконання [1, с. 157].

Таким чином, з психологічної точки зору контроль – це особлива навчальна дія, метою якої є підтримання всіх інших навчальних дій в рамках заданої програми навчальної діяльності, що на практиці означає аналіз умов навчального завдання і поступове здійснення потрібних для її розв'язання мисленнєвих операцій, кожна з яких порівнюється з вимогами завдання. Контролю як специфічної навчальної дії студенту потрібно вчитися. А вчити новизні, звичайно, повинен викладач, можливо, і не спеціально, а через правильну організацію навчальної діяльності у вигляді розв'язування студентами спеціально створених навчальних завдань, розрахованих на активізацію мислення і на оволодіння новими для них загальними способами їх розв'язання. Навчальні дії з їх розв'язання саме і потребують включення дії контролю.

Отже, контроль за навчальною діяльністю студента – це дійсно самоконтроль у формі спеціальної навчальної дії із забезпечення правильності ходу своїх інших навчальних дій. На відміну від педагогічного розуміння самоконтролю, де самоконтроль – це дія учня з періодичної перевірки не ходу, а результатів засвоєння, зовнішньо організоване викладачем.

Студент повинен вчитися (і якомога скоріше навчитися) правильно організовувати власну навчальну роботу так, щоб навчальний матеріал засвоювався відразу під час його вивчення. Отже, йому потрібно самому потурбуватися про те,

щоб нічого не відкладати на потім, не накопичувати неопрацьовані лекції, непрочитані тексти наукової та навчальної літератури, не чекати, коли підійде екзаменаційна сесія, щоб за декілька днів підготуватися і відзвітуватися за пройденою програмою. Більшість так і робить. Результат такого стилю роботи студента відомий давно: знання поверхові, розірвані, мало пов'язані з життям, з практикою, нелогічні, недоказові, бо багато забуто, запам'яталося без логічного зв'язку одного з іншим, без усвідомлення обумовленості теорії життєвими потребами. Тобто без розуміння цілісності наукових знань з предмета як системи взаємопов'язаних положень.

Щоб з самого першого дня налаштувати навчальну діяльність студента з вивчення психології на необхідний ритм, потрібно навчити його самоконтролю.

Необов'язково проводити спеціальні заняття з даної проблеми. Достатньо організувати навчальні дії так, щоб студент виконував навчальні завдання, контролюючи всі свої мисленнєві операції з їх розв'язання, щоб вони здійснювалися у точній відповідності з психологічною теорією. Навчальні дії повинні організовуватися викладачем так, щоб їх здійснення повністю залежало від того, як студент буде керуватися нормами, правилами, законами та іншими вимогами психологічної теорії. Завдання повинні створюватися так, щоб успішність їх розв'язання обов'язково залежала від уважного дотримання цих вимог.

Під час вивчення психології такими вимогами можуть бути суттєві чи відмінні ознаки певного наукового поняття психології, щоб студенти керувалися ними при розв'язуванні задач на розпізнавання та вивчення психологічних фактів.

Контроль і корекція навчальної діяльності студента включає в себе всі форми і методи контролю результатів навчання (проміжних та кінцевих) і виражається у періодичній перевірці глибини якості засвоєння навчального матеріалу в індивідуальних співбесідах, на групових заняттях, за письмовими контрольними, курсовими і дипломними роботами, на заліках та екзаменах.

Контроль за мірою засвоєння навчального матеріалу студентами викладач, звичайно, здійснює на групових заняттях. На лабораторних і практичних заняттях він прагне виявити причини незнання чи невміння і на цьому ж занятті ліквідує наявні недоліки у засвоєнні матеріалу. Це може бути зроблено як додатковими поясненнями незрозумілого, так і практичним відпрацюванням потрібних дій із реального застосування теоретичних знань через розв'язання додаткових навчальних завдань під безпосереднім керівництвом викладача. На семінарах, дискусіях викладач вносить корективи під час колективного обговорення. Він робиться за допомогою навідиних запитань чи додатковими міні-задачами, щоб студенти могли використовувати під час їх розв'язання наявні знання. Обговорюючи на заняттях складні питання теорії і виступаючи ніби на рівні зі студентами, викладач стимулює мисленнєві дії останніх, оскільки разом з ними висловлює припущення, ставить запитання тощо і цим самим керує мисленнєвим процесом студентів, поступово підводить їх до потрібних висновків, тобто до набування ними нових знань.

Групові заняття дозволяють контролювати загальний рівень і шлях засвоєння програмового матеріалу студентами, виявити найскладніші для засвоєння проблеми, щоб на наступних заняттях, в тому числі на лекціях і під час організації самостійної роботи студентів, внести ті чи інші корективи принципового характеру, вживати такі заходи, які, можливо, вимагають від викладача зусиль, що виходять за межі даного конкретного заняття.

Змістовий зв'язок лекційного матеріалу, з тематикою практичних занять, самостійною роботою, засвоєнням практичних навичок, під час вивчення модуля створює передумови для інтеграції і послідовності всіх складових системи навчального процесу. Такий системний підхід до оцінювання знань та вмінь сприяє формуванню у студентів переконання у тому, що вивчення дисципліни можливе лише шляхом щоденної наполегливої праці, послідовного засвоєння матеріалу, оскільки матеріал попереднього заняття є основою для вивчення теми наступного. Систематичний контроль знань та вмінь студентів сприяє вихованню в них високої внутрішньої дисципліни, орієнтації на щоденну підготовку до практичних занять, створює зацікавленість до вивчення дисципліни [2, с. 176].

Основні функції педагогічного контролю навчальної діяльності:

– перевірка та оцінка якості засвоєння студентом пройденого навчального матеріалу;

- виявлення загального середнього рівня засвоєння навчальної програми всіма студентами і оцінка ефективності навчального процесу;
- планування основних корегувальних впливів із подолання виявлених недоліків і примноження досягнутих успіхів.

Після проведення семінарів, заліків та семінарів, перевірки контрольних курсових та інших письмових робіт вживаються заходи з корекції навчального процесу, спрямовані на підвищення його якості.

Для ефективного функціонування системи педагогічного контролю необхідно дотримуватися декількох вимог:

1. Потрібна об'єктивність контролю. Це означає, що всі викладачі і студенти виходять при оцінці стану навчальної роботи з єдиних узгоджених критеріїв, обґрунтованість яких їм всім повинна бути відома раніше.

2. Оцінки, які виносяться в результаті контролю, вважаються твердими (непорушними) і не підлягають сумніву з жодного боку – ні з боку того, хто контролює ні з боку тих, хто підлягає контролю, оскільки вони засновані на об'єктивних критеріях, відомих обом сторонам.

3. Контроль та його результати потребують оприлюднення, щоб кожна зацікавлена людина (викладач, студент, декан, зав. кафедри) могли уважно вивчити їх, зробити за ними обґрунтовані висновки.

Є дві основні форми контролю: поточний і кінцевий.

Поточним педагогічним контролем можна назвати всі повсякденні дії викладача, коли він на основі отриманих по каналах "зворотнього зв'язку" відомостей вносить ті чи інші корективи у навчальний процес.

Для здійснення контролю проміжних результатів навчання не існує яких-небудь формальних обмежень за часом і формами його реалізації, а все залежить від обставин і відповідного їм задуму викладача. Наприклад, якщо він побачить легковажне ставлення до вивчення наукової літератури, то може організувати перевірку знань студентів за рекомендованими джерелами у формі письмового опитування чи обговорення на семінарському занятті найбільш важливих положень.

Це можуть бути корегувальні дії викладача під час лекції на основі будь-яких сигналів з аудиторії, починаючи з найменшого зменшення уваги студентів і закінчуючи демонстративним ігноруванням студентами розповіді лектора. В такій ситуації лектору необхідно внести щось нове в зміст лекції чи змінити манеру розповіді.

Перехідне положення між проміжним і кінцевим контролем займають курсові роботи, оскільки вони, з одного боку, завершують вивчення якоїсь важливої для науки проблеми, а з іншого, є підготовчим етапом до екзамену з курсу або до дипломної роботи з даного предмета. Тобто курсова робота може розглядатися і як підведення проміжного підсумку в засвоєнні курсу, і як показник кінцевого результату засвоєння вузлової проблеми науки. Тому під час написання курсових робіт встановлюються достатньо жорсткі вимоги до якості і термінів їх виконання.

Під перевіркою кінцевих результатів навчання прийнято розуміти семестрові чи річні заліки та екзамени з курсу, що вивчається, практика 5 курсу, випускні кваліфікаційні екзамени чи дипломні роботи.

Метою проведення екзаменів з психології є перевірка наявного у студентів рівня знань та вмій. Тому в кожний білет вносяться 2 теоретичні питання і одна задача. Зазвичай студентам заздалегідь відомі питання, які виносяться на екзамен для перевірки їх теоретичних знань. До них додається набір психологічних задач, які створюються відповідно до програми і теж доводяться до відома студентів. Їх повинно бути більше, ніж буде внесено в екзаменаційні білети.

Для більш широкого охоплення екзаменаційним контролем вивченої навчальної програми теоретичні питання білета і практична задача повинні відноситися до різних тем навчального курсу.

З метою стимулювання творчого мислення студентів задачі можуть вимагати вільного роздуму для пошуку і підбору прикладів з життя.

Під час винесення оцінок на екзамені викладачу потрібно поставити саме ту оцінку, яку студент дійсно заслуговує. Для цього потрібно натуралізувати суб'єктивізм.

Аналіз досвіду найбільш авторитетних викладачів дозволяє зробити декілька висновків щодо методики винесення суворої, але справедливої оцінки знань студентів:

1. Передбачення поведінки таких викладачів: студент завжди впевнений, що якщо гарно підготувався і взагалі регулярно займався, то випадковостей не буде і висока оцінка на екзамені забезпечена.

2. Викладач повинен дивитися на екзамен не як на засіб спонукання студентів до навчання, а як на ефективний засіб регулювання процесу викладання. Тому екзамен іноді перетворюється на бесіду, де студент не тільки відповідає, а й отримує певне пояснення своїх помилок.

3. Викладач з перших днів вивчення предмета попереджає, які вимоги він ставить перед студентами.

4. Авторитет, заснований на принциповості. За що і яку оцінку ставити студенту на екзамені. Суть проблеми в тому, щоб вимоги до об'єктивності оцінки адекватно інтерпретувати під час виставлення оцінки за конкретну відповідь студента. Потрібно враховувати три аспекти:

1) особистісний, тобто враховувати, як даний студент навчався протягом семестру;

2) загальнопедагогічний підхід включає дотримання певних педагогічних і методичних правил, які забезпечують нормальні, психологічно комфортні умови складання екзамену;

3) науковий підхід означає, що оцінюватися повинно знання питання саме в психологічному аспекті, а не у філософському, логічному чи педагогічному. Готових рецептів не існує.

Література

1. Швець Є. Я. Організація поточного і підсумкового контролю знань студентів при модульно-рейтинговій технології навчання / Є. Я. Швець, Д. Є. Швець // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 42. – С. 227–235.

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

3. Захараш М. П. Переваги та недоліки поточного і підсумкового модульного контролю при викладанні хірургії за кредитно-модульною системою / М. П. Захараш, В. М. Мельник, О. І. Пойда, Л. Г. Заверний // Український журнал хірургії. – 2011. – № 6 (15). – С. 174–176.

4. Нагаєв В. М. Проектування структури рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студентів при використанні модульно-рейтингової технології навчання / В. М. Нагаєв // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Харків, 2002. – № 3. – С. 103–107.

5. Про вищу освіту : Закон України // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 86, 15 травня.

6. Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ МОНУ № 812 від 20.10.2009 р.

7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

УДК 37.026:908–057.875

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТАМИ

Кушнір Г. Л.

У статті розглядається роль дидактичних принципів навчання при формуванні краєзнавчих знань у студентів природничих спеціальностей. Аналізується важливість майстерності викладача в навчальному процесі та оцінюється активність студентів і їх прагнення до пізнання рідного краю.

Ключові слова: дидактичні принципи, краєзнавчий принцип, знання, навчання, студент.

В статье рассматривается роль дидактических принципов обучения при формировании краеведческих знаний у студентов естественных специальностей. Анализируется важность мастерства преподавателя в учебном процессе, оценивается активность студентов и их стремление к познанию родного края.

Ключевые слова: дидактические принципы, краеведческий принцип, знания, обучение, студент.

The article discusses the role of didactic principles of instruction in teaching regional studies material to students of natural sciences. The author analyzes the importance of pedagogical prowess in the teaching process and evaluates student activity and interest in learning about their native area.

Key words: didactic principles, regional studies principle, knowledge, teaching, student.

Постановка проблеми. Проблема визначення дидактичних принципів навчання – не нова. Ще з радянських часів триває низка суперечок щодо визначення дидактичних принципів та їх кількості, але річ не в кількості принципів, а в тому, як вони в своїй сукупності забезпечують ефективність засвоєння знань. В даному дослідженні автора цікавлять принципи навчання, які забезпечили б високий рівень засвоєння краєзнавчих знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням даної проблеми займалися Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, І. Ф. Харламов, М. Д. Ярмаченко та інші вчені. Науковці По-різному визначають дидактичні принципи навчання, що свідчить про відсутність їх єдиної системи. Тому обмежимося аналізом змісту лише тих принципів, які безпосередньо стосуються краєзнавства та допомагають при його вивченні студентам у вищих навчальних закладах.

Формування цілей статті (постановка завдання). Виходячи з важливості окресленої вище проблеми, нами поставлено мету – узагальнити існуючі підходи до поняття "дидактичні принципи навчання", визначити, яке місце посідають дидактичні принципи у процесі засвоєння краєзнавчих знань студентами, які навчаються у вищих навчальних закладах на природничих спеціальностях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнюючи праці вчених-географів, можна зробити висновок, що географія на початку ХХІ ст. не тільки не вичерпала свій потенціал, а може і повинна стати центром об'єднання природничих і суспільних наук, спрямованих на вирішення проблем, що виникають у результаті взаємодії людини і природи. Це впливає із самої суті сучасної географії, яка знаходиться на межі між природничими і суспільними науками, а тому є наукою, що може повною мірою розглядати взаємодію людини і природи [8, с. 6]. Саме тому дуже важливою ланкою в формуванні географічних знань є краєзнавчо-туристичні знання, які дозволяють краще пізнати свій край, його природні ресурси, особливості господарського розвитку.

Дидактична природа гуманітарного навчального предмета, як і природа самого гуманітарного знання, недостатньо вивчена. Низка дидактів вбачають специфіку таких предметів в їх особливій освітній функції, а саме у спрямованості на формування в студентів не "знань" і "способів діяльності", а відповідно до теорії І. Я. Лернера – В. В. Краєвського – "досвіду емоційно-ціннісних відносин" [12, с. 182].

Краєзнавчо-туристичні знання, як і всі інші види знань, здобуваються в процесі навчання. Процес навчання – це особливий вид людської діяльності, це специфічна

соціально-педагогічна система, а будь-яка система базується на якихось загальних положеннях, які і називаються принципами. Дидактичні принципи є визначальними при виборі змісту освіти, методів і форм навчання [4, с. 11].

У дидактиці зустрічаються такі терміни, як "принципи навчання", "дидактичні принципи" та "принципи дидактики". Більшість педагогів дійшли висновку, що ці терміни однозначні. Вони характеризують по суті одне й те саме явище. Наприклад, І. Ф. Харламов, на якого спирається В. І. Бондар, вважає, якщо розглянуті закономірності навчання достатньо обґрунтовані у науковому відношенні, то вони повинні виступати як вихідні вимоги до організації навчального процесу. Ці вимоги прийнято називати дидактичними принципами [3, с. 142]. Ю. К. Бабанський вважав: "... З виявлених дидактикою закономірностей випливають деякі основоположні вимоги, дотримання яких забезпечує оптимальне (найкраще для даних умов) функціонування навчання. Їх називають принципами навчання" [1, с. 327–329].

Тобто під термінами "принципи навчання", "дидактичні принципи" та "принципи дидактики" ці вчені вбачають одне і те саме завдання – основні вимоги до процесу навчання та його організації.

Дидактичні принципи – принципи дидактики, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи школи згідно з загальними цілями виховання й закономірностями процесу навчання. Основними дидактичними принципами є науковість навчання, виховний характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань, систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний підхід [5, с. 89].

Принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховного характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного [5, с. 270].

Використання принципів навчання дозволяє навчальний процес скоригувати таким чином, щоб відбувалося ефективно засвоєння знань студентами. Поряд з тим ці принципи дозволяють поетапно досягати мети навчання, встановлювати між викладачами і студентами атмосферу творчої взаємодії та взаєморозуміння.

Ще з радянських часів тривала низка суперечок щодо визначення принципів навчання. Різні автори По-різному виділяли їх кількість і характеризували їх. На думку В. Оконя, "принципи навчання... – це найбільш суперечлива галузь дидактики. В її межах наявні протилежні думки, які часто суперечать одна одній" [10, с. 177]. Проаналізувавши літературу, присвячену дидактичним принципам засвоєння знань, автор вважає доцільним виділити наступні дидактичні принципи, які важливі при формуванні краєзнавчих знань студентів:

1. Принцип науковості навчання.
2. Принцип систематичності і послідовності в навчанні.
3. Принцип зв'язку теорії з практикою.
4. Принцип свідомості, активності і самостійності тих, хто навчається.
5. Принцип наочності у навчанні.
6. Принцип доступності навчання.
7. Принцип міцності знань, умінь і навичок.
8. Принцип емоційності навчання.

Поряд з цими класичними педагогічними принципами навчання для краєзнавства дуже важливим є "краєзнавчий принцип", який для вивчення географії має неоціненне значення. Краєзнавчий принцип дає можливість будувати викладання географії згідно з дидактичним правилом: "від відомого до невідомого", "від близького до далекого" [14, с. 9].

Головне призначення краєзнавчого принципу полягає у тому, щоб дати можливість тим, хто навчається в знайомій місцевості, в щоденній обстановці спостерігати географічну дійсність у співвідношеннях і зв'язках її окремих компонентів і результати спостережень використовувати... для формування понять на отриманих реальних уявленнях, які складають основу географічної науки [14, с. 10].

Коли студент отримує інформацію про географічні умови, ресурси, населення своєї рідної місцевості, в нього складається, як пазл, уявлення в цілому про свій

край, за аналогією йому вже значно простіше досягнути інформацію про свою країну та інші країни світу.

Всі принципи навчання знаходяться в тісному взаємозв'язку, проявляються одночасно в будь-якому елементі процесу навчання, хоча і різною мірою, при домінуючому значенні одного або декількох з них залежно від специфіки тієї або іншої сторін навчання [13, с. 95].

Загальнодидактичні принципи діють у процесі навчання всіх дисциплін. Проте в міру теоретичного розвитку окремих методик і все ґрунтовнішого розкриття закономірностей процесу навчання кожного конкретного предмета виділяються специфічно-методичні принципи. Останні конкретизують загальні принципи дидактики [16, с. 139].

Принципи навчання виконують дві функції: 1) виступають способом побудови наукових дидактичних теорій, в тих випадках, коли принцип, який аналізується, є частиною науково-педагогічного знання; 2) виконують регульовальну функцію в практичній частині навчання. Найчастіше в педагогічній практиці користуються регулятивними функціями принципів навчання. Таке використання є дуже важливим, адже дидактичні принципи навчання лежать в основі навчання всіх дисциплін, а значить, допомагають при підборі форм і методів навчання конкретної дисципліни. Проте обидва принципи навчання тісно пов'язані між собою і перебувають у постійній взаємодії.

Принцип науковості навчання. При теоретичному навчанні студенти збагачують свою скарбничку знань додатковою науковою інформацією. Викладачі повинні подавати навчальну інформацію згідно з навчальними програмами і планами, дотримуючись профілю навчання. Сутність принципу науковості, з одного боку, визначається імовірністю фактів, процесів, подій, природних явищ, а з іншого боку – пояснює ці явища, використовуючи закони природи та спираючись на логічне мислення. Студенти в процесі навчання оволодівають науково достовірними знаннями, які мають подаватися на високому сучасному інтелектуальному рівні. Оскільки потік інформації постійно розширюється та зростає, завдання педагога полягає у вмінні скомбінувати інформацію таким чином, щоб представити її в історичному контексті і на сучасному етапі та окреслити перспективи її розвитку на майбутнє. Принцип науковості є базисом змісту краєзнавчої освіти, який знайомить студентів з достовірною інформацією про свій край. В той же час принцип науковості відноситься не лише до змісту, але і до методів навчання, тому вимагає постійного удосконалення сучасних методів навчання на основі використання досягнень науково-технічного прогресу. Здійснення навчання на основі використання принципу науковості та методів навчання озброює студентів системою достовірних знань, які служать фундаментом у формуванні діалектико-матеріалістичного підходу до пізнання навколишнього світу та наукового кругозору. Також цей принцип розвиває пізнавальні інтереси студентів стосовно свого рідного краю, його природних та господарських особливостей. Сприяє переходу студентів від репродуктивного засвоєння знань до самостійних досліджень, спостережень та самоздобуття нових знань. Принцип науковості має широку палітру до розкриття краєзнавчих знань, але поряд з тим він ще й підвищує творчу активність студентів, стимулює їх до нових відкриттів.

Принцип систематичності і послідовності в навчанні вперше запропонував Я. А. Коменський. Так, у своїй "Великій дидактиці", він писав: "Як в природі все пов'язане одне з одним, так і в навчанні потрібно пов'язувати все одне з одним саме так, а не інакше" [7, с. 257].

Відомий Нобелівський лауреат у галузі медицини і фізіології, творець науки про вищу нервову діяльність І. П. Павлов визначав системність як один з найважливіших особливостей вищої нервової діяльності, оскільки кора великих куль головного мозку (яка є матеріальним субстратом психіки) постійно прагне до інтеграції, до стереотипної об'єднаної дії. Своїми дослідженнями І. П. Павлов встановив невіддільність психічних явищ від матеріальної вищої нервової діяльності. Всі психічні явища – це рефлекторна діяльність головного мозку, це аналітико-синтетичне відображення впливу зовнішнього світу на мозок, впливу, який виникає в процесі пізнання, діяльності людини, її практики. Всі наші думки і уявлення неперервно управляються дійсністю, яка і є їх єдиним джерелом [15, с. 9–10].

Систематичність у навчанні вимагає, щоб студенти оволоділи краєзнавчо-науковими знаннями, уміннями та навичками спостереження за явищами, процесами. Щоб здобуті знання дійсно закріпилися в свідомості студентів, а не забулися після першої ж перевірки знань, при вивченні знань має спостерігатися логічна послідовність,

кожна наступна тема має логічно продовжувати попередню і спиратися на знання здобуті в результаті її вивчення. Систематичність у навчанні вимагає наступності між роками навчання, а також безперервного використання навчального часу [16, с. 144]. Це означає, що студент повинен регулярно відвідувати пари, не пропускати занять, щоб у його знаннях не утворилося прогалин, які не дозволять вибудувати ланцюжок послідовності у розумінні знань. Систематичне вивчення явищ природи, яке відбувається в процесі краєзнавчих спостережень, дозволяє краще зрозуміти природні явища, виховати бережливе ставлення до природи та прищепити естетичний смак до прекрасного.

Систематичність навчання студентів залежить в першу чергу від систематичності викладання навчального матеріалу. Якщо викладач подасть навчальний матеріал науково, цікаво, доступно і на сучасному рівні, то і студенти засвоять отриманий матеріал з задоволенням, цікавістю, у них сформується міцна система знань, яка буде застосовуватися в подальшому при вивченні нових тем з краєзнавства.

Принцип зв'язку теорії з практикою. При навчанні практика слугує головним чином для поглиблення розуміння студентами краєзнавчої теорії, для закріплення, застосування і перевірки істинності зосвоєних знань. Краєзнавство своїм змістом і прийомами дослідницької роботи значною мірою сприяє наочності у вивченні географії. Вивчаючи свій край, студенти споглядають навколишнє середовище та процеси, які в ньому відбуваються, досліджують, як взаємодіють природні компоненти, аналізують вплив на природу діяльності людини. З цією метою студенти відвідують музеї, здійснюють виходи на природу для ознайомлення з природними об'єктами, вирушають у туристичні маршрути та на екскурсії до промислових підприємств.

Викладач має пояснити студентам співвідношення між теорією та практикою і наголосити на тому, що наукові знання виникають як результат практичних дій і навпаки, тоді як теоретичні знання мають удосконалювати практичну діяльність.

Принцип свідомості, активності і самостійності тих, хто навчається. В процесі краєзнавчої роботи відбувається активне засвоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу, вони здобувають навички, необхідні в житті, іде підготовка до практичної діяльності та розширюються загальнонаукові знання [14, с. 8]. Викладач має добиватися того, щоб студенти не тільки сприймали готову інформацію, а й самостійно здійснювали наукові пошуки, знаходили нові джерела пізнання. Викладач-керівник повинен вміти майстерно спрямовувати студентську ініціативу в навчальне русло.

Аналіз педагогічних досліджень дає досить широкий спектр трактувань терміна "самостійна робота". Так, самостійна робота – це: 1) навчальна діяльність; 2) засіб навчання; 3) засіб формування пізнавальних здібностей; 4) спосіб організації навчального процесу, спрямований на формування принципів самодіяльності, самоорганізації, саморозвитку; 5) форма організації самостійної пізнавальної діяльності; 6) умова самоорганізації і самодисципліни [9, с. 72–73]. Тобто в процесі навчання студентів самостійній роботі має відводитися чільна роль, оскільки вона вирішує широке коло навчальних завдань і сприяє саморозвитку, самовдосконаленню, самоосвіті, і відповідно, здобуттю нових знань.

Принцип наочності у навчанні. Наочності у процесі навчання студентів краєзнавства відводиться одна з провідних позицій. Наочність у навчанні – один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються. Вперше цей принцип обґрунтував Я. А. Коменський, він називав наочність "золотим правилом" дидактики. Треба, писав він, "... все, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, те, що підлягає смаку, – смаком, доступне дотикові – через дотик" [7, с. 302–303]. Пізніше його розробляли Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський. Сучасні дидакти розглядають наочність як джерело знань, на основі якого формуються чуттєві уявлення й поняття, як ілюстрацію до положень, що вивчаються, опору для абстрактного мислення. Засоби наочності застосовуються перед вивченням нового матеріалу, в процесі засвоєння понять, повторення й перевірки знань тощо [5, с. 224–225].

М. Раєвський наголосив на тому, що "головне в географії – розуміння просторових відношень, але воно можливе тільки при розвитку здатності уявлення. Уявлення наші тільки тоді зрозумілі і живі, коли виникають із дійсного сприйняття, і тому географія, яка викладається, має бути як можна наочнішою. Вищий ступінь

наочності – власне спостереження, воно створює найкращий шлях для здобуття істин; але так як неможливо спостерігати за всією земною поверхнею, то приходить обмежуватися тільки тим, що нас оточує. Не окреме і чуже повинно бути предметом першопочаткового вивчення, а близьке, рідне..." [11, с. 69].

Правильне застосування різних видів наочності з краєзнавства, а саме посібників, карт, схем, таблиць, гербаріїв та ін., сприяє тому, щоб знання в студентства були не формальними, а міцними, аргументованими та чітко сформованими з подальшою можливістю встановлення причинно-наслідкових зв'язків, тобто розуміння того, чому відбуваються явища і процеси саме так, а не інакше.

Природні явища і об'єкти своєї місцевості найбільш доступні для безпосереднього вивчення, краєзнавчий підхід допомагає формувати географічні поняття (клімат, режим річок, природний комплекс) [6, с. 6].

Наочність буває двох видів: споглядальна і дієва. Роль споглядальної наочності в тому, що студенти під керівництвом викладача спостерігають, розглядають об'єкти в натурі або в зображеннях, які їм представив викладач. Інший вид наочності – дієва наочність, з її допомогою студенти пізнають об'єкти діючи. Вони виготовляють певні моделі, карти своєї місцевості, створюють таблиці, діаграми. Тобто, використовуючи найрізноманітніші матеріали і свою фантазію, студенти створюють наочні краєзнавчі змодельовані дидактичні матеріали, які не лише виступають підсумком їх знань з певної теми, але й можуть бути використані наступними поколіннями студентів-краєзнавців для навчання. Засоби наочності, залежно від того, що вони відображають, можна поділити на такі групи: 1) натуральні об'єкти: рослини (гербарії), тварини, колекції мінералів, хімічні речовини, продукти праці (наприклад, колекції-зразки тканин); 2) зображальні засоби – навчальні картини, макети географічних об'єктів, муляжі; 3) схематичні засоби – географічні, топографічні, історичні карти свого рідного краю, схеми, графіки, діаграми тощо.

Деякі дидакти виділяють, крім названих двох видів наочності, ще один вид наочності – словесно-образна наочність, тобто застосування художніх та інших образів, які виражаються словами викладача, аудіозаписами (музика, звуки природи та ін.), відеопереглядом навчальних фільмів, презентацій.

Незважаючи на низку суперечок щодо виділення різної кількості видів наочності, все ж найбільш ефективним є комбінування всіх можливих засобів, які залучають до сприйняття всі органи чуття людини: зір, слух, нюх, дотик, тобто найкращим чином дозволяють студенту оволодіти знаннями.

Принцип доступності навчання. Під доступністю навчання мається на увазі відповідність змісту, об'єму, характеру навчального матеріалу рівню підготовки студентів до краєзнавчої роботи та розвитку їх пізнавальних можливостей. Головним завданням викладача згідно з цим принципом має бути врахування ним особливостей психіки студентів, їх інтелектуальних можливостей та здібностей.

Доступність навчання також залежить ще від низки причин: дотримання інших дидактичних принципів, дуже ретельний відбір навчального матеріалу, певна система засвоєння цього матеріалу, майстерність викладача та його особисті якості, які дозволяють навчати краєзнавства.

Зробити навчання доступним – це, по-перше, з урахуванням можливостей студентів визначити зміст навчання, тобто об'єм знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення краєзнавчого матеріалу. По-друге – правильно визначити рівень теоретичної складності та глибини програмного матеріалу, який буде найбільш прийнятним для вікової категорії студентів. По-третє – правильно розрахувати кількість годин з курсу, щоб оптимально забезпечити максимально можливий результат засвоєння знань. По-четверте – майстерність викладача відіграє одну з провідних ролей при викладі нового матеріалу, який має бути поданий цікаво, яскраво, з використанням наочності. По-п'яте – викладач має ретельно проаналізувати рівень засвоєння знань та індивідуальні особливості кожного студента. Виділити для себе студентів, котрі відстають у навчанні, та приділяти їм максимально посилену увагу, сильнішим же студентам, навпаки, – давати додаткові завдання та організувати роботу таким чином, щоб вони допомагали слабшим у навчанні.

Принцип міцності знань, умінь і навичок. Цей принцип передбачає врахування того, що знання, вміння, навички набувають насамперед для використання їх у подальшій навчальній роботі та майбутній професійній діяльності. Тому вони мають бути міцними, тобто мати високий рівень запам'ятовуваності, що можна забезпечити

усвідомленим сприйманням, заучуванням головного в навчальному матеріалі, систематичним застосуванням набутих знань і способів діяльності в різних ситуаціях, тобто підкріпленням [2, с. 99].

При вивченні краєзнавчого матеріалу має відбуватися постійне його повторення, тобто нагадування попередніх тем, їх частин у контексті здобуття нових знань.

Осмислення і міцність засвоєння вивченого краєзнавчого матеріалу відбувається тоді, коли в потрібній ситуації цей матеріал згадується студентом і застосовується, тобто фіксується і відкладається в пам'яті.

Принцип емоційності навчання. Емоції відіграють у житті та щоденній діяльності людини одну з провідних ролей. У навчальному процесі під час здобуття знань у студентів виникають переживання, почуття, які навіюються навчальним матеріалом та його емоційним забарвленням. Від того, припав матеріал до душі студентів чи ні, і залежить рівень його засвоєння та розуміння. Саме тому викладач при подачі краєзнавчого матеріалу має донести його цікаво, доступно, яскраво, тобто викликати в студентів позитивні емоції і бажання до розуміння матеріалу та засвоєння знань. Для створення позитивного навчального середовища використовуються різноманітні засоби наочності, виходи на природу, проведення екскурсій та походів.

При майстерному застосуванні викладачем всіх вищеперелічених засобів та його особистісних якостей позитивні емоції, викликані краєзнавчим матеріалом, зацікавлять студентів та стимулюватимуть до подальшої самостійної роботи та удосконалення своїх професійних знань, умінь і навичок.

Висновки. Проаналізувавши наукові підходи з даної проблеми, було встановлено, що питання дидактичних принципів навчання є одним з провідних у дидактиці вищої школи. В педагогіці ще не вирішено питання про систематизацію дидактичних принципів, хоч ясно, що важливе завдання створення єдиної наукової системи принципів навчання не слід зводити, як вважають окремі педагоги, до подолання строкатості щодо їх кількості, номенклатури, порядку розташування за їх значущістю чи поділу на окремі групи і тому подібне [16, с. 160].

На основі аналізу літератури автором було виокремлено 8 дидактичних принципів навчання та один спеціальний – краєзнавчий принцип, єдність яких забезпечить високий рівень засвоєння краєзнавчих знань. Реалізація цих принципів у навчальному процесі повинна мати двосторонній зв'язок: викладач – студент. Тобто для ефективного засвоєння знань викладач застосовує свою майстерність і знання, а студент проявляє інтерес, жагу до знань і бажання самовдосконалення і самореалізації в майбутньому.

Література

1. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокина и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Біляковська О. О. Дидактика вищої школи : навч. посіб. / О. О. Біляковська, І. Я. Мицишин, С. Б. Цюра. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 360 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. Голуб Б. А. Основы общей дидактики : учеб. пособие для вузов / Б. А. Голуб. – М. : Гуманитарный издательский центр "ВЛАДОС", 1999. – 96 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
6. Замковий В. П. Майстерність учителя географії / В. П. Замковий. – К. : Радянська школа, 1972. – 159 с.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / сост. А. А. Красновский / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
8. Крушніцький М. С. Формування екологічних знань та вмінь сільських школярів у процесі вивчення фізичної географії : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (географія)" / Крушніцький М. С. – Київ, 2010. – 20 с.
9. Лыноградская О. И. Самостоятельная работа – одно из условий профессиональной подготовки / О. И. Лыноградская, Н. Л. Клячкина // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2013. – № 1 (19). – С. 72–78.
10. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.

11. Раевский Н. География, как наука и учебный предмет (методика географии) / Н. Раевский. – С.-Петербург : Типография Глазунова, 1911. – 108 с.
12. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков ; Волгоградский государственный педагогический университет. – М., 1998. – 264 с.
13. Сорокин Н. А. Дидактика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.
14. Строев К. Ф. Краеведение / К. Ф. Строев. – М. : Просвещение, 1967. – 143 с.
15. Уэллс Г. Павлов и Фрейд / Г. Уэллс. – М. : Издательство иностранной литературы, 1959. – 608 с.
16. Ярмаченко М. Д. Педагогика / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.

УДК 371.134:631.3:338

ТРАНСФОРМАЦІЯ Й ІНТЕГРАЦІЯ ФАХОВИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО ВИРОБНИЦТВА

Луговська Е. М.

Матеріал статті спрямовано на визначення шляхів інтеграції та трансформації знань у процесі професійної підготовки майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва. Проведено аналіз процесу трансформації знань, який дав змогу з'ясувати вплив міждисциплінарних зв'язків на формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків. Теоретично обґрунтовано види навчальної діяльності, в процесі яких максимально ефективно використовуються міждисциплінарні зв'язки з метою формування фахово компетентних техніків-механіків.

Ключові слова: технік-механік, процес професійної підготовки, інтеграція, трансформація, дисципліна, фахова компетентність.

Материал данной статьи направлен на определение способов интеграции и трансформации знаний в процессе профессиональной подготовки будущих техников-механиков агропромышленного производства. Анализ трансформации знаний позволил выявить механизм влияния межпредметных связей на формирование профессиональной компетентности будущих техников-механиков. Теоретически обосновано виды учебной деятельности, в процессе которых максимально эффективно используются междисциплинарные связи с целью формирования профессионально компетентных техников-механиков.

Ключевые слова: техник-механик, процесс профессиональной подготовки, интеграция, трансформация, дисциплина, профессиональная компетентность.

The aim of this article is to identify ways of integration and transformation of knowledge in the process of professional preparation of future technicians-mechanics in agro-industrial production. The conducted analysis of the process of knowledge transformation revealed the impact of interdisciplinary connections on the formation of professional competence in future technicians-mechanics. Types of educational activities, in the process of which interdisciplinary connections are used most effectively with the aim of preparing professionally competent technicians-mechanics, are theoretically substantiated.

Key words: technician-mechanic, process of professional training, integration, transformation, discipline, professional competence.

Постановка проблеми. Найважливішим завданням, яке нині стоїть перед вищою аграрною освітою, є якісна професійна підготовка фахівця, вирішення якої забезпечується впровадженням компетентного підходу в освіті. Компетентнісний підхід в агротехнічному коледжі спрямований на кінцевий результат професійної підготовки – формування у майбутнього фахівця здатності ефективно використовувати набуті фахові знання, уміння, навички та потенційні можливості для вирішення професійних завдань.

Основною перепорою у формуванні фахово компетентного фахівця агропромислового виробництва, зокрема техніка-механіка ми вбачаємо в недоліках процесу його професійної підготовки, а саме: в розриві теорії і практики, слабкій демонстрації міждисциплінарних зв'язків (зв'язок роботи техніки з фізико-математичними закономірностями, законами технічної механіки тощо), в недостатній організації самостійної роботи студентів та невідповідності змісту навчально-методичного забезпечення меті професійної підготовки – овоєнню сучасної сільськогосподарської техніки та технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Зростаюча кількість проблем професійної підготовки майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва (АПВ) внаслідок багатоаспектного характеру їх професійної діяльності (швидке оновлення техніки, виробничих технологій тощо) та відсутності зв'язків між галузями знань навчальних дисциплін зумовлює проблематичність формування фахово компетентних фахівців. Фахівцям бракує не стільки фахових, скільки інтегрованих знань, оскільки переважна більшість сучасних агропромислових підприємств вимагають нових

технічних і технологічних підходів, які здатні пропонувати тільки фахівці, спроможні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними законами, явищами, категоріями.

Актуальні проблеми *професійної підготовки* майбутніх фахівців у вищих аграрних навчальних закладах ми знаходимо у працях І. Бендери, В. Гапоненко, О. Гуменюка, А. Дьоміна, Т. Іщенка, Н. Журавської, В. Зайчука, П. Лузана, В. Манька, П. Пахотіної, П. Решетника, В. Рябця, В. Свистун, В. Скакун, О. Скар, Т. Соломки, М. Хоменка та ін.

Досліджуючи різні аспекти *професійної підготовки майбутніх механіків агро-промислового виробництва*, науковці (І. Бендера, І. Блозва, Н. Гловин, С. Літвінчук, В. Манько, Л. Моторна, В. Рябець, Т. Пащенко, А. Посторонко, Л. Щербатюк) деяким чином торкаються проблеми процесу формування їх фахової компетентності. Проблема інтеграції фахових знань майбутніх техніків-механіків зумовлена суперечностями між інтегративним характером фахових знань і їх роз'єднаністю у процесі фахової підготовки.

Проблеми *інтегративних процесів в освіті* досліджували науковці І. Бендера, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Збаравська, І. Козловська, О. Сергєєв, Т. Якимович та ін. Проте питання інтегрування та трансформування фахових знань та вмінь як умови формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків агро-промислового виробництва повною мірою науковцями не досліджене.

Тому **метою статті** є виявлення основних шляхів формування міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх техніків-механіків АПВ і демонстрація механізму формування їх фахової компетентності під час інтеграції та трансформації знань і вмінь.

Виклад основного матеріалу. *Фахова компетентність* техніка-механіка АПВ – це його здатність виконувати загальні дії (формується при вивченні фундаментальних та загальнотехнічних дисциплін (ЗТД)), необхідні у фаховій діяльності, використовувати на практиці знання про виробничі об'єкти, технологічні процеси і професійні дії (формується в процесі вивчення загальнопрофесійних та фахових дисциплін); готовність використовувати свої вміння, навички, професійноважливі якості, здібності та досвід у процесі фахової діяльності.

Особливість *фахової компетентності техніка-механіка* полягає в наявності у нього поглиблених знань і практичних навичок у сферах механізації, агрономії та сільськогосподарського виробництва.

Формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків відбувається в процесі професійної підготовки, при цьому необхідною умовою є дотримання цілісного підходу до вивчення фахової діяльності (створення у свідомості майбутніх фахівців цілісної картини сучасних виробничих технологій і процесів), використання міждисциплінарного аналізу в пошуках професійних рішень; побудови оптимальних моделей вирішення професійних завдань.

У працях науковців зазначається, що процесу якісної професійної підготовки майбутніх фахівців перешкоджає недостатнє знання фундаментальних дисциплін [2; 3].

Дослідниця С. Літвінчук вважає, що "... зв'язок науки і сільськогосподарського виробництва проявляється при вивченні циклу загальнотехнічних дисциплін, який забезпечує теоретичну і практичну основу професійного становлення майбутнього техніка-механіка" [7, с. 21–22].

Сучасні науковці наголошують на тому, що використання інтегративного та диференційованого навчання сприяє глибшому моделюванню змісту професійної діяльності майбутніх фахівців [1; 10; 11].

У Сучасному тлумачному словнику української мови термін "інтеграція" (від лат. *integration* – відновлення, поповнення, цілий) трактується як об'єднання чого-небудь у єдине ціле [12, с. 275].

У міждисциплінарному словнику термінології [6, с. 113] інтеграція трактується як процес і результат взаємозв'язку окремих структурних елементів будь-якої сукупності, що призводить до оптимізації зв'язків між ними та об'єднанню в єдине ціле, тобто в систему, яка володіє новими якостями та потенційними можливостями. Таким чином, інтеграція в професійній освіті передбачає об'єднання знань, умінь, навичок з усіх навчальних дисциплін з метою формування компетентного фахівця.

Л. Збаравська, досліджуючи проблему формування компетентних фахівців-аграрників, велику увагу приділяє професійній спрямованості курсу фундаментальних

дисциплін, зокрема фізики, оскільки "... знання, які сформовані у студентів на заняттях з фізики, повинні бути базою для вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки, а також для освоєння сільськогосподарської техніки та технологій нового покоління" [4, с. 1].

Погоджуючись з дослідницею, вважаємо, що фактично всі технічні науки виникають і розвиваються на основі використання фізичних законів, що безпосередньо робить фахові дисципліни носіями фундаментальних знань.

Професійна спрямованість фундаментальних дисциплін полягає в органічному поєднанні матеріалу, пов'язаного з майбутньою фаховою діяльністю та фундаментальною частиною дисциплін.

Реалізація професійної спрямованості фундаментальних дисциплін може здійснюватись за допомогою таких прийомів:

- створення професійно-мотиваційної ситуації під час вивчення теми, розділу, курсу дисциплін (демонстрація виробничих процесів, які відбуваються за допомогою фундаментальних законів та принципів);
- розв'язування задач за професійним спрямуванням;
- дослідження студентами професійної спрямованості теми, розділу чи курсу фундаментальних дисциплін.

Наприклад, під час вивчення розділу "Динаміка" з курсу фізики можна навести приклад використання сил інерції у роботі зерноочисних і сортувальних машин. За допомогою нагнітаючого повітряного потоку зерна очищаються від легких і важких домішок, а за допомогою решет, які приводяться в коливальний рух, розподіляються за розмірами (рис. 1).

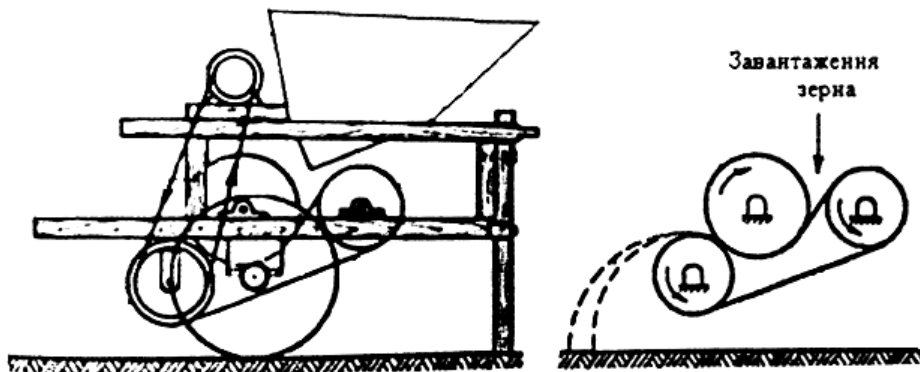


Рис. 1. Будова та принцип дії зерноочисної установки

Ілюструючи та обґрунтовуючи принцип дії певного механізму, машини або певну виробничу ситуацію, створюються сприятливі умови для кращого запам'ятовування навчального матеріалу, підвищується мотивація до навчання та оволодіння фахом, полегшується освоєння нової техніки та технологій [4, с. 203–204].

У концепції трансформації змісту національної освіти і виховання, розробленої вченими Національного науково-дослідного інституту українознавства МОН України, в освітньому процесі особлива увага приділяється синтезу теорії і практики, традиції і новизни [6, с. 6]. Відтак, процес формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків в агротехнічних коледжах повинен здійснюватись за умови трансформації знань.

Трансформація – перетворення, зміна форми, виду та суттєвих властивостей будь-чого [5].

Знання – сукупність відомостей в якійсь сфері, тобто різновид інформації, що має зміст і значення [8, с. 324]. У нашому розумінні знання – це результат пізнання майбутніми фахівцями дійсності, тобто постійний процес аналізу та узагальнення інформації.

Під "трансформацією знань" ми розуміємо динамічний процес переходу знань як відомостей з навчальних дисциплін у знання, як результат перевірки їх на практиці шляхом аналізу, узагальнення та корегування з метою здійснення певної практичної діяльності (рис. 2).

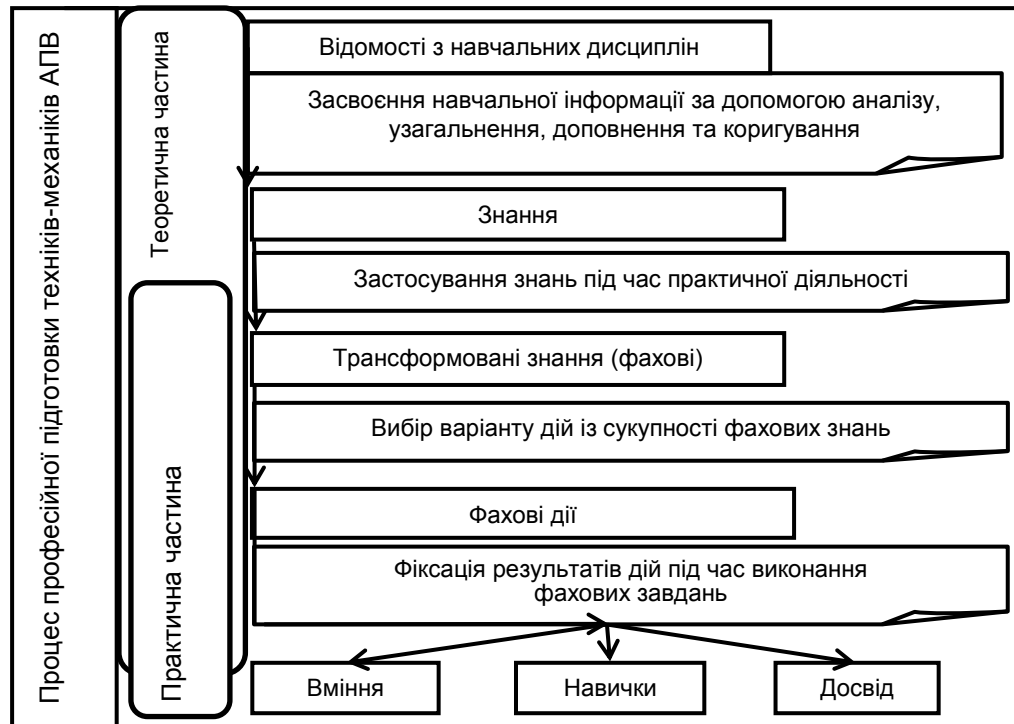


Рис. 2. Модель трансформації знань майбутніх техніків-механіків у процесі формування їх фахової компетентності

В освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх техніків-механіків вказані дисципліни, які відображають не тільки галузь знань, а й сферу майбутньої професійної діяльності. Результатом вивчення цих дисциплін є набуття системи знань і умінь щодо вирішення певних видів професійних задач. Водночас, на нашу думку, посилення міжпредметних зв'язків, інтеграція фундаментальних, загальнотехнічних, загально-професійних і фахових знань сприяє підвищенню якості засвоєння фахових дисциплін та формуванню фахової компетентності майбутніх техніків-механіків АПВ (табл. 1).

Таблиця 1

Міждисциплінарні зв'язки дисциплін професійного циклу підготовки техніків-механіків АПВ

Фахові дисципліни	Міждисциплінарні зв'язки	
	Загальнонаукові, природничо-математичні дисципліни, ЗТД	Фахові та загальнопрофесійні дисципліни
1	2	3
Трактори і автомобілі	Фізика (фізичні явища); Хімія (реакція згорання); Креслення (складальні креслення, читання); Інженерна графіка; Технічна механіка; Матеріалознавство; Електротехніка	Основи агрономії; Сільськогосподарські машини; Гідропривід сільськогосподарської техніки; Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали
Сільськогосподарські машини	Хімія (добрива); Креслення (читання креслень); Інженерна графіка; Технічна механіка; Матеріалознавство;	Основи агрономії; Трактори і автомобілі; Механізація тваринництва; Гідропривід сільськогосподарської техніки;
Механізація тваринництва	Зоологія; Креслення (робочі, складальні креслення, їх читання і виконання); Інженерна графіка; Технічна механіка; Матеріалознавство; Електротехніка; Фізика	Основи тваринництва; Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Електрообладнання та засоби автоматизації сільськогосподарської техніки; Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали

Продовження таблиці

1	2	3
Ремонт сільськогосподарської техніки	Фізика; Хімія; Креслення (робочі, складальні креслення, читання і виконання); Слюсарна, токарна справа; Деталі машин; Інженерна графіка; Технічна механіка; Матеріалознавство; Електротехніка	Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Механізація тваринництва; Експлуатація машин і обладнання; Електрообладнання та засоби автоматизації с.-г. техніки; Гідропривід сільськогосподарської техніки; Паливно-мастильні матеріали
Експлуатація машин і обладнання	Фізика (кінематика, динаміка, статика); Технічне креслення; Географія (ґрунт, зрошення, обробка ґрунтів); Біологія (захист рослин); Рослинництво (обробка рослин); Хімія (добрива, хімічна обробка рослин); Деталі машин; Технічна механіка; Матеріалознавство; Електротехніка; Фізика	Основи агрономії; Основи тваринництва; Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Механізація тваринництва; Електрообладнання та засоби автоматизації сільськогосподарської техніки; Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали
Основи керування автомобіля і безпека дорожнього руху	Комп'ютерні програми; Безпека життєдіяльності	Трактори і автомобілі; Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали
Менеджмент сільськогосподарського виробництва	Основи економічних знань Основи економіки (бізнес-плани)	Основи агрономії; Основи тваринництва; Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Механізація тваринництва; Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції
Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції	Фізика (фізичні явища); Хімія; Креслення (складальні креслення, читання креслень)	Основи агрономії; Основи тваринництва; Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Механізація тваринництва; Експлуатація машин і обладнання; Електрообладнання та засоби автоматизації сільськогосподарської техніки; Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали
Електрообладнання та засоби автоматизації сільськогосподарської техніки	Електротехніка; Фізика (розділ "Електрика"); Деталі машин; Інженерна графіка; Технічна механіка; Матеріалознавство	Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Механізація тваринництва; Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції; Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали
Гідропривід сільськогосподарської техніки	Фізика (термодинаміка, кінематика, динаміка, тощо); Автоматизація виробництва; Інформатика ("програма Auto CAD"); Хімія; Технічна механіка; Матеріалознавство	Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Електрообладнання та засоби автоматизації с.-г. техніки
Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали	Фізика (фізичні явища); Хімія (реакція згорання); Деталі машин; Інженерна графіка; Технічна механіка; Матеріалознавство	Трактори і автомобілі; Сільськогосподарські машини; Експлуатація машин і обладнання

Таким чином, у процесі професійної підготовки техніків-механіків АПВ при виконанні ними певного виду навчальної діяльності у викладачів виникають великі можливості демонстрації міжпредметних зв'язків з загальнонаукових, природничо-математичних, загальнотехнічних та фахових знань. Ефективним способом реалізації міжпредметних зв'язків у процесі вивчення фахових дисциплін є проведення інтегрованих та бінарних занять.

В широкому розумінні, інтегровані заняття – це прогресивна інноваційна форма викладання навчального матеріалу, в якому існують міждисциплінарні зв'язки. В даному разі міждисциплінарні зв'язки розглядаються як спосіб передачі готових знань, так і шлях створення проблемних ситуацій, що сприяє продуктивній самостійній пізнавальній діяльності майбутніх фахівців.

Сутність інтегрованих занять полягає у створенні та вирішенні проблемних ситуацій, в обговоренні проблемних питань, які охоплюють наукові знання і відомості з різних наукових дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх техніків-механіків. Під час вивчення курсу фахової дисципліни "Експлуатація машин і обладнання АПВ" виникає численна кількість міжпредметних зв'язків зі всіма навчальними дисциплінами.

Наприклад, при вивченні теми "Тяговий баланс енергетичних засобів" опорними є знання з таких дисциплін: "Математика", "Фізика" (закон збереження енергії), "Вища математика" (тригонометрія), "Землеробство" (види та властивості ґрунтів), "Технічна механіка" (способи збільшення сили тертя ковзання, плече сили, "золоте правило механіки"; обертаючий момент), "Основи агрономії", "Трактори і автомобілі" (коробка передач і роздавальні коробки, ходова частина, підвіски і колеса), "Сільськогосподарські машини".

Інтегровані заняття в професійній освіті орієнтовані на формування у майбутнього фахівця здатності до аналізу, порівняння, узагальнення, синтезу, програмування, моделювання та проектування знань, явищ, процесів майбутньої фахової діяльності, основним завданням викладача при цьому є вибір найбільш оптимальних та дієвих методів і засобів проведення інтегрованих занять відповідно до змісту та специфіки навчального матеріалу.

Під час вивчення загальнопрофесійних та фахових дисциплін ефективним у демонстрації міждисциплінарних зв'язків є використання інформаційно-комунікативних технологій. Презентації, навчальні відеофільми стимулюють логічне мислення, закріплюють у пам'яті студентів причинно-наслідкові зв'язки, які виникають у виробництві; електронні підручники та посібники, які містять гіперпосилання, служать невичерпним джерелом як навчальної, так і фахової, загальнонаукової інформації. Розроблений та апробований нами електронний посібник з дисципліни "Експлуатація машин і обладнання АПВ" містить теоретичну частину курсу, приклади виконання задач, анімаційні ролики, які відображають сутність, зміст та особливості перебігу певних виробничих процесів, контроль знань у вигляді інтерактивних тестів та численну кількість гіперпосилань, які допомагають користувачу отримати максимальну кількість корисної інформації.

Саме за допомогою гіперпосилань в посібнику у студентів формуються уявлення та поняття зв'язків між різними галузями наук, на основі яких здійснюються виробничі процеси.

Таким чином, інтеграція знань у процесі професійної підготовки забезпечує можливість оптимізації процесу формування фахової компетентності техніків-механіків. Основою цього процесу є проведення інтегрованих занять та використання електронного посібника під час аудиторних занять для самостійного опрацювання матеріалу студентами.

Висновки. Аналіз механізму трансформації та інтеграції знань під час становлення фахово компетентних техніків-механіків АПВ дає змогу зробити висновок, що оптимізація використання міждисциплінарних зв'язків у процесі їх професійної підготовки має відбуватися за таких умов:

- професійне спрямування курсів природничо-математичних, фундаментальних та загальнотехнічних дисциплін;
- проведення інтегрованих та бінарних занять під час вивчення фахових і загальнопрофесійних дисциплін;
- використання в навчанні інформаційно-комунікативних технологій: презентацій, навчальних відеофільмів, електронних посібників, комп'ютерних програм для імітації фахової діяльності тощо.

Перспективи подальших досліджень. Для досягнення поставленого завдання – забезпечення інтеграції знань під час формування фахово компетентного техніка-механіка АПВ процес професійної підготовки має бути систематизований у вигляді єдиної інтегративної моделі, яка об'єднує її складові частини – теоретичну та практичну діяльність.

Література

1. Атаманчук П. С. Інноваційні технології управління навчанням фізики : монографія / П. С. Атаманчук. – Кам'янець-Поділ.: К-ПДПІ, 1999. – 174 с.
2. Батышев С. Я. Основы профессиональной педагогики / С. Я. Батышев, С. А. Шапоринский. – Изд. 2-е, доп. – М. : Высшая школа, 1977. – 504 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1995. – 208 с.
4. Збаравська Л. Ю. Навчально-методичне забезпечення курсу фізики для студентів аграрно-технічних університетів : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Збаравська Леся Юріївна ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2010. – 277 с.
5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Електронний ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Режим доступу: http://mirslovari.com/efr_a. – Назва з екрана.
6. Кононенко П. Українська освіта: стан, проблеми, перспективи в Україні і світі / П. Кононенко // Українознавство. – 2006. – № 1. – С. 6–16.
7. Літвінчук С. Б. Професійна підготовка майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін в аграрних навчальних закладах I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Літвінчук Світлана Борисівна ; Нац. аграрн. ун-т. – К., 2005. – 310 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Текст] / состав.: С. И. Ожегов, Г. О. Винокур, В. А. Петросян. – М. : Русский язык, 1988. – 763 с.
9. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Воронеж : ВИПКРО, 1995. – 232 с.
10. Сергієнко Л. Г. Реалізація професійної спрямованості навчання фізики студентів вузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Сергієнко Людмила Григорівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 22 с.
11. Сусь Б. А. Проблеми дидактики фізики у вищій школі : наук.-метод. посіб. / Б. А. Сусь, М. І. Шут. – Вид. 2-ге, випр. і доповн. – К. : ВЦ "Просвіта", 2003. – 155 с.
12. Сучасний тлумачний словник української мови : 100000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД "Школа", 2009. – 1008 с.

УДК 374.28(09)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ

Останіна Н. С., Криловець М. Г.

Автор статті акцентує увагу на зростанні інтересу до проблеми збільшення соціальної ваги дозвілля у системі ціннісних орієнтацій особистості, особливості організації соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю у сфері дозвілля.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, ціннісні орієнтації, учнівська молодь, дозвілля.

Автор статьи акцентирует внимание на росте интереса к проблеме увеличения социального веса досуга в системе ценностных ориентаций личности, особенности организации социально-педагогической работы с учащейся молодежью в сфере досуга.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, ценностные ориентации, учащаяся молодежь, досуг.

The author of the article draws attention to the growing interest in the problem of increasing social weight of leisure in the system of one's value orientations, peculiarities of socio-pedagogical work with student youth in the sphere of leisure activities.

Key words: socio-pedagogical work, value orientations, student youth, leisure.

Події, які відбулися останніми роками в Україні, радикальні зміни всіх сторін життя суспільства стали причиною виникнення цілої низки гострих проблем, серед яких і проблеми молоді. Проблема дозвілля, дозвіллевої діяльності учнівської молоді у вільний від навчання час у нашій країні надзвичайно актуальна. В умовах розбудови державності дозвілля стає самодостатньою цінністю і набуває масового поширення. Саме дозвілля є однією із сфер життєдіяльності, де найбільш яскраво проявляються наслідки суспільних трансформацій, де можна побачити зміни всієї системи ціннісних орієнтацій учнівської молоді. Саме культурно-дозвіллева діяльність формує позитивні особистісні якості молодшої людини.

Культурна політика держави сьогодні ставить за мету організацію і відповідне спрямування дозвілля як значущого аспекту духовної сфери діяльності населення. Залучення населення, у тому числі й учнівської молоді до участі у дозвіллевій діяльності стає ефективним напрямком виховання національної самосвідомості особистості, основною засадою забезпечення духовної єдності поколінь.

Отже, мета статті – висвітлити особливості організації дозвілля учнівської молоді у сучасних умовах, з'ясувати, яке місце може, повинен займати і реально займає на сьогодні центр дозвілля учнівської молоді.

Збільшення соціальної ваги дозвілля, його ролі в подальшому розвитку суспільства привело до значного зростання інтересу до проблем дозвіллевої діяльності у представників наукових галузей в країні та за її межами.

Варто звернути увагу на методологічні й теоретичні аспекти соціології вільного часу, які активно розробляли А. Гордон, Е. Клопов, В. Патрушев, Б. Грушин, Г. Пруденський та ін. Їхні дослідження стосувалися визначення категорії "вільний час", його структури і змісту; вивчення факторів, які впливають на раціональне використання вільного часу; вивчення бюджетів та особливостей вільного часу різних груп населення; вивчення взаємозв'язку вільного часу з працею, освітою, культурним рівнем тощо; соціальне регулювання вільного часу.

Важливими є наукові дослідження зарубіжних учених: Г. Чейнен, А. Швейцар, Г. Торо, Р. Декарт та ін. Проблеми стану дозвіллевої діяльності, її місця в світовому просторі широко досліджують у Німеччині. Науковці Франції розглядають дозвіллеву діяльність у світлі змін способу життя, в категоріях якості життя. Своєрідним проявом нових соціально-культурних рухів стали філантропічні фонди, фундації культурологічного спрямування США, які в організації дозвілля опираються на ініціативу громадян та товариств, а не на діяльність держави [10].

В умовах соціальних трансформацій соціально-філософський аспект дозвілля досліджують С. Іконнікова, І. Ільїнський, Н. Цимбалюк та ін. Особливості процесу саморозвитку і самореалізації особистості у сфері дозвілля вивчають О. Беляєва, Т. Бакланова, Н. Шульга, В. Чепелєв. Вагомий внесок у науковий аналіз теорії і практики дозвіллевої діяльності зробили В. Ковшаров, Ю. Красильников, Ю. Стрельцов, Н. Цимбалюк.

Отже, науковців та практиків різноманітних галузей життя турбує проблема організації вільного часу як передумови для задоволення і розвитку потреб особистості, що становиться, сутність та аксіологічні особливості дозвіллевої діяльності в умовах вільного часу. Вільний час учнівської молоді, який характеризується відсутністю жорсткої регламентації, реалізує система соціальних інститутів: родина, школа, громадські організації, додаткові заклади для духовного та фізичного розвитку, розваг та активного відпочинку. Дозвіллева діяльність стає джерелом саморозвитку особистості підлітка. А допомагає розкриттю індивідуальності кожного створена державою розгалужена мережа закладів дозвілля. Зазначене певною мірою стосується інновацій культурно-дозвіллевої системи. Основна мета модернізації полягає у забезпеченні умов для активного дозвілля населення, яке сприяє відтворенню його фізичних та духовних сил, інтенсивному розвитку творчих здібностей. Але принцип інноваційності використовується у сучасному дозвіллі епізодично і не завжди ефективно.

Сьогодні багатофункціональні центри відпочинку та творчості створюють умови для організації відпочинку, змістовного дозвілля, залучаючи до діяльності відповідно до інтересів і бажання, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, в інтелектуальному розвитку, обиранні професійного зростання на життєвому шляху.

За сучасними вимогами часу, перш за все, центри мають запропонувати атмосферу максимально наближену до високого рівня дозвіллевої культури, яка у свою чергу складається з декількох рівнів: відпочинку, розваг, пізнання, творчості, споглядання, – всі вони різняться між собою своєю психологічною і культурною значущістю, емоційно-почуттєвою сферою, ступенем духовної активності особистості.

Відпочинок – це найпростіший рівень дозвілля, він сприяє відновленню затрачених під час навчання сил, підрозділяється на активний та пасивний. Відпочинок такого роду, як непримусова бесіда у колі однодумців, не ставить перед собою далекоглядної мети, проте містить задатки позитивного дозвілля, є необхідним елементом життя людини.

Наступний рівень дозвілля – розвага (спортивні заняття, ігри, змагання, туризм), характеризується більш складною діяльністю, потребує додатковий мінімум вольових зусиль, дає роботу м'язам, психічним функціям, які не були задіяні в робочому процесі.

Пізнання як рівень дозвілля сприяє розширенню світогляду, прояву інтелектуальної активності, має цілеспрямований, впорядкований характер діяльності за уподобаннями у вільний час.

Дозвіллева діяльність, яка приносить найвище задоволення, є засобом самовдосконалення, виводить нас на рівень творчості. Творча діяльність не завжди досягає професійного рівня, але сприяє розкриттю таланту особистості (це декоративно-прикладна, художня, технічна творчість, художня самодіяльність).

Також у кожної людини є потреба у живому спогляданні світу, свого внутрішнього життя, в поетичному та філософському міркуванні. Цей рівень дозвілля називають споглядальним, йому відповідає спілкування між духовно близькими особами.

Як ми бачимо, різні категорії людей відрізняються один від одного потребами, рівнем культурної та професійної підготовленості, ставленням до бюджету вільного часу. Саме це необхідно враховувати при організації соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю у сфері дозвілля.

Сучасні центри дозвілля для учнівської молоді повинні орієнтувати свою роботу на надання можливості дозвіллевого спілкування, підвищення рівня міжособистісних контактів, їх регуляції. Характерним проявом цього процесу стає трансформація змістово-орієнтованого на особистість дозвілля як засобу її соціалізації, базованої на принципах безперервності та наступності. Умовно дозвіллеву діяльність у центрі дозвілля можна поділити на ряд видів, культурна цінність яких полягає в тому,

що вони сприяють концентрації внутрішніх духовних сил особистості, стимулюють прояв нерозкритих раніше здібностей, які виявляються під час перебігу дозвіллевого процесу: видовище, вільна товариська бесіда, ігрова діяльність.

Призначення видовища як виду дозвілля полягає у звільненні особистості від психологічної напруги, збереженні оптимістичного світосприйняття, формуванні установки на позитивне ставлення до життя. Організоване в умовах централізованого дозвілля видовище може виводити зі стресового стану, може розважити об'єкта дозвіллевої діяльності відповідно до поставленої мети організаторів.

Товариська бесіда – це перспективний вид організованого дозвілля, здатний сприяти соціалізації особистості в умовах повсякденного відпочинку.

В останні роки спостерігається підвищення рейтингу ігрових занять у структурі дозвілля учнівської молоді. Вважається, гра спроможна звільнити учасників від буденних подій, що контролюються здоровим глуздом; гра для людини є джерелом сильних емоцій; ігрова діяльність виступає "площиною самоствердження" особистості [10]. Також гра може виступати засобом психотренінгу (відтворювання та моделювання різних типів спілкування), групового впливу, прояву різноманітних форм активності особистості. Ефективність ігрової діяльності буде вищою, якщо змістове наповнення структури тісно пов'язати з реаліями життя.

Отже, вибір виду дозвіллевої діяльності у центрі дозвілля визначається його індивідуальністю та соціальною цінністю. Змістове наповнення відбиває загальнокультурний рівень його учасників. Враховуючи сучасні дослідження, вважаємо, що соціально-педагогічна робота центрів у сфері дозвілля має відповідати певним вимогам:

- зміст дозвіллевої діяльності повинен бути протилежним характеру й змісту навчальної діяльності;
- дозвіллева діяльність повинна мати добровільний характер;
- кожен відвідувач повинен мати право вільного вибору занять у сфері дозвілля;
- дозвіллева діяльність має відповідати психофізіологічним властивостям особистості тощо.

Важливу роль в усвідомленні соціальної сутності дозвілля відіграє визначення функцій дозвіллевої сфери. Функції дозвілля відтворюють потреби суспільства, закономірності суспільного розвитку, природу дозвілля, мають на меті максимально залучити особистість до дозвіллевої сфери, сприяти розвитку її самостійності, ініціативи та активності.

Таким чином, проаналізувавши розвиток дозвілля, можна зробити такі висновки:

- форми та методи дозвілля застосовуються за певними етапами відповідно до віку індивіда (учнівської молоді);
- середовище дозвілля: рідний дім як мікросередовище, заклади дозвілля як макросередовище;
- аспекти впливу дозвілля на індивіда: психологічний розвиток, екологічне, трудове, моральне, патріотичне, культурно-дозвіллеве та комунікативне виховання;
- визначення функцій дозвіллевої сфери як усвідомлення соціальної сутності дозвілля: функції дозвілля відтворюють потреби суспільства, закономірності суспільного розвитку, природу дозвілля, мають на меті максимально залучити особистість до дозвіллевої сфери, сприяти розвитку її самостійності, ініціативи та активності.

Становлення нової системи освіти в Україні, яка зорієнтована на входження в єдиний світовий освітній та інформаційний простір, супроводжується істотними змінами в соціально-педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу тощо. Проте недостатньо дослідженими залишається питання успішного оволодіння майбутніми соціальними педагогами знаннями з організації дозвіллевої діяльності молоді. У розбудові нової системи виховання одним із першочергових завдань вищої школи має бути підготовка майбутнього соціального педагога до організації в сучасних умовах виховного процесу з учнівською молоддю в сфері дозвілля. Глобалізація та національна самоідентифікація народів – це головні тенденції, які визначають нині час епохи та спрямованість культур в інформаційному суспільстві. Саме соціальний педагог має першим реагувати на ці зміни та вміти навчити учнівську молодь толерантно сприймати світове розмаїття культур, бачити та поважати людину в ній.

Отже, ефективність організації соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю великою мірою залежить від професійного рівня соціального педагога.

Соціальний педагог у процесі художньо-творчої діяльності з вихованцями досить часто виступає в ролі сценариста, організатора, режисера-постановника різноманітних театралізованих заходів (театралізованих і збірних концертів, вечорів, розважальних програм, свят), а тому він повинен володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями.

Для визначення перспектив розвитку соціально-педагогічної роботи центрів відпочинку для учнівської молоді у сфері дозвілля необхідно враховувати, що дозвілля є фактором рекреаційної діяльності, задоволення потреб особистості у самореалізації, залученні до пізнавальної діяльності, соціалізації та адаптації учнівської молоді у макросоціумі.

Література

1. Байкова В. Т. Досуг, свободное время / В. Т. Байкова. – М., 1985. – 169 с.
2. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
3. Воловик А. Педагогіка дозвілля : підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Харків : ХДАК, 1999. – 332 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Ерошенков И. Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях / И. Н. Ерошенков. – М. : НГИК, 1994. – 69 с.
7. Киселева Т. Т. Социальный педагог в культурно-досуговой сфере / Т. Т. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М., 1991. – 236 с.
8. Киселева Т. Т. Теория досуга за рубежом : курс лекций / Т. Т. Киселева. – М., 1992. – 163 с.
9. Піча В. М. Культура вільного часу : філософсько-соціальний аспект / В. М. Піча. – Львів, 1990. – 29 с.
10. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підруч. / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.

УДК 614.84:159.923.2

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОЛЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Пелипенко М. М.

*У статті зазначено, що у перманентному удосконаленні професійної підготовки фахівців оперативно-рятувальних підрозділів важливим є виховання самозберігаючої поведінки рятувальників, формування навичок їх колективної взаємодії. У розв'язанні цих завдань автор звертається до теорії колективу А. С. Макаренка. **Ключові слова:** колектив, А. С. Макаренко, навички колективної взаємодії, самозберігаюча поведінка, оперативно-рятувальна служба, рятувальник.*

*В статье отмечено, что в перманентном совершенствовании профессиональной подготовки специалистов оперативно-спасательных подразделений важным является воспитание самосохраняющего поведения спасателей, формирование навыков их коллективного взаимодействия. В решении этих задач автор обращается к теории коллектива А. С. Макаренка. **Ключевые слова:** коллектив, А. С. Макаренко, навыки коллективного взаимодействия, самосохраняющее поведение, оперативно-спасательная служба, спасатель.*

The article shows that in the continuous improvement of professional training for operational and rescue units it is important to teach self-preservation skills to rescuers, to form their skills of collective interaction. The author turns to A. S. Makarenko's theory of collective to find the solution of these tasks.

***Key words:** collective, A. S. Makarenko, group interaction skills, self-preserving behavior, operational and rescue services, rescuer.*

*Настоящий человек тот, которого иногда предлагают писать с большой буквы, может родиться только в коллективе.
А. С. Макаренко*

Збільшення кількості й масштабності надзвичайних ситуацій, небезпечний вплив їх чинників на співробітників оперативно-рятувальної служби (далі – ОРС) цивільного захисту ставлять високі вимоги до рівня їх професійної підготовки, у тому числі до психологічної стійкості, фізичної форми, теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Найсучасніша техніка й обладнання не принесуть користі без спеціаліста відповідного їй рівня, отже, так чи інакше, на перший план виходить саме професійна підготовка рятувальника, його майстерність та знання.

Варто зазначити, що за деякими винятками ці якості можуть розвиватися рятувальниками самостійно – справа лише в часі й наполегливості. Кожен співробітник може і повинен ознайомлюватись з новими нормативними документами або прийомами роботи, і для цього не обов'язкова присутність колег. Врешті-решт, складаючи Присягу на вірність українському народові, майбутній фахівець ОРС зобов'язується постійно підвищувати свій професійний рівень. Відповідно, перераховані вище якості стосуються кожного рятувальника окремо, а їх розвиток залежить саме від нього.

Є й інший фактор професійної майстерності, розвиток якого залежить від багатьох обставин, в тому числі і від зусиль підрозділу ОРС в цілому. Він також є частиною професійної підготовки і розвивається у процесі відпрацювання колективом підрозділу спільних дій в екстремальній ситуації, наприклад, при навчальній тривозі. Мова іде про вміння діяти в екстремальних умовах згуртовано й злагоджено, тобто про колективну працю.

У вітчизняній педагогічній літературі широко представлені дослідження закономірностей розвитку колективу. Одні з перших у цьому ряду – праці К. Д. Ушинського, присвячені створенню класів для підготовки майбутніх вихователів, організації педагогічних конференцій і зборів.

На початку ХХ ст. даною проблемою опікувались майбутні радянські педагоги С. Т. Шацький, В. М. Сорока-Росинський, Н. К. Крупська. В епоху воєн, революції, голоду, зубожіння більшості населення, яке не мало змоги і бажання отримувати освіту, педагоги проводили просвітницьку діяльність серед дітей з незаможних родин.

Проблема педагогічного колективу не залишалася без уваги і надалі – її вивчали Л. І. Новікова, А. Т. Куракін, які виділяли умови досягнення колективом поставленої перед ним мети, О. С. Чернишов, Л. І. Уманський розглядали етапи перетворення групи людей на колектив. Військовий колектив почав розглядатися як окремий різновид у вітчизняній науці значно пізніше завдяки вченим І. І. Агатію, А. О. Андрєєву, Р. М. Тимошеву. Проте їх дослідження стосувалися переважно діяльності колективів підрозділів збройних сил. Військові колективи іншої спрямованості залишалися поза увагою, хоча їх діяльність вирізняється своєю специфікою.

Недостатня розробленість питань розвитку трудових колективів, умови роботи яких пов'язані з екстремальними ситуаціями, зокрема оперативно-рятувальних підрозділів (далі – ОРП), є актуальною проблемою сучасної педагогіки. Очевидним шляхом вирішення її є звернення до доробку одного з найвидатніших представників вітчизняної педагогічної науки – Антона Семеновича Макаренка стосовно виховання колективу й особистості у колективі.

Суттєвою властивістю колективної взаємодії в рятувальних підрозділах є те, що високий рівень розвитку умінь і навичок є важливим чинником формування самозберігаючої поведінки членів колективу. Очевидно, що рятувальник, що з якихось причин отримав травму під час ліквідації надзвичайної ситуації, не зможе рухатися з потрібною швидкістю і спритністю, не зможе приймати своєчасні та виправдані рішення, оскільки буде обмежений і фізично травмою, і психологічно болем. При цьому не можна забувати, що його робота як ніяка інша залежить від комплексу фізичної підготовки та моральної стійкості. Саме комплексу, оскільки поодиноці ці якості не дадуть достатнього ефекту. Проте відособлена діяльність в умовах служби, які включають в себе тісні, задимлені приміщення, небезпеку вибуху чи обвалу конструкцій, психологічний тиск важливості прийнятих рішень тощо ставить під загрозу функціонування цього комплексу, що є небезпечним для життя рятувальника, а значить, і для потерпілого. Підкреслимо, що результат роботи ОРП складається із врятованих людських життів, а тому і важливість самозберігаючої поведінки особового складу цих підрозділів – важливого аспекту їх професійної підготовки – під час ліквідації надзвичайних ситуацій має винятковий характер, а факт, що вона підвищить шанси на життя самого рятувальника, не потребує доведення.

Стосовно професій, не пов'язаних з екстремальними умовами, можна говорити про трудовий колектив як про середовище комфортного перебування, що підвищує продуктивність роботи та зумовлює професійний зріст і задовольняє потребу в самореалізації кожного його члена [1, с. 100]. Очевидно, що таку характеристику можна вважати не лише ознакою, а й наслідком добре організованої колективної роботи, причому такі наслідки, виражені для кожного працівника, поза сумнівом, мають позитивний вплив і на результати роботи усього колективу. Російський дослідник С. Л. Фоменко, вивчаючи педагогічний колектив, розглядає його як групу, організовану для спільної діяльності, об'єднану духовними і соціальними цінностями, де міжособистісні стосунки опосередковуються гуманними, суспільно і особистісно значущими цілями, здатну до якісного виконання професійної діяльності, котра надає кожному члену можливості для професійного розвитку [8, с. 21].

Дані дефініції описуваного поняття узгоджуються як з педагогічними поглядами А. С. Макаренка, так і з діяльністю колективу рятувальників. Уявити надзвичайну ситуацію, при ліквідації наслідків якої злагодженість їх дій не грала б значної ролі, досить складно. За приклад важливості групової роботи рятувальників логічно взяти ланку газодимозахисної служби, яка покликана рятувати людей і матеріальні цінності в непридатному для дихання середовищі, яке, зауважимо, крім роботи в дихальних апаратах, характеризується ще й низькою видимістю – саме в таких умовах навички колективної роботи виходять на перше місце. Це підтверджують керівні документи: ланка газодимозахисної служби повинна складатися, крім виняткових випадків, не менше ніж із трьох газодимозахисників, котрі, як правило, мають представляти один підрозділ [4]. На нашу думку, останнє зауваження має за мету саме максимальне підвищення рівня колективної взаємодії рятувальників, а тому яскраво демонструє її важливість.

Порівнюючи колективи сучасних ОРП та доручених століття тому А. С. Макаренку виховних закладів, можна стверджувати, незважаючи на несхожість умов існування і особливостей своєї діяльності, вони мають спільні риси, які дозволяють припустити, що процес виховання умінь колективної взаємодії рятувальників буде

повноцінним і більш глибоким за умови вивчення і впровадження в нього педагогічних ідей А. С. Макаренка. На переконання педагога, досягти виховної мети – зростити людину, щасливу в труді й корисну суспільству – можна тільки в умовах здорового колективу, на формування якого він спрямовував всі свої творчі починання і пориви, педагогічні пошуки й задуми. Проекція їх на особовий склад ОРП здатна вивести на новий рівень колективну взаємодію останніх, що відповідним чином вплине і на розвиток самозберігаючої поведінки кожного працівника цих підрозділів.

Фахівці Державної служби України з надзвичайних ситуацій проходять службу, тому їх діяльність супроводжується військовими атрибутами, які покликані зміцнювати дисципліну, виховувати охайність, точність, привчати до порядку. Актуальним є і принцип підпорядкування, який, втім, не заважає командирам допомагати підлеглим у їх роботі, що підтверджує високий рівень і різнобічність їх підготовки та викликає повагу і зміцнює колектив.

Подібні принципи були реалізовані у виховній системі. А. С. Макаренка, без перебільшення геніальною знахідкою якого можна вважати створення загонів, а пізніше і зведених загонів, діяльність яких була нерозривно пов'язана із "воєнною романтикою": командирами, рапортами, оркестром, строем. Представники тогочасної педагогічної еліти (або "Олімп", як зневажливо називав їх Антон Семенович), які були постійно невдоволені методами педагога, називали це явище "командирською педагогікою", переживаючи, що діти перетворяться на солдафонів, і вперто не помічаючи, що це нововведення створило справжнє ядро колективу, на яке завкол міг спиратися протягом років.

Командири стали представляти свої загани в раді командирів, яка скоро стала приймати усі рішення і до якої прислухався і сам завідувач. Зокрема, для виконання конкретної роботи вони формували зведені загани, в яких працювали і самі, причому часто під керівництвом свого підлеглого у постійному загоні, тому що іспит командуванням мали пройти всі колоністи. Стержнем цієї системи було те, що жоден з командирів не мав ніяких привілеїв і працював нарівні з усіма. Таким чином, кожен член колективу отримував командирський досвід, розвивав організаторські здібності, відповідальність, ініціативність, вимогливість та повагу до себе й інших, комунікаційні вміння, вчився вболівати за справу, якою займається. Натомість колектив отримував систему підпорядкування, в якій командири виділялися лише рівнем знань і компетентності в певному питанні, тобто якостями, які викликали у підлеглих прагнення вчитися у них, а не заздрість. А. С. Макаренко описує це так: "Коллектив, в котором была рабочая и организационная дифференциация, демократия общего собрания, приказ и подчинение товарища товарищу, но в котором не образовывалось аристократии – командной касты" [6, с. 192].

Підкреслимо також високу довіру педагога до колективу, до його лідерів, до самоврядування. Зрозуміло, що А. С. Макаренко контролював діяльність ради командирів, проте були випадки, коли він підкорювався її рішенням. Таким чином, педагог зміг поєднати військовий принцип єдиноначальності з обґрунтованістю демократичного прийняття рішень, що дало колективу змогу відчути здатність особисто впливати на своє життя. Ця "практично-виховна" конструкція, заснована на довірі і впевненості в підлеглих у поєднанні із беззаперечним виконанням ними наказів начальника, могла б стати у пригоді і в підрозділах Державної служби з надзвичайних ситуацій України, дозволивши виховувати всебічно розвинених та компетентних командирів передусім первинних колективів, а також їх рядових членів, оскільки на даному етапі їх вміння приймати рішення і самостійно діяти залишають бажати кращого.

Спільними для рятувальників та вихованців Антона Семеновича ознаками є і ризик та боротьба за життя. Різниця лише в тому, що одними ці супутники професійного життя сприймаються свідомо, адже вони за покликом серця вибрали роботу мужніх людей, щодня дивляться в обличчя небезпеці і можуть сподіватися на свої навички, знання та підтримку товаришів у скрутну хвилину, а інші, хоча і після прибуття до колонії та комуни не стикалися з відверто небезпечними для життя подіями, звикли до небезпек. Існування підлітка-сироти в той час було практично неможливе без порушень закону. Можливі наслідки цього могли бути сумними: формування небезпечної для суспільства особистості або рання смерть від бандитського ножа. Отже, ці діти завдяки колонії та комуні зберігали собі життя і отримували шанс на майбутнє.

Як вже мовилося, практика доводить, що будь-який рятувальник завжди готовий прийти на допомогу товаришеві й вирішити завдання, не передбачені інструкціями. Звісно, необхідність прийняття таких рішень повинна оцінюватися критично, адже їх ціною може стати врятоване чи неврятоване життя, тому під таким психологічним тиском справді обґрунтовано подібне рішення здатний прийняти лише досвідчений і компетентний фахівець. З огляду на це існує необхідність унормування дій кожного учасника ліквідації надзвичайної ситуації, яке дозволить вчасно і якісно виконувати свої обов'язки, не заважаючи при цьому іншим. У пожежників таку роль виконує табель бойового розрахунку. А. С. Макаренко також сповідував чітке розмежування функцій між членами колективу, коли кожен знає, що, як і коли йому робити. У поєднанні з умінням виконати незвичні обов'язки така готовність була ще однією заслугою зведених загонів.

Ще одним обов'язком командира ОРП, як і будь-якого розважливого начальника, є поєднання за можливістю досвіду старших рятувальників з енергійністю молодих фахівців, що дозволить розвиватися усім віковим категоріям. Дослідники діяльності А. С. Макаренка також відзначають більшу ефективність загонів в його колонії порівняно, наприклад, з традиційними учнівськими колективами навчальних закладів будь-якого рівня [7, с. 118], однією з причин чого вони вважають утворення загонів, на відміну від навчальних груп, з дітей різного віку, що дозволяло їм вчитися одне в одного, виховувати повагу до старших і вміння піклуватися про молодших.

Говорячи про певну професію, ми маємо на увазі, що її системоутворювальним аспектом виступає праця, оскільки ці категорії виступають у тісному зв'язку. Говорячи про спадщину А. С. Макаренка, не можна оминати увагою питання трудового виховання. Праця була не метою існування колективу, а засобом досягнення високого рівня його розвитку. Процес виховання особистості, за А. С. Макаренко, може відбуватися тільки за умови її інтеграції у колектив і участі у трудовій діяльності спільно з ним. Категорії "колектив" і "труд" взагалі можна вважати фундаментом педагогіки Антона Семеновича, який стверджував, що особистість може і відбутися, і виявити себе лише через колектив [1, с. 64], а правильне її виховання не відділяв від нетрудового виховання [5, с. 387].

Після утворення колонії її педагогічний колектив досить швидко зі здивуванням дійшов висновку, що актуалізація виховного чинника праці не відбувається при звичайному мускульному напруженні, спрямованому на самообслуговування [6, с. 89]. Вельми несподівано більшість малолітніх правопорушників не лінувалася і була здатна якісно й енергійно працювати, проте майже завжди працелюбство поєднувалось із брехливістю, неповагою до інших, переконанням, що праця звільняє від будь-яких моральних зобов'язань. Ситуація дещо – але недостатньо – покращилася з початком роботи майстерень, не принесла успіху і спроба зосередити педагогічні зусилля на сільському господарстві. Проте згодом завідувач засвідчив здоровий господарчий тон, яким була пронизана дискусія на кшталт "хто винен" серед вихованців, причому поступово вона стала торкатися і тем, далеких від існування колонії. Саме така праця, заснована на взаємозв'язках, підтримці і залежності колоністів одне від одного, здатна зробити з них справжніх господарів, відповідальних і свідомих залежності свого життя від праці.

Цей немалий еволюційний шлях поглядів А. С. Макаренка виявив факт, що праця, яка сприяє розвитку колективу, має відповідати певним умовам:

- інтелектуальне напруження, яке згуртовує учасників, дає особистісний розвиток та розуміння кожним своєї ролі в життєдіяльності колективу;
- послідовність процесу, наявність в ньому ознак структурності і логічності;
- очевидна для працівника відповідальність за результати праці та ефективне і бережливе використання матеріальних ресурсів для його здійснення;
- продуктивність, тобто конкретний матеріальний результат (нематеріальні результати праці стали ефективними пізніше, у процесі еволюції колективу);
- залежність цього результату від участі у його отриманні кожного члена колективу і їх взаємодії між собою;
- наявність перспективи на майбутнє, відчуття, що трудові зусилля не "розчиняться у повітрі", а матимуть конкретну користь для того, хто доклататиме їх у достатній кількості.

Умови роботи, за яких члени колективу мають можливість розвиватися, мають місце і у професії рятувальника: такі аспекти, як оцінка обстановки і особливостей

умов надзвичайної ситуації, аналіз відповідності наявних сил і засобів рівню складності поставлених завдань, максимально ефективного використання сучасної складної техніки дозволяють говорити про високу важливість інтелектуальних здібностей працівників ОРС. Особливе значення має і результат їх діяльності, який складається з найвищої соціальної цінності – людського життя – та детермінує майбутні професійні перспективи; як наслідок, обумовлює величезну відповідальність та залежить від уміння працювати злагоджено, чітко орієнтуватися у своїх функціях відносно обов'язків колег, з одного боку, і готовність надати їм допомогу за потреби, з іншого.

Природно, що в діяльності військових формувань та підрозділів ДСНС України однією з основних є категорія дисципліни. Згідно з Дисциплінарним статутом служби цивільного захисту, "службова дисципліна ґрунтується на усвідомленні особами рядового і начальницького складу своїх службових обов'язків та вірності Присязі" [2]. Очевидно, що таке тлумачення є відображенням концепції А. С. Макаренка, який приділяв дисципліні чималу увагу, беручи за основу свідомість процесу її формування, розуміння її необхідності, корисності, обов'язковості [6, с. 571]. Іншим стрижнем дисципліни, за А. С. Макаренком, було принципове ігнорування причин, з яких колоніст перебував у категорії "неблагополучних", і небажання згадувати темні справи минулого [6, с. 209]. Спочатку завідувач не завжди міг побороти свою цікавість до гріхів вихованців, проте з часом він став відмовлятися від перегляду їх особових справ, перетворивши таким чином колишні діяння з романтичних бандитських подвигів у минуле, яке не варто згадувати, а розмови і плітки про них – в майже непристойні. Як бачимо, система дисципліни педагога не втратила злободенності і понині.

Поняття дисципліни неможливо уявити у відриві від принципу заохочень і покарань. В ДСНС України він виражається у можливості кар'єрного зростання, підвищення у званні чи посаді тощо. У ввірених А. С. Макаренку колективах цьому методу належало досить важливе місце. Педагог писав, що людина не може існувати без очікування чогось радісного, без віри в майбутнє [6, с. 582], а вчення про перспективу і перетворення її з простих, особистісних форм на суспільно більш значущі вважав потенційно найголовнішим аспектом колективного виховання. Він заражав колоністів ідеєю, плекав переконання у світлому майбутті, яке стане можливим завдяки відданій і совісній праці. Ця концепція дозволяла шляхом трудової діяльності, крім потреби у праці, реалізовувати відразу кілька інших особистісних потреб колоністів, серед яких самореалізація, впевненість у позитивних змінах у майбутньому, належність до певної ідеї і віра у неї.

Поруч з цим у педагогічній системі А. С. Макаренка реалізовувався і механізм покарань, котрий, втім, теж має певний авторський відтінок, зокрема, педагог стверджував, що покарання матиме позитивний ефект лише у тому разі, коли "выталкивает человека из общих рядов и поддерживается несомненным приговором общественного мнения" [6, с. 568]. Такі форми покарань у силових формуваннях відомі досить давно під назвою "товариський суд" чи "суд честі" та відіграють значну виховну роль, зважаючи на специфічний військовий етикет, пов'язаний із традиційними моральними підвалинами військовиків, заснований на взаємовиручці, честі і відданості Присязі. Засвідчено, що ці види стягнень все рідше зустрічаються на практиці, витісняючись примітивною схемою "начальник – підлеглий", яка не завжди повною мірою поєднується з виховним значенням колективної думки для порушника. Це означає, що ефективно і корисне покарання, визначення якому А. С. Макаренко дав ще століття тому, часто залишається поза увагою сучасних керівників, зокрема і в підрозділах рятувальників.

Як бачимо, певні грані педагогічного світогляду Макаренка незаслужено залишаються поза сферою існування ОРС. На наш погляд, незважаючи на вже сказане, її діяльність недостатньо враховує вплив виховної і професійно формуючої сили колективу. За спостереженнями А. С. Макаренка, в процесі свого становлення і зміцнення колектив його вихованців отримувал здатність самотужки виховувати новачків: гармонічно "вбирати" в себе достойних особистостей і перевиховувати інших. Це досягалося за рахунок безумовного авторитету старших, нюансів побутового співіснування, колективної праці та перспективам, а також значній ролі традицій та звичаїв, які стали настільки природними, що часто і старші вихованці не пам'ятали, як ці традиції народилися [6, с. 218]. Хоча праця і перспективи знаходять своє місце в діяльності рятувальників, підкреслимо можливість підвищити роль колективу в

професійному житті кожного з них, поки що невикористану з причини зрозумілої слабкості побутових зв'язків та неналежної оцінки важливості підтримання традицій, що почала простежуватися останнім часом, адже звичай, привиті ще радянською пожежною охороною, поступово відмирають, а нові не народжуються.

Як висновок, скажемо, що стрижневим постулатом вченого, який має застосовуватися за будь-яких обставин, було поєднання вимогливості та поваги [6, с. 389], що був логічним розвитком ставлення до колоністів як до особистостей з власними переконаннями, соціально-психологічними якостями, моральними рисами, потребами відповідно до рівня розумового, духовного і фізичного розвитку. Його ідеї залишаються наріжним каменем педагогічної науки і через століття, а їх повну суть зрозуміють, напевно, лише наші нащадки. На переконання автора, наукова і творча спадщина Макаренка може знайти своє відображення у всіх галузях нашого життя, адже в сучасному світі існує не так багато цінностей, пов'язаних з виключно індивідуальною діяльністю, натомість маємо зближення колись далеких галузей діяльності і залежність кінцевого її результату від сукупного впливу все більшої кількості факторів.

Підрозділи ОПС цивільного захисту є яскравим доказом цього, адже їх успішна діяльність і виконання службових обов'язків великою мірою залежить саме від уміння кожного члена колективу працювати в унісон з іншими. Такі реалії сучасного життя гарантують вченню про колективну діяльність чільне місце у сучасній педагогіці, а це означає, що глибина досвіду і багатство спадщини педагога залишатимуться актуальними, будуть вивчатися і використовуватися. Видатний українець переслідував мету створити злагоджений колектив в умовах духовної і матеріальної руїни, який своїм існуванням давав змогу існувати і його членам, для яких не було альтернативи; така ціль повністю відповідає концепції самозберігаючої поведінки.

Таким чином, аналіз особливостей роботи колективів ОРП, з одного боку, та осмислення внеску Антона Семеновича Макаренка в педагогіку колективного виховання, з іншого, дали можливість зробити висновок про важливість високого рівня колективної взаємодії рятувальників як чинника формування їх самозберігаючої поведінки. Незважаючи на те, що чимало творчих знахідок Макаренка знайшли в ній своє відображення, залишаються аспекти його вчення, мало поціновані в підрозділах Державної служби з надзвичайних ситуацій України. Серед них – і довіра до рішень командирів первинних підрозділів та прищеплення їм навичок самостійних дій, і розуміння важливості колективних історичних та культурних традицій, і певна обмеженість системи покарань. Їх розробка і впровадження є питанням подальших досліджень у галузі підготовки професіоналів-рятувальників.

Література

1. Ісаєнко Т. К. Гуманістичне спрямування педагогічних поглядів А. С. Макаренка // Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка, 12–14 березня 2013 р. – Полтава : ПНДУ, 2013. – 221 с.
2. Закон України "Про Дисциплінарний статут служби цивільного захисту" від 05.03.2009 № 1068, р. 1, п. 2. – К., 2009.
3. Кочетова А. А. Воспитание в вузе на основе коллективной деятельности / А. А. Кочетова // Высшее образование в России. – М. : Редакция журнала "Высшее образование в России" при Московском государственном университете печати, 2006. – № 4. – С. 103–105.
4. Наказ МНС України "Про затвердження Настанови з організації газодимозахисної служби в підрозділах Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України" від 16.12.2011 № 1342, р. 3, п. 35. – К., 2011.
5. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – К. : Радянська школа, 1954. Т. 4. – 1954. – 430 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. [Електронний ресурс] ; / А. С. Макаренко; науч. ред. изд. С. С. Невская – М. : ИТРК, 2003. – 736 с. : илл. – Режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Makarenko/MakarenkoA_Pedagogic_Poem /Makarenko_Ped_poema_full_text.pdf. – Назва з екрана.
7. Моргун В. Ф. Парадокси педагогічного гуманізму, або Як любити дітей за Антоном Макаренком та Янушем Корчаком / В. Ф. Моргун // Педагогіка А. С. Макаренка в полі-

культурному освітньому просторі : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка, 12–14 березня 2013 р. – Полтава : ПНДУ, 2013. – 221 с.

8. Фоменко С. Л. Теоретические основы исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива / С. Л. Фоменко // Образование и наука. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005. – № 5. – С. 19–26.

УДК 373.2.047:331.54(043.3)

ЗМІСТ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пісоцька Л. М.

Автор аналізує завдання, зміст і напрямки трудового виховання дітей старшого дошкільного віку за Базовим компонентом дошкільної освіти України й альтернативними програмами виховання та навчання. Окреслено роль ознайомлення дітей з професіями щодо реалізації державних стандартів.

Ключові слова: трудове виховання, державний стандарт дошкільної освіти, предметно-практична компетентність дитини.

Автор анализирует цели и содержание трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в государственных стандартах дошкольного образования Украины и в альтернативных программах воспитания и обучения. Обозначена роль ознакомления детей с профессиями в реализации стандартов.

Ключевые слова: трудовое воспитание, государственный стандарт дошкольного образования, предметно-практическая компетентность ребенка.

The author analyzes the goals, content and directions of labor education of senior preschool-age children according to the Base component of preschool education of Ukraine and alternative programs of teaching and upbringing. The role of children's familiarization with professions in the implementation of the state standards is outlined.

Key words: labor education, the State standard of preschool education, objective-practical competence of a child.

Постановка проблеми. Становлення особистості, розвиток її моральних якостей, формування здатності до творчості, готовності до виконання різних видів діяльності у суспільстві, у тому числі й трудової, – цілі, які є пріоритетними в освітній галузі. Трудове виховання спрямоване на формування у дітей дошкільного віку предметно-практичної компетентності, поваги до праці, працелюбності.

У дошкільному дитинстві розпочинається процес становлення особистості дитини, формується підґрунтя всіх моральних якостей. Тому дошкільна освіта має орієнтуватися на "виховання активних громадян суспільства, розвиток їхньої ініціативи та здібностей, на підготовку дітей до майбутньої інтеграції в доросле життя" [5, с. 12].

Одним із найбільш важливих завдань дошкільного виховання, на думку Г. В. Бельської, є "формування в дітей позитивного ставлення до праці, як запоруки виховання працелюбності та подальшої соціалізації в суспільстві" [3, с. 24]. Відповідно, розв'язання такого комплексного і, водночас, важливого завдання відбуватися у контексті трудового виховання дітей дошкільного віку. Як бачимо, передбачається формування у дітей особливих знань і моральних якостей, які сприятимуть їх подальшому життю в соціумі.

Трудове виховання спрямоване на досягнення дитиною предметно-практичної компетенції, яка, за визначенням О. Долинної, О. Низковської, "передбачає сформованість у 6–7-річного дошкільника, елементарної обізнаності з працею дорослих, інтересу і поваги до професій, ціннісного ставлення до результатів людської праці, бажання долучитися до потужної предметно-практичної діяльності й творчого ставлення до неї, базових умінь і навичок у різних видах праці" [7, с. 22]. Як бачимо, досвід, якого має набути дошкільник, формується завдяки ознайомленню дитини із працею дорослих і становленням компонентів трудової діяльності.

Набутий дитиною дошкільного віку досвід має стати важливим її особистісним надбанням, що буде нею використовуватися у власній поведінці, діяльності у конкретних життєвих ситуаціях. Саме тому поставлені завдання щодо трудового виховання мають розв'язуватися в контексті компетентнісного підходу, який "спрямований на формування у дитини компетентності як досвідченості (а не поінформованості, обізнаності) у конкретній сфері" [2, с. 4]. На нашу думку, зазначений підхід передбачає не лише особливу організацію процесу набуття дошкільної освіти, але й оновлення її змісту.

Засвоєння змісту дошкільної освіти вихованцями, як зазначає А. Богуш, має забезпечити "... повноцінний психофізичний та особистісний розвиток, соціальну адаптацію та психологічну готовність до шкільного навчання" [4, с. 21]. Як бачимо, зміст дошкільної освіти спрямований на розв'язання широкого спектру завдань. На нашу думку, на особливу увагу заслуговують завдання трудового виховання дітей дошкільного віку, розв'язання яких слугує набуттю дитиною особистісного досвіду, формуванню її моральних якостей, які необхідні для життя у суспільстві. Тому доцільно уточнити завдання та змісту трудового виховання за оновленим Базовим компонентом дошкільної освіти і за сучасними програмами виховання та навчання дітей дошкільного віку.

На нашу думку, проблема трудового виховання особливо актуальною є у старшому дошкільному віці, адже в цей період актуалізуються процеси особистісного розвитку дитини. Тому **метою статті** є аналіз завдань та змісту трудового виховання дітей старшого дошкільного віку за оновленими Базовим компонентом дошкільної освіти та програмами виховання та навчання.

Методика та організація дослідження. Нами використано теоретичний аналіз літератури та моделювання процесу трудового виховання дітей старшого дошкільного віку, що передбачало встановлення зв'язків між орієнтирами державних стандартів і їх реалізацією в програмах виховання і навчання.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Базовий компонент дошкільної освіти України "визначає показники життєвих компетенцій дитини 6–7 років перед її вступом до школи" [1, с. 4], а принципами є: визнання самоцінності дошкільного дитинства; збереження дитячої субкультури; повага до дитини; створення умов для формування базових якостей, особистісної зрілості; компетентісний підхід до розвитку особистості; пріоритет соціально-морального розвитку особистості; формування основ світогляду.

Інваріантна частина змісту дошкільної освіти систематизована за освітніми лініями: "Особистість дитини", "Дитина в соціумі", "Дитина у світі культури", "Дитина у природньому довкіллі", "Дитина в сенсорно-ізнавальному просторі", "Гра дитини", "Мовлення дитини". Всі ці напрямки спрямовані на забезпечення цілісності та неперервності між ланками початкової та дошкільної освіти. Варіативна частина представлена такими освітніми лініями, як "Комп'ютерна грамота", "Іноземна мова", "Хореографія", "Шахи", і спрямована на врахування особливостей регіону, навчальних закладів, побажань і запитів батьків, інтересів дітей. Розглянемо інваріантну частину документа, оскільки саме в ній представлені цілі трудового виховання.

Освітня лінія "Особистість дитини" спрямовує вихователів на формування здоров'язбережувальної й особистісно-оцінної компетенцій. Освітня робота щодо трудового виховання передбачає формування у дітей довільності, самостійності, відповідальності, навичок самообслуговування, поводження із предметами, знаряддями праці. Всі зазначені цілі мають співвідноситися із вихованням працьовитості, поваги до праці, бажання допомоги.

Освітня лінія "Дитина в соціумі" орієнтує на виховання соціально визнаної поведінки, орієнтування у світі людських взаємин, готовності співпереживання і співчуття іншим людям, узгодження своїх інтересів, бажань, дій з іншими членами суспільства, що має виявлятися у родинно-обутовій та соціально-комунікативній компетенціях. У контексті трудового виховання у дітей доцільно формувати повагу до праці (господарсько-обутової або професійної) та її результатів, виховувати шанобливе ставлення до дорослих та бажання їм допомоги, закріплювати навички підтримання порядку у помешканні.

Освітня лінія "Дитина у природньому довкіллі" передбачає формування виваженого ставлення до рослин і тварин, готовності включатися у практичну діяльність у природі, правил природокористування. Результати освітньої роботи виявляються у природничо-кологічній компетенції. Праця в природі як засіб трудового виховання, сприятиме формуванню знань про взаємозв'язок природного довкілля із життєдіяльністю людини, розвитку практичних вмінь у дітей оброблення землі для вирощування культур, здійснення заходів для збереження і відтворення рослин і тварин. Ознайомлення з працею дорослих допоможе з'ясувати, люди яких професій будують житло, обробляють ґрунт, добувають корисні копалини, доглядають за тваринами тощо.

Освітня лінія "Дитина у світі культури" орієнтує на формування у дітей почуття краси, емоційно-ціннісного ставлення до продуктів творчої діяльності, позитивної мотивації досягнень і елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок. Результати освітньої роботи виявляються у предметно-практичній та художньо-продуктивній компетенціях. У контексті трудового виховання передбачається: ознайомлення із професіями дорослих та із предметним світом, спорудами, транспортом, що сприяє становленню інтересу та повага до праці; формування у трудовій діяльності навичок користування предметами, знаряддями праці, навичок взаємодії у спільній праці; становлення технічних навичок роботи з різними матеріалами у малюванні, ліпленні, аплікації, конструюванні. У дітей розвиваються такі якості як креативність, творчість, самостійність, відповідальність і працелюбність, економність, бережливість, ощадливість. Як бачимо, у цій освітній лінії трудове виховання є також значущим засобом становлення особистості дошкільника.

Освітня лінія "Гра дитини" орієнтує на розвиток інтересу до пізнання довкілля, спонукає до становлення дружніх партнерських стосунків між дітьми, а також на формування самостійності, творчості, організованості, що має місце в ігровій компетенції. Вона передбачає вміння самостійно організовувати різні види ігор: рухливі, народні, ігри з правилами, конструкторсько-будівельні, сюжетно-рольові, дидактичні та ін. Так, у грі дитина може реалізувати власні пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби; відображає діяльність, взаємини дорослих. Іншими словами сюжети для власних дітей беруть із власного досвіду, демонструючи тут знання і уявлення про працю дорослих.

Освітня лінія "Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі" орієнтує на пізнавальний розвиток дитини дошкільника, на формування еталонів, які відображають ознаки, властивості та відношення предметів та об'єктів навколишньої діяльності. Критерій цих уявлень – використання отриманих знань в різних видах практичної діяльності, в тому числі в трудовій та ігровій, що сприятиме формуванню у дітей цілісної картини світу, компетентної поведінки. Результати освітньої роботи мають проявлятися в сенсорно-пізнавальній та математичній компетенціях.

Освітня лінія "Мовлення дитини" орієнтує на засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Так, дитина повинна мати відповідний словниковий запас, що дозволяє легко спілкуватися з дорослими і дітьми на різні теми (лексична компетенція). Такі орієнтири передбачають набуття дошкільником соціального досвіду в ігровій, трудовій і навчальній діяльності.

Отже, дошкільна освіта орієнтована на фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, що розкриваються через компетенції дитини. Вони є основою набуття соціального досвіду та формування готовності до взаємодії із довколишнім світом і реалізуються у напрямках виховання.

Програма "Впевнений старт" спрямована на розвиток і виховання дітей старшого дошкільного віку. Зміст документа розкривається у розділах фізичний розвиток, пізнавальний розвиток, мовленнєвий розвиток, художньо-естетичний розвиток, ігрова діяльність, трудова діяльність. Трудове виховання найбільш представлено у розділах "Трудова діяльність" і "Пізнавальний розвиток".

У розділі "Трудова діяльність" на особливу увагу заслуговують освітні завдання, які стосуються питання ознайомлення з працею дорослих. Так, передбачено завдання, які орієнтують на формування стійкого інтересу до праці дорослих, на розширення уявлень дітей про це явище через соціальну значущість, на різні види та знаряддя праці. Передбачено виховання інтересу та поваги дітей до праці, залучаючи дошкільнят до посиленої трудової діяльності.

Поставлені завдання до різних видів дитячої праці: самообслуговування, господарсько-побутової праці, художньої праці, праці в природі (у куточку природи, на городі, у квітнику), праці на ігровому майданчику. Показниками трудових навичок і вмінь є інтерес та знання до різних видів праці дорослих, до знарядь праці, повага до праці дорослих, спільна робота з однолітками, вміння застосовувати трудові вміння та навички у реальних життєвих ситуаціях.

Також у розділі розміщені поради батькам, в яких представлені практичні рекомендації здійснення трудового виховання у родині. Зокрема, пропонується спостереження за працею дорослих, розповіді про її соціальну значущість, підтримання

інтересу до неї тощо. На нашу думку, передбачається, що батьки є активними учасниками трудового виховання власних дітей.

У розділі "Пізнавальний розвиток" програма орієнтує на ознайомлення дітей із працею дорослих, зокрема на збагачення знань і уявлень про сільськогосподарську працю, на поглиблення знань про способи виробництва, на уявлення про користувача і виробника предметів, на виховання поваги до праці людей (світу предметів), на доступні та необхідні для соціального досвіду види праці дорослих, на прищеплення інтересу до різних професій (світ людей). Серед порад батькам заслуговують на увагу такі як схвалення і підтримання пізнавальних інтересів, збагачення обізнаності дитини про навколишній світ, про предметне та соціальне довкілля, світ гри. Показниками пізнавального розвитку дитини у контексті трудового виховання є такі: уявлення про професії, що пов'язані із космосом (космонавти, астрономи, астронавти); знання про способи виробництва предметів побуту; знання про найбільш доступні і необхідні для соціального розвитку види праці; інтерес до різних професій.

Можемо відмітити, що у програмі підкреслюється роль трудового виховання і питання ознайомлення із працею дорослих, професіями, вихованням поваги до них, але конкретних орієнтирів немає, окрім професій пов'язаних із космосом. На нашу думку, найкраще виховувати інтерес та повагу до цього явища через знайомлення дітей старшого дошкільного віку із робітничими професіями. Підтвердженням цього є розділ програми "Ігрова діяльність". Серед орієнтовного переліку ігор представлено такі, як "Магазин", "Будинок моди", "Салон краси", "Автомайстерня", "Пілоти", "Машиністи потяга", "Пошта", "Школа", "Будівельники", "Пожежники", "Лікарня", "Аптека", "Бібліотека" та ін. (сюжетно-рольові ігри), "Будуємо міст", "Новобудови", "Залізниця", "Вокзал", "Зоопарк", "Ферма", "Ігровий майданчик", "Автомийка", "Фабрика меблів", "Місто мрій" та ін. (конструкторсько-будівельні ігри), "Впізнай за описом", "Кому що потрібно для роботи", "Виправ помилку", "Дні тижня", "Добери пару" та ін. (дидактичні ігри). Як бачимо, більшість ігор можна використовувати для закріплення знань про професії дорослих.

У програмі "Дитина" розкривається зміст виховання і навчання дітей шостого (сьомого) року життя у розділі "Наші старші діти". Зазначається, що у виховному процесі педагог має створити умови для повноцінної соціалізації малят, серед яких пізнавальні і морально-етичні цінності людства. Відповідно, спостерігаємо підвищену увагу до трудового виховання. Так, у підрозділі "Дитина у довіллі" передбачається продовжувати ознайомлювати малят з предметами, знаряддями праці, суспільним (зокрема транспортом) і соціальним довкіллям. Також розширюються знання дітей про професії дорослих у ДНЗ: завідувач, вихователь-методист, завгосп, комірник, шеф-кухар та ін.

Поглиблюються знання дітей про вже знайомі їм професії, збагачуються уявлення про трудову діяльність людей, яку вони не можуть спостерігати безпосередньо (транспорт на виробництві, у сфері обслуговування, в освіті). Продовжують ознайомлювати дітей з професіями медичних працівників вже відомих, а також поглиблюють знання про роботу лікарів "швидкої допомоги". Диференціюються уявлення про поліклініку, лікарню; розширюються знання про виробництво предметів побуту на фабриках, заводах, професії людей виробничої сфери, про старовинні ремесла й способи виготовлення речей.

У дітей старшого дошкільного віку виховують повагу до людей творчої праці – майстрів народно-прикладного мистецтва. Розучують із ними прислів'я, приказки про працю, умілі людські руки. Вихователі ДНЗ поглиблюють знання дітей про техніку й транспорт, інформаційно-телекомунікаційну техніку, а також виховують повагу до праці людей різних професій. У родинному колі батьки мають сприяти поглибленню та уточненню відповідних знань.

Отже, у змісті програми передбачено, що знання дітей про працю дорослих пов'язані із вихованням поваги до праці та людей різних професій. Суттєвим є необхідність набуття знань дошкільників про професії сучасного виробництва. На нашу думку, це робітничі професії, адже вони найбільш зрозумілі дітям. Водночас залишається проблема критеріїв відбору професій для дітей.

У ігровій діяльності ("Граючись, зростаємо") передбачено формування інтересу до працівників школи та їх професійної діяльності (директор, вчитель групи продовженого дня, завуч, бібліотекар, кухар тощо) і соціальне значення їх роботи. Крім

того, вихователі мають забезпечувати умови для розгортання сюжетно-рольових ігор, в яких діти відображають знання про роботу людей різних професій. У дітей шостого року життя з'являються ігри з елементами праці та художньо-творчої діяльності. Вони мають включати правила співробітництва (розподіл інструменту, матеріалу, узгодження ігрових та трудових дій): "Зоопарк", "Керамічний завод", "Квіткарі" тощо. Дидактичні ігри розширюють знання про предмети, рослини, тварини, природні та суспільні явища, характер стосунків між людьми. Серед ігор, які пропонуються у програмі, є ігри із професійним змістом: "Магазин", "Квіти", "Де працюють наші мами", "Кому, що потрібно для роботи", "Хто як працює", "Школа" та ін.

На 7-му році життя програма акцентує увагу на збагаченні тематики сюжетно-рольових ігор, на мотивуванні дітей відтворювати виробничу діяльність дорослих, події громадського життя, на підтриманні ігор, які ґрунтуються на життєвому досвіді дітей та знаннях, які були отримані опосередкованим шляхом. В іграх присутні елементами праці та художньо-творчої діяльності: "Театральна майстерня", "Фермерське господарство", "Майстерня з лагодження транспорту" та ін. Дидактичні ігри більш насичені шкільною тематикою, але залишаються й ігри, пов'язані з професіями: "У лікарні", "Магазин", "Як працює майстерня з пошиття одягу", "Збирання врожаю".

Підрозділ "Привчаємось працювати" орієнтує на: задоволення потреб у праці, організації гри-праці; формування більш складних трудових вмінь; оволодіння навичками праці (голка, молоток, шило, викрутка та ін.); досягнення кінцевих результатів; виховання позитивного ставлення до праці; пробудження почуття гордості за успіхи (власні й товаришів) у праці. Дітей привчають користуватися робочим одягом (фартушки, наруківники, берети, косинки), вчать розрізняти зображення емблем професій; навчають малювати і розповідати за темою "Професії мами і тата".

Напрямок "Спільно дбаємо про порядок" передбачає виховання охайності, бажання художньо оформлювати приміщення групи букетиками квітів, вчити допомагати вихователю у підготовці до занять, у прибиранні приміщення групи після режимних процесів. Педагоги мають формувати вміння користуватися ганчіркою (протирати пил), доглядати за рослинами, спільно з помічниками вихователя протирати підлогу, розвішувати рушники, а також чергувати по їдальні, сервірувати столи, прибирати посуд. Праця на майданчику передбачає закріплення навичок роботи дитячою лопаткою, граблями, догляду за деревами, квітами, розчищення доріжок від снігу, а також заохочувати до художнього оформлення клумб. Трудова діяльність у природі вимагає вмінь роботи на городі дитсадка: висаджування, висівання насіння, розсади, скопування, розрівнювання, розпушування ґрунту; доглядання за рослинами на городі. Виготовлення годівниць, поїлок, дбати про їх чистоту.

Художня праця старших дошкільнят об'єднує роботу із папером, картоном, природніми матеріалами і пов'язана з умінням виготовляти коробки, вироби. Розширюється зміст конструкторської діяльності: виготовлення макетів технічних об'єктів, заміняти одні деталі іншими; вчити об'єднувати споруди, єдиним задумом, створювати колективні моделі або будівлі за опорними схемами; стимулювання ініціативи, фантазії, винахідливості: автомобілі, міст, будинок, вулиця, літак, аеродром, театр тощо.

Отже, програма "Дитина" орієнтує на встановлення зв'язків між трудовою діяльністю малят і ознайомлення дітей з працею дорослих. Акцентується увага на вихованні поваги до результатів праці, людини-трудівника; передбачено ознайомлення із виробничим спрямуванням праці, що, на нашу думку, можливо за рахунок ознайомлення із робітничими професіями.

Висновки. Дошкільна освіта орієнтована на повноцінний фізичний, психологічний та соціальний аспекти розвитку дитини, основним показником при цьому виступає досвідченість дошкільника; важливими засобами її формування є ознайомлення дітей із працею дорослих та трудова діяльність дошкільників; зміст трудового виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає набуття знань, розвиток вмінь і навичок та інших компонентів трудової діяльності у різних видах посиленої праці, достатньо уваги приділяється вихованню поваги до результатів праці, людини-трудівника, ознайомлення дітей з працею дорослих виробничого спрямування, до якої належать робітничі професії. *Перспективами* подальших досліджень стане експериментальна перевірка педагогічних умов ознайомлення старших дошкільників із робітничими професіями.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / І. Бех, Л. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–5.
3. Беленька Г. Як ставляться діти до наших професій / Г. Беленька // Дошкільне виховання. – 2010. – № 6. – С. 24–26.
4. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 20–23.
5. Бондаренко О. У світ професій... / О. Бондаренко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 12. – С. 12–15.
6. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богінч та ін. – 3-тє вид., доп. і перер. – К. : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
7. Долинна О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 22–27.
8. Програма розвитку дітей дошкільного віку "Впевнений старт". – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.

УДК 37.064

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ РОЗРАДИ

Примачок Л. Л.

У статті висвітлено питання методики формування у студентів медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта. Розглянуто розроблену систему виховання духовної цінності розради та її складові. Обґрунтовано поняття рефлексії як обов'язкового елемента усіх складових системи виховної роботи. Наведено модифіковані методики, що стосуються проблеми розради.

Ключові слова: духовні цінності, медичні працівники, студенти, система виховання, розрада, рефлексія.

В статье высвечиваются вопросы методики формирования у студентов медицинского колледжа духовной ценности утешения. Рассмотрена разработанная система воспитания духовной ценности утешения и ее составляющие. Определено понятие рефлексии как обязательного элемента всех составляющих системы воспитательной работы. Наведены модифицированные методики, которые касаются проблемы утешения.

Ключевые слова: духовные ценности, медицинские работники, студенты, система воспитания, утешение, рефлексия.

The article describes a method of forming the spiritual value of consolation in students of a medical college. The worked out system of fostering the spiritual value of consolation and its components is considered. The notion of "reflection" as a necessary element of all components in the system of educational work is substantiated. Modified methods touching upon the problem of consolation are presented.

Key words: spiritual values, medical workers, students, system of education, consolation, reflection.

Актуальність дослідження. Комплексною умовою виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності визначено систему виховної роботи, що ґрунтується на принципах народності, природовідповідності, культуровідповідності, демократизації та охоплює такі завдання цієї системи:

- поглиблення знань студентів про духовні цінності, їхню роль у житті людини і медичного працівника, зокрема, про сутність духовної цінності розради та її важливості для майбутньої професійної діяльності;
- розширення сфери свідомості та самосвідомості студентів шляхом зміцнення почуття емпатії, уваги до іншого, розвитку вміння самоаналізу та саморозуміння;
- формування вмінь і навичок етичної поведінки, вибору адекватних ситуації способів розради іншого.

Мета статті – розглянути методику формування у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності.

Виклад основного матеріалу. Нами була розроблена система виховної роботи, з метою підвищення ефективності виховання духовної цінності "розради пацієнта" у студентів медичного коледжу, яка охопила такі складові:

1. Кураторські виховні години.
2. Тренінг.
3. Творчі завдання для самостійного виконання.
4. Діяльність товариства "Доброчинність" (реалізація вчинку-розради).

Обов'язковим елементом усіх складових системи виховної роботи визначили рефлексію.

Рефлексія передбачала звернення студентів до своїх знань, до свого стану. Тобто рефлексія передбачала залучення студентів до розмірковувань, спрямованих на аналіз самих себе – своїх станів, вчинків.

У роботі застосовували такі види рефлексії:

1. Рефлексія щодо зворотного зв'язку, одержаного від інших учасників занять: у процесі спільної діяльності постійно виникали ситуації, коли обговорювалася чиясь

поведінка. Ті студенти, чії дії коментувалися, мали можливість поміркувати про причини саме такого зворотного зв'язку, а також доповнити чи поглибити розуміння власних дій.

2. Рефлексія наприкінці якоїсь групової дії: спільний аналіз того, що відбувалося, що змінилося.

Ці види рефлексії давали кожному студенту змогу порівняти свою поведінку і свій спосіб думок з поведінкою і способом думок інших, вирішити, що можна взяти з такого порівняння. Крім того, рефлексія сприяла формуванню свідомості студентів, яка допомагала їм краще досягнути духовні цінності, вибудовувати відповідно до них свою подальшу поведінку.

Основна вага з розширення і поглиблення знань студентів щодо духовних цінностей загалом і розради як духовної цінності зокрема припадала на кураторські виховні години, під час яких зі студентами проводилися тематичні бесіди, виконувалися вправи.

Розроблені нами цикли тематичних бесід (за модифікованою методикою О. Т. Шевченко) стосувалися проблеми розради пацієнта в різних життєвих ситуаціях, з якими доводиться стикатися медичним працівникам [6].

Наприклад, цикл бесід на тему "Коли когось втрачаємо" спрямовувався на виховання у студентів ставлення до життя як до найвищої цінності, формування уявлень про життєві втрати і шляхи їх подолання, вироблення стратегії поведінки медичного працівника, готовності до розради пацієнта.

Мотивація студентів до заняття за першою темою відбувалася за допомогою епіграфа:

"Якщо бажаєш дізнатися, яка ціна у людини, підведи її до чужої біди або чужої радості – ніколи не помилишся" (Народна мудрість).

Розпочинаючи бесіду, повідомляли, що в сучасному суспільстві люди постійно зазнають втрат. До них ведуть і природні катастрофи, і все частіші випадки тероризму, й особисті кризи, без яких не обходиться жодна людська істота. Опиняючись у круговороті власного життя і завантажуючись інформацією про страждання багатьох людей, що несеться бурхливим потоком з усіх засобів масової інформації, пересічна особа може бути надто переобтяжена думками про можливі втрати. Проте без втрат протягом усього життя неможливе особистісне зростання.

Звертали увагу студентів на те, що багато людей вважають втратою лише смерть, але втрати різних типів відбуваються щодня. Людина зазнає змін і втрат від народження і далі – упродовж усього життя.

Кожне залишення рідного дому, кожен переїзд, кожна зміна роботи чи статусу, кожна втрата віри, людини чи тварини, кожна хвороба, кожна переміна життя – одруження, розлучення, вихід на пенсію – можуть стати причиною горя. Це те, що Е. Кюблер-Росс назвала "маленькими смертями" життя.

Для посилення інтересу студентів до змісту теми ми акцентували увагу на тому, що фахівці медицини і психології мають бути обізнані щодо можливих втрат у сучасному світі і сутністю процесу, який допомагає людям пристосуватися до них – процесом переживання горя. Надалі знайомили студентів із сутністю поняття "втрата", під яким розуміється будь-яка ситуація, дійсна, потенційна чи усвідомлена, в якій цінний для людини об'єкт змінюється чи стає недоступним більше, та стратегією розради у кожній із зазначених ситуацій.

Втрати однієї людини можуть бути невідчутними і непомітними для інших, особливо це стосується психологічних втрат. Для унаочнення цієї думки просили студентів пригадати, як іноді плачуть діти, коли дорослі викидають який-небудь їхній камінчик чи шматочок скла, що його вони уявляли частиною піратських скарбів, а дорослим видався звичайним сміттям. Прикладом втрати може бути звільнення людини з роботи, коли втрата доходу є зрозумілою для інших, тоді як втрата самоповаги не є такою очевидною.

Людина зазнає втрати тоді, коли цінна для неї річ, важлива чи близька особа змінюється або стає недоступною. Оскільки цінність і важливість втраченого об'єкта визначається особистим сприйняттям, то реакція кожної людини на втрату є різною.

Повідомивши, що можна виділити багато типів втрат, зокрема таких, як: ситуативна втрата; фактична (дійсна) втрата; уявна втрата; фізична втрата; психологічна втрата, розкривали сутність кожної з них.

Ситуативні втрати відбуваються у відповідь на зовнішні події, що стаються зазвичай поза контролем людини (смерть близьких).

Фактична (дійсна) втрата означає, що факт цієї втрати вже відбувся і він очевидний для інших, наприклад смерть людини, яку ми любимо, крадіжка особистого майна.

Уявна втрата має сенс тільки для особи, що її переживає, проте невідчутна (і не завжди зрозуміла) для оточення. У цьому така втрата близька до психологічної, бо практично завжди вона має психологічну основу. Іноді такий тип втрати переживають батьки, чия дитина залишила дім унаслідок переїзду до іншого міста. Відчуття такої ж втрати може бути притаманне матерям, коли сини, до яких вони патологічно сильно прив'язані, одружуються. У народі говорять, що мати ревнує сина до невістки, – таким чином проявляється уявна втрата. Прикладом може слугувати також втрата статевого потягу, яка не завжди пов'язана з фізіологічними порушеннями.

Фізична втрата завжди пов'язана, насамперед, із фізичними стражданнями, з відчуттям фізичного болю. Це може бути втрата кінцівки внаслідок нещасного випадку, страждання від опіків, ушкоджень, незаживних ран. Сутність цієї втрати майже завжди розділяється оточенням, і людина може сподіватись на розуміння та підтримку.

Для підсилення усвідомлення студентами матеріалу бесіди проводили рефлексію:

- Що ви пов'язуєте з поняттям "втрата"?
- Чи доводилося вам зазнавати в житті якихось втрат?
- Подумайте (пригадайте), як ви їх переживали?

Студентам також пропонувалося розробити стратегію розради у всіх згаданих ситуаціях.

У наступній бесіді, що проводилася в рамках цього ж циклу, розповідали про горе як низку пристосувальних реакцій на втрату. Людина, що зазнала фізичної втрати, горює за самою собою. І втрата зору, втрата фізичної мобільності внаслідок деформуючого остеоартрозу, і спотворювальні наслідки автокатастрофи завдають таких самих болісних страждань, як і втрата близької людини. І хоча кожна людина любить себе принаймні трішечки більше, ніж будь-хто інший, дати раду серйозним, докорінним змінам у самому собі дуже важко, і це може стати серцевиною проблеми під час роботи з такими пацієнтами.

На цьому ж занятті розкривали зміст понять "психологічна втрата" (стосується, переважно, зміни сприйняття особою самої себе як індивіда, своєї ролі в сім'ї, у громаді, своїх стосунків та ставлення до себе); "фізіологічна втрата" (втрата фізичних функцій внаслідок хвороби чи пошкоджень, у випадках каліцтва, виродливості чи відсутності частини тіла, у разі ампутації кінцівки чи мастектомії).

Звертали увагу студентів на те, що при фізіологічній втраті першим кроком для досягнення оптимального стану має стати прийняття змін, які відбулись у тілі. Велика роль у забезпеченні такого прийняття належить медичним працівникам, які повинні навчати людину, що зазнала фізіологічної втрати такого виду, приймати своє тіло таким, яким воно є, і замість того, щоб витратити дорогоцінну енергію на опір реальності, використати сили на пошук шляхів пристосування до неї. Підкреслювали, що зробити це нелегко, але чим більше буде наблизений новий вигляд тіла до попереднього і чим більш самостійною буде така людина, тим меншими і короточаснішими будуть її психологічні страждання.

Крім того, слід довго і наполегливо намагатися підвести її до сприйняття втрати якої-небудь частини свого тіла як до втрати її в бою з ворогом, до усвідомлення, що людина – це не лише її тіло, але й душа, особистість.

У змісті бесіди знайомили студентів із описом Еріком Ліндемманом своїх спостережень за людьми, які перебували у депресивному стані через те, що з ними відбулося щось таке, що зруйнувало їхній власний імідж людини, від якої завжди очікується життя відповідно до певних соціальних чи моральних принципів. Щоб відновитися у новій системі діяльності й очікувань щодо самої себе, така людина переживатиме особливу форму горя внаслідок втрати самосприйняття. Зачитували наведений американським психіатром приклад: "Уже декілька років спостерігаю за жінкою, яка втратила чоловіка після нетривалої, але важкої хвороби. Діти їхні вже давно дорослі, створили свої сім'ї і живуть своїм власним повноцінним життям. Хоч вони намагаються підтримувати матір, жінка опинилася ніби на узбіччі життя. Позбувшись ролі дружини і берегині домашнього вогнища, вона з ініціативної, упевненої в

собі людини, перетворилася на абсолютно байдужу до життя особу, позбавлену сенсу буття".

Для активізації студентів у процесі бесіди ставили їм такі запитання:

– Чи відчували ви коли-небудь втрату інтересу до життя, втрату амбіцій, почуття гумору?

– Чи спостерігали такі стани у людей, які вас оточують? Як довго це тривало? Це було наслідком стресової ситуації, важкої хвороби, перевтоми на роботі (фізичної чи моральної)?

– Що допомогло пережити цю втрату?

– Хто допоміг (член сім'ї, друзі, колеги, професійні психологи)?

– Чи був критичний момент, коли прийшло розуміння необхідності виходу з кризи? Що стало поштовхом?

Третя бесіда з цього циклу починалася словами про те, що втрата близьких є надзвичайно важливою і серйозною втратою. Таку втрату може викликати залишення дому / сім'ї дітьми, розрив стосунків, розлучення з близькою людиною, переїзд до іншої місцевості чи смерть. Звичайно, смерть є найбільш непоправною формою такої втрати, але втрата може спричинитися й іншими соціальними змінами. Наприклад, шлюбом, коли молода дружина потрапляє в коло спілкування та інтересів свого чоловіка і, отже, її контакти зі своєю родиною різко зменшуються. Таким чином, вона може переживати і відчувати втрату.

Ознайомлювали студентів із результатами сучасних досліджень, проведених у Великій Британії і Фінляндії, які свідчать, що смертність і чоловіків, і жінок підвищується відразу ж після втрати подружжя. Наводили слова Р. Дж. Касемента: "Ми вкладаємо значну частину себе в тих, кого любимо і в наші стосунки з ними. Отже, коли ця людина вмирає, часто виникає відчуття, що ми також втрачаємо щось своє у ній чи частина нас вмирає з нею. І може здаватися, що ми ніколи насправді не повернемося до життя без цієї особи, бо хіба ми можемо продовжувати жити, коли частина нас померла? Це запитання є серцевиною процесу переживання горя".

Звертали увагу на те, що серед давніх українських звичаїв була і традиція "понеділкування" – молоді, недавно одружені жінки збиралися разом, щоб поспілкуватися, обговорити проблеми майбутнього материнства, питання догляду за дитиною, гігієни, а також і розрадити своїх подруг, якщо в цьому була потреба. Єдиною умовою "понеділкування" була відсутність на таких зібраннях чоловіків та свекрух. А ще під час сватання дівчина запитувала у хлопця, чи дозволить "понеділкувати", а ні – то й гарбуза могла піднести. Таки мудрим був наш народ, та багато цієї мудрості, на жаль, втрачено.

Для актуалізації проблеми, що обговорювалася під час бесіди, ставили студентам запитання:

– Чи втрачали ви кого-небудь у вашому житті, хто мав величезну емоційну цінність для вас?

– Як ви тоді почувалися? Як реагували?

– Які слова використовували інші, щоб допомогти вам? Чи пам'ятаєте ви ті слова?

– Як ви реагували на турботу і співчуття, які проявляли інші?

– Що допомогло найкраще справитися з вашими почуттями?

– Що допомогло найменше?

Для закріплення одержаних під час бесіди знань зі студентами проводилася практична робота: складання пам'ятки для медичних працівників, яку наводимо нижче.

Пам'ятка

Ніколи не слід оцінювати втрату особистості відповідно до своєї шкали цінностей та життєвих орієнтирів. Ваш об'єкт діяльності – це сама людина та її реакція на втрату (фізичні, емоційні та поведінкові прояви), а не сутність втрати. Неосудлива поведінка – одна зі складових високого професіоналізму у сфері медицини і психології.

Втрата породжує тривогу і відчуття вразливості. Стан вразливості може бути початком кризи. Коли вмирають близькі, руйнується відчуття захищеності і безпеки. Мегон зазначав: "Кожна сім'я, що зазнала втрати близьких, є кризовою сім'єю або ризикує бути такою". Горе є механізмом для виходу з кризи.

Студенти також заповнювали таблицю категорій втрат, які можуть спричинити кризи.

Активізації пізнавальної активності студентів як передумови розширення їхньої когнітивної сфери сприяли також вправи, які проводилися після проведення бесід. Такою була, наприклад, вправа "Колись так думав Г. Сковорода", що передбачала ознайомлення студентів з висловлюваннями філософа та розкриття їхнього глибинного змісту стосовно лікування і розради [4; 5]. Ті вирази, які знаходили у студентів живий відгук і відповідали їхнім поглядам, занотувалися до щоденників, як такі, що можуть знадобитися їм у житті чи у професійній діяльності.

Студентам також у ході бесіди зачитували вірш – духовний заповіт Матері Терези молодому поколінню; повідомляли, що Мати Тереза – лауреат Нобелівської премії світу, громадянка світу стала загальнолюдським символом милосердя, гуманізму і доброти [2; 3]. Своє життя вона присвятила людям, і люди її пам'ятатимуть. Просили пояснити, як вони розуміють його зміст, і відповісти на запитання:

- Чи всі можливості, які надає нам життя, ми використовуємо?
- Чи помічаємо ми красу життя?
- Чи прагнемо ми досягти своїх мрій?
- Про які життєві обов'язки йдеться у вірші?
- Чому життя є скарбом?
- Що означає не розтринькати його?
- Як ви розумієте щастя?
- У чому воно полягає?
- Чи може допомогти цей вірш людині у важку хвилину? Яким чином?

У своїх відповідях студентам вдалося обґрунтувати власні думки, які стосувалися не лише цінності людського життя, а й чуйного ставлення до оточення, розуміння їхніх проблем, чужого болю, готовності кожної миті прийти на допомогу тому, хто її потребує. Обговорення вірша показало, наскільки студенти цінують свою майбутню професію і можливості служіння іншим людям.

Теми інших циклів бесід торкалися проблем розуміння і розради людини в горі, в біді, в екстремальних ситуаціях, при захворюваннях. Наприклад, зачитували студентам слова В. Ніколаєвої про те, що хвороба є подією в житті, яка здатна змінити його, до цього часу рівну течію, змусити людину По-новому поглянути на власне життя, його сенс і на саму себе; хвороба може викликати почуття втрати, провини і, як наслідок, особливу гостроту переживання цінності та суб'єктивної принадності життя. Тобто хвороба є подією і стражданням, що змінює соціальну ситуацію розвитку людини, змінює об'єктивне місце, що його займає людина в житті, а також її внутрішню позицію стосовно самої себе і життя в цілому [1].

Надалі залучали студентів до роботи над проблемними ситуаціями. Проблемні ситуації дозволяли студентам оцінити проблему, визначити свої можливі дії в них. До роботи над проблемними ситуаціями з елементами рольової гри студентів мотивували за допомогою вступу до оповідання С. А. Черняєвої "Дерево Розради". У ході роботи до уваги студентів пропонувалися різноманітні ситуації, в яких ті, що зверталися до Дерева, потребували розради. Студентам пропонувалося від імені Дерева Розради втішити людину, яку ніхто не любить, жінку, яка переживає небажану вагітність, людину, яка втратила сенс життя, смертельно хвору людину, самотню, горду людину та ін. Після чого студентам зачитували повністю оповідання. Студенти співставляли усі варіанти вирішення ситуацій і вибирали найкращі. В обговоренні зверталася увага на почуття, що переживали люди, які мотиви ними рухали, яким чином Дереву вдавалося їх розрадити.

Подальша робота над проблемними ситуаціями охоплювала елементи професійної діяльності і вимагала від студентів як знань стану пацієнта, можливого перебігу хвороби, так і його психологічної підтримки і розради. Обговорюючи ситуації, студенти дійшли висновку, що саме медичні працівники можуть розрадити усіх пацієнтів, оскільки є сторонніми людьми, об'єктивності яких довіряють пацієнти. Хоча кожен пропонував свій шлях розв'язання проблеми, усі дійшли згоди у тому, що для їхніх пацієнтів важливо аби їх вислухали (93,7 %), не нав'язували власну точку зору як єдино можливу (86,9 %), намагалися змодельювати декілька шляхів розвитку можливих подій (81,4 %), дали можливість пацієнту зробити власний вибір (75,6 %), оточити його підтримкою і розумінням (70,9 %), звертати увагу на емоційний стан

(69,8 %), бути уважним (65,5 %), спробувати спільно відшукати те, що може бути сенсом його життя і діяльності як на короткий, так і на тривалий період (56,4 %), розробити стратегію діяльності (45,7 %), використовувати вербальні і невербальні засоби розради (43,5 %), підтримувати позитивно спрямований контакт (42,8 %), вселити надію (38,6 %), що все буде добре (34,5 %), демонструвати віру у пацієнта (23,2 %), оптимізм (18,9 %), гарний настрій (15,6 %), намагатися звертати увагу на гарні сторони життя або те, що приваблює пацієнта (5,8 %), постаратися бути йому справжнім другом (2,1 %).

Окрім цього, студенти розробили стратегію розради залежно від ситуації, яку застосували під час медичної практики на базі лікувальних закладів. До стратегій розради студенти віднесли:

- моральну підтримку;
- зміну погляду на проблему;
- визначення позитивної перспективи;
- переоцінку ситуації;
- переінтерпретацію.

У ході медичної практики у лікарні студенти найчастіше користувалися словами-установками, такими як: "заспокойтесь", "не хвилюйтесь", "не переймайтесь", "не переживайте"; стійкими словосполученнями: "опануйте себе", "не втрачайте присутності духу", "не втрачайте самовладання", "не звертайте уваги", "зберіться з силами"; висловлюваннями-позитивами: "все буде добре", "до весілля заживе", "все буде в порядку", "все обійдеться", "це минеться"; висловлюваннями-співчуттями: "як я вас розумію", "всіляко буває", "не втрачайте надії", "ви не винні" та "прийміть мої щирі співчуття", "я поділяю ваше горе", "я щиро сумую" тощо.

Студенти також наводили ситуації зі своєї практики, які пропонували розв'язати і своїм товаришам під час круглих столів. Обговорення показало, що найскладнішими для студентів були ситуації, які стосувалися хвороб, що передаються статевим шляхом, психічні відхилення, злоякісні новоутворення, безпліддя, аборт, небажана вагітність, СНІД тощо. На думку студентів, зазначені ситуації вимагають надзвичайної тактовності і делікатності від медичного персоналу.

Висновки. Таким чином, дослідження підтвердило, що уся впроваджена система виховної роботи зі студентами медичних коледжів доводить свою ефективність у вихованні розради як духовної цінності.

У процесі проведення експериментальної роботи періодично проводилися проміжні зрізи, результати яких давали змогу відстежувати зміни, що відбуваються у вихованості в студентів досліджуваної властивості, вносити у зміст, форми і методи роботи необхідні корективи.

Література

1. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику / В. В. Николаева. – М. : Медицина, 1989. – 278 с.
2. Сестринська справа : підручник для учнів мед. училищ / за ред. М. Г. Шевчука. – К. : Здоров'я, 1994. – 494 с.
3. Сестринська справа : підруч. / Н. М. Касевич, І. О. Петрашев, В. В. Сліпченко та ін. ; за ред. В. І. Литвиненка, Н. М. Касевич. – К. : Медицина, 2008. – 816 с.
4. Сковорода Г. Сад божественних пісень : для ст. шк. віку / Григорій Сковорода ; упоряд. В. О. Шевчук. – К. : Школа, 2007. – 337 с.
5. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Григорій Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 526 с.
6. Шевченко О. Т. Психологія кризових станів / Олександра Теодорівна Шевченко. – К. : Здоров'я, 2005. – 120 с.

УДК 37.015.31:17.022.1:796.01

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ХОРТИНГОМ

Тимчик М. В., Єрмоєнко Е. А.

У статті висвітлено зміст, форми і методи патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом. Визначено зміст, форми і методи патріотичного виховання учнів 7–9 класів у загальноосвітніх навчальних закладах та експериментально перевірено їхню ефективність.

Ключові слова: патріотичне виховання, старші підлітки, хортинг, фізкультурно-масова робота.

В данной статье рассматриваются содержание, формы и методы патриотического воспитания старших подростков в процессе занятий хортингом. Определено содержание, формы и методы патриотического воспитания учащихся 7–9 классов в общеобразовательных учебных заведениях и экспериментально проверена их эффективность.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, старшие подростки, хортинг, физкультурно-массовая работа.

This article is focused on the content, forms and methods of patriotic education for the late teenage years in the process of Horting training. The authors have established the content, forms and methods of patriotic education for students of grades 7–9 at general education schools and verified their effectiveness experimentally.

Key words: patriotic education, late teenage years, horting, health and fitness, sports and public work.

Постановка проблеми. У патріотичному вихованні старших підлітків у процесі занять хортингом є різнобічні організаційні форми. Як свідчить практика, найефективнішими формами організації і проведення з учнями активного дозвілля є змагання на призи відомих земляків, спортивні вечори, які сприяють формуванню активної життєвої позиції, організації здорового способу життя, розвитку фізичних і розумових якостей. Систематичне й цілеспрямоване застосування української боротьби хортинг допомагає формуванню в школярів свідомих переконань, розв'язанню оздоровчих, освітніх та виховних завдань, а також сприяє психологічній та фізичній підготовці учнівської молоді до майбутньої професійної діяльності.

Необхідність її всебічного дослідження пояснюється насамперед поступовим зниженням у школярів інтересу до національних та історичних цінностей нашого народу, що не сприяє повноцінному формуванню й розвитку учнів як особистостей і патріотів своєї країни. У зв'язку з цим вимоги до патріотичного виховання знайшли відображення в Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Концепції патріотичного виховання учнівської молоді, Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Програмі патріотичного виховання дітей і учнівської молоді та в інших нормативних документах.

Теоретичні основи патріотичного виховання знайшли висвітлення в працях І. Беха, М. Баки, К. Журби, Ю. Завалевського, О. Захаренка, П. Ігнатенка, В. Киричок, Б. Кобзаря, А. Макаренка, В. Новосельського, Ю. Руденка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, В. Третьякова, В. Фарфоровського, К. Чорної, Т. Шашла та інших. У їхніх працях наголошується, що патріотизм є однією з найважливіших рис кожного зрілого громадянина. Він передбачає любов до Батьківщини, свого народу, рідної землі; сприяння розвитку України як суверенної, правової, демократичної і соціальної держави; готовність відстояти незалежність, захищати її. Будучи інтегрованою якістю особистості, патріотизм охоплює емоційно-моральне й дієве ставлення до себе як патріота, рідної землі, своєї нації, матеріальних та духовних надбань Української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками здійснено низку досліджень, присвячених окремим аспектам вирішення зазначеної проблеми

засобами фізкультурно-масової роботи. Це, насамперед, дослідження основ туристсько-краєзнавчої діяльності (В. Вербицький, Г. Пустовіт, Т. Троценко та інші), організації краєзнавчо-пошукової роботи (М. Соловей), проведення військово-патріотичних спортивних ігор (Г. Коломоєць, В. Тимченко), проведення походів місцями бойової і спортивної слави українського народу (М. Зубалій, М. Тимчик), організації спортивних змагань на призи учасників бойових дій (К. Жукотинський) тощо. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що на сьогодні накопичено певний досвід військово-патріотичного виховання старшокласників, однак проблема патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом досліджена недостатньо.

Дослідження В. Гонського, В. Гуменюка, О. Докукіної, М. Зубалія, П. Ігнатенка, А. Мельниченка, Р. Петронговського, Ю. Руденка, К. Чорної та інших засвідчують, що нині необхідно виховувати молоде покоління національно свідомими громадянами-патріотами, які здатні забезпечити рідній державі гідне місце в цивілізованому світі.

Водночас головними причинами зниження уваги до патріотичного виховання є багаторічне використання в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) змісту й методів патріотичного виховання, які не відповідають віковим і психологічним особливостям школярів; відсутність ефективної національної системи патріотичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл; відставання розробок теоретичних основ патріотичного виховання старших підлітків від сучасних вимог; поява негативних тенденцій щодо зниження значущості й актуальності патріотичної роботи в школах; нерозробленість системи стимулювання й самопідготовки учнів до патріотичного виховання; ігнорування в роботі з патріотичного виховання індивідуального підходу до школярів, що передбачає поступове прилучення кожного з них до повсякденного суспільного життя.

Вивчення літературних джерел [1; 2; 6] засвідчує, що у патріотичному вихованні старших підлітків велике значення має фізкультурно-масова робота. Це пояснюється тим, що вона є популярною серед учнівської молоді, однією з ефективних форм їх всебічного розвитку. Однак в останні роки дослідженню проблеми патріотичного виховання учнів надається недостатня увага, що призвело до поступового зниження в них інтересу до популярних форм і методів патріотичного виховання.

Мета – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективним засобом патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи в експериментальних групах був український вид бойового мистецтва "Хортинг" та проведення змагань з цього виду спорту. Їх проведення пояснювалося необхідністю залучення учнів 7–9 класів до патріотичної діяльності в процесі фізкультурно-масової роботи. Заняття з хортингу компенсували недостатню кількість урочних занять й сприяли підвищенню патріотичної вихованості старших підлітків та формуванню суспільних і особистих ціннісних орієнтацій.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи** дослідження: *теоретичні*: вивчення педагогічної і методичної літератури з теми дослідження для розгляду теоретичних підходів до патріотичного виховання старших підлітків та визначення понятійного апарату; аналіз програмно-нормативних документів, навчальних планів, програм з патріотичного виховання, сценаріїв і програм масових свят та положень про спортивні змагання з метою вивчення практичної діяльності загальноосвітніх шкіл; *емпіричні*: педагогічне спостереження за процесом патріотичного виховання учнів на уроках фізичної культури та під час проведення позакласної фізкультурно-масової роботи для вивчення динаміки патріотичної вихованості старших підлітків; тестування, анкетування, опитування учнів і вчителів, бесіди та інтерв'ю з учителями, метод незакінчених речень, метод незалежних характеристик для кількісного і якісного аналізу емпіричних даних та результатів вивчення стану роботи з патріотичного виховання ЗНЗ; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки ефективності змісту, форм і методів патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом; *статистичні*: методи математичної статистики (χ^2 -критерій) для опрацювання проміжних і кінцевих результатів експериментальної роботи, визначення динаміки кількісних змін у рівнях патріотичної вихованості старших підлітків у процесі занять хортингом, знаходження значення статистичного критерію і середнього арифметичного.

Зміст патріотичного виховання у процесі занять хортингом спрямовувався на залучення старших підлітків до позакласної діяльності, яка сприяла задоволенню потреб учнів у формуванні нових взаємостосунків; самостійності під час практичної діяльності; позитивної мотивації до спортивних занять у домашніх умовах та за місцем проживання. У процесі занять хортингом в учнів 7–9 класів підвищувалася самосвідомість і відповідальність за свої дії, формувалося бажання наблизитись у вчинках до свого спортивного ідеалу. Вони також мали можливість вибирати друзів за інтересами, поглядами на життя, сутність і зміст патріотичного виховання в сучасних умовах.

У процесі дослідження наша увага зосереджувалася на підготовці вчителів і старших підлітків до організації патріотичної, фізкультурно-масової роботи у процесі занять хортингом. У зв'язку з цим були проведені бесіди й анкетування вчителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій і учнів середніх класів з метою внесення змін у практику патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом в школі. Зміст цієї роботи був спрямований на те, щоб з'ясувати, які патріотичні якості є для старших підлітків головними та які б вони хотіли в себе розвинути для майбутньої професійної та військової діяльності. Встановлено, що значущим для старших підлітків є: любов до Батьківщини; повага до батьків і рідних; гордість за свою школу, спортивну команду, Вітчизну; шана до ветеранів, дітей війни тощо.

Дієвим засобом патріотичного виховання старших підлітків у процесі позакласної роботи в експериментальних групах були змагання з хортингу на призи відомих українських спортсменів. Вони організовувалися навесні, влітку і восени з учнями 7–9 класів з метою активного відпочинку; заохочення до проведення здорового способу життя; розширення в старших підлітків морально-ціннісних орієнтацій; зміцнення тілесного і духовного здоров'я; розвитку основних фізичних якостей; загартування характеру; закріплення нових знань, рухових умінь і навичок; забезпечення внутрішньої єдності цінностей здоров'я школярів з базовими моральними і духовними цінностями.

Організація змагань з хортингу спрямовувалася на те, щоб в учнів старшого підліткового віку формувалася інтерес до фізкультурно-масової, суспільно корисної та патріотичної діяльності. Під час виконання доручення тренера в учнів 7–9 класів виникали емоційні переживання при подоланні перешкод, що сприяло розвитку в старших підлітків таких особистісних якостей, як повага один до одного, взаємодопомога, дисциплінованість, наполегливість, працездатність, упевненість у своїх силах. Учні глибше усвідомлювали сутність і зміст патріотичного виховання, значущість своєї всебічної підготовленості, розуміння проблем інших людей, уміння спілкуватися з представниками старших поколінь тощо. Ці та інші життєво необхідні особистісні якості допомогли школярам досягти кращих успіхів у навчальній діяльності, спортивно-масовій та патріотичній діяльності.

Використання різних організаційних форм патріотичної роботи у процесі занять хортингом давало змогу старшим підліткам глибше усвідомити власну належність до свого рідного краю, його історичного минулого. Активну участь у організації змагань з хортингу брали як хлопці, так і дівчата, оскільки цей засіб фізкультурно-масової роботи сприяв зміцненню творчих і дружніх відносин в учнівському колективі. Старші підлітки переконувалися в необхідності популяризації українського національного виду єдиноборств "Хортинг". Це змушувало їх бути активними, наполегливими, не байдужими до своєї історії, минулих військових подій, що відбувалися в рідному краї. Дана мета об'єднувала учнів у єдиний колектив, який заради збереження для себе і майбутніх поколінь історичних фактів вивчав та підтримував цю патріотичну акцію свого народу.

У процесі підготовки до змагань з хортингу учителі фізичної культури, тренери спортивних секцій часто створювали для учнів такі умови, подолання яких сприяло гарантованому успіху. Тобто у процесі виконання спеціально організованих індивідуальних і колективних завдань учні завчасно готували себе до майбутніх змагань й від цього отримували емоційне задоволення. Запропонована робота вимагала від них прояву вольових якостей, бажання працювати, творчо розвиватися, вдосконалюватися фізично й бути першим під час проведення спортивних змагань. Створені вчителями ситуації гарантованого успіху дозволяли підвищувати патріотичну вихованість учнів, оскільки лише за умов успіху в процесі занять хортингом сприяла

вихованню патріотичних якостей. Для того щоб старші підлітки відчули успіх у процесі виконання завдань, їм давалися посилені для них доручення, які заздалегідь продумувалися й обговорювалися з учителями фізичної культури та педагогічним колективом.

Під час підготовки до змагань з хортингу були створені групи зі старших підлітків, які відповідали за збір інформації про хортинг та його учасників, підготовку суддів на етапи змагань. Також учні цих груп організували музичний супровід, створювали умовні медичні пункти, допомагали вчителям фізичної культури та тренеру спортивної секції підбирати і реєструвати учасників гри. Кожна група виконувала конкретно поставлені завдання згідно з положенням гри, які були обмежені часом і датою попереднього звіту. Це давало змогу формувати в учнів середніх класів наполегливість, стійкість до непередбачуваних змагальних умов, бажання бути першими на своєму етапі.

Учасники змагань з українського бойового мистецтва "Хортинг" мають любити свою Батьківщину, знати рідну мову, мати гарні оцінки, бути надійними і дружними, дисциплінованими і винахідливими, допомагати один одному й не боятися непередбачуваних труднощів. Вони також мали вести здоровий спосіб життя, брати участь у фізкультурно-масовій роботі; відвідувати спортивні секції і гуртки з хортингу; дорожити честю рідної школи, свого села, міста, району; берегти народні надбання й дотримуватися традиції свого регіону, знати гімн України, бойові і спортивні досягнення земляків, співвітчизників, Героїв України, призерів європейських і світових спортивних змагань тощо.

Важливою вимогою до організації змагань з хортингу була їх доступність старшим підліткам і нескладність виконання. У процесі проведення змагань учні 7–9 класів мали змогу відчути себе захисниками Вітчизни, причетними до спільної патріотичної діяльності вчителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій, дирекції школи й відомих гостей. Отже, основними методами роботи зі старшими підлітками під час українського бойового мистецтва "Хортинг" були: метод змагання, заохочення, створення ситуації успіху, міжособистісного діалогу, пошуку.

Також наповнені цікавим патріотичним змістом були змагання з хортингу на призи відомих спортсменів, які проводилися в експериментальній школі до дня їх народження. Організуючи змагання, учні вивчали автобіографічні дані та професійну діяльність відомих українських спортсменів, їхню участь у змаганнях на першість України та на міжнародній арені. Зверталася увага на їхню громадську і спортивну діяльність під час навчання в школі та інших навчальних закладах. Систематичне й цілеспрямоване проведення змагань з хортингу на призи відомих земляків формувало в учнів 7–9 класів такі якості, як доброзичливість, ввічливість, тактовність і чуйність до людей, які захищали прапор України. Ці люди ставали для старших підлітків зразками, які позитивно впливали на їхню поведінку, розвиток інтересу до патріотичної діяльності в процесі занять з хортингу та фізкультурно-масової роботи.

Під час організації змагань з хортингу на призи відомих земляків, спортсменів головна увага вчителів фізичної культури зверталася на створення в експериментальних класах мікросередовища, в якому старші підлітки внутрішньо збагачувалися й творчо зростали. У процесі підготовки й проведення змагань формувалася морально-психологічний клімат учнівського колективу. Це сприяло засвоєнню знань щодо сутності патріотичного виховання, успішному подоланню непередбачуваних труднощів, удосконаленню прикладних умінь і навичок й підвищенню рівнів патріотичної вихованості. Така практика давала набагато більший виховний ефект, оскільки розмови про почесний обов'язок, патріотизм, справжню дружбу викликали у старших підлітків емоційне піднесення й задоволення.

У процесі організації і проведення змагань з хортингу на призи відомих українських спортсменів старші підлітки залучалися до самостійної фізкультурно-масової роботи. Це сприяло проявленню у них винахідливості, відповідальності, кмітливості, творчого мислення, формуванню умінь без обдумування приймати самостійні рішення, бути готовим до непередбачуваних ситуацій, які можуть виникнути у процесі змагань. Педагогами створювалися штучні умови з урахуванням психологічних особливостей учнів підліткового віку, їм доручалося самостійно виконувати необхідну роботу, яка вимагала наполегливості, дисциплінованості й організованості у класі. Також важливою умовою було обмеження учнів періодом виконання певного

завдання, наприклад, хто із них швидко запропонує кращу модель емблеми спортивної команди школи, підготує девіз, пошеє прапор для урочистого відкриття спортивного свята. Виконання таких завдань сприяло отриманню нових знань, умінь і навичок, формуванню переконань у необхідності найкраще підготувати свою команду до запланованих спортивних змагань.

Також під час проведення змагань стимулювалася мотивація старших підлітків, підвищувалася їхня активність, ініціативність, винахідливість. Для забезпечення ефективності індивідуальних і колективних дій старші підлітки дотримувалися відповідних соціонормативних вимог. Вони полягали в тому, щоб зміст спортивних змагань відповідав завданням патріотичного виховання; щоб під час проведення спортивних змагань урахувалися психологічні, фізіологічні, вікові та статеві особливості старших підлітків, дотримувалися моральні норми поведінки; щоб у процесі організації змагань учні поступово готувалися до майбутньої професійної діяльності. Крім того, старшим підліткам пропонувалися завдання, які мотивували їх замислитися над правильністю своїх дій. Їм також надавалася можливість спілкуватися зі спортсменами, щоб зрозуміти їхню діяльність, спрямовану на досягнення високих результатів на змаганнях. Серед учнів пропагувалася популярність і гласність спортивних змагань із залученням членів родин, відомих місцевих спортсменів, учасників бойових дій. Отже, основними методами роботи зі старшими підлітками під час змагань на призи відомих спортсменів були: створення ситуації успіху, заохочення, доручення, уподібнення тощо.

Перевірка ефективності патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом проводилася шляхом порівняння результатів експериментальних і контрольних класів, отриманих у процесі проведення спортивних змагань з українського бойового мистецтва "Хортинг". Визначалися рівні патріотичної вихованості старших підлітків у процесі занять хортингом на початку, в середині й у кінці експерименту, що проводився за експериментальною методикою під час позаурочних, секційних і самостійних занять.

Результати формувального етапу експерименту, підсумки контрольних зрізів засвідчили суттєві позитивні зміни у рівнях патріотичної вихованості старших підлітків ЕГ у процесі занять хортингом. У відсотковому розподілі в КГ суттєвих змін не було виявлено (див. табл.).

Таблиця

***Рівні патріотичної вихованості старших підлітків
у процесі занять хортингом, %***

Рівні	Контрольні групи			Динаміка	Експериментальні групи			Динаміка
	Констатувальний етап	Формувальний етап			Констатувальний етап	Формувальний етап		
		проміж. зріз	контр. зріз			проміж. зріз	контр. зріз	
Високий	8,58	9,09	9,34	+0,76	7,94	15,08	29,10	+21,16
Середній	14,39	15,15	15,91	+1,52	13,76	20,63	31,22	+17,46
Нижчий від середнього	31,82	32,58	32,07	+0,25	31,22	27,25	21,96	-9,26
Низький	45,20	43,18	42,68	-2,52	47,09	37,04	17,73	-29,36

Отже, наприкінці формувального етапу експерименту патріотична вихованість старших підлітків ЕГ у процесі занять хортингом суттєво підвищилася. Так, високий рівень патріотичної вихованості виявили 29,10 % старших підлітків, середній – 31,22 %, нижчий від середнього – 21,96 % і низький – 17,73 %. Тобто наприкінці дослідження кількість учнів з високим рівнем патріотичної вихованості зросла на 21,16 %, із середнім – на 17,46 %, а з нижчим від середнього рівнем зменшилася на 9,26 % і з низьким – на 29,36 %. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою методу математичної статистики χ^2 -критерію.

Висновки. Результати дослідження дають можливість констатувати, що патріотичне виховання старших підлітків засобами хортингу тісно взаємопов'язані з загальноосвітніми виховними завданнями. Аналіз отриманих результатів показав,

що ефективність патріотичного виховання в процесі занять хортингом підвищилася за таких педагогічних умов: тісного взаємозв'язку сімей і педагогічних колективів експериментальних ЗНЗ; правильної педагогічної спрямованості форм і методів патріотичного виховання учнів середніх класів; удосконалення змісту патріотичного виховання учнів у процесі занять хортингом; використання особистісно зорієнтованого й індивідуального підходу до старших підлітків; відповідність змісту патріотичного виховання в процесі занять хортингом інтересам учнів; застосування організаційних здібностей школярів у процесі проведення змагань з хортингу в школі, сім'ї та за місцем проживання; дотримання принципу доступності на кожному етапі роботи; створення ситуацій успіху та суперництва; усвідомлення кожним учнем свого обов'язку й відповідальності за школу, клас, свою команду; створення позитивного емоційного фону під час спортивної діяльності, доброзичливої атмосфери на заняттях тощо.

Перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним може бути вивчення: особливостей патріотичного виховання в процесі занять хортингом учнів різних вікових груп; взаємодії школи і сім'ї з патріотичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл; зв'язку патріотичного й фізичного виховання учнів середніх класів; педагогічних умов патріотичного виховання учнів у спортивних об'єднаннях за місцем проживання. *Рекомендовано* доповнення планів виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів фізкультурно-масовими заходами, спрямованими на виховання патріотизму учнів засобами хортингу тощо.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Зубалий Н. Д. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе работы по физической культуре : метод. реком. средним общеобразовательным школам / Н. Д. Зубалий. – К., 1982. – 109 с.
3. Єрьоменко Е. А. Тренування в хортингу : навч.-метод. посіб. / Е. А. Єрьоменко. – К., 2009. – 227 с.
4. Новосельський В. Ф. З досвіду військово-патріотичної роботи в школі (методичний лист) / В. Ф. Новосельський. – К. : Рад. школа, 1970. – 72 с.
5. Тимчик М. В. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Тимчик М. В. – К., 2013. – 222 с.
6. Фарфоровський В. П. Патриотическое и интернациональное воспитание школьников / В. П. Фарфоровский. – К. : Рад. школа, 1978. – 151 с.

УДК 37.013:37.02

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ**Хаданович А. В., Свириденко В. Г., Пырх О. В.**

У статті розглядаються особливості проектної діяльності студентів-біологів. Виокремлюються загальні риси проектної дослідницької діяльності; встановлюються умови реалізації проектної діяльності, основні етапи її виконання в курсових та дипломних роботах, магістерських дисертаціях в рамках спеціалізації "Біохімія". Дослідження наукових співробітників показали, що забезпечення успіху нових технологій залежить від усвідомлення вишівськими викладачами своєї нової ролі та відповідальності за результати діяльності.

Ключові слова: проектна діяльність, дослідницькі компоненти, специфіка проектів студентів-біологів, педагогічні проекти, магістерські проекти.

В настоящей работе рассматриваются особенности проектной деятельности студентов-биологов. Выделяются общие черты проектной исследовательской деятельности; устанавливаются условия реализации проектной деятельности, основные этапы ее выполнения в курсовых и дипломных работах, магистрантских диссертациях в рамках специализации "Биохимия". Исследования научных сотрудников показали, что обеспечение успеха новых технологий зависит от осознания вузовским преподавателем своей новой роли и ответственности за результат деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательские компоненты, специфика проектов студентов-биологов, педагогические проекты, магистерские проекты.

The article looks at peculiarities of project work carried out by biology students. Common features of project research activities are determined; conditions for realization of project work and the main stages of term papers, diploma theses and magistrature graduation works in Biochemistry are established. Research findings obtained by scientific workers show that success of the new technologies depends on higher school teachers' understanding of their new role and responsibility for the results of their actions.

Key words: project work, research components, specifics of Biology students' projects, pedagogical projects, magistrature projects.

Наметившийся поворот в системе образования перехода от традиционных нормативов, стандартов к индивидуальности педагога, к субъективному началу его деятельности основывается на принципе развивающего образования в университете. На первый план в указанном принципе выступает демонстрация студентам конструктивных путей решения актуальных проблем современного общества. Одним из способов реализации данного принципа может выступать проектная деятельность студентов в химической и биологической областях – направление, которое относят к современным инновационным образовательным технологиям [1, с. 73]. Данное научно-практическое направление требует последовательного решения сложных дидактических задач [3, с. 275]: во-первых, использование студентами базовых естественно-научных знаний и умений, усвоенных ими на лекциях, лабораторных занятиях для формулировки и поиска решений разнообразных проблем; во-вторых, многоаспектное рассмотрение сложных биологических объектов с точки зрения нескольких наук: химии, биологии, математики, физики; в-третьих, повышение компетентности студентов естественнонаучной области, формирование способности самостоятельного критического анализа предлагаемых и используемых в настоящее время производств и технологий; в-четвертых, развитие способностей работы в творческом коллективе и способностей к самостоятельной поисковой деятельности.

Проектные виды деятельности имеют общие черты с исследовательской работой. К ним относят: результаты проектной и исследовательской деятельности, имеющие конкретную практическую ценность и предназначенные для общественного пользования; их структура включает следующие общие компоненты: актуальность работ; целеполагание, формулировка задач, которые следует решить; выбор

средств и методов, адекватных поставленным целям; планирование, определение последовательности и сроков этапов работы; собственно проведение проектных работ; оформление результатов работ в пригодном для использования виде; требование высокой компетентности разработчиков проектов в выбранной сфере, их творческой активности, собранности, аккуратности, целеустремленности, высокой мотивации [2, с. 56].

Особенностью проектной деятельности, по нашему мнению, является направленность проекта на получение вполне конкретного результата – продукта, обладающего системой свойств, предназначенного для конкретного практического использования. Реализацию проектных работ предваряет точное умозрительное представление будущего проекта, разработчик предварительно проектирует в умственном плане результаты проектных работ и только после этого приступает собственно к исполнительному этапу деятельности. Результат проекта должен быть точно отнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле. Необходимо отметить, что реализация проектной деятельности требует значительного творческого потенциала от разработчиков.

Целью настоящих исследований явилось установление условий эффективной реализации проектной деятельности в процессе обучения студентов на этапах выполнения курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций и характера ее влияния на динамику роста уровня подготовки будущих учителей к самообразованию.

Материал и методы. Методы исследования – тестирование, анкетирование. Основные этапы проектной деятельности студентов включают: выбор сферы деятельности на основе ее актуальности; формулировка замысла проекта: предварительное описание продукта проектных работ, его соответствия условиям использования; формулировка целей деятельности; выполнение замысла проекта; интерпретация целей на языке задач; получение конкретного продукта проектных работ; выбор методологического инструментария; проведение проектных работ (реализация проектных работ в соответствии с замыслом, поставленными задачами, с использованием выбранного инструментария – получение конкретного продукта); заключительный этап разработок (оценка соответствия всех свойств продукта замыслу проекта, подготовка и разработка рекомендаций и инструкций к дальнейшему применению, проверка возможностей и собственно практическое использование полученного продукта).

Результаты и их обсуждение. В силу специфики биологического факультета в рамках специализации "Биохимия" выбор рекомендуемых студентам объектов проектной деятельности складывается из природных объектов вод (поверхностных, питьевых, сточных, подземных, минеральных, высокоминерализованных); растительного материала (растений естественных фитоценозов, культурных, сорных, лекарственных, плодовоовощных, ягодных); почв (различных по агрохимическому составу, содержанию отдельных неорганических элементов, различных органических соединений); воздуха; минеральных удобрений (макро- и микроудобрения); полимерных изделий, содержащих неорганические добавки. Перечисленные объекты студенты могут рассматривать в каждом районе, городе, поселке Гомельского региона. Отдельно на специализации выделен блок проектной деятельности непосредственно по педагогической тематике в рамках темы, выполняемой на кафедре химии "Личностно-деятельностный подход преподавания химических дисциплин в вузе и средней школе".

При выполнении курсовых заданий студенты третьего и четвертого курсов используют теоретические знания по вопросам фундаментальных дисциплин (кинетика и термодинамика химических процессов в биологических системах; теория окислительно-восстановительных реакций и комплексообразования; теория качественного и количественного анализа; физико-химические методы анализа; математическая статистика в биологии и другие). Примерная тематика курсовых работ с учетом выбора объектов:

- изучение кинетики выделения рубидия из рассолов с помощью гексацианоферрата (II) калия-железа;
- загрязнение донных отложений водоемов г. Гомеля, испытывающих различную антропогенную нагрузку;

- оценка эффективности сельскохозяйственных контрмер на загрязненных территориях;
- выделение групп элементов из природных рассолов;
- определение биохимического состава крови в норме и патологии;
- особенности поглощения ионов свинца (II) в системе почва – растение;
- исследование влияния сопутствующих катионов на процессы гидроксо-комплексобразования ионов $Ni^{2+}-NO_3-Cl-Me^{n+}-H_2O$;
- методологические основы тестирования учащихся по химии;
- модульная технология обучения химии в средней общеобразовательной школе и др.

Важным в проведении проектных работ является методологическое обеспечение технологии, которое определяет видение предстоящей деятельности в ее целостности. Проработанность и четкость методологических оснований позволяет студентам иметь свободу выбора методик и приемов при сохранении целостности технологии. Работа с проектами является движущей силой образовательного процесса, однако реализация такого обучения студентов невозможна без самостоятельной работы, без знания о ее формах, алгоритмах их применения [4, с. 212].

В результате проведения самостоятельной исследовательской работы у студентов формируются: способность к сравнению, анализу и обобщению информационного материала; выработка собственного отношения к содержанию информации; владение ценностно-оценочным отношением к результату и процессу исследовательской деятельности; развитие проектировочных, конструктивных, организационных, коммуникативных умений; развитие навыков рефлексии и саморегуляции; владение методологией исследования [5, с. 82].

Примером курсового проекта по педагогической тематике исследований служит курсовая работа по теме "Изучение качества усвоения материала по химии с использованием различных инновационных технологий для контроля знаний учащихся". В рамках педагогической практики в УО "Гимназия № 56" г. Гомеля на уроках химии в 11 классах были разработаны планы-конспекты уроков, факультативных занятий и внеурочных мероприятий по химии, освоены различные формы контроля знаний учащихся.

Целью исследований явилось изучение качества усвоения материала по химии с использованием различных инновационных технологий для контроля знаний учащихся.

На первом этапе эксперимента были разработаны и проведены уроки химии по следующим темам: "ОВР. Составление уравнений методом электронного баланса", "Составление и использование алгоритма расстановки коэффициентов методом электронного баланса в уравнениях ОВР", "Метод полуреакций в неорганической химии", "ОВР в органической химии", "Роль ОВР в природе и практической деятельности человека". В 11 "А" классе уроки химии проводились по стандартной методике, а в 11 "Б" классе – с применением компьютерных технологий. В планы-конспекты уроков были включены фрагменты мультимедийных презентаций, которые позволяли более наглядно иллюстрировать материал новых тем и большинству учащихся лучше воспринимать сложные вопросы.

Для проверки знаний учащихся по пройденным темам была проведена проверочная работа в форме компьютерного тестирования, включающая задания разного уровня: вопросы части А включали определения, задания по номенклатуре; задания части В требовали выполнения поставленных задач в форме соответствия между балансом и названием процесса; определения степени окисления атомов, распознавания окислителей и восстановителей, расстановки коэффициентов методом электронного баланса.

На втором этапе эксперимента проведено исследование уровня сформированности мотивации к изучению химии, заключающееся в анкетировании учащихся. Результаты анкетирования учащихся и итоги выполнения контрольных работ свидетельствуют о том, что комплексное применение разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса и различных форм контроля знаний способствует повышению качества знаний учащихся, совершенствованию навыков в выполнении основных заданий по химии, развитию творчества, самостоятельности, активной мыслительной деятельности, повышает интерес к предмету.

Из результатов контрольного тестирования в 11 "Б" и 11 "А" класса был сделан вывод, что ученики 11 "Б" класса, обучаясь в профильном биологическом классе, более полно владеют химическим языком и обладают большим запасом знаний по химии, чем учащиеся 11 "А" класса. Большинство учащихся лучше воспринимают материал с использованием мультимедийных презентаций, интерактивной доски, так как они дают толчок детской фантазии, позволяют сделать урок более насыщенным, что позволяет добиться максимального учебного эффекта. Использование компьютерных технологий на уроках химии позволили сделать урок интересным, продуманным, познавательным, что способствовало развитию у учащихся творческого мышления, росту интеллектуальных способностей, формированию операционного стиля мышления. Внедрение информационных технологий для контроля знаний учащихся позволило повысить общую успеваемость по химии, качество усвоения материала, а также посещаемость уроков химии. С применением методов математической статистики нами проведена оценка различий между результатами тестов и годовой отметки по предмету. Анализ статистической обработки показал, что результаты являлись достоверными ($p=0,047$), так как уровень значимости $p<0,05$. Различия достоверные (значение критерия Манна-Уитни $Z=0,139$ намного меньше стандартного $Z<19$).

Применение проектной деятельности в работе со студентами пятого курса расширяет решение вопросов практической значимости проектов и внедрение их непосредственно в практику. Так, по тематике, связанной с педагогической деятельностью, за последние три года получены акты внедрения и использования разработанных приемов в средних школах, лицеях и гимназиях городов, районных центрах Гомельской области.

Важными в природоохранном направлении явились проекты по разработке тест-методов качественного определения неорганических и органических токсикантов в поверхностных и сточных водах; в воздухе городских зон промышленных предприятий и зон отдыха; в пищевых продуктах. По результатам проектной деятельности подготовлены доклады на международные и республиканские конференции. Опубликованы статьи и тезисы докладов. Отдельные проекты участвовали в республиканском конкурсе студенческих научных и оценены дипломами 2 категории: "Повышение эффективности аминных антиокислительных добавок для полиолефинов"; "Оценка загрязнения тяжелыми металлами водоемов и водотоков г. Гомеля и прилегающих территорий"; "Изменение химического состава воды и донных отложений р. Сож под влиянием гомельского городского комплекса"; "Накопление тяжелых металлов в водных растениях в условиях антропогенной нагрузки"; "Роль природных сорбентов в накоплении тяжелых металлов в донных отложениях водоемов г. Гомеля"; "Особенности поглощения ионов цинка дерново-подзолистыми почвами г. Гомеля".

Отдельно считаем необходимым выделить проекты магистрантов, которые представляют собой мониторинговые локальные анализы ситуаций, сложившихся в регионе по накоплению тяжелых металлов и других токсикантов. Актуальными являются вопросы исследования количественного определения неорганических токсикантов в хозяйственно-бытовых сточных водах. Целью данных проектов служит анализ физико-химических показателей хозяйственно-бытовых сточных вод (рН, БПК, взвешенные вещества, прозрачность); определение содержания нитрат- и нитрит-анионов, катионов железа в хозяйственно-бытовых сточных водах; нахождение оптимального способа определения ионов железа в хозяйственно-бытовых сточных водах; обоснование возможности влияния содержания взвешенных частиц на величину БПК, изменения содержания нитрат- от содержания нитрит-ионов в водах. В ходе исследований прослежена динамика изменения содержания нитратов и нитритов в период трех лет в сточной воде до и после прохождения биологической очистки и состояния поверхностных вод рек, принимающих хозяйственно-бытовые стоки. Экспериментальные результаты показали, что превышений ПДК не зарегистрировано ни по одному из показателей. Отмечена эффективность очистки от нитратов и нитритов, ионов железа и установлены достоверная корреляционная зависимость между определяемыми компонентами. Обосновано применение определенного метода количественного содержания исследуемых ионов. Результаты магистерских проектов обязательно апробируются на различных конференциях

регионального и международного значения, публикуются в научных журналах и сборниках.

При использовании проектной деятельности в процессе подготовки студентов к самообразованию возникает ряд трудностей, что требует от научных руководителей больше времени, чем традиционно спланированное обучение, изложение этапов проектной деятельности осуществляется блоком, информацию которых студенты детализируют самостоятельно, а это значит, необходимы дополнительные консультации, предварительная подготовка для выполнения этапа эксперимента. Однако преодоление таких препятствий нами рассматриваются как среда, вызывающая к жизни потребности студентов к самопознанию, самоизменению, саморазвитию.

Проведено анкетирование студентов-выпускников, включающее вопросы установления условий эффективной реализации проектной деятельности в процессе обучения студентов на этапах выполнения курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций. Результаты показали, что 70 % студентов, участвовавших в выполнении проектов, признали условия эффективными; 15 % считали целесообразными; 10 % опрошенных использование предложенных форм помогло в подготовке курсовых и дипломных проектов; 5 % студентов отнеслись равнодушно.

Заключение. Результаты показали, что характер предложенных форм проектной деятельности на кафедре способствует росту уровня подготовки будущих учителей к самообразованию. Преодоление инерции традиционных методов обучения представляет одну из самых серьезных трудностей в связи с введением новых технологий. Исследования научных сотрудников нашей кафедры показали, что обеспечение успеха новых технологий зависит от осознания вузовским преподавателем своей новой роли и ответственности за результат деятельности.

Литература

1. Жильцова О. А. Усиление методологического компонента естественнонаучных знаний, как необходимое условие организации исследовательской деятельности учащихся / О. А. Жильцова, Ю. А. Самоненко // Вестник МГУ им. М. В. Ломоносова. Серия "Педагогическое образование". – 2006. – № 1. – С. 73–84.
2. Жильцова О. А. Организация исследовательской и проектной деятельности школьников / О. А. Жильцова // Дистанционная поддержка педагогических инноваций при подготовке школьников к деятельности в сфере науки и высоких технологий. Серия "Инновационный Университет". – М. : Изд-во МГУ имени М. В. Ломоносова, 2007.
3. Габриелян Д. С. Теория и методика обучения химии / Д. С. Габриелян. – М. : Академия, 2009. – 384 с.
4. Савицкая Т. А. Использование различных форм самостоятельной работы студентов на лабораторном практикуме по коллоидной химии / Т. А. Савицкая, Д. С. Валув, М. Б. Черепенников // Свиридовские чтения : сб. ст. / БГУ ; редкол.: Т. Н. Воробьева и др. – Минск, 2005. – Вып. 2. – С. 210–214.
5. Свириденко В. Г. Особенности организации самостоятельной работы студентов по аналитической химии на биологическом факультете / В. Г. Свириденко, Е. Л. Зыкова, О. В. Пырх // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – Мозырь, 2012. – № 2 (35). – С. 80–84.

УДК 784.1

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВОЇ ДРАМАТУРГІЇ ХОРОВИХ ТВОРІВ

Якимчук С. Н.

У статті розкриваються професійні аспекти техніки формування тембрів залежно від змісту і характеру розучуваних творів та виконавської майстерності і його впливу на емоційно-ціннісну сферу слухача.

Ключові слова: емоційність, фонетика, вокалізація, багатотембральність, темброфоніка, техніка.

В статье раскрываются профессиональные аспекты техники формирования тембров в зависимости от содержания и характера изучаемых произведений и исполнительского мастерства и его влияния на эмоционально-ценностную сферу слушателя.

Ключевые слова: эмоциональность, фонетика, вокализация, многотембральность, темброфоника, техника.

The article reveals professional aspects of the timbre formation technique depending on the content and character of compositions and performance skills and their influence on emotions and values of a listener.

Key words: emotionality, phonetics, vocalization, multitimbrality, timbre phonetics, technique.

Постановка проблеми. Формування тембру пов'язано з драматургією хорового твору в цілому, але мелодика, гармонія, фактура, ритм, фонетичні особливості даного тексту підпорядковані певному образу. Тому в процесі розучування хорового твору від диригента і співаків вимагається цілеспрямована вокальна робота, формування тембрової палітри.

Як відомо, кожен голос в хорі, кожна хорова партія відрізняється певним тембром. Це так званий постійний тембр. Але залежно від змісту, від емоційного стану співака голос набуває нових і нових відтінків. Здатність змінювати тембр голосу, тобто володіти тембром та розуміти фарби певного твору – це один із найважливіших показників, характерних виконавській майстерності.

Вплив тембру на слухача, як і вплив динаміки, безпосередній та сильний. Тембр може заспокоїти, втомити, розчулити, бути теплим і холодним, ласкавим і колючим, дзвінким і скрипучим. Все це говорить про те, що тембр є категорією, в основному, якісною, а не кількісною, що дає виконавцю більший простір для прояву творчої ініціативи.

Існує і більш тонка модифікація тембру залежно від змісту, настрою, поетичного і музичного тексту, а також від почуттів, які необхідно передати у творі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлюються в цьому контексті праці хорових диригентів – В. Клімова, О. Свешнікова, О. Сороки, П. Муравського, В. Мініна, Л. Венедіктова, М. Кречка та інших. Сучасні хормейстери стверджують, що темброва образність є однією з найхарактерніших рис вітчизняної виконавської школи.

Зв'язок почуттів і фарби голосу добре розуміли видатні співаки минулого, які створили цілу систему застосування тембрів. Це Ф. Шаляпін, Б. Гмиря та ін. Вони вказували, що звуками відкритими і яскравими виражаються у співі і в мові – радість, гордість, злість, ненависть, іронія, а звуки приглушені дають іншу характеристику – боязнь, невпевненість, незрозумілість. А закритий, глухий голос застосовується для виразу жахів, фантастичності, таємничості [5, с. 170].

Ці теоретико-методичні прогнози заслуговують на увагу, але, як підтверджує практичний досвід у репетиційній роботі з хором, у нинішніх умовах є ще багато проблем, які вимагають як теоретичного обґрунтування, так і практичного вдосконалення. Саме на цьому зосереджує увагу О. Єгоров у авторському підручнику "Теорія і практика роботи з хором", В. Балашов, К. Птиця, К. Виноградов та інші хорові диригенти.

Про тембр як засіб виразності йдеться в працях В. Живова "Хорове виконавство. Теорія. Методика. Практика" [5] та П. Левандо "Хорова фактура" [6]. З позицій диригента-практика зосереджує увагу на цій проблемі О. Юрлов у своєму нарисі

"О значении вокализации в хоровом пении", виокремлюючи вокалізацію як засіб, що забезпечує удосконалення якості звуку в хорі та засіб виразності, що пов'язується з фонацією певних голосних [10].

Актуальність тембрової драматургії виокремлює і Е. Білявський у праці "Засвоєння сучасної музичної мови в хорі". Він зосереджує увагу на найхарактернішій фактурній особливості хорів сучасних композиторів, які до загальної технології роботи з хором як один із найважливіших компонентів виразності долучає темброві показники, що пов'язуються з зображальністю та емоційною драматургією творів у цілому [2].

В статті ми розглянемо в основному ті проблеми тембрової характеристики, що вирішуються диригентом і співаками в процесі розучування хорових творів, про темброві характеристики, що значною мірою стають наслідком виконавських зусиль, сприймаються як результат цілеспрямованої вокальної роботи, оскільки вважаємо, що проблема в літературі недостатньо висвітлена, а разом з тим це одна з найважливіших проблем хорового виконавства на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо обмірковування проблеми із тлумачення "тембр". Тембр – поняття французько-грецького походження, у перекладі означає барабан – забарвлення звука, якість, за якою розрізняють звуки тієї самої висоти і завдяки якій звучання одного інструмента або голосу відмінне від іншого [9, с. 658]. Таким чином, тембр – це засіб музичної інтерпретації, якісна ознака звука. Він залежить від джерела звучання, будови органів мовлення та величини резонаторних порожнин, психічного стану людини, експресивності мовлення. Темброві особливості дають змогу розрізнити на слух голоси людей, звучання різних інструментів тощо.

Тобто цій якості характерна природовідповідність. Якщо ми звернемося до реального життя, то кожної миті відчуваємо це багатоголосся: насамперед у пташиному співі, у шелесті дерев та подиху вітру, що долучаються до нього; у безупинному русі техніки, у дзюрчанні струмків, що вливається в єдиний потік із різних джерел, малих річок, водоспадів тощо. І кожний звук має своє забарвлення, своє звучання, мелодію. А із них, усіх разом взятих, утворюється цілий симфонічний оркестр або хор. Але він може бути як хаотичний, так і упорядкований за рахунок майстерного втручання їх координаторів. Чи не те ж саме відбувається у виконавській хоровій техніці? Адже у виконавському аспекті тембр цікавить нас як якість, що є результатом свідомого вибору співака, а не як красивий голос, що не є виразним. Тобто природне обдарування чи талант має підпорядковуватися професійній техніці, яку впорядковує диригент. А для цього він має володіти комплексом знань, умінь і навичок, необхідних професіоналу для чіткої та ефективно організації хорового співу, ефективного застосування на практиці виокремлених методів диригентського впливу як на окремих учасників хору, так і на весь хоровий колектив.

Велику групу умінь і навичок, характерних техніці диригента, складають прийоми виразного показу (демонстрації) диригентом певних почуттів, власного суб'єктивного ставлення до тих чи інших проявів відображених у музичному творі почуттів, моральних дій тощо. Особливо виокремлюється в цьому контексті культура спілкування з виконавцями, культура мови, що забезпечує тембр мовлення (мова звуків).

Колективний характер хорового виконавства визначає єдину манеру формування звука, єдиний колорит тембру. Однакове звукоутворення в хорі – це складне завдання, оскільки в процесі співу голосної *a* рот відкритий широко, голосних *o*, *e*, *y*, *ю* рот дещо звужений, голосних *e*, *u* – розширений в поперечному напрямі, губи дещо розтягнуті. Як у розмовній мові, так і під час вимови музичних звуків від зміни форми ротової порожнини залежить зміна точки відбиття звукових хвиль на тверде піднебіння – найважливішого чинника, що впливає на формування тембру.

Йдеться про вокалізацію (від. лат. *vokalis* – голосний): 1) Спів на голосних звуках; одна з основних вправ для голосу і розвитку музичальності. 2) Перехід приголосного звуку в голосний (напр. "в" в "у"). 3) У стенографії – графічний метод виразу голосних у слові зміною на креслення приголосних [9, с. 130].

У музичному творі аналогічно стенографуванню є нотний стан (наприклад, твір "Лісові далі" (фантазія за картиною І. Шишкіна), муз. Л. Дичко).

Animando

Вокалізація часто виступає як форма втілення змісту, коли хор відповідно до авторського задуму співає на a або якусь іншу голосну – o, i, e, y чи закритим ротом. У таких випадках прийнято говорити про вокалізований зміст, оскільки він стає результатом співу без поетичного тексту.

Ми зосереджуємо увагу на вокалізації, оскільки вона має місце і тоді, коли хор співає з текстом. Це проявляється, коли мелодія виступає як фактор інтерпретації поетичного змісту і набуває індивідуалізованого значення. Індивідуалізація мелодичної лінії завжди підсилюється в результаті тембрової типізації.

Вокалізація належить до засобів тембрової драматургії хорових творів. Відповідно знайдений прийом вокалізації фактично забезпечує темброву характеристику музичного образу, сприяє певній емоціональній структуризації музично-поетичного змісту, є одним з основних джерел емоційного збагачення пісні, засобом вираження прихованого за скупим словесним змістом справжнього глибокого змісту [10]. Йдеться про пісенний принцип втілення, коли носієм змісту стає не тільки поетичний текст, а й сама мелодія, завдяки виразу в ній емоційно-вольових зусиль, вокальної вагомості підйомів і спадів, розспівів тощо, коли особливо виокремлюється роль музичного підтексту, музичної узагальненої образності.

Зрозуміло, що роль вокалізації особливо зростає під час роботи з хором. Використання творів, що ґрунтуються на розвиненій мелодії, відзначаються зображувальністю. Так само це стосується творів, де текст або відсутній, або виконує роль конкретизуючого компонента.

Отже, для досягнення загального тембру необхідне єдине розуміння образу і звукового колориту, потрібного для їх втілення, міміки, одночасного переживання. У виконавця, який посміхається, звук набуває веселої, світлої тональності, плаксивості нададуть опущені кутики рота. Фізіологічні особливості (роздуті ніздрі, насуплені брови, відкриті зуби) беруть участь у відображенні засобом звука таких емоційних станів, як різкість, злість. З метою утворення необхідного звуку й характеру його звучання необхідно з колективом виконувати вправи. При цьому слід враховувати, що однаковий музичний фрагмент може прозвучати ніжно, лагідно, світло, строго, мужньо, драматично. Тому велику роль відіграє диригентський показ (демонстрація) і вміння його пояснити за допомогою вербальних методів, що допоможе створити художній образ.

Під час співу необхідний взаємозв'язок тембру з інтонацією.

Інтонація (від лат. *intonio* – голосно вимовляю) – термін у психолінгвістиці, що характеризує певний ритмо-мелодійний лад мовлення. Проявляється у підвищенні або пониженні тону під час вимови. В інтонації відбивається емоційний (почуттєвий) компонент ставлення людини до предмета висловлювання. Інтонаційність атрибутивна ознака мовлення людини [3, с. 202].

Важливою ознакою інтонування в співі є, насамперед, вираження інтонації не лише настрою музично-пісенного твору, а майстерність донести його до слухача, викликати відповідний емоційний стан.

Зазвичай під інтонацією розуміють сукупність засобів організації звуків, усного мовлення: наголос, мелодика (рух основного тону голосу), паузи (перерви у звучанні), сила звучання окремих слів у мові, темп мовлення, тембр мови.

Тобто у співі інтонація виконує такі основні функції: логічно-смыслову, характеристичну; життєво-ситуаційну.

Логічно-смыслова функція полягає й у формуванні певних смыслових типів інтонації: питальних, стверджувальних, окличних, режумуючих тощо. Особливого значення в музиці набуває логічний інтонаційний зв'язок "запитання – відповідь", формалізований класичним стилем як типова питально-відповідна структура, що набула широкого розвитку й в інших стилях.

Жанрово-ситуаційну функцію визначають умови його учасників і характер спілкування, чисельність учасників, життєвий контекст. Зміст спілкування впливає на вибір інтонаційних засобів, загальний емоційний тонус, синтаксис, форму мови. Так виникають характерні жанрові типи інтонації: ораторська чи оповідна, інтонація бесіди чи монологу, сварки чи примирення, художньої прози чи поезії тощо.

Характеристична функція інтонації полягає у створенні "образу мовця". Справді, мовна інтонація уможливує максимум інформації про неповторну індивідуальність людини [2; 4].

Відповідно до обраного кола питань найперше цікавить характеристична функція інтонації. Вона дає уявлення про образ виконуваного твору, про його характер, темперамент, зацікавленість до того або іншого предмета. Характеристична функція інтонації має дві сторони: процесуальну і статистичну. Процесуальна, як відзначає Е. Назайкінський, пов'язана з виконавським темпоритмом, а статистична – з тембром, з виявом і накопиченням певних звукових барв [7].

У процесі роботи з хором важливим для диригента є вмиле поєднання динаміки з тембром, оскільки практика підтверджує, що вплив сили звука на тембр хору значною мірою залежить від досвідченості співаків. У професійному хорі "f" звучить яскраво, соковито, але м'яко, "p" – ніжно, світло. У новоствореному хорі "f" – крикливе, присутнє форсування звука, а "p" – бездиханне і безтемброве, оскільки формування основного тембру також залежить від темпу, тому необхідно врахувати, що перебіг на новий тембр буде сприйнято тоді, коли попередній тембр звучав довго і в повільному темпі, тоді темброва перебудова буде зрозуміла.

Формування тембру також залежить від темпу. Темброва перебудова буде сприйнята і зрозуміла тоді, коли кожна з частин твору впродовж певного часу матиме свій неповторний тембр [11].

Важливо пам'ятати, що, надаючи перевагу хоровим партіям почергово, можна змінювати характер звучання. Наприклад, виокремивши більше басову партію, можна досягти повного, об'ємного, фундаментального звучання і навпаки – легкого, прозорого за умови виокремлення сопранової партії [6, с. 54].

В музиці XXI століття виникають все нові й нові виразові засоби, пов'язані з посиленням тяжінням до різних хорових барв. Виникнення сонорики, якісно нової властивості звука посприяло розширенню темброфонічних можливостей хорової музики – поєднання двох її властивостей: тембральності і фонізму. Значення цих понять подібні, вони тлумачаться як барва. Але, якщо тембральність властива одному звуку, то фонізм виникає лише у поєднанні кількох звуків, співзвуч [8].

Доходимо висновку: тембр як компонент інтонації не є якоюсь раз і назавжди даною стабільною властивістю, що залежить від якісного складу голосів хору (звичайно, якісний склад теж має значення). Відповідно до змісту, жанру і характеру виконуваного твору тембр рекомендується формувати в процесі репетиційних занять хорового колективу, тобто тембр як особливий чинник композиційної та драматургічної логіки твору, завдяки своїм виражальним та змістовим властивостям, є важливим комунікативним засобом – сполучником між музичним текстом та його інтерпретатором. За цієї умови постає низка питань, дотичних як до психології сприйняття музики, так і до теорії композиції, оскільки тембр як особливий компонент музичної мови міцно пов'язаний з теорією музичної фактури, теорією мелодії, вченням про музичну форму, стилі, інструментування тощо.

Література

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – Л., 1971. – 376 с.
2. Білявський Е. Г. Засвоєння сучасної музичної мови в хорі / Е. Г. Білявський. – К. : Муз. Україна, 1984. – 40 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доповн. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Даниляк Й. Т. Єдність мовної і музичної інтонації [Електронний ресурс] / Й. Т. Даниляк. – Музыка и жизнь.
5. Музыкаведение [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_ANRR_2009/MusicaAndLife/39893.doc.htm. – Назва з екрана.
6. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика / В. Л. Живов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
7. Левандо П. П. Хоровая фактура : монография / П. П. Левандо. – Л. : Музыка, 1984. – 123 с.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 382 с.
9. Сенченко Л. І. Українська сучасна хорова література / Л. Сенченко. – Рівне : РДГУ, 2002. – 80 с.
10. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.
11. Юрлов А. А. Статьи. Воспоминания. Материалы / сост. И. Марисова. – М. : Сов. композитор, 1983.
12. Якимчук С. Н. Методика формування тембрової драматургії хорових творів : метод. реком. / С. Н. Якимчук. – Рівне : РДГУ, 2012.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.016:373.2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Аніщук А. М.

У статті автор обґрунтовує актуальність упровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах; аналізує систему професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, професійно-особистісна готовність, інклюзивна компетентність, індивідуально-диференційований підхід, психофізичний розвиток, діти з особливими потребами, психолого-педагогічний супровід.

В статье автор обосновывает актуальность внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательных дошкольных учебных заведениях; анализирует систему профессиональной подготовки будущих воспитателей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное обучение, профессионально-личностная готовность, инклюзивная компетентность, индивидуально дифференцированный подход, психофизическое развитие, дети с особыми потребностями, психолого-педагогическое сопровождение.

In the article the author substantiates the actuality of introduction of inclusive education in pre-school general education institutions and analyzes the system of professional training of future educators for work with children in conditions of inclusive education.

Key words: inclusive education, inclusive instruction, professional and personal readiness, inclusive competence, individually differentiated approach, psychophysical development, children with special needs, psychological and pedagogical support.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває проблема інклюзивної освіти, зокрема дошкільної. Це пов'язано, насамперед, з тим, що число дітей, які мають психофізичні розлади, значно зростає, крім того, простежується тенденція до виявлення психофізіологічних порушень у кожній окремій дитини. Наше суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Інклюзивна форма освіти дозволяє цим дітям навчатися у загальноосвітніх закладах, поряд із звичайними дітьми. Вихователь здійснює навчання і виховання всіх дітей, використовуючи принцип індивідуально-диференційованого підходу. Таким чином забезпечується соціалізація дітей та їх розвиток.

Право дітей з особливими потребами на рівний доступ до якісної освіти закріплене Конституцією України, Законом України "Про освіту", Законом України "Про охорону дитинства" та в міжнародних документах з питань прав інвалідів, зокрема Законі України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", "Про реабілітацію інвалідів в Україні". У документах висуваються завдання щодо створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. Відповідно до Закону України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу" з 2010 р. у загальноосвітніх навчальних закладах запроваджується *інклюзивне навчання*.

У пояснювальній записці до "Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 рр." (№ 855 від 11 вересня

2009 р.) пишеться, що впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення. Ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами [9].

Однак наше суспільство до цього часу ще не готове до масового впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх дошкільних закладах через недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, упереджене ставлення батьків здорових дітей до дітей з особливими потребами, недостатнє кадрове забезпечення і неготовність педагогів до роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення. Сучасні програми розвитку і виховання дітей з комплексними порушеннями недостатньо орієнтовані на включення їх у систему соціальних відносин. Невирішеною залишається і проблема підготовки фахівців для роботи з даною категорією дітей. Наявність компетентних педагогічних кадрів виступає одним з основних умов для розвитку інноваційного освітнього закладу, який дозволяє реалізувати потреби кожної дитини, незалежно від ступеня вираженості порушення, та забезпечує процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Реалізація інклюзивної освіти зумовлює необхідність послідовних кроків щодо удосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних і організаційних питань, підготовки учасників навчально-виховного процесу, суттєвого перегляду традиційних підходів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу.

У програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років "Дитина" (2012) представлено розділ "Діти з особливими освітніми потребами", в якому подані освітні завдання, які педагоги мають вирішувати по відношенню до дітей даної категорії, виділені умови успішної педагогічної роботи, представлено її зміст та показники успішного розвитку дітей, даються поради батькам, чий діти потребують особливої уваги. У Програмі зазначено, що готовність закладу до роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби, насамперед – це психологічна готовність вихователя, що передбачає наявність бажання допомогти такій дитині та її батькам. Крім того, необхідним є володіння вихователем спеціальними знаннями, уміннями і навичками, які дадуть змогу йому створити ефективні умови для розвитку і навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення активної участі такої дитини у всіх видах діяльності, спілкування із здоровими однолітками; до здійснення просвітницької роботи з батьками дитини, котра має певне порушення, та з батьками дітей, які нормально розвиваються [4, с. 164].

При організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання слід враховувати, що розвиток дитини, з особливими потребами більшою мірою, ніж розвиток здорової дитини, залежить від якості освітнього середовища, змісту й характеру співробітництва, допомоги дорослого. Як зазначають В. Бондар, Н. Колупаєва, включення дітей з психофізичними вадами у колектив здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу є стихійною інтеграцією та може призвести до ізоляції дитини або ускладнення її психофізичного розвитку [5]. Успішність буде залежати від професійної компетентності педагогічного складу. Тому одним із завдань підготовки фахівців дошкільної освіти є формування умінь та навичок забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітній простір, сприяти їх входженню у соціум здорових дітей.

Мета статті: аналіз системи професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувалось зарубіжними вченими Т. Лорманом, Д. Депплер, Д. Харві, російськими та українськими науковцями: Н. Буковцовою, І. Хафізулліною, О. Воробйовою, А. Колупаєвою, К. Волковою, О. Антоновою, О. Мартинчук, Т. П'ятаковою, В. Засенком, Н. Назаровою, Ю. Шумилівською та ін. Ще А. Макаренко у своїй праці "Про виховання" висловив думку про те, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації. Видатний педагог був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [6]. Ідеї відомого педагога є актуальними і сьогодні в контексті формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що підтверджується науковими працями К. Волкової [2], О. Антонової [1].

О. Воробйова у своїх працях, що стосуються питання професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища, стверджує, що для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й різними позиціями членів суспільства і, насамперед, неготовністю педагогів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Враховуючи, що дитина з обмеженими можливостями має право на вільний вибір освітньої установи, то кожен педагог повинен мати певний набір компетентностей, необхідний для роботи в інклюзивному освітньому середовищі [3].

Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки досліджувала російська вчена І. Хафізулліна. Нею були виділені *критерії* сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: *мотиваційний* – сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання; *когнітивний* – наявність системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання, а також досвіду пізнавальної діяльності; *операційний* – освоєні способи і досвід вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) в процесі інклюзивного навчання; *рефлексивний* – наявність здатності до рефлексії пізнавальної, квазіпрофесійної (імітаційна, рольова гра), а також професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [12]. З метою успішного формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки науковцем виділені такі *педагогічні умови*: застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального з'єднання репродуктивних і активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання; включення в зміст навчання майбутніх педагогів спецкурсу "Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі"; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів [12].

Проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що більшість наукових праць присвячені організації інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти в загальноосвітніх дошкільних закладах представлена меншим обсягом публікацій, зокрема, в працях А. Колупаєвої, Л. Савчук, О. Мартинчук, І. Юхимець та ін.

О. Мартинчук у своїй статті виділяє такі *компоненти професійно-особистісної готовності* майбутнього педагога з дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти:

- *мотиваційний* – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- *когнітивний* – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

- *креативний* – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;

- *діяльнісний* – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей [7].

До професійних компетентностей вона відносить: *дидактичну* (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати, враховуючи спеціальні дидактичні

принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їх діяльності); *виховну* (здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати їх до культури); *комунікативну* (встановлення з дитиною довірчих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками); *методичну* (готовність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та фахового коректування результатів навчання); *трансформаційну* (відбір і перетворення навчального, дидактичного та методичного матеріалу).

Т. П'ятакова досліджувала проблему розвитку *інклюзивної компетентності* як інтегральної особистісно-професійної компетентності сучасного педагога. Основою дослідження стали швейцарські досягнення у галузі професійної підготовки педагогів до здійснення інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність вимагає сукупності взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного*. Автор подала визначення *інклюзивна компетентність майбутнього педагога*, під якою розуміється інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, виховуючи різноманітні освітні потреби дітей і забезпечуючи, По-перше, включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, По-друге, створення умов для їх розвитку та саморозвитку [10; 11].

На виконання розпорядження постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах", з метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, Міністерством освіти і науки України було рекомендовано з 2012 / 2013 навчального року запровадити у навчальному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямом "Дошкільна освіта", навчальну дисципліну "Основи інклюзивної освіти" відповідно до програми "Основи інклюзивної освіти", розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Протягом останніх років науковцями підготовлено і видано програму курсу "Основи інклюзивної освіти" (уклад. А. А. Колупаєва) монографію "Інклюзивна освіта: реальність та перспективи" (А. А. Колупаєва); науково-методичні та навчально-методичні посібники: "Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання" (А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук); "Основи інклюзивної освіти" (за заг. ред. А. А. Колупаєвої); навчальний курс "Вступ до інклюзивної освіти" (А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова); "Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні аспекти впровадження" (В. І. Шнайдер); "Основи корекційної педагогіки" (О. В. Мартинчук) та ін.

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах іклюзивної освіти у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя здійснюється при вивченні дисциплін: "Інклюзивна освіта", "Основи дефектології та логопедії", "Вікова психологія".

Навчальна дисципліна "Інклюзивна освіта" має на меті забезпечити підготовку майбутніх вихователів до включення дітей з особливими потребами у звичайні групи дошкільного навчального закладу, сприяти реалізації дітей щодо рівного доступу до якісної освіти без упереджень та стереотипів.

Завданнями дисципліни є: підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів з психолого-педагогічних і методичних основ організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; ознайомлення студентів з різними формами й моделями організації інклюзивного навчання; актуалізація знань студентів з питань спеціальної (корекційної) педагогіки та психології; формування вмінь створювати індивідуальні навчальні програми для дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі діагностики їхніх потреб; реалізовувати індивідуальний та диференційований підходи в освітньому процесі; ознайомлення з досвідом управління закладами освіти, які реалізують принципи інклюзивної освіти, відпрацювання стратегії впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній простір.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутній педагог *оволодіває знаннями та навичками*, необхідними для ефективної роботи з дітьми з особливими

потребами у звичайних дошкільних навчальних закладах; знайомиться з філософським, історичним, соціально-культурним, педагогічним, нормативно-правовим обґрунтуванням процесу включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти; засвоює теоретичні основи принципу інклюзивної освіти; систему основних понять дисципліни; міжнародні документи та національне законодавство щодо задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами; шляхи включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти; вплив різних видів розладів на процеси навчання і виховання дітей з особливими потребами; стратегію роботи з дітьми з особливими потребами.

Формуються *уміння* здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі; своєчасно виявляти відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку; формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації про осіб з порушенням психофізичного розвитку; визначати, оцінювати і створювати сприятливе середовище для дітей з особливими потребами в дошкільному навчальному закладі; здійснювати комплексний підхід у задоволенні освітніх потреб дітей з особливими потребами.

Програма дисципліни "Інклюзивна освіта" передбачає лекційні, семінарські, лабораторні заняття, самостійну та індивідуальну роботу студентів. Студенти засвоюють матеріал не тільки теоретично, а й набувають певних умінь й навичок правильно застосовувати теорію на практиці.

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у вищому навчальному закладі має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами *професійно-ціннісними орієнтаціями* (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку); *професійно-особистісними якостями* (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції); *професійно-особистісними уміннями* (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, умінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця) та *інклюзивною компетентністю*, яка забезпечить можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу.

Література

1. Антонова А. Е. Особенности профессиональной подготовки педагогически одаренных студентов в контексте идей А. С. Макаренко [Електронний ресурс] / А. Е. Антонова. – Режим доступу: <http://www.eprints.zu.edu.ua>. – Назва з екрана.
2. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования / К. С. Волкова // Вестник ЛНУ. – 2013. – № 7 (266). – С. 26–30.
3. Воробйова О. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде / О. Воробйова // Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – М. : СВИВТ, 2012. – С. 57–65.
4. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; Мін. осв. і наук., мол. і спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка. – 3-те вид., доопр. та доповн. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

6. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
7. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2012. – Вип. 8. – 248 с.
8. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Електронний ресурс] / Н. М. Назарова. – Режим доступу: <http://www.mgru.ru>. – Назва з екрана.
9. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки": / Наказ МОН № 855 від 11.09.09 року.
10. П'ятакова Т. Особливості підготовки учителів Швейцарської конфедерації до здійснення інклюзивної освіти [Текст] / Т. П'ятакова // Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2009. – № 10. – С. 37–39.
11. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід / Т. П'ятакова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 93–98.
12. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Хафизуллина И. Н. Астрахань, – 2008. – 22 с.

УДК 378:37.013:379.8

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ В ЛІТНІЙ ПЕРІОД У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ЗАКОНОДАВЧИХ ДОКУМЕНТІВ

Філоненко О. С.

У статті проаналізовано законодавчі документи, які врегульовують організацію літнього відпочинку та оздоровлення дітей в Україні, з огляду на проблему підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: дитячий заклад оздоровлення та відпочинку, майбутні вчителі, підготовка, виховна робота.

В статье проанализированы законодательные документы, которыми регулируется организация летнего отдыха и оздоровления детей в Украине с точки зрения подготовки будущих учителей к воспитательной работе в детских учреждениях оздоровления и отдыха.

Ключевые слова: детское учреждение оздоровления и отдыха, будущие учителя, подготовка, воспитательная работа.

The article is an analysis of legislative documents which regulate the organization of summer holidays and health improvement of children in Ukraine considering the problem of preparing future teachers for work with children at health improving establishments and recreational facilities.

Key words: health improving establishment and recreational facility for children, future teachers, preparation, educational work.

Постановка проблеми. Зараз існує особлива проблема підготовки студентів для організації літнього відпочинку, оздоровлення, зайнятості дітей, підлітків і молоді. Це викликано тим, що простежується вилучення літньої практики з ряду обов'язкових практик у вищих педагогічних та класичних навчальних закладах України; існує недостатність психолого-педагогічних знань та вмінь у студентів для роботи з дітьми в умовах літніх канікул; відсутністю в студентів мотивації до роботи з дітьми влітку. У зв'язку з цим суттєвого практичного значення набуває питання підвищення якості підготовки майбутніх учителів до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням підготовки студентів до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах присвячені праці багатьох сучасних дослідників. Так, зокрема, проблему підготовки майбутніх учителів до роботи з тимчасовими об'єднаннями вивчав Б. І. Ковбас, Л. А. Іванова досліджувала проблему підготовки педагогів-організаторів для дитячих оздоровчих закладів, предмет наукового дослідження А. Ф. Шевченка становить дидактична система формування в майбутніх педагогів готовності до діяльності в умовах тимчасового виховного середовища, С. І. Цуприк досліджувала педагогічні умови та методику підготовки студентів до роботи з дітьми в умовах табору, організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики студентів у процесі професійної підготовки розглядала Г. М. Чернишова, підготовці студентів педагогічних вищих навчальних закладів до виховної роботи з дітьми у дитячих оздоровчих закладах у контексті вимог Болонського процесу присвячена робота Н. Я. Олійник.

Не залишається поза увагою науковців проблема нормативно-правового регулювання відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків в Україні. Її досліджували М. О. Наказний, А. Г. Калініченко та ін.

Мета статті: проаналізувати висвітлення проблеми підготовки студентів до виховної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку в період літніх канікул у законодавчих документах України.

Виклад основного матеріалу. Сучасний дитячий заклад оздоровлення та відпочинку – це нове явище в соціально-педагогічному середовищі. Для виховної

діяльності в таких закладах потрібні вожаті (вихователі), здатні на високому творчому рівні організувати дозвілля дітей у період літніх канікул. Велика кількість студентів – майбутніх учителів проходять педагогічну практику в дитячих оздоровчих таборах. Виконуючи функціональні обов'язки вожатого (вихователя), керівника дитячого колективу, студенти глибше проникають у суть педагогічної діяльності, адаптуються до ролі вихователя, відчують себе повноцінними педагогами. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963 "Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників", посада вожатого входить до переліку посад педагогічних працівників [6].

За Типовими нормативами № 1254 у загоні кількістю 20–25 дітей віком від 6 до 10 років, 25–30 дітей віком від 10 років і старші має працювати двоє вихователів (вожатих). На кожні два-три загони встановлюється одна посада підмінного вихователя та одна посада помічника вихователя [4].

Концепцією педагогічної освіти визначається забезпечення формування вчителя, який здатний всебічно розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий творчо працювати в закладах освіти різного типу.

Ми погоджуємося з думкою науковців М. В. Донченко, Л. А. Іванової, А. В. Лігостаєвої, Т. Ю. Осипової, С. І. Цуприк, Н. Є. Четвергової, А. Ф. Шевченка, О. П. Яковлевої та інших про те, що літня педагогічна практика в оздоровчих таборах – це необхідна й надзвичайно важлива ланка в практичній підготовці майбутніх учителів. Вона не лише завершує засвоєння студентами форм і методів виховної роботи з учнями, але й створює умови для ефективного вправлення у проведенні різноманітних видів виховної роботи. Це перші самостійні кроки в житті майбутнього вчителя. Вони вимагають мобілізації всіх отриманих у вищому педагогічному навчальному закладі психолого-педагогічних знань, особистої високої відповідальності та особливої добросовісності.

Організація практичної підготовки регламентується "Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України", затвердженим Наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 р. № 93 [5].

Широке залучення до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах студентів вищих педагогічних навчальних закладів за рахунок педагогічної практики на сучасному етапі визначається щорічними наказами Міністерства освіти і науки "Про організацію відпочинку, оздоровлення та дозвілля дітей під час літніх канікул".

Так, згідно з Наказом МОН України "Про організацію заходів з літнього оздоровлення та відпочинку дітей у 2013 році" від 12.04.2013 р. № 436 ректорам (директорам) вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації необхідно створювати для студентів, які проходять педагогічну практику в дитячих оздоровчих закладах, необхідні умови для дострокового проходження підсумкового семестрового контролю [3].

Зміцнення кадрового потенціалу та підвищення престижу праці вихователів (вожатих) у дитячих оздоровчих закладах визнано одним з основних завдань удосконалення організації літнього оздоровлення та відпочинку в Україні. Суттєвим чинником забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, враховуючи студентів вищих педагогічних навчальних закладів для роботи в дитячих оздоровчих таборах, стало формування законодавчої та нормативно-правової бази.

З цією метою ухвалено низку документів: Закон України "Про оздоровлення та відпочинок дітей" (2008 р.), "Типове положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку" (2009 р.), "Державний соціальний стандарт оздоровлення та відпочинку дітей" (2009 р.), "Концепція Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей на 2011–2015 роки" (2010 р.) [1; 7; 8].

Так, зокрема, після ухвалення Закону "Про оздоровлення та відпочинок дітей" Україна вперше за часи незалежності проводить оздоровчу кампанію на підставі Закону. Він визначає основні повноваження органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування, правові, фінансові і організаційні засади утворення і діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, права, обов'язки і відповідальність усіх учасників процесу. Крім того, одним з головних напрямів державної політики у сфері оздоровлення та відпочинку дітей є забезпечення підготовки кадрів для здійснення заходів з оздоровлення та відпочинку дітей. У статті 32 "Працівники дитячих закладів оздоровлення та відпочинку" пункт 3 зазначено, що "для роботи в дитячих

закладах оздоровлення та відпочинку в літній час та під час канікул можуть залучатися студенти педагогічних... навчальних закладів" [1].

"Типове положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку" визначає організаційно-правові засади діяльності дитячого закладу; порядок прийому дітей до дитячого закладу; організацію оздоровчо-виховного процесу та процесу відпочинку, харчування та медичного обслуговування у дитячому закладі; управління та кадрове забезпечення; фінансово-господарську діяльність та матеріально-технічну базу дитячого закладу; державний контроль за діяльністю дитячих закладів; міжнародне співробітництво дитячого закладу [8].

Згідно "Типовим положенням про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку" до роботи в дитячих оздоровчих закладах під час канікул можуть залучатися студенти педагогічних, медичних та інших навчальних закладів, які перед початком роботи повинні пройти спеціальну підготовку відповідно до порядку, встановленого Міністерством сім'ї, молоді та спорту України [8].

Серед чинників, що викликають низький рівень організації оздоровлення та відпочинку дітей, у "Концепції Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей на 2011–2015 роки" визначена недосконала система підготовки та підбору спеціалістів для роботи в закладах оздоровлення та відпочинку для дітей. Вирішення даної проблеми вбачається в удосконаленні механізму й підвищенні якості кадрового забезпечення закладів [7].

З метою якісної підготовки та проведення літньої оздоровчої кампанії у 2010 р. Міністерством освіти і науки були розроблені методичні рекомендації щодо організації оздоровлення дітей та проведення виховної роботи у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Методичні рекомендації адресовані керівникам навчальних та оздоровчих закладів. У них акцентується увага на вихованні особистості через залучення до різних видів діяльності: пізнавальної, трудової, ігрової, художньо-естетичної, фізкультурно-спортивної, екологічної та ін.

Наголошується на необхідності врахування особливостей виховної роботи у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку, серед яких відірваність дітей від сім'ї та батьківського піклування; здійснення усіх видів виховної діяльності в тимчасових різновікових колективах, з різним соціальним досвідом дітей, умовами життя й виховання; побудова виховної роботи на принципах добровільної участі дітей у різних справах, у вільному виборі ними занять тощо.

Для творчого, інтелектуального, культурного та фізичного розвитку дітей у закладах оздоровлення та відпочинку важливим вважається організація роботи гуртків, студій, секцій та інші творчі об'єднання, спрямована на задоволення інтересів, індивідуальних потреб і запитів їх учасників.

Для організації дозвіллевої діяльності рекомендується проведення різнопланових заходів:

- тематичних культурно-виховних заходів;
- спортивних та туристичних змагань, подорожей, тематичних естафет, конкурсу бардівської пісні;
- конкурсів юних біологів, математиків, екологів, інтелектуальних естафет, інтерактивних ігор;
- випуск періодичних, стендових видань, роботу прес-центрів в рамках профілю зміни тощо [2].

У 2011 р. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту адресувало вищим навчальним закладам, які здійснюють підготовку педагогічних працівників лист № 1/9–241 від 04.04.2011 р., в якому відповідно до Закону України "Про оздоровлення та відпочинок дітей" та з метою організованого й успішного проведення літнього оздоровлення дітей рекомендувалося провести заходи щодо широкого залучення до проходження педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах студентів. Зверталася увага на необхідності оновлення навчально-методичних матеріалів з питань охорони праці, організації дозвілля та виховної роботи з дітьми в канікулярний період у дитячих оздоровчих закладах.

Висновки. Аналіз законодавчих документів в галузі оздоровлення та відпочинку дітей дає підстави стверджувати, що в них акцентується увага на покращенні підготовки педагогічних кадрів, визначається широке залучення студентів педагогічного профілю для організації та забезпечення виховної роботи з дітьми в період літніх канікул.

У процесі підготовки майбутніх учителів до літньої педагогічної практики можливе використання розроблених Міністерством освіти і науки методичних рекомендацій щодо організації оздоровлення дітей та проведення виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку.

Вважаємо за необхідність розробку нормативно-правових актів, методичних рекомендацій МОН України, спрямованих на підготовку студентів вищих навчальних закладів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку, якими б визначалися кількість годин та зміст спеціальної теоретичної підготовки до роботи в дитячому оздоровчому таборі, тривалість літньої педагогічної практики, вимоги до такого роду підготовки. Потребує рекомендацій організація та проведення оглядів-конкурсів між вищими навчальними закладами України на кращу підготовку студентів до літньої виховної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Література

1. Про оздоровлення та відпочинок дітей: Закон України від 4 вересня 2008 року № 375-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=375-17>. – Назва з екрана.
2. Про методичні рекомендації щодо організації оздоровлення дітей та проведення виховної роботи у дитячих закладах оздоровлення і відпочинку: Лист МОН від 01.06.10 року № 1/9-384 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1024->. – Назва з екрана.
3. Про організацію заходів з літнього оздоровлення та відпочинку дітей у 2013 році: Наказ МОН України від 12.04.2013 року № 436 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/healthcampaign_2012/. – Назва з екрана.
4. Про затвердження Типових штатних нормативів дитячих закладів оздоровлення та відпочинку : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 16 квітня 2009 року № 1254 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0396-09>. – Назва з екрана.
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: затверджене Наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>. – Назва з екрана.
6. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : від 14 червня 2000 року № 963 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-p>. – Назва з екрана.
7. Концепції Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей на 2011–2015 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України Про схвалення від 3 листопада 2010 року № 2056-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.yurist-online.com/laws/29111/>. – Назва з екрана.
8. Типове положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку : затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 28 квітня 2009 року № 422 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=422-2009-%EF>. – Назва з екрана.

УДК 373.3:811.111

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Чувакова Т. Г., Абрамович А. М.

У статті розглядаються теоретичні основи збагачення іноземного словникового запасу дітей дошкільного віку з урахуванням їх психолого-фізіологічних особливостей.

Ключові слова: дошкільники, збагачення словникового запасу, відбір лексичних одиниць, лексичні навички.

В статье рассматриваются теоретические основы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с учетом их психолого-физиологических особенностей.

Ключевые слова: дошкольники, обогащение словарного запаса, отбор лексических единиц, лексические навыки.

The article deals with the theoretical basis of foreign vocabulary growth in pre-school children taking into account their psychological and physiological peculiarities.

Key words: pre-school children, vocabulary growth, vocabulary selection, lexical skills.

Раннє вивчення іноземних мов є важливим напрямом удосконалення змісту шкільної освіти, покликаної вирішувати завдання, що відповідають світовим тенденціям, а саме науковості освіти, її гуманізації, гуманітаризації, демократизації, інтегративності, полікультурності, вихованню взаємоповаги між націями і народами. Навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах спрямоване на створення умов для ранньої комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу і для подолання психологічного бар'єру при використанні іноземної мови як засобу комунікації. Навчання іноземної мови у дитячому садку має забезпечити базу для більш якісного вивчення іноземної мови у школі, створити підґрунтя для подальшого оволодіння другою та третьою іноземними мовами. Висококваліфіковані вчителі іноземної мови дошкільного закладу повинні володіти високою професійною компетенцією. Під професійною компетенцією ми розуміємо сукупність професійних знань, умінь та навичок, здобутих у процесі спеціального профільного навчання і безпосередньо під час виробничо-педагогічної практики; наявність професійної самосвідомості, професійної ерудиції та адекватної самооцінки.

Проблема мовленнєвої активності дітей дошкільного віку на матеріалі оволодіння рідною мовою вивчалася у різних аспектах: культура мовлення (Н. Бабоч); змістовий аспект навчання дітей дошкільного віку рідної мови (А. Богуш, О. Усова); комунікативний підхід до розвитку мовлення дітей (Л. Айдарова, А. Богуш); спілкування як провідна діяльність дошкільників (Д. Ельконін). Проте формування у дітей дошкільного віку мовленнєвої активності саме на уроках з іноземної мови ще не є вивченою достатньо та потребує додаткових досліджень, беручи до уваги той факт, що все більша кількість дошкільних навчальних закладів практикує вивчення іноземної мови.

Особливості оволодіння дошкільниками іноземною мовою пов'язані з дитячою безпосередністю, що забезпечує високий ступінь комунікабельності, довірою авторитету дорослого, яскравою емоційністю, вразливістю до новизни, допитливістю. На думку багатьох дослідників (Н. Басова, О. Коломінова, Г. Рогова, Т. Шкваріна), раннє засвоєння іноземної мови є найбільш чутливим. Вік від народження до шести років життя є чутливим періодом для мовленнєвого розвитку зростаючої особистості. Важливим чинником реалізації раннього засвоєння іноземної мови є прискорення фізичного розвитку сучасних дітей, функціональні можливості яких відповідають тим, котрі 50 років тому були властиві особам, старшим на 1–2 роки. Раннє ознайомлення дітей з цінностями культури інших народів на заняттях з іноземної мови сприяє вихованню їх у дусі толерантності, відкритості, поваги до людей та

традицій усіх народів. Водночас необхідно брати до уваги такі особливості дитини, як допитливість, конкретно-образне мислення, домінування мимовільного запам'ятовування, нестійка увага, швидка втомлюваність, переважання діалогічного мовлення над монологічним, любов до гри.

Метою статті є теоретичне обґрунтування положень, що є вихідними для збагачення іншомовного словникового запасу дошкільників для подальшого формування елементарної англomовної комунікативної компетенції.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в освітній лінії "Іноземна мова" дошкільник "... сприймає та реагує на звертання, нескладні команди та інструкції педагога, дає відповіді на прості запитання, ... робить короткі повідомлення за запропонованою тематикою" [1].

Найбільш суттєві зміни, які охоплюють різні психічні сфери дітей старшого шкільного віку – пізнавальну, вольову, емоційну, – свідчать про те, що цей вік є переломним, багатим на такі новоутворення, які забезпечують перехід дитини до систематичного навчання. Істотні зміни відбуваються у розвитку мислення старших дошкільників. Дитина здатна оперувати не тільки поодинокими чуттєвими образами предметів, а й більш узагальненими уявленнями. Серед психологічних особливостей дошкільників, які можуть впливати на формування іншомовної лексичної компетенції, слід виділити:

- наявність мотивів до засвоєння лексики;
- достатній рівень розвитку психічних процесів для засвоєння лексичного матеріалу англійською мовою.

Реалізація виховних, розвивальних, освітніх та практичних цілей може бути досягнута при вирішенні такого комплексу завдань:

- викликати у дітей інтерес до вивчення іноземної мови та підтримувати його упродовж усього періоду навчання;
- цілеспрямовано навчати спілкування англійською мовою в межах комунікативного мінімуму, що пов'язаний із світом дитинства;
- залучати мовленнєвий досвід дітей спілкування рідною мовою для перенесення на спілкування англійською і навпаки;
- ознайомлювати дітей із елементами соціокультури країн, мова яких вивчається.

Одним із основних засобів реалізації у дошкільному закладі поставленої мети та завдань є навчання дітей іншомовної лексики, оскільки саме в ній відображені ціннісні орієнтири і факти культури країни, мова якої вивчається [2, с. 48].

Надзвичайно важливим є фактор наявності прямої залежності успішності раннього вивчення іноземної мови від рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові. За визначенням І. О. Зимньої, "комунікативний розвиток у рідній мові" слід розглядати як складне багатоаспектне явище, що включає: обсяг словника дитини у рідній мові; рівень засвоєння мовних правил; рівень володіння усними формами спілкування; рівень розвитку психічних функцій дитини; рівень сформованості пізнавальних інтересів; загальний кругозір дитини. Обсяг словникового запасу дошкільників у 5–6 років становить 3500–4000 слів. Діти загалом опановують фонетичну побудову рідної мови, досягають значних успіхів в оволодінні граматикою, структурою простих та складних речень. Комунікативний розвиток у рідній мові слід розглядати з точки зору сформованості вмінь спілкування з ровесниками та дорослими, а також з позиції загальної ситуації розвитку дитини. Рівень комунікативного розвитку дітей у рідній мові можна визначити за допомогою спеціальних тестів. Узагальнення результатів прогностичного тестування механізмів усного мовлення вказує загалом на достатній рівень комунікативного розвитку дітей у 5–6 років.

На початковому етапі навчання створення англomовного фонду обмежується назвами предметів і явищ, що належать до найближчого оточення дітей з метою підвищення ефективності запам'ятовування матеріалу. Кількість нових лексем, що презентуються на одному занятті, не перевищує 2–3 одиниці. Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця, яка може бути:

- словом – toy, girl;
- сталим словосполученням – to go to bed, to be fond of;
- цілим реченням – How are you?

Поступово продовжується збагачення словникового запасу дітей лексичними одиницями, що означають предмети та явища найближчого оточення. Але серед лексичних одиниць для активного засвоєння можуть дедалі частіше зустрічатися

довші та більш складні для вимови. Збільшується розмаїття тем відповідно до ускладнення загального програмового змісту навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах та пізнавальних інтересів дітей з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу. На кінець першого півріччя навчання дітей англійською мовою кількість лексичних одиниць, які пропонуються для презентації на одному занятті, становить 3–4 [3, с. 64].

У другому півріччі відбувається інтенсивне збагачення словникового запасу дітей за рахунок поповнення та розширення тематики, зміст якої обумовлюється, в першу чергу, колом інтересів самих дітей. Лексичні одиниці можуть бути досить складними, оскільки артикуляційний апарат дітей достатньо розвинутий, і вони володіють уміннями вимови іншомовних звуків. Особлива увага приділяється добору слів за суміжними темами (теми, які доповнюють одна одну), що дає можливість розвивати у дітей уміння інваріантного формування власних висловлювань. Активна робота проводиться у напрямку вправлення дітей у поєднанні 2–3 частин мови, що стає підґрунтям для удосконалення навичок граматично правильного мовлення. Залежно від індивідуальних особливостей дітей та складності лексичних одиниць кількість їх подання на одному занятті варіюється від 3 до 5.

Основними критеріями відбору лексичних одиниць для роботи з дітьми дошкільного віку є такі:

- відповідність фонетичної складності слів за рівнем розвитку артикуляційного апарату з урахуванням наявності недостатньо сформованих мовленнєвих функцій. Тому при підборі лексичного матеріалу краще обмежитися невеликою кількістю слів, але приділити більше часу їх засвоєнню, при цьому намагаючись досягти якомога чіткішої вимоги та раціонального використання їх у мовленнєвих зразках;
- відповідність лексичних одиниць знанням дітей, їх пізнавальним інтересам;
- циклічне розширення змісту лексичних одиниць, тобто послідовне пред'явлення назв предметів та явищ найближчого оточення;
- частотність використання слів [3, с. 65].

Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови і тим скоріше воно має бути включене до словника-мінімуму. При цьому слід враховувати, що переважну кількість активного словникового мінімуму дошкільників будуть становити іменники, що означають назви конкретних предметів та дієслова, що позначають назви конкретних дій.

Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду мовленнєвої діяльності, у дошкільників треба сформулювати такі види навичок:

– *репродуктивні лексичні навички*, тобто навички правильного вживання лексичних одиниць активного мінімуму в говорінні згідно із ситуацією спілкування, що передбачає оволодіння такими операціями: виклик лексичної одиниці з довготривалої пам'яті, її зовнішньомовленнєве відтворення у потоці мовлення; миттєве сполучення даної лексичної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;

– *рецептивні лексичні навички*, тобто навички розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного мінімумів при аудіюванні. У рецептивних видах лексичних навичок рівень творчості пов'язаний із сприйняттям слів у текстах, що призводить до виконання іншої розумової дії – встановлення сенсу лексичної одиниці і сенсу прослуханого (прочитаного) тексту;

– *продуктивні лексичні навички*, формування яких передбачається творчим етапом. Тут виробляється така якість лексичних навичок, як лексична креативність – здатність дитини до лінгвістичної і мовленнєвої творчості.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу дітьми дошкільного віку можна виділити такі етапи:

1. Ознайомлення з новою лексичною одиницею при переважанні таких способів семантизації, як наочність та однослівний переклад.

2. Активізація навчального матеріалу, де пріоритетним методом роботи є дидактична гра.

3. Закріплення та автоматизація дій з вивченими лексичними одиницями. Основна його мета полягає в тренуванні застосовувати нові лексичні одиниці в різних ситуаціях спілкування [3, с. 66].

Таким чином, правильна організація навчання іноземної мови стимулює позитивну мотивацію дошкільників до вивчення нерідної мови. Навчання може бути ефективним, якщо воно враховує високий рівень допитливості дитини, її комунікативний розвиток у рідній мові, домінуючі гри як провідного виду діяльності дошкільника, активний характер та надзвичайні імітаційні здібності дитини. Перспектива подальшого вивчення проблеми полягає, на нашу думку, у розробці комп'ютеризованих навчальних курсів з формування лексичних навичок іноземної мови у дошкільників.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://osvita.ua/legislation/doshkilnaosvita/>. – Назва з екрана.
2. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції молодших школярів / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 47–50.
3. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку : книга для вчителя / Т. М. Шкваріна. – К. : Шкільний світ, 2009. – 160 с.

УДК 37.037

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОТРЕБНОСТИ В ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ ВО ВНЕАУДИТОРНОЕ ВРЕМЯ

Щербак П. И., Благинин В. М.

У статті обґрунтовується необхідність формування потреби фізичного вдосконалення студентів педагогічних університетів, вказуються деякі шляхи розвитку такої якості в позааудиторній роботі.

Ключові слова: позааудиторна робота, потреба фізичного вдосконалення студентів, фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові діяльності.

В статье обосновывается необходимость формирования потребности физического совершенствования студентов педагогических университетов, указываются некоторые пути развития такого качества во внеаудиторной работе.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, потребность физического совершенствования студентов, физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые деятельности.

The article substantiates the necessity to form the need for physical self-improvement in students of pedagogical universities and describes some ways of fostering this trait in extracurricular activities.

Key words: extracurricular activities, the need for physical self-improvement in students, sports for health improvement and public activities.

В Государственной национальной программе "Образование" ставится задача обеспечить "в каждом учебно-воспитательном учреждении общепринятых в мире условий для обучения и воспитания нравственно, физически и психически здоровой личности" [1, с. 3]. В решении этой задачи большое значение имеет физическое воспитание, которое должно соответствовать запросам времени к уровню подготовки молодого специалиста.

Более полноценное использование потенциала физической культуры в рамках вузовской программы видится нам в рассмотрении проблематики физического воспитания в контексте формирования потребности личности. Основы формирования потребности физического совершенствования у учащихся разработаны в исследованиях М. И. Жаворонковой, Н. А. Козленко, Н. С. Солопчука и др. Н. Д. Зубалий и Н. В. Туленков указывают, что процесс формирования у студентов потребности в физическом совершенствовании предусматривает воспитание самосознания, дисциплинированности, самостоятельности, стремления быть здоровым, а также развития основных физических качеств. Иными словами, реализация потребности в занятиях физическими упражнениями способствует совершенствованию природы человека и активно влияет на его социальную сущность [5].

Большое значение в формировании у будущих учителей потребности в физическом совершенствовании имеет внеаудиторная физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая деятельность, которая является органическим продолжением учебной работы. Нами были определены основные направления совершенствования данной работы, включающие: методическое обеспечение внеаудиторной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы студентов; подготовку физкультурного актива, осуществляющего руководство этой работой; системное планирование физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в общежитии, на факультете, в университете; участие студентов в организации и проведении спортивных соревнований, туристических походов и других мероприятий. Реализация этих направлений позволила обогатить спортивный досуг студенческой молодежи и расширить клубные формы работы; создать устойчивую структуру самоуправления физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой внеаудиторной работой; привлечь большинство студентов к участию в смотрах-конкурсах физкультурно-оздоровительной работы; повысить физическую подготовленность, двигательную активность и заинтересованность студентов в занятиях физической культурой и

спортом; привлечь их к самостоятельным занятиям физическими упражнениями в общежитии, университете и по месту жительства; изучить приемы контроля и самоконтроля за своим самочувствием и физическим состоянием.

В процессе формирования у студентов устойчивых физкультурно-спортивных интересов и мотивации к занятиям физической культурой и спортом была использована разработанная нами "Программа здоровья" как одно из направлений методического обеспечения занятий физическими упражнениями будущих учителей гуманитарных факультетов. Разработка и внедрение "Программы здоровья" было направлено на достижение следующих целей:

- во-первых, на развитие у студентов устойчивого интереса к занятиям физической культурой и спортом как предпосылки к формированию потребности в физическом самосовершенствовании;

- во-вторых, на осуществление оперативного контроля за динамикой физического развития и двигательной подготовленности каждого студента;

- в-третьих, на развитие у будущих педагогов привычки самостоятельно заниматься физическими упражнениями в режиме дня.

Реализация содержания "Программы здоровья" способствовала повышению уровня функциональных показателей, физического развития, двигательной подготовленности и закаленности организма.

Методика внедрения "Программы здоровья" среди студентов предусматривала реализацию трех основных направлений опытно-экспериментальной работы: обучение самоконтролю за динамикой психофизического состояния и физической подготовленности; овладение методикой самостоятельных занятий; освоение оперативных способов самооценки эффективности этих занятий и их влияние на повышение уровня функциональных показателей, физического развития, двигательной подготовленности и закаленности организма.

Исходя из того что физическое воспитание в вузе направлено на решение оздоровительных, воспитательных и образовательных задач, во внеаудиторных формах работы нами была создана соответствующая система педагогических воздействий, таких как использование рекомендаций общеоздоровительного характера, информирование студентов о значении для укрепления здоровья правильного планирования режима дня, соблюдение рационального питания, личной гигиены, осознание регулярных физкультурных занятий на свежем воздухе и закаливания. Для этого студентов знакомили с результатами современных исследований по гигиене учебного труда, о характере воздействий на здоровье и успеваемость вредных привычек. Полученные сведения они имели возможность проверить на собственном опыте, так как оценка эффективности самостоятельных занятий учитывала влияние и этих факторов. Таким образом, самостоятельные занятия служили своеобразным механизмом превращения абстрактных знаний в убеждение, подкрепленное личным опытом физкультурно-спортивных занятий.

Известно, что режим дня студентов в большой мере зависит от целого ряда внешних объективных факторов: места проживания и расстояния от него до университета; расписания занятий и их количества; экзаменационных сессий и каникул; педагогической практики в школах и школьных оздоровительных лагерях и др. В связи с этим обязательными составляющими режима дня, рекомендуемого нами, были: утренняя гигиеническая гимнастика; прогулки на свежем воздухе; выполнение комплексов упражнений физкультурных пауз на коротких перерывах во время самоподготовки к семинарским и другим занятиям; самостоятельные физкультурные занятия по индивидуальному графику; тренировки в спортивных секциях, занятия в группах здоровья и группах общей физической подготовки; походы выходного дня; правильный режим питания и сна. Большое внимание уделялось закаливанию студентов как предпосылке к укреплению здоровья и повышению устойчивости организма к неблагоприятным факторам.

Для комплексного развития физических качеств, повышения работоспособности и тренированности организма мы рекомендовали студентам использовать круговую тренировку. Регулярное ее применение оказывало на организм занимающихся комплексное воздействие: развивало мышечную силу, совершенствовало работу внутренних органов, способствовало формированию настойчивости и целеустремленности, то есть решало в определенной мере и воспитательные задачи. Ее

достоинством была также возможность индивидуализировать нагрузку, которая определялась с помощью испытаний на максимальное число повторений по каждому упражнению. В зависимости от результатов максимального теста программировалась тренировочная нагрузка на последующие занятия.

Различные виды занятий студентов физическими упражнениями по "Программе здоровья" позволили довести их двигательную активность до 6–8 часов в неделю. Кроме того, у них заметно повысилась ответственность за свою физическую подготовленность, сохранение здоровья, уровень знаний, учений и навыков по физической культуре. У студентов также возросли интерес и убежденность в жизненной необходимости систематических занятий физическими упражнениями в режиме дня. Это свидетельствует о том, что у них сформировались определенные уровни потребности в физическом совершенствовании, ведении здорового образа жизни.

Анализ организации и методики проведения физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы во внеаудиторное время показал, что было невозможно проводить ее эффективно без должной помощи общественного физкультурного актива. Соединение усилий общественных организаций и вузовских подразделений, работающих по общему плану подготовки общественных физкультурных кадров, позволило исключить дублирование работы, заметно повысило качество их подготовки. Широкое использование внеаудиторных форм работы с физкультурным активом, периодическая проверка полученных студентами навыков, участие их в проведении многочисленных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, а также спортивных соревнований и туристических походов позволили усовершенствовать процесс подготовки общественных физкультурных кадров и значительно сократить его сроки.

Агитационно-организационная работа включала:

1. Разработку календарного плана спортивных соревнований, положений о спартакиаде общежития, смотрах-конкурсах на лучшую постановку физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в студенческом общежитии, на лучшего инструктора-общественника, тренера, судью по спорту, на лучший комплекс ритмической гимнастики.

2. Создание спортивного стенда с ежемесячным выпуском фотомонтажа о спортивной жизни студентов в общежитии.

3. Проведение походов выходного дня и многодневного туристического похода.

4. Проведение спортивного вечера по итогам физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в учебном году.

Материально-техническое и методическое обеспечение предусматривало:

1. Радиофикацию комнат проживания студентов и спортивных площадок.

2. Ремонт и оборудование помещений для занятий на тренажерах и ритмической гимнастикой.

3. Создание возле общежития гимнастического городка.

4. Подготовку программ занятий по различным видам спорта, разработку режима дня студентов, календаря физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий.

5. Обеспечение студентов методическими разработками "Физические упражнения в режиме дня", "Закаливание водой", "Аутогенная тренировка", "Оздоровительный бег", "Ритмическая гимнастика", "Психофизическая тренировка" и др.

Физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия включали:

1. Розыгрыши кубков общежитий по различным видам спорта.

2. Проведение классификационных турниров по прикладным видам спорта.

3. Проведение спартакиады общежитий университета.

4. Организацию дружеских спортивных встреч между командами соседних общежитий, сборными командами студентов и профессорско-преподавательского коллектива.

5. Проведение спортивных праздников и соревнований по нетрадиционным видам спорта и др.

Улучшению физического воспитания в студенческих общежитиях способствовал смотр-конкурс "На лучшую постановку физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в студенческих общежитиях", который проводился ка-

федрой физического воспитания и спортивным советом общежитий на протяжении ряда лет.

Систематические занятия физической культурой и спортом, непрерываемые в период экзаменационных сессий, помогали студентам лучше организовать здоровый образ жизни, поддерживать установившийся режим дня и, в то же время, способствовали предотвращению наступления эмоционально-психического перенапряжения. В период экзаменов рекомендовалась и аутогенная тренировка, рассматриваемая как средство психофизической саморегуляции через самоубеждение, воздействие на себя с помощью логических доводов и самовнушение. Суть аутогенной тренировки состояла в том, что на фоне мышечного расслабления ослаблялась психическая активность студентов, особенно внимание, память, мышление, эмоции. Это помогало ослабить их возбуждение, преодолеть бессонницу, снизить нервное и физическое утомление.

Таким образом, обобщенной характеристикой эффективного влияния физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы во внеаудиторное время являлось состояние высокой работоспособности студентов в учебно-трудовой деятельности. Их характеризовала ускоренная срабатываемость; способность к ускоренному восстановлению; эмоциональная и волевая устойчивости к неблагоприятным факторам; средняя выраженность эмоционального фона; успешное выполнение учебных требований и хорошая успеваемость; высокая организованность и дисциплина в учебе, быте и отдыхе; рациональное использование бюджета свободного времени для формирования гармонически и всесторонне развитой личности.

Итоговым результатом проведения физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы во внеаудиторное время была направленность ее на самовоспитание и подготовку будущих учителей к педагогической деятельности. Осознание студентами профессиональной направленности физического воспитания в педагогическом вузе как необходимой в их профессионально-педагогической подготовке, формировании убеждений в социальных ценностях физической культуры являлось важнейшей предпосылкой и условием формирования у них потребности в физическом совершенствовании.

Литература

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна 21 століття). – К. : Міністерство освіти України, 1993. – 72 с.
2. Зайцев Г. К. Потребностно-информационный подход в физическом воспитании / Г. К. Зайцев // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 29–32.
3. Козленко Н. А. Школьникам – привычку заниматься физкультурой / Н. А. Козленко. – К. : Рад. школа, 1985. – 120 с.
4. Пономарев Н. И. О формировании потребности человека в физкультурно-спортивной деятельности (теоретический аспект) / Н. И. Пономарев, В. М. Рейзин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 4. – С. 2–4.
5. Туленков М. В. Формування у студентів потреби фізичного вдосконалення / М. В. Туленков, М. Д. Зубалій // Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя – К. : КДПІ, 1992.
6. Щербаков А. И. Совершенствования системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13–21.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 373.2

**РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ РОЗВИТКУ ДИТИНИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ
В ДНЗ № 13 "КАЗКА" М. САМБОРА**

Возняк А. Б., Кузьмяк Н. М.

В статті розкривається досвід роботи педагогів ДНЗ "Казка" за педагогічними ідеями М. Монтессорі. Розкривається специфіка розробленої видатним італійським педагогом-новатором методика навчання дошкільнят читання і письма.

Ключові слова: система Марії Монтессорі, дошкільники, дидактичний матеріал, дошкільний навчальний заклад.

В статье раскрывается опыт работы педагогов ДООУ "Сказка" за педагогическими идеями М. Монтессори. Раскрывается специфика разработанной выдающимся итальянским педагогом-новатором методики обучения дошкольников чтению и письму.

Ключевые слова: система Марии Монтессори, дошкольники, дидактический материал, дошкольное учебное заведение.

The article describes work experience of the educators at Preschool educational institution "Kazka" according to Maria Montessori's pedagogical ideas and reveals specifics of teaching preschoolers to read and write using methods worked out by the prominent Italian educator-innovator.

Key words: Maria Montessori's system, preschoolers, didactic material, preschool educational institution.

Постановка проблеми. Сьогодні, апробуючи будь-яку інноваційну програму розвитку дитини, ми, педагоги, маємо вийти на ширший життєвий простір, узявши на озброєння критерії життєвої компетентності дитини, не лише "людини знань", а "людини буття". Орієнтуючись на Базову програму розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", педагоги закладу усвідомлюють, що основними показниками досягнень дошкільника мають виступати не швидкість засвоєння знань та їх обсяг, а система її особистісних життєвих надбань, виборів, мотивів поведінки та відповідального ставлення до самого себе і навколишніх.

Якісна дошкільна освіта сьогодні – це процес актуалізації природного потенціалу розвитку та вдосконалення здібностей і поведінки дитини, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної, соціальної зрілості. Тут доречно нагадати слова Марії Монтессорі: "Будь-яка людина, оцінюючи іншу, залишається суб'єктивною, а отже, може помилятися. Не помиляється тільки природа". Система М. Монтессорі являє собою концепцію і технологію індивідуального виховання та навчання дітей віком від 2-х до 15-ти років. Проте найефективнішою вважають ту її частину, яка розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Це підтверджується багаторічним світовим досвідом практичної роботи з дітьми цього віку.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Близько ста років педагогіка Марії Монтессорі привертає увагу дослідників, що зумовило нагромадження значного досвіду її вивчення. Науковцями досліджено життєвий шлях і науково-практичну діяльність педагога, різні аспекти її концепції навчання та виховання, в тому числі і методику формування мовних умінь і навичок дошкільнят. Так, М. Сорокова у статті "Монтессорі – матеріали для розвитку речі, обучения письму и чтению" обґрунтувала ідеї М. Монтессорі щодо розвитку сенсорики та моторики як першооснови для формування мовленнєвих умінь і навичок дошкільників, здійснила аналіз та представила класифікацію автодидактичних матеріалів та ігор, розроблених видатним італійським педагогом з метою стимуляції комунікативної активності дошкільнят та оптимізації процесу формування умінь і навичок усного та писемного мовлення дітей дошкільного віку.

Ю. Фаусек у посібнику "Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори" охарактеризувала дидактико-методичний інструментарій Марії Монтессорі для розвитку мовлення дітей дошкільного віку та навчання їх читання і письма, продемонструвала результати експериментальної апробації методики педагога-новатора. У посібнику "Грамматика у маленьких детей по Монтессори" Ю. Фаусек проаналізувала ідеї Марії Монтессорі щодо формування граматичної компетенції дітей дошкільного віку.

Г. Любіна у статті "Исследование особенностей и возможностей развития устной речи у детей в условиях Монтессори-группы" обґрунтувала принципи, методи, форми організації процесу формування вмій і навичок усного мовлення дошкільнят у Монтессорі-групі, визначила можливості ефективного використання специфічних форм та засобів розвитку усного мовлення дошкільників, розроблених М. Монтессорі, у сучасній дошкільній освіті.

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є аналіз праць Марії Монтессорі та реалізація основних ідей у роботі педагогів сучасного ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Філософією життя кожного педагога повинен бути один із найважливіших принципів педагогіки Монтессорі – "допоможи мені зробити це самому". Пробудити дух та уяву дитини; підтримати її бажання бути незалежною, допомогти дитині навчитися спостерігати, запитувати та досліджувати навколишній світ самостійно – таку мету ставлять педагоги у роботі з дошкільниками.

Методика Монтессорі є моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Впродовж усього життя Марія Монтессорі уважно спостерігала за дітьми. Вона зрозуміла, що все, що вони роблять, аж ніяк не випадково. Не випадково вони починають співати або вимагають, щоб іграшка лежала на певному місті. Монтессорі зробила висновок, що діти проходять певні етапи розвитку. З двох до чотирьох років – час порядку, дитина вимагає точного виконання всіх церемоній. Якщо батьки привчають її до порядку в цьому віці, то це залишається з нею на все життя. Приблизно з 3,5 до 4,5 років дітям подобається писати, а з 4,5 до 5,5 дітям подобається читати. Тільки до шести років діти "убирають" у себе запахи, кольори, звуки. Яким покажуть їй світ дорослі в цьому віці, таким вона його і сприйматиме на слух, на зір, на запах. У 4–6 років дитина виходить із власного світу і перетворюється на активного дослідника довкілля і людей. У неї розвивається здатність до абстракції. В дев'ять років діти починають почуватися вченими, їм самим хочеться пояснити світ.

Три провідні положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі:

1. Виховання повинно бути вільним.
2. Виховання повинно бути індивідуальним.
3. Виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Педагогіка М. Монтессорі має глибоко продуману і добре відпрацьовану технологію. Допомога саморозвитку дитини дошкільного віку здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що належать до таких навчальних розділів: матеріали для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки; матеріали для вправ на розвиток сенсорики; матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень; матеріали для вправ із розділу "Космічне виховання".

Така різноманітність матеріалів породжує необхідність встановлення чіткої послідовності їх презентації. Центральне місце у педагогічній технології М. Монтессорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Головну його цінність М. Монтессорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Його привабливість розвиває інтерес до речей і дій з ними, прагнення до самостійної діяльності. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Дидактичний матеріал Монтессорі не вважають навчальним обладнанням у загальноприйнятому розумінні, оскільки його головна мета полягає не в навчанні дітей навичок і передаванні знань через правильне використання, а в тому, щоб допомагати самобудівництву, духовному розвитку дитини. Дидактичний матеріал є зовнішнім стимулом, що привертає увагу дітей, ініціює процес їхнього зосередження. Запропонувавши матеріали, які привертати б дитячу увагу, педагог зможе надати дитині свободу, необхідну для її розвитку.

Монтессорі-матеріали засновані на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвивається у процесі вільної діяльності. Усі вони розроблені експериментально. Лише після тривалої і ретельної перевірки, відкидаючи все, що не фіксувало інтересу та уваги і не стимулювало самостійних повторних вправ дітей, М. Монтессорі визнавала їх придатність. Матеріал повинен задовольняти реальні потреби дитини, враховувати її здібності, бути доступним їй у потрібний момент розвитку. Тому для кожного М. Монтессорі запропонувала вікові рівні. Оптимальний час для дитини педагог має визначати шляхом спостереження та експериментування.

Діти, здатні до самовиховання, дуже чутливі до своїх внутрішніх потреб. У зв'язку з цим потрібно, щоб підібрані засоби відповідали їх певним потребам, а також викликали "довільний розвиток внутрішньої енергії дитини". У кожному сенситивному періоді домінує певна потреба, яка стимулює активність дитини щодо її задоволення. Педагог повинен знаходити предмети для вивчення дитиною в різні вікові періоди розвитку, передбачати відповідно до сенситивних періодів програми навчання.

Робота з Монтессорі-матеріалами дає дітям змогу самостійно визначити помилки, усунути їх, відновлюючи порушений порядок. Ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним з них стільки, скільки їй цікаво, а згодом переходить до складнішого. Важливо, щоб вона мала змогу вільно вправлятися з матеріалом, що є суттєвою умовою формування її особистісної незалежності. Не варто побоюватися, що, працюючи тривалий час із одним матеріалом, дитина відстане в іншому. Розпочинаючи з належно сформованими навичками роботу з іншим матеріалом, вона швидше досягне успіху.

Групи, що сповідують метод Монтессорі, існують у дитячому садку № 13 м. Самбора. Для розвитку творчих здібностей і трудових навичок дітей там використовуються окремі елементи системи. Метою роботи вихователів є підготовка дитини до школи і подальшого життя в суспільстві.

У логопедичній групі дитячої установи навчаються і виховуються діти, які мають діагноз "загальний недорозвиток мовлення". Кількість дітей у групі 16 осіб, група існує 18 років. Вона є різновіковою, до неї входять діти від трьох до семи років. Ведеться уважне спостереження за розвитком кожної дитини, для чого існує докладний індивідуальний щоденник. Тричі на рік проводяться медичні обстеження, дані яких докладно вивчаються. Після закінчення кожного навчального року дається оцінка темпів і рівня індивідуального розвитку кожної дитини. Комісія є психолого-медико-педагогічною. Крім того, дитина відповідає на пакет тестів з таких навчальних предметів, як математика, граматики, проходить обстеження тактильної, зорової, нюхової, смакової і слухової пам'яті; розвиток мовлення; класифікація предметів; самообслуговування; побутова праця; аплікація; ліплення. Обстеження проводяться в жовтні, січні і травні щороку.

У групі існує шість предметних зон, в яких містяться монтессорівські матеріали з певного предмета. Дитина має право сама вибирати, з яким матеріалом вона хоче працювати. Кожна гра повинна бути в єдиному варіанті. За теорією Монтессорі, це забезпечує порядок, тому що знайдені дитиною частини якоїсь гри буде повернуто на місце без особливої плутанини. Головне завдання – виховання терпіння. У групі існує такий порядок: дитина, яка взяла якусь гру, має право гратися скільки хоче, а та дитина, котра теж хотіла б пограти в неї, повинна почекати. Якщо, звичайно їй не дозволили приєднатися до гравця.

Зона математики

У цій зоні містяться матеріали, що розвивають уявлення дитини про цифри, просту лічбу, дробі та елементарні математичні дії. Наприклад, матеріал-гра "Весела лічба": дитина отримує картинки з певною кількістю якихось предметів (м'ячики, зайчики, машинки) і відповідною цифрою внизу, під малюнком. Дитина обводить пальцем цифру, при цьому проговорює її. Як вона звучить – дитина дізнається в учителя. У цій грі працює механізм тактильної, зорової і слухової пам'яті.

За допомогою гри "Частки і дробки" діти вільно оперують такими поняттями, як $1/2$ і $1/6$. Матеріал складається з кольорових пластмасових кружечків, поділених на частини. Діти, освоюючи цю гру, вільно орієнтуються в дробах на рівні другого класу загальноосвітньої школи.

Також у зоні математики є матеріал для розвитку просторового уявлення. Є різні об'ємні геометричні фігури, утворені простими поверхнями, і діти легко упізнають відомі плоскі фігури – трикутники, квадрати тощо.

Зона розвитку мови, писемності

Тут містяться матеріали з розвитку пам'яті, уяви і мислення. Можна навести приклад матеріалів "Інтуїтивне читання". Ця гра складається з двох етапів. 1 етап – дитина отримує картинку з написом під зображенням. До неї додається декілька карток зі словами. Дитина повинна знайти серед карток слово, що відповідає напису на картинці. На 2-му етапі дитина отримує картинку без підписів і повинна по пам'яті знайти картинку з назвою зображеного предмета. В результаті інтуїтивного читання з пізнавальними елементами відбувається розширення словникового запасу дитини.

У цій зоні також містяться матеріали з упорядкування розповіді за картинками.

Наукова зона

У зоні містяться матеріали, що сприяють розвитку в дітей понять про вагу, зріст, пори року, доби тощо. Містяться колекції рідкісних комах (жуків, метеликів, скорпіонів), каміння, видів тканин. Є колекція кори дерев, діти вивчають її тактильним способом.

Зона сенсорики і моторики

Тут містяться матеріали, що готують руку до письма.

1. Ящик із різноколірними защіпками. Чіпляючи ці защіпки на стінки ящика, діти роблять такі рухи пальцями, що схожі на рухи під час письма.

2. Складання серветок за німецьким зразком. В коробочці міститься величезна кількість різноколірних серветок із яскравими лініями, за якими повинен здійснюватися вигин, і діти складають їх.

Є тут і шумові коробочки. Їх усього 12, кожна має собі пару за шумом вмісту. Діти повинні попарно розставити коробочки визначаючи вміст за звуком, що лунає під час трясіння (манка, горох, камінці, бісер, рис, палички).

Зона відпочинку

У ній є м'який куточок – крісло, диванчики з м'якими іграшками.

Зона ідальні

У цій зоні розташований індивідуальний посуд дітей. Діти самі накривають на столики, самі прибирають за собою, мють посуд і сушать під сушарками.

Особлива увага – жовтій лінії, намальованій на підлозі у центрі групи у формі еліпса. На цій лінії діти займаються фізичними вправами розвивають концентрацію уваги і почуття рівноваги. М. Монтессорі зауважила, що якщо дітей поставити колом, то згодом воно набуде форми еліпса.

Цікавою є одна із вправ на розвиток концентрації уваги. Діти ходять одне за одним по лінії, в руці кожного тарілка, на ній стоїть невеличка запалена свічка. Завдання дитини – йти мовчки, не зводячи очей з вогника, не сходити з жовтої лінії, поки не зупинить вихователь. При цьому часто вихователі створюють додатковий шумовий фон, гукають дітей на ім'я, вимовляючи їх пошепки.

Висновки. Якісна дошкільна освіта сьогодні – це процес актуалізації природного потенціалу розвитку та вдосконалення здібностей і поведінки дитини, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної, соціальної зрілості. Тут доречно нагадати слова Марії Монтессорі: "Будь-яка людина, оцінюючи іншу, залишається суб'єктивною, а отже, може помилятися. Не помиляється тільки природа". Система М. Монтессорі являє собою концепцію і технологію індивідуального виховання та навчання дітей віком від 2-х до 15-ти років. Проте найефективнішою вважають ту її частину, яка розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Це підтверджується багаторічним світовим досвідом практичної роботи з дітьми цього віку.

Розуміння потреб і можливостей малюка разом з відповідно підготовленим середовищем – найкращий початок способу життя, який дорослі (батьки, педагоги, громадськість) можуть дати підростаючому поколінню. Здатність "вникати в секрети дитинства", знати, любити дитину і вміти служити їй "згідно із законами вищої справедливості" є головною місією дошкільного навчального закладу у нашій державі.

Література

1. Борисова З. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам / З. Борисова, Р. Семерникова // Дошкільне виховання. – 1996. – №№ 5, 6, 8, 9.
2. Глазунова Л. "Чистий тип" з національними ознаками: Школа Монтессорі / Л. Глазунова // Освіта. – 1993. – 16 квітня.
3. Михальчук Т. Сім'я в системі Монтессорі // Освіта. – 1994. – № 46–49, 6 липня.
4. Сорокова М. Г. Монтессори-материалы для развития речи, обучения письму и чтению / М. Сорокова // Альманах Межрегиональной альтернативной Монтессори-ассоциации. – 1994. – № 1. – С. 55–74.
5. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе? / К. Стрюк // Дошкільне виховання. – 1996. – № 3.

УДК 37.015.3

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В ПЕРШІ РОКИ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ

Дічек Н. П.

У статті вперше на основі архівних і документальних джерел розкрито внесок наукових співробітників Науково-дослідного інституту психології Міністерства освіти УРСР у розроблення питань педагогічної психології у перші роки становлення установи. Тематику і наукову продукцію вчених, їх вплив на поглиблення вивчення особливостей засвоєння і осмислення навчального матеріалу дошкільниками і школярами висвітлено у контексті індивідуалізації навчально-виховного процесу. З урахуванням політико-ідеологічних особливостей історичного часу визначено специфіку наукової діяльності установи та недоліки у її роботі (відсутність ґрунтовних експериментальних досліджень). Використання невідомих раніше фактів дало змогу увести до наукового обігу уточнені відомості про функціонування інституту й розвиток педагогічної психології в Україні.

Ключові слова: педагогічна психологія, психологія свідомого засвоєння знань, психологія мислення, психологія пам'яті, індивідуальний підхід, ідеологізація вітчизняної психології.

В статье впервые на основе архивных и документальных источников раскрыт вклад сотрудников Научно-исследовательского института психологии Министерства образования УССР в разработку вопросов педагогической психологии в первые годы становления учреждения. Тематика и научная продукция ученых, их влияние на углубление изучения особенностей усвоения и осмысления учебного материала дошкольниками и школьниками освещены в контексте индивидуализации учебно-воспитательного процесса. С учетом политико-идеологических особенностей исторического времени рассмотрена специфика научной деятельности учреждения и ее недостатки (отсутствие основательных экспериментальных исследований). Использование неизвестных ранее фактов дало возможность ввести в научный оборот уточненные сведения о функционировании института и развитии педагогической психологии в Украине.

Ключевые слова: педагогическая психология, психология сознательного усвоения знаний, психология мышления, психология памяти, индивидуальный подход, идеологизация отечественной психологии.

For the first time on the basis of archival and documentary sources the contribution of the scientists of the Research institute of psychology of Ukr. SSR's Ministry of education into the development of pedagogical psychology during the early years of this establishment is revealed. Areas of study and scientific products, their influence on further exploration of the processes of learning and understanding of educational material by preschool- and school-age children are shown in the context of individualization of the teaching and educational process. Taking into account political and ideological peculiarities of the historical period, the specific features of scientific activities of the institution and shortcomings in its performance (absence of thorough experimental research) are described. Previously unknown facts gave the opportunity to put into operation more accurate information about the functioning of the Institute and development of pedagogical psychology in Ukraine.

Key words: pedagogical psychology, psychology of the conscious mastering of knowledge, psychology of thinking, psychology of memory, individual approach, ideologization of psychology.

Вивчення історичного аспекту еволюції феномену диференціації й індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу, шляхів запровадження у вітчизняну освітню практику особистісно орієнтованих навчальних методів і технологій неможливе без встановлення й аналізу досягнень педагогічної психології. Як гілка психології вона не лише вивчала особливості процесів учіння, сприймання, мислення, мовлення, виховання учнів, специфіку особистості дитини, механізми запам'ятовування і забування, умови формування самосвідомості, логічних суджень і конкретних предметних понять тощо, а й скеровувала діяльність шкільної практики у напрямі підвищення її ефективності через врахування психологічної специфіки освітньо-виховних операцій. Інакше кажучи, для розкриття шляхів індивідуалізації шкільного навчання як феномену розвитку вітчизняної освітньої галузі необхідне з'ясування ролі і значення наукового психолого-педагогічного супроводу як одного з рушіїв цього процесу.

Водночас донині в українській історико-педагогічній літературі немає окремих досліджень, присвячених висвітленню внеску українських учених-психологів у процес індивідуалізації шкільної освіти, що і зумовило вибір теми статті. Обмежені її рамками і разом з тим напрацювавши значні за обсягом матеріали дослідження, зупинимось на періоді становлення діяльності Науково-дослідного інституту психології як провідного центру психолого-педагогічних досліджень в Україні.

Починаючи з останньої третини ХІХ ст., на українських землях Російської імперії сформувалося кілька наукових осередків плідних психолого-педагогічних пошуків – в Одесі (М. Ланге), Києві (І. Сікорський, М. Челпанов, С. Ананьїн), Харкові (П. Ковалевський) [16; 17; 18; 3; 6], які й наступні десятиліття впливали на розвиток психології в Україні.

Зі встановленням радянської влади дослідження у цій галузі знання про людину набули яскраво практичного спрямування. З 1920-х рр. розвиток провідних галузей вітчизняної психологічної науки підпорядковувався насамперед вимогам практики побудови нового (радянського) суспільства, яке, своєю чергою, стимулювало поступ психології, а необхідність розроблення її теоретичних основ відповідала своєрідному соціальному замовленню доби. Найпершою за масштабом практичного застосування психології була освітня галузь, на матеріалі якої розгорталися дослідження з педагогічної, вікової і дитячої психології, дефектології.

До початку 30-х рр. особливо плідною роботою і здобутками відзначалася Харківська психологічна школа, науковці якої активно працювали у низці дослідних установ. Однак внаслідок гострої критики, а згодом і заборони педологічних досліджень у другій половині 30-х рр. її діяльність було фактично зруйновано, а психологічні дослідження істотно згорнуто. Основними центрами експериментальних і теоретичних студій у галузі генетичної та педагогічної психології, дефектології у передвоєнний період залишилися науково-дослідні установи Москви і Ленінграда¹, які в основному й формували загальнорадянський науковий дискурс у цій сфері.

З середини 1930-х рр. в СРСР утвердилась марксистська психологія як "єдино правильна" галузь знання і культивувалася ідейна версія про її "особливий шлях" [14, с. 227]. У цей відтинок вітчизняної історії термін "методологія науки" був співзвучний терміну "ідеологія" (Г. Балл), а вчені, у тому числі й психологи, повинні були керуватися виключно марксистсько-ленінською ідеологією [1, с. 82]. Приєднуючись до думки російських істориків вітчизняної психології А. Петровського і М. Ярошевського, вважаємо, що "всі факти і концептуальні побудови радянських психологів 30–50-х років мають розглядатися з урахуванням зазначених обставин" [Там само]. Лише починаючи з кінця 1950-х рр. психологія в СРСР здобула можливість розвиватися у загальному контексті світової науки [14, с. 1].

Відновлення діяльності українських психологів у межах окремої спеціалізованої науково-дослідної установи пов'язуємо зі створенням Інституту психології. Звертаючись до часів Великої Вітчизняної війни, зазначимо, що після звільнення теренів України від фашистської окупації у жовтні 1943 р. в Харкові, а з січня 1944 р. в Києві за постановою РНК УРСР свою діяльність відновив УНДІП [7, с. 76]. У жовтні 1945 р. з нього відповідно до постанови № 1573 РНК УРСР від 1 жовтня 1945 р. (за підписом М. Хрущова) було виділено Науково-дослідний інститут психології² [25, арк. 1–2]. У березні 1944 р. у м. Києві розпочав свою роботу й Науково-дослідний інститут дефектології (скорочено НДІД) [24, арк. 1]. Всі згадані науково-дослідні установи підпорядковувалися Наркомату освіти УРСР (з березня 1946 р. – Міністерству освіти УРСР, далі – МО УРСР).

Таким чином, попри матеріально-економічні труднощі воєнного часу, державою було виділено кошти на поновлення й організацію науково-дослідної роботи у галузі шкільної освіти. У кількісному відношенні склад інститутів на 1 січня 1946 р. був таким: УНДІП – 90 чол.; НДІД – 23 чол. [22, арк. 4], а на 1 січня 1948 р.: УНДІП – 95 чол.; НДІ психології – 52 чол.; НДІД – 22 чол. [23, арк. 3].

У постанові № 1573 РНК УРСР визначалися завдання, виконання яких покладалося на НДІ психології: "Наукове опрацювання актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології, а також питання історії психології, насамперед вітчизняної;

¹ На чолі з Д. Узнадзе самобутньо розвивалася грузинська школа психології у Тбілісі.

² Далі – НДІ психології або Інститут.

сприяння плануванню і розгортанню наукової роботи з психології на Україні, зокрема координації наукової роботи кафедр психології університетів і педагогічних інститутів;

підготовку науково-педагогічних кадрів з психології для вищих навчальних закладів; наукову допомогу НКО УРСР та його органам у поширенні психологічних знань серед учнів, вихователів, батьків і громадськості" [21, арк. 205].

Однак, як показують результати проведеного нами аналізу архівних і опублікованих даних про діяльність Інституту у 1945–1954 рр. (фонд № 5141 у ЦДАВОВ України), питання спеціальної педагогіки (дефектології) не входили до його річних тематичних планів (окрім суто 1–2 патопсихологічних). Можливо, це пов'язано з тим, що до 1955 р. працював НДІД¹, який і займався ними. Після його злиття з УНДІПом (1955 р.) розроблення проблем дефектології покладалося на відділ дефектології цього інституту.

Перш ніж схарактеризувати внесок українських учених-психологів у розроблення проблеми індивідуалізації вітчизняної шкільної освіти у період становлення діяльності Інституту психології, наведемо деякі положення з доповідної записки² Г. Костюка, на той час професора, а в майбутньому – академіка і директора Інституту (до 1972 р.), направленої наркомату освіти УРСР П. Тичині. У цьому документі Григорій Силович сформулював аргументи, якими вмотивовував важливість створення в Україні НДІ психології як самостійної наукової установи. Він зазначив: "Розроблення питань психології набуло тепер особливо великого значення у зв'язку з черговими завданнями, що стоять перед нашою педагогічною теорією й практикою, а саме потребою здійснити ряд важливих змін у системі нашої освіти, удосконалити навчальні плани і програми для різних типів шкіл, розробити ефективні методи навчання з різних дисциплін, методи виховання волі й характеру у підростаючого покоління, підвищити кваліфікацію вчителів, обґрунтувати ефективні методи професійного, допоміжного навчання, дошкільного виховання, масової культосвітньої роботи та ін. Здійснення усіх цих завдань потребує дальшого розвитку не тільки педагогічної, а й психологічної науки. Воно вимагає цілого ряду досвідних, експериментальних досліджень з галузі психології, психологічного узагальнення досвіду кращих педагогічних робітників, розроблення на цій основі найактуальніших проблем загальної й спеціальної, дитячої й педагогічної психології, проблем теорії й історії і передусім історії вітчизняної психології, видання наукової, підручної і науково-популярної літератури з психології для педагогів, батьків і ін." [Цит. за 15].

Наголошуючи, що в Україні на той час не було "центрального науково-дослідного психологічного закладу, який міг би забезпечити ґрунтовне розроблення цілого ряду проблем психології, об'єднував і методологічно скеровував наукову роботу психологічних кафедр і інших психологічних осередків, готував би нові кадри психологів і ін." [19], Г. Костюк зауважував, що в інших республіках СРСР діють подібні установи. Учений стверджував, що відсутність такого наукового закладу сповільнює здійснення важливого завдання – "піднесення психологічної культури масового вчительства як невід'ємної складової частини його педагогічної майстерності" [Там само].

У новоствореному НДІ психології відкрили 6 відділів: відділ загальної психології (до його складу входили лабораторія з вивчення чутливості, лабораторія з вивчення вищої нервової діяльності; лабораторія з вивчення мови і мислення та кабінет теоретичних проблем психології); відділ дитячої психології; відділ педагогічної психології; відділ спеціальної психології (психології мистецтва, психології праці й ін.); відділ вітчизняної історії психології; відділ психопатології [25, арк. 1–2]. Зі звіту Інституту про науково-дослідну роботу у 1946 р. постає, що до його структури входили також лабораторія дитячої психології (м. Харків) і лабораторія з вивчення чутливості (м. Одеса) [26, арк. 1].

Дослідницька тематика на початковому етапі діяльності Інституту (1946–1947 рр.), як свідчать архівні матеріали, концентрувалася довкола вирішення таких проблем: психологія особистості, розвиток мислення і мовлення, психологія пам'яті,

¹ Діяльності НДІ дефектології МО УРСР у 1944 – на початку 1950-х рр. нами присвячено статтю "Розвиток спеціальної школи в Україні як вияв зовнішньої диференціації середньої освіти: науково-методичний супровід у 1944–1948 рр."

² Уривки з доповідної записки Г. Костюка цитуємо за її текстом, вміщеним у статті сучасного науковця М.-Л. Чепи [27]. Зазначимо, однак, що автор не вказав місця зберігання першоджерела і не дав його бібліографічного опису, відсутнє також точне датування документа.

сприйняття часу, психологія художнього сприйняття, слухова чутливість, порушення психічних процесів при осередкових ураженнях мозку, історія вітчизняної психології [26, арк. 2–8; 28, арк. 2–7]. Частково результати зазначених досліджень були відображені у першому колективному збірнику тез доповідей науковців Інституту за 1948 р. [8].

Відповідно до мети статті простежимо лише зміст тематики і результати її розроблення, пов'язані з проблемами педагогічної психології, зокрема з індивідуалізацією шкільної освіти. Хоча теми конкретних досліджень співробітників Інституту, розроблювані у 1946–1947 рр., не містили "на пряму" понять "індивідуалізація навчання / виховання", "диференціація", однак результати таких НДР, як "Психологія утворення поняття числа у дітей" (Г. Костюк), "Психологічний аналіз помилок під час розв'язування арифметичних задач дітьми молодшого шкільного віку" (О. Концева), "Залежність запам'ятовування від мотивів діяльності" (П. Зінченко), "Розуміння прислів'їв школярами молодших класів" (Н. Балацька), "Міркування у дітей молодшого шкільного віку" (Т. Косма), "Психологічний аналіз засвоєння значення слова дітьми молодшого шкільного віку" (А. Гольдберг), "Психологічний аналіз споминів у дітей" (А. Раєвський), "Наслідкування та його роль у формуванні особистості" (М. Штівельман), "Зміни смислу оцінки для учня у ході оцінювання різних компонентів його навчальної діяльності" (Г. Мазуренко), "Психологічні питання підготовки дитини до оволодіння шкільними правилами поведінки" (В. Аснін), "Сприйняття дітьми героїчних рис характеру літературного персонажа" (Т. Рубцова), "Сприйняття дітьми комічних ситуацій у їх художньо-літературному зображенні" (Д. Ніколенко), "Процеси мислення при репродукції" (Б. Зальцман) [26, арк. 2–8] сприяли уточненню механізмів навчально-виховного процесу, поглибленню його розуміння, що у свою чергу створювало наукові підстави для доцільної організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, для створення оптимальних умов реалізації потенційних можливостей кожного учня. Водночас зауважимо, що, як свідчать архівні джерела і опубліковані результати НДР Інституту, у перші роки в його діяльності були практично відсутні експериментальні дослідження з педагогічної психології (значною мірою через брак експериментальної бази), а одним з основних методів психологічного вивчення педагогічної дійсності був метод безпосереднього спостереження в умовах шкільного середовища.

Незважаючи на те, що у відсотковому відношенні теми, орієнтовані на вдосконалення навчально-виховної роботи школи, становили близько 70 % усієї тематики Інституту, наприкінці 1947 р. його діяльність "за слабкий зв'язок зі школою" критикувалася МО УРСР і на засіданні вченої ради НДІ психології (протокол № 27 від 18 грудня 1947 р.) було вирішено, як сказав на засіданні вченої ради Інституту професор О. Раєвський, "зробити радикальний поворот у бік школи", для чого переформатувати роботу відділів відповідно до актуальних наукових проблем [27, арк. 86–92].

Перш ніж висвітлити зрушення у науковій тематиці і відповідно в діяльності Інституту, слід згадати про особливості соціально-політичної дійсності в СРСР наприкінці 1940-х років: започаткування (після появи постанови ЦК ВКП (б) від 14 серпня 1946 р. "Про журнали "Звезда" і "Ленінград") боротьби влади з "виявами низькопоклонства перед Заходом" [15]; критика діяльності АПН РРФСР (квітень 1947 р.) за академізм і відірваність від потреб школи; розгортання керівництвом СРСР після промови А. Жданова у січні 1948 р. репресивних заходів по відношенню до творчої інтелігенції, переважно єврейської національності, у руслі боротьби з "безрідним космополітизмом" у суспільному житті [2]. Внаслідок цих політичних кампаній розпочалася активна критика "буржуазних" здобутків Заходу у всіх сферах, у тому числі і в науці, відмова від їх використання.

Якщо у травні–червні 1948 р. на засіданні секції психології республіканської наради з педагогічних питань в обговоренні доповіді академіка С. Рубінштейна (Москва) про завдання психологічної науки професор О. Раєвський виступив проти "огульної критики буржуазних теорій, наприклад, соціальної психології" [29, арк. 15], то вже через рік на засіданні вченої ради Інституту, де Г. Костюк зробив доповідь "Боротьба з космополітизмом і наші завдання", О. Раєвський визнав, що "хибно цитував Мілля і Лейбніца замість того, щоб цитувати вітчизняних психологів" [31, арк. 46]. Аби уникнути ярлика "космополіт" й інші співробітники "самокритикувалися" і "каялися" у тому, що мало критикували буржуазну психологію, виявляли ознаки низькопоклонства перед Заходом. Всі звинувачували одне одного у згадуванні і цитуванні праць зарубіжних учених [31, арк. 47–59], що, втім, було характерне для всіх тогочасних наукових установ і вищої школи [4].

Однак ідеологічні імперативи, сповільнюючи розвиток науки, зокрема й психології, все ж не могли його припинити. Еволюція педагогічної психології підпорядковувалася внутрішнім закономірностям і рівню нагромадженого знання, а також потребам шкільної практики. У сенсі розкриття теми статті істотним вважаємо звернутися до архівних матеріалів наукової сесії НДІ психології, присвяченої подальшому розвитку психологічної науки в УРСР (15–17 червня 1949 р.), де з доповіддю про чергові завдання радянської психології виступив академік А. Смірнов (Москва), директор Інституту психології АПН РРФСР. Він наголосив, що другим (після піднесення ідейності навчання – прим. Н. Д.) нагальним завданням педагогічної психології є вивчення процесів навчання у зв'язку з індивідуальними особливостями особистості школярів, що не можна обмежуватися загальною схемою розвитку психічних процесів, і "лише вивчаючи процес навчання в усьому індивідуальному розмаїтті, психологія може допомогти школі і вчителям у розумінні кожної дитини і організувати індивідуальний підхід до неї" [32, арк. 20].

Попри жорстку генеральну лінію влади на класову ідейність і колективізм як чинник міцності радянського суспільства, психологи, керуючись потребами забезпечення ефективного перебігу об'єктивних процесів розвитку людини, впроваджували (поступово) в суспільну свідомість думку про безальтернативність індивідуального підходу, чим закладали підґрунтя для утвердження у майбутньому особистісно орієнтованої парадигми навчання і виховання дітей і молоді.

У виступах на сесії науковців НДІ психології МО УРСР, які з вимушеної політкоректності віддавали данину керівній ролі діалектико-матеріалістичного вчення Маркса–Леніна–Сталіна про спадковість і середовище, його розвиткові академіком Т. Лисенком¹, водночас звучали переконаність у багатстві можливостей розвитку дітей, у керівній ролі виховного впливу, яким визначаються зміст і форми їхньої діяльності, і успіх якого залежить від знання педагогом закономірностей навчально-виховного процесу, вікових й індивідуальних особливостей вихованців (Г. Костюк) [9, с. 5–6]; у важливості врахування вчителем особливостей осмислення і запам'ятання (мимовільного і довільного) навчального тексту учнями різного віку (П. Зінченко); у необхідності встановлення і врахування особливостей засвоєння учнями різних вікових категорій норм шкільної поведінки (В. Аснін) і забезпечення індивідуального підходу до них у вихованні дисциплінованості (П. Саприкін); у вагомості для мовного розвитку розуміння молодшими школярами метафор (Л. Балацька), композиції оповідання (Д. Арановська), описового навчального матеріалу (Т. Косма); у потребі вивчення формування в учнів початкових класів арифметичних міркувань (О. Концева) і засвоєння граматичних категорій (Д. Ніколенко); у значущості дослідження психологічних передумов виховання інтересу до навчання (С. Новомиська) [9].

Власне, наведені теми виступів співробітників Інституту відображали конкретизовану проблематику наукових пошуків, яка у більшості випадків виконувалася протягом кількох років. Тому, повертаючись до змін у тематиці його досліджень у 1948 р., зазначимо, що з архівних даних, зокрема зі звіту Інституту про виконання тематичного плану у згаданому році, виявляється: дослідження згрупували довкола 6 проблем, 4 з яких були присвячені проблемам педагогічної психології². А саме:

1. "Психологія свідомого засвоєння знань учнями в школі", в межах розв'язання якої розроблялися питання формування моральних переконань (О. Раєвський) і волі та характеру у дітей (Д. Ніколенко), виховання інтересу до навчання в учнів молодшого шкільного віку (С. Новомиська), індивідуального підходу до учнів середнього шкільного віку у вихованні їх дисциплінованості (П. Саприкін), вивчалася роль правої і лівої руки у формуванні рухових навичок (під час письма – прим. Н. Д.) дітей молодшого шкільного віку (Р. Тамуріді) [30, арк. 2–3].

2. "Психологія розуміння учнями навчального матеріалу", конкретизована у дослідженнях основних питань психології розуміння учнями навчального матеріалу (Г. Костюк), розуміння дітьми молодшого шкільного віку описового навчального мате-

¹ Натякаємо на ідеологічні наслідки роботи сесії ВАСГНІЛ СРСР (серпень 1948 р.), де академік Т. Лисенко розгромив генетику й ідейні настанови якої про спадковість і середовище стали на певний час керівними для радянських учених [4].

² Ще дві проблеми були пов'язані з дослідженням порушень психічних процесів при лобних порушеннях мозку і з вивченням історії вітчизняної психології [30, арк. 1].

ріалу (Т. Косма), психології літературного персонажа (Т. Рубцова), загадок (Н. Балацька) [Там само, арк. 4].

3. "Психологія запам'ятання навчального матеріалу", у межах якої вивчалось запам'ятання навчального матеріалу в умовах мислення та мнемонічної задачі (П. Зінченко) [Там само, арк. 6].

4. "Психологія сприймання", реалізована у дослідженнях сприймання ритму (Д. Елькін, М. Шапіро), індивідуальних особливостей дітей в сприйманні музичних інтервалів (П. Барановський) [Там само, арк. 6].

Якщо для студій за двома першими проблемами характерним було одержання результатів на підставі "спостереження на уроках, індивідуальних бесід з учнями, аналізу і узагальнення педагогічного досвіду", то дві інші проблеми розв'язувалися на основі експериментальних досліджень. Так, наприклад, П. Зінченко, вивчаючи залежність продуктивності засвоєння учнями молодшого шкільного віку від співвідношення установки на розуміння і установки на запам'ятання, встановлював найефективніші для навчального процесу типи цих співвідношень. Зауважимо, що дослідження Р. Тамуріді, спрямоване по суті на індивідуалізацію шкільного навчання, здійснювалося як формувальний експеримент [9, с. 45–48], що, безперечно, є позитивним. Однак з сучасної точки зору викликає сумніви доцільність переучування ліворуких дітей у руслі відкидання "антинаукових і глибоко реакційних поглядів на природу ліворукості" буржуазних авторів, які визнавали її спадково зумовленим явищем і вважали переучування навіть шкідливим [Там само, с. 45], на противагу чому радянський психолог довів корисність такого трансформувального впливу.

Варто зазначити, що у 1949 р. номенклатура ключових проблем з педагогічної психології, над якими працював Інститут, знову дещо змінилася. Крім продовження досліджень з психології свідомого засвоєння знань учнями, виокремили вивчення проблеми психології виховної роботи в школі, проблеми викладання психології в школі [33, арк. 7], що відповідало злободенним запитам і змінам у змісті освіти.

У зазначеному контексті варто звернутися до протоколів засідань ученої ради Інституту, в яких відображено реальні питання шкільної дійсності, що обговорювалися співробітниками. Зокрема, в аспекті вирішення проблеми другорічництва ("боротьба з другорічництвом у школі") у протоколі № 2 від 14 січня 1949 р. професор Г. Костюк запропонував схему НДР: після вивчення відповідної літератури науковці мають "йти до школи, виявляти учнів-другорічників та кандидатів у другорічники, всебічно вивчати цих дітей (характер неуспішності, причини труднощів, визначення для кожної дитини напряму виховного впливу, допомоги, заведення особової справи, де слід відобразити "історію навчального просування учня" [31, арк. 10]. П. Саприкін, який виконував дослідження у київській школі № 43, наголосив, що лише після детального з'ясування всіх відомостей про учнів можна здійснювати педагогічні заходи [Там само, арк. 11]. Його колега зі школи № 134 з проведення дослідження А. Л. Магазинник запевнив, що "завдання НДР – показати можливості навчання учнів у колективі засобами правильно організованої індивідуальної роботи" [Там само, арк. 10]. Він також наголосив на необхідності поновлення у практиці школи складання характеристик учнів. У підсумку обговорення прийняли рішення про необхідність розроблення схеми особової справи учня, що доручили виконати колективу у складі Г. Костюка, Л. Магазинника і П. Саприкіна [Там само, арк. 12]. А в протоколі № 4 від 3 березня 1949 р. висвітлено повідомлення співробітників П. Саприкіна, С. Новоміської, З. Андрієвої про хід виконання теми "Психологія індивідуального підходу до неуспішних учнів молодших класів у процесі навчальної роботи з ними". У ході відвідування уроків і обстеження умов життя дітей вдома, бесід з учнями, вчителями, батьками, складання 41 характеристики, П. Саприкін виокремив такі категорії неуспішних школярів: прогалини у попередніх знаннях, переважання ігрових інтересів над навчальними, відсутність інтересу до оволодіння навчальним матеріалом, а причина неуспішності – неправильне сприйняття дитиною дійсності [Там само, арк. 33–34]. С. Новоміська і З. Андрієва, крім опису виконаних спостережень, додали свої висновки про корисність складання характеристик учнів, необхідність проведення особливої індивідуальної роботи на уроці та в позанавчальний час, про прикріплення сильних школярів до невстигаючих для допомоги. В обговоренні заслуханої інформації Д. Ніколенко, М. Богуш, О. Раєвський, А. Абашев підтримали важливість виконання такої теми НДР [Там само, арк. 34–35].

Перейдемо до розгляду виданих співробітниками Інститут наукових праць з педагогічної психології. Здійснений порівняльний аналіз тематики досліджень доводить, що у першому томі наукових записок НДІ психології, започаткування публікації яких датується 1949 р., було вміщено ґрунтовні, розгорнуті описи-нариси досліджень та їх результатів з педагогічної і дитячої психології, виконаних науковцями ще у 1946–1947 рр. Проведені на засадах діяльнісного підходу до вивчення психіки дітей, ці студії містили не лише приріст теоретичного знання, а й, як зазначав у передмові професор Г. Костюк, давали відповіді "на ряд питань, які ставить практика навчально-виховної роботи з дітьми" [10, с. 9]. У контексті індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, здійснення ефективного керування навчанням і учінням зазначимо розроблення питань розв'язання простої арифметичної задачі дітьми-семилітками (О. Концева) і розуміння прислів'їв учнями молодших класів (Н. Балацька), особливостей утворення уявлень на основі словесного опису художнього тексту (П. Саприкін), психологічної характеристики оволодіння дітьми-семилітками правилами шкільної поведінки (В. Аснін). До більш узагальнених питань, але дотичних до теми нашого наукового зацікавлення, відносимо дослідження генезису поняття числа у дітей (Г. Костюк) і самосвідомості дитини (П. Чамата), залежності мимовільного запам'ятовування від мотивів діяльності (П. Зінченко), психологічний аналіз споминів у дітей (О. Раєвський), характеристику процесу мислення в пригадуванні (Б. Зальцман) [10].

У другому томі наукових записок Інституту (1950 р.) друкувалася частина науково-дослідних розробок 1947–1948 рр., присвячених питанням психології свідомого засвоєння знань учнями, що узгоджувалося з пануючою у той час знанневою парадигмою у вітчизняній шкільній освіті. Звернемо увагу, що відповідно до цього всебічно досліджувалися механізми "ефективного педагогічного *керівництва* розумінням учнями навчального матеріалу" [11, с. 3]. У теоретико-методологічному нарисі "Про психологію розуміння" професор Г. Костюк, стверджуючи, що у процес розуміння включається особистість у цілому, а процеси розуміння – це вияви її активності, вони залежать від особистості, від її різних розумових і емоційно-вольових якостей [Там само, с. 56], проводить думку про необхідність системного підходу до вивчення особистості і доводить необхідність врахування її індивідуальних особливостей у педагогічному процесі. У решті статей, що увійшли до тому (автори – П. Зінченко, О. Концева, Т. Косма, Т. Рубцова, Б. Зальцман), у певному сенсі конкретизувалися окремі положення праці Г. Костюка.

Тепер звернемо увагу на рік виходу 2-го тому записок – 1950 р. В історії розвитку вітчизняної психології це "друга¹ критична точка або точка деградації" (А. Петровський, М. Ярошевський), пов'язана з резолюціями Об'єднаної сесії АН і АМН СРСР, що пройшла у червні-липні того року і одержала назву "павловська". У душі вже згаданих ідеологічно детермінованих зовнішніх обставин життя радянського суспільства відбулися руйнівні зміни і у внутрішньонауковому житті цілого "куща" фізіолого-медичних наук [14, с. 4], зокрема в психології, самостійність існування якої фактично поставили під сумнів [1, с. 82], її "прив'язували до переможиці – фізіології вищої нервової діяльності" [14, с. 264]. Згідно з такою тенденцією мали місце драматичні наслідки і курйозні спроби штучно "павловізувати" психологію, наприклад, будувати процес навчання школярів, орієнтуючись на механізми вироблення умовних рефлексів [Там само, с. 267]. Фактично психологічні дослідження почали зводитися до єдиної дозволеної проблематики – "психіка і мозок", а переважна більшість психологів змушена була наповнювати свої праці доречно і недоречно дібраними посиланнями на твори І. Павлова [Там само, с. 268].

У зв'язку із зазначеними реаліями того часу вже не видається дивним те, що наступний, 3-й том наукових записок НДІ психології МО УРСР, вийшовши лише у 1952 р., був суцільно присвячений апології праці Й. Сталіна "Марксизм і питання мовознавства" й вчення І. Павлова, а в назвах майже всіх його статей містилася магічна фраза "в світлі вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність"² [12]. Така ж

¹ Перша – оприлюднення постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. "Про педологічні перекурчення в системі Наркомосів".

² Наприклад, "Питання психології волі в світлі вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність" (В. Аснін), "Питання психології пам'яті в світлі вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність" (П. Зінченко), "Процес формування навичок в світлі вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність" (Д. Ніколенко) тощо.

ситуація спостерігалася й у тематиці тез доповідей співробітників Інституту за 1951 р. [36]. У цей відтинок часу питання індивідуалізації навчально-виховного процесу відійшли у тінь. І хоча тема "Психологія індивідуального підходу до учнів у процесі навчання" (П. Саприкін), дещо видозмінюючись, не зникає з темпланів, то підготовлений за редакцією Г. Костюка збірник статей "Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання" [34, арк. 16] не побачив світ.

Однак, незважаючи на ідеологічний тиск, який ще посилювався після опублікування 15 лютого 1951 р. у союзній газеті "Правда" критики з приводу відставання психології від вимог життя [35, арк. 83], і попри обмеження у тематиці досліджень, науковці-психологи продовжували вивчати різні аспекти процесу мислення у дошкільників (О. Скрипченко) і школярів (Д. Ніколенко, І. Синиця, А. Гольдберг, Н. Балацька, Н. Стадненко), питання формування морально-психологічних якостей особистості, що зростає (П. Чамата, Т. Рубцова, М. Штівельман, П. Саприкін). Зазначені дослідження уточнювали і поглиблювали наукове розуміння навчально-виховного процесу, яке потім трансливалося вчителям і майбутнім педагогам, сприяючи усвідомленню ними розмаїття індивідуальних особливостей дітей та учнів і спонукаючи до ефективнішої роботи.

Висновки. Розвиток феномену індивідуалізації і диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняній школі був, з одного боку, результатом задоволення педагогікою і психологією викликів та потреб освітньої практики, з іншого – визначався логікою еволюції психологічної і природничо-антропологічних наук. Він відбувався не одномоментно, а супроводжувався нагромадженням і осмисленням різноманітних психологічних та психолого-педагогічних аспектів знання про навчання і виховання, обґрунтуванням адекватних методів і принципів дослідження.

У перше повоєнне десятиліття відбулося інституційне оформлення діяльності українських психологів через створення самостійної наукової установи – НДІ психології Міністерства освіти УРСР. Причому основні завдання, які поклалися на Інститут, було спрямовано на розв'язання питань педагогічної психології, що пояснювалося насамперед його відомчим підпорядкуванням. Досліджувані науковцями проблеми загальної психології теж переважно були дотичні до потреб педагогіки.

Вже з перших років роботи співробітники Інституту зосередилися над вивченням питань психології мислення і мовлення дітей та учнів початкової школи, розвитку свідомого засвоєння школярами знань, психології пам'яті, вікової психології, згодом додалися дослідження проблем виховання (дисциплінованість, моральні переконання, воля і характер), часткового питання викладання психології в школі. Здобуті результати психолого-педагогічних розвідок створювали ту критичну масу знання про перебіг процесів навчання і виховання, яка, якщо однозначно й не спрямовувалася на індивідуалізацію освітнього процесу (через надзвичайно високий рівень ідеологізації і драматизації суспільного життя в країні), водночас готувала перехід до наступних якісних змін у напрямі руху до парадигми особистісно орієнтованої освіти. У цьому зв'язку підкреслимо, що наслідки роботи "павловської сесії" (1950 р.), безумовно, позначившись на змісті роботи НДІ психології МО УРСР, істотно політизували її. Проте рішення цієї сесії не припинили вивчення питань психології мислення і сприйняття, які від початку роботи Інституту були пріоритетними в його діяльності, оскільки вона була орієнтованою на сприяння роботі середньої школи.

Доводиться констатувати фактичну відсутність на початковому етапі діяльності Інституту ґрунтовної експериментально-дослідної роботи, яка мала б становити осердя науково-психологічних пошуків. З одного боку, установа не мала необхідних лабораторних і матеріальних умов для проведення серйозних експериментальних досліджень, а з іншого, на наш погляд, вона не змогла вийти зі стану "провінційної другорядності" у науковому відношенні, що підтримувалося радянським ідеологічним контекстом доби.

Література

1. Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка: методологические уроки / Г. А. Балл // Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Основа, 2006. – С. 82–91.
2. Борьба с космополитизмом / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org. Зчитано 28. 08. 2013]. – Назва з екрана.

3. Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст. – до 1917 р.) / Н. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Тадеуша Левовицького, С. Сисосвої. – К.–Хмельницький, 2011. – С. 232–241.
4. Ерєгина Н. Т. Сталинские идеологические кампании и высшая медицинская школа (1946–19531) / Н. Т. Ерєгина // Новый исторический вѣстник. – 2009. – № 4 (22). – С. 47–57.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Іванова О. Ф. Історія психології XIX–XX ст. : на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині : навч. посібник / О. Ф. Іванова. – Х. : ХДУ, 1995.
7. Інститут педагогіки: погляд через роки (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного інституту педагогіки) / ред. колегія. – К. : Пед. думка, 2002. – 216 с.
8. Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (2–5 лютого 1948 р.) : тези доповідей. – К. : Рад. школа, 1948. – 62 с.
9. Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (15–17 червня 1949 р.) : тези доповідей. – К. : Рад. школа, 1949. – 71 с.
10. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1949. Т. I. – 1949. – 289 с.
11. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1950. Т. II. – 1950. – 303 с.
12. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г. С. Костюка і проф. О. М. Раєвського. – К. : Рад. школа, 1952. Т. III. – 1952. – 304 с.
13. Петровский А. В. История советской психологии / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1967. – 368 с.
14. Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 416 с.
15. Постанова ЦК ВКП (б) від 14 серпня 1946 р. "Про журнали "Звезда" і "Ленінград" // Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : ДВУ "Рад. школа", 1950. – С. 122.
16. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 41–47.
17. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41–45.
18. Сухомлинська О. Ланге Микола Миколайович / О. Сухомлинська // Укр. педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 т. – К. : Либідь, 2005. Т. 1. – 2005. – С. 539–544.
19. Чепя М.-Л. А. Організаційний та тематичний контекст становлення української загальної психології (1945–1950 роки) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psy-genetno.org.ua/node/98>. – Назва з екрана.
20. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 54, 234 арк.
21. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 57, 25 арк.
22. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 69, 25 арк.
23. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 263, 9 арк.
24. ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 1, 1 арк.
25. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 1, 5 арк.
26. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 6, 23 арк.
27. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 12, 93 арк.
28. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 13, 24 арк.
29. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 19, 217 арк.
30. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 20, 44 арк.
31. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 25, 215 арк.
32. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 27, 125 арк.
33. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 28, 29 арк.
34. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 32, 108 арк.
35. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 47, 361 арк.
36. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 50, 29 арк.

УДК 378.4(73):37.014.24]:316. 42

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ УПРАВЛІННЯ МІЖНАРОДНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ США В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Донченко В. М.

У статті схарактеризовано пріоритетні завдання управління міжнародною діяльністю в університетах США на різних етапах інтернаціоналізації освіти. Ви-явлено основні чинники і визначено завдання інтернаціоналізації освіти в умовах глобалізації, схарактеризовано основні етапи розвитку міжнародної діяльності університетів США; обґрунтовано пріоритетні завдання управління міжнародною діяльністю в університетах США на сучасному етапі інтернаціоналізації.

Ключові слова: міжнародна діяльність університету, інтернаціоналізація, міжнародна освіта, зовнішня політика, міжнародне співробітництво.

В статье охарактеризованы приоритетные задачи управления международной деятельностью в университетах США на разных этапах интернационализации образования. Выявлены основные факторы и определены задания интернационализации образования в условиях глобализации, охарактеризованы основные этапы развития международной деятельности университетов США, обоснованы основные задачи управления международной деятельностью в университетах США на современном этапе интернационализации.

Ключевые слова: международная деятельность университета, интернационализация, международное образование, внешняя политика, международное сотрудничество.

The primary tasks of international relations administration at US universities at different stages of education internationalization are characterized in the article. The main rationales of internationalization in the context of globalization are distinguished and its objectives are defined, the main stages of international relations development at US universities are characterized; principle tasks of international relations administration at US universities at the present stage of internationalization are substantiated.

Key words: university international relations, internationalization, international education, foreign policy, international cooperation.

Постановка проблеми. Інтернаціоналізація освіти в Україні, зумовлена глобалізацією, передбачає активізацію міжнародної діяльності університетів. Так, у "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021" (2012) наголошується на необхідності модернізації системи управління освітою. Реалізація окреслених завдань передбачає розроблення механізмів управління міжнародною діяльністю вітчизняних університетів. Вивчення і систематизацію прогресивного досвіду управління міжнародною діяльністю університетів США, країни, яка зберігає передові позиції у світових рейтингах конкурентоспроможності, дозволить суттєво оптимізувати процеси інтернаціоналізації вітчизняної вищої освіти.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтернаціоналізація освіти є об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти розкрито у роботах зарубіжних науковців Ф. Альтбаха, М. Ван дер Венде, Дж. Дейвіса, Дж. Елінгбое, У. Тайхлера та ін.; аналіз етапів розвитку та особливостей упровадження міжнародного виміру у вищу освіту США представлено у роботах Х. де Віта; основні етапи інтернаціоналізації вищої освіти США схарактеризовано у працях Л. Местенхаузера, Дж. Меркса, окремі аспекти оцінювання міжнародної діяльності університету висвітлено А. Хорном, Д. Хенделом, Дж. Фраєм.

Питання здобуття міжнародного виміру освіти активно досліджуються вітчизняними науковцями. Так, взаємозв'язок процесів інтернаціоналізації та глобалізації, їх вплив на розвиток освіти представлено у працях українських дослідників В. Андрущенко, С. Клепка, К. Корсака, В. Лугового, Л. Пуховської А. Сбруєвої та ін., особливості розвитку вищої освіти у різних країнах світу розкрито у дослідженнях О. Локшиної,

Г. Ніколаї, Л. Постової, В. Яблонського та ін. Проте характеристика пріоритетних завдань управління міжнародною діяльністю університетів США не є докладно представленою в сучасній педагогічній компаративістиці і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – полягає у характеристиці пріоритетних завдань управління міжнародною діяльністю в університетах США на різних етапах інтернаціоналізації освіти. Реалізація поставленої мети потребує розв'язання таких завдань: виявлення основних чинників і визначення завдань інтернаціоналізації освіти в умовах глобалізації; характеристика основних етапів розвитку міжнародної діяльності університетів США; обґрунтування пріоритетних завдань управління міжнародною діяльністю в університетах США на сучасному етапі інтернаціоналізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основоположні поняття, використані в ході дослідження, є "міжнародний вимір освіти" й "інтернаціоналізація". "Міжнародний вимір освіти" розуміється як перспектива, діяльність чи програма, що впроваджує або інтегрує міжнародну / міжкультурну / глобальну перспективу в основні функції університету чи коледжу [10]. Згідно з М. ван дер Венде, "інтернаціоналізація" – це будь-яка систематична діяльність, спрямована на забезпечення відповідності вищої освіти вимогам та викликам, пов'язаними з глобалізацією ринку праці та економіки. Дж. Еллінгбо [5] визначає інтернаціоналізацію як процес набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи, що означає здійснення спрямованої на майбутнє діяльності, для якої є характерним інтердисциплінарний характер. Таким чином, інтернаціоналізація освіти є комплексним процесом, що передбачає впровадження міжнародного виміру в усі аспекти діяльності навчального закладу.

Динаміку розвитку міжнародної освіти схарактеризовано у працях Дж. Местенхаузера. Так, дослідник встановив основні фази, або етапи її розвитку у XX ст., розкрив чинники, що зумовили активізацію інтернаціоналізації освіти. На думку Дж. Местенхаузера, перша фаза інтернаціоналізації ("ейфорія") тривала з 1946 р. до початку війни у В'єтнамі та нафтової кризи 60–70-х рр. XX ст., характеризувалася посиленням інтересу до міжнародної діяльності у вищій освіті як засобу зміцнення позицій США на міжнародній арені як країни-лідера; друга фаза ("чорні хмари") розпочалася з фіаско Акту про міжнародну освіту 1966 р. і закінчилася в кінці 70-х рр. XX ст. стала наслідком загострення внутрішніх проблем у країні і, як результат, скороченням підтримки міжнародної освіти; третя фаза ("захист шляхом об'єднання") розпочалась на початку 80-х рр. XX ст. і є результатом скорочень фінансування міжнародних освітніх програм адміністрацією Р. Рейгана. На початку 90-х рр. XX ст. розпочалася нова фаза інтернаціоналізації, яку теоретики освіти називають "ною ейфорією" [13].

Характеристика інтернаціоналізації вищої освіти у США в історичному контексті представлена у працях Х. де Віта. На його думку, перший етап інтернаціоналізації охоплює XIX ст. і характеризується експортом європейської моделі освіти у США, активізацією академічної мобільності (переважно у країни Європи). Другий етап інтернаціоналізації охоплює першу половину XX ст., міжнародна діяльність у цей час розуміється як засіб досягнення миру та взаєморозуміння. Після завершення Другої світової війни, протягом третього етапу інтернаціоналізації вищої освіти США, пріоритетом у міжнародній діяльності стає реалізація завдань зовнішньої політики держави та підтримка національної безпеки. Четвертий етап відповідає періоду холодної війни і визначається великим ступенем державної підтримки міжнародного співробітництва та обмінів. П'ятий етап розпочинається у 80-х рр. XX ст. і пов'язаний з інтенсифікацією інтеграційних процесів у сфері вищої освіти [13]. Як бачимо, Х. де Віт виділяє п'ять етапів розвитку міжнародної діяльності, закономірно залежних від еволюції соціального, економічного та політичного життя країни.

На думку Г. Меркса, у вищій освіті США існували певні хвилі інтернаціоналізації. Перша хвиля передувала Другій світовій війні, в той час діяльність навчальних закладів була спрямована на міжнародну допомогу, розвиток програм міжнародної освіти, організацію навчання іноземних студентів. Друга хвиля розпочалася у 70-х рр. XIX ст., вона пов'язана із прагненням встановлення та збереження миру в усьому світі засобами інтернаціоналізації освіти. Остання хвиля інтернаціоналізації розпочалась у 90-х рр. XX ст. і є реакцією на інтенсивну глобалізацію [11]. Як бачимо, Г. Меркс вважає, що інтернаціоналізація вищої освіти у США має циклічний

хвилеподібний характер, при цьому можна стверджувати, що на сучасному етапі процес інтернаціоналізації освіти у США знаходиться на стадії активізації.

Аналіз праць американських авторів з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що процес розвитку міжнародної діяльності університетів у США має свою специфіку. Його динаміку визначає трансформація мети і основних завдань інтернаціоналізації, зумовлена впливом об'єктивних чинників (див. табл. 1).

Таблиця 1

Етапи розвитку міжнародної діяльності університетів США

Період	Чинники виникнення	Мета міжнародної діяльності	Основні ознаки етапу
XIX – початок XX ст.	Невідповідність освіти прагненням та потребам суспільства; необхідність реформування системи освіти	Підвищення якості вищої освіти, відповідність вищої освіти європейським зразкам	Міжнародна діяльність безсистемна, має казуїстичний характер; міжнародні заходи здійснюються за індивідуальною ініціативою; відсутність державної підтримки; поява перших фондів та програм міжнародної освіти; активізація академічної мобільності (переважно до країн Європи)
20–50-ті рр. XX ст.	Перша та Друга світові війни; розпад колоніальних держав; новий статус США на міжнародній арені	Підтримка миру у світі та досягнення взаєморозуміння між націями	Міжнародні програми освітніх обмінів, поява установ, що займаються питаннями міжнародної освіти; розширення географії міжнародного співробітництва; започаткування програм міжнародної допомоги
60–80-ті рр. XX ст.	Холодна війна; загострення внутрішніх проблем у країні; війна у В'єтнамі	Національна безпека та реалізація завдань зовнішньої політики	Зростання ролі держави в управлінні міжнародною діяльністю; програми міжнародного розвитку та міжнародної технічної допомоги стають важливим елементом міжнародної діяльності; міжнародна діяльність закріплюється законодавчо-нормативною базою
90-ті рр. XX – початок XXI ст.	Глобалізація; ринковізація освіти; лідерство в економічній, політичній та освітній сферах	Забезпечення конкурентоспроможності освіти	Конкретизація стратегічних завдань міжнародної освіти; цілісний та системний підхід до міжнародної діяльності; експорт освітніх послуг, інтенсифікація співробітництва в науково-дослідній сфері; міжнародний трансфер технологій

Характеристика етапів розвитку міжнародної діяльності в університетах США, представлена нижче, дозволить обґрунтувати пріоритетні завдання управління такою діяльністю у сучасних умовах.

Зазначимо, що вища освіта США заснована на базі європейської моделі університету, в колоніальні часи перші навчальні заклади наслідували модель, що існувала в Оксфорді та Кембриджі. У кінці XIX ст. почали з'являтися навчальні заклади, які запозичували німецьку модель дослідницького університету. Протягом XIX ст. існувала практика виїзду американських громадян для здобуття вищої освіти чи продовження навчання до Європи, адже американські навчальні заклади не могли забезпечити освіту рівної якості, професорсько-викладацький склад також подорожував до Європи з метою запозичення досвіду і покращення якості викладання та наукових досліджень.

Однак, незважаючи на те, що протягом XIX ст. академічна мобільність на території США була поширеним явищем, вона не здобула організаційного й інституційного оформлення. Зі зростанням академічної мобільності з'явилися перші приватні організації, фонди та університети, діяльність яких була спрямована на здобуття освіти міжнародного виміру.

У той час в країні було запроваджено низку ініціатив, що сприяли бажаним здобути досвід навчання за кордоном. Так, у 1890 р. Американська асоціація жінок з

університетською освітою надала викладачам можливість здійснювати дослідження за кордоном; у 1902 р. було засновано Стипендію імені Роудса для покращення порозуміння між громадянами англомовних країн; у 1911 р. Американською академією у Римі засновано дослідницькі стипендії для навчання в Італії; того ж року було створено Комісію співдружності іноземних студентів, її метою було надання консультацій студентам та збір статистичних даних про іноземних студентів у США. Протягом 1905–1912 рр. Гарвардський, Колумбійський, Чиказький та Вісконсінський університети підписали угоди про академічний обмін з університетами Німеччини та Франції [13].

Початок ХХ ст. відзначився зростанням академічної мобільності, як зовнішньої, так і внутрішньої; активізацією діяльності приватних організацій та фондів, які почали здійснювати свій внесок у розвиток міжнародної освіти; ініціюванням програм міжнародного обміну та навчання за кордоном.

Заснування Інституту міжнародної освіти (1919) мало на меті поширення та координацію міжнародної освіти в країні. Його створення та фінансування здійснювалося за кошти благодійних фондів та спонсорів [7].

Починаючи з 30-х рр. ХХ ст., США розширюють кордони міжнародного освітнього співробітництва та обміну. Так, Конвенція про покращення інтраамериканських культурних відносин створила можливості для освітніх обмінів між країнами Латинської Америки та США. Важливим аргументом на користь інтернаціоналізації вищої освіти була підтримка миру і взаєморозуміння у світі та посилення національної безпеки. Таку місію мали Фонд Карнегі за міжнародний мир, Світовий фонд миру, передусім, у рамках Конвенції стверджувалося, що академічна мобільність є ефективним механізмом популяризації ідей доброї волі та встановлення взаєморозуміння націй [13].

Після Другої світової війни американська система вищої освіти стає більш самодостатньою та займає нову позицію у світовому освітньому просторі, розпочинається новий етап розвитку міжнародної діяльності. Підтримка миру та взаєморозуміння між націями проголошено основною метою міжнародної діяльності в освіті. Міжнародні освітні ініціативи стали фінансуватися та регулюватися урядом.

Однією з ініціатив уряду щодо розвитку міжнародної діяльності у сфері вищої освіти є програма імені Фулбрайта (1946). Місією програми стало досягнення взаєморозуміння між громадянами США та інших країн шляхом освітніх та культурних обмінів та розвиток дружніх стосунків США з іншими країнами світу. Однак програма мала приховані політичні мотиви – затвердити позиції США як нового світового лідера та закріпити цю ідею.

Холодна війна значно вплинула на розвиток міжнародної освіти, у цей період був прийнятий "Закон про освіту для потреб національної оборони" (1958), що спонукав розвиток точних та інженерних наук, вивчення іноземних мов, регіонаознавства, педагогіки. У цей час започатковано програми міжнародної технічної допомоги, адміністровані Агентством США з міжнародного розвитку. До складу подібних програм увійшли міжнародні освітні програми, в тому числі програми навчання іноземців та програми освітнього обміну [13].

Розділ VI "Закону про вищу освіту США" (1965), який врегульовує питання упровадження міжнародних програм у сфері вищої освіти, сприяв інтернаціоналізації курикулуму, розвитку міждисциплінарних досліджень у галузі регіонаознавства та створенню великої кількості лінгвістичних центрів, в яких вивчалися іноземні мови. У 1966 р. був прийнятий Акт про міжнародну освіту, передбачалося, що він активізує міжнародний освітній обмін, однак війна у В'єтнамі та економічна криза спричинили гальмування подібних стратегій і змістили акцент на вирішення внутрішніх проблем у країні.

По закінченні холодної війни та розпаду СРСР зростає інтерес уряду США до міжнародних програм як засобу реалізації завдань зовнішньої політики. Так, у 1991 р. був прийнятий Акт про освіту для національної безпеки. Інтенсифікація процесу глобалізації ставить перед країною завдання збереження конкурентоспроможності на міжнародному ринку, передусім у сфері освіти.

У 1995 р. Американською радою з питань освіти було розроблено національну програму, спрямовану на надання міжнародного виміру вищій освіті. Серед пріоритетних завдань Національної програми слід назвати забезпечення обов'язкового оволодіння іноземними мовами; покращення розуміння інших культур; включення до

навчального плану дисциплін, що покращують міжнародне взаєморозуміння; збільшення можливостей студентів навчатися за кордоном; виявлення труднощів, що перешкоджають розвитку міжнародної освіти; здійснення співробітництва з університетами інших країн; організація співробітництва з місцевими школами та спільнотами, спрямованими на упровадження міжнародного виміру в освіту [1].

Потреба збереження конкурентоспроможності на міжнародному освітньому ринку на початку нового тисячоліття спонукала уряд США запровадити ряд ініціатив, серед яких "Адміністративний Меморандум про міжнародну освіту" (2000). Меморандум був ініційований Асоціацією працівників міжнародної освіти та Радою з міжнародних освітніх та культурних обмінів.

На сьогоднішній день США є лідером серед світових провайдерів освітніх послуг для іноземних студентів. Станом на 2012 р. в університетах США навчалось 764,495 іноземних студентів. За даними Інституту міжнародної освіти, протягом останнього десятиліття кількість іноземних студентів щороку збільшувалася в середньому на 3,3 % [8]. Зазначимо, що у програмах міжнародного обміну беруть участь не всі вищі навчальні заклади країни. Так, у 2009–2010 навчальному році 200 навчальних закладів приймали більше 70 % іноземних студентів при загальній кількості 4409 вищих навчальних закладів у країні [4].

У 2012 р. Департамент освіти США розробив та затвердив першу чітко визначену міжнародну стратегію "До глобального успіху через міжнародну освіту" [12]. Стратегія спрямована на реалізацію двох важливих завдань: покращення якості освіти в США та просування пріоритетних цілей зовнішньої політики країни. Стратегія спрямована на забезпечення:

- якості освіти світового класу для всіх студентів;
- розвиток глобальних компетенцій усіх студентів;
- міжнародного бенчмаркінгу в освіті та застосування досвіду інших країн;
- покращення освітньої дипломатії та взаємодії з іншими країнами.

Стратегія, розроблена на 2012–2016 рр., відображає орієнтацію уряду країни на підготовку молоді до життєдіяльності у глобалізованому світі та співпрацю з іншими країнами з метою покращення якості освіти. Актуальними є спрямована на впровадження міжнародних освітніх програм участь у міжнародній бенчмаркенговій діяльності, співробітництво з іншими країнами та міжнародними організаціями. Стратегія базується на цілісному та системному підходах до міжнародної діяльності, що відображено у її цілях та завданнях.

Розвиток міжнародної діяльності в університетах США у сучасних умовах спрямований на вироблення механізмів управління цією діяльністю, що пояснюється відсутністю державних стратегій управління діяльністю університетів, перевагою приватних ініціатив в існуючих механізмах керівництва діяльністю університетів, залежності міжнародних стратегій університетів від особистої позиції керівництва закладу, ускладненими схемами фінансування міжнародної діяльності, заснованими переважно на самофінансуванні.

Висновки. Таким чином, розвиток міжнародної діяльності в університетах США зумовлений дією економічних, політичних та соціальних чинників. Відповідно до мети міжнародної діяльності можна виділити чотири основні етапи розвитку міжнародної діяльності університетів США: 1) XIX – початок XX ст. – міжнародна діяльність визнається засобом підвищення якості освіти; 2) 20–50-ті рр. XX ст. – відбувається активізація міжнародного співробітництва; 3) 60–80-ті рр. XX ст. – зростання ролі держави в управлінні міжнародною діяльністю ВНЗ; 4) 90-ті рр. XX – початок XXI ст. – цілісний та системний підхід до управління міжнародною діяльністю університету. Тривалий час основним мотивом для встановлення міжнародних зв'язків було проголошено підтримання миру та покращення взаєморозуміння між націями. Важливим фактором зовнішньої політики США є національна безпека, міжнародна діяльність університетів в країні має на меті задоволення політичних інтересів США на міжнародній арені та реалізацію основних завдань зовнішньої політики країни. В умовах глобалізації основними завданнями інтернаціоналізації є забезпечення конкурентоспроможності вищої освіти та збереження лідерства в економічній, політичній та освітній сферах.

Предметом наших подальших наукових розвідок є вивчення ефективних механізмів управління міжнародною діяльністю університетів США в умовах глобалізації.

Література

1. American Council on Education. Educating Americans for a world in flux: Ten ground rules for internationalizing higher education. – Washington, DC : American Council on Education, 1995. – 16 p.
2. Edwards J. Challenges and Opportunities for the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade: Planned and Opportunistic Initiatives in American Institutions / J. Edwards // Journal of Studies in International Education. – 2007. – Vol. 11, Fall/Winter. – P. 373–381.
3. Executive Memorandum on International Education [Electronic resource]. – URL: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Public_Policy/pr esident_clinton_issues_1.pdf?n=173. – Назва з екрана.
4. Greene M. F. Internationalisation of U. S. Higher Education in a Time of Declining Resources / M. Green, A. Ferguson. – Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations. Australian Education International, 2011. – 39 p.
5. Greene M. F. Measuring and Accessing Internationalization [Electronic resource] / M. F. Greene. – URL: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSAHome/ResourceLibrary_Assets/Publications_Library/Measuring%20and%20Assessing%20Internationalization.pdf. – Назва з екрана.
6. Horn A. Ranking the International Dimension of Top Research Universities in the United States / A. Horn, D. Hendel, G. Fry // Journal of Studies in International Education. – 2007. – Vol. 11, № 3/4 Fall/Winter. – P. 330–358.
7. Institute of International Education [Electronic resource]. – URL : <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History>. – Назва з екрана.
8. Institute of International Education. Opendoors 2012 fast facts [Electronic resource]. – URL: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors>. – Назва з екрана.
9. Knight J. Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives / J. Knight, H. De Wit // Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Austria, Canada, Europe and the United States of America. – Amsterdam : EAIE, OECD/IMHE, 1995. – Chapter I. – P. 5–32.
10. Matta C. Comprehensive U. S. Higher Education Internationalization: Exploring Study Abroad as an Indicator / C. Matta. – Illinois, Chicago : Loyola University, 2010. – 61 p.
11. Merckx G. The two waves of internationalization in U. S. higher education / G. Merckx // International educator. – 2003. – Vol. 11, № 1. – P. 6–12.
12. Succeeding Globally Through International Education and Engagement: U. S. Department of Education International Strategy 2012–16 [Electronic resource]. – URL : <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>. – Назва з екрана.
13. Wit H. de Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis / H. de Wit // Westport, CT : Greenwood, 2002. – 270 p.

УДК 37(09)(477):[371.671:51]"1850/1917"

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА ЛІТЕРАТУРА З МАТЕМАТИКИ
ДЛЯ ЧОЛОВІЧИХ І ЖІНОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
В УКРАЇНІ (1850–1917 РР.)**

Мачача Ю. М.

Стаття присвячена аналізу навчально-методичної літератури з математики, яка використовувалася у чоловічих і жіночих навчальних закладах другої половини XIX – початку XX ст.

Ключові слова: навчально-методична література, підручник, навчальний посібник, математика, чоловічі і жіночі гімназії, друга половина XIX – початок XX ст.

Статья посвящена анализу учебно-методической литературы по математике, которая использовалась в мужских и женских учебных заведениях второй половины XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: учебно-методическая литература, учебник, учебное пособие, математика, мужские и женские гимназии, вторая половина XIX – начало XX вв.

The paper analyzes educational materials in mathematics, which were used in male and female schools in the second half of the 19th – early 20th century.

Key words: educational literature, textbook, study guide, mathematics, male and female gymnasiums, the second half of the 19th – early 20th century.

Постановка проблеми. Реалізація завдань національно-культурного відродження й реорганізації освіти ініціює перегляд, творче переосмислення та об'єктивне висвітлення історико-педагогічних процесів в Україні, використання надбань вітчизняної педагогічної думки, зокрема необхідність дослідження генезису навчальної книги другої половини XIX – початку XX ст., адже це особливий період – складова тривалого процесу вдосконалення навчальної книги з математики. Цей період у розвиткові навчальної математичної літератури являє собою унікальний феномен, що було проілюстровано зростанням тиражів книг, а також збільшенням найменувань навчальних видань. Проблема навчальної книги стала предметом творчих пошуків педагогів-практиків, науковців.

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень, монографій, періодичних видань свідчить, що історію навчальних видань як соціально-педагогічного феномену вивчали сучасні науковці (О. Аніщенко, Л. Березівська, Н. Богданець-Білокаленко, Т. Гавриленко, Т. Завгородня, О. Замашкіна, І. Курляк, І. Руснак, О. Сухомлинська, Б. Ступарик, Д. Пенішкевич, І. Петрюк та ін.). Водночас аналіз наукової розробленості проблеми дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки відсутні цілісні дослідження, присвячені проблемі аналізу навчальних книг з математики для чоловічих і жіночих навчальних закладів зазначеного історичного періоду.

Метою нашої публікації є здійснення аналізу навчально-методичної літератури з математики, яка використовувалася у чоловічих і жіночих навчальних закладах другої половини XIX – на початку XX ст. (на основі першоджерел).

Основна частина. Як відомо, математика являє собою найбільш абстрактну й універсальну галузь знань, що відіграє важливу роль у розвитку особистості. У другій половині XIX – на початку XX ст. у навчальних закладах на теренах Російської імперії з-поміж предметів природничо-математичного циклу важливе місце посідала математика.

Перш ніж охарактеризувати навчально-методичні видання з математики, пропонуємо розглянути тижневий розподіл годин з математики у жіночих і чоловічих гімназіях і прогімназіях (табл. 1).

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [7, с. 29; 8, с. 53].

Як бачимо, математика як навчальний предмет була обов'язковою для вивчення у середніх навчальних закладах для осіб обох статей. Тижневе навантаження вчителів чоловічих гімназій без урахування підготовчого класу було більшим, ніж в аналогічних жіночих навчальних закладах.

Тижневий навчальний план з математики жіночих і чоловічих гімназій та прогімназій (за Положеннями 1870, 1871 рр.)

Чоловічі гімназії							Жіночі гімназії						
Предмет (обов'язковий)													
Математика (з фізикою, математичною географією і коротким природознавством)							Арифметика з додатком до рахівництва і основ геометрії						
Класи													
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
						2 роки							
Години													
5	4	3	3	4	6	6	3	3	3	2	2	2	2
Всього													
31							17						

Пропонуємо розглянути підручник Л. Севастьянова "Арифметика за програмою середніх навчальних закладів (чоловічих і жіночих)" [10]. Його автор запропонував стислі пояснення, аргументуючи це тим, що вчителі середніх шкіл, які дотримувалися встановленої програми, не хотіли переобтяжувати учнів молодших класів занадто деталізованими підручниками. Виходячи із назви, підручник адресований учням як чоловічих, так і жіночих навчальних закладів для повторення пройденого матеріалу.

На наше переконання, у контексті поставленої проблеми варто згадати науковий доробок С. Шохор-Троцького – російського математика, педагога, професора, автора значної кількості праць з математики ("Підручник арифметики", "Методичний збірник арифметичних задач для середніх навчальних закладів", "Задачник для вчителя", "Задачник для учнів", "Методика арифметики" (у 2-х томах) та ін.). I том "Методики арифметики" [12] призначався для вчителів однокласних початкових шкіл, II том – для вчителів навчальних закладів з повним курсом арифметики. В основу книги покладено думку про те, що для розвитку в учнів правильних арифметичних уявлень і понять відповідні частини курсу мають бути побудовані на задачах.

Вважаємо за доцільне звернути увагу і на "Задачник для вчителя", який заміняв конспекти окремих уроків, що є дуже цінним для вчителя-початківця. Доповненням до цього задачника, необхідним для самостійних робіт учнів, слугує "Задачник для учнів", в якому на кожен нову умову пропонувалося декілька прикладів. Ці книги значною мірою полегшували тяжку працю сільського вчителя, зумовлену необхідністю вести в школі спільні заняття з двома, трьома послідовними групами учнів.

Акцентуємо увагу на книзі Н. Шапошникова "Стислий посібник арифметики..." [11], схвалений як навчальний посібник для старших класів чоловічих і жіночих середніх навчальних закладів. На відміну від підручника Л. Севастьянова, ця книга розрахована на учнів старших класів і містить більш складні задачі з детальним описом їх розв'язання.

П. Нікульцев – автор багатьох підручників з математики ("Елементарна математика", "Алгебра і зібрання алгебраїчних задач" та ін. для чоловічих і жіночих навчальних закладів). В одинадцятому перевиданні його "Арифметики..." [5] доданий розділ про розв'язання арифметичних задач, який мав за мету ознайомити учнів з вимогами, які висуваються до письмових вправ з арифметики, і привчити їх до правильного і ґрунтовного викладу ходу розв'язання арифметичних задач.

Наголосимо, що практично всі підручники, котрі надходили до бібліотек жіночих і чоловічих навчальних закладів тогочасної України, були написані російською мовою внаслідок цілковитої заборони української (на підставі розпоряджень уряду 1863, 1876 рр.).

На нашу думку, особливої уваги заслуговує "Каталог навчальних рекомендацій і посібників, які можуть використовуватися в гімназіях і прогімназіях відомства Міністерства народної освіти" [2]. У ньому вказувалися ті видання, які були розглянуті й схвалені вченим комітетом із відповідними списками посібників і рекомендацій для гімназій, реальних училищ. На жаль, джерела у ньому подані переважно без конкретизації за ознакою статі (у назвах зазначалося, що книга видана для середніх

навчальних закладів). Ми можемо припустити, що вони використовувалися як у чоловічих, так і жіночих середніх навчальних закладах (А. Малінін, К. Буренин "Собрание арифметических задач для гимназій"; В. Воленс "Сборникъ арифметическихъ задач. Учебное пособие при преподаванні арифметики в среднихъ учебныхъ заведенияхъ" та ін.). А щодо книги В. Буняковського "Арифметика. Учебное руководство для военно-учебныхъ заведений", то, як випливає з її назви, вона призналася для використання у чоловічих військових навчальних закладах.

В архівних джерелах зазначається, що вибір навчальних посібників і рекомендацій в середній і початковій школі повинен проводитися виключно із числа допущених Міністерством народної освіти. Відповідно до цього, у циркулярі від 28 червня 1899 р. навчально-окружним управлінням було запропоновано суворо стежити за виконанням цієї вимоги закону, яка поширювалася не тільки на нові видання, а й на раніше видані [1, арк. 26].

Слід підкреслити, що заміна підручників і посібників відбувалася з дозволу і за наказом тих міністерств і відомств, яким підпорядковувалися середні навчальні заклади.

Наголосимо, що вчений комітет займався розглядом навчальних програм, оцінки змісту підручників, проектів статутів вчених товариств, звітів осіб, що мали особливі доручення по Міністерству народної освіти. Особливий відділ при комітеті мав за завдання розгляд книг, рекомендованих для народного читання. Відповідно до правил вченого комітету (1902 р.), навчальним закладам було дозволено користуватися книгами, допущеними для використання як навчальні рекомендації і посібники не тільки у схваленому для друку виданні, але й ще в одному (наступному за допущеним) без його попереднього розгляду у навчальному комітеті.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що правила вченого комітету 1902 р. часто не виконувалися, а місцеві вчителі, адміністрація навчальних закладів не надавали належного значення року видання дозволеної книги, допускаючи до використання видання, не схвалені навчальним комітетом, а також нерідко порушували закон, допускаючи використання в школі навчальних рекомендацій і посібників, які ніколи не розглядалися вченим комітетом або не були допущені міністерством [Там само].

На нашу думку, у контексті поставленої проблеми доцільно звернути увагу на тематику задач, які пропонувалися для розв'язання учням середніх закладів освіти. Наприклад, у підручнику А. Штейнгауза [3], який призначався для купців і учнів реальних і комерційних училищ, тематика задач не була відірвана від дійсності. Автор підручника вирішив взяти на себе, крім методичної, ще й просвітницьку місію, вважаючи, що учням буде корисно дізнатися про інші країни (наприклад, скільки срібла видобувається в Латинській Америці, асортимент російського експорту до Англії (хліб, льон, шкіра, деревина, канати, полотно та ін.). У задачах йшлося і про машинне виробництво, видобуток вугілля та ін.

Зупинимося на підручнику "Збірник задач з арифметики, алгебри, геометрії та тригонометрії", який використовувався у всіх навчальних округах Росії [4] К. Мазінга включав ті задачі, які, починаючи з 1873 р., розсилалися з усіх навчальних округів Росії до гімназій і реальних училищ. Завдання у збірнику систематизовано за відділами. Щодо тематики задач, то вона дещо подібна до "Купецької арифметики" А. Штейнгауза (в умовах задач часто згадуються купці, майстри, робітники, а також купівля, продаж, гроші).

Наголосимо, що до революції 1917 р. проблема шкільного підручника перебувала в центрі уваги не тільки Міністерства народної освіти, але й педагогічної громадськості. У губерніях Російської імперії проводилося безліч нарад, присвячених навчально-методичному забезпеченню школи. Так, у "Звіті про стан Кам'янець-Подільської гімназії за 1885 / 1886 навчальний рік", в якому йдеться про навчально-виховні видання, зазначено, що, крім навчальних посібників і рекомендацій, у чоловічих (у даному випадку – чоловічій Кам'янець-Подільській гімназії), а також у жіночих навчальних закладах випускалися періодичні видання: "Сім'я і школа", "Журнал елементарної математики", "Вісник дослідної фізики та елементарної математики", "Російська школа", "Циркуляр по Київському навчальному округу" та ін., в яких містилася важлива інформація для учнів, вчителів математики, інших вчителів-предметників [6, с. 42].

В архівних матеріалах чоловічої гімназії збереглася інформація про розгляд вченим комітетом Міністерства народної освіти виданого П. Варановим першого ви-

пуску книги "Арифметика Магницького". Йшлося про "точне відтворення першотвору. З додаванням статті П. Варанова – бібліографічних відомостей про Магницького й історичне значення його арифметики" з метою придбання його для фундаментальної бібліотеки гімназії [1, арк. 17].

Варто зазначити, що підручники систематичного курсу для середніх навчальних закладів до 80-х рр. минулого століття розроблялися з достатньо вираженою спеціалізацією. Для кожного типу навчального закладу середньої ланки (гімназій, реальних училищ, кадетських корпусів) створювалися свої видання. Важливо наголосити, що, крім того, розроблялися "полегшені" курси для жіночих навчальних закладів ("Практическая арифметика для девиць" (укл. А. Лева)), для реальних училищ і комерційних шкіл згадана нами "Купеческая арифметика" (укл. А. Штейнгауз) та ін. Директор гімназії, а згодом і Полтавського кадетського корпусу, вчений математик, автор наукових праць і підручників з арифметики, геометрії, тригонометрії і педагогіки Ф. Симашко, автор "Уроків практичної арифметики", розраховані на вихованців військових навчальних закладів.

Автор підручника "Толкові програми і правила жіночих гімназій Міністерства народної освіти і Відомства установ імператриці Марії" А. Португалов [7, с. 19] подав програми дисциплін по класах, де в кінці опису завдань кожного предмета подавалася література. Наприклад, з математики для першого класу пропонувалися підручники: Малінін і Буренін "Арифметика", Кисельов "Курс арифметики", Верещагін "Збірник арифметичних задач", А. Португалов "Систематизований за типами збірник розв'язку всіх арифметичних задач Верещагіна". З початку ХХ ст. найбільшої популярності набули підручники математики А. Кисельова, які були допущені як рекомендації для середніх чоловічих і жіночих навчальних закладів Міністерства народної освіти, рекомендовані до використання в духовних училищах, схвалені департаментом торгівлі як посібник для комерційних училищ, допущені для використання в старших класах міських і повітових училищ, рекомендований для кадетських корпусів. Отже, офіційно вони були дозволені для використання практично у всіх навчальних закладах середньої ланки.

Доцільно наголосити, що наприкінці ХІХ ст. здійснювалися спроби щодо створення єдиного підручника для всіх середніх навчальних закладів (свідченням цього є підручник А. Кисельова).

Зауважимо, що П. Алексєєв у праці "Правила і програми всіх класів чоловічих гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти" (1917 р.) для першого, другого, третього класів чоловічих гімназій, зокрема, запропонував книги Малініна і Буреніна, Кисельова, Верещагіна, Шапошнікова та ін. (такі самі, як і для учениць жіночих гімназій).

Висновки. Отже, наведений аналіз підручників з математики дає підстави для висновків, що у досліджуваний період знання математики вважалося обов'язковим для будь-якої освіченої людини. Наприкінці ХІХ ст. у жіночих гімназіях математика вивчалася майже за тими ж самими підручниками, що й у чоловічих гімназіях. На викладання математики в жіночих закладах освіти відводилося менше годин (приблизно на 30 %). Це пояснювалося тим, що для жінок більш важливими вважалися предмети гуманітарного циклу. Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що порівняно з чоловічими гімназіями, у жіночих менше уваги приділялося викладанню тих розділів математики, які вважалися необов'язковими для освіченої жінки, а саме алгебри і геометрії. Водночас у чоловічих гімназіях із усіх розділів математики більше уваги приділялося розв'язанню задач.

Нами виявлено, що після 80-х рр. ХІХ ст. почалися спроби щодо побудови єдиного підручника для всіх середніх навчальних закладів (як чоловічих, так і жіночих), свідченням цього були підручники А. Кисельова, Л. Севастьянова та ін., чим пояснюється і спільна тематика задач у збірниках. Важливим є те, що вибір навчальної літератури для середньої школи здійснювався винятково з числа допущених Міністерством народної освіти, при якому функціонував спеціальний вчений комітет. У досліджуваний нами період навчальні книги з математики випускалися як задачники, посібники, рекомендації та ін. Слід наголосити на широкому тематичному спектрі видань, розмаїтті авторських підходів до їх створення.

Здійснений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Актуальними і перспективними вбачаємо дослідження проблем підручникотворення,

фахових періодичних видань з інших дисциплін, які викладалися у чоловічих і жіночих навчальних закладах другої половини XIX – початку XX ст.

Література

1. Державний архів Чернігівської області у м. Ніжині, ф. 1124, оп. 1, спр. 315, 54 арк.
2. Каталог учебныхъ руководствъ и пособій, которые могутъ быть употребляемы въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ вѣдомства Министерства народнаго просвѣщенія. – СПб. : Типографія В. С. Балашева, 1878. – 199 с.
3. Купеческая арифметика : руководство для купцов и учеб. кн. для коммерч. и реал. училищ / сост. А. Штейнгауз. – М. : Университет. типографія, 1850. – 212 с.
4. Мазингъ К. Сборникъ задачъ изъ арифметики, алгебры, геометріи и тригонометріи ... для испытанія зрѣлости въ гимназіяхъ и ... экзаменовъ въ реальныхъ училищах / К. Мазингъ. – М., 1878. – 55 с.
5. Никульцевъ П. Арифметика. Курсъ среднихъ учебныхъ заведений / П. Никульцевъ. – М., 1915. – 270 с.
6. Отчетъ о состояніи Каменецъ-Подольской гимназіи за 1885 / 1886 учебный годъ. – Каменецъ-Подольскъ: Русская типографія М. Гликина, 1886. – 14 с.
7. Португаловъ А. В. Толковыя программы и правила женскихъ гимназіи / А. В. Португаловъ. – К. : Типографія Акц. О.-ва Петръ Барскій въ Кіевѣ, 1913. – 87 с.
8. Программы мужскихъ гимназій 1877 г. // Хрестоматія по истории педагогики / сост. Н. А. Желваковъ. – М. : Учпедгиз, 1936. Т. 4. – Ч. II. – 1936. – 551 с.
9. Сборникъ действующихъ постановлений и распоряженій по женскимъ гимназіямъ и прогимназіямъ Министерства народнаго просвѣщенія съ последовавшими съ 1870 г. изменениями и дополнениями сост. М. Родевичъ. – СПб., 1884. – 88 с.
10. Севастьяновъ Л. С. Арифметика по программѣ среднихъ учебныхъ заведений (мужскихъ и женскихъ) / Л. С. Севастьяновъ. – М. : Типографія П. П. Рябушинскаго, 1913. – 56 с.
11. Шапошниковъ Н. А. Краткое руководство арифметики соединенное съ методикой и систематическимъ сборникомъ типическихъ задачъ / Н. А. Шапошниковъ. – М. : Типо-Литографія Н. А. Мейнгардъ, 1891. Ч. III. – 1891. – 60 с.
12. Шохоръ-Троцкій С. И. Методика арифметики. / С. И. Шохоръ-Троцкій. – СПб. : Типографія С.-Пб. Т.-ва Печатн. и Изд. дѣла "Трудъ", 1905. Ч. I. – 1905. – 313 с.

УДК 37.091

**ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТІ УКРАЇНИ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)**

Петухова І. О.

*У статті обґрунтовується періодизація тестування в освіті України (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.), розроблена з урахуванням соціокультурних, соціально-економічних та суспільно-політичних чинників і педагогічних детермінант. Представлена періодизація може бути корисною для оновлення змісту навчальних курсів з історії педагогіки та історії психології, подальших наукових розвідок, присвячених проблематиці тестування у вітчизняній науці та шкільній практиці.
Ключові слова: періодизація, тестування, освіта.*

*В статье обосновывается периодизация тестирования в образовании Украины (конец ХІХ – первая треть ХХ вв.), разработанная с учетом социокультурных, социально-экономических и общественно-политических факторов, а также педагогических детерминант. Представленная периодизация может быть полезной для обновления содержания учебных курсов по истории педагогике и истории психологии, дальнейших научных исследований, посвященных проблеме тестирования в отечественной науке и учебной практике.
Ключевые слова: периодизация, тестирование, образование.*

*The article is a substantiation of periodization of testing in the education of Ukraine (the end of the 19th – the first third part of the 20th century), worked out taking into account socio-cultural, socio-economic and socio-political factors and pedagogical determinants. The given periodization can be useful for updating the content of educational courses in history of pedagogy and history of psychology and further scientific investigations devoted to the problems of testing in the Ukrainian science and school practice.
Key words: periodization, testing, education.*

Постановка проблеми. Тестування в "Енциклопедії освіти" (Київ, 2008) визначається як сукупність завдань з певної галузі знань або навчального предмета, яка дозволяє кількісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення, компетентність учнів і студентів [4, с. 862].

Ми поділяємо таке тлумачення тестування і накладаємо це розуміння на історію розвитку освіти, щоб прослідкувати впровадження тестування у вітчизняну освітню науку та шкільну практику з моменту захоплення ним як зарубіжною новацією до повної заборони на подальші десятиліття. Відповідно, виникає проблема періодизації, яка, на думку О. Сухомлинської, є однією з головних наукових проблем у гуманітарній сфері [11].

Аналізуючи наявні періодизації розвитку освіти в Україні, можемо зазначити, що в більшості з них виділені етапи, пов'язані з розвитком історичної науки або із соціально-економічними реформами у суспільстві. У разі побудови періодизації становлення тестування в освіті України поєднання й урахування дії всіх означених факторів вважаємо визначальним.

Вивчення й аналіз періодизацій в історії педагогіки досліджують сучасні історики педагогіки Л. Березівська [1], Н. Гупан [2], Д. Дзвінчук [3], О. Пометун [9], О. Петренко [8], О. Сухомлинська [11] та ін.

Однак проблема періодизації вітчизняного психолого-педагогічного тестування в освіті України у вітчизняній історико-педагогічній науці окремо не досліджувалася. Варто лише зауважити, що вона пов'язана з періодизацією історії країни, відбиває певним чином її основні етапи, хоча повністю з нею не співпадає. Тому саме даний аспект став предметом нашого дослідження.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі аналізу літератури з урахуванням соціокультурних, соціально-економічних та суспільно-політичних чинників обґрунтувати періодизацію становлення тестування в освіті України кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. За висхідний рубіж хронологічних меж визначено кінець ХІХ ст., коли

в Україні вперше почали з'являтися розвідки зарубіжних дослідників (А. Біне, Г. Еббінгауза, К. Кена, Д. Кеттела, Е. Меймана, Е. Торндайка, С. Хола та ін.), присвячені впровадженню тестування в контексті педологічних та рефлексологічних ідей про комплексне дослідження дитини, які вже набули значної популярності у західних країнах і почали впроваджуватися у психолого-педагогічну практику вітчизняними педагогами, психологами (А. Володимирським, М. Ланге, М. Павловою, І. Сікорським, Я. Чепігою та ін.).

Верхня межа – середина 30-х рр. ХХ ст. – позначилася поступовим зростанням використання тестів в освітніх закладах унаслідок остаточного утвердження партійно-ідеологічної спрямованості освіти. Завершальним етапом, як у розвитку тестології, так і у використанні тестів у освітніх закладах України, стало прийняття Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. "Про педологічні перекирення в системі Наркомосів".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для розробки даної періодизації визначеного періоду розглянемо *періодизацію національної педагогічної думки* академіка О. Сухомлинської, поданої на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів. Так, періодизація національної педагогічної думки в Україні з ІХ ст. до сучасності включає шість періодів. I (ІХ–ХVI) – педагогічна думка Княжої доби; II (1569–ХVII) – педагогічна думка Відродження; III (друга половина ХVII–ХVIII) – педагогічна думка Козацької доби; IV (ХІХ–1905) – становлення модерної педагогічної думки; V (1905–1920) – педагогічна думка в період визвольних змагань українського народу; VI (1920–1991) – педагогічна думка за радянських часів – розбито на етапи:

- 1) (1920–1933) – етап експериментування й новаторства;
- 2) (1933–1958) – українська педагогіка у складі радянської культури;
- 3) (1958–1985) – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток;
- 4) (1985–1991) – становлення сучасного етапу розвитку української думки в межах радянського дискурсу;
- 5) (1991) – розвиток педагогічної думки в Українській державі [11, с. 65–66].

Українська вчена Л. Березівська розробила *періодизацію реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби*, виходячи із суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних детермінант, збагативши сучасну історію педагогіки наступними періодами: I (1919–1930) – радянська реформа школи в УСРР; II (1930–1991) – реформування радянської загальноосвітньої школи в умовах авторитарного суспільства [1, с. 46].

Для нашого дослідження доцільною також є *періодизація розвитку системи державного управління освітньою сферою України* Д. Дзвінчука, в основу якої покладено соціально-економічні умови, а також рівень розвитку теорії і практики державного управління: I (1917–1919) – період становлення українського демократичного управління освітою; II (1920–1930) – період пошуків нової оптимальної моделі радянської системи управління освітою; III (1931–1959) – період утвердження командно-адміністративної системи управління освітою [3, с. 35].

Основний матеріал і результати дослідження. Вивчення наведених періодизацій дає можливість використати підходи авторів для створення періодизації досліджуваного нами процесу у виділених хронологічних межах.

Ретроспективний і системно-концептуальний аналізи психолого-педагогічного тестування в Україні дозволили запропонувати умовну періодизацію, що включає три основні періоди та етапи і на основі запропонованих критеріїв визначити характерні особливості вітчизняного тестування.

I період (кінець ХІХ – 1925 р.) – становлення вітчизняного тестування як психолого-педагогічної проблеми крізь призму рефлексії зарубіжного та російського досвіду. Даний період доцільно об'єднати у такі етапи:

- 1) (кінець ХІХ – 1916 р.) – праці імперської доби, у яких знайшли своє відображення перші експериментальні роботи з вивчення рівнів психічних процесів у межах педології, рефлексології, психотехніки та основних напрямів психології (біхевіоризм, структуралізм, функціоналізм);
- 2) (1917–1919) – наукові розвідки часів визвольних змагань українського народу, у яких простежується усвідомлення ролі психолого-педагогічного тестування для шкільної практики, його спрямування на вивчення особистості школяра через

дослідження рівня розвитку його психічних процесів, інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сфер;

3) (1920–1925) – дослідження "ранньорадянської" доби, у яких знайшли відображення перші спроби розробки вітчизняних тестів для масової української школи. Педагогічний тест розглядався як "метод обліку шкільного праці через кількісну оцінку сторін і якостей дитини" [6, с. 82]. Перші розробки тестів були опубліковані у 1924/25 навчальному році Центральною комісією наукової організації праці (НОП) при методичному комітеті Головпрофосвіти УРСР. Фахівцями зазначеної установи були розроблені педагогічні тести з політграмоти, арифметики, читання, граматики. Варто зазначити, що в ході дослідження нами не були виявлені нормативні документи, які регламентували використання тестів у школах України, отже, можна припустити відсутність системності в організації та впровадженні тестування, яке не заборонялося, проте й не підтримувалося урядом країни. Тести впроваджувалися в освітню практику прогресивними педагогами як новація, спрямована на удосконалення системи обліку результатів навчальних досягнень.

II період (1926–1929) – розвиток вітчизняного тестування в умовах педагогічного експериментування відзначається великою кількістю тестологічних розвідок творчо-пошукового, апробаційного, аналітичного спрямування і об'єднаний нами у два етапи:

1) (1926–1927) – масове тестування дітей у школах України з метою визначення навчальних досягнень із основних дисциплін, діагностики організованості дитячого колективу та визначення соціального статусу кожного його учасника пов'язане із переорієнтацією освітнього вектору з дослідження окремої особистості на дитячий колектив як інструмент виховного впливу. Тестування визначається як "спосіб дослідження особистості і колективу через розв'язання коротких завдань, виконання або невиконання яких свідчить про наявність у випробовуваних очікуваних реакцій відповідно до поставлених практичних цілей" [5, с. 75]. Тест розглядається як інструмент об'єктивного вимірювання результатів навчання і здібностей школярів [12].

У вітчизняну практику було введено статистичну обробку результатів. Набуло актуальності висвітлення тестологічних питань у періодичних виданнях через ведення окремих рубрик, присвячених публічному обговоренню питань експериментального спрямування;

2) (1928–1929) – аналіз та розробка методологічного інструментарію тестування. На даному етапі, окрім шкіл, тести як допоміжний метод дослідження особистості та колективу використовувалися в установах соціального виховання (педологічних станціях, лікувально-педологічних кабінетах). Було визначено основні властивості (репрезентативність, надійність, валідність), функції (діагностична, дидактична, прогностична) та форми (вибіркова, зіставна, з пропусками, прямого питання, оцінки правильності твердження, альтернативні, взаємовідносин) тестових завдань.

Основними особливостями педагогічних тестів були надійність і валідність. Під надійністю (reliability) розглядався коефіцієнт кореляції між показником тесту і результатом проведення його еквівалентної форми через 2–3 дні. Еквівалентною вважалася точна порівняльна форма тесту. Коефіцієнт надійності демонстрував, наскільки точно тест вимірював певне явище. Валідність (valid) визначала відповідність результатів тесту певному об'єктивному критерію і відображала те, чи дійсно тест вимірював явище, на яке був спрямований [7].

Зміст дидактичної функції полягав у тому, що тест прищеплював учням такі організаційні навички, як виконання інструкції, спрямованість на високий результат. Діагностична функція дозволяла визначити і виміряти індивідуальні показники засвоєння навчального матеріалу кожним учнем класу. Прогностична обумовлювала той факт, що рівень засвоєння навчального матеріалу був вищим після його опрацювання на основі тренажерних тестів [13].

III період (1930–1936) – згортання тестування – пов'язаний із витісненням національно-освітніх тенденцій і становленням партійно-класової ідеології в освітньому середовищі. На нашу думку, даний період доцільно об'єднати у три етапи.

1) (1930–1932) – поступове зменшення розвідок творчо-пошукового спрямування та зосередження на методологічних аспектах тестування. На даному етапі у практику вітчизняного тестування було введено наступні тестологічні новації: визна-

чено репрезентативність тестових методик, вибудовано алгоритм складання групових тестів, створені трафарети (ключі) для автоматизованого підрахунку відповідей, визначено основні вимоги до зовнішнього вигляду тестів, підрахунку отриманих результатів, прописано процедуру проведення тестування, проаналізовано основні недоліки тестів, до яких було віднесено формалізм і поверховість у роботі учнів, розходження у змісті тестових завдань та освітньої програми, недосконалу форму шкільних тестів із короткими відповідями "правильно / неправильно", що спрощувало та уніфікувало процес обліку знань.

На початку 30-х рр. XX ст. педагогічні тести, крім діагностики навчальних досягнень, використовувалися для комплексного аналізу педагогічного процесу. Як метод обліку тест був спрямований на вимірювання динаміки шкільної успішності і дозволяв визначити рівень досягнень учнів класу з певної дисципліни, розділу, теми. Як метод дослідження педагогічного процесу тест використовувався з метою визначення ефективності педагогічного впливу на поведінку учня і якість підготовки вчителя до навчальної діяльності. Увагу дослідників даного хронологічного етапу було сконцентровано на вивченні методології конструювання групових тестів [10]. Понятійний апарат системи тестування збагатився термінами: "мода", "медіана", "коефіцієнт успішності", "коефіцієнт досягнень". У галузі практичного тестування було створено тести на визначення професійного спрямування учнів, зокрема визначення технічного світогляду, моторного розвитку;

2) (1933–1935) – різке зниження розвідок у галузі тестування, які характеризувалися виключно теоретичним спрямуванням, розглядаючи методологію конструювання групових тестів, аналізуючи значення показника "диференційована сила" тестових завдань;

3) (1936 р.) – припинення психолого-педагогічного тестування внаслідок виходу постанови ЦК ВКП(б) "Про педологічні перекручення в системі Наркомосу" від 4 липня 1936 р., у якій йшлося про заборону психологічних тестів обдарованості як таких, що були некритично перенесені у радянську школу з буржуазної педагогіки. Як наслідок, педагоги досліджуваного періоду припинили використовувати у шкільній практиці й педагогічні тести, хоча у вищезазначеній постанові про них не згадувалося.

Застій у системі вітчизняного тестування тривав до кінця 60-х рр. XX ст., після чого в пресі почали поступово з'являтися аналітичні публікації, присвячені проблематиці тестування.

Висновки. Таким чином, на основі ретроспективного аналізу літератури нами були виділені і проаналізовані основні періоди та етапи розвитку тестування у психолого-педагогічній науці та шкільній практиці України кінця XIX – першої третини XX ст. Подальшого дослідження потребує проблема відродження тестування в Україні з моменту повної заборони тестів до сучасного періоду, коли тестування отримало офіційну підтримку держави.

Підкреслимо, що в розробленій періодизації психолого-педагогічного тестування у визначених хронологічних межах ураховано суспільно-політичні чинники, які знайшли своє відображення у друкованих виданнях досліджуваного періоду.

У ході визначення хронологічних меж з'ясовано, що вони є досить наближеними, оскільки точно встановити початок та завершення тих чи інших тестологічних процесів складно через їх стихійність, залежність від вектора шкільної освіти, відсутність державної підтримки.

Література

1. Березівська Л. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991) / Л. Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 44–48.
2. Гулан Н. Українська історіографія педагогіки / Н. М. Гулан. – К. : А. П. Н., 2002. – 224 с.
3. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ "НІЧЛАВА", 2003. – 240 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Залужний О. Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 63–85.

6. Заріцький М. Облік шкільної праці / М. Заріцький // Шлях освіти. – 1925. – № 9. – С. 82–92.
7. Мандрика А. Новий практичний засіб встановлювати надійність тесту / А. Мандрика // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 137–142.
8. Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період / О. Петренко // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 16–20.
9. Пометун Е. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е. И. Пометун. – Луганск : Изд. Восточноукраинского гос. ун-та, 1995. – 200 с.
10. Семенова-Болтунова А. П. Принципы составления тестов школьной успешности для нулевых классов / А. П. Семенова-Болтунова // Педологические исследования / под ред. М. Басова, А. Болтунова, В. Мочано, В. Мясичева. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 75–95.
11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальної проблеми / О. В. Сухомлинська. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с.
12. Чепіга Я. Раціоналізація обліку / Я. Чепіга // Народний учитель. – 1926. – № 50. – С. 3.
13. Шатунов М. Вплив деяких тестів на засмічування знань учнів / М. Шатунов // Шлях освіти. – 1928. – № 10. – С. 131–142.

УДК 37.013.42

ПРОБЛЕМЫ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Сутрин В. Д., Доропий Н. М.

У статті аналізується реальний стан шлюбно-сімейних відносин у перші роки радянської влади, критично розглядається система статевого виховання А. Залкінда.

Ключові слова: шлюб, сім'я, статеве виховання, статеві норми, революція, пролетарська доцільність.

В статье анализируется реальное состояние брачно-семейных отношений в первые годы советской власти, критически рассматривается система полового воспитания А. Залкина.

Ключевые слова: брак, семья, половое воспитание, половые нормы, революция, пролетарская целесообразность.

This article is an analysis of the real state of marriage and family relations in the early years of Soviet rule and a critical examination of A. Zalkind's system of sex education.

Key words: marriage, family, sex education, sexual norms, revolution, proletarian expediency.

Постановка проблемы. Вопрос влияния Великой Октябрьской социалистической революции на половые отношения в стране связан в целом с проблемой изменения статуса института семьи и имеет совершенно противоположные точки зрения. Одни авторы считают, что благодаря такому событию "страна ушла далеко от хищнических буржуазных порядков, от варварских феодальных пережитков, от засилья патриархальщины, от нищеты и отсталости бывшей российской империи, в том числе и от порядков, господствовавших тогда в семье и быту" [1, с. 6]. Были созданы условия для превращения семьи из собственническо-индивидуалистической ячейки в добровольный, равноправный, моногамный союз мужчины и женщины [11, с. 132]. Но после таких слов обычно следовала оговорка: что, дескать, некоторые люди оказались еще недостаточно подготовленными для такого рода изменений в семейной жизни и потому имели место отдельные вульгаризаторские ошибки в толковании "уз Гименея", в том числе и половых отношений.

Цель статьи: анализ реального состояния брачно-семейных отношений и полового воспитания в первые годы советской власти.

Задачи: а) характеристика состояния института семьи после победы Великого Октября; б) рассмотрение наиболее распространенных "новшеств" в сфере половых отношений того времени; в) анализ системы полового воспитания, предложенной А. Залкиндом.

"Весь мир насилья мы разрушим..."

Следует объективно признать, что советская власть коренным образом стремилась изменить брачно-семейные отношения, в первую очередь путем подрыва экономической основы частнособственнической моногамии, устоев патриархальной семьи, превращением брака из экономической сделки в добровольный и равноправный союз полов, демократизацией жизни и структуры семьи, раскрепощением женщины¹ [11, с. 132]. Об этом свидетельствуют первые декреты о браке и семье:

¹ Яркой иллюстрацией нравов, царивших в патриархальной семье, являются воспоминания известного женского соблазителя Джованни Казановы, побывавшего в Российской империи в конце XVIII в. Как-то ему приглянулась очень красивая крестьянская девушка. Однако от погони она скрылась в отцовской избе. На переговоры с отцом красавицы отправился приятель Казановы, гвардейский офицер Зиновьев. Вот описание разговора. "Зиновьев спросил у отца, не хочет ли он отдать дочь в услужение. Отец согласился, но потребовал сто рублей за её девство. А коли я выложу сто рублей? Она будет вам служить и вы будете вольны спать с ней. А ежели она не

Декрет "О гражданском браке, о детях и о введении книг актов состояния" и Декрет "О расторжении брака", опубликованные 19 и 20 декабря 1917 г., отменявшие царское семейное законодательство, согласно которому единственно законным признавался только церковный брак. Признавалась юридическая сила браков, заключенных до революции, моногамия провозглашалась единственной формой советской семьи, разрешалась свобода разводов, внебрачные дети уравнивались с рожденными в браке.

Молодое государство приняло также ряд законодательных актов, обеспечивающих гражданское равноправие женщин с мужчинами. Это прежде всего принятый в 1918 г. Декрет "О введении равной оплаты за равный труд для женщин и мужчин", который должен был покончить с дискриминацией женщин на всех, в том числе и на частных предприятиях.

Однако новая, прогрессивная тенденция в развитии семьи была еще очень слабой и не подкреплялась ни экономическими факторами, ни нравственным прогрессом. Моральное сознание и старые патриархальные полоролевые стереотипы продолжали давить над подавляющим большинством населения. Усилия советской власти по созданию домов-коммун с общими столовыми, фабриками-кухнями, фабриками-прачечными и детскими садами оказывались часто бесплодными.

Такая ситуация сохранялась в основном в сельской местности. А во многих городах происходили иные процессы. Так, некоторые ультрареволюционные и анархические элементы, прикрываясь лозунгом "Отречемся от старого мира", стали пропагандировать антибуржуазные модели семьи, основанные на временных "сезонных сожителствах" без всяких венчаний и регистраций со всеми вытекающими последствиями. В литературе 20-х гг. можно было встретить образ "передового" мужа, который приветствовал уход жены к другому мужчине, и даже рождение ею от него ребенка. Был создан и образ жены, которая гордилась изменами мужа, появлением у него детей от внебрачных связей. Её рассуждения были следующие: "Каждый ребёнок, появившийся на свет, – это мощный удар по мировому капитализму и новый борец за социализм. Поэтому все мужчины – отцы всех детей, а все женщины их матери". Отдельные "горячие" головы считали недопустимым то, что мужчины и женщины женятся и выходят замуж на основе своего индивидуального выбора и вне общественного контроля производят на свет потомство. Предлагалось ликвидировать этот недостаток и признать за обществом права полного и беззащитного вмешательства в интимные отношения с целью "улучшения расы путем искусственного полового подбора", а детей после рождения необходимо передавать в детские садики или в детские дома. Считалось, что воспитание детей в семье – утопия. Якобы такие дети не могут "врасти в коммунизм". А кроме того, семейное воспитание – "преступная растрата ценных для революции творческих сил". Планировалось образовать семьи-коммуны на кооперативных началах с общим питанием и общим воспитанием с помощью нанятого педолога [2].

В борьбе со старым нередко отрицались завоевания всей прошлой, в том числе и буржуазной, культуры и появлялись извращенные представления о половых отношениях. Особую популярность имела теория "стакана воды", согласно которой в коммунистическом обществе совершить половую связь с кем попало будет так же просто и естественно, как выпить стакан воды. Причем факты половой распущенности нередко облагались в революционные одежды. Доходило даже до таких курьезов, как издание специальных "декретов" о "национализации" женщины, организации "бюро свободной любви", кружков "Долой невинность!", "Долой стыд!" и т. д. Вот один из "декретов" – "Декрет об отмене частного владения женщинами".

Он состоял из Преамбулы и 19 параграфов. В Преамбуле излагались мотивы издания документа: вследствие социального неравенства и законных браков "все лучшие экземпляры прекрасного пола" находятся во власти буржуазии, в результате чего нарушается "правильное продолжение человеческого рода". Поэтому с 1 мая 1918 г. все женщины в возрасте от 17 до 32 лет (кроме тех, кто имеет более пяти детей), изымаются из частного владения и объявляются "достоянием (собственностью) народа". "Декретом" определялись правила регистрации женщин и порядок пользования "экземплярами народного достояния"... Мужчины имели право

захочет? Так не бывает. Вы – барин – велите ее высечь. А какое жалование ей положить? Ни гроша. Кормите, поите, отпускайте в баню по субботам и в церковь по воскресеньям" [7].

пользоваться одной женщиной "не чаще трех раз в неделю в течении трех часов". Для этого они должны были предъявить свидетельство от фабрично-заводского комитета, профсоюза или местного Совета о принадлежности к "трудовой семье". За прежним мужем сохранялся доступ к своей жене... [6].

Подобные "новшества" приводили к дезорганизации многих семей, когда нередко были случаи, что мужья бросали на произвол судьбы старую семью и, не заботясь о ней, создавали новую, считая, что забота о детях – дело женщины и государства. И так поступали не только мужчины, но и женщины. В результате резко увеличилось количество разводов и беспризорных детей. Но особую проблему создавала половая распущенность и вседозволенность молодежи, особенно в студенческой среде. Теории "стакана воды", "бескрылого Эроса", "многолюбства одновременного" и "многолюбства разновременного", "диктатуры биологического естества" и т. д. находили все больше и больше сторонников. Поэтому остро встал вопрос о наведении порядка в этой сфере путем создания системы полового воспитания граждан страны Советов. И такую попытку предпринял А. Залкинд¹ в статье "Двенадцать половых заповедей революционного пролетариата".²

"С целью революционно-пролетарской целесообразности".

Прежде всего автор формулирует основные принципы полового воспитания, главный из которых – принцип революционной целесообразности. Другие принципы: коллективизм, организация, активизм, диалектический материализм, руководствуясь которыми всегда можно уяснить, целесообразен ли с точки зрения интересов революционного пролетариата тот или иной половой поступок. На основе принципов А. Залкинда формулируются упомянутые половые заповеди, которыми следует руководствоваться в воспитательной работе.

Первые четыре заповеди не вызывают особых нареканий и не противоречат положениям современной педагогической науки.

I. *"Не должно быть слишком раннего развития половой жизни в среде пролетариата"*. Необходимо ограждать детей от возможности появления "паразитирующего паука" – раннего полового возбуждения путем физических тренировок, боевой закалки, яркой классово-идеологии, раннего товарищеского общения двух полов. И осуществлять это должны как родители, так и педологи [10, с. 337–338].

II. *"Необходимо половое воздержание до брака, а брак лишь в состоянии полной социальной, и биологической зрелости (т. е. 20–25 лет)"*. Почему необходимо? В чем вредность нарушения данной заповеди? По мнению А. Залкинда, в том, что ранняя половая активность неорганизована, связана со случайным половым объектом, не регулируется прочной симпатией между партнерами, подвержена "самим поверхностным возбуждениям". Но самая большая опасность состоит в том, что "подобное хаотическим образом развившееся половое содержание никогда не ограничивается узкой сферой чисто полового бытия, но нагло вторгается и во все прочие области человеческого творчества, безнаказанно их обкрадывая и тем самым противоречит принципу революционной целесообразности [10, с. 338].

III. *"Половая связь – лишь как конечное завершение глубокой всесторонней симпатии и привязанности к объекту половой любви"*.

IV. *"Половой акт должен быть лишь конечным звеном в цепи глубоких и сложных переживаний, связывающих в данный момент любящих"* [10, с. 339–340]. "К половому акту должно "не просто тянуть": преддверием к нему должно быть обострившееся чувство всесторонней близости, глубокой идейной, моральной спайки, сложного глубокого взаимного пропитывания, физиологическим завершением которого лишь и может явиться половой акт. Социальное, классовое впереди животного, а не наоборот" [10, с. 340].

V. *"Половой акт не должен часто повторяться"*. При расшифровке данной нормы автор лукавит, заявляя, что для этого имеются "все научные основания", но при этом ни одного имени не называет. Видимо, только исходя из собственного опыта А. Залкинд заявляет, что "действительно глубокая любовь характеризуется

¹ А. Б. Залкинд (1888–1936) – один из фундаторов становления советской педагогики и психологии. Был директором Института психологии, педологии и психотехники, редактором журнала "Педология". Полагал, что совмещение революционных подходов К. Маркса и З. Фрейда к человеку и обществу способно породить по-настоящему нового человека и новое общество [13].

² Все особенности орфографии оригинала сохранены.

нечастыми половыми актами". А частые "чувственные сближения" разъединяют пары, вплоть до "отвращения друг к другу", не оставляют место для "творческого настроения", "творческой фантазии" [10, с. 341].

Следующие три заповеди как по форме, так и по содержанию являются, на наш взгляд, наиболее убедительными.

VI. *"Не надо часто менять половой объект. Поменьше полового разнообразия"*.

VII. *"Любовь должна быть моногамной, моноандрической" (одна жена, один муж)*.

VIII. *"При всяком половом акте всегда надо помнить о возможности зарождения ребёнка и вообще помнить о потомстве"* [10, с. 341–343].

IX. *"Половой подбор должен строиться по линии классово-революционно-пролетарской целесообразности. В любовные отношения не должны вноситься элементы флирта, ухаживания, кокетства и прочие методы специально полового завоевания"* [10, с. 343]. Эта норма – сплошная демагогия, не имеющая никакого отношения к науке. "Половая жизнь рассматривается классом как социальная, и не как узколичная функция, и поэтому привлекать, побеждать в любовной жизни должны социальные, классовые достоинства, а не специфические физиологически-половые приманки..." "Половое влечение само по себе биологически достаточно сильно, чтобы не было нужды в возбуждении его еще и добавочными специальными приемами" [10, с. 343–345].

X. *"Не должно быть ревности. Половая любовная жизнь, построенная на взаимном уважении, на равенстве, на глубокой идейной близости, на взаимном доверии, не допускает лжи, подозрения, ревности"* [10, с. 345–346].

Автор очень примитивно рассматривает данную проблему (хотя работы, пусть и иностранных авторов, были) [5], которая представляет собой сложную, субъективно чрезвычайно значимую реакцию личности на одну из самых тяжелых ситуаций, затрагивающую наиболее важные для неё в морально-этическом отношении ценностные категории – ситуацию супружеской верности, и, в частности, измены [8, с. 4]. Справедливо отмечая, что ревность имеет несколько "гнилых" черт: недоверие как к любимому человеку, так и к самому себе, наличие элемента "грубого собственничества" и т. д., А. Залкинд пытается найти причину её появления, и находит. "Если уход от меня моего полового партнера связан с усилением его классово-политической мощи, если он (она) заменил(а) меня другим объектом, в классовом смысле более ценным", то мой ревнивый протест в таких условиях становится анти-классовым, позорным. Но возникает вопрос: "Как определить, кто лучше: я или заменивший(ая) меня?" Самому судить трудно. Автор считает, что надо апеллировать к "товарищескому, классовому мнению" и стойко смириться, если оценка произошла не в твою пользу". В случае несогласия можно бороться за отвоевание, за возвращение ушедшего(ей), или презирать его(её) как человека невыдержанного с классово-политической точки зрения" [10, с. 346].

XI. *"Не должно быть половых извращений"* [10, с. 347]. А. Залкинд считает, что только 1–2 % половых извращений имеют врожденный характер, а остальные порождены "скверной комбинацией внешних условий". Далее приводится устрашающая характеристика подобных связей: грубый перегиб половой жизни в сторону голый чувственности, отсутствие тех творчески-регулирующих элементов, которые характеризуют собой нормальные половые отношения, частая ревность, приобретающая очень сложный характер и т. д. Однако все эти "страшилки" носят общий и абстрактный характер, так как не имеют конкретики. По рассуждениям автора складывается мнение, что половыми извращениями он считает только мужской и женский гомосексуализм, с которым класс настойчиво должен бороться. Но тогда возникает вопрос: как относиться к зоосадомам, эксгибиционизму, педофилии, геронтофилии и т. д.? Это половые извращения или нет? Ответа автор не дает.

Что же делать с половыми извращениями? Ответ категоричен: "Всеми силами класс должен стараться вправить извращенного в русло нормальных половых переживаний" [10, с. 347].

XII. *"Класс в интересах революционной целесообразности имеет право вмешиваться в половую жизнь своих сочленов. Половое должно во всем подчиняться классовому, ничем последнему не мешая, во всем его обслуживая"* [10, с. 348].

Необходимость таких действий, по мнению А. Залкинда, заключается в следующем. Во-первых, половая жизнь перестает быть "частным делом отдельного человека" и превращается в одну из областей социальной, классовой организации. Во-вторых, "слишком велик хаос современной половой жизни, слишком много нелепых условных рефлексов в области половой жизни, созданных эксплуататорской социальностью, чтобы революционный класс-организатор принял без борьбы это буржуазное наследство. 90 % современного полового содержания потеряло свою биологическую стихийность и подвергается растлевающему влиянию самых разнообразных факторов, из-под власти которых необходимо сексуальность освободить, дав ей иное, здоровое направление, создав для нее целесообразные классовые регуляторы" [10, с. 348].

Вместе с тем автор отмечает, что еще далеко до действительно исчерпывающей классовой нормализации половой жизни в среде пролетариата, ибо недостаточно ясно ещё изучены социально-экономические предпосылки этой нормализации, ещё много фетишизма в биологическом толковании полового вопроса. Но несмотря на это, все же общие вводные вехи для классового выправления полового вопроса, для создания основного полового направления имеются. К тому же А. Залкинд предостерегает, что "двенадцатью заповедями" не исчерпываются все нормы поведения революционного пролетариата. Автор лишь ставит вопрос в первоначальном его виде, пытается фиксировать первые вехи" [10, с. 349].

Выводы. Не подлежит сомнению тот факт, что в первые годы советской власти, в период гражданской войны и борьбы с разрухой, когда "за плечами каждого караулила безглазая смерть", когда более "действенные страсти и переживания владели трудовым человечеством", когда стоял вопрос: кто победит – прогресс или реакция, вопросы взаимоотношения полов, связанные с "любовными огорчениями и муками", мало кого занимали. На это не было ни времени, ни "избытка душевных сил". Это признаёт одна из легендарных личностей XX столетия А. Коллонтай, в письме к трудящейся молодежи "Дорогу крылатому Эросу!" [4, с. 360].

Непосредственным очевидцем сексуальной анархии, так называемой "диктатуры биологического естества", был английский писатель, классик научно-фантастической литературы Герберт Уэллс, побывавший в 1920 году в стороне победившего социализма, и заметивший, что "в городах наряду с подъемом народного просвещения и интеллектуальным развитием молодежи возросла и её распущенность, особенно в вопросах пола" [8, с. 58].

Система полового воспитания, или "половая платформа", революционного пролетариата, предложенная А. Залкиндом, с позиций сегодняшнего дня звучит почти анекдотично. Однако надо признать, что при всех последовавших изгибах официальной идеологии её основная тенденция в решении полового вопроса была предвосхищена автором с удивительной прозорливостью: вся теория и практика полового воспитания в семье и школе более чем полвека в стране победившего социализма была построена на этих заповедях [13].

Литература

1. Бестужев-Лада И. В. Семья вчера, сегодня, завтра... / И. В. Бестужев-Лада М. : Знание, 1979. – 96 с.
2. Борович И. От болотных низин к снеговым вершинам / И. Борович. – М., 1918. – 188 с. ; Брак и семья в прошлом и настоящем : сборник. – М., 1925. – 245 с. ; Булатов И. Любовь и семья / И. Булатов. – М., 1924. – 178 с. ; Вальгард С. Л. О психологии половой жизни / С. Л. Вальгард. – М., 1926. – 172 с. ; Григоров Г. Старый и новый быт / Г. Григоров, С. Шкотов. – М., 1927. – 204 с. ; Гусев А. Отцы и дети / А. Гусев. – М., 1929. – 194 с. ; Кетлинская В. Жизнь без контроля / В. Кетлинская, Вл. Слепков. – М., 1929. – 121 с. ; О любви : сборник статей и писем. – М., 1929. – 216 с. ; Рихтер З. Первое десятилетие / З. Рихтер. – М., 1957. – 212 с. ; Сэвли А. Кто виноват? / А. Сэвли. – М., 1928. – 178 с. ; Симонов И. С. Школа и половой вопрос / И. С. Симонов. – Пг., 1923. – 165 с. ; Социализация женщин. – Пг., 1918. – 144 с. ; Фадеев Т. Брак и семья / Т. Фадеев. – М., 1910. – 192 с. ; Щекин М. В. Новый быт, новая семья / М. В. Щекин. – М., 1924. – 208 с.
3. Залкинд А. Б. Педология: утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – Москва : Аграф, 2001. – 464 с.
4. Коллонтай А. М. Большая любовь : повести, рассказы / А. М. Коллонтай. – СПб. : Издательский Дом "Азбука-классика", 2008. – 384 с.

5. Крафт-Эбинг Р. Половая психопатия / Р. Крафт-Эбинг ; пер. с нем. – Харьков : Издание книжного магазина В. и А. Бирюковых, 1887. – 128 с. ; Крепелин Э. Учебник психиатрии для врачей и студентов / Э. Крепелин пер. с нем. – М., 1912. – 294 с. ; Kruger H. Die Paranoia / H. Kruger. – Berlin, 1917. – 113 S. ; Magnan V. Lecons cliniques sur les maladie mentales / V. Magnan. – Paris, 1893. ; Nass E. Uber den Verfolgungswahnsinn der geistesgesurzten Trinker / E. Nass // Z. Psychiat. – 1887. – Bd. 34 ; Serieux P., Capgras I. Les folies raisonnantes le delire d'interpretation / P. Serieux. – Paris, 1909.

6. Московские новости. – 1990. – № 8.

7. Сегодня. – 2013. – 19 октября.

8. Терентьев Е. И. Бред ревности / Е. И. Терентьев. – М. : Медицина, 1980. – 272 с.

9. Уэльс Герберт. Россия во мгле / Герберт Уэльс. – М., 1958. – 288 с.

10. Философия любви / сост. А. А. Ивин. – М. : Политиздат, 1990.

Ч. 2. Антология любви. – 1990. – 605 с.

11. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – М. : Мысль, 1979. – 367 с.

12. Чекалин В. Любовь и семья / В. Чекалин. – М. : Политиздат, 1964. – 236 с.

13. <http://www.pseudology.org/Psychology/ZalkindAB.htm> . – Назва з екрана;

<http://zalkind.ru/aron.php>. – Назва з екрана.

УДК 378.147(430)

РОЛЬ РЕФЕРЕНДАРІАТУ У ФОРМУВАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НІМЕЧЧИНІ

Удовиченко Н.

У статті розглянуто особливості практичної підготовки німецьких учителів, проаналізовано праці німецьких та українських науковців, навчальні плани німецьких університетів та шкіл. Показано суттєву роль референдаріату у формуванні готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Ключові слова: референдаріат, практична підготовка вчителів, практична готовність до педагогічної діяльності.

В статье рассмотрены особенности практической подготовки немецких учителей, проанализированы работы немецких и украинских исследователей, учебные планы немецких университетов и школ. Показана существенная роль референдарииата в формировании готовности будущих учителей к педагогической деятельности.

Ключевые слова: референдарииат, практическое обучение учителей, практическая готовность к педагогической деятельности.

The article deals with the particularities of practical teacher training in Germany; works of German and Ukrainian researchers, curricula in German universities and schools have been analyzed. The author shows the role of referendary in the formation of practical readiness for teaching.

Key words: referendary, practical teacher training, practical readiness for teaching.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. У сучасних умовах інтернаціоналізації вищої освіти актуальною є проблема вивчення національних особливостей педагогічної освіти різних країн та доцільності використання цього досвіду з метою удосконалення власної системи професійної підготовки кваліфікованих кадрів.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить про посилення інтересу багатьох науковців до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Зокрема, аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено В. А. Гаманюк. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н. В. Козак. Вітчизняними педагогами-компаративістами досліджуються особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини (Т. І. Вакуленко), реформування системи педагогічної освіти Німеччини (Н. В. Махиня), підготовка вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини (Л. О. Чулкова).

Мета статті – з'ясувати роль референдаріату у формуванні практичної готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності у Німеччині.

Суттєвою ознакою вищої педагогічної освіти Німеччини вважаємо той факт, що в цій країні немає заочної форми навчання майбутніх учителів. До професії вчителя висуваються надзвичайні вимоги, ступінь його відповідальності перед суспільством є дуже високим. Тому на педагогічні спеціальності відбувається ретельний відбір на довшівському етапі, а практична частина підготовки – референдаріат, незважаючи на критику її довготривалості [4, с. 127–147], сприяє формуванню необхідних професійних компетентностей.

Як і в багатьох європейських країнах, сучасна підготовка вчителя в Німеччині передбачає теоретичне і практичне навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавр, магістр або за старими моделями. Однак надзвичайно важливим німецькі дослідники вважають підготовчу службу, або референдаріат, яка залишається в усіх моделях та структурах підготовки вчителя у Німеччині, старих та оновлених, і без якої неможливо отримати допуск до педагогічної діяльності. На нашу думку, саме цей етап у підготовці німецьких учителів виявляє їхню готовність до педагогічної діяльності.

Вважаємо за необхідне розглянути детальніше поняття "готовність до педагогічної діяльності". Означена проблема знайшла відображення у вітчизняних педагогічних та психологічних дослідженнях Л. В. Бродської, О. А. Кривильової, Л. В. Кондрашової, А. Ф. Линенко, О. А. Макаренко, В. О. Моляко та інших.

У психолого-педагогічній літературі вживаються поняття "готовність до дії", "готовність до діяльності", "психологічна готовність", "готовність до педагогічної діяльності".

Як зазначається в "Енциклопедії освіти", готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певної діяльності [1, с. 137].

Під професійною готовністю розуміють ті якості, які визначаються сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок, які обумовлюють її здатність виконувати певну діяльність з тією чи іншою мірою якості [3, с. 284].

А. Ф. Линенко вважає, що формування у майбутнього вчителя готовності до здійснення ним педагогічної діяльності сприяє тому, що після завершення курсу підготовки у ВНЗ випускник буде впевнено почуватися на місці вчителя, швидко адаптуватися до шкільних умов, успішно вирішувати складні завдання навчально-виховної роботи, вивчати особистісні якості та властивості учнів, визначати оптимальні засоби педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності, справлятися з емоційними, фізіологічними навантаженнями, оптимально будувати стосунки зі школярами [2, с. 125].

Як показало вивчення німецьких джерел щодо підготовчої педагогічної служби, вона є суттєвим засобом у досягненні кінцевого результату – гнучкого застосування отриманих знань на практиці.

Референдаріат, або педагогічне стажування, в Німеччині відбувається у відповідних педагогічних відділеннях типах шкіл. Оскільки навчання в німецьких ВНЗ можна розпочинати з літнього або із зимового семестру, то, відповідно, і підготовчу службу кожний студент розпочинає за своїм графіком навчання у вересні або у лютому. Випускники пишуть заяви до відділу освіти про прийом на підготовчу службу, і їх направляють на семінари підготовки вчителів та для самостійного проведення уроків до школи. Слід зазначити, що референдаріїв тимчасово приймають на державну службу та виплачують заробітну плату кандидата на посаду вчителя (в розмірі близько 1000 євро). Ознайомлення з джерелами дослідження показало, що у **Баден-Вюртемберзі** існує 35 національних семінарів для навчання та підготовки учителів, із них 14 – для початкових шкіл, виробничих реальних та головних шкіл, чотири – для реальних шкіл, п'ять – для гімназій, три – з відділенням для гімназій та спеціальних шкіл, один – з відділенням для професійної школи та гімназії, три семінари – для професійно-технічної освіти, а також чотири навчальні семінари – для підготовки учителів музики, технічних дисциплін, учителів-предметників та технічних учителів для спеціальних шкіл. У **Баварії** 67 реальних шкіл та 81 гімназія є базовими для проведення підготовчих семінарів для вчителів. Федеральна земля **Гессен** надає майбутнім учителям можливість навчатися в межах другого етапу педагогічної освіти на 5 навчальних семінарах для професійних шкіл, 15 семінарах для початкових, головних, реальних та спеціальних шкіл та 10 навчальних семінарах для учителів гімназій. У землі **Північний Рейн-Вестфалія** майбутні вчителі відвідують 46 навчальних семінарів у 38 містах. З 2011 р. ці навчальні заклади називаються тут Центрами практичної шкільної підготовки учителів. У **Нижній Саксонії** працює 54 навчальні семінари, у тому числі 18 семінарів для підготовки гімназійного вчителя. У **Рейнланд-Пфальці** таких семінарів 24, серед яких 6 – для гімназій. Як бачимо, кількість навчальних семінарів достатньо велика і, як показують опитування досвідчених вчителів, другий етап підготовки, практична його частина, поцінюється ними вище ніж перший, теоретичний етап [4, с. 45].

Розглянемо, наприклад, педагогічне стажування майбутніх учителів іноземної мови у гімназіях. Воно триває у різних землях від 18 до 24 місяців, може бути тривалішим порівняно зі стажуванням учителів початкових, головних та реальних шкіл. Так, у Баварії педагогічне стажування розподіляється на три періоди. Під час першого періоду, який триває 6 місяців, референдарій навчається у школі, де проходять навчальні семінари (Seminarschule). На 12 місяців стажер направляється в іншу школу для безпосередньої практики (Einsatzschule). Третій період стажування триває 6 місяців знову у школі, де проводяться семінари.

Підготовка стажерів передбачає такі елементи: відвідування уроків з першого та другого фаху; відвідування інших уроків та в різних школах; перші спроби викладання (планування, організація уроку); проведення уроку разом із вчителем, починаючи з третього місяця підготовчої служби; самостійний урок (з шостого та сьомого місяців стажування) з першого та другого фаху на різних гімназійних рівнях; заняття з іноземної філології на навчальному семінарі / у Центрі шкільної практичної підготовки; заняття з практики мови; заняття з педагогіки, психології, шкільного права та школознавства.

Навчальний план підготовки вчителів у землі Північний Рейн-Вестфалія передбачає тісну взаємодію Центрів практичної педагогічної підготовки та базових навчальних шкіл. Тут виокремлюють діяльнісні ситуації, питання для їхнього розкриття, діяльнісні поля, а також компетентності та стандарти педагогічної діяльності. У цьому документі описано такі компетентності вчителя, які мають бути сформовані у випускників [5]:

Компетентність 1. Для кваліфікованого планування та проведення уроку вчитель: фахово поєднує наукові та методичні аргументи, планує та організовує урок; обирає зміст, методи, форми роботи та спілкування; раціонально інтегрує сучасні інформаційні та комунікаційні технології; перевіряє якість власного викладання.

Компетентність 2. Для підтримки навчання учнів за допомогою навчальних ситуацій, їхньої мотивації, можливості встановлювати взаємозв'язки та використовувати вивчене вчитель: стимулює різні форми навчання та підтримує їх; організує навчальний процес, враховуючи процеси оволодіння знаннями та вміннями; викликає та підсилює в учнів готовність до навчання, працездатність; веде та супроводжує навчальні групи.

Компетентність 3. Для розвитку вміння учнів самостійно вчитися та працювати вчитель: ознайомлює та передає стратегії навчання та праці; навчає учнів методів самостійного відповідального та кооперативного навчання та праці.

Компетентність 4. Для впливу у межах школи на індивідуальний розвиток учнів після ознайомлення з соціально-культурними умовами їхнього життя вчитель: виявляє недоліки у вихованні та здійснює педагогічну допомогу та превентивні заходи; надає індивідуальну підтримку; враховує культурну та соціальну різноманітність навчальної групи.

Компетентність 5. Для ознайомлення учнів з цінностями і нормами та підтримки їхніх самостійних суджень і дій вчитель: діє відповідно до норм і цінностей; поступово вчиться з учнями діяти та судити самостійно; використовує форми конструктивного вирішення конфліктів.

Компетентність 6. Для вирішення складних та конфліктних ситуацій у школі та на уроці вчитель: організує соціальні стосунки та навчальні процеси на уроці та в школі; розробляє з учнями правила поведінки один з одним та використовує їх; застосовує у конкретних випадках стратегії та форми попередження і вирішення конфліктів.

Компетентність 7. Для діагностики умов та процесів навчання, цілеспрямованого розвитку учнів, консультування їх і їхніх батьків вчитель: визначає стан розвитку, навчальний потенціал та перешкоди у навчанні; визначає вихідну ситуацію учня і використовує спеціальні можливості підтримки; визначає здібності і знає можливості їхнього розвитку; узгоджує навчальні можливості та вимоги; застосовує різні форми консультування відповідно до ситуації, розрізняє консультативну та оцінну функції; співпрацює з колегами у розробці консультацій / рекомендацій; співпрацює з іншими установами щодо розробки консультативних бесід.

Компетентність 8. З метою оцінювання успішності учнів на основі наочних критеріїв вчитель: складає та формулює завдання відповідно до критеріїв; кваліфіковано та ситуативно використовує моделі та критерії оцінювання; домовляється з колегами про основи оцінювання; обґрунтовує оцінки та вказує учням на перспективи подальшого навчання; використовує контроль успішності учнів з метою перевірки ефективності власної діяльності.

Компетентність 9. Для усвідомлення особливих вимог до власної професії, розуміння її як державної посади з особливими обов'язками та відповідальністю вчитель: вчиться справлятися з навантаженням; доцільно та економно використовує робочий час та засоби; використовує поради колег у розробці уроків та для розподілу навантаження.

Компетентність 10. Розуміючи свою професію як постійне навчання, вчитель: аналізує власний професійний досвід та компетентності, може робити висновки; використовує результати освітніх досліджень у своїй діяльності; веде документацію власної роботи та її результатів; оцінює роботу інших вчителів та враховує їхні оцінки для оптимізації власної педагогічної діяльності; знає та використовує можливості підтримки вчителів; використовує різні варіанти підвищення кваліфікації: формальні, неформальні, індивідуальні, кооперативні.

Компетентність 11. Для участі у плануванні та проведенні шкільних проєктів учитель: використовує результати педагогічних досліджень для розвитку школи; застосовує методи та інструменти внутрішньої оцінки уроку та школи; планує та проводить шкільні проєкти.

Отже, модуль з педагогічних дисциплін спрямований на розвиток виховної, планувальної та рефлексивної, консультативної та комунікативної, посадової та правової компетентностей.

Важливим і корисним з точки зору застосування теоретичних знань на практиці є також фахове навчання під час стажування. На семінарах з фаху (англійська мова) у навчальній школі м. Ерфурт (земля Тюрингія) пропонують, наприклад, такі теми [6]:

- Вступ до навчання стажера.
- Вчитель англійської мови та етика професії вчителя.
- Мета і завдання уроку англійської мови.
- Урок та його підготовка: дидактичні, методичні, психологічні аспекти організації уроку англійської мови.
- Відвідування уроків.
- Виготовлення планів розподілу навчального матеріалу.
- Зростання та взаємодія у ЄС.
- Нові підручники.
- Розвиток міжкультурної компетенції.
- Перехід з початкової школи до гімназії (основні принципи організації уроку англійської мови у початковій школі).
- Основні вміння та знання.
- Робота над лексику: оволодіння, закріплення, використання лексики у психологічному та методичному аспектах, лексичні вправи, техніки навчання.
- Говоріння: мета, форми, методичний тренінг розвитку форм говоріння, мовленнєві ігри, оцінювання.
- Аудіювання: мета, форми і методи розвитку вміння розуміти почуте, оцінювання.
- Робота над граматику: введення, закріплення, використання граматичних структур у психологічному та методичному аспектах, дидактична розробка вправ та послідовність з метою закріплення граматики, граматичні мовленнєві ігри.
- Читання: мета, форми читання, методичний тренінг з читання.
- Переклад: його роль та завдання у старшій школі.
- Письмо: мета, форми письма, методи розвитку вмінь письма від простого диктанту до писемних роздумів, творче писемне мовлення.
- Переклад на уроці англійської мови.
- Робота у старших класах гімназії.
- Урок іноземної мови на різних рівнях навчання: структура, відмінності.
- Особливості підготовки до випускного екзамену.
- Робота з вигаданими та не вигаданими текстами.
- Синтетичні тексти та їхнє оформлення.
- Розгляд оповідань, романів, драми (Шекспір), лірики.
- Засоби масової інформації, електронні засоби на уроці іноземної мови.
- Використання Інтернету.
- Розробка ігор, пазлів тощо.
- Використання фільмів на уроках іноземної мови.

Другий період підготовчої служби передбачає ознайомлення з іншою школою, розширення педагогічного, методичного досвіду та отримання впевненості під час викладання. Стажер працює з наставником та вчителем з фаху, які його консультують, обговорюють плани занять, проведені заняття. Крім того, стажер відвідує

велику кількість уроків інших стажерів. Слід вказати, що стажер працює по черзі з учнями усіх рівнів гімназії: починає з молодших класів і закінчує старшими класами. З кожного предмета (спеціальності) стажер має провести два уроки на оцінку, причому один урок на нижчому гімназійному рівні, а другий – на вищому. На відкритому уроці присутні керівник навчального семінару, керівник школи, наставник, керівник секції з фаху, вчитель з фаху. Перед уроком кожен з них отримує письмовий план уроку, оформлений за вимогами навчального семінару. Після такого уроку відбувається його обговорення та оцінювання за такими критеріями: придатність до діяльності вчителя, службова характеристика стажера, виховні вміння, знання, успішність, організація уроку. Обговорення фіксується у протоколі засідання цієї комісії.

Після педагогічного стажування майбутні вчителі готуються до другого державного екзамену, який складається з таких компонентів, як письмова наукова робота з педагогіки, психології або методики викладання фаху; колоквиум з педагогіки та психології; усні екзамени з методики двох фахів; усний екзамен із шкільного права та школознавства; три відкриті уроки з обраних предметів.

У підсумкову оцінку за екзамен входять три відгуки: керівника навчального семінару, вчителя, який проводив навчальні семінари, та керівника школи, де проходила безпосередня практика (проводилися уроки). Ці відгуки оцінюють навчальну, виховну, а також діяльнісну та фахову компетентності кандидата на вчительську посаду.

Висновки. Проведене дослідження показало, що референдаріат (підготовча служба) відіграє суттєву роль у формуванні практичної готовності майбутніх німецьких учителів і підтверджує досягнення Німеччини у розвитку дуальної професійної підготовки не лише з робітничих професій, але й діяльнісно орієнтованого навчання фахівців на вищому освітньому рівні, яке має прикладний характер. Подальших розвідок потребує детальне порівняння з вітчизняними напрацюваннями в цій галузі та виявлення можливостей використання німецького досвіду в Україні.

Література

1. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: А. Ф. Лисенко дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Линенко А. Ф. – К., 1996. – 403 с.
3. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.
4. Handbuch Lehrerbildung / (Hrsg.) S. Blömeke, P. Reinhold. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2004. – 636 S.
5. Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für Schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004. – 9 S.
6. Rippke A. Fachseminarplan. Studienseminar für Lehrerausbildung Erfurt [Електронний ресурс] / A. Rippke. – Режим доступу: <http://www.diphase.de>. – Назва з екрана.
7. Vorbereitungsdienst (Referendariat) [Електронний ресурс]. – Режим доступу. <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Vorbereitungsdienst/index.html>. – Назва з екрана.

УДК 94(477.54)"1930-1940":792.5

**СТАН РОЗВИТКУ РОСІЙСЬКИХ ШКІЛ В УРСР
(кінець 30-х – 40-ві рр. ХХ ст.)**

Шевченко С. М.

На основі вивчення архівних документів висвітлено організацію російських шкіл до навчання дітей на території України в кінці 30-х – 40-ві роки ХХ ст.; встановлено, що початок 30-х рр. характеризувався таким явищем у розвитку й функціонуванні шкіл національних меншин, як примусова русифікація; досліджено, що зміст навчальних програм та планів російських шкіл цілком відповідає проведеним освітнім змінам у ході зазначеного періоду.

Ключові слова: шкільна освіта, навчання, російські школи.

На основе изучения архивных документов отражена организация русских школ к обучению детей в Украине в конце 30-х – 40-е гг. ХХ в.; установлено, что начало 30-х гг. характеризовалось таким явлением в развитии и функционировании школ национальных меньшинств, как принудительная русификация; исследовано, что содержание учебных программ и планов русских школ полностью отвечало проведенным образовательным изменениям в ходе отмеченного периода.

Ключевые слова: школьное образование, обучение, русские школы.

Based on the study of archival documents the article elucidates the organization of Russian schools for children in Ukraine in the late 30s and 40s of the 20th century. It has been found that the beginning of the 30s was characterized by such phenomenon in the development and functioning of schools of national minorities as forced russification. The study shows that the content of educational programs and curricula in Russian schools complied fully with the implemented educational changes during the stated period.

Key words: school education, teaching, Russian schools.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. На сучасному етапі розбудови Української держави та інтеграції її до європейського освітнього і наукового простору великого значення набуває проблема освітньої етнополітики. Права національним меншинам гарантують важливі нормативно-правові документи, зокрема Декларація прав національностей України (1991), Закон України "Про національні меншини в Україні" (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), постанови Президії Верховної Ради Української РСР "Про інформацію Комісії Верховної Ради Української РСР з питань культури та духовного відродження", "Про стан роботи органів державного управління по створенню умов для розвитку культур національних меншин України" (2007) та ін. [13]. До того ж у 20–30-ті роки закладалися підвалини радянської національної політики, що обумовлює стан національних меншин сьогодні. Глибоке і всебічне осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, обумовлене потребою розробки практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки відповідних законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів національно-культурних процесів щодо задоволення потреб національних меншин в Україні у 20–30-х рр. минулого століття знайшло відображення як в історії педагогічної думки (М. Авдієнко, А. Глинський, М. Демченко, М. Зотін, М. Левітан, С. Сірополко, М. Скрипник, І. Хаїт), так і в працях сучасних істориків та педагогів (Н. Агафонова, А. Дизанова, Н. Кривець, І. Кулинич, І. Миронова, В. Орлянський, А. Черкаський, Б. Чирко, Л. Якубова та ін.). Захищено низку дисертацій на тему становлення та розвитку загальноосвітньої школи національних меншин (О. Войналович, О. Бистрицька, Л. Потапова та ін.). Питання освіти й етнополітики в шкільній сфері УРСР аналізуються в монографіях В. Кравець, П. Дроб'язко, Г. Васьковича та ін. Учені внесли значний вклад у розробку проблеми національно-культурного розвитку національних меншин в Україні у 20–30-х рр. ХХ ст. Вони наводять важливі

відомості про організацію шкільної освіти різних етносів, які населяли Україну в досліджуваний період, а також узагальнюючі статистичні дані з питань становлення та функціонування мережі освітніх закладів для національних меншин, висвітлюють питання підготовки педагогічних кадрів для них. Водночас питання організації навчального процесу в школах національних меншин у 30-х рр. ХХ ст. все ще залишається недостатньо вивченим і потребує детального дослідження. З огляду на це основоположною ідеєю статті є аналіз історичного досвіду організації російських шкіл в Україні у 30–40-х рр. ХХ ст.

Мета статті – розкрити стан розвитку російських шкіл на території УСРР в умовах загальнодержавної системи освіти у кінці 30-х рр. ХХ ст.

Важливою складовою культурних процесів в Україні у 1930-ті рр. була політика "коренізації", що мала дати народам, які проживали в УСРР, реальну можливість розвивати свої національні культури і мови. Ці ідеї лягли в основу рішень XII з'їзду РКП(б) (квітень 1923 р.), на якому вже чітко були сформульовані основні положення політики коренізації: підготовка, виховання та висування кадрів корінної національності; врахування національних чинників при формуванні партійного і державного апарату; організація мережі навчальних закладів усіх ступенів, закладів культури, газет і журналів, книговидавничої справи мовами корінних національностей; глибоке вивчення національної історії, відродження і розвиток національних традицій і культури.

Ще на початку 20-х рр. у партійних комітетах було створено спеціальні підрозділи, які працювали з національними меншинами. Їхню роботу координував підрозділ національних меншин ЦК КП(б)У. У 1924 р. підрозділ мав 4 секції: єврейську, німецьку, польську та болгарську. З квітня 1924 р. роботу серед неукраїнського населення координувала Центральна комісія у справах національних меншин при ВУЦВК (головою її був обраний секретар Президії ВУЦВК П. Буценко) та її органи на місцях.

Політика коренізації в Україні передбачала розвиток національних меншин, зокрема створення шкільної мережі. Вона активно здійснювалася в районах, населених національними меншинами. На початку 1930-х рр. існувало 13 національних районів, 954 сільські ради національних меншин, 100 містечкових рад. Найчисленнішими національними групами неукраїнського населення були росіяни (9,2 %), євреї (5,4 %), поляки (1,6 %), німці (1,4 %). Розвиток російської, польської, єврейської та німецької шкільної освіти у 1920–1932 рр. мав велике значення для України, бо сприяв зростанню грамотності й культури представників національних меншин на території УСРР. На початку 1930-х рр. в Україні налічувалося 3564 школи з іншими (крім української) мовами навчання, серед них: з російською – 1539, єврейською – 786, німецькою – 628, польською – 381, болгарською – 100, молдавською – 16, татарською – 8, асирійською – 2 тощо.

Загальнодержавська система спричинила поступове згортання коренізації. Її провідним завданням розпочинається дублювання російських освітніх документів, запровадження єдиної державної системи освіти [1, с. 213]. Це обумовлює відчутні зміни в українській системі освіти взагалі та національних меншин зокрема.

Важливим кроком для російських шкіл стало прийняття ряду постанов ЦК ВКП(б) "Про загальне обов'язкове навчання" (1930), ЦК ВКП(б) "Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі" (1932) [17, с. 29], що внесли зміни в систему освіти. Так, у 1932 р. було запроваджено єдину для всієї країни структуру загальноосвітньої школи: початкова (1–4 класи), неповна середня (1–7 класи) і середня школа (1–10 класи) та ліквідовано практику складання "місцевих" навчальних планів.

Одним із головних завдань вважалося упровадження рідної мови у сферу соціального виховання, розвиток мережі національних шкіл, дитячих садків, будинків-інтернатів, збільшення контингенту учнів. На цей час серед національних меншин на території України переважали росіяни – 9,2 %, євреї становили 5,4 %, поляки – 1,6 %, німці – 1,4 % [3, с. 57]. Функціонували німецькі, єврейські, грецькі, татарські, вірменські, асирійські, українсько-російські, українсько-німецькі, українсько-татарські, українсько-російсько-татарські, російсько-єврейські, російсько-грецькі, російсько-татарські, українсько-російсько-болгарські та російсько-німецькі школи. Повністю працювали рідною мовою російські, німецькі, єврейські початкові школи, частково –

грецькі, татарські та школи деяких нечисленних національних меншин (вірмен, асирійців), але фактично упровадження національної політики намагалося дати новий поштовх радянській їх шкіл.

Для потреб національних меншин створювалися мистецькі та культурно-освітні установи, які ставили за мету пропагувати й звеличувати радянський спосіб життя. Влада зосереджувала у своїх руках всю повноту керування школами національних меншин, здійснювала необмежений контроль за культурним життям. Водночас адміністративна політика уряду створювала умови для змішування населення і розпорошення національних меншин, збільшення присутності росіян у регіоні. Національна політика була лише засобом залучення національних меншин до радянського будівництва. Соціально-економічні заходи держави спричинили руйнацію традиційного життєвого устрою національних меншин, їх масову міграцію до міст, де швидко відбувалися процеси асиміляції.

Постійні перекомплектації національних районів призвели до зменшення в них частки національних меншин та створили умови для позбавлення їх національного статусу. Істотно вплинули на стан національних кадрів репресії. Протягом 30-х рр. чистки керівного складу були характерним явищем у німецьких, грецьких, болгарських, польських та інших національних районах, сільрадах. Тому важливе місце у планах розвитку освітньої мережі шкіл національних меншин, зокрема російських, займала проблема підготовки педагогічних кадрів. Зазначимо, що в ті роки лише російські та німецькі школи були більш-менш забезпечені педагогами. За відомостями Другої всеукраїнської наради з роботи серед національних меншин, у 1930/31 н. р. бракувало 758 учителів для російських, 115 – німецьких, 180 – єврейських, 140 – польських, 40 – болгарських, 20 – білоруських, 10 – татарських, 5 – для вірменських шкіл [4, с. 57]. Крім того, найбільший відсоток національної неписьменності становили сільські вчителі. Постійна нестача підручників рідною мовою, посібників, наочного приладдя також ускладнювала навчальний процес.

Аналіз програм і планів на 1932/33 н. р. свідчить про уведення нових навчальних планів і програм із суспільствознавства, літератури, мов, географії та історії. Вони передбачали вивчення "національних культур народів СРСР, їх літератури, мистецтва, історичного розвитку, а також і елементів краєзнавства СРСР (природні особливості, промисловість, сільське господарство і т. д.)" [17, с. 29].

Після прийняття постанов ЦК ВКП(б) "Про початкову і середню школу" та "Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі" було скасовано складання "місцевих" навчальних планів. У 1933 р. Наркомос УСРР затвердив єдині навчальні плани для початкових, семирічних і середніх шкіл [5, с. 133–134]. Розглянемо навчальний план російської школи, що передбачало велике тижневе навантаження, а це суперечило віковим особливостям молодших школярів та призводило до перевантаження їх у процесі навчання (табл. 1).

Таблиця 1
Навчальний план початкової російської школи (1933/34 н. р.)

№ з/п	Назва предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по групах			
		I ¹	II	III	IV
1	Рідна мова	14	14	8	8
2	Російська мова	–	–	3	3
3	Арифметика	7	7	7	7
4	Суспільствознавство	–	–	2	2
5	Географія	–	–	2	2
6	Природознавство	–	–	2	2
7	Співи	2	2	1	1
8	Малювання	2	2	1	1
9	Фізкультура	2	2	2	2
10	Праця	3	3	4	4
Усього		32	32	36	38

¹ З 1934 р. групи перейменовано на класи.

З нового навчального плану початкової російської школи бачимо, що на рідну мову відводилося найбільше годин. Решта предметів повністю відповідали єдиному навчальному плану. Водночас, уже з наступного року передбачалися зміни.

У 1933/34 н. р. значно зросла кількість російських шкіл, планувалося повністю забезпечити етнічні меншини школами семирічками з навчанням рідною мовою. За даними Відділу національних меншин ВУЦВК, створеного на базі ЦКНМ у 1934 р., на терені України діяло: 1. 166 – російських шкіл (556 923 учні), 432 – єврейські (73 412), 571 – німецька (63 670), 238 – польських (32 829), 165 – молдавських (32 121), 45 – болгарських (12 174), 21 – грецька (5 406), 18 – чеських (1 192), 8 татарських (808), 6 – вірменських (1 049 учнів) [8, с. 60].

До того ж у 1934 р. "довелося всі підручники, які діяли до цього часу, забракувати й почати їх заново створювати" [6, с. 116]. Порівняно з російськими школами заповнення про достатнє забезпечення шкіл національних меншин посібниками не відповідали дійсності. За даними Держвидаву України, основна маса підручників для шкіл національних меншин побачила світ лише наприкінці 1936–1937 рр. Лише російська меншина мала можливість використовувати видані в РСФРР підручники. Фактично відбувалося зміцнення політичної й культурної ваги російської громади. У 1934 р. партійною постановою "Про структуру початкової і середньої школи в СРСР" устанавлювалася єдина система освіти: 1–4 класи – початкова школа; 1–7 класи – неповна середня школа; 1–10 класи – середня школа. З 1934/35 н. р. запроваджувалося семирічне навчання з початком навчального року 1 вересня, тривалістю уроку – 45 хв та п'ятибальною системою оцінки знань.

Згідно з постановами "Про викладання громадянської історії в школах СРСР" (1934), "Про викладання географії в початковій і середній школі СРСР" (1934) відбувалися значні зміни у вивченні історії та географії, а саме: у 5 класі вивчалася фізична географія, 6 – викладався фізико-географічний огляд частин світу, 7 – збільшилася кількість годин на вивчення фізичної географії СРСР та огляд СРСР по республіках, у 8 класі вивчалася – економічна географія СРСР, 9 – економічна географія капіталістичних країн. На жаль, не вивчалася географія України. Що ж до історії, то встановлювався історико-хронологічний підхід до викладу матеріалу [18, с. 37–39].

У 1935 р. Наркомос УСРР запровадив новий навчальний план, що значно відрізнявся від попереднього: зменшувалося тижневе навантаження та кількість годин на викладання рідної мови, арифметики, праці та фізкультури; вивчення природознавства розпочиналося з I класу; замість суспільствознавства вводився елементарний курс історії; праця доповнювалася вивченням рукоділля. Крім того, навчальні плани було складено для міських (з шестиденним навчальним тижнем) і сільських (із семиденним навчальним тижнем) шкіл з українською та російською мовами навчання (табл. 2 і 3) [11, с. 7–15].

Таблиця 2
Навчальний план початкової школи (міської) з українською та російською мовами навчання (1935)

№ з/п	Назва предмета	Кількість годин на шестиденний навчальний тиждень по класах			
		I	II	III	IV
1	Рідна мова	9	9	5	5
2	Друга мова	–	–	2	3
3	Арифметика	5	5	5	5
4	Природознавство	2	2	2	2
5	Географія	–	–	2	2
6	Історія	–	–	1	2
7	Рукоділля і труд	1	1	–	–
8	Малювання ¹	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1
10	Фізкультура	1	1	1	1
Усього		20	20	20	22

¹ Крім малювання, у I–II класах передбачалося викладання ліплення, у III–IV класах – ручної праці.

Таблиця 3

Навчальний план початкової (сільської) школи з українською та російською мовами навчання (1935)

№ з/п	Назва предмета	Кількість годин на семиденний навчальний тиждень по класах			
		I	II	III	IV
1	Рідна мова	12	12	6	6
2	Друга мова	–	–	3	3
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природознавство	2	2	3	2
5	Географія	–	–	2	3
6	Історія	–	–	1	3
7	Рукоділья і труд	1	1	–	–
8	Малювання ¹	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1
10	Фізкультура	1	1	1	1
Усього		24	24	24	26

Навчальні плани міської і сільської школи відрізнялися кількістю годин на вивчення мов, арифметики, природознавства, географії та історії. У навчальному плані шкіл національних меншин другою мовою вважалася українська мова, на яку відводилася така кількість годин: III клас – 2 год, IV – 3 год для міської школи; III клас – 3 год, IV – 3 год для сільської школи. Зазначимо, що прийняті навчальні плани були багато-предметними, що призводило до перевантаження учнів.

Постановою "Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі" (1935) запроваджувалася єдина загальна організація навчального процесу (терміни навчання й канікул, навчальне навантаження учнів, навчальні плани, уведення в союзних республіках додаткового уроку на тиждень для вивчення російської мови і літератури, тривалість уроку, порядок прийому учнів, атестат і перевідне свідоцтво національними мовами, система оцінювання, положення про екстернат, тип учнівського квитка (рідною мовою), форма одягу учнів та ін.) [18, с. 2–4; 19, с. 1–11]. Зокрема, наказом наркома освіти В. П. Затонського "Про оцінку успішності учнів" (1935) вводилася єдина загальнодержавна п'ятиступенева система оцінювання успішності (дуже погано, погано, посередньо, добре і відмінно) [9, с. 2–3].

У наказі В. П. Затонського "Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі" (1936), зазначалося, що в III–IV класах в першому півріччі замість історії слід вивчати мови чи арифметику [12, с. 3]. Порівнюючи попередні плани з планами на 1936/37 н. р., можна зробити висновок, що в III і IV класах передбачалося у першому півріччі час вивчення історії використати для мови чи арифметики, а викладання історії розпочати в другому півріччі; у V класі – у тому ж обсязі; у VI – у першому півріччі години на суспільствознавство використати для викладання арифметики, години на історію залишити без змін; у VII класі – першому півріччі години на суспільствознавство використати для викладання рідної мови, на історію – в тому ж обсязі; у VIII і IX класах – у першому півріччі замість історії України вивчати нову історію та другу мову; у другому півріччі – історію СРСР та історію України; у X класі – у першій чверті викладати історію СРСР, у другій – Проект Конституції СРСР, у другому півріччі – нову історію та історію колоніальних країн; протягом року замість уроків праці викладати рідну мову та фізику. Водночас збільшувалася кількість годин на вивчення фізики за рахунок уроків праці, а також кількість годин для військових занять [12, с. 3–4].

У 1937/38 н. р. та наступних 1938/39 н. р. відбулася низка змін щодо навчального плану початкової школи: було вилучено трудове навчання, "яке за змістом та організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання..." [1, с. 223–224]. Також запроваджувалося обов'язкове вивчення з II класу російської мови за постановою № 331 РНК УРСР "Про доповнення постанови РНК ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 р. "Про обов'язкове вивчення російської мови в неро-

¹ Крім малювання, у I–II класах передбачалося ліплення, у III–IV класах – ручна праця.

сійських школах України" (1938) збільшувалася кількість годин для вивчення російської мови в українських школах та школах національних меншин у 1938/39 н. р. для початкової школи (семиденний робочий тиждень): II клас – 3 год, III – 5 год, IV – 5 год; неповної середньої і середньої школи – III клас – 5 год, IV – 5 год, V – 6 год, VI – 6 год, VII – 6 год, VIII – 5 год, IX – 5 год, X – 5 год [19, с. 7]. Ці постанови свідчили про навмисну русифікацію шкіл національних меншин.

Загалом наприкінці 30-х рр. XX ст. школи національних меншин в Україні переживали глибоку кризу, що супроводилася ліквідацією мережі шкіл нацменшин, обмеженням можливостей для організації навчального процесу в середніх спеціальних закладах, компрометацією національних педагогічних кадрів, масовими політичними репресіями серед єврейського, німецького, польського вчителства.

Аналіз навчальних планів, програм та шкільних звітів показав, що у школах національних меншин у 30–40-х рр. зміст освіти спрямовувався на забезпечення загальнокультурних та національних цінностей, формування особистих якостей, урахування вікових та індивідуальних особливостей, інтересів і нахилів школярів. Водночас владні структури намагалися формувати мережу закладів шкільної освіти національних меншин і забезпечувати їх відповідною літературою та підручниками; здійснювати єдність змісту навчально-виховного процесу: запровадження єдиних навчальних планів, шкільного режиму, системи оцінювання, підходів до підручничотворення; збільшення кількості годин на вивчення російської мови; запровадження обов'язкового вивчення російської мови в усіх школах національних меншин, паралельного функціонування російських та українських шкіл. Зміни та доповнення у змісті шкільної освіти щодо національних меншин були пов'язані з потребами суспільства, ідеологічними вимогами Комуністичної партії.

Аналіз звітів польських та єврейських шкіл показав, що, починаючи з 1937/38 н. р., кількість шкіл національних меншин різко зменшилася за рахунок збільшення російських та мішаних шкіл [22, с. 45].

З прийняттям у 1938 р. постанов РНК СРСР і ЦК ВКП(б) "Про обов'язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей" та РНК УРСР і ЦК КП(б)У "Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України" в українських школах та школах національних меншин вводилося обов'язкове вивчення з II класу російської мови [1, с. 224]. Згідно з постановами, до діючих навчальних планів українських шкіл та шкіл національних меншин вводилася російська мова як обов'язковий предмет з таким розподілом годин протягом навчального тижня: початкова школа – II клас – 2 год, III – 4 год, IV – 4 год; неповна середня і середня школа – III клас – 4 год, IV – 4 год, V – 5 год, VI – 5 год, VII – 5 год, VIII – 4 год, IX – 4 год, X – 4 год [1, с. 224–225; 20, с. 7].

У 1939 р. у російських школах запроваджувалися нові навчальні плани. Порівняно з попередніми в них відбулися такі зміни: вилучення трудового навчання, запровадження військового навчання, обов'язкового вивчення російської мови, історії та Конституції СРСР, єдиного навантаження для міських і сільських шкіл; уперше визначався перелік навчальних предметів для підготовчих класів; у I–II класах як окремий урок вводилася каліграфія; з II класу вводилася вивчення російської мови, кількість годин на яку значно збільшувалася; у III–IV класах малювання та фізична культура були зведені до неприпустимо низької кількості годин – 0,5.

Вивчення джерел свідчить, що рушійною силою організації шкільної освіти національних меншин став Наркомос УСРР. Проаналізувавши організацію навчального процесу в російських школах у кінці 30-х – на початку 40-х рр., можна зробити **висновок**, що зміни та доповнення, які відбувалися в змісті шкільної освіти щодо російських шкіл, були сприятливими для їх функціонування.

Таким чином, наведені постанови остаточно на державному рівні поставили крапку на процесі українізації та коренізації. Освітня політика в УРСР визначалася суто політичною метою за допомогою русифікації освіти перебудувати неросійські народи в єдиний радянський народ. Та кінцевий удар по національно-культурному будівництву для національних меншостей був нанесений постановою РНК УРСР "Про реорганізацію особливих національних шкіл, технікумів, Одеського німецького педагогічного інституту і особливих національних відділів та класів у школах, технікумах і вузах УРСР" (1938). Згідно з цією постановою, до 1 серпня 1938 р. реорганізовано 766 національних початкових, неповних середніх і середніх шкіл у такі ж школи

з російською та українською мовами викладання. Також мало відбутися об'єднання 122 шкіл з російськими або українськими. На час реорганізації мережі національних шкіл в Україні функціонувало: 63 польські школи, 688 – німецьких, 19 – чеських, 65 – болгарських, 33 – грецькі, 15 – румунських, асирійська і шведська.

Остаточна політика коренізації в Україні була згорнута 1938 р. Саме цим роком датовані постанова Раднаркому УРСР про обов'язкове викладання російської мови в усіх неросійських школах, що сприяла русифікації, і постанова Політбюро ЦК КП(б)У "Про реорганізацію національних районів та сільрад УРСР у звичайні райони та сільради", що спричинила ліквідацію національних адміністративно-територіальних утворень на території республіки. У цьому ж сумнозвісному 1938 р. ЦК КП(б)У ухвалило постанову "Про реорганізацію національних шкіл на Україні". У цей період посилювався контроль за школами національних меншин, учительством, що й спричинило в 1938 р. їх реорганізацію на україномовні та російськомовні школи.

Наша стаття *не вичерпує* глибину історико-педагогічних досліджень розвитку російських шкіл на території України у досліджуваний період, а є лише джерелом знахідок для *подальших* цікавих розвідок із даного напрямку.

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Бистрицька О. Б. Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917–1939 рр. : дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01 / Бистрицька Олена Борисівна ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1998. – 210 с.
3. Бюлетень Народного комісаріату освіти. – 1922–1934.
4. Второе всеукраинское совещание по работе среди национальных меньшинств (27–30 ноября 1930). – 2-е изд. – Москва–Харьков–Минск : Центриздат, 1930. – 160 с.
5. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. школа, 1966. – 230 с.
6. Затонський В. П. З питань національної політики на Україні / В. П. Затонський // Більшовик України. – 1933. – № 9–10. – С. 107–117.
7. Затонський В. П. Нові перемоги ленінської національної політики / В. П. Затонський // Більшовик України. – 1933. – № 13–14. – С. 36.
8. Мац Д. На високом под'єме: о работе среди национальных меньшинств Украины / Д. Мац // Революция и национальности. – 1935. – № 6. – С. 57–63.
9. Наказ наркома освіти Затонського В. П. "Про оцінку успішності учнів" // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 34. – С. 2–3.
10. Накази наркома освіти УСРР Затонського В. П. "Про військові заняття в середній школі" // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1936. – № 26. – С. 4.
11. Наказ Народного комісара освіти тов. Затонського "Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УСРР" // Збірник наказів НКО УСРР. – 1935. – Жовтень (додаток № 5/6). – С. 3–19.
12. Накази наркома освіти УСРР Затонського В. П. "Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі" // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1936. – № 26. – С. 3.
13. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С. 180.
14. Національні відносини в Україні у XX столітті : збірник документів і матеріалів. – К. : Наукова думка, 1994. – 560 с.
15. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с.
16. Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 20/21. – С. 20–21.
17. Постанови партії та уряду про школу. – К.–Харків : Держ. учбово-педагог. вид-во "Рад. шк.", 1947. – 152 с.
18. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) "Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі" // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 34. – С. 2–4.
19. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) "Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі" // Ком. освіта. – 1935. – № 9. – С. 1–11.

20. Постанова № 1331 РНК УРСР "Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року "Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України" // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – № 33. – С. 7.

21. Скрипник М. О. Загальне навчання та політехнізація шкіл / М. О. Скрипник // Ком. освіта. – 1931. – № 2/3. – С. 7–24.

22. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 1, спр. 230, арк. 26. Резолюція про роботу серед польських дітей, про роботу серед польського населення, про роботу польських шкіл 1930–35 рр.

УДК 37(09)(477.51)–055.2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В НІЖИНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Самойленко О. В.

Стаття присвячена особливостям становлення та функціонування жіночих гімназій в Ніжині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. На основі архівних даних та наукової літератури проаналізовано вплив різних чинників на процес становлення та розвитку жіночої гімназійної освіти в Ніжині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. А також виявлено широкий спектр різноманітних методів, засобів навчання і виховання, спрямованих на поліпшення результатів роботи жіночих гімназій.

Ключові слова: статут, навчальний план, виховання, приватний пансіон, жіноче училище, прогімназія, приватна жіноча гімназія.

Статья посвящена особенностям становления и функционирования женских гимназий в Нежине во второй половине ХІХ – начале ХХ вв. На основе архивных данных и научной литературы проанализировано влияние различных факторов на процесс становления и развития женского гимназического образования. В результате проведенного исследования определены особенности деятельности женских гимназий в Нежине во второй половине ХІХ – начале ХХ вв. А также выявлен широкий спектр разнообразных методов, средств обучения и воспитания, направленных на улучшение результатов работы женских гимназий.

Ключевые слова: устав, учебный план, воспитание, частный пансион, женское училище, прогимназия, частная женская гимназия.

This article is devoted to the peculiarities of formation and functioning of girls' schools in the beautiful ancient city in the late nineteenth – early twentieth century. Based on archival data and scientific literature analyzed the impact of various factors on the formation and development of female high school education. As a result, of this research allocated features of work girls' schools in Nizhyn in second half ХІХ – beginning of ХХ century. Also found a wide variety of methods and means of training and education to improve the performance of girls' schools.

Key words: statute, curriculum, education, private guesthouse, women's college, progymnasium, a private women's gymnasium.

Актуальність дослідження. Дослідження питань історії освіти сприяє розвитку національної освітньої системи та формуванню нових педагогічних ідей. Накопичені людством знання та досвід дають можливість успішно вирішувати ті завдання, які стоять перед суспільством на сучасному етапі розвитку Української незалежної держави. Актуальність даного дослідження зумовлена насамперед розв'язанням в Україні таких кардинальних завдань, як культурно-національне відродження, яке безпосередньо пов'язане із становленням і розвитком жіночої освіти, функціонуванням середніх жіночих навчальних закладів, що є невід'ємною сторінкою нашої історії.

Проблема жіночої освіти в Україні детально вивчається лише в останні роки, при цьому все ще зберігається певна фрагментарність цих досліджень. Перша спроба зібрати факти з історії жіночої освіти була зроблена Е. Ліхачовою. У своєму дослідженні авторка виклала факти з історії створення, фінансування та діяльності жіночих інститутів, зокрема Київського, Харківського та Одеського. Спробу з'ясувати роль і місце жіночої освіти в історії Російської імперії зробили О. Піллер В. Роднікова, Н. Зінченко, Л. Соколова, Фелінг. Діяльність урядових структур в галузі жіночої освіти розкриває праця С.В. Рождественського "Діяльність Міністерства народної освіти". Діяльність окремих жіночих навчальних закладів розкрито в працях В. Александровича, Г. Александровського, В. Богородицького, П. Копецького, Н. Жебилева, М. Захарченко та інших [14].

Сучасні дослідження спрямовані на вивчення окремих аспектів розвитку середньої жіночої освіти XIX – початку XX ст. в Україні. Серед них наукові дослідження О. Аніщенко (розвиток професійної освіти жінок) [1, с. 46-47], Д. Бовуа (деякі аспекти розвитку початкової освіти жінок) [3; 4], В. Вельхорського (розвиток пансіонної жіночої освіти) [5, с. 110], Н. Дем'яненко (відомості про педагогічну підготовку жінок) [6], І. Лисенко (окремі аспекти регіонального розвитку системи жіночої освіти) [9]. Дослідниця Т. Тронько зосередила увагу на історії відкриття міністерських жіночих гімназій у Полтавській, Харківській, Чернігівській губерніях, а також на загальних положеннях діяльності закладів такого типу [15].

Розглянуті наукові праці свідчать про те, що жіноча гімназійна освіта була в центрі уваги протягом усього часу існування навчальних закладів даного типу. Ці дослідження дають можливість на конкретному матеріалі розкрити особливості розвитку жіночої гімназійної освіти як в окремих регіонах, так і в загальноукраїнському контексті в деталізованій, науково-документальній формі.

Мета дослідження – розкрити особливості процесу становлення та розвитку жіночої гімназійної освіти в Ніжині в другій половині XIX – на початку XX ст.

Завдання дослідження: виокремити політичні, соціально-економічні та культурно-освітні передумови становлення й розвитку жіночої гімназійної освіти в Ніжині в другій половині XIX – на початку XX ст.; визначити та схарактеризувати мету, зміст, форми й методи організації та особливості проведення навчально-виховного процесу в жіночих гімназіях Ніжина в другій половині XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Питання жіночої освіти неодноразово порушувалося поряд із чоловічою, але вирішення його проходило набагато складніше. Статут 1828 р., який ліквідував наступність між початковою і середньою школами, обмежив можливості отримати освіту дітям простих людей, офіційно визначив і межі жіночої освіти. У ньому зазначено, що дівчатка, не старші 11 років мають право навчатися разом із хлопчиками в повітових училищах [11, с. 256].

З ініціативи імператриці Марії Федорівни на початку XIX ст. з'явилися жіночі інститути. Але з 24 таких закладів, відкритих у першій чверті XIX ст., в Україні було лише два – у Києві й Одесі [2, с. 244].

За царювання Миколи I, жіночі інститути залишилися, але головними завданнями їх діяльності вважалися морально-релігійне, естетичне виховання та набуття практичних навичок, необхідних для кожної жінки як майбутньої матері сімейства. Державних жіночих навчальних закладів було дуже мало, тому дозволяли відкривати приватні пансіони з досить високою оплатою. Вони з'являлися переважно в губернських містах. Проте 1833 р. вийшло розпорядження про заборону відкривати приватні пансіони.

Згодом, 30 травня 1857 р. було затверджено "Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти", яке передбачало відкриття їх двох розрядів: 1-го розряду – шестикласне, 2-го розряду – чотирикласне. Усі вони утримувалися на кошти громад, благодійників, товариств [10, с. 33]. 19 квітня 1858 р. на честь імператриці Марії Олександрівни відкрито перше жіноче чотирикласне училище, яке отримало назву "Маріїнське".

Як відомо, у 1870 р. було затверджено "Положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти", за яким жіночі училища першого розряду перейменувалися в жіночі гімназії, а другого розряду – у жіночі прогімназії. Ці навчальні заклади утримувалися на кошти земства та міських громад. Державні субсидії не перевищували 1/10 всього бюджету [12, с. 134]. Тривалість навчання у гімназіях було збільшено до семи років. Згодом відкрито додатковий, восьмий педагогічний клас, до якого приймали без екзаменів усіх, хто успішно закінчив сім класів. Випускники мали право працювати домашніми вчителями, а відмінниці – домашніми наставницями. У 1874 р. було затверджено навчальні плани й програми, у яких передбачалися обов'язкові та необов'язкові предмети [Там само, с. 134–135].

Так, у 8-му, додатковому класі вивчали педагогіку, дидактику, словесність, російську й церковнослов'янську мови, французьку й німецьку мови, математику, історію, географію, а також методику початкового навчання російської мови та арифметики.

Окрім цього, кожна гімназистка обирала собі предмет, із якого вона хотіла отримати звання домашньої наставниці; до того ж він вивчався вже в обсязі планів чоловічих гімназій, а всі інші предмети – за меншою кількістю годин.

На якості знань гімназисток негативно відбивалася також часта зміна викладачів, оскільки серед них було чимало сумісників [12, с. 135]. Плата за навчання з кожним роком збільшувалася, і в 1887 р. вона становила 100 крб. на рік [10, с. 283].

Заслуговує на увагу те, що в другій половині XIX ст. з'явилися приватні жіночі гімназії, які за змістом навчання відповідали чоловічій середній школі. На початку 60-х років XIX ст. з'явилися перші такі заклади на території України, зокрема, в Полтаві (1861) та Харкові (1862). Тут навчалися дівчата всіх суспільних станів і віросповідань. Навчання було платним, тому в них переважали діти дворян і чиновників. У 1862 р. вже функціонувало 12 таких закладів [8, с. 260; с. 325].

Слід відмітити, що однією з перших приватних жіночих середніх навчальних закладів на Чернігівщині стала гімназія П. Кушакевич у Ніжині. Заснував її у 1878 р. ніжинський купець, фабрикант, меценат А. Кушакевич на честь своєї дружини і функціонувала вона як чотирикласна жіноча прогімназія. З 1884 р. її перетворено на гімназію. Навчальний заклад функціонував у власному будинку мецената. Утримувалася гімназія за рахунок плати за навчання, пожертвувань громадян та міських комітетів. Здійснювалися й невеликі державні асигнування. Прикладом цього може бути 1908 р., коли на утримання гімназії витрачалося 27338 крб. 21 коп. Ця сума складалася з грошей, які надійшли як плата за навчання – 17875 крб., від міста – 500 крб., від земства – 2626 крб., а також пожертвувань – 2002 крб. 60 коп., з інших джерел – 189 крб. 45 коп., із залишків попереднього року – 4146 крб. 16 коп. [13, с. 29].

Важливо, що це була повна гімназія, яка мала один підготовчий, сім основних, а також додатковий (педагогічний) восьмий клас. Усього тут навчалось 400 дітей. Зокрема, у 1907–1908 н. р. в гімназії було 397 учениць: 39 дітей родових дворян, 108 – особистих дворян і чиновників, 30 – осіб духовного звання, 63 – почесних громадян, купців, 114 – міщан і цехових ремісників, 24 – козаків, 15 – селян, 4 – іноземців; за віросповіданням: православних – 293, католичок – 14, іудейок – 90 [Там само, с. 59–65].

Протягом 33 років від дня заснування гімназії її керівником була Жозефіна Григорівна Божовська. Після закінчення училища для бідних дівчат Левашової з 24 серпня 1878 р. вона присвятила себе педагогічній діяльності. Саме в ці роки розкрився її педагогічний талант і організаторські здібності. У складних умовах тогочасної дійсності Ж. Божовська зуміла розширити програму з деяких дисциплін, ввести додаткові предмети, залучити до роботи в гімназії талановитих педагогів. 6 грудня 1907 р. Жозефіна Григорівна була нагороджена золотою медаллю на Анненській стрічці. Після її смерті в 1911 р. педагогічна рада гімназії домоглася, щоб портрет педагога було встановлено в актовій залі на знак глибокої поваги до її "корисної і плідної діяльності" [13, с. 59–65].

Слід відмітити, що велику роль у відкритті гімназій відігравали ініціативні педагоги, які бачили проблеми освіти й уболівали за неї. Це підтверджує доля вчительки Г. Крестинської з Ніжина. Ганна Федорівна Крестинська (1856–1928) протягом 40 років працювала в галузі освіти, пройшла шлях становлення, характерний для багатьох діячів освіти. Народилася вона в сім'ї священника, отримала добру домашню освіту, а в 1879 р., з дозволу комітету Київської навчальної округи, допущена до складання екзамену на звання домашньої вчительки. Гарні знання, які вона показала на екзамені з усіх предметів, особливо з арифметики, дали право екзаменаційній комісії прийняти рішення не лише присвоїти звання домашньої вчительки, а й дозволити їй викладати арифметику в гімназії.

Таким чином вона опинилася в гімназії П. Кушакевич у Ніжині, де і працювала майже 30 років (1879–1908).

Вона бачила, що значна частина дівчат, які хотіли вчитися, не потрапляли до навчального закладу. Тому, заручившись підтримкою батьків, через попечителя Київського навчального округу П. Зилова учителька клопотала перед Міністерством народної освіти про відкриття в Ніжині другої жіночої гімназії. У 1905 р. вона направила на ім'я П. Зилова розгорнутий лист, у якому доводила

необхідність здійснення такої акції. 8 жовтня 1905 р. він писав до відповідної інстанції: "Учителька Крестинська, яка прослужила в Ніжинській жіночій гімназії 26 років, спочатку на посаді наглядачки, а потім учительки, і яка зберегла ще сили для продовження діяльності, має, на мою думку достатній досвід у навчально-виховній справі і, як особа, яка знайома з місцевими умовами навчальної справи, має всі дані для правильного й успішного керівництва в приватному навчальному закладі та заслуговує, щоб питання про відкриття такого закладу на викладених у проханні умовах було задоволене" [13, с. 40].

Таким чином, 5 січня 1906 р. Г. Крестинська отримала дозвіл на відкриття жіночої чотирикласної прогімназії. Не маючи власних коштів, засновниця закладу звернулася до батьків майбутніх учениць, жителів міста внести по 100 крб. Так була зібрана сума 2800 крб., яку передано до попечительської ради.

20 вересня 1907 р. у святковій обстановці була відкрита прогімназія з правом на збільшення кількості класів. Уже в 1907 р. в прогімназії навчалося 123 учениці: на молодшому відділенні підготовчого класу – 24, на старшому відділенні – 40, у першому класі – 40, у другому – 19. З кожним роком контингент збільшувався, і в 1909 р. прогімназія налічувала вже 154 учениці. Г. Крестинська підбрала гарний учительський колектив. Головою педагогічної ради призначено А. Абрамова, завідувача класичної гімназії при інституті. До ради також увійшли Г. Крестинська, вона ж і викладач арифметики, та викладачі російської мови й географії – О. Манжос-Белая, французької мови – А. Адасовська, німецької мови – С. Островська, краснопису – В. Супруненко, учителька старшого відділення підготовчого класу А. Бреус, молодшого – Н. Крохотіна.

Заслуговує на увагу той факт, що 14 червня 1910 р., завдяки старанням засновниці, відкрито Ніжинську жіночу гімназію Г. Крестинської.

Аналіз документів показав, що педагог зробила все для перетворення прогімназії на гімназію, розширення соціального складу учениць, покращення матеріальної бази закладу. Так, на утримання гімназії у 1912 р. було витрачено 18 324 крб. 14 коп. Щоб зібрати цю суму, керівниці необхідно було добре потурбуватися, адже держава не виділяла жодної копійки [13].

У 1913 р. в гімназії працювало 15 викладачів (чоловіків і жінок), які забезпечували виконання навчального плану.

Важливо, що Г. Крестинська піклувалася про таку освіту для дівчат, яка б знадобилась їм у житті. Позитивним моментом у її діяльності було те, що вона отримала дозвіл на безкоштовне вивчення ученицями французької та німецької мов як додаткових предметів. Це сприяло тому, що ці новітні мови вивчали майже всі гімназистки. До того ж вона порушила перед педагогічною радою питання про введення у 5-7-х і 8-му педагогічному класах предмету домоводства з метою підготовки дівчат до майбутнього сімейного життя.

Подібних ініціатив з боку керівника було чимало. Зокрема вона розробила нову програму для педагогічного класу й надіслала її до навчального округу. Складати програму їй допомагали професори та викладачі Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька В. Рєзанов, Г. Турцевич, М. Петров, Г. Максимович, П. Заболотський [7, с. 3–12]. На жаль, доля цієї програми залишилася невідомою. У 1917 р. Г. Крестинська зробила ще один сміливий крок – відкрила підготовчий клас для хлопчиків та дівчаток з метою майбутнього перетворення гімназії на змішаний навчальний заклад.

У 1917 р. на прохання викладача математики Ніжинської класичної гімназії Б. Римжі та за підтримки професорів Історико-філологічного інституту кн. Безбородька, а також учителів інших навчальних закладів відкрито третю жіночу гімназію в орендованому приміщенні Ніжинської жіночої гімназії П. Кушакевич. Заняття проходили у вечірній час. Кожна учениця платила за навчання 100 крб. на рік.

Ця гімназія відрізнялася від інших тим, що, крім указаних у програмі предметів, учениці додатково вивчали українську мову та історію України. Зауважимо, що середня освіта в Україні навіть на початку ХХ ст. не була спрямована на українізацію. Викладання всіх предметів проходило російською мовою.

П. Заболотський у своїй статті "Задачи и желания нашей школы" слушно зазначає: "Наш Ніжин у багатьох відношеннях надто відстале місто, проте в шкільній справі воно може дивитися в обличчя не тільки всім повітовим, але й

більшості губернських міст Росії, і, на диво, майже всі навчальні заклади міста, як-от: колишня Гімназія вищих наук, нині Історико-філологічний інститут кн. Безбородька, міська чоловіча гімназія, жіночі гімназії Крестинської і Кушакевич, акушерсько-фельдшерська школа Буштедта, комерційне училище Чубини, технічне училище П. Кушакевич, Грецьке Олександрівське училище тощо – зобов'язані своїм виникненням не урядовій ініціативі, а особистій освітянській енергії її учасників, або громадській самодіяльності" [7, с. 9–10].

Отже, можна стверджувати, що важливою особливістю розвитку жіночої гімназійної освіти в Ніжині Чернігівської губернії в цей час було те, що навчальні заклади очолювали переважно керівники, які добре розумілися на справі середньої та професійної освіти, вносили пропозиції щодо її покращення, закладали наукові основи для її подальшого розвитку. Педагогічні погляди, зокрема, П. Заболотського, Г. Крестинської, Ж. Божовської та інших діячів освіти Ніжина, переважно мали демократичний характер і були спрямовані на піднесення рівня навчання й виховання молоді [13, с. 50–51].

Література

1. Аніщенко О. Деякі аспекти розвитку жіночої педагогічної освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) // Початкова школа. – 2000. – № 3, с. 46–47.
2. Бардовский А. Ф. Патриотический институт. История, очерк за 100 лет 1813–1913 гг. / А. Ф. Бардовский. – СПб. : тип. "Т-ва Е. Вейерманъ и К^о", 1913. – 320 с.
3. Beauvois D. Polacy na Ukrainie 1831–1863. Szlachta polska na Wolyniu, Podolu i Kijowszczyznie. – Paryz. – 1987. – 269 s.
4. Beauvois D. Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832. W II tt.–Kul – Lublin. – 1991.
5. Добровольська В. А. Становлення та розвиток системи жіночої освіти України на початку XX століття // Південний архів. Зб. наук. праць. Історичні науки. – Вип. VIII. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 108–115.
6. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н.М. Дем'яненко – К., 1999. – 40 с.
7. Заболотский П. А. Задачи и желания нашей школы / П. А. Заболотский // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. – 1912–13 уч. год. – Нежин, 1913. – С. 3–12.
8. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті / Віталій Семенович Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
9. Лисенко І. В. Розвиток шкільної освіти та педагогічної думки на Чернігівщині (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2009. – 20 с.
10. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1865–1880 гг.) / Е. Лихачева. – СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1901. – Т. IV. – 647 с.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 608 с.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
13. Самойленко Г. В. Розвиток освіти та науки в Ніжині в XVII–XX ст. Нариси культури. Частина 3. // Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко, С. Г. Самойленко. – Ніжин : НДПУ, 1996. – 224 с.
14. Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 "Історія України" / Т. В. Сухенко. – К., 2001. – 19 с.
15. Тронько Т. В. Діяльність органів державної влади в галузі жіночої середньої освіти в Наддніпрянській Україні II половини XIX століття : автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01 "Історія України" / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2001. – 19 с.

Наші автори

1. **Абрамович Антоніна Михайлівна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Абрамян Олександр Вагаршаківич**, науковий співробітник лінгвістичного науково-дослідницького центру Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Бейгер Галина**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Державної вищої професійної школи (Хелм, Польща).
5. **Білан Максим Борисович**, кандидат філологічних наук, доцент Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Благініна Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Бондарчук Алла Ярославівна**, доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету.
9. **Браун Вадим Олегович**, кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник науково-дослідного центру Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, учитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
11. **Ващенко Ірина Василівна**, кандидат економічних наук, доцент, заступник начальника центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України.
12. **Ващило Ольга Валеріївна**, викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" (НТУУ "КПІ").
13. **Возняк Алла Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
14. **Грановська Тетяна**, вихователь ДНЗ (ЦРД) "Росинка", м. Вишневе, Києво-Святошинський р-н, Київська обл.
15. **Дем'янюк Олексій Степанович**, кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Дічек Наталія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.
17. **Долматова Марина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Донченко Вікторія Миколаївна**, аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
19. **Доропій Наталія Миколаївна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.
20. **Єжова Ольга Олександрівна**, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
21. **Єрмоменко Едуард Анатолійович**, аспірант лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, президент Всесвітньої федерації хортингу.
22. **Кириченко Валентина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
23. **Кириченко Лілія Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Луганської державної академії культури і мистецтв.

24. **Коваленко Володимир Опанасович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Коваль Юрій Веніамінович**, доцент Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Кондратюк Алла Леонтіївна**, аспірантка Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка.
27. **Король Володимир Степанович**, старший викладач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
28. **Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Кузьмяк Надія Мар'янівна**, вихователь Самбірського ДНЗ № 13.
30. **Кушнір Галина Леонідівна**, аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ПНПУ ім. В. Г. Короленка.
31. **Луговська Еліна Михайлівна**, аспірантка Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.
32. **Мачача Юлія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Мороз Лілія Миколаївна**, аспірантка Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
34. **Останіна Ніна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
35. **Пелипенко Микола Миколайович**, ад'юнкт Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.
36. **Петухова Ірина Олексіївна**, доцент кафедри психології та соціології Національного університету державної податкової служби України.
37. **Пирх Ольга Вікторівна**, асистент кафедри хімії Закладу освіти "Гомельський державний університет ім. Ф. Скорини".
38. **Пісоцька Людмила Миколаївна**, викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
40. **Потапчук Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту проблем виховання НАПН України.
41. **Приліпко Олександр Федорович**, кандидат психологічних наук, заступник начальника Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
42. **Примачок Людмила Леонтіївна**, кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії психолого-педагогічних та суспільно-економічних дисциплін Рівненського базового коледжу.
43. **Самаріна Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
44. **Самойленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
45. **Сватенков Олександр Васильович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
46. **Свириденко Валетина Григорівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії Закладу освіти "Гомельський державний університет ім. Ф. Скорини".
47. **Солова Валентина Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
48. **Соломатова Вікторія Василівна**, кандидат історичних наук, доцент, директор Інституту дизайну Київського національного університету культури і мистецтв.
49. **Сутрін Віктор Дмитрович**, кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін Чернігівського державного інституту економіки і управління.
50. **Травська Яна Володимирівна**, кандидат історичних наук, асистент кафедри Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

51. **Тимчик Микола Валерійович**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

52. **Удовиченко Надія Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

53. **Уліч Віктор Леонідович**, кандидат педагогічних наук, заступник начальника Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

54. **Філоненко Олена Станіславівна**, завідувач навчальної, виробничої практики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

55. **Хаданович Альбіна Вікторівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії Закладу освіти "Гомельський державний університет ім. Ф. Скорини".

56. **Ханіна Надія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання і виховання Жетисуського державного університету імені І. Жансугурова (Талдикорган, Казахстан).

57. **Чирчик Сергій Васильович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри дизайну середовища Київського національного університету культури і мистецтв.

58. **Чувакова Тетяна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

59. **Шевченко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

60. **Щербак Павло Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри валеології і фізичного виховання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

61. **Якименко Людмила Юріївна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

62. **Якимчук Світлана Никонорівна**, доцент кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, 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 достовірність 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 (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

" _____ " _____ 201__ р.

Підпис