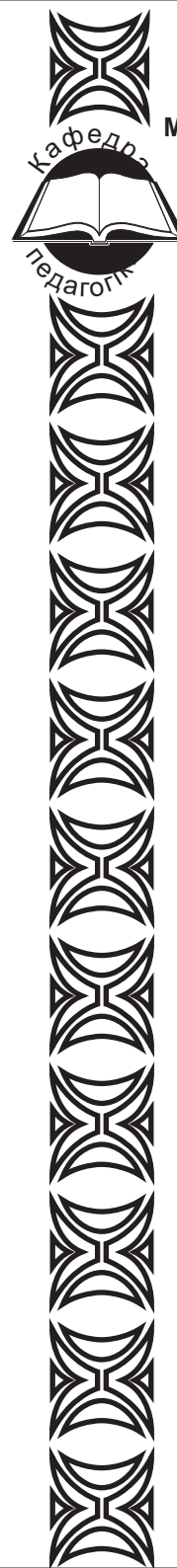


ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LVI



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Випуск LVI)

Слов'янськ - 2011

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LVI)

Слов'янськ – 2011

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 454 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор
Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 10 від 30.06.2011 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

СЛОВО РЕДАКТОРА

Загальновідомою є теза про те, що виховують не навчальні програми підручники, виховує особистість. Саме особистість, – на думку К Ушинського, – може виховати справжню особистість. Ось чому у вихованні громадянськості майбутнього вчителя значну роль відіграє громадянська позиція викладача вищого навчального закладу.

Важливість громадянської позиції викладача вищого педагогічного закладу обумовлено його роллю і місцем у системі формування особистості майбутнього вчителя, а саме, в тому що:

- викладач вищої школи є втіленням і носієм духовної і моральної культури;
- педагогічна діяльність викладача вузу обов'язково морально вмотивована;
- спілкування і взаємодії викладача і студента обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер;
- саме викладач цілісно впливає на особистість студента, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини;
- саме викладач має здатність (і повинен її мати) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, учинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальной, політичній, освітній тощо).

Це в свою чергу вимагає від керівництва вищого навчального закладу такої організації навчально-виховного процесу, який би дозволив всебічно впливати на формування особистості майбутнього вчителя, його життєвої та громадянської позиції тощо.

Громадянській спрямованості навчально-виховного процесу сприяє громадянсько-орієнтована комунікативна взаємодія викладача зі

студентами. Щоб така взаємодія була ефективною, педагог повинен бути референтною особою для тих, кого він навчає: студенти не лише одержують від нього певну інформацію, але й усвідомлюють оцінку з позиції громадянськості. Якщо викладач не визначився зі своєю позицією, пасивний у свої діях, це негативно впливатиме на розвиток громадського світогляду студентів. У цій комунікативній взаємодії педагог повинен бути не лише простим ретранслятором цікаво патріотично-спрямованої інформації, він виступає високо свідомою, високоморальною особистістю, повністю відповідає вимогам, що притаманні справжньому громадянину нашої держави. У справжнього педагога нема морального права навчати тим якостям громадянина, яких йому бракує .

Редакція планує підготувати спеціальний випуск збірника «Гуманізація навчально-виховного процесу», матеріали якого будуть присвячені проблемі формування громадянської позиції викладача вищого навчального закладу.

Запрошуємо науковців і викладачів вишів, аспірантів і здобувачів подавати матеріали із зазначеної теми до нашого видання.

З повагою –

професор В. Сипченко, редактор і укладач збірника «Гуманізація навчально-виховного процесу».

ВИЩА ШКОЛА**Л. Кравченко**

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри культурології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

УДК 373.5.014.54 (477. 53): 005

МЕНЕДЖМЕНТ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Розглянуто підходи вітчизняних і зарубіжних учених до класифікації інновацій у менеджменті освіти, виявляються рівні і специфіка менеджменту інновацій у системі освіти регіону.

Ключові слова: менеджмент, менеджер освіти, інноваційний менеджер, принципи організації інноваційної діяльності, управлінське рішення.

Л. Кравченко

– доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедры культурологии
Полтавского национального педагогического университета
имени В.Г. Короленко

**МЕНЕДЖМЕНТ ІННОВАЦІЙ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ РЕГІОНА**

Рассматриваются подходы отечественных и зарубежных ученых к классификации инноваций в менеджменте образования, определяются уровни и специфика менеджмента инноваций в системе образования региона.

Ключевые слова: менеджмент, менеджер образования, инновационный менеджер, принципы организации инновационной деятельности, управленческое решение.

L. Kravchenko

– Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of Cultural
Poltava National Pedagogical University name V.G. Korolenko

**MANAGEMENT INNOVATIONS IN THE SYSTEM
OF EDUCATION AREA**

The approaches of domestic and foreign scientists to the classification of innovation in management education, are the level and specificity of management innovation in the education area.

Keywords: Management, manager of education, innovation manager, the principles of innovation, management solutions.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сьогодні в Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя суспільства: соціальной, політичній, економічній. Завершено перший, найскладніший

етап політичних та економічних трансформацій, закріплено демократичні основи управління соціальними організаціями, сформовано інститути ринкових відносин, розпочато процес реальної інтеграції до високотехнологічних систем міжнародної взаємодії. Освіта є одним із основних важелів підтримки і завершення цих перетворень, зменшення негативних реакцій, викликаних стереотипами старої системи і помилками перших років перехідного періоду, у першу чергу – на регіональному рівні. Лише освічені люди можуть зрозуміти „... історичну перевагу змін і зробити свідоме рішення в загальному демократичному процесі. Освіта є не менш важливою задля перебудови застарілих та неефективних економічних структур і виведення їх на конкурентноспроможний рівень на світових ринках” [7, с. 5]. Ця роль особливо значуща для розуміння і сприйняття знань і управлінських технологій, які створюють новий людський капітал, необхідний для успіху всього комплексу перетворень у державі.

У підготовці сучасних менеджерів освіти регіонального рівня виникають складні проблеми, зумовлені як специфікою організації, що динамічно оновлюється і розвивається, так і складністю її адаптації до нових ринкових умов. За даними нашого дослідження, на ці проблеми, крім об’єктивних факторів, впливають також низька якість менеджменту, нездатність більшості менеджерів максимально використовувати інноваційний потенціал власної особистості і можливості персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вивчення проблеми дослідження виявило, що під педагогічними інноваціями розуміють: процес (М. Бургін, Л. Максименко, В. Онищенко); результат (В. Паламарчук); фактор (Е. Дніпров); синонім творчості (М. Поташник, В. Загвязинський); форми організації і види технологій (В. Златогоров); ідеї, процеси, засоби, результати в єдності (І. Підласий, А. Підласий); властивість, що внутрішньо притаманна предметам або явищам педагогічної дійсності (К. Ангеловські).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Досвід експериментального вивчення проблеми інноваційної діяльності менеджерів освіти регіону виявив, що саме інноваційний менеджмент дає змогу:

- по-перше, забезпечити більш стабільну життєздатність навчального закладу в умовах внутрішньої і зовнішньої конкуренції;
- по-друге, розробити і послідовно реалізувати програми розвитку закладу (підрозділу, структури) з урахуванням соціальних можливостей регіону і потреб суспільства в цілому;

– по-третє, знизити ризик реорганізацій до розумних меж, нівелювати вплив ситуацій ризику на мікроклімат колективу (підрозділу) і його імідж у соціумі, оновити ділову атмосферу;

– по-четверте, забезпечити в інтегрованому педагогічному середовищі навчального закладу та соціально-педагогічного комплексу регіону бачення особистості менеджера як лідера, професіонала з управління та носія передового педагогічного досвіду

Аналіз наукової літератури, у першу чергу – педагогічної, на яку орієнтується переважна більшість керівників освіти, засвідчив, що сьогодні існує велика кількість визначень поняття „інновація”. У економічній теорії визначення даної дефініції дають: Й. Шумпетер (освоєння нових продуктів і технологій); П. Друкер (дія, що передає ресурсам нові можливості створення багатства, підприємливість); Е. Роджерс (ідея, що є новою для конкретної особи); О. Кочетов (цілісна теоретична, технологічна і методологічна концепція оновлення діяльності) та ін.

Українські вчені М. Мартиненко, А. Шегда [5; 8] виділяють такі підходи до класифікації інновацій:

– *функціональний* (діяльнісний), коли інновація розглядається як процес свідомого здійснення змін у техніці, технології і організації праці;

– *атрибутивний* (управлінський), коли інновація розглядається як реакція підприємства на суспільні потреби, стає елементом соціально-економічного прогресу;

– *предметний* (технологічний), що стосується сукупності процедур і методів, яким притаманні спільні риси і якості.

Учені Л. Буркова і Н. Федорова, аналізуючи погляди науковців на поняття „педагогічні інновації”, зазначають, що це поняття „... розуміємо як результат (продукт) процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети” [4]. Педагогічні інновації, на їхню думку, це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного і практичного), що втілюється у навчально-виховний процес – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми. „Стосовно суті педагогічних інновацій, – зазначають автори, – ... на них лежить місія конструювання стратегії освіти, тобто прогнозування і перспективи її розвитку” [4, с. 4]. Учені І. Бех, Л. Даниленко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Мадзігон та ін. вважають, що українське суспільство буде прогресивним лише тоді, коли випереджувально розвиватиметься освіта як носій духовної та інтелектуальної перспективи держави.

Вважаємо, що вагомим для нашого дослідження є таке визначення К. Ангеловські: „Інновації в освіті розуміємо в широкому сенсі як внесення нового, як зміни, удосконалення і покращення існуючого, можемо

схарактеризувати як іманентну характеристику освіти, що співзвучна її основному змісту суті і значенню” [1].

М. Бургін також підкреслює, що конструкція питання „чи є даний об’єкт або явище новими” неправильна, бо реальність настільки складна, що її не можна описувати тільки як стару чи тільки як нову [2]. Більш важливим є виділення рівнів новизни, найвищим з яких слід вважати абсолютно нове, те, що його ніде і ніколи ще не було. Можлива локально-абсолютна новизна, якщо в даній науковій галузі таке явище (об’єкт) не зустрічалося зовсім (але в інших галузях щось подібне було присутнє). Рівень умовної новизни об’єкт має тоді, коли він уже був відомий (можливо, навіть використовувався), але зараз про нього вже забуто. Різниця між використанням у різних галузях викликає внутрішню умовну і зовнішню умовну новизну. Учений розрізняє рівні і градації новизни. Нормативна новизна (оригінальність) – об’єкт вважається новим (оригінальним), якщо відрізняється від інших, які використовуються як норма. Нормативні новизна може бути локальною. Інший рівень – суб’єктивна новизна, коли об’єкт новий для даного суб’єкта. Предмет або явище можуть бути абсолютно новими для однієї людини; нормативно новими для даного суспільства (в одній країні) і зовсім не новими для іншого суспільства (в іншій країні) [2]. Автор зазначає також необхідність градації новизни, яка вказувала б, чим якісно відрізняється даний об’єкт від тих, що були раніше, наприклад, запропонована методика або форма навчання від існуючої. При цьому виділяються такі градації:

- побудова відомого в іншому вигляді, тобто формальна новизна;
- повторення відомого з несуттєвими змінами;
- уточнення, конкретизація вже відомого суттєвими елементами;
- створення якісно нового об’єкта [2].

Об’єкт може на різних рівнях мати різні градації: так, засоби навчання можуть на найвищому рівні новизни мати першу градацію, тобто у дрібних деталях відрізнятися від інших, їм подібних; але якщо аналогічні засоби в даній області ще не використовуються, то на другому рівні новизни градація вже буде третьою або четвертою. Таким чином, залишається широке поле для інтерпретації поняття „новизна”.

В. Полонський у своїй праці „Оцінка якості науково-педагогічних досліджень” виділяє три рівні новизни: рівень конкретизації; рівень доповнення; рівень перетворення [6, с. 46 - 48].

Отже, якщо розглядати педагогічну інновацію як використання в організації освіти результатів інтелектуальних зусиль однієї людини або групи людей, варто зазначити, що процес такого використання теж носитиме характер оновлення і становитиме послідовний ланцюг дій, у ході яких інноваційна ідея трансформується в конкретну педагогічну технологію, нову структуру, послугу, продукт і ін. і поширюється в

навчально-виховному процесі інших закладів освіти, структур управління галуззю та суспільній практиці в цілому. При поширенні (дифузії) інновація удосконалюється, стає більш ефективною, набуває нових якостей і потребує фундаментальних досліджень. Тобто, відбувається рух від окремої ідеї, висловленої особою чи групою людей, до фундаментального наукового дослідження і широкого впровадження в рамках освітнього і науково-технічного потенціалу держави. У такому контексті інновації розуміємо у першу чергу як соціальне явище, а вже потім – як педагогічне й економічне.

Для нашого дослідження охарактеризовані теоретичні положення названих авторів мають таке значення:

– по-перше, у процесі неперервної підготовки менеджера освіти важливо дотримуватися тієї логічної послідовності мисленнєвої і організаційно-педагогічної діяльності особи чи групи людей, у ході якої відбувається рух від інноваційної ідеї до нової освітньої технології та впровадження її в навчально-виховний процес або в практику діяльності структурного підрозділу організації освіти;

– по-друге, оскільки інноваційна діяльність визначається вченими як іманентна характеристика освіти, необхідно у процесі підготовки виявити інноваційний потенціал і налаштованість кожного майбутнього менеджера освіти та розвивати ці якості як конкурентноздатні переваги особистості.

Таким чином, неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти стане в рамках соціально-педагогічного комплексу регіону вагомим чинником *менеджменту інновацій* в освіті як управління комерціалізацією нових наукових знань, освітніх послуг, технологічних і організаційних ідей, адже власне вона стане такою новою послугою.

У тій чи іншій мірі інноваційним менеджером сьогодні, в умовах постійних реорганізацій і глобальної модернізації галузі, можна назвати кожного керівника, від міністра освіти до директора початкової школи. Проте досвід свідчить, що не всі управлінці мають однакове розуміння суті нововведень, не завжди відрізняють їх від елементарного вдосконалення, яке не є глибоким і значним, не приводить до наслідків стратегічного характеру, тобто, вони не є новаторами. „*Новатор* використовує щось нове і вперше. Новим воно є не лише для нього самого, а й для світу. Той, хто використовує вже існуюче нововведення, яке є новим лише для нього, а не для інших, не є новатором. Він є *імітатором* – правильно застосовує те, що вже відоме і доступне за межами його організації” [8, с. 430]. Хоча зазначимо: специфіка освіти є такою, що в ній імітатори часто можуть досягти більшого успіху в розвитку інноваційної ідеї, аніж її автори. Імітатор, який є інноваційним менеджером, володіє кращими особистісними і людськими ресурсами закладу чи структури, не претендує на лідерство або повну перевагу на ринку, а дбає про привабливий

соціальний імідж колективу, знає „золоту середину” і керується при цьому такими категоріями як ефективність навчального процесу, якість знань, рівень вихованості учнів і ін. У такому випадку чіткої грані між новаторством та імітаторством не визначимо, хіба що підкреслимо, новатор здебільшого прагне до унікальності й оригінальності, до того, щоб виділитися з-поміж собі рівних, а розумний імітатор – до оновлення діяльності закладу, ефективності і якості освітніх послуг. У економіці і техніці інновація означає у більшості випадків відмову від попередніх ідей і технологій, у освіті – поступове оновлення змісту і технологій на засадах вдумливого поєднання кращих традицій педагогічної діяльності з інноваційними підходами до вирішення завдань модернізації галузі. Тому неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти в рамках соціально-педагогічного комплексу регіону сприятиме також розвитку інноваційного потенціалу даної категорії педагогічних працівників та реальній оцінці кожного управлінця і очолюваного ним закладу.

Підсумовуючи результати вивчення провідних підходів та даних регіонального досвіду, визначаємо найбільш загальні принципи організації менеджерами освіти інноваційної діяльності:

1) *принцип створення інноваційної клімату в роботі*: допускаються відхилення від стандартних форм і методів, ризиковані ідеї, нестандартне мислення, свобода дій працівників (у певних межах);

2) *принцип простих і доступних альтернатив*: для початку на місці майбутніх нововведень проводяться прості вдосконалення, виправлення, розглядаються вже відомі шляхи вирішення конкретних проблем, які використовуються в подібних ситуаціях;

3) *принцип вибору оптимального рішення з декількох конкуруючих варіантів*: не починають пошуку ідеального варіанту вирішення проблеми, надавши перевагу одній з альтернатив одразу; не відкидаються ті альтернативи, які не здаються ідеальними;

4) *принцип широкого залучення допомоги інших людей у виробленні набору альтернатив*: робоча група розглядається як ефективна форма добору широкого спектру варіантів рішення, групове обговорення – як засіб компенсації схильності однієї людини дотримуватися раз і назавжди обраної версії.

Грамотність, виваженість управлінських рішень – основа інноваційного менеджменту в освіті. Якість прийняття рішення залежить від використання наукових підходів, методів моделювання, мотивації, адаптованості до інших рівнів управління. Важливу роль у прийнятті рішення відіграють психологічні аспекти особистості інноваційного менеджера, який бере до уваги власне інтуїтивне відчуття того, що варіант рішення обрано правильно. У цьому випадку інтуїція, що приходить зазвичай до менеджерів високого рівня, вивірена роками і досвідом, а не

лише знаннями, одержаною інформацією і даними комп'ютера. Ефективний менеджер не орієнтується тільки на інтуїцію: він розуміє, що може стати жертвою випадку, як позитивного, так і негативного. Він робить опору на власні судження, в основі яких лежать і знання, і досвід, і інтуїція. Такий підхід називаємо використанням „логіки здорового глузду”.

В. Гриньов наводить класифікацію можливих рішень інноваційного менеджера:

– *урівноважені рішення* приймають менеджери, які критично відносяться до своїх дій, гіпотез та інтуїції; перед прийняттям рішення вони ретельно формулюють базову ідею;

– *імпульсивні рішення* приймають ті, хто легко генерує різноманітні ідеї у необмеженій кількості, але не в змозі їх перевірити, оцінити ці рішення як недостатньо обґрунтовані і надійні;

– *інертні рішення* – результат обережного, неактивного пошуку, в них контролюючі дії переважають над генеруванням ідей; у таких рішеннях важко знайти оригінальність, пошук, новаторство;

– *ризиковані рішення* приймаються за наявності невизначених гіпотез; ті, хто їх приймає, досить упевнені в собі і не потребують прискіпливого обґрунтування ідей;

– *обережні рішення* приймаються менеджерами, які ретельно оцінюють усі варіанти, критично підходять до справи [3, с. 8].

Додамо, що в чистому вигляді такі рішення зустрічаються в діяльності менеджера освіти досить рідко. Їх перелік можна доповнити збалансованими (середнє між урівноваженими та імпульсивними) та конструктивними (коли критичність, імпульсивність та інтуїція поєднуються оптимально). Дослідженням корпусу менеджерів освіти регіону встановлено, що оптимальним є конструктивне поєднання в особистості інноваційного менеджера здатності до прийняття усіх цих видів рішень. Таке рішення буде в міру виваженим, але – інтуїтивним; ризикованим, але – обережним; імпульсивним, але – раціональним, заснованим на методах аналізу, стабільній позиції керівника і вимогах та потребах педагогічного середовища. Якщо ж менеджер не має в особистісному арсеналі відповідного набору якостей, то надійним інструментом буде створення робочої групи, в яку ввійдуть працівники, здатні виробляти нові, більш ефективні шляхи вирішення проблем чи досягнення результатів. У такому випадку майбутнього менеджера освіти необхідно готувати до створення таких робочих груп і до управління ними.

Головною особливістю всієї системи освіти сьогодні є те, що вона, по-суті, знаходиться в стані постійного оновлення, тобто вимагає інноваційного мислення кожного працівника, менеджера – у першу чергу. Для реалізації завдань модернізації, реорганізації, оновлення керівник має бути прибічником нових ідей: а) надавати кожному співробітникові досить

широке поле діяльності в рамках його функціональних обов'язків; б) підтримувати інноваційні ідеї, що виникають у підлеглих; в) організовувати в закладі спеціальний інформаційний фонд педагогічних інновацій; г) забезпечувати неперервне організаційне навчання і підвищення кваліфікації педагогічних працівників у централізованому й індивідуальному порядку.

За даними експериментального дослідження, у регіоні робота 21% навчальних закладів може вважатися повністю інноваційною; 27% – частково інноваційною; 47% – повністю традиційною; 5% – традиційною із запереченням інновацій (усього досліджувалося 198 навчальних закладів).

Перевага навчальних закладів, орієнтованих на інноваційну організацію навчально-виховного процесу і інноваційний менеджмент, полягає не лише у високому результаті навчання, виховання, самореалізації випускників, а й у створенні менеджером *інноваційного клімату педагогічного колективу*. Це сформоване відповідним чином ділове середовище, в якому людина почуває себе вільною, є повністю мотивованою і готовою до творчої діяльності. У такому колективі: 1) стимулюється відповідальність і прагнення до досягнення спільної мети; 2) вноситься повне розуміння відносно поставлених перед кожним працівником завдань; 3) забезпечені умови для творчої праці; 4) підтримується і стимулюється кожен працівник за одержаний високий результат; 5) здійснюється підтримка особистості при вирішенні індивідуальних труднощів і проблем.

У процесі організації неперервної педагогічної підготовки менеджера освіти в рамках соціально-педагогічного комплексу регіону, на нашу думку, необхідно враховувати, що принципи інноваційного менеджменту засновані на визначенні системотвірними елементами інноваційного процесу його неперервності, і в той же час – невпорядкованості й непередбачуваності (або низької передбачуваності) результатів. Реорганізація управління інноваційною діяльністю передбачає забезпечення рівня *організаційних відносин*, які дозволяють повністю реалізувати творчий потенціал колективу. У кожному конкретному випадку ці відносини будуть оригінальними, проте вони мають ряд спільних ознак:

- сприяння експериментаторству в усіх складових навчально-виховного процесу закладу;
- підтримка інноваційної діяльності на всіх рівнях управління;
- високий рівень і постійне вдосконалення комунікацій, наявність широкого спектру рішень;
- використання комплексних мотиваційних систем, головним змістом яких є розуміння того, що найвищу активність працівники виявляють тоді, коли менеджер підтримує у них почуття соціальної

значимості і захищеності, відповідальність, прагнення до професійного й кар'єрного зростання;

– використання стилю „участі в управлінні”, коли працівники широко залучаються до всіх етапів інноваційного процесу і прийняття рішень;

– неперервність самоосвіти педагогічних працівників, коли стимулюється високий професіоналізм, здатність і бажання працювати творчо, розробляти нові послуги і педагогічні технології.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, інноваційний менеджмент в організації освіти є потужним засобом модернізації всіх її ланок і оновлення кожного навчального закладу зокрема. Він дає можливість прискореними темпами розв'язати комплекс проблем, пов'язаних з формуванням нової системи соціально-психологічних відносин між членами організації та у її зовнішньому середовищі, сформуванню новий, привабливий і конкурентоздатний імідж української освіти, підготувати нову генерацію управлінців, здатних не лише повноцінно, а й творчо, нестандартно працювати в умовах ринкової економіки. Практика інноваційного менеджменту освіти регіону напрацювала конкретні зразки і приклади особистісного розвитку і вагомого результату професійного самотворення креативних менеджерів навчальних закладів, які узагальнені й покладені нами в основу індивідуально та соціально орієнтованої організаційно-функціональної моделі особистості майбутнього менеджера у контексті єдності теоретичного, аксіологічного і практико-технологічного аспектів підготовки.

Література

1. Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя [пер. с макед.] / К. Ангеловски. — М. : Просвещение, 1991. — 159 с.
2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Советская педагогика. — 1989. — № 12. — С. 36-40.
3. Гринев В.Ф. Инновационный менеджмент : учеб. пособ. / В.Ф. Гринев. — 2-е изд., стереотип. — К.: МАУП, 2001. — 152 с.
4. Зерна педагогічної інновації. Хрестоматія / [укл. Л.В. Буркова, Н.Ф. Федорова]. — К.: Вид. Київська правда, 2001. — 120 с.
5. Мартыненко Н.М. Основы менеджмента. / Н.М. Мартыненко. — К. : Каравелла, 2003. — 494 с.
6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. — М. : Педагогика, 1987. — 144 с.
7. Розбудова менеджмент-освіти в Україні. Програма дій / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні. — Київ, 2001. — 110 с.
8. Шегда А.В. Основы менеджмента : учеб. пособ. / А.В. Шегда. — К. : Т-во „Знання” КОО, 1998. — 512 с.

А. Андрющук

*– доцент, кандидат технічних наук, доцент кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 378.14

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ТА
ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІОНАЛІВ МАГІСТЕРСЬКОГО
РІВНЯ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 8.18010021
“ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”)**

У статті доведено доцільність та необхідність розробки моделі та програми підготовки викладачів вищих навчальних закладів на підставі компетентісного підходу, що дає можливість більш якісно визначити перелік дисциплін навчального плану та зміст навчання з огляду на вимоги до викладача вищого навчального закладу.

***Ключові слова:** компетенція, компетентність, модель, програма підготовки, професіонал, педагогіка вищої школи*

А. Андрющук

*– доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры педагогики
Славянского государственного педагогического университета*

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ И
ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛОВ
МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
8.18010021 “ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ”)**

В статье доведена целесообразность и необходимость разработки модели и программы подготовки преподавателей высших учебных заведений на основе компетентностного подхода, что дает возможность более качественно определить перечень дисциплин учебного плана и содержание обучения с учетом требований к преподавателю высшего учебного заведения.

***Ключевые слова:** компетенция, компетентность, модель, программа подготовки, профессионал, педагогика высшей школы.*

А. Andryuschuk

*– Ph.D., assistant professor of pedagogy Slavyansk State Pedagogical
University*

**COMPETENCE APPROACH TO MODELING AND TRAINING
PROGRAMS PROFESSIONALS MASTERS (ON THE EXAMPLE OF
SPECIALTIES 8.18010021 "PEDAGOGIC HIGH SCHOOL ")**

The article conveyed the desirability and the need to develop models and training programs for teachers of higher educational institutions on the basis of competence-based approach that allows better quality to determine the list of

subjects of the curriculum and training content to meet the requirements for teachers of higher educational institutions.

Key words: *competence, competence, model training program, professional, teaching high school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Національною доктриною розвитку освіти [1] серед пріоритетних напрямів розвитку на першу чверть XXI століття визначено як першочергову необхідність підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, що є важливою умовою модернізації всієї системи освіти України. Але система підготовки професіоналів для вищої школи, зокрема викладачів вищих навчальних закладів, в Україні відсутня. Тільки в останні роки до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра (освітня галузь “Специфічні категорії”), була включена спеціальність “Педагогіка вищої школи”. Випускники вказаної спеціальності й отримують кваліфікацію “викладач вищого навчального закладу”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Як вказано вище, відповідно до “Переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” [2] спеціальність 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” відноситься до галузі знань 1801 “Специфічні категорії”. Окрім того, підготовка професіоналів за вказаною спеціальністю здійснюється на основі базової або повної вищої освіти будь-якого напрямку підготовки чи спеціальності.

Чинним Законом України “Про вищу освіту” (розділ III, статті 11-14) [3] визначено систему стандартів вищої освіти. Систему складають державний стандарт вищої освіти, галузевий стандарт вищої освіти, стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів.

Державний стандарт вищої освіти містить складові:

- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями (на сьогодні ще не визначений);
- перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями (на сьогодні визначений) [2, 4];
- вимоги до освітніх рівнів вищої освіти (на сьогодні ще не визначені);

- вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти (на сьогодні ще не визначені).

Галузеві стандарти вищої освіти містять складові:

- освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів;
- освітньо-професійні програми підготовки;
- засоби діагностики якості вищої освіти.

Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів містять складові:

- перелік спеціалізацій за спеціальностями;
- варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів;
- варіативні частини освітньо-професійних програми підготовки;
- варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти;
- навчальні плани;
- програми навчальних дисциплін.

Як відомо, вже певний час освітяни обговорюють нову редакцію Закону України “Про вищу освіту”. Що стосується системи стандартів вищої освіти, то у всіх проектах це питання має однакове відображення. А саме: пропонується вилучити галузеву складову стандартів вищої освіти.

У цей перехідний період, коли ще діє чинний Закон України “Про вищу освіту”, а освітянський загал розуміє, що зміни в системі вищої освіти та у її нормативному забезпеченню, конче необхідні, треба, не порушуючи діючого законодавства про вищу освіту, врахувати при плануванні навчального процесу ті зміни в системі стандартизації, які не визивають сумніву.

Тому, при підготовці пакету документів на ліцензування діяльності з надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за спеціальністю 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”, постали завдання розробки, в тому числі, й тих складових стандартів вищої освіти, які ще не розроблені державною:

- освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності “Педагогіка вищої школи”;
- освітньо-професійної програми підготовки професіоналів спеціальності “Педагогіка вищої школи”;
- засобів діагностики якості вищої освіти.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає цілі освітньої і професійної підготовки випускника вищого навчального закладу, його компетентності, інші соціально важливі якості, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації, а також сферу застосування праці випускника у структурі галузей економіки держави. Кваліфікація кожного випускника вишу визначається Державним класифікатором України [5], відповідно випускник за спеціальністю

“Педагогіка вищої школи” кваліфікується як “2310.2 Викладач вищого навчального закладу”.

Освітньо-професійна програма визначає нормативний зміст підготовки кадрів з вищою освітою та нормативний строк навчання за певною спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня і містить:

- перелік нормативних навчальних дисциплін, обсяг часу, відведеного для їх вивчення, форми підсумкового контролю;
- перелік навчальних і виробничих практик, строки та вимоги до їх проведення;
- програми нормативних навчальних дисциплін;
- нормативний строк навчання.

Програма нормативної навчальної дисципліни містить виклад змісту навчальної дисципліни, послідовність її вивчення, перелік знань та вмінь, критерії підсумкового контролю, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів.

Засоби діагностики якості освіти визначають стандартизовані методики та систему формалізованих завдань, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей і використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти.

Складова вищого навчального закладу стандарту вищої освіти містить:

- варіативну складову освітньо-професійної програми в частині переліку варіативних навчальних дисциплін, обсягу часу, відведеного на їх вивчення, та форми підсумкового контролю;
- засоби діагностики якості вищої освіти в частині варіативних навчальних дисциплін.

Вищі навчальні заклади на підставі освітньо-професійної програми розробляють навчальний план зі спеціальності, який визначає перелік та обсяг нормативних і варіативних навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного та підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу та врахування накопиченої новітньої інформації на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план.

Навчальний і робочий навчальний плани є нормативними документами вищого навчального закладу і затверджуються його керівником.

Виходячи з викладеного, зазначимо, стандарт вищої освіти за спеціальністю “Педагогіка вищої школи” на сьогодні відсутній, тому кожен вищий навчальний заклад при підготовці пакету документів на ліцензування керується власним досвідом та досвідом впровадження освітньої діяльності, який накопичений в освітньому середовищі України.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з умов, що склалися у вищій школі України при підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”, визначено завдання: дослідити та обґрунтувати доцільність та необхідність застосування компетентнісного підходу до розробки моделі та програми підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нами був виконаний аналіз даних щодо того, які вищі навчальні заклади в Україні і, зокрема, в Донецькій області готують професіоналів за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”.

Аналіз показав наступне [6, 7].

З понад 330 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації України, тільки 24 (7,6 %) здійснюють підготовку професіоналів зі спеціальності “Педагогіка вищої школи”, причому у Донецькій області ні жодного, хоча Державний реєстр вищих навчальних закладів області містить 134 ВНЗ всіх рівнів акредитації.

Тобто є сенс у Слов’янському державному педагогічному університеті розпочати підготовку фахівців з “Педагогіки вищої школи”.

Також було проведено аналіз інформаційних ресурсів вищих навчальних закладів, які мають ліцензію на здійснення освітньої діяльності з вищої освіти за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”. Таких вишів, як вказано вище, в Україні – 24. Переважна більшість професіоналів з “Педагогіки вищої школи” готують у вишах Києва – майже 50%. Інформація на офіційних сайтах вищих навчальних закладів України, які здійснюють підготовку викладачів вищих навчальних закладів дуже стисла, іноді подається тільки неповний перелік фахових дисциплін за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”.

Тому виникла необхідність знайти власний підхід до розробки нормативно-правового, організаційного, інформаційного та навчально-методичного забезпечення підготовки професіоналів з “Педагогіки вищої школи” у Слов’янському державному педагогічному університеті.

Як свідчать останні науково-педагогічні дослідження, зокрема й українських вчених і дослідників [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15], компетентнісний підхід до розробки моделей та програм підготовки випускників вишів України стає все більш поширеним.

Досліджуючи компетентнісний підхід в освіті О.В. Овчарук [12], визначила наступне.

Ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що відноситься до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціальним шляхом структурований комплекс якостей особистості, що дають можливість ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок в розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані у багатьох життєвих сферах. Ключові компетентності становлять основний набір найбільш загальних понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, вмінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями та життєвими сферами школярів. Ключові компетентності за своїм характером є наскрізними та мають досягатись у процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи.

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

Предметна компетенція є сумою знань, умінь та характерних рис в межах предмету, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення.

Відповідно до чинного законодавства модель підготовки професіоналів створюється у вигляді освітньо-професійної програми на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики. Але необхідність переходу до компетентнісної моделі визначається зміною освітньої парадигми, означеною Національною доктриною розвитку освіти [1].

Як зазначає Ю.Г. Татур [17], необхідність переходу до компетентнісної моделі викликана такими обставинами:

- формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, дозволяє говорити про більш широке можливе поле діяльності, що важливо для підвищення мобільності молодих спеціалістів на ринку праці;
- модель випускника, основана на компетентісному підході, буде мати значно меншу кількість її складових елементів, ніж при її опису через знання, уміння і навички;
- використання компетентісного підходу для опису результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку

трудоу ресурсів, розширить можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів;

- при переході до нової моделі випускника повинні бути використані раніше створені моделі і досить чітко виділені взаємозв'язки між старими і новими моделями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Спираючись на дослідження О.В. Овчарук [12] та думку Ю.Г. Татура [17], очевидно, що застосування компетентісного підходу та його категорій (ключові компетенції, компетентність, компетенція, предметна компетенція) та до розробки моделі та програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи, дасть можливість чітко визначити як зміст підготовки, так й вихідні компетенції випускників спеціальності “Педагогіка вищої школи”. У подальшому планується висвітлити концептуальні принципи, підходи, які були застосовані при розробки моделі та програми підготовки викладачів вищої школи з використанням компетентісного підходу.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти / затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
2. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра / затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787.
3. Закон України “Про вищу освіту” / Урядовий кур’єр від 15.05.2002 - № 86.
4. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра / затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719.
5. Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2005: чинний від 01.04.2006 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1041.33456.6&nobreak=1>.
6. Рішення ДАК України за 2008 – 2010 р.р., протоколи № 69 – 84 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/license>.
7. Перелік вищих навчальних закладів України, які отримали ліцензії Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher>.
8. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
9. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. С. 22-24.
10. Овчарук О. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – Київ: К.І.С. – 2003. – 295 с.
11. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Директор школи. Україна. – 2005. – № 3-4.

12. Овчарук О.В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи / О.В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ime/edu-ua.net/em.html>.
13. Професійна освіта: Словник: Навч. пос. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Нічкало. – К.: Вища школа, 2000. с. 149 (777).
14. Родигіна І.В. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна // Харків: Вид. група “Основа”, 2005. – 96 с. (Б-ка журн. “Управління школою”, вип. 8 (32)).
15. Череміс І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Череміс // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84-88.
16. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
17. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

С. Борисова

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій виробів легкої промисловості та дизайну Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.134:377 (477:4)

ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ОРНАМЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ РУШНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИШИВАЛЬНИЦЬ

В статті характеризуються основні елементи методики вивчення семантики орнаментів українських рушників. Подано опис дослідницьких завдань. Запропоновано використання метода технологічної реконструкції при підготовці вишивальниць в системі професійно-технічної освіти.

Ключові слова: вишивальниця, орнамент, рушник, семантика.

С. Борисова

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий изделий легкой промышленности и дизайна Славянского государственного педагогического университета

ИЗУЧЕНИЕ СЕМАНТИКИ ОРНАМЕНТОВ УКРАИНСКИХ ПОЛОТЕНЕЦ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВЫШИВАЛЬЩИЦ

В статье характеризуются основные элементы методики изучения семантики орнаментов украинских полотенцев. Дано описание исследовательских заданий. Предложено использование метода технологической реконструкции при подготовке вышивальщиц в системе профессионально-технической подготовки.

Ключевые слова: вышивальщица, орнамент, полотенце, семантика.

S. Borisova

– Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of technologies of products of light industry and design of Slovyansk State Pedagogical University

STUDYING THE SEMANTICS OF UKRAINIAN ORNAMENTS TOWELS IN THE PREPARATION OF EMBROIDERERS

The article characterizes the main elements of the semantics of methods for studying Ukrainian ornaments towels. The researcher proposed the description of research tasks. The author examined the techniques of the use of the technological renovation in the preparation of embroiderers in the vocational and technical training.

Key words: *embroidery, ornaments, towels, semantics.*

Упродовж останніх десятиліть спостерігається значне підвищення автоматизації та механізації праці, що безумовно, приводить до зміни змісту традиційних професій. Водночас змінюється роль і характер усіх пізнавальних процесів у трудовій діяльності людини. Змінюються і професіограми, тобто вимоги, що висувуються до особистості майбутнього фахівця. Для досягнення успішних результатів у професійній діяльності суб'єкту доводиться вирішувати завдання, які відрізняються змістом, ступенем узагальненості. В енциклопедії освіти увага акцентується на тому, що зміст професійно-технічної освіти визначається спеціальними вимогами до рівня кваліфікації робітничих кадрів, а також Державними стандартами професійно-технічної освіти. Окрім того, зміст професійно-технічної освіти – це категорія, що повинна відповідати системі знань, умінь і навичок, відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики і бути зорієнтованим на сучасні передові технології виробництва, запровадження нових матеріалів, обладнання та пристроїв [1, с. 325].

Нині намітився певний розрив між рівнем виробничих вимог (змістом роботи) і рівнем професійних знань і навичок вишивальниць, які вони здобувають у системі професійної підготовки.

Це результат недостатньої ефективності традиційної системи професійно-технічного навчання, яка базується на негнучких навчальних планах і програмах та безсистемному наборі професійних умінь і яка, в кращому випадку, забезпечує передачу знань і вмінь на репродуктивному рівні. Така система не в змозі гарантувати досягнення необхідного рівня професійної кваліфікації кожною вишивальницею, утруднює і стримує впровадження нових технологій навчання.

Але було б не зовсім правильно пов'язувати відставання рівня підготовки вишивальниць від потреб виробництва тільки з недоліками в організації їх професійної підготовки. Постійний розвиток національної культури, підвищення рівня дизайнерських рішень за рахунок впровадження нових етнічних мотивів ставлять нові вимоги до рівня професійних знань,

умінь і навичок вишивальниць. Тому виникає необхідність впровадження нових ефективних технологій професійної підготовки, що допоможуть встановити належний баланс між попитом на кваліфіковану робочу силу та її пропозицією. Особливо актуальним є питання розробки методики вивчення семантики орнаментів українських рушників.

Незважаючи на те, що цей бік українського рушникарства вивчається досить давно, питання орнаментальної семантики, її естетичного, інформаційно-пізнавального, оберегового значення залишається найбільш суперечливим. Треба зазначити, що останнім часом активно відроджується роль рушників. Вони продовжують своє життя в обрядах (обов'язковий атрибут весільної обрядовості), залишаються неодмінною окрасою сільського житла. Переосмислюючи відомі форми орнаментики шукаються нові мотиви, прагнуть в образній формі відтворити наше сьогодення [2].

Українська вишивка як вид декоративно-ужиткового мистецтва, заснований на принципах народної творчості, має значний потенціал з позиції психолого-емоційного і змістового впливу. Декоративно-ужиткове мистецтво визначають як мистецтво, що має свій власний художній сенс і декоративну образність, і разом із тим безпосередньо пов'язане з побутом людей, як складову частину предметного середовища, що оточує людину; вид мистецтва, що виник із виділенням ремесла. Зазначимо, що художня цінність розкривається тільки у взаємодії двох функцій: утилітарної та художньої. Для всіх видів декоративно-ужиткового мистецтва характерно взаємопроникнення орнаментальних мотивів настільки, що іноді важко визначити первинну приналежність.

Вивчення традицій декоративно-ужиткового мистецтва розвиває відчуття композиції, ритму, кольору, виховує смак, уміння визначати художній рівень виробу. Мистецтво вишивки є одним з багатьох видів декоративно-ужиткового мистецтва як народного, так і професійного [2]. По-перше, вишивка проникає в різні верстви духовного і матеріального життя людини. По-друге, воно формує індивідуальний художній смак. По-третє, народна вишивка є джерелом для сучасного етнодизайну. Українська вишивка – наше матеріальне і духовне багатство. Унікальне за різноманітністю технік, воно складає значну частину вітчизняної культури.

Зберігаючи моральні ідеали національної культури, українська вишивка накопичило унікальний досвід колективної та індивідуальної творчості, ручної праці. Впродовж століть створювалися вироби, що сформувалися як об'єкти гармонійного матеріального предметного середовища, що оточує людину і служить їй. Існуюча в українській вишивці національна стилістика і художня образність відповідали високим критеріям художньої якості, відбивали традиції народу. В цій якості українська вишивка підійшла до кінця ХХ століття.

Митці багатьох поколінь завжди знаходили і будуть знаходити в арсеналі народного мистецтва риси, що співзвучні сучасності. В наш час існує стійкий інтерес фахівців до тих сфер народного мистецтва, які спрямовані на створення досконалих естетичних і практичних виробів.

Констатуючи звуження сфери використання і діапазону функцій, що виконує на сучасному етапі орнамент, ми вважаємо, що цей вид художньої творчості не вичерпав можливостей подальшого розвитку і сьогодні. Цікавою, на наш погляд, є позиція Й. Рольфа, згідно якої, за умови зростання інтересу до культур різних етносів, їх історіям і цінностям – традиційний орнамент можна віднести до «сировинних ресурсів майбутнього».

До формальних характеристик орнаменту відносяться архітектонічні (будова), семантичні (зміст зображення), синтаксичні (організація простору), семіотичні (логічна основа образів) властивості. Власне останні властивості, які покладені в основу семантики орнаменту рушників і вимагають від нас створення системи роботи з сучасною молоддю з метою підвищення їх обізнаності у цій сфері [3].

При визначенні можливих підходів до вивчення семантики орнаменту рушника доцільно виділяти чотири аспекти досліджень: ретроспективне вивчення закономірностей розвитку орнаменту в загальній історії культури; теоретичне дослідження структури орнаменту; вивчення його комунікативних особливостей; дослідження процесів творчості. При виконанні виробів з українською вишивкою ми організуємо дослідницьку діяльність учнів на основі міжпредметних зв'язків за декількома напрямками.

Цикл занять з вивчення семантики орнаменту рушників складається з трьох етапів: знайомство з історією орнаменту і виділення елементів узору; знайомство з особливостями декоративної композиції; творче використання отриманих знань, умінь і навичок.

Навчання правилам створення візерунка доцільно почати з побудови композицій на смузі. Обмежений простір дозволяє засвоїти один з головних способів створення виразності в орнаментальній діяльності - ритмічність і чергування. Окремі знаки, узори, розташовані в певній послідовності утворюють орнаменти. Ознайомлюватись необхідно з найдавнішого геометричного орнаменту, який складається з найпростіших елементів: точок, ліній, трикутників, хрестів, квадратів, ромбів [3].

Необхідно звернути увагу на те, що оточуючі предмети не копіювали, а спрощували, стилізували. На таких заняттях формується традиційне для наших предків вміння спостерігати і відтворювати форму, розміри, розміщення квіток, пагонів. Під час вивчення даного питання з кожним роком вчитель може навчити учнів новим прийомам перенесення малюнка на тканину.

Останні дослідження показали, що поступово зникає інтерес до занять творчою декоративно-орнаментальною діяльністю. Відсутність інтересу призводить до того, що відзначається досить низький рівень оволодіння навичками створення декоративних композицій і відсутність уміння використовувати засоби виразності для створення власних орнаментів.

Встановлено, що причина цих недоліків криється в наступному: процес навчання декоративно-орнаментальній діяльності технологізований (навчання побудові візерунків і орнаментів відбувається в процесі копіювання композицій); в декоративній композиції відсутній змістовний сенс, який забезпечує емоційний і когнітивний фон діяльності.

Як показував аналіз етнографічної, мистецтвознавчої та історичної літератури (А.Л. Афанасьєв, С.Л. Бібіков, Л.А.Лелеков, Б.А.Рибаков, В.В.Стасов і ін.), все те, що сприймається нами просто як декор, здавна наповнювалося найглибшим змістом. Елементи орнаментів мали значення знаків та символів, а їх поєднанню завжди надавалося строго певне значення. У цьому виражалася утилітарна функція орнаменту. Естетична функція з'явилася пізніше. Наприклад, коли предмет переставав виконувати своє первісне призначення [2].

У зв'язку з проведеним аналізом семантики елементів орнаменту в організації вивчення значень орнаментів доцільно витримувати наступну послідовність: вивчення знаків природи, зображень рослин, птахів і тварин; їх взаємозв'язку з образом людини; відображення повсякденного життя людей. Знайомство з семантикою народного орнаменту не переслідуючи мети поглиблення у сакральність (священність) язичницьких знаків і символів, але сприяючи усвідомленню засобів виразності української вишивки і через системи завдань допоможе наповнити орнаментальні композиції змістовним смислом.

Модель розвитку вміння виділення смислу орнаментів українських рушників може бути представлена в такому вигляді:

Репродуктивний етап

- Знайомство зі знаками та їх значенням.
- Розшифровка знаків в цілісній композиції.
- Складання візерунка з окремих знаків.

Когнітивний етап

- Читання наукової літератури; розгляд ілюстрацій, зразків і т.п.
- Оформлення сюжетних сцен.

Діяльнісний етап

- Створення власних орнаментів, які мають певний закладений смисл.

Доцільно демонструвати таблиці з зображенням різних знаків традиційних народних орнаментів, розкривати семантику кожного знака, розглядати ілюстрації рушників. Звертати увагу на особливості вишивки,

зосереджувати увагу на стильових особливостях елементів узору, знайомити з композиційною побудовою візерунків, використанням ритму, симетрії.

Попередньо на занятті необхідно аналізувати поняття «орнамент». Адже для композиції вишивки особливо характерна орнаментальність. Орнамент – це графічна чи живописна прикраса, створена з ритмічно поєднаних елементів геометричної або рослинної форми. Орнамент буває:

стрічковий – у вигляді прямої чи криволінійної орнаментальної смужки, що прикрашає середину виробу або обрамлює його;

сітчастий, при якому вся поверхня заповнена узором;

центричний, або розетковий, в якому окремі елементи орнаменту вписані в квадрат, коло, ромб або багатокутник, розташований у центрі.

Потім виконують деякі завдання, з основних елементів складають узор. Наприклад, придумайте варіант узору для прикрашання пояса.

Майже всі геометричні форми – елементи орнаменту – будують на основі кола. Щоб побудувати коло, на аркуші у клітинку креслять лінію симетрії. Потім, відступаючи від центра в кожну сторону, з'єднують ці точки. Таким чином отримують коло. При побудові орнаменту широко використовують симетрію. Симетрія – це розмірне, пропорційне розташування частин цілого відносно центра. Візерунки в орнаменті можна розділити на так звані нескінченні й замкнуті. Нескінченний візерунок ґрунтується на чергуванні елементів, наприклад, бордюру, замкнутий – на їх симетрії, наприклад сітка. Прикладом для виконання завдання є таке: Придумайте свій орнамент із використанням прямолінійних і криволінійних фігур та зобразіть його у зошиті.

Вивчення народного орнаменту, проба сил у складанні різних його мотивів виховує зосередженість, спостережливість, змушує робити математичні розрахунки, застосовувати знання з геометрії, пробуджує уяву і творчу фантазію. Можна виділити три прийоми вивчення значень елементів орнаментів: розшифруй знак, зашифруй предмет або явище, прочитай послання. Розшифровувати знаки навчаються в ході систематизації знань про значення елементів.

Використовуючи другий прийом, можна «загадувати» зображення предмета його декоративним елементом. По суті, це перший прийом, що виконується навпаки. Може бути використаний інший варіант: придумати і замалювати свої знаки, пропонуючи потім вгадувати їх.

Третій прийом передбачає складання орнаменту з відомих декоративних елементів (знаків). Завданням є розкриття сенсу зашифрованих послань. Для ознайомлення з мотивами-символами використовуються інструкційні карти з мотивами-символами. Далі для кращого запам'ятовування пропонується замалювати мотиви-символи.

Можна запропонувати гру - закривши одну частину символу запитати, що нагадує інша частина. Така робота сприяє розвиткові логічної пам'яті, асоціативного мислення, уваги, кмітливості, а також пізнавальної зацікавленості. Для закріплення матеріалу відбувається поділ на II групи.

I група отримує картки із зображенням символів.

Завдання. Назвати мотиви-символи.

II група отримує картки із назвами символів.

Завдання. До назви замалювати символи. Наприклад, вуж, меандр, кучері, виноград, сова, косиці.

Одним з таких напрямів подальшої роботи є дослідження традиційного орнаменту. Цей напрям включає такі типи завдань.

Перший тип завдань орієнтований на використання досвіду та знань, отриманих під час попереднього навчання. Ці завдання мають за мету систематизувати знання традиційних символів та знаків. Пропонуються картки зі стилізованими зображеннями предметів. Завдання - назвати ці предмети.

Другий тип завдань передбачає створення простого узору із відомих декоративних елементів (знаків). Також необхідно визначити змістове навантаження елементів та їх поєднань.

Третій тип завдань вимагає знань із різних сфер: історія, етнографія, філософія, культурологія, матеріалознавство та інших. Ми прагнемо до того, щоб аналіз орнаментального образу проводився не тільки з позицій видів мистецтв, а також застерігаємо від обмеженості у підходах (розгляд орнаменту лише в змістовому і функціональному значеннях) при розгляді декоративного елемента. У зв'язку із тим, що відбувалась трансформація орнаментальних форм українського етносу, дослідження повинно ґрунтуватися на толерантному ставленні до досвіду інших, визнанні рівних прав культур, фіксації і вивченні елементів, що зникають.

Звертати увагу треба не на «консервацію» традицій, а на їх природній розвиток. Адже національний орнамент – це багатоаспектний компонент давньої синкретичної культури, що відбиває специфіку міфоепічної традиції. Дослідження крім творчої складової передбачає і формальну складову, що вимагає співставлення і класифікацію орнаментальних мотивів різних етносів. При цьому доцільно використовувати альбоми, зібрання колекції зразків орнаментального мистецтва різних етносів, різноманітні мультимедійні ресурси та інформацію з мережі Інтернет.

Як ми вже зазначали, такий тип завдання має комплексний характер і вивчення орнаментального мистецтва різних етносів розглядається як частина загального полотнища традиційної культури України. Крім того, в процесі дослідження орнаменту виявляється, що для нього характерна регіональна диференціація, яка зумовлена географічними, господарськими

чинниками. Ми пропонуємо алгоритм дослідження, який дає можливість поетапного уточнення, звуження інформаційного поля і виявлення необхідних даних про орнаментальний мотив, що досліджується.

Враховуючи те, що міфологічний фактор був первинним, центральним у традиційній культурі, то аналіз слід починати з розмежування «регіону» вивчення.

1. Диференціація дослідження орнаменту за територіальною ознакою.

Далі, визначивши діапазон дослідження, для трактування і реконструкції змістового рівня орнаменту – можливе залучення фольклорного матеріалу (міфи, казки), що мають єдину із ним духовну основу, цілісну систему міфологічних і релігійних уявлень. Аналіз проводиться від номінації узору до сакральної-семантичної, образної основи.

2. Інтерпретація змістової структури орнаменту

Наступний етап передбачає визначення сфери застосування орнаменту, цілей і призначення.

3. Визначення матеріальної реалізації орнаментальних традицій.

4. Виявлення зовнішніх характерних ознак орнаменту: компоновочної структури (симетричність, рівність фону-узору, ритмічність); колористичної специфіки (контрастність, розподіл кольорів), взаємозв'язок (матеріал - технологія - формоутворення).

5. Використання орнаменту або його елементів при виготовленні сучасних виробів.

6. Трансформація орнаменту з урахуванням сучасних тенденцій.

7. Графічне подання орнаменту.

Таке дослідницьке завдання дозволяє, на основі виявлення всього спектру питань від походження, міфологічної складової, генези і функцій орнаменту, поглибити розуміння філософії орнаменту, значущості його для традиційної етнічної культури.

Четвертий тип завдань, обумовлений тим, що регламент освітнього процесу не дозволяє широко використовувати великі експериментальні проекти в межах занять. Оптимальним виходом є, на наш погляд, використання індивідуального дослідницького завдання у вигляді реконструкційного експерименту. Найбільш продуктивним і повноцінним є реконструкційний експеримент, проведений на реальному етнографічному матеріалі.

Метод технологічної реконструкції художніх процесів можна вважати комплексним, бо в процесі реконструкції здійснюються різноманітні види навчальної діяльності. За роботою з джерелами інформації, метод технологічної реконструкції ми ототожнюємо з репродуктивними і пошуковими методами навчальної діяльності. За

рівнем наочності і доступності він має спільні риси з демонстраційним методом. При цьому перевагою методу технологічної реконструкції є те, що результатом діяльності завжди є художній, творчо перероблений продукт. Вивчення семантики української вишивки, як одного із видів декоративно-ужиткового мистецтва, дає можливості для розвитку власного унікального стилю діяльності.

Ефективним також являється використання навчальних фільмів, показ слайдів. Важливим педагогічним моментом являється проведення екскурсій до краєзнавчих музеїв, або запрошення на урок майстрів вишивального мистецтва, які мешкають поблизу.

Подальшої розробки потребують такі питання: обґрунтування та розроблення спеціальних навчальних комп'ютерних програм до вивчення семантики українського рушника; розробка програм гурткових занять з урахуванням гендерного підходу.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Китова С. Полотняний літопис України: Семантика орнаменту українського рушника.- 2-ге вид. доповн.- Черкаси: БРАМА, Вид. Вовчок О.Ю., 2003.- 224 с.
3. Борисова С.В. Бісерне рукоділля: Навчально-методичний посібник. - Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010.-149 с.

В. Власова

– аспірантка Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка, старший викладач кафедри іноземних мов Європейського Університету в м. Києві

УДК 371.134:63(4)

СУЧАСНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІВ У ВНЗ ФРАНЦІЇ

У статті розглянуто питання сучасного етапу розвитку професійної підготовки фахівців екологів у ВНЗ Франції. Наведено структуру вищої екологічної освіти сучасної Франції. Розроблено систему професійної підготовки фахівців екологів.

Ключові слова. *Професійна підготовка, вища освіта, екологічна освіта, система європейських кредитів, ліцензіат, професійний ліцензіат, магістратура, докторський ступінь, європейська кредитно-трансферна система (ECTS), університетський диплом техніка.*

В.Власова

– аспірантка Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка, старший преподаватель кафедри іноземних мов Європейського університету в г. Києве

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОЛОГОВ В ВУЗах ФРАНЦИИ

В статье рассматривался вопрос современного этапа развития профессиональной подготовки специалистов экологов в ВУЗах Франции. Приведена структура высшего экологического образования современной Франции. Разработана система профессиональной подготовки специалистов экологов.

Ключевые слова: *Профессиональная подготовка, высшее образование, экологическое образование, система европейских кредитов, лицензиат, профессиональный лицензиат, магистратура, звание доктора, европейская кредитно-трансферная система (ECTS), университетский диплом техника.*

V. Vlasova

– a Ph.D. student of Zhytomyr State Pedagogical University after I. Franko a senior teacher at the chair of foreign languages department of Kyiv European University

MODERN STAGE OF THE ECOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITIES OF FRANCE

At the present article we have considered the question concerning the modern stage of the ecologists' professional training development at the universities of France. We have provided the structure of the high ecological education of the modern France. And we have also developed the system of ecologists' professional training.

Keywords: *professional training, high education, ecological education, system of European credits, license, professional license, master's degree, doctor's degree, European Credit transfer System, technician university diploma.*

Постановка проблеми. Потреба в професійній підготовці екологів постала гостро за останні 20 років у зв'язку з необхідністю вирішення екологічних проблем, здійснення інтегрованого підходу в питаннях збереження і раціонального використання природних комплексів.

До середини ХХ століття людство виявило, що у зв'язку з бурхливим розвитком промисловості, автотранспорту, будівництва, природне довкілля помітно змінилося: у містах стало неможливо дихати, їх обступили звалища, а невичерпні природні ресурси виявилися обмеженими. Тому не дивно, що професія еколог, що займається вивченням взаємодії суспільства з природою, міцно і назавжди увійшла до

сучасного життя. Останніми роками екологічні спеціальності стали набувати популярності і у Франції.

Екологічна освіта XXI ст. є новим сенсом, філософією і метою сучасного освітнього процесу як єдиного можливого засобу продовження і розвитку людської цивілізації. Екологічним пріоритетом є освіта для сталого розвитку суспільства, всебічний розвиток екологічної освіти і культури на засадах екоцентричної парадигми.

Аналіз актуальних досліджень. У своїй праці "Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти" дослідниця М. Швед [5,170] дає характеристику методологічним та дидактико-методичним моделям зарубіжної екологічної освіти, розкриває їхні загальнонаукові та соціокультурні підстави і принципи, порівнює їхню ефективність функціонування та евристичні можливості кожної з них. Найпоширенішими вона визнає такі моделі: гносеологічну, гносеологічно-діяльнісну, пізнавальну-ціннісну та інформаційно-особистісну.

У Франції набула поширення гносеологічно-діялісна модель, яка, окрім пізнавальної активності, передбачає елементи практичної роботи з охорони навколишнього природного середовища [5,174]. Провідні західні спеціалісти в галузі екологічної освіти підкреслюють доцільність міжпредметного підходу, оскільки він передбачає взаємну узгодженість змісту і методів розкриття законів, принципів і способів оптимальної взаємодії суспільства з природою на усіх рівнях екологічних знань.

В Сорбоні в 1998 році був прийнятий основний акт про створення єдиного європейського простору в галузі вищої освіти, і тим самим було покладено початок процесу європейської інтеграції в галузі вищої освіти [8]. Починаючи з 2002–2003 років, Франція почала реалізовувати низку важливих ініціатив, передбачених Болонською декларацією.

Сучасний етап модернізації вищої освіти Франції визначається принципами Болонського процесу, але зі збереженням ідентичності і високої конкурентоспроможності французької системи освіти шляхом подальшої професіоналізації університетського сектора [2,156]. Це досягається завдяки відкриттю нових спеціальностей міждисциплінарного та "технологічного" типів, започаткуванню нових професійно-орієнтованих напрямів підготовки кадрів; максимально можливій інтеграції навчального процесу та наукових досліджень та зумовленості їх фінансування результатами наукової діяльності викладачів і студентів; забезпеченню високого рівня якості освіти внаслідок удосконалення процедур, механізмів і стимулів системи контролю [2,168].

Законодавчою основою для інтеграції Франції в загальноєвропейський освітній простір були декрет від 17 листопада 1999 року, що ввів ступінь професійного ліцензіата (Licence professionnelle) [3],

декрет від 30 серпня 1999 року, що затвердив новий ступінь „магістра” (Mastaire) [4], який зайняв своє місце в системі ступенів LMD.

У Берлінському Комюніке Міністрів, відповідальних за вищу освіту (вересень 2003 року), підкреслюється важлива роль, яку відіграє Європейська кредитно-трансферна система (ECTS) для полегшення студентської рухливості. ECTS створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їхнього визнання. Вона спрощує розуміння й порівняння навчальних програм та досягнень студентів як між вітчизняними, так і між іноземними навчальними закладами. У комюніке відзначається, що ECTS усе більше стає узагальненою основою для національних систем кредиту. Також заохочується подальше впровадження з тією метою, щоб ECTS була не тільки передачею, але й системою накопичення [1].

Мета статті – розглянути сучасний етап розвитку професійної підготовки фахівців екологів у ВНЗ Франції. В контексті дослідження ми вважаємо за необхідне розв’язати такі завдання: визначити передумови становлення сучасного етапу розвитку професійної підготовки фахівців екологів у ВНЗ Франції, показати структуру вищої екологічної освіти Франції та розробити систему професійної підготовки фахівців екологів.

Виклад основного матеріалу. Структура вищої освіти сучасної Франції гнучка та варіативна. Вона відрізняється різноманітністю вищих навчальних закладів: поряд з університетським сектором та Вищими школами існують спеціалізовані – Університетські технологічні інститути, Університетські професійні інститути; короткотермінові та довготермінові програми навчання. Для вищої освіти Франції характерні безперервність освіти; варіативність спеціальностей; “регіоналізація” освіти. Індивідуалізація навчання є однією з пріоритетних цілей новітніх освітніх реформ у ВНЗ Франції.

Підписання Болонської декларації вплинуло на традиційну систему освіти Франції. Структура дипломів тут спирається на три базових рівня „Ліцензіат, Магістратура, Докторський ступінь” (LMD), хоча в університетах усе ще існують деякі старі дипломи [7].

Система європейських кредитів застосовується до всіх національних дипломів. Навчальний процес у ВНЗ Франції відтепер здобуває більшу гнучкість завдяки модульній структурі навчальних планів. Диплом розділений на семестри (студенти повинні отримати 30 кредитів за семестр). Підтверджується семестр, а не рік. Переорієнтація можлива наприкінці семестру. Але все ж студентів, який не підтвердить семестру, дозволяється, на визначених умовах, перейти до наступного семестру [6,57].

Система ECTS складена з обов'язкових і варіантних одиниць. Кожна ЕС (Eléments Constitutifs) має значення, визначене в європейських кредитах, пропорційне роботі (лекції, лабораторні заняття, практичні заняття, практика, проекти, особиста робота тощо), яку студент повинен зробити, щоб одержати ЕС. Тобто затвердження ЕС виражається наданням відповідного числа ECTS. Це число уточнене в макеті диплома, схваленого Міністерством. Воно змінюється залежно від змісту ЕС й „статусу” UE (Unités d'Enseignement), до якої вона належить („додаткова” або „головна” UE).

На основі проведеного автором дослідження побудови вищої освіти в університетах Франції, автором розроблено систему професійної підготовки фахівців екологів, яка передбачає можливості отримання як короткострокової підготовки, так і можливість довготривалого навчання (рис.1).

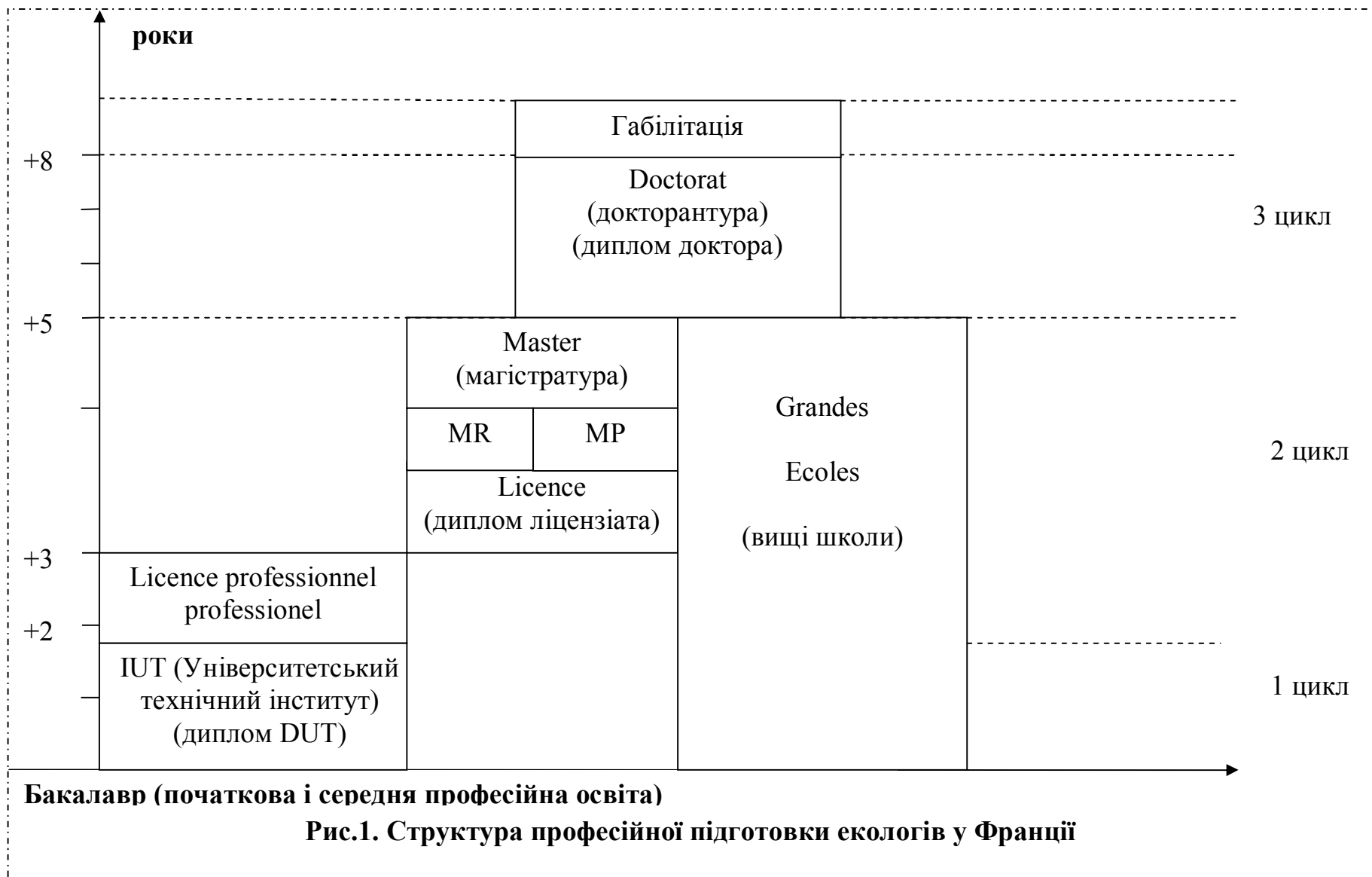
Як можна побачити з рисунку, сучасну систему професійної підготовки екологів у Франції умовно можна розбити на три цикли.

Перший цикл дає студенту базову загальноосвітню підготовку. На перший цикл можуть поступити випускники середніх шкіл, тобто бакалаври. У Франції диплом бакалавра – це свідоцтво про середню освіту. Перший цикл розраховано на три роки і завершується іспитом на отримання диплому Licence 3. Багато хто зупиняється саме на цьому ступені, оскільки такий документ дає можливість знайти непогану роботу.

Другий цикл розрахований для розширення та поглиблення знань, які було отримано за перші три роки навчання в університеті. Через два роки видається диплом магістра (Master 2), після отримання якого є можливість подальшої освіти, що означає перехід на другий ступінь навчання, тобто Doctorat, що відповідає аспірантурі чи то працевлаштування по даній спеціалізації, тобто вихід на ринок праці. Обидва дипломи є національно визнаними.

Третій цикл передбачає поглиблене вивчення обраної спеціальності та супроводжується самостійною науковою роботою, тему якої претенденти повинні сформулювати до вступу на програму. Тим хто успішно закінчив цей етап видається диплом Doctorat. Кандидатів на здобування вищої спеціальної освіти вибирають на основі співбесіди та досьє, куди входить опис попередньої роботи та супровідний лист з пропозицією теми майбутньої наукової роботи.

Вважаємо за потрібне пояснити основні поняття, які наведені на рис. 1.



DUT (Le Diplôme Universitaire de Technologie) – Університетський диплом техніка являє собою професійне навчання, що триває два роки. Таке навчання відображається у вивченні 24 спеціальностей, серед яких 15 відносяться до виробничого сектора, а 9 – до сфери обслуговування. З 2006 року всі національні програми з 24 спеціальностей були оновлені, так як вони претендують на отримання ступеню L.M.D..

La licence (Ліцензіат) – після отримання ступеню бакалавра, готує студентів в університеті протягом трьох років (Licence 1, Licence 2, Licence 3). Ліцензіат першого року навчання (Licence 1) не має вираженої спеціалізованої направленості. Ліцензіат другого року навчання (Licence 2) має виражену спеціалізовану направленість. Студент навчається професійно на семінарах, бере участь у форумах, отримує уроки бізнесу. Ліцензіат третього року навчання (Licence 3) передбачає завершення дослідницького проекту на основі консолідації дисциплінарних знань та навичок. Сучасний ліцензіат заміняє колишній диплом про загальну університетську освіту (DEUG) за два роки, за яким отримували ступінь „ліцензіата” за один рік. Хоча диплом про вищу підготовку технічного працівника (BTS), університетські технологічні дипломи (DUT), технічні дипломи про науково-технічну університетську освіту (DEUST) і професійний ліцензіат все ще залишаються. Студенти BTS, DUT або DEUST так само, як і учні підготовчих курсів, можуть попросити включити підготовку нового ліцензіату. Студенти, які одержали свої BTS, DUT чи DEUST, або які закінчили успішно перші чотири семестри нового ліцензіату, можуть попросити дозволити їм навчатися для отримання професійного ліцензіату [8].

La licence professionnelle – Професійний ліцензіат. Створений у листопаді 1999 року являє собою ступінь бакалавра +3. Навчання здійснюється в партнерстві з бізнес-сектором та професійними об'єднаннями. Стажування триває від 12 до 16 тижнів на підприємствах.

Master – Magistратура – Відповідно до нової організації вищої освіти Франції L.M.D. головним завданням магістратури є підготовка студентів до науковою роботи (Master de Recherche) та професійної діяльності (Master Professionnel).

Диплом магістра (Master) одержують наприкінці 4 семестрів навчання (10 семестрів у цілому, включаючи ліцензіат). Магістратура буває професійна та дослідницька. Дослідницька магістратура призначена, головним чином, для продовження дослідження в докторантурі. Професійна магістратура візує вхід в активнее життя, але в специфічній галузі діяльності. У деяких випадках обрана спеціальність дозволяє підготувати магістратуру з однією та другою кінцевою метою. Це випадок дослідницької роботи або стажу, що визначить кінцеву мету диплома.

Grandes Ecoles – Вищі Школи налічують багато відомих вищих навчальних закладів, що готують більшу частину адміністраторів промислової та технічної еліти Франції.

Doctorat – докторський ступінь надається після закінчення магістратури дослідження. Диплом видається студентові, який захистив успішно свою докторську (дослідницьку роботу протягом 3 або 4 років). Професійна мета майбутніх докторів – це вища освіта й дослідження. Тільки власники диплома про закінчення курсу вдосконалення (DEA) або диплома магістра можуть записатися в докторантуру.

Проаналізувавши рисунок, можна побачити, що професійна підготовка екологів починається з університетського технічного університету (надалі УТІ), навчання у якому триває два роки, і після закінчення якого студент отримує університетський диплом техніка. Для отримання професійної ліцензії студент після закінчення УТІ навчається ще протягом року. Провчившись три роки на ліцензіаті, студент отримує диплом ліцензіата. При бажанні навчатись у магістратурі та маючи диплом ліцензіата, студент може обрати з двох варіантів навчання: магістр-дослідник чи магістр-викладач. Окремим блоком виступають Вищі школи, навчання у яких триває протягом п'яти років. Так само як і після навчання в магістратурі так і у вищих школах, студент може вступити в докторантуру, де навчання триває три роки [9].

Висновки. На думку автора, Франції вдалося досягти певних успіхів у галузі інтернаціоналізації вищої освіти.

Проаналізувавши систему професійної підготовки екологів в університетах Франції можна відмітити, що зміст університетської освіти реформується відповідно до циклу університетської підготовки, який закінчується присудженням диплома. Цей диплом засвідчує отримання випускником певної кваліфікації та дозволяє йому вийти на ринок праці чи продовжити освіту для отримання вищої кваліфікації.

Виявлено, що традиційна система кваліфікацій у Франції послужила прототипом для створення моделі ЛМД. Тому можна говорити про адаптацію системи вищої освіти до принципів Болонського процесу.

Проведене автором дослідження показало, що механізмом технологічної коадаптації освітніх систем європейських країн є система ECTS (європейська кредитно-трансферна система), яка вважається організаційним документом з наближення національних систем освіти і взаємовизнання кваліфікацій.

Вважаємо, що ця проблема потребує ще більш поглибленого вивчення в подальшому. Звичайно, кожна нова ідея в житті людства одразу сприймається досить стримано, бо людям важко змінювати свої усталені звички. Можливо, через декілька років нам буде складно зрозуміти, як ми раніше могли навчатись за старою системою освіти, повторно складаючи

більшість іспитів при переході до іншого, зокрема, іноземного університету.

Література

1. Берлінське Комюніке. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF
2. Бочарова О.А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./Бочарова Олена Анатоліївна. – Горлівка, 2006. – 197 с.
3. Постанова про ліцензіат. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cpu.fr/TextesRef/Textes Ref>
4. Постанова про національний диплом магістра. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cpu.fr/TextesRef/TextesRef.asp?ld=239>
5. Швед М.С. Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти // Вісник Львів. ун-ту. – Сер. Педагогічна. – 2003. – Вип. 17. – С. 167-174.
6. Barbier René. Le sens de l'éducation, cours en ligne de Sciences de l'éducation. – Paris: Université Paris 8. – 2001–2002. – 160 p.
7. Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.admi.net/jo/19991124/MENS9902515A.html>
8. Denis Charron, Jacqueline Charron, Jean-Paul Robin. Éducation à l'environnement : la pédagogie revisitée Interdisciplinarité développement durable démarche de projets. – CRDP de Grenoble, 2005. – 180 p.
9. Guide pratique pour monter son projet d'éducation à l'environnement Réseau École et Nature, déc 2001. – 374 p.

Н. Воєвутко

– аспірант Маріупольського державного університету, старший викладач кафедри грецької мови та перекладу Маріупольського державного університету

УДК 371.14(564.3)(045)

ПРОФЕСІЙНИЙ СУПРОВІД ВЧИТЕЛЯ: ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ КІПРУ

У статті проаналізовано напрями діяльності Педагогічного інституту Кіпру з підвищення кваліфікації працівників дошкільної, початкової та середньої освіти, забезпечення професійного супроводження вчителя. Охарактеризовано особливості діяльності відділень інституту: акредитації освіти, освітніх технологій, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

***Ключові слова:** професійний супровід вчителя, підвищення кваліфікації, Педагогічний інститут Кіпру.*

Н. Воевутко

– аспірант Мариупольського державного університету, старший преподаватель кафедри грецького мови та перекладу Мариупольського державного університету

ПРОФЕСИОНАЛЬНЕ СОПРОВОЖДЕННЯ УЧИТЕЛЯ: ОПИТ ПЕДАГОГІЧЕСЬКОГО ІНСТИТУТА КІПРА

В статті проаналізовані напрямки діяльності Педагогічного інституту Кіпру по підвищенню кваліфікації працівників дошкільного, початкового та середнього освіти, забезпечення професійного супроводу вчителя. Охарактеризовані особливості діяльності відділень інституту: акредитації освіти, освітніх технологій, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: професійне супроводу вчителя, підвищення кваліфікації, Педагогічний інститут Кіпру.

N. Voyevutko

Mariupol State University post-graduate student, senior lecturer of Greek language and translation chair of Mariupol State University

TEACHER'S PROFESSIONAL SUPPORT: THE EXPERIENCE OF CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE

The paper analyzes the activities of Cyprus Pedagogical Institute to upgrade the qualifications of preschool, primary and secondary education, to provide teacher's professional support. The author characterizes the peculiarities of the departments of the Institute: the accreditation of education, educational technologies, professional development of teachers.

Keywords: teacher's professional support, teachers' training, Cyprus Pedagogical Institute.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В умовах посилення вимог суспільства до професіоналізму та конкурентоспроможності фахівців на зовнішньому та внутрішньому ринку праці актуальності набуває безперервна освіта, яка забезпечує професійну підготовку та взаємозв'язок усіх рівнів професійної освіти – допрофесійної, професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації.

За перше десятиріччя Болонського процесу європейські країни набули позитивний практичний досвід у реформуванні національних систем освіти на шляху створення європейського простору вищої освіти. З метою модернізації змісту та форм освіти в Республіці Кіпр сформовано систему підвищення професійної кваліфікації вчителів, яка спирається на сучасні освітні концепції, враховує тенденції розвитку вищої освіти, зокрема педагогічної. Це актуалізує предмет нашого дослідження, яким є безперервна професійна освіта вчителів у Республіці Кіпр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях досліджувалися проблеми педагогічної освіти в Республіці Кіпр, зокрема: соціальні та педагогічні фактори інтеграції загальної та професійно-технічної освіти в Республіці Кіпр (Е. Еротокріту, 1995); просвіта та підготовка кадрів в Республіці Кіпр (Я. Софокліс, 1997); особливості підготовки вчителів-філологів у Республіці Кіпр (І. Соколова, 2008); післядипломна педагогічна освіта в Університеті Кіпру (О. Проценко, 2009). Однак, досвід Республіки Кіпр з організації безперервної педагогічної освіти не було розкрито. Тому, **мета** нашого дослідження полягає у висвітленні досвіду організації професійного супроводу вчителя у Педагогічному інституті Республіки Кіпр.

Аналізуючи наукові праці і матеріали наукових розвідок, ми узагальнили напрями досліджень кіпрських учених. Наукові пошуки А. Анастасьядіса, І. Вакіса, М. Волонакіса, Е. Дімітріаду, А. Карайоргіса, І. Касюліса, К. Кірріса, М. Куцеліні, Г. Мавроїдіса, М. Маратефтиса, К. Мірантопулоса, П. Міртьотіса, Т. Пападопулоса, П. Пасярдиса, І. Персіяніса, П. Персіяніса, А. Петру, С. Петру, А. Пілавакіса, А. Полідороса, А. Сепоса, Г. Сергідіса, К. Спірідакі, К. Філактоса, Л. Філіппоса спрямовані на дослідження історії професійної підготовки вчителів. Питання освітньої політики Кіпру висвітлювали А. Кастрандас, К. Кіпрідіму, Л. Кір'якідіс, П. Маврос, М. Маратефтис, А. Михайліді, Л. Неофіту, К. Папанастанасіу, К. Пастідіс, І. Саввідіс, П. Спіру, Г. Талядорос, А. Фотинос, Х. Хараламбус, Е. Хрістофіду, П. Цікініс, А. Цякірос. Предметом досліджень Л. Філіппоса, М. Зембіласа, М. Русу, Е. Хаджиянні-Йаку, К. Калатаса є неперервна освіта вчителів у Республіці Кіпр. Система післядипломної педагогічної освіти досліджувалася в наукових розвідках З. Одиссеос-Полідору, Х. Папасоломондоса. Напрями модернізації педагогічної освіти висвітлювались в працях П. Анастасьядіса, А. Гагациса, А. Елефтеріу, Г. Касюлідіса, Л. Кір'якідіса, А. Куртелласа, М. Кутсуліса, М. Параскевопулоса, Л. Сімеу, Х. Теофілідіса, С. Філіпу, К. Хамбьяуріса, Х. Хрістофору, П. Яковоса. Особливості перепідготовки педагогів проаналізовано в дослідженнях П. Ангелідіса, А. Куртелласа, П. Пасярдиса, Е. С'яну-Кіргіу, Х. Теофілідіса, Е. Хаджигеоргіу, Е. Хрістофіду; підвищення кваліфікації педагогічного персоналу – у працях П. Ангелідіса, Х. Врасьядаса, М. Зембіласа, А. Іконому, Г. Карайоргіса, К. Сімеоніді, Е. Фт'яки, Г. Продрому, П. Продрому, П. Хаджитеодулу, Н. Хараламбу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі підвищення кваліфікації вчителів у Республіці Кіпр є складовою системи безперервної професійної освіти та допомагає систематично поповнювати й оновлювати знання й уміння педагогів з урахуванням новітніх досягнень і перспектив розвитку науки і техніки.

Педагогічний Інститут Кіпру (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου) було засновано рішенням Ради Міністрів Республіки у 1972 р. на підставі результатів спеціального дослідження у сфері освіти. В своєму звіті «Кіпр – вчитель та розвиток освіти» («Κύπρος – Δάσκαλος και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη») професор Манчестерського університету, консультант ЮНЕСКО з питань освіти Е. G. Wedell наголошував на необхідності запровадження інституту для систематичного підвищення кваліфікації вчителів всіх ланок освіти [1, с.164].

На початку ХХІ ст. призначенням Педагогічного інституту було забезпечення безперервної освіти та перепідготовки педагогічних працівників та керівних кадрів для дошкільної, загальної середньої, середньої технічної ланок освіти з урахуванням встановленого у країні порядку атестації фахівців. Ще одним важливим завданням було визначено формування й обґрунтування на теоретичному і дослідницькому рівнях освітньої політики Республіки Кіпр [2].

Діяльність Педагогічного інституту (надалі – ПІ) спрямовано на реалізацію низки завдань: впровадження обов'язкових програм та тематичних семінарів для забезпечення безперервного підвищення кваліфікації вчителів; укладання та впровадження програм атестації вчителів; аналіз сучасних педагогічних тенденцій для імплементації їх у національну систему; впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес в закладах середньої освіти; укладання та видання науково-методичної та навчальної літератури.

Педагогічний інститут співпрацює з Міністерством освіти і культури Республіки Кіпр, Університетом Кіпру, зарубіжними фундаціями, які беруть участь у розробці і реалізації програм підвищення кваліфікації вчителів, проведенні методологічних семінарів тощо.

У структурі Педагогічного інституту працюють відділення акредитації освіти, освітніх технологій, підвищення кваліфікації педагогів. Розглянемо детальніше специфіку і напрямки діяльності кожного з них.

Основною метою відділу акредитації освіти є пропагування в суспільстві ідеї безперервної освіти, аналіз сучасних освітніх тенденцій, укладання науково-методичної літератури; оновлення бібліотеки науковою періодикою, аудіовізуальними матеріалами з методології освіти і педагогічної науки, дидактики, підвищення кваліфікації вчителів, менеджменту освіти. З 2009 р. бібліотека Педагогічного інституту є членом Співдружності бібліотек університетів Кіпру в рамках програми «Використання новітніх технологій у навчанні впродовж життя» [3].

Відділ освітніх технологій розробляє програми неперервної професійної підготовки з питань інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), досліджує та впроваджує нові методичні прийоми ефективного застосування ІКТ у процесі навчання. До його компетенції входить підвищення інформаційної компетенції вчителів. З цією метою

проводяться семінари з технології застосування ІКТ, запровадження дистанційної освіти, розробляються комп'ютерні навчальні програми, готується методичне супроводження вчителів з ІКТ, реалізуються пілотні та дослідницькі програми. Відділ навчальних технологій забезпечує технічну та методичну підтримку Інтернет порталу щодо впровадження ІКТ в навчальний процес, а також є платформою електронного реєстрування навчальних програм Педагогічного інституту. До його функцій відноситься технічне забезпечення закладів освіти сучасним обладнанням, технічна і інформаційна підтримка навчальних програм Педагогічного інституту. У площині підготовки навчальних фільмів ПІ успішно і плідно співпрацює з відділом Навчального телебачення при Міністерстві освіти, навчання впродовж життя та релігії Республіки Греція [4].

Відділ підвищення кваліфікації для директорів та заступників директорів шкіл, а також вчителів дошкільної, початкової, середньої та середньотехнічної освіти пропонує різноманітні програми, семінари, конференції з актуальних питань неперервної освіти. Програми підвищення кваліфікації вчителів – це семінари на базі школи, які визначені законодавством в галузі освіти і є обов'язковими для відвідування учителів, що працюють у всіх ланках освіти. Зміст та форми проведення семінарів визначаються, виходячи із соціальних запитів, потреб і інтересів кіпрського суспільства

Для прикладу варто навести тематику семінарів для різних цільових аудиторій. Так, у 2010 – 2011 рр. було організовано різні програми підвищення кваліфікації: вчителів початкових шкіл та гімназій з питань нових навчальних програм, для керівників шкіл (директорів і їх заступників, для новопризначених вчителів і менторів, для вчителів греків-репатріантів (для країн колишнього СРСР), для майбутніх вчителів інформатики, для вчителів поєднаних шкіл з продовженим днем навчання, для вчителів спеціальної (інклюзивної) освіти тощо [5].

З 2002 р. в Педагогічному інституті організовано Службу розвитку програм (Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων), призначенням якої є створення та видання підручників, дидактичних та методичних матеріалів для учнів і вчителів, а також, укладання навчальних програм для закладів середньої освіти. Зазначимо, що у системі освіти Кіпру цю службу було започатковано ще у 1979 р. Пізніше її функціонування відбулося розгалуження за рівнями освіти: середньої та середньотехнічної (з 1986 р.), початкової освіти (з 1993 р.).

Головною метою Служби є видання та сучасне опрацювання підручників для дошкільної, початкової, загальної середньої та середньотехнічної освіти, професійної освіти; методична підтримка та підвищення кваліфікації вчителів щодо використання дидактичного/наочного матеріалу; виконання обов'язків щодо замовлення

та перевезення підручників, які видає Міністерство освіти, навчання впродовж життя та релігії Республіки Греція та безкоштовно розповсюджує по школах Кіпру; видання матеріалів на замовлення Міністерства освіти та культури Республіки Кіпр. Служба розвитку програм при Педагогічному інституті проводить конкурси на укладання кращого підручника шкільної програми, про що обов'язково повідомляється у ЗМІ: Офіційній газеті Республіки Кіпр (Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας), Офіційній газеті Європейського союзу (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης), та у Офіційному журналі Європейського Союзу Τράπεζα Δεδομένων (Tenders Electronic Data) за електронним адресом <http://ted.europa.eu>. Про соціальну значущість цієї фундації говорить її щорічний державний бюджет - €2.500.000, якій покриває витрати на підготовку, апробацію та видання науково-методичної та навчальної літератури [6].

З метою забезпечення реформування галузі освіти рішенням Ради міністрів № 67.331 від 11.06. 2008 р. в Педагогічному інституті засновується новий структурний підрозділ – Центр освітніх досліджень та акредитації (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης), якій безпосередньо підпорядковується міністрові освіти та культури Республіки Кіпр. Одночасно засновується Наукова рада (Επιστημονικό Συμβούλιο), призначення якої – консультування Міністерства освіти та культури Республіки Кіпр з питань розвитку науки і неперервної професійної освіти працівників освіти. Головною метою Центру освітніх досліджень та акредитації (ЦОДА) є проведення наукових досліджень на національному та європейському рівнях, постійний моніторинг усіх ланок системи освіти в умовах модернізації та нововведень, впровадження результатів досліджень та освітніх технологій у практичну діяльність шкіл, сприяння розвитку дослідницької культури працівників освіти [7]. За результатами проведених досліджень визначається освітня політика країни, розробляються навчальні програми та підручники, формується та оновлюється зміст програм підвищення кваліфікації працівників освіти.

У 2008-2011 рр. Центром проводилася державна акредитації програм: інтенсивного навчання іншомовних учнів початкової освіти, центрів освіти протягом життя у початковій та середній освіті (Αξιολόγηση του προγράμματος των Κέντρων Εκπαίδευσης Ζωής («Μέντωρ») στη Δημοτική και στη Μέση Εκπαίδευση), програми «Соціальне та духовне виховання у школі»; дослідження функціональної неграмотності у початковій освіті (Διαστάσεις Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), програми з подолання неграмотності у середній освіті (гімназичний рівень) (Αξιολόγηση Προγράμματος Αλφαβητισμού στη Μέση Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), програма з оцінювання навчальних центрів (Αξιολόγηση Εμπροσφωτικών Κέντρων), спеціальної освіти (Αξιολόγηση Ειδικής

Εκπαίδευσης), підвищення кваліфікації для адміністративної ланки освіти (Αξιολόγηση Πρόγραμματος Επιδόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης), програма для іншомовних учнів середньої ланки освіти (Πρόγραμμα Αλλόγλωσσων Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης) тощо. З реєстром досліджень, їх основними положеннями, методикою проведення та результатами можна ознайомитися на офіційному сайті Педагогічного інституту.

Центр освітніх досліджень та акредитації також бере участь у європейських дослідженнях: Learning to Learn (pre pilot phase), Language Indicators (pre pilot phase), PIAAC – Adult Competences – OECD [7].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На початку ХХІ ст. безперервна професійна підготовка вчителів у Республіці Кіпр адаптована до соціально-економічних змін і потреб сучасного інформаційного суспільства, зорієнтована на впровадження новітніх педагогічних технологій, відповідає принципам системності, наступності, інтегративності, варіативності та гнучкості. Теоретичні та практичні підходи модернізації загальної та професійної педагогічної освіти, впроваджені Педагогічним інститутом Республіки Кіпр, мають системний характер, чітко узгоджений із структурою, можливостями та потребами кіпрської системи освіти; відповідають загальним принципам освіти: демократизації, гуманізації, національній спрямованості, відкритості системи освіти. Наші подальші розвідки будуть скеровані на порівняльно-педагогічне дослідження форм організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні та Республіці Кіпр.

Література

1. Πολυδώρος Α. Η ανάπτυξη της Δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. 1830 – 1994 (Полідорос А. Розвиток державної освіти на Кіпрі у 1830 – 1994 рр.) / Α. Πολυδώρος. – Λευκωσία : Πολιτιστικές υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 1995. – 245 σ.
2. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Офіційний сайт Педагогічного інституту Кіпру) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=329&Itemid=161&lang=el
3. Τομέας Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης (Відділ акредитації освіти Педагогічного інституту Кіпру) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=321&Itemid=269&lang=el
4. Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (Відділ освітніх технологій Педагогічного інституту Кіпру) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=270&lang=el
5. Τομέας Επιδόρφωσης (Відділ підвищення кваліфікації Педагогічного інституту Кіпру) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=268&lang=el

6. Υπηρεσία Ανάλυξης Προγραμμάτων (Служба розвитку програм Педагогічного інституту Кіпру) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=271&lang=el

7. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Центр освітніх досліджень та акредитації Педагогічного інституту Кіпру) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=179&

И. Гришина

– доктор педагогических наук, профессор, директор Института развития образования СПб АППО

В. Волков

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и экономики образования СПб АППО

УДК 332.856:339.138(075.8)

РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ(НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

В данной статье рассматривается один из инструментов реализации целей, поставленных в настоящее время обществом и правительством РФ в сфере образования. Концепция, предложенная авторами статьи, направлена на решение локальной задачи – разработка и внедрение региональной модели системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и формирования кадрового резерва руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, система, модель, образование, управление.*

І. Грішина

– доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту розвитку освіти СПб АППО

В. Волков

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління і економіки освіти СПб АППО

РЕГІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ДОДАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ (НА ПРИКЛАДІ СИСТЕМИ ОСВІТИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

В статті розглядається один з інструментів реалізації цілей, що сформульовані в наш час суспільством і урядом Російської Федерації в сфері освіти. Концепція, що запропонована авторами статті, спрямована на розв'язання локального завдання – розробка і впровадження

регіональної моделі системи підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації і формування кадрового резерву керівників освітніх закладів.

Ключові слова: додаткова професійна освіта, система, модель, освіта, управління.

I. Grihina

– doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of development of education of the St. Petersburg academy of post-graduate pedagogical education

V. Volkov

– candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of management and economics education of the St. Petersburg academy of post-graduate pedagogical education

REGIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING OF MANAGERIAL PERSONNEL (FOR EXAMPLE, THE EDUCATION SYSTEM OF ST. PETERSBURG)

This article discusses one of the tools of the goals set in the present society and the Government of the Russian Federation in the field of education. The framework proposed by the authors, is aimed at solving local problems - the development and implementation of a regional model of training, retraining, skills development and formation of personnel reserve of the heads of educational institutions.

Keywords: *continuing professional education, a system model, education and management.*

1. Введение в проблему. Требования к квалификации управленческого звена системы образования растут быстрее, чем требования к качеству образования как такового. Ведь руководители должны не только детально понимать цели, поставленные перед системой образования, но и владеть инструментами, позволяющими обеспечить достижение этих целей, грамотно применять их в реальных условиях, в том числе в условиях пересечения разных культур, возможностей семей и детей и ограниченных ресурсах всех типов. Директор образовательного учреждения – это не только и не столько менеджер. Это много шире. И система подготовки директоров ОУ должна быть шире, чем подготовка менеджера или экономиста. По сути, директор ОУ должен мыслить и действовать как предприниматель, цель которого – не извлечение прибыли, а организация процессов обучения и воспитания. Но пути и инструменты, стиль мышления, подходы к управлению могут и должны быть аналогичны предпринимательской деятельности. Поэтому основной задачей специалистов системы дополнительного профессионального образования является создание «интеллектуальной» системы подготовки и постоянной актуализации компетентности руководителей образовательных учреждений всех типов и видов.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 года №751, признает ведущую роль педагога в достижении целей образования и определяет среди ожидаемых результатов деятельности образовательных учреждений создание условий для творческого роста, повышения квалификации и своевременной переподготовки работников системы образования. В свою очередь Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» конкретизирует пути совершенствования учительского корпуса, без которого невозможно повысить качество образования. Намеченная стратегия развития системы образования предполагает потребность в обновлении форм и содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров образовательной системы, а также формирования управленческого резерва. Приоритетные направления развития российского образования, одобренные Правительством Российской Федерации 09.12.2004 года, предлагают «обеспечить растущие потребности в постоянном повышении квалификации или переподготовке» работников системы образования и создать соответствующую инфраструктуру для равного доступа к непрерывному профессиональному образованию. Такой доступ может быть обеспечен за счет расширения числа организаций, предоставляющих образовательные услуги в области профессионального образования, и создания общественно-профессиональных объединений, участвующих в экспертизе, аттестации и аккредитации образовательных программ.

В контексте заявленных приоритетов в 2010 году на федеральном уровне были утверждены новые квалификационные характеристики руководителя образовательного учреждения. В этом документе предусматривается для всех руководителей образовательных учреждений наличие высшего профессионального образования по таким направлениям подготовки, как «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» или высшее профессиональное образование с дополнительной профессиональной подготовкой в области государственного и муниципального управления, менеджмента или экономики. Требования по указанным направлениям подготовки закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, утвержденных Министерством образования и науки Российской Федерации и введенных в действие в 2009-2011 годах.

Каждый регион разрабатывает пакет нормативных документов, на основе федеральных требований. Так, в 2010 г. в Санкт-Петербурге была разработана «Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга на 2011-2020 годы «Петербургская Школа - 2020»», в которой были

собраны ведущие идеи обновления и намечены новые подходы к подготовке, переподготовке и повышению квалификации кадров для системы образования города. Одно из направлений Стратегии, «Кадровый капитал 2020», прямо указывает на то, что «современная школа предъявляет ряд требований к квалификационному уровню и деятельности руководителя образовательного учреждения. Модернизация Школы требует не только навыка, приобретаемого с опытом, но и новых знаний и компетенций современного менеджера – управленца - инноватора, готового и способного к изменениям». Намеченные Стратегией пути развития определяют потребность в совершенствовании отбора педагогов в состав кадрового резерва и создании программ непрерывного повышения квалификации руководителей. Повышение уровня подготовки руководителей образовательных учреждений может происходить в различных формах, таких как переподготовка, прохождение курсовой подготовки или участие в семинарах, конференциях, практикумах, конкурсах и т.п.

Существующая в Санкт-Петербурге система повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров образовательных учреждений во многом унаследовала черты советской системы повышения квалификации. Однако в 1990-2000-х годах в ней произошли изменения, которые были обусловлены развитием идеи непрерывного образования. В основе этой идеи лежит понимание того, что первичного образования недостаточно для успешной деятельности на протяжении жизни, и, следовательно, полученные знания необходимо постоянно пополнять. В середине 1990-х годов эксперты ОЭСР, изучавшие российскую систему повышения квалификации педагогов пришли к выводу, что хотя эта система и решает задачи специализированной подготовки, она не всегда предоставляет возможности личностного развития. Стало очевидно, что такое развитие может обеспечиваться только в том случае, если содержание, формы и методы постдипломного образования будут стимулировать поиск самостоятельных творческих решений. Кроме того, эксперты ОЭСР обозначили необходимость тщательного подбора преподавательского состава для системы постдипломного образования. Они также отметили тот факт, что, несмотря на попытки реформировать эту систему в 2000-е гг., в ней по-прежнему слабо развито взаимодействие как между подготовкой, переподготовкой, повышением квалификации и формированием кадрового резерва, так и между самими работниками системы образования.

Концепция непрерывного образования представляет собой альтернативную систему взглядов на развитие образовательной практики. Данная концепция определяет учебную деятельность как неотъемлемую часть образования человека. В силу этого возникает

необходимость целостного и согласованного преобразования всех ступеней образования и их достройка новыми элементами. По некоторым оценкам в России переподготовку и переобучение ежегодно проходят только 2-3% работников, тогда как развитые страны переобучают 50-60% и планируют увеличивать этот показатель. В России параллельно с системой «отраслевой» профессиональной переподготовки и повышения квалификации складываются внутрифирменные системы обучения. Так, например, в реальных секторах экономики 25% предприятий организуют повышение квалификации служащих в основном в формате учебных семинаров. В теории дополнительного профессионального образования в настоящее время также происходят радикальные изменения, связанные с формированием новой парадигмы образования взрослых, позволяющей разрабатывать оптимальные условия для осуществления непрерывного профессионально-личностного саморазвития. Таким образом, модель современной системы непрерывного образования в России находится в стадии становления. Важно отметить, что тренды в ее развитии возникают в ней не только в соответствии с имеющимися стратегиями, но и под влиянием людей, включенных в этот процесс.

Существующая совокупность внешних и внутренних факторов обуславливает необходимость разработки новых методологических и технологических основ проектирования и реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих работников образовательных учреждений. В условиях Санкт-Петербурга, разработанная специалистами СПб АППО концепция определила цель, принципы и задала новые подходы в решении проблем развития кадрового потенциала управления образовательными учреждениями.

2. Обоснование необходимости совершенствования подготовки, переподготовки, повышения квалификации и формирования резерва управленческих кадров в системе образования региона. Как было сказано выше, развитие кадрового потенциала отечественной школы является в настоящее время одной из ключевых задач государственной образовательной политики. Состояние системы постдипломного образования работников образовательной отрасли как в Санкт-Петербурге так и в России в целом характеризуется рядом противоречий между

- объективной потребностью в управлении развитием системы повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений и преобладанием процессов управления функционированием;
- высоким темпом изменений образовательных потребностей педагогов и руководителей образовательных учреждений и установленной плановой периодичностью повышения квалификации;

- преимущественно государственным характером финансирования системы постдипломного образования по остаточному принципу и существующим рынком образовательных услуг;
- новыми требованиями к модернизации образования и традиционным содержанием и формами работы с обучающимися по программам постдипломного образования в учреждениях ДПО и ВУЗах;
- востребованностью построения персонифицированных моделей работы с педагогами для реализации дифференцированного подхода к их профессиональной подготовке и отсутствием разработанной содержательной основы, определяющей специфику деятельности системы повышения квалификации и переподготовки.

Количественно условия организации постдипломного образования в регионе можно представить следующим образом. В 2010 году в Санкт-Петербурге насчитывалось 710 общеобразовательных учреждений различного статуса, 1046 дошкольных образовательных учреждения, 58 учреждений дополнительного образования детей городского и районного уровней и более 50 учреждений начального и среднего профессионального образования. В образовательных учреждениях Санкт-Петербурга работает более 6000 управленческих работников (директора, заведующие и их заместители), которые нуждаются в постоянном повышении квалификации, профессиональной переподготовке. Динамику изменений управленческого корпуса в школах, гимназиях, лицеях, дошкольных образовательных учреждениях можно охарактеризовать как высокую. Это обуславливает потребность подготовки резерва специалистов, которые могли бы оперативно занимать вакантные должности, будучи заранее подготовленными к выполнению всех необходимых функций управления в надлежащем качестве.

Ведущими организациями в Санкт-Петербурге являются федеральные и региональные учреждения такие как: СПб Академия постдипломного педагогического образования, СПб Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, Информационно-методические центры в районах города, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Высшая школа менеджмента при СПб Государственном университете и др. Городскую систему повышения квалификации руководителей образовательных учреждений можно охарактеризовать следующим образом:

- конкуренция на рынке услуг постдипломного образования;
- образовательные программы диверсифицированы по структуре и видам;

- ограниченно используются информационные технологии и формы дистанционного обучения;
- представлен сегмент платных образовательных программ с существенным разбросом стоимости;
- в течение последних лет сохраняют востребованность «традиционные» программы и появляются новые, отражающие изменения в системе образования (например, «Управление ОУ в условиях системных изменений», «Новая отраслевая система оплаты работников бюджетной сферы», МВА и др.).

Все работающие в Санкт-Петербурге организации лицензированы и имеют квалифицированный преподавательский состав. Однако, по мнению руководителей государственных образовательных учреждений, проходящих в них обучение, полученная подготовка недостаточна для дальнейшего совершенствования образовательной практики и реализации основных положений государственной политики в сфере образования. Программируемый таким образом недостаточный профессионализм и функциональная несостоятельность управленческого звена на уровне отдельных учреждений могут привести к росту деструктивных тенденций в системе образования в целом.

Управление образовательными учреждениями требует от специалистов четкого понимания целей и задач государственной и региональной политики в сфере образования, имеющих приоритетов и проблем развития, умений реализовывать заявленные программы и проекты, разрабатывать и внедрять современные технологии, находить вариативные подходы, оптимальные и нестандартные решения. Профессионализм управленческих кадров в значительной степени предопределяет качество образования молодого поколения и дальнейшее развитие собственно образовательной системы. На современном этапе подготовка, переподготовка и повышение квалификации управленческих кадров системы образования может рассматриваться как одно из средств реализации стратегии модернизации образования в целом.

Среди обоснований потребности изменения системы переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений необходимо дополнительно отметить изменение условий их деятельности, связанное с принятием Закона Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (2010 год). Переход общеобразовательных учреждений региона в режим казенного, бюджетного или автономного учреждения неизбежно отразится на характере работы их руководителей и потребует ее поддержки со стороны специалистов системы постдипломного образования. В связи с этим очевидна актуальность и

значимость обновления системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Изменение содержания, условий и форм этой деятельности предполагает объединение интеллектуальных, материальных и иных ресурсов органов государственного управления, научно-педагогических и общественных организаций для повышения эффективности управления образовательными учреждениями в регионе.

3. Цель и задачи подготовки, переподготовки, повышения квалификации и формирования резерва управленческих кадров в системе образования региона. Основной целью концепции, разработанной специалистами СПб АППО, является определение оснований и направлений деятельности органов государственной власти, общественных объединений региона, самих руководителей образовательных учреждений по развитию кадрового потенциала системы управления образованием и создание условий для обеспечения образовательных учреждений подготовленными управленческими кадрами, способными реализовать стратегии развития образования. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- оптимизация функций органов государственной власти региона по организации и ресурсной поддержке системы постдипломного образования руководителей образовательных учреждений;
- продолжение диверсификации системы постдипломного образования региона;
- увеличение разнообразия форм и методов обучения руководителей образовательных учреждений по программам постдипломного образования;
- придание научной обоснованности и актуальности программам повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в соответствии со стратегией развития системы образования региона;
- обновление содержания и форм экономического образования руководителей образовательных учреждений региона;
- развитие сетевого взаимодействия учреждений при осуществлении программ постдипломного образования;
- использование инновационного потенциала образовательных учреждений региона для реализации программ постдипломного образования руководителей;
- развитие межрегионального и международного сотрудничества в сфере повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений;
- информатизация образовательного процесса по программам постдипломного образования и развитие форм дистанционного обучения;

- внедрение систем менеджмента качества в учреждениях, реализующих образовательные программы для руководителей образовательных учреждений;

- разработка и внедрение механизмов независимой экспертной оценки качества образовательных услуг, предоставляемых участниками рынка в сфере дополнительного образования с учетом мнений потребителей;

- разработка системы требований и механизмов независимой экспертизы образовательных программ постдипломного образования руководителей образовательных учреждений;

- повышение информационной открытости учреждений, реализующих программы постдипломного образования;

- совершенствование отбора специалистов для формирования резерва руководителей из числа наиболее подготовленных педагогических работников региона для занятия вакантных должностей в сфере управления образовательными учреждениями и территориальными образовательными системами;

Решение поставленных в концепции задач предполагается осуществить посредством организации работы по нескольким направлениям, а именно:

- определение ведущих методологических подходов к организации постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона;

- оптимизацию ресурсной базы системы постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона;

- обновление содержания и форм повышения квалификации, профессиональной переподготовки и выстраивание системы подготовки резерва управленческих кадров.

4. Региональная модель системы повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров системы образования.

Повышение квалификации и переподготовка руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга предполагают освоение ими новых принципов, стратегий и практик управления в соответствии с имеющейся стратегией развития отрасли. В тоже время при проектировании и реализации образовательных программ для руководителей дошкольных учреждений, школ, гимназий и лицеев необходимо стремиться к тому, чтобы обучение обеспечивало развитие личности руководителя через обогащение его профессионального опыта.

4.1. Определение ведущих методологических подходов к организации постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона.

В проекте «Петербургская школа - 2020» заявлено изменение условий повышения квалификации педагогических работников региона; новая модель распространяется и на руководителей образовательных учреждений. Модель предусматривает выбор ими учреждений, программ, режима повышения квалификации, расширение «образовательного поля» и др. Учитывая общую логику развития образовательной системы региона и стремясь обеспечить готовность руководителей к реализации планируемых изменений, авторы данной концепции предлагают ввести несколько новых доминант в методологию подготовки руководителей учреждений образования, а именно:

4.1.1. Четкое определение приоритетов подготовки, переподготовки, повышения квалификации и формирования резерва управленческих кадров в системе образования региона, разработка единого подхода к регулированию этой деятельности на основе потребностей образовательной системы региона.

4.1.2. Продолжение разработки новых организационно-методических, правовых и экономических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений региона.

4.1.3. Формирование «этического» кодекса руководителя образовательного учреждения, учитывающего особенности страны и региона, традиции петербургской школы и регламентирующие профессиональную деятельность руководителя и особенности его личностных проявлений в ее рамках.

4.1.4. Обучение руководителей образовательных учреждений по программам повышения квалификации и переподготовки должно обеспечить формирование и поддержку развития у них профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых для эффективного управления учреждениями и оцениваемых в рамках новой модели аттестации руководителей.

4.1.5. Предъявление дополнительных требований к учреждениям, реализующим программы повышения квалификации и переподготовки управленческих работников для системы образования региона:

- по внедрению интегрированных систем менеджмента на основе стандартов ГОСТ Р ИСО 9001-2008, ГОСТ Р ИСО 9004, ГОСТ Р 52614.2, ГОСТ Р ИСО 19011 и их сертификации;

- по развитию профессионализма профессорско-преподавательского состава, четкого понимания ими потребностей региональной системы общего образования, готовности и способности обеспечить своей деятельностью удовлетворение этих потребностей;

- по их сотрудничеству с партнерами в реализации образовательных программ, формирование их сети на основе договоров о сотрудничестве.

4.1.6. Информатизация образовательного процесса, расширение использования средств новых информационных технологий и совершенствование пространственно-предметной среды учреждений дополнительного профессионального образования и ВУЗов, реализующих программы для руководителей образовательных учреждений региона.

4.1.7. Совершенствование системы оценки эффективности подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, в т.ч. в режиме мониторинга для обеспечения механизмов «обратной связи» с потребителями образовательных услуг.

4.1.8. Содействие развитию форм внутрифирменного повышения квалификации педагогических и руководящих работников, поддержка их сетевого взаимодействия и самообразования как неотъемлемых элементов процесса непрерывного образования.

4.2. *Оптимизация ресурсной базы системы постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона.*

Предполагается провести работу по следующим направлениям:

4.2.1. Реализация модели планового повышения квалификации педагогических работников государственных образовательных учреждений, непосредственно подчиненных Комитету по образованию, и образовательных учреждений, подведомственных администрациям районов Санкт-Петербурга, утвержденной распоряжением Комитета по образованию от 29.12.2010 года №2245-р.

4.2.2. Содействие расширению спектра образовательных программ для удовлетворения потребностей образовательной системы города и поддержка работы учреждений ДПО и ВУЗов в данном направлении; формирование и регулярное обновление регионального реестра заказов.

4.2.3. Мониторинг процессов лицензирования и аккредитации образовательных программ учреждениями ДПО и ВУЗами региона, создание регионального банка таких программ.

4.2.4. Обеспечение в региональной системе дополнительного профессионального образования (ДПО) условий для проектирования образовательных программ на основе модульного принципа построения образовательного процесса.

4.2.5. Разработка и установление прозрачных норм и требований к образовательным программам ДПО и к оценке их качества; проведение независимых экспертиз образовательных программ и создание электронного банка.

4.2.6. Проведение конкурсов образовательных программ ДПО для определения лучших разработок, оказание государственной поддержки в их реализации внутри региональной системы образования.

4.2.7. Проведение региональных совещаний, семинаров, круглых столов по проблемам управления школой и развития профессионализма руководителей образовательных учреждений.

4.2.8. Разработка программы мониторинга потребностей работников образовательных учреждений, в т.ч. руководителей и их заместителей.

4.2.9. Создание региональной модели мониторинга удовлетворенности руководителей образовательных учреждений услугами учреждений дополнительного профессионального образования и ВУЗов; содействие появлению и профессиональной деятельности независимых экспертов для изучения и оценки полученных эффектов, выработки рекомендаций по улучшению. Разработка содержания и формата опросов целесообразна в соотнесении с практикой международного исследования TALIS (ОЭСР, 2009 год).

4.2.10. Обеспечение информационной поддержки всех форм постдипломного образования руководителей образовательных учреждений и их заместителей через специализированные сайты и региональные порталы.

4.2.11. Издание методической литературы, сборников нормативных правовых актов и иных материалов в области управления образованием для их использования при обучении и в работе руководителей образовательных учреждений.

4.3. Обновление содержания и форм повышения квалификации, профессиональной переподготовки и выстраивание системы подготовки резерва управленческих кадров.

Программы профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений и кандидатов на занятие вакантных должностей направлены на освоение нового вида профессиональной деятельности и предоставление допуска к занятию руководящих должностей в учреждениях образования. В соответствии с действующими квалификационными характеристиками руководителя образовательного учреждения, предусматривающими наличие у него высшего профессионального образования дополнительной профессиональной подготовки в области государственного и муниципального управления, менеджмента или экономики, предполагается совершенствование системы переподготовки кадров посредством следующих шагов:

4.3.1. Организация целевого отбора кандидатов из числа действующих руководителей образовательных учреждений, нуждающихся в профессиональной переподготовке, с последующим присвоением квалификации.

4.3.2. Повышение практической направленности модулей экономического образования в образовательных программах

переподготовки руководителей образовательных учреждений с учетом специфики сферы образования.

4.3.3. Разработка и издание учебных и методических пособий для реализации в учреждениях ДПО или ВУЗах региона программ для руководителей образовательных учреждений по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика».

4.3.4. Организация региональных и всероссийских научно-практических конференций для представления практических разработок слушателей по осуществляемым программам переподготовки с приглашением представителей научно-педагогической общественности для всестороннего обсуждения полученных результатов.

4.3.5. Стимулирование руководителей образовательных учреждений, проходящих переподготовку, к участию в региональных и всероссийских конкурсах профессионального мастерства.

4.3.6. Расширение практики реализации программ переподготовки учреждениями дополнительного профессионального образования и ВУЗами города за счет внебюджетных средств, а также личных средств обучающихся или общеобразовательных учреждений.

Программы повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений направлены на качественное изменение и приращение квалификации, а в перспективе - и на приобретение новой прикладной квалификации, установленной законодательством. Повышение квалификации стимулирует развитие профессионализма руководителей образовательных учреждений и рассматривается как одно из условий повышения качества работы учреждений. Для этого необходимо:

4.3.7. Проведение плановых курсов повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений не реже одного раза в 5 лет.

4.3.8. Включение в программы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений модулей дистанционного образования, формирование и развитие у них навыков самообразования в процессе реализации программ.

4.3.9. Повышение практической направленности экономических модулей в образовательных программах, предназначенных руководителям образовательных учреждений, для поддержки их работы в новых экономических условиях (бюджетное и автономное учреждение).

4.3.10. Организация тематических семинаров для руководителей образовательных учреждений по актуальным вопросам управленческой практики.

4.3.11. Выявление, обобщение и презентация инновационного и перспективного опыта регионов России и зарубежных стран по данному направлению.

Работа на уровне региона по формированию резерва управленческих кадров предполагает концентрацию на нескольких перспективных формах:

4.3.12. Поддержка руководителей образовательных учреждений и их заместителей в проведении самостоятельных исследовательских работ и подготовки диссертаций на соискание ученых степеней «кандидат педагогических наук», «кандидат психологических наук» или «кандидат экономических наук».

4.3.13. Организация и осуществление под патронажем Комитета по образованию Санкт-Петербурга проекта «Школа молодого директора» для вновь назначенных директоров и заведующих в течение 1-2 лет после вступления в должность.

4.3.14. Поддержка самообразования руководителей образовательных учреждений региона и их заместителей.

При осуществлении программ повышения квалификации, переподготовки и формирования управленческого резерва определено эффективное средство формирования интереса руководителя к работе, развития его профессионализма и стимулирования творческого поиска и инициативы. В качестве такого средства рассматриваются стажировки. Они могут проводиться в образовательных учреждениях региона, являющихся инновационными площадками, где возможно выполнение проектов для защиты квалификационных работ под руководством преподавателей. Еще одним форматом стажировок могут стать программы обмена групп руководителей образовательных учреждений для изучения опыта управления учреждениями образования в других регионах России (прежде всего, СЗФО) и за границей.

5. Ресурсное обеспечение обновления системы дополнительного профессионального образования руководителей образовательных учреждений региона. Ресурсное обеспечение модернизации региональной системы повышения квалификации, переподготовки и формирования резерва руководящих работников образовательных учреждений предусматривает современное и своевременное научно-методическое и информационное обеспечение. Проведение изменений невозможно без развития материальной базы и финансовой поддержки системы повышения квалификации Санкт-Петербурга, совершенствования нормативных оснований ее деятельности. Как важная часть поддержки концепции рассматривается включение механизмов международного и межрегионального сотрудничества.

Организационно-управленческое обеспечение достигается целенаправленной деятельностью государственных и общественных структур и, в первую очередь, органов исполнительной власти Санкт-Петербурга.

Основными результатами претворения на практике положений концепции станут:

- повышение образовательного уровня, профессиональной квалификации руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга;
- повышение качества работы руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга;
- формирование резерва из числа наиболее подготовленных педагогических работников для занятия вакантных должностей в сфере управления образовательными учреждениями и территориальными образовательными системами;
- удовлетворение спроса образовательных учреждений и органов управления образованием на повышение квалификации и переподготовку управленческих кадров;
- объединение усилий органов государственной власти и общественных организаций, направленных на повышение качества управления образованием в регионе;
- разработка программы мероприятий по достижению конкретных результатов в рамках задач, поставленных в Концепции.

Реализация идей Концепции обеспечит развитие и диверсификацию системы дополнительного профессионального образования педагогических работников и руководителей учреждений системы образования региона, горизонтальное и вертикальное взаимодействие различных образовательных структур, будет способствовать обновлению содержания, форм и методов в системе постдипломного образования.

Представленные в статье основные положения концепции, разработанной в СПб АППО, рассматриваются как основа региональной перспективной программы, в которой будут отражены этапы, сроки и ресурсное обеспечение комплексных усилий органов государственной власти, общественных объединений региона и самих руководителей образовательных учреждений по развитию кадрового потенциала системы управления образованием Санкт-Петербурга.

Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 года. Пр-271. - <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 года, №751. - СЗ РФ, 2000, № 41, ст. 4089.
3. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации. Одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 года (протокол № 47, раздел I).

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 года №761н, г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»».

5. Проект «Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурге на 2011-2020 годы «Петербургская Школа – 2020»».

6. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования. // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1997. – №9. – С.11-15.

7. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. - СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – 230 с.

8. Гришина И.В., Васильченко Л.В. Профессиональная компетентность руководителя школы.- Харьков: Вид.группа «Основа», 2006. – 270 с.

9. Гришина И.В., Подзюбанова Ю.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период. Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб ГУПМ, 2003.- 178 с.

10. Данельченко Т.А. Мониторинг качества подготовки слушателей в учреждении дополнительного профессионального образования. // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. - Москва-Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010.- С.49-53

11. Ждан А.А. Управление системой непрерывного образования Российской Федерации: Автореф. дис... канд. экон. наук. – М.: 2009. - 26 с.

12. Журавлёва Л.В. Теоретические основы профессиональной подготовки менеджеров образования. Учебно-практическое пособие. – Сургут: Дефис, 2000 – 31с.

13. К обществам знания: Всемирный доклад. - Париж: ЮНЕСКО, 2005

14. Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В. Профессиональная подготовка персонала: кадровые стратегии работодателей. // Вопросы образования. - 2009. - №4. - С. 218-234

15. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и образование взрослых. // Человек и образование. – 2010. - №1 (22). – С.13-15

16. Марона А.Е., Монахова Л.Ю. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований. // Человек и образование. – 2010. - №1 (22). – С.32-40

17. Сазонов Б.В. Проблемы и пути модернизации российского образования // Механизмы управления процессами модернизации в образовании. - М.: ГУ ВШЭ, 2003

1. Смолин О.Н. Российская образовательная система на пороге пятикратного кризиса, аналитическая записка Президенту РФ Д.А. Медведеву от 29 января 2009 года. - <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2009-01-28.htm>

18. Цели образования в переходный период. Отчет ОЭСР. - <http://oecd.ru/org/rusweb/rusfeder/5/3/finalrus.htm>

19. Тряпицын А.В. Построение программ профессиональной подготовки школьных менеджеров в контексте современных интеграционных процессов. // Человек и образование. – 2005. - №3. – С.54-58

20. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сборник рекомендаций / под ред. А.Г. Каспржак, Е.Я. Коган, О.Е. Лебедева и др. - М.: Университетская книга, 2007. - 288 с.

Г. Дутка

– професор кафедри математики і статистики, доктор педагогічних наук, доцент, Львівський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України (м. Київ)

УДК 37.015.6:51

ОСОБЛИВОСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті виявлено особливості математичної підготовки економістів та обґрунтування доцільності фундаменталізації її змісту. Теоретично обґрунтовано вимоги до змісту та шляхи реалізації принципу фундаменталізації змісту математичної підготовки економістів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: фундаменталізація, математична підготовка економістів, фундаменталізація математичної освіти.

А. Дутка

– профессор кафедры математики и статистики, доктор педагогических наук, доцент, Львовский институт банковского дела Университета банковского дела Национального банка Украины

ОСОБЕННОСТИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье выявлены особенности математической подготовки экономистов и обоснована целесообразность фундаментализации её содержания. Теоретически обоснованы требования к содержанию и пути реализации принципа фундаментализации в содержании математической подготовки экономистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: фундаментализация, математическая подготовка экономистов, фундаментализация математического образования.

A. Dutka

– professor of Department of Mathematics and Statistics, Doctor of Education, Associate Professor, Lviv Institute of Banking Business of the University of Banking of the National Bank of Ukraine (Kyiv)

PECULIARITIES OF FUTURE ECONOMISTS' FUNDAMENTAL MATHEMATICAL TRAINING

The article reveals peculiarities of economists' mathematical training and expediency of its content fundamentalization is substantiated. Demands to the content and ways of realization of the principle of the economists' mathematical training content fundamentalization in institutions of higher education are theoretically grounded.

Key words: fundamentalization, economists' mathematical training, fundamentalization of mathematical education.

Найважливішим компонентом нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації, яка передбачає істотне підвищення якості освіти особистості. Це зумовлює зміни у змісті навчання та його спрямування на конструктивну професійну діяльність фахівця. Фундаментальні науки випереджають у своєму розвитку прикладні, створюючи для них теоретичну основу. Відповідно фундаментальна підготовка фахівця забезпечує його соціальний захист, надаючи можливість успішної перепідготовки та гнучкої адаптивності в ринкових умовах.

Математичні дисципліни охоплюють значну частину фундаментальної складової економічної освіти та забезпечують студентів необхідним математичним інструментарієм, розвивають уміння ефективного, творчого використання математичного апарату в майбутній професійній діяльності, підвищують рівень професійної компетентності. Для реалізації інтегративної функції циклу математичних дисциплін і кореляції з цілями професійної підготовки економістів дієвою є фундаменталізація математичної підготовки майбутніх економістів.

Аналіз наукових досліджень показав, що в педагогічній науці досліджувалися теоретичні та методичні основи економічної освіти в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах (В. Бобров, О. Падалка, І. Прокопенко, І. Зайцева). Низку наукових праць присвячено методиці навчання математики у професійній підготовці майбутніх економістів (Н. Ванжа, Л. Нічуговська, Г. Пастушок, О. Фомкіна). У філософській, психологічній та педагогічній літературі розглядалися також питання виділення фундаменталізації освіти (В. Краєвський, А. Хуторський, Н. Гладушина, В. Ільченко, В. Кравченко, О. Проказа, С. Гончаренко, В. Кінельов, А. Гладун, А. Кочнев, О. Голубєва, А. Суханов, Є. Князева, В. Сергієвський, О. Полещук, Н. Нечаєв, О. Філатов А. Субетто, В. Садовничий та ін.) Водночас не повністю дослідженими залишаються проблеми фундаменталізації змісту професійної освіти, зокрема економічної.

Метою статті є виявлення особливостей математичної підготовки економістів та обґрунтування доцільності фундаменталізації її змісту.

У контексті фундаменталізації освіти математика відіграє важливу роль на завдяки дуальному трактуванню її впливу на професійну підготовку. Стиль математичного мислення, інтелектуальне «тренування», яке забезпечують навіть мінімальні відомості з математики, такі потрібні фахівцеві будь-якого профілю.

Нині традиційний погляд на зміст навчання математики, її роль і місце у професійній підготовці економістів зазнає змін. Математична освіта трактується як феномен, що відображається в різних сферах діяльності особистості і змінюється під впливом навчання математики.

Застосування математики в економіці значно розширилось і поглибилось із переходом суспільства до ринкових відносин, оскільки вони

вимагають від фахівців постійного аналізу і синтезу великих за обсягом та різноманітних за змістом потоків економічної інформації, прийняття оптимальних рішень в умовах невизначеності, різного роду ризиків суб'єкта.

Тому програма підготовки економістів у вищих навчальних закладах України передбачає викладання досить великого обсягу математичних та економіко-математичних дисциплін. Їх глибоке засвоєння студентами є неодмінною умовою високої кваліфікації, оскільки сучасний економіст повинен: уміти формулювати економічні завдання і складати відповідні економіко-математичні моделі; досконало володіти мовою математичних понять та основними математичними методами аналізу й економіко-математичних задач, уміти аналізувати і синтезувати розв'язки економіко-математичних моделей із позиції їх практичного застосування; володіти методикою прогнозування й оптимізації рішень на основі розв'язків таких моделей тощо.

Історично склалися два погляди на призначення математичної освіти: практична, пов'язана зі створенням і застосуванням інструментарію, потрібного людині в її продуктивній діяльності, і інтелектуальна, пов'язана з мисленням людини, з оволодінням певним методом пізнання і перетворенням дійсності за допомогою математичних методів [11, с. 61]. Вивчення математичних дисциплін сприяє накопиченню спеціальних знань, оволодінню прийомами постановки та розв'язання математичних задач і на їх базі – розвитку інтелекту студентів, формуванню в них культури мислення, вихованню вольових якостей, умінню долати труднощі, естетичному розвитку, що базується на здатності оцінити красу наукових побудов.

Сутністю фундаменталізації математичної освіти економістів є формування у студентів довготривалої системи фундаментальних знань і вмінь, які забезпечують здатність економіста ефективно використовувати їх у професійній діяльності.

Фундаментально-професійна математична освіта студентів – це інтеграційна властивість особистості, що характеризується сукупністю освітніх надбань людини (знань, умінь, навичок), сформованими інтелектуальними, поведінковими і професійно-значущими якостями, розвиненою мотивацією досягнень у навчанні, здатністю до інтелектуальної і творчої діяльності, до продовження своєї освіти, до самоосвіти, яка дозволяє людині самореалізуватися, зайняти гідне місце в соціумі [9]. Оскільки фундаментально-професійна математична освіта студентів є самостійною системою, то вона має свій склад і структуру, тому якість фундаментально-професійної математичної освіти студентів загалом залежатиме від якості засвоєння знань та умінь.

Як основний чинник функціонування процесу навчання математики студентів, фундаментально-професійна математична освіта, за

Ж. Сайгітбаталовим, проходить три ступені свого розвитку: елементарна математична грамотність, функціональна математична грамотність, професійно-математична компетентність.

Елементарна грамотність у галузі математики припускає знання базових математичних понять і розуміння можливостей їх застосування в різних сферах людської діяльності, зокрема в майбутній професійній діяльності. Математична грамотність характеризується вміннями міркувати аналогічно, застосовувати теоретичні знання і відомі алгоритми до розв'язання практичних задач. Цей рівень розвитку «фундаментально-професійної математичної освіти студентів» називатимемо елементарною математичною грамотністю. Проблеми, пов'язані з необхідністю швидкої перебудови діяльності, здатності до перенавчання і самоосвіти, привели до появи поняття «функціональна математична грамотність».

Функціональна математична грамотність означає наявність досить широкого кругозору в найрізноманітніших розділах математичного знання. Тільки досягши рівня функціональної математичної грамотності, студент може швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, оперативно поповнювати свої знання новими, ефективно і творчо використовувати їх у професійній діяльності.

Для рівня професійної математичної компетентності недостатньо мати великий обсяг і структуру знань – бути компетентним означає уміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід. Усі розглянуті умовно виділені ступені «фундаментально-професійної математичної освіти студентів» є взаємопов'язаними – кожен попередній ступінь є свого роду фундаментом для наступних.

Водночас багато економічних законів сформульовано мовою математики (закон спадного доходу, принцип спадної граничної корисності, умови оптимальності випуску продукції), не кажучи вже про прості додатки математики в економіці (балансові моделі, еластичність функції, виробничі функції і т. ін.) [1]. Нині математична освіта фахівців економічного профілю дає достатньо знань, умінь і навичок, у тому числі і математичних, але недостатньо навчають того, як їх перетворювати на ефективний інструмент професійної діяльності, забезпечуючи відповідний рівень сучасних фахівців. Наблизитися до подолання таких суперечностей вдається з розв'язанням проблеми фундаменталізації математичної підготовки.

Курс математики для майбутніх економістів у вищих навчальних закладах ще недостатньо розроблений за методикою та формами організації його вивчення, а саме: не обґрунтовано роль і місце кожного розділу з різних галузей математики; не розроблено логічних принципів відбору змісту і розташування та взаємозв'язків між окремими темами і питаннями; не визначено рівнів викладу теоретичного матеріалу.

Водночас навчальні курси математики в сукупності охоплюють значну частину фундаментальної складової економічної освіти у вищому навчальному закладі. Навчальні курси, які є структурними одиницями змісту освіти, визначаються профілем підготовки майбутніх фахівців. тобто, зміст фундаментальної освіти визначається саме цими курсами і їхніми взаємозв'язками.

Звичайно, «застосування математики не може розв'язати всі проблеми економічної науки, бо сучасна математика оперує тільки кількісними відношеннями і не застосовна до таких якісних понять, як «прийнятно», «допустимо», «раціонально» тощо, таких властивих мисленню фахівців багатьох профілів. Тому ті категорії економічної науки, які не зводяться до кількісних відношень, безглуздо аналізувати за допомогою математичних засобів» [10, с. 18].

Реалізація фундаментальної складової в змісті математичної підготовки студентів-економістів здійснюється в рамках державного стандарту. Очевидно, що математична підготовка є базовою для підготовки фахівця в економічній галузі.

Фундаменталізація змісту математичної підготовки полягає в зміні складу і структури змісту, акцентуванні фундаментальних знань як у змісті математики, так і математикомістких дисциплін загальнопрофесійного і спеціального циклів.

Виділений фундаментальний зміст математичної підготовки ще не вирішує повністю проблеми фундаменталізації професійної освіти. Важливо визначити – як, якою мірою і в якій послідовності органічно «вмонтувати» цей зміст у цілісну професійну освіту і досягти при цьому заданої мети. Для цього треба визначити систему норм, що регулюють формування змісту освіти з урахуванням його фундаменталізації. Такими нормами можуть бути принципи фундаменталізації і професіоналізації; цілісності і наочності, диференціації, спадкоємності, науковості, доступності тощо.

Використання завдань із економічним змістом у процесі вивчення математики дає змогу продемонструвати студентам наявність зв'язків між математикою і економікою та сприяє розвитку інтересу до вивчення математики. Однією з найважливіших цілей є формування у студентів економічного способу мислення. Побудова математичних моделей економіки показує, що досягнення результату можливе завдяки взаємодії економіки і математики.

Щоб «виробити відповідні навички у студентів, слід приділяти серйозну увагу економічній інтерпретації математичних моделей, що розглядаються. Не секрет, що могутній математичний апарат, який

повідомляється студентам на лекціях з математики, часто залишається мертвим вантажем через невміння застосовувати його до реальних задач» [10, с. 18]. Вказуючи, де це можливо, на економічні джерела математичних теорій, викладач сприяє не тільки підвищенню математичної культури і рівня економічних знань майбутніх фахівців, а й формує їхній світогляд.

Таким чином, математична освіта в підготовці фахівців економічного профілю є загальнонауковим фундаментом для оволодіння спеціальністю. Перехід до ринкових відносин ставить перед фахівцями-економістами нові проблеми, пов'язані з новими умовами господарювання. У цьому контексті загострюється суперечність між цілями математичної освіти фахівців економічного профілю (сформуванню функціонально повну математичну базу для засвоєння спеціальних знань) і доступними засобами досягнення цих цілей, тобто традиційним змістом, формами та методами підготовки і перепідготовки кадрів.

Водночас виникає проблема вдосконалення математичної підготовки фахівців економічного профілю як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і в системі післядипломної освіти. Забезпечення наступності змісту фундаментальної математичної підготовки економістів передбачає дотримання таких правил: включати ті знання і вміння, які узгоджуються з теперішнім змістом навчання, а також із попереднім і подальшим; використовувати попередні знання як опору для формування нових; зберігати старі знання у системі нових; створювати нові як розвиток старого; фундаментальний зміст математичної підготовки має включати елементи, що узгоджують старе і нове, представлене в математичній науці; науково-фундаментальний зміст математики має сприяти вивченню самої математики; професійно-фундаментальний зміст математики має сприяти вивченню економічних дисциплін; забезпечити сумісність, плавний перехід між змістом математичної підготовки в загальноосвітній та вищій школі; включати знання, що працюють на перспективу, і вміння, що створюють «інтелектуальний запас» і базу для продовження освіти і самоосвіти; у разі потреби розробити зміст і реалізувати міждисциплінарний курс, що забезпечує належну якість фундаментальної математичної підготовки майбутніх економістів. У цьому контексті є цікавими дослідження, що стосуються математичної освіти учнів класів економічного напрямку [6].

Аналіз математики як науки дав змогу виділити фундаментальні математичні знання (поняття) і методи пізнання дійсності, які мають стати науково-фундаментальним компонентом змісту освіти. Іншим джерелом виділення змісту фундаментальної математичної підготовки є вивчення професійної діяльності і самого суб'єкта професійної діяльності

економіста. Фундаменталізація змісту математичної підготовки, яка полягає в зміні складу і структури змісту, акцентуації тих, що є, і введенні нових фундаментальних знань і вмінь, має бути здійснена як у змісті математики, так і в математикоемних дисциплінах загальнопрофесійного і спеціального циклів.

Екстраполюючи сказане на зміст математичної підготовки, представлений загалом як у математиці, так і в інших предметах, очевидно, що зміст фундаментальної, математичної підготовки в професійній школі об'єднує: власне науково-фундаментальний зміст математики; частину прикладного змісту математики, що забезпечує математичні основи загальнопрофесійної підготовки в рамках однієї або кількох близьких галузей, а також частину прикладного змісту математики, що забезпечує математичні основи спеціальної підготовки в рамках професійного поля однієї або кількох суміжних професій [8]. Фундаменталізація змісту математичної підготовки має сприяти підвищенню якості професійної освіти. Загальною тенденцією є посилення прикладної спрямованості математичної підготовки.

Під змістом математичної освіти студентів економічних спеціальностей розуміємо науково обґрунтовану систему дидактично й методично обґрунтованого навчального матеріалу, який містить узагальнені вимоги до кваліфікаційних рівнів, компетентності та соціально важливих властивостей і якостей фахівця в галузі економіки.

До числа спеціальних вимог відносять: проектування змісту математичної освіти на основі реалізації стратегії «відповідності прихованим потребам»; організацію змісту навчальної діяльності, яка забезпечує студентів певним обсягом математичних знань, навичок та вмінь тощо; структурування навчального матеріалу в контексті формування базових знань математичних дисциплін як основи для опанування студентами методології математичного моделювання як методу навчання та наукового дослідження; взаємоузгодженість змісту математичних та професійно орієнтованих дисциплін у контексті потреб фахової підготовки та створення на цій основі мобільних інтеграційних курсів; здійснення студентських наукових міні-досліджень як невід'ємної складової навчальної діяльності» [7, с. 13–14].

Загальний обсяг математичних знань збільшується такими ж темпами, що й уся сукупність наукової інформації. З'являються все нові розділи математики, що претендують на певну фундаментальність. Неможливість уявити навіть частину такої інформації у змісті освіти очевидна.

Зміст математичної підготовки в професійній школі складається не тільки із системних математичних дисциплін, а й включає зміст науково-

математичних основ, загально-професійних і спеціальних дисциплін, а також імпліцитно присутні в них прикладні математичні знання. Це передбачає охопити фундаменталізацією не тільки математичні, а й дисципліни загально-професійного і спеціального циклів, що містять у своїй основі математичні знання [8]. Процедура виокремлення фундаментального змісту математичної підготовки в цілісному змісті освіти в професійній школі може мати деталізований перелік підстав.

Відповідно формулюються загальні вимоги фундаменталізації змісту математичної освіти економістів, зокрема: опора на фундаментальні знання, вміння і навички з математичних дисциплін; розвиток базових знань, умінь та цінностей, які визначають розвиток загальнолюдської культури і наявні у змісті математики; фундаментальні математичні знання і вміння забезпечують основу вивчення загальноекономічних дисциплін; інтегровані економіко-математичні знання і вміння забезпечують основу вивчення спеціальних дисциплін.

Логічно припустити, що для виділення фундаментального змісту математичної підготовки слід визначити його джерела. Наприклад, як джерело виділення науково-фундаментального компонента змісту математичної підготовки пропонується проаналізувати розвиток математичних уявлень і математичної науки. До науково-фундаментального компонента мають увійти такі знання, які містяться в основах математики як цілісної науки, так і в окремих її розділах, що мають фундаментальне значення для розвитку самої математики (математичні поняття, дії, операції, закономірності). Вони інваріантні і стабільні. На таких знаннях будуються математичні теорії. Вони забезпечують, з одного боку, існування математики як єдиної наукової галузі, а з іншого – багатократна оптимізація наукової інформації, в результаті якого математичні теорії з часом перетворюються на окремих випадок більш загальних, фундаментальніших математичних теорій.

Одночасно з цим у структурі математичного знання відбувається багатократне стиснення інформації в прикладних галузях математики, в інших галузях наукового і технологічного знання. Зазначимо також, що ці знання становлять основи інтелектуальної культури суспільства та істотно впливають на інтелектуальний розвиток особи.

Проблемно зорієнтований аналіз розвитку математики як науки дав змогу виділити фундаментальні математичні знання (поняття) і фундаментальні методи пізнання математичної дійсності, які, якщо дотримуватись концепції багаторівневої фундаменталізації змісту професійної освіти, мають становити його науково-фундаментальний компонент.

Зазначимо, що окремі математичні поняття і майже всі названі вище методи є основними (фундаментальними) не тільки для математики, а й для всієї пізнавальної діяльності людини. Іншим джерелом виділення змісту фундаментальної математичної підготовки, зокрема виділення професійно-фундаментального компонента, може стати вивчення професійної діяльності і самого суб'єкта професійної діяльності фахівця.

Правила реалізації принципу фундаменталізації при формуванні змісту математичної підготовки економістів можна визначити так: включення у зміст економічних дисциплін фундаментальних математичних понять і методів пізнання; забезпечення відповідності змісту математичних дисциплін галузевим стандартам; використання наукових методів і однозначність наукових термінів, уживаних при вивченні економічних та математичних дисциплін; збереження логіки побудови навчальних предметів математичного та економічного циклів на основі наскрізних фундаментальних понять; збагачення змісту освіти сучасними науковими досягненнями, якщо можлива їх адаптація до рівня навченості і можливостей засвоєння студентами; забезпечення оптимального обсягу і рівня теоретичної складності змісту математичної підготовки для розуміння студентами; забезпечення мотивації вивчення математичних дисциплін з метою їх використання у професійній діяльності.

Формування змісту математичної підготовки економістів реалізується упродовж кількох етапів: оцінювання можливостей використання змісту математичної підготовки у формуванні фундаментальних знань і вмінь; зміна складу і структури змісту для акцентування фундаментальних знань і вмінь відповідно до логіки математичних дисциплін; експериментальне викладання зміненого змісту з метою виявлення ступеня ефективності фундаменталізації математичної підготовки; коригування фундаменталізації змісту математичної підготовки в плані його вдосконалення.

Формування системи знань про основні категорії, закони і форми логічного мислення передбачає вивчення основних понять і термінів логіки; набуття навичок правильно формулювати думки, уміння логічно й аргументовано доводити істину або спростовувати хибні положення. Т. Колесникова зазначає, що основним завданням фундаментальної освіти є формування наукового способу мислення. Кожний освічений фахівець повинен мати уявлення про основні закони мислення і його форми, повинен уміти логічно міркувати, мотивувати свої дії, уміти обґрунтувати свої рішення. За допомогою логічних засобів наша мова стає точною, набуває чіткості і визначеності. Вивчивши основні поняття математичної логіки, можна описувати міркування, «обчислювати» їхні результати.

Знання основних законів і методів математичної логіки сприяє підвищенню загальної культури мислення, допомагає набувати навички логічно струнких міркувань, виразних формулювань, короткого і коректного запису пропозицій і тверджень [5].

Формування вміннь знаходити оптимальні рішення економічних проблем передбачає вивчення студентами основних методів та алгоритмів оптимізації детермінованих і стохастичних систем. Серед них особливо важливими є загальне завдання лінійного програмування та деякі з методів її вирішення; теорія двоїстості та двоїсті оцінки в аналізі розв'язків лінійних оптимізаційних моделей; цілочислові задачі лінійного програмування; елементи нелінійного програмування; задачі динамічного програмування та елементи теорії ігор.

Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх економістів має неодмінним компонентом знання з математичної статистики та теорії ймовірностей, зокрема: основні поняття і теореми теорії ймовірностей; основні формули теорії ймовірностей, повторні незалежні випробування; числові характеристики випадкових величин; закон великих чисел; граничні теореми; функція розподілу ймовірностей випадкової величини; основні закони розподілу випадкової величини; багатовимірні випадкові величини; статистичне оцінювання параметрів розподілу; елементи теорії кореляції; статистична перевірка статистичних гіпотез; елементи дисперсійного аналізу; елементи регресивного аналізу; елементи теорії випадкових процесів і теорії масового обслуговування тощо.

Таким чином, фундаментальну математичну підготовку фахівця економічного профілю розглядаємо як системний результат засвоєння суб'єктом спеціально відібраної множини елементів математичних знань, умінь, навичок та цінностей, необхідний для успішного здійснення професійної діяльності, причому відібрана множина повинна мати риси системності та відповідати запитам суспільства. Система елементів цієї множини має створювати нову якість професійної підготовки, тобто майбутній фахівець набуває нові професійні якості, які він не мав до навчання. Фундаментальні математичні знання і вміння забезпечують основу вивчення загальноекономічних дисциплін, а інтегровані економіко-математичні знання і вміння забезпечують основу вивчення спеціальних дисциплін. До подальших напрямів дослідження відносимо методичні розробки змісту математичної підготовки майбутніх економістів у контексті його фундаменталізації.

Література

1. Дахер Е. А. Система Mathematica в процессе математической подготовки специалистов экономического профиля : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Дахер Екатерина Анатольевна. — М., 2001. — 296 с.
2. Дутка А. Я. Фундаментализация математической подготовки будущих экономистов: принципы и подходы / А. Я. Дутка // Общество знаний: проблемы генезиса в условиях экономического кризиса: материалы [Междунар.] науч. конф. / под общ. ред. А. И. Коганова. — М. : Культурная революция, 2009. — С. 46—52.
3. Дутка Г. До проблеми вдосконалення базової математичної підготовки майбутніх економістів / Ганна Дутка // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. — 2004. — Вип. 2. — С. 45—51.
4. Дутка Г. Принцип фундаменталізації освіти у математичній підготовці майбутніх економістів: постановка проблеми / Г. Дутка // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — Вип. 12 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. — Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. — С. 260—265.
5. Колесникова Т. Л. Роль фундаментализации образования в повышении качества подготовки специалистов экономического профиля / Т. Л. Колесникова [Электронный ресурс]. — Режим доступа :
6. // <http://econom.khsu.ru/print>.
7. Никонова Е. Ю. Особенности содержания математического образования учащихся классов экономического направления : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Никонова Елена Юрьевна. — М., 1995. — 232 с.
8. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Нічуговська. — К., 2005. — 40 с.
9. Сайгитбатов Дж. Фундаментализация содержания математической подготовки студентов экономического колледжа : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Джамбулат Сайгитбатов. — Казань, 2004. — 267 с.
10. Скоробогатых Е. Ю. Педагогические условия повышения качества обучения математики в техническом вузе (на примере экономических специальностей) : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Скоробогатых Елена Юрьевна. — Калининград, 2001. — 268 с. Хрусталева А. Ф. Математика в экономической подготовке специалистов / А. Ф. Хрусталева, А. В. Скатков, А. Т. Чуб // Вестник высшей школы. — 1983. — № 6. — С. 18—20.
11. Шепелева Ж. Н. Педагогические условия обучения старшеклассников конструированию экономико-математических моделей : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Шепелева Жанна Николаевна. — Белгород, 2004. — 186 с.

М. Дяченко

– кандидат наук із соціальних комунікацій, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

УДК 371.134

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА

У статті здійснено спробу визначити теоретико-методологічні засади системного педагогічного дослідження формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста у процесі професійної освіти.

Ключові слова: журналіст, системний підхід, педагогічна методологія, професійна освіта, творча індивідуальність.

М. Дяченко

– кандидат наук по социальным коммуникациям, Классический приватный университет, г. Запорожье

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА

В статье осуществлена попытка определить теоретико-методологические основы системного педагогического исследования формирования творческой индивидуальности будущего журналиста процессе профессионального образования.

Ключевые слова: журналист, системный подход, педагогическая методология, професійна освіта, творча індивідуальність.

M Dyachenko

– candidate of sciences on social communications, Classic private university, Zaporizhzhya

TEORETIKO-METHODOLOGICAL BASES OF THE SYSTEM PEDAGOGICAL RESEARCH OF FORMING OF THE CREATIVE INDIVIDUALITY OF FUTURE JOURNALIST

The article accomplishes an attempt to determine the theoretical and methodological foundations of a system of pedagogical research forming of creative individuality of future journalists in the process of the professional education.

Key words: journalist, systematic approach, teaching methodology, professional education, creative individuality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах пострадянського інформаційного простору актуалізувалася проблема

формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста, відтак постала необхідність визначення теоретико-методологічних засад системного педагогічного дослідження цього процесу.

Наразі в журналістській освіті спостерігаються певні протиріччя між соціальним замовленням суспільства на творчих фахівців у галузі ЗМІ та фактичним станом підготовки майбутніх журналістів. Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється необхідністю вироблення теоретичних і методологічних засад педагогічного дослідження формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Методологічні проблеми педагогічної науки висвітлено в наукових розвідках багатьох учених (Ю. Бабанський, Н. Бордовська, Е. Воробйова, М. Данилов, В. Загвязинський, В. Каширін, В. Краєвський, Г. Крилов, О. Новіков, Д. Новіков, А. Реан, В. Сластьонін, М. Хромченко, І. Чапаєв).

Поняття „індивідуальність” знайшло теоретичне обґрунтування у працях філософів (Л. Зеленов, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, Ю. Орлов, І. Резвицький, Ю. Хабермас), педагогів (О. Абдуліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Пехота, В. Сластьонін), психологів (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн тощо). Проблемі формування творчої індивідуальності присвячені наукові розвідки таких учених, як А. Асмолов, М. Бахтін, В. Белов, І. Кон, В. Міріманов, В. Шадриков тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, а її метою стало розкриття сутності понять „педагогічна методологія”, „системний підхід”, „творча індивідуальність журналіста”, висвітлення наукових поглядів на ці поняття та визначення теоретико-методологічних засад системного педагогічного дослідження процесу формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для наукового педагогічного дослідження проблеми необхідно визначити теоретико-методологічне підґрунтя, окреслити принципи його проведення та шляхи отриманих результатів. Адже в основі будь-якої наукової розвідки „лежить найзагальніша система принципів і способів його організації, що ґрунтується на світогляді дослідника, його філософській позиції та поглядах. Цією системою, яка визначає способи досягнення і побудови теоретичного знання, а також способи організації практичної діяльності, і є методологія” [7, с. 24].

Як зазначає В. Краєвський [4], за останні десятиліття суттєво посилилася спрямованість методології на допомогу дослідникові, на формування в нього спеціальних умінь в галузі дослідницької роботи. Методологія тлумачиться як „учення про способи організації та побудови теоретичної діяльності людини” [5, с. 628–629], як принципи побудови, форми і способи здійснення науково-пізнавальної (науково-дослідної) діяльності [2, с. 32]. Російськими вченими В. Краєвським і В. Сластьоніним визначено рівні методології педагогіки: філософський, загальнонаукова методологія, конкретно-наукова методологія.

Такі вчені, як Ю. Бабанський, Е. Воробйова, М. Данилов, Д. Новіков, О. Новіков, І. Чапаєв серед ознак педагогічної методології називають універсальність, властиву всім теоріям, педагогічним парадигмам і рівням педагогічної діяльності; аксіологічність, яка виражається у світоглядній позиції дослідника і виявляється його вибором способів діяльності; інструментальність, спрямовану на пізнання й перетворення теорії і практики; рефлексивність, характерну для педагогічної діяльності; інтегративність, що полягає у поєднанні теорії та педагогічної практики.

За визначенням російського академіка О. Новікова [6], методологія – це вчення про організацію діяльності, зауважуючи при цьому, що не всяка діяльність потребує організації, застосування методології, оскільки діяльність може розділятися на діяльність репродуктивну і продуктивну (спрямовану на одержання об’єктивно нового або суб’єктивно нового результату). В. Новіков пропонує використовувати таку „схему методології”:

1) характеристики діяльності: особливості, принципи, умови, норми діяльності; 2) логічна структура діяльності: суб’єкт, об’єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності; 3) часова структура діяльності: фази, стадії, етапи діяльності.

Визначення теоретико-методологічного підґрунтя і окреслення методологічних засад педагогічного процесу формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста викликане потребою теоретичного дослідження цієї проблеми і необхідністю з’ясування її місця й ролі серед інших проблем сучасної професійної педагогіки, а також пошуком шляхів її розв’язання у процесі викладання навчальних дисциплін, організації студентської виробничої практики, виховної роботи в навчальному закладі.

Системний підхід – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об’єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв’язків між ними, тобто розгляд об’єкта як системи. У наукових дослідженнях використовується системний підхід, що допомагає створити цілісну картину природного або суспільного явища чи процесу, виявити структуру цілісного об’єкта й розкрити його функції.

У пострадянському освітньому просторі системний підхід проник в усі галузі наукового знання та людської діяльності як загальний та найбільш ефективний метод вирішення складних проблем. Т. Колбіна так визначає загальні характеристики системи: „цілісність (система не є сумою її частин, її властивості як цілого неможливо вивести з окремої її частини); структурність (зв'язки і відношення елементів системи упорядковуються в певну структуру, яка визначає функціонування системи в цілому); взаємозв'язок системи і середовища; ієрархічність (кожен компонент системи може одночасно бути підсистемою даної системи і включати в себе іншу систему); багатосторонність опису (кожна система, яка є складним об'єктом, для повного вивчення потребує розгляду багатьох її аспектів)” [3].

Дослідження проблеми формування творчої особистості тісно пов'язане з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, що стимулюють і регулюють творчу діяльність, тому слід говорити про формування творчої індивідуальності.

У філософських і психолого-педагогічних дослідженнях індивідуальність розглядається головним чином як вираження відмінностей однієї людини від іншої в парадигмі одиничного, неповторного, особливого. Такі вчені, як Н. Дубінін, В. Колесников, В. Мерлін, Р. Міллер, І. Резвицький, Л. Рувинський, В. Русалов, В. Тугаринов, розглядають індивідуальність як інтегральну ознаку особистості.

Особливої уваги, за нашим переконанням, заслуговує обґрунтування системно-цільової індивідуалізації навчання студентів-журналістів культурі творчої діяльності, здійснене О. Дорощук [2], яка, зокрема, зазначає, що становлення та розвиток компетентного журналіста-універсала неможливе без розробки й реалізації науково-методичного забезпечення системи індивідуалізованого навчання майбутніх журналістів, умов, у яких відбуваються процеси формування й саморозвитку творчої особистості.

Важливою метою розвитку особистості журналіста є формування творчої індивідуальності. „Індивідуальність – це своєрідність психіки й особистості індивіда, його неповторність. Поняття „індивідуальність” багато в чому перегукується з поняттям „особистість”, яке застосовується, коли індивід характеризується як суб'єкт соціальних відносин” [1, с. 158].

Логіка проведення системного педагогічного дослідження формування творчої індивідуальності відтворює етапи пізнання об'єкта у будь-якій науковій галузі та відображає рівень абстракції, через які проходить наукове пізнання: феноменологічний, аналітико-синтетичний, прогностичний, аксіоматичний. На феноменологічному рівні здійснюється зовнішнє, описове викладення фактів або явищ, каталогізація об'єктів, констатація їх якостей та властивостей.

На аналітико-синтетичному рівні за допомогою загальноприйнятої у педагогічній науці термінології з'ясовується сутність об'єкта, що вивчається (його властивості, якості, закономірності функціонування).

На прогностичному рівні здійснюється моделювання основних процесів та явищ, визначаються особливості функціонування конкретного об'єкта. На аксіоматичному рівні відбувається виявлення цінностей досліджуваного об'єкта з використанням міждисциплінарних наукових понять високого ступеня узагальнення, визначення шляхів удосконалення його подальшого вивчення.

Щодо конкретного педагогічного процесу формування творчої індивідуальності передбачено застосування на феноменологічному рівні факторного підходу з метою обґрунтування актуальності наукового дослідження на основі виявлення існуючих протиріч, аспектний аналіз творчої індивідуальності як явища об'єктивної дійсності (філософський, педагогічний, психологічний, культурологічний, соціологічний, етичний, журналістикознавчий тощо).

На аналітико-синтетичному рівні доцільним є здійснення структурно-функціонального аналізу навчальної діяльності студентів-журналістів із застосуванням діяльнісного підходу до дослідження педагогічного процесу формування творчої індивідуальності.

На прогностичному рівні передбачено створення різних моделей (професійного портрета журналіста, педагогічного процесу формування творчої індивідуальності, педагогічної системи та її компонентів, технології), які відтворюють особливості досліджуваних об'єктів, дозволяють дослідити закономірності їх функціонування та визначають дидактичні умови їх реалізації.

На рівні практичного застосування створених моделей необхідно провести експериментальну перевірку вироблених теоретичних положень і оцінювання досягнутих результатів навчальної і творчої діяльності студентів.

На аксіоматичному рівні педагогічний процес формування творчої індивідуальності передбачено розглянути як міждисциплінарний об'єкт, що дозволяє обґрунтувати засоби удосконалення компонентів педагогічної системи з метою його оптимізації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми розглянули різні погляди вчених на методологію педагогічних досліджень, в тому числі – процесу формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста під час професійного навчання. Не зважаючи на численну наявність і різноманітність підходів до визначення теоретико-методологічних засад формування творчої особистості, наразі ще відсутня чітка система методів педагогічного дослідження творчої індивідуальності студента-

журналіста, що відкриває перспективи подальшої роботи над цією проблемою.

Література

1. Большая психологическая энциклопедия. — М. : Эксмо, 2007. — 544 с.
2. Дорошук Е. С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре творческой деятельности : дисс. д. п. н. : 13.00.01 / Дорошук Е. С. — Казань, 2007. — 480 с.
3. Колбіна Т. Теоретико-методологічні та технологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів : Дис...д. пед. н. 13.00.04 — Запоріжжя, 2010. — 536 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. — Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. — 244 с.
5. Новейший философский словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск: интер-прессервис; Книжный дом, 2001. — 1280 с.
6. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М.: СИНТЕГ, 2007. — 668 с.
7. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2000. — 432 с.

О. Єгорова

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК [001.89:371.134]:009

СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті подається аналіз змісту науково-дослідної роботи студентів педагогічних ВНЗ, визначення її ролі у становленні особистості майбутнього вчителя; її специфіки в залежності від предметів, що вивчаються. Наведено характеристику гуманітарних здібностей та гуманітарного стилю мислення, що безпосередньо впливають на спрямованість науково-дослідної роботи студентів; розкрито форми домашньої, самостійної, індивідуальної роботи зі студентами з метою залучення їх до науково-дослідної роботи та представлено форми роботи у таких позанавчальних різновидах науково-дослідної роботи, як клуб та гурток.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, майбутні вчителі, гуманітарні дисципліни, навчально-пізнавальна діяльність, іноземна мова, форми і методи роботи зі студентами.

Е. Егорова

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры практики английской устной и письменной речи Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

**СПЕЦИФИКА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

В статье представлены: анализ содержания научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов, определение ее роли в становлении личности будущего учителя; ее специфики в зависимости от изучаемых предметов. Приведена характеристика гуманитарных способностей и гуманитарного стиля мышления, непосредственно влияющие на направленность научно-исследовательской работы студентов; раскрыты формы домашней, самостоятельной, индивидуальной работы со студентами с целью привлечения их к научно-исследовательской работе и представлены формы работы в таких внеучебных разновидностях научно-исследовательской работы как клуб и кружок.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа студентов; будущие учителя, гуманитарные дисциплины, учебно-познавательная деятельность, иностранный язык, формы и методы работы со студентами.*

О. Yegorova

- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of English Oral and Written Speech Practice of Kharkiv Scovoroda National Pedagogical University

**SPECIFIC FEATURES OF THE SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF
FUTURE TEACHERS WHILE TEACHING THEM THE HUMANITIES**

The article presents: a content analysis of the students' scientific research work at pedagogical universities, the definition of its role in the formation of the personality of a future teacher, its specific features, depending on the subject. The characteristics of humanitarian abilities and humanitarian way of thinking that directly affect the direction of the students' scientific research work; forms of home and individual work with students in order to attract them to the scientific research work; such extra-curricular types of the students' scientific research work as a club and study group are described in the article.

Key words: *students' scientific research work, future teachers, humanities, education and cognitive activities, foreign language, forms and methods of working with students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасний розвиток суспільства характеризується поворотом до людини, його цінностей, потреб, мотивів, особливостей його становлення як соціального

індивіда та як зрілої особистості. Пріоритетною метою вищої школи сьогодні є не виробництво знань, а виробництво особистості фахівця [3]. Ці зміни, що відбуваються у змісті вищої освіти, гуманітаризація та гуманізація вищої освіти, переорієнтація форм, методів та засобів підготовки майбутнього фахівця, роблять особливо важливим питання підготовки вчителів у нових умовах. Сьогодні особливо зрозуміло, що в систему підготовки майбутнього вчителя необхідно закласти компоненти, що активізують процеси усвідомлення студентом своєї діяльності, самовизначення і самоформування необхідних професійно значущих якостей, які б, у свою чергу, забезпечували становлення його до рівня професіонала – особистості дослідника, активного у пізнавальному плані, готового до співпраці, здатного вести діалог і взаємодіяти.

У зв'язку з цим однією з головних цілей педагогічної освіти повинна виступати мета розвитку дослідницьких можливостей майбутнього вчителя, здатного не тільки відтворювати одержані знання в професійній діяльності, але також до самостійного їх пошуку для дослідження і перетворення педагогічної дійсності, тобто займати активну дослідницьку позицію. Такий самостійний спосіб організації пізнавального пошуку, що підтримує і розвиває пізнавальну активність студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, зумовлює високу якість загальної і спеціальної підготовки випускника.

Необхідні передумови для цього створює науково-дослідна робота студентів у ВНЗ, яка є ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців в умовах сучасності [2; 8]; є одним із засобів розвитку пізнавальної активності студента [6] та вироблення у нього дослідницької поведінки [4; 5]. Науково-дослідна робота студентів дозволяє перенести акцент з процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, формування вмінь і навичок ведення наукової роботи.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На сьогодні існують роботи, у яких розкрито сутність, форми, засоби і методи науково-дослідної роботи (В. Андреев, Г. Артемчук, Б. Бальзамов, А. Воробйов, М. Донченко, Г. Кловак, О. Крушельницька, А. Лушников, О. Микитюк, О. Овакімян). Аналіз наукових праць (С. Акімова, А. Андрієнко, С. Балашової, С. Заскалети, Є. Зориної, О. Стрижкова, Т. Климової, М. Кошелевої, Н. Шумилової та інших) свідчить про те, що науково-дослідна робота студентів різних спеціальностей, має свої характерні особливості. Так, вивчення досліджень Т. Калашнікової, Н. Клименка, Т. Ковальнової, О. Ляміної, Н. Набатникової, Т. Торгашиної, О. Фуртаєвої) дозволяє зробити висновок, що специфіка науково-дослідної роботи майбутніх учителів гуманітарного профілю обумовлена особливостями гуманітарної освіти та пізнавальними здібностями студентів-гуманітаріїв, які, є, як відомо, однією з головних причин вибору майбутньої професії та, як

результат, впливають і на навчально-пізнавальний процес у ВНЗ. Знання, уміння і навички, необхідні для формування особистості учителя гуманітарного профілю, можна отримати та сформувати залучаючи студентів до таких видів науково-дослідної роботи як гуртки та клуби.

Формулювання цілей статті. На основі теоретичного аналізу досліджень, присвячених науково-дослідницькій діяльності студентів у ВНЗ, визначити зміст, напрями і специфіку науково-дослідної роботи майбутніх учителів гуманітарного профілю; проаналізувати види науково-дослідної роботи студентів мовно-літературних факультетів, що вивчають іноземну мову, у педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел, з питання, що вивчається, свідчить - специфіка гуманітарної освіти полягає в тому, що вона орієнтована не стільки на знання, скільки на особистісний сенс знання; включає як необхідний елемент ціннісний аспект, оцінку суб'єкта, що пізнає.

Специфіка предмета визначає також і специфіку засобів, методів гуманітарного пізнання. Для гуманітарних наук головним виступає "ідеографічний" (що описує образ), що індивідуалізує метод утворення понять, оскільки дослідника цікавить у предметі одиничне, індивідуальне, таке, що є для природознавства неістотним.

Специфіка гуманітарної освіти виявляється не тільки на рівні методології, але і на рівні результатів. Оскільки кожне явище культури допускає безліч варіантів інтерпретації (герменевтичне коло), то результати гуманітарного пізнання часто не можна оцінити за принципом "правильно - неправильно". Таким чином, результати гуманітарного пізнання складно піддаються формалізації, вимірюванню.

Гуманітарна освіта має на меті формування духовних якостей особистості, розвиток її емоційної, ціннісної, етичної сфер, формування певних розумових і поведінкових стратегій, що становлять основу гуманітарного мислення і розвиток особистості студента як суб'єкта культури, навчання способам рефлексії і оцінки, орієнтації і самовизначення в гуманітарних проблемах сучасного світу.

Таким чином, гуманітарна освіта розвиває певні пізнавальні здібності студентів.

Як свідчить аналіз літератури [1; 2; 6 та інші], характерними особливостями більшості студентів гуманітарного профілю є:

1. Гуманітарний стиль мислення (у способі висловлювання думки) –
 - інтерес до філософсько-етичної проблематики, до головного;
 - індуктивне мислення (рух думки від окремого до загального, від фактів до узагальнень);

- абстрактне мислення (уміння людини відволікатися від несуттєвих, другорядних ознак, виділяти загальні й суттєві та на цій основі формувати загальні поняття);

- уміння бачити проблему, її формулювати, стан пошуку, охопленість проблемою;

- здатність вільно оперувати вербальними конструкціями при передаванні власних думок, відчуттів і емоцій.

2. Гуманітарні здібності (як індивідуально-психологічні особливості особистості, що виступають умовою успішного виконання певних видів діяльності) –

- метафоричність, образність мови, її виразність;

- любов до читання;

- багатий словниковий запас;

- схильність до філософствування, до теоретизування, інтерес до етичної і філософської проблематики;

- асоціативність, розвинена творча уява.

Разом з цим автори визначають:

- невміння алгоритмічно мислити;

- невміння чітко і стисло висловлювати свої думки;

- обмежене використання емпіричних методів дослідження і перевірки наукових знань.

К відомо, науково-дослідна робота з гуманітарних дисциплін спрямована на:

- огляд й аналіз літературознавчих творів (а також перекладів творів іноземних авторів на російську, українську мови; автентичних текстів іноземною мовою) на лексичному, граматичному, логіко-семантичному, комунікативному рівнях;

- розкриття художнього значення й онтологічного сенсу семантичного поля, представленого у творах;

- характеристику світогляду й художнього методу окремих авторів літературознавчих творів;

- виокремлення структурних компонентів, що конституують постать автора у творі, їхня детальна стилістична характеристика;

- визначення у творі лексико-семантичних груп; обстеження реальних, тобто вже засвідчених у текстах або словниках груп, для встановлення їхньої словотвірної структури, семантики та стилістичних конотацій; виділення словотвірних типів, які відповідають усталеній на сьогодні лексичній та словотвірній нормам української, російської й іноземних мов, і словотвірних типів, створених у супереччя таким нормам.

Отже, науково-дослідні роботи студентів гуманітарних (зокрема мовно-літературних) факультетів присвячені питанням функціональної й когнітивної лінгвістики, теорій тексту й дискурсу.

Саме тому програма гуртка «Науково-дослідна робота з англійського країнознавства та лінгвістики» є актуальною. Теми досліджень, які пропонуються в рамках даної програми, мають лінгвістичну і країнознавчу спрямованість. Метою даного гуртка є розкриття та розвиток творчого потенціалу студентів у процесі науково-дослідної діяльності.

Заняття в гуртку можуть бути побудовані у вигляді - навчальних занять; міні-конференцій; наукових конференцій; бібліотечних уроків; практичних занять на комп'ютері (Інтернет) та ін. Основними методами роботи обрано - словесний, наочний, демонстраційний, проблемно-пошуковий, дослідний, практичний та ін.

У процесі роботи в гуртку «Науково-дослідна робота з англійського країнознавства та лінгвістики» майбутні вчителі набувають умінь формулювати актуальність обраної теми, визначити мету і поставити завдання дослідження, вибрати адекватні джерела інформації; навчаються володіти способами роботи з науковою літературою, а також прийомами ведення записів і обробки даних; знайомляться з вимогами до оформлення науково-дослідних робіт; навчаються обирати необхідні методи дослідження, складати план роботи над темою; набувають досвіду публічного захисту своєї роботи; вчаться здійснювати рефлексивну діяльність, оцінювати свої результати.

У процесі такої роботи студенти набувають умінь самостійної роботи з першоджерелами, а саме: самостійно систематизувати матеріал, відбирати з нього найбільш істотне, робити узагальнення й висновки; умінь правильно розподіляти час, організовувати роботу і т. ін., тобто формуються дослідницькі вміння.

Іншим різновидом науково-дослідної роботи, що проводиться на мовно-літературних факультетах є «Англомовний клуб», який було створено для студентів перших курсів мовних спеціальностей, які бажають поглибити та збагатити знання з англійської мови, розширити світогляд, дізнатися більше щодо історії Великобританії та США.

План засідань (або занять) клубу складається із досить широких тем. Зміст занять підбирається з урахуванням специфіки навчання на першому курсі, тому студенти мають змогу повторити матеріал та збагатити знання, отримані впродовж року на практичних та семінарських заняттях. Однак, це не означає, що види діяльності на засіданнях дублюють практичні та лекційні заняття у ВНЗ. Впродовж засідань клубу студенти мають певну свободу у виборі творів, кінофільмів та видів діяльності. До того ж, у зміст занять було включено навчальні матеріали, які доповнюють навчальний матеріал із дисциплін: «Практика усного та писемного мовлення», «Історія англійської мови», «Регіональні особливості англійської мови». Цілями Клубу є – формування і розвиток навичок

вільного спілкування іноземною мовою; розширення словникового запасу; формування навичок публічних виступів, що так необхідно майбутнім учителям.

Із метою підготовки студентів до здійснення пошукової та дослідницької діяльності у майбутньому, їхнього стимулювання до такої діяльності також сприяє спеціальна організація позааудиторної самостійної роботи. Завдання для домашньої роботи слід підбирати таким чином, що їх вирішення вимагало читання додаткової літератури, звертання до наукових джерел й виконання іншої пошукової діяльності. При цьому завданням студентів має бути не тільки актуалізація отриманих раніше знань, а й проведення самостійного дослідження теоретичного характеру, в ході якого вони мають змогу діставати нових знань, закріплювали дослідницькі вміння. У зв'язку з цим, необхідно дотримуватись таких вимог: послідовне збільшення об'єму самостійної роботи пошукового і дослідницького характеру від семестру до семестру у міру оволодіння студентами навичками самоосвіти, розширення використання аудиторної самостійної роботи, роботи пошукового характеру; постійне підвищення творчого характеру виконуваних робіт, активне включення в них елементів узагальнення практичного досвіду, наукового дослідження.

Слід також пам'ятати про те, що іноземна (англійська) мова як предмет має свою специфіку, яка вимагає від студентів напруженої розумової діяльності, уваги, здатності осмислювати абстрактні поняття, уміння робити узагальнення. Крім того, специфіка даного предмета полягає у винесенні практичного володіння мовою на перший план, тобто у формуванні у студентів комунікативної компетенції, яка дозволяла б їм здійснювати спілкування в усній та писемній формах.

Отже, з метою залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до науково-дослідної роботи студентам для домашньої, самостійної й індивідуальної роботи можна запропонувати: скласти бібліографічний список до теми; зробити анотування, реферування, тезування певних педагогічних праць (з педагогічних дисциплін) або автентичних текстів іноземною мовою з тем курсу (при вивченні дисципліни «Іноземна (англійська) мова»); представити певний матеріал у вигляді таблиці, діаграми, графіку; провести мікродослідження з певної теми; здійснити аналітико-синтетичну обробку інформаційних джерел і т. ін. Добір змісту навчального матеріалу при вивченні гуманітарних дисциплін необхідно забезпечувати стимулюванням навчально-пізнавальної діяльності через орієнтацію на загальнолюдські, професійні цілі і цінності студентів, через новизну матеріалу, опору на наявні знання й індивідуальний досвід, через усвідомлення майбутніми учителями практичної значущості навчального матеріалу, який представлений

автентичними текстами іноземною мовою з періодичних видань та мережі Internet, що висвітлюють актуальні проблеми юнацтва й професійної діяльності та знайомить з елементами дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз отриманих результатів дослідження довів, що науково-дослідна робота майбутніх учителів гуманітарного профілю має свою специфіку, яка витікає з особливостей гуманітарної освіти, що полягає у роботі з текстом, словом. У зв'язку з цим, науково-дослідна робота майбутніх учителів гуманітарного профілю передбачає роботу з великим об'ємом інформації, роботу з друкованими джерелами (текстами, словниками), аналіз різних точок зору, формування особистої позиції, вміння доносити інформацію до слухачів та читачів. Залучення студентів до таких її видів як гуртки та клуби сприяє формуванню в них наукового світогляду, дослідницьких умінь, розвиткові творчого мислення та гуманітарних здібностей, розширенню теоретичного кругозору і наукової ерудиції. Перспективами подальшого дослідження є вивчення мотиваційних чинників, що впливають на участь студентів у наукових конференціях у педагогічному вищому навчальному закладі.

Література

1. Алешин Л. И. [Электронный ресурс] Представления студентов гуманитарного профиля о будущей профессии / Л. И. Алешин. – Интернет-портал «Российский государственный гуманитарный университет». – Режим доступа: laleshin@narod.ru.
2. Индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания : Материалы пед. чтений / [Составители Т. И. Степанова и др.] Якутск: Ин-т повышения квалификации работников образования Респ. Саха (Якутия), 1996. – 110, [1] с.
3. Кулик Є. В. Науково-дослідницька діяльність як компонент професійної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти / Є. В. Кулик, В. К. Сидоренко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ої річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 2: Матеріали/ Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – С. 117 – 119.
4. Овакімян О. С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні й галузеві соціології» / О. С. Овакімян. – Х., 2005. – 20 с.
5. Торгашина Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: дисс. ...канд пед. наук: 13.00.08 / Т. И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.
6. Хозанов И. Я. Технология формирования готовности будущих филологов-преподавателей к педагогическому общению : автореф. дисс. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Я. Хозанов. – Челябинск, 2002. – 18 с.

7. Brophy J. Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1. Educational Psychologist / J. Brophy– 1988. – 235 p.

8. Jacobson M. Engaging students in research: A participatory BSW program evaluation / M. Jacobson, A. Goheen // Journal of Baccalaureate Social Work. – 2006. - № 12(1). – P. 87-104.

О. Эльбрехт

– доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки ПВНЗ
"Краматорський економіко-гуманітарний інститут"

УДК 378 + 377.35

**ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ
ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МЕНЕДЖЕРІВ**

У статті приділяється увага визначенню ролі і місця менеджерської освіти в українському суспільстві в умовах сучасних соціально-економічних перетворень. Обґрунтовується необхідність удосконалення професійної підготовки менеджерів в Україні на основі застосування зарубіжного досвіду. Оцінюються можливості реалізації сучасних світових тенденцій розвитку менеджерської освіти в українській системі освіти.

Ключові слова: менеджер, професійна підготовка, вища освіта, модель підготовки, особливості.

О. Эльбрехт

- доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики ЧВУЗ
"Краматорский экономико-гуманитарный институт"

**ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ В УКРАИНЕ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ
СТРАН ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
МЕНЕДЖЕРОВ**

В статье уделяется внимание определению роли и места образования менеджеров в украинском обществе в условиях современных социально-экономических преобразований. Обосновывается необходимость усовершенствования профессиональной подготовки менеджеров в Украине на основе использования зарубежного опыта. Оцениваются возможности реализации современных мировых тенденций развития образования менеджеров в украинской системе образования.

Ключевые слова: менеджер, профессиональная подготовка, высшее образование, модель подготовки, особенности.

O. El'brekht

- doctor of pedagogical sciences, head of the department of pedagogy of the Private higher education institution "Kramatorsk economic-humanitarian institute"

THE PROBLEM OF INTRODUCTION IN UKRAINE THE EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES ON PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS

The article focuses on defining the role and place of education managers in the Ukrainian society in the contemporary socio-economic transformation. The necessity to improve the training of managers in Ukraine through the use of foreign experience. The possibility of modern world trends in education of managers in the Ukrainian education system is evaluated.

Key words: *manager, professional training, higher education, training model, peculiarities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні світові тенденції і зміни в життєдіяльності людської спільноти зумовлюють посилення вимог до підготовки фахівців для здійснення конкретних видів трудової діяльності відповідно до потреб суспільства і ринку праці. На часі професійна підготовка менеджерів – посадових осіб, обов'язком яких є управління організацією, її підрозділом, провадження певного напрямку роботи в умовах зростання співпраці і конкуренції в сфері економіки і бізнесу. За інтенсивного розвитку міжнародного освітнього простору, проблеми підготовки фахівців доцільно розв'язувати через інтеграцію з кращими здобутками світової педагогічної думки і творче використання досвіду зарубіжних країн – Великої Британії, Канади і США. Вищі навчальні заклади цих країн мають значні педагогічні досягнення і розвинену систему професійної підготовки фахівців-менеджерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Матеріалом для аналізу процесу реалізації в українській практиці світових прогресивних тенденцій слугували документи ООН і ЮНЕСКО щодо модернізації політики і практики в галузі освіти, дослідження законодавчої бази в галузі вищої, праці з питань теорії і практики підготовки фахівців на засадах впровадження позитивного зарубіжного досвіду і врахування національних вітчизняних традицій (Т. Бірюкова, Л. Євченко, К. Корсак, А. Яновський та інші).

Мета і завдання: з'ясувати шляхи подальшого розвитку системи вищої освіти менеджерів, які б зважували на традиційні національні особливості і сучасні тенденції розвитку зарубіжної управлінської освіти, що носять прогресивний характер.

Виклад основного матеріалу. Спроби перенесення на український культурний ґрунт зарубіжних інституційних моделей освіти виявлялися не завжди ефективними на етапі практичного впровадження. Найчастіше цю ситуацію пояснюють відмінностями національних культур. Культурологічні

проблеми освіти посідають чільне місце в наукових дослідженнях. З'ясовується культурологічна сутність освіти, приділяється увага вивченню взаємозв'язку і взаємозалежності понять "освіта – культура", визначаються ресурси культурологічних знань у підготовці майбутніх фахівців, методологічні основи виховання культурної людини. Пошуки науковців ґрунтуються на усвідомленні, що освіта, також і менеджерська, як явище культури, має брати до уваги закономірності її розвитку. Розуміння особливостей розвитку нації, розгляд менеджменту і менеджерської освіти в контексті їх інтеграції в національну культуру сприяє підвищенню ефективності управління і дає змогу зберігати національно-культурні традиції, ефективніше впроваджувати зарубіжний досвід [6; 7; 8].

Аналіз численних досліджень і значний досвід нашої роботи у сфері освіти стають за підставу до узагальнень:

– Україну залічують до культур з високим рівнем ієрархічності й великою владною дистанцією, що призводить до формування у підлеглих звички чинити за вказівкою зверху;

– суспільство схильне вважати, що особисті досягнення працівників не примножують його цінності;

– рівень тривожності працівників доволі високий: через ситуації невизначеності люди побоюються за майбутнє;

– українська етнопсихологія фіксує взаємодію двох типів культури: "хліборобської", якій властиві м'якість, довірливість, чуйність, душевна теплота, мрійливість, милосердя та "лицарської" (козацької), якій притаманні діловитість, рішучість, наполегливість, вірність слову, практичність, конкретність, справедливість.

Національні відмінності української національної культури не стоять на заваді застосування зарубіжного досвіду. Ідеї міжнародного досвіду здобуття і надання вищої освіти відображено в державних законодавчих і нормативно-правових документах України, зокрема в законах "Про освіту", "Про вищу освіту", Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), положеннях "Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)", затверджених Кабінетом Міністрів України, примірному Статуті ВНЗ та ін. У цих документах визначено державну політику в галузі вищої освіти щодо міжнародного співробітництва та його напрями. Законодавчо затверджено, що ВНЗ України мають право налагоджувати прямі зв'язки з ВНЗ інших держав, міжнародними організаціями, фондами відповідно до чинного законодавства. Головні напрями міжнародного співробітництва ВНЗ: участь у програмах двостороннього й багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; проведення спільних наукових досліджень, конференцій, організація спільної видавничої діяльності, надання освітніх послуг тощо [4, с. 33 – 34; 5].

Світовий досвід засвідчує: чим гостріші і непередбачуваніші ситуації в суспільстві, тим інтенсивніше розвивається теорія і практика управління, а отже, зростає потреба у професіональних менеджерах з високою управлінською культурою. Культура, зазначає Б. Єрасов, – це процес і результат духовного виробництва, система створення, збереження, поширення та освоєння духовних цінностей, норм, знань, значень і символів, якими керується суспільство у всіх сферах діяльності. Процес їх засвоєння, оновлення, адаптації до нових умов буття вимагає значних зусиль [9, с. 79]. Менеджерська освіта є засобом подальшої соціалізації студентів-менеджерів, залучення їх у культури нації і соціуму, засвоєння матеріальних і духовних цінностей людства, вдосконалення професійної діяльності [1, с. 1, 9 – 10].

Підготовці менеджерів у ВНЗ сприятиме не лише культурологічний аспект у змісті менеджерської освіти, а й створення сприятливого освітнього середовища для засвоєння студентами культурних цінностей і зразків самодостатньої професійної поведінки. "Культуротворча функція освіти – не стільки нові методи, форми, технології (хоча вони і важливі), скільки постійний розвиток педагогічного колективу як сукупного вихователя і дидакта" [3, с. 102].

Сьогодні у вжитку поняття "організаційна культура". Серед науковців і педагогів-практиків триває дискусія з її визначення. У чому полягає її сутність? Що свідчить про її наявність або відсутність? Де межа між організаційною культурою, традиціями закладу і банальною дідівщиною? Закон України "Про вищу освіту" зазначає, що інтеграція системи вищої освіти України у світову має відбуватися за збереження і розвитку досягнень і традицій української вищої школи [4, с. 8]. Культура ВНЗ як освітньої організації і її традицій починається з управлінської культури й професійної компетентності його керівників і професорсько-викладацького складу. Це передбачає наявність у них певних особистісних і професійно значущих якостей. Серед них чи не найважливішими є здатність і бажання розуміти інших людей, не нехтувати їхню позицію, будувати з ними взаємовідносини на діалогічних засадах. Спостереження діяльності педагогічних колективів і взаємовідносин на рівні "керівник – підлеглий" засвідчує занадто прямолінійний вплив на підлеглих, необґрунтоване застосування керівними кадрами авторитарних методів роботи, що призводить до антагоністичних взаємин у колективі, формування неадекватної міжособистісної взаємодії на рівні "викладач – студент". Висока культура взаємовідносин, крім вимогливості і принциповості, передбачає ще й гнучкість та вибірковість керівного впливу, моральну рівноправність у відносинах між учасниками навчально-виховної діяльності, доброзичливе і чуйне ставлення одне до одного. За цього рівня взаємовідносин викладач глибоко усвідомлює професійні вимоги і відповідально ставиться до своїх обов'язків. У нього формуються гуманістичне мислення, моральність, духовність, що

обов'язково стане відповідним взірцем поведінки для студентів, тобто засадою професійної культури менеджера.

В Україні, як і в інших країнах СРСР, висунення на керівні пости здійснювалося з політичних міркувань, цінувалися "політично корисні" якості, а не професіоналізм, що не додавало до управлінської культури. Часто саме вони сприймалися і потім представлялися зарубіжними візитерами як національно-культурні особливості української ділової і управлінської еліти. Описувані українськими і зарубіжними авторами труднощі перенесення на чужий ґрунт моделей менеджменту й освіти, були спричинені передусім не відмінностями національної культури від інших культур, а скоріше недостатнім професіоналізмом управлінців.

Управлінська освіта в Україні в другій половині ХХ ст. розвивалася поетапно. До 70-х рр. в управлінській теорії і практиці йшлося здебільше не про підготовку, а про відбір управлінських кадрів (номенклатури) під партійним контролем. Розвиток сфери підготовки кадрів для управління розпочався з економічною реформою 1965 р. Управління в СРСР стали вважати самостійною наукою і практичною діяльністю. Замість скасованих промислових академій створювались інститути підвищення кваліфікації керівних працівників і фахівців при галузевих міністерствах, регіональних відомствах, міжгалузеві і регіональні факультети цього профілю в університетах й економічних ВНЗ, курси і програми на підприємствах і в організаціях. Отже, в СРСР на зміну моделі економічної освіти з початку 70-х рр. прийшла власне управлінська освіта зі спеціальності "Економіка й управління", представлена програмами державних ВНЗ і закладів післядипломної освіти. У цьому процесі завважувався досвід провідних американських шкіл, який спирався на ринкову економіку. Засадою управлінської освіти були радянська планова економіка і класична (німецька) модель вищої освіти, від якої Європа й Америка вже почали відмовлятися через її неадекватність щодо підготовки менеджерів.

Дієвість американської моделі підготовки менеджерів засвідчує досвід її застосування в інших країнах. У ній переважає навчання людей, які вже мають дипломи й обрали кар'єру менеджера після набуття практичного досвіду. В СРСР підготовка вищих управлінських кадрів, які вже мали вищу технічну або середню спеціальну освіту, здійснювалась у вищих партійних школах й інших аналогічних навчальних закладах у системі ЦК КПРС, комсомолу і т. ін. Проте, за офіційними даними, в 1989 р. в СРСР з 9,2 млн. управлінців різних рівнів лише 44% мали вищу освіту, не завжди управлінського або економічного профілю, а кожен сьомий не отримав навіть повної середньої освіти [2, с. 13].

Через політичні й соціально-економічні умови, в яких опинилась Україна після 1991 р., постали інші вимоги до змісту діяльності та якостей управлінців. Керівники мали опановувати якісно нові управлінські

функції: вибудувувати ринкові відносини, застосовувати маркетингові технології, орієнтуватися в інформаційному просторі і швидкозмінній економічній ситуації, передбачати стратегічне партнерство, зокрема зі світовими економічними структурами тощо.

Отже, будь-яка освітня система розвивається в контексті соціально-економічної і політичної системи країни. Тому однією з важливих умов ефективного використання американського досвіду підготовки менеджерів є співвідношення цілей підготовки з соціально-економічними завданнями і потребами розвитку країни. Зміна моделі управлінської освіти в Україні повинна мати випереджальний вплив на стереотипи менеджерського мислення, професійну культуру менеджерів, національну культуру загалом.

Вища професійна освіта менеджерів має на меті підготовку (перша професія) або перепідготовку (друга професія або вихід на новий освітній рівень) фахівців відповідного рівня, задоволення потреб особи в поглибленні й розширенні освіти на базі середньої загальної і середньої професійної освіти [4, с. 9 – 10]. Післявузівська професійна освіта надає громадянам можливість підвищити рівень освіти, наукову, педагогічну кваліфікацію на базі вищої професійної освіти отримати учений ступінь кандидата або доктора наук. Вищу менеджерську освіту громадяни України отримують: 1) в університетах – багатопрофільних ВНЗ, що пропонують вищу професійну освіту з широкого спектра спеціальностей; 2) в академіях – ВНЗ, що реалізують освітні програми вищої і після вузівської професійної освіти; 3) в інститутах – ВНЗ, що реалізують освітні програми вищої професійної і (або) базової вищої освіти. Підготовка кандидатів і докторів наук здійснюється ВНЗ третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідними установами та їх підрозділами. Порядок підготовки визначає Кабінет Міністрів України [4, с. 16, 30].

Напрями і принципи освіти менеджерів у рамках державної системи вищої професійної освіти в Україні визначаються стандартами вищої освіти. Зокрема, державним стандартом вищої освіти, галузевими стандартами вищої освіти, стандартами вищої освіти ВНЗ (відповідно до Закону України "Про вищу освіту") [4, с. 7].

Стандартизація, як показало дослідження, по-різному здійснюється в Україні (централізована система управління) і зазначених у дослідженні розвинених країнах (децентралізовані системи управління). В Україні національні стандарти вищої освіти, також і менеджерської, є обов'язковими для всіх ВНЗ. У США й Англії певні зміни у галузі стандартизації освіти було здійснено в останні десятиліття. У США стандарти розглядаються як умова досягнення світового лідерства з якості освіти. В Англії навчальні заклади могли створювати свої навчальні плани і стандарти. Але вже упродовж кількох десятиліть такий підхід критикується різними групами громадськості

країни. Вони акцентують на посиленні уваги до вивчення обов'язкових дисциплін. В Україні також провадиться робота із запровадження нових стандартів освіти та визначення ролі елективних дисциплін. Таким чином, в Україні і досліджуваних зарубіжних країнах здійснюються спроби встановлення оптимального співвідношення між інваріантною і варіативною складовими освіти.

Використання американських програм, створення сумісних освітніх закладів або їх філій – лише один із аспектів використання американського досвіду українськими навчальними закладами. Набагато важливішим, на наш погляд, є не зміна статусу освітнього закладу і програм, а поліпшення якості освіти з огляду на кращі зарубіжні зразки. Переймання цієї проблемою зумовлене тим, що на тлі кризових явищ відбуваються глибокі та якісні зміни у суспільстві, продукуються нові системи цінностей, здійснюється перехід до розвитку економіки з опертям на інформацію і творчий інтелектуальний потенціал людини. Зростання інтелектуальної змістової праці спричинює потребу в працівниках, здатних осмислювати свою професійну діяльність і до міри спрямовувати її в русло дослідницької, ухвалювати рішення у непередбачуваних ситуаціях.

Отже, на ринку праці головним фактором конкуренції фахівців є якість освіти, під якою розуміємо властивості освіти, що визначають її цінність і придатність для застосування у практичній діяльності фахівців. Змінюються завдання вищої школи: вона має готувати фахівців-інтелектуалів, професійні знання яких відповідали б зазначеним вище вимогам. ВНЗ повинні розв'язати проблему підвищення якості освіти, від рівня якої залежить рейтинг навчальних закладів у населення і їх конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Висновки. Діяльність ВНЗ у сучасних умовах все більше інтернаціоналізується, що дає змогу освітянам різних країн знаходити спільну мову, зберігати і транслювати узагальнений досвід своєї професійної діяльності. Загалом в Україні намітилася тенденція до інтенсифікації використання зарубіжного досвіду підготовки менеджерів. Цей досвід почасти використовується в поєднанні з національними традиціями і стандартами.

Входження менеджерської освіти в світовий простір ускладнює нестабільна ситуація в суспільстві. Однак навіть у таких умовах процес упровадження зарубіжного досвіду не має задовольняти одноденні потреби, ігнорувати традиції української освіти і прогресивні світові тенденції. Отже, без фундаменталізації й підвищення якості вищої освіти менеджерів не розв'язати проблеми українського суспільства і його економіки. Щоб удосконалити систему підготовки фахівців для ринку та

різних сфер економіки потрібні нові підходи, засновані на новітній методології проектування освітніх систем.

В сучасних умовах переходу українського суспільства до ринкової економіки, інтеграції системи освіти України у світовий простір вітчизняна практика підготовки менеджерів має взяти до уваги досягнення і негативні результати діяльності зарубіжних ВНЗ. Також потрібно враховувати, що зарубіжний досвід може виявитися корисним лише за умови його використання з огляду на традиції і національні особливості українського народу.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. До пріоритетних напрямів досліджень у галузі підготовки менеджерів відносимо створення соціально-педагогічних умов для стимулювання навчання студентів, утілення принципів оновлення змісту і методів навчання.

Література

1. Бірюкова Т.Ф. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.16 "Філософія освіти" / Тетяна Федорівна Бірюкова. Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
2. Бизнес-образование в России / под ред. Леонида Ивановича Евенко – М.: КОНСЭКО, 1998. – Вып. 2.– 480 с.
3. Бойко А.М. Культуротворча функція освіти: історія, теорія, методика / А.М. Бойко, Н.М. Дем'яненко // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Кіровоград, 1996.
4. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: у 2 кн. / [укладачі Микола Іванович Панов та ін.; за ред. проф. М.І. Панова]. – Х.: Право, 2006. – 688 с.
5. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Евенко Л.И. Организация как система. Теория и практика американского менеджмента / Леонид Иванович Евенко. – М., Экономика, 1992. – 346.
7. Корсак К., Яновський А. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу / К. Корсак, А. Яновський // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 16 – 18.
8. Науково-освітній потенціал націй: погляд у XXI століття: у 2 кн. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуро творення / [Литвин В., Андрущенко В., Довгий С. та ін.]. – К.: Навч. книга, 2003. – 672 с.
9. Розин В.М. Культурология: учебник / Вадим Маркович Розин. – М.: Форум, Инфра-М, 1999. – 462 с.

С. Загребельний

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики
Донбаської державної машинобудівної академії

О. Загребельна

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного
університету

УДК 378.1

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ НА
СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

У статті автори висловлюють свою точку зору про необхідність застосування тісного взаємозв'язку між школою та вищим навчальним закладом у профорієнтаційній роботі. Аналіз праць видатних педагогів і мислителів доводить обґрунтованість високих вимог до класного керівника, який відіграє особливу роль при виборі старшокласниками майбутньої професії

Ключові слова: інтерес до професії, профорієнтаційна робота, класний керівник, технічні засоби навчання, комп'ютер.

С. Загребельний

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики Донбасской государственной машиностроительной академии.

Е. Загребельная

– аспирантка кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

В статье авторы излагают свою точку зрения о необходимости тесной взаимосвязи между школой и высшим учебным заведением в профориентационной работе. Анализ трудов выдающихся педагогов и мыслителей убеждает в обоснованности высоких требований к классному руководителю, которому принадлежит особая роль в выборе старшеклассниками будущей профессии.

Ключевые слова: интерес к профессии, профориентационная работа, классный руководитель, технические средства обучения, компьютер.

S. Zagrebelnyj

– the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of Applied mathematics of the Donbass state machine-building academy

E. Zagrebel'naya

– The post-graduate student of chair of pedagogics of Slavic state pedagogical university

FEATURES OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK AT THE PRESENT STAGE

In article authors express the point of view about necessity of close interrelation between school and a higher educational institution in professional orientation work. The analysis of works of outstanding teachers and thinkers leads up validity of high requirements to the class teacher who plays an especial role in life of the senior pupil at a trade choice.

Keywords: *interest to a trade, professional orientation work, the class teacher, training means, the computer.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку держави відбуваються значні зміни в політичному, економічному та соціальному житті, спрямовані на перехід до ринкової економіки. При переході України до Європейського простору, стає можливим впровадження інноваційних технологій, як на підприємствах, так і в освіті.

Актуальною проблемою сьогодення стає вибір професії. Саме тому загальноосвітні заклади приділяють значну роль профільному навчанню. Завдяки цьому стає можливим обрати майбутню професію, ще в школі. Аналіз вступу учнів до ВНЗ показує, що в умовах сьогодення більш актуальними та необхідними стають робочі професії. Оновлення виробництва дає можливість працювати на сучасних підприємствах з новітніми технологіями, що викликає інтерес у майбутніх працівників.

Зацікавити підлітків тим чи іншим видом діяльності – одне з основних завдань педагога, класного керівника, батьків, психолога.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що першооснови формування інтересу до професії висвітлені в працях К.Маркса, Н.Крупської, Д.Дьюї та інш. Для нашого дослідження певний інтерес становлять наукові праці Л.Йовайши, П.Блонського, С.Батишева, С.Осадчого, Б.Федоришина, Л.Тименко, В.Хільковця, Є.Павлютенкова, С.Чистякової, у яких висвітлюється процес формування у старшокласників інтересу до професії.

Проблемі формування інтересу до професії в процесі навчання, сутності таких понять як «свідомий вибір професії», «інтерес», «професійний інтерес» присвячені фундаментальні роботи психологів С.Рубінштейна, Л.Виготського, О.Леонтьєва, М.Савчина, В.Філатова, та інших, які в своїх наукових дослідженнях розглядають поняття «інтерес».

Важливу роль у теоретичному усвідомленні нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці відіграло вивчення робіт Н.Городецької, О.Голомштока, Л.Межитової, В.Романенка, В.Сипченка, які основою формування інтересу до професії вважають нетрадиційні форми навчання.

Мета статті. Для нашого дослідження важливим є взаємозв'язок школи та вищого навчального закладу промислового регіону, цілеспрямована діяльність класного керівника в напрямку профорієнтаційної орієнтації, роль учителів-предметників і психолога у підготовці старшокласників до вибору професії.

Виклад основного матеріалу. Престиж тієї чи іншої професії залежить від рівня та якості підготовки спеціалістів у середніх та вищих навчальних закладах. Випускники шкіл повинні вступати до цих закладів із повним уявленням та знанням про професію.

На вибір професії впливають різні фактори, однак особливу роль відіграє територіальне розміщення.

Так, спираючись на особистий досвід роботи з учнями промислового регіону, доцільно зауважити, що актуальним стає вибір технологічного профілю навчання у 10, 11-х класах, що дає можливість вступу до ВНЗ на технічні спеціальності. Проводячи експериментальну роботу на базі навчально-виховного комплексу м. Костянтинівки встановлено, що вже не перший рік цей навчальний заклад співпрацює з Донбаською державною машинобудівною академією, і як результат – 52% учнів, які обрали технологічний профіль навчання в НВК, у подальшому продовжують навчання у ДДМА. Найбільш актуальними стають професії пов'язані з предметами фізико-математичного циклу:

- автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології;
- комп'ютерні науки;
- машинобудування;
- електромеханіка;
- ливарне виробництво;
- зварювання;
- інженерна механіка.

З приводу цього саме вчителі з фізики, математики, креслення, інформатики надають особливої уваги професійній спрямованості при викладанні своїх дисциплін. На додаткових і факультативних заняттях і курсах за вибором більш поглиблено вивчаються окремі теми, які є основою при навчанні в академії.

Активним виявом навчально-пізнавальної діяльності старшокласників є навчання в школі. Пізнавальна діяльність у процесі навчання спрямована на оволодіння необхідними спеціальними знаннями, на формування умінь і навичок, які допоможуть у виборі певної професії. Реалізація внутрішньої

потреби при виборі спеціальності сприяє формуванню інтересу до навчального процесу, який у свою чергу активізує та стимулює навчально-пізнавальну діяльність (інтерес до праці, любов до даної професії). Ефективність цього процесу залежить від творчої особистості вчителя.

При вивченні ряду тем навчальних предметів створюються сприятливі умови для ознайомлення учнів з особливостями окремих професій або ж групи професій, розкриття ролі математичних знань в оволодінні темою. Оскільки у старшокласників певною мірою сформовано уявлення про важливість правильного вибору професії, доцільним буде детальне ознайомлення їх із найважливішими та найпоширенішими промисловими та сільськогосподарськими професіями свого регіону. При цьому під час вивчення програмного матеріалу на уроках слід акцентувати увагу на питаннях, які мають політехнічний характер, стосуються багатьох професій.

Наше дослідження здійснювалося, в умовах навчального процесу (уроки), у позанавчальний час (екскурсії, гуртки, бесіди, дні відкритих дверей до ДДМА тощо), де важливе місце відводиться вчителю та класному керівнику. Починаючи з 8-го класу, на наш погляд, класний керівник повинен працювати у тісному взаємозв'язку з психологом і батьками учнів, що дає можливість правильно обрати майбутню професію.

У процесі індивідуальної бесіди або консультації, що відбувалась, як правило, після уроку або факультативного заняття, учитель може надати додаткову інформацію про професії, доцільність їх вибору, визначити рівень самооцінки, самостійності мислення. На нашу думку, важливим є створення атмосфери повної довіри між учнем і вчителем: учень має відчутти у вчителеві старшого наставника, друга, людину, яка прагне йому допомогти.

Розглядаючи професії, що пов'язані з предметами фізико-математичного циклу, слід сказати, що учні на уроках отримували знання про виробництво, професії людей, які мали виховне значення. Принцип виховуючого навчання було реалізовано під час нашої пошукової діяльності, в процесі спілкування, у спільній роботі учнів і викладача, учнів і бібліотекаря, учнів і працівників різних професій. У процесі такої роботи у школярів розвивалися такі професійно важливі якості, як професійна честь, відповідальність, гордість за свою професію тощо. Бесіди, спостереження, різні види самостійної творчої діяльності учнів, екскурсії на виробництво, уроки-диспути, конференції, творчі вечори – всі ці форми роботи сприяли формуванню інтересу до вибору майбутньої професії.

Практично кожен урок фізики, математики або інформатики може нести в собі інформаційний матеріал професійного спрямування. Наприклад, розглядаючи в математиці такі поняття, як “інтеграл” і “похідна”, ми пов'язували навчальний матеріал з іншими предметами, в основному з фізикою. Задачі з фізики неможливо вирішити, якщо не знаєш інтегрального обчислення, яке використовується для

знаходження швидкості тіла при прямолінійному русі; прискорення тіла; сили діючої на тіло; роботи при переміщенні тіла та ін. Для цього учням, окрім загального матеріалу з теми, пропонувався додатковий матеріал на уроці, застосовувалися наочні пристрої з фізики. Для викладу теми застосовувалося технічне забезпечення (графопроєктор, мультимедійне інтерактивне обладнання, комп'ютер тощо). Використовувалися й нетрадиційні форми занять: урок-практикум, урок-семінар, урок-ділова гра, бінарні уроки, уроки-конкурси.

Учням найбільше подобаються уроки-ігри. Проведення таких уроків допомагало формувати інтерес до професії, ілюструвати теоретичний матеріал, закріплювати його у практичній діяльності. Створення проблемних ситуацій під час гри примушувало кожного учня шукати відповіді, які певною мірою допомагали рішенню тієї чи іншої задачі. Приймаючи обґрунтовані рішення, діти використовують свої економічні знання, виявляють кмітливість, економічне мислення, самі приходять до висновку: економічно грамотні рішення окремих людей сприяють підвищенню результативності господарських процесів у цілому. Під час проведення уроків ми розповідали про професію, пов'язану з даною темою, що, на наш погляд, формує у старшокласників початкові уявлення про трудову діяльність.

Профорієнтаційні ігри використовувалися нами для закріплення знань учнів та відпрацювання навичок. Наведемо для прикладу гру **“У світі професій”**. Під час гри старшокласники вибирають для себе певний вид трудової діяльності, а вчитель може проаналізувати, наскільки правильно зроблено вибір, чи відповідає він здібностям конкретного учня.

На заняттях, окрім ділових ігор, нами використовувалися ситуативні задачі. Створення ситуацій на уроці переслідувало наступні цілі:

- підкріпити теоретичний матеріал практичними прикладами та полегшити сприйняття учнями нового навчального матеріалу;
- за обмежений час допомогти школярам розібратися в даній проблемі.

Щоб сформувати інтерес у старшокласників до професії пов'язаної з комп'ютером нами було організовано роботу гуртка “Оператор комп'ютерного набору”, де всі бажаючі оволодівали навичками роботи з комп'ютером. Під час гурткової роботи старшокласники не тільки теоретично вивчали новий матеріал, а й мали можливість набрати для себе на комп'ютері реферат, доповідь, виготовити картки для вчителів тощо. На заняттях ми намагалися зацікавити старшокласників предметом: багато часу приділялося практичним заняттям, які виконувалися на сучасних комп'ютерах.

З метою профорієнтації ми також приділили багато уваги екскурсіям на сучасні підприємства, до міського центру зайнятості, до комп'ютерних клубів, типографії тощо.

Наприклад, при вивченні теми „Прикладне програмне забезпечення загального призначення (графічний редактор)” ми обов'язково пропонуємо викладачам інформатики відвідати сучасну міську типографію, щоб старшокласники побачили, як застосовуються комп'ютери при створенні листівок, брошур, газет тощо.

Під час вивчення теми “Електронні таблиці EXCEL” ми здійснили екскурсію до бухгалтерії міського підприємства, де молодий фахівець розповів, як можна застосовувати “EXCEL” для розрахунків податків, складного відсотку, майбутньої вартості товару при її зростанні на однаковий відсоток кожного місяця тощо.

Вивчаючи тему “Глобальна мережа Internet та її можливості”, ми запросили на заняття директора комп'ютерного клубу “Trinity” Р.Пахомова (він за освітою – інженер-програміст), який розповів старшокласникам, як створювався комп'ютерний клуб, які комп'ютери в ньому знаходяться, як було створено програму для управління комп'ютерами через сервер у локальній мережі. Старшокласники дізналися про всевітню мережу Internet, з'ясували, хто такі «провайдери», які послуги вони надають, як у всевітній мережі знайти ту чи іншу інформацію. Старшокласники цікавилися, як за допомогою комп'ютерної мережі відбуваються розрахунки між банками, як кодується та захищається інформація тощо. На наступному уроці не було жодного учня, який би не виконав домашнє завдання. Така робота сприяла активізації пізнавальної діяльності, формувала позитивний інтерес у виборі професії.

При вивченні теми “Бази даних” з предмету “Інформатика” та теми “Електромагнітні хвилі” з предмету “Фізика” ми організували екскурсію до міської АТС (телефонної станції “Укртелеком”). Учні побачили сучасну оргтехніку та комп'ютери. Екскурсію проводили головний інженер “Укртелекому” і вчителі фізики та інформатики. Старшокласників познайомили з телефонною базою даних, яка включає понад 67000 номерів, показали, у чому суть інформаційної служби 09. Учні дізналися, як відбувається зв'язок між абонентами, як здійснюється мобільний зв'язок. Усю цю роботу, як з'ясували старшокласники, виконує комп'ютер, яким керує оператор. Після екскурсії кожному учню подарували чип-карту для міського таксофону на 30 хвилин.

При вивченні фізики було проведено ще дві екскурсії з учнями експериментальних 11-х класів: до Костянтинівського хімічного заводу та до теле-радіомайстерні ательє “Побутрадіотехніка”.

Під час екскурсії до ательє “Побутрадіотехніка” при вивченні теми “Електродинаміка”, на яку навчальним планом відведено 30 годин,

старшокласники мали можливість ознайомитися з роботою телемайстра та майстра з ремонту комп'ютерів, навчилися читати нескладні електричні схеми, розрізняти радіодеталі (конденсатор, опір, резистор, трансформатор, тиристор, інтегральні мікросхеми тощо.). Екскурсію до телерадіомайстерні спільно готували вчителі фізики, економіки, обслуговуючої праці, класні керівники та батьки, які там працюють. Заступник директора телерадіомайстерні, виступаючи в ролі екскурсовода, познайомив екскурсантів з підрозділами свого підприємства, розповів про найбільш поширені професії у сфері побутового обслуговування (телемайстер, продавець техніки, майстер з ремонту побутової техніки тощо), а також про те, де можна отримати освіту за цими спеціальностями. Особливо приємно окремим учням було бачити на робочих місцях своїх батьків, їхні фотографії на "Дошці пошани". Проведення цього уроку-екскурсії вписалось у вивчення теми "Електродинаміка". Заключним акордом цього уроку був виступ старшокласників у студії місцевого телебачення.

Поряд із поглибленням теоретичних знань із предметів фізико-математичного циклу, діти відвідували Центр служби зайнятості, де брали участь у тестуванні, проводили діагностику своїх здібностей, нахилів, визначали відповідність свого вибору наявним здібностям до майбутньої професії.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури, передового досвіду вчителів і наші особисті спостереження доводять: на вибір учнями професій пов'язаних з технічним напрямом впливають:

- вибір технологічного профілю навчання, тісні зв'язки між школою та ВНЗ, спільний план роботи;
- забезпечення зв'язку програмного матеріалу із перспективами розвитку сучасного виробництва;
- особистість класного керівника та розмаїття навчально-виховної роботи зі старшокласниками;
- демонстрація досягнень у галузі фізики, інформатики, математики, хімії тощо, які впливають на розвиток науково-технічного прогресу;
- використання міжпредметних зв'язків з метою поглибленого розкриття специфіки окремих професій.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.:Просвещение, 1988-192с.
2. Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України: Дис. на здобуття наук. ступ. д-ра педнаук (13.00.01.), Укр.держ.пед. університет ім.Драгоманова. К., 1991.
3. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. М.:Педагогика, 1979-159с.

4. Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні.- К.:Інтел, 1995.-166с.

5. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников.М.:Педагогика,1983-128с.

6. Омельченко С.О. Формування морально-ціннісного ставлення до праці у старшокласників в умовах ринкової економіки: Дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук (13.00.01.), Луганський державний педінститут ім.Т.Г.Шевченка Східноукраїнського університету. -Луганськ, 1997-164с.

7. Сыпченко В.И. Подготовка старшеклассников к труду в сфере материального производства. Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. (13.00.01.)/-1991.-185с.

І. Заїка

- аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, факультету інформатики та управління Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

УДК 378

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядаються сучасні проблеми системи вищої освіти, тенденції до глобального єдності загальнонаукових і спеціалізованих знань на основі постійно зростаючого локального розмаїття, висувається ідея виділення основних критеріїв, що визначають можливу освітню систему майбутнього, аналізуються можливі рішення проблем освіти з використанням різних підходів, таких, наприклад, як синергетика.

Ключові слова: *глобалізація, інтернаціоналізація, модернізація освіти, синергетика.*

І. Заика

- аспирант кафедры педагогики и психологии управления социальными системами, факультета информатики и управления Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются современные проблемы системы высшего образования, тенденции к глобальному единству общенаучных и специализированных знаний на основе постоянно растущего локального разнообразия, выдвигается идея выделения основных критериев, определяющих возможную образовательную систему будущего, анализируются возможные решения проблем образования с использованием различных подходов, таких, например, как синергетика.

Ключевые слова: *глобализация, интернационализация, модернизация образования, синергетика.*

I. Zaika

- PhD student of pedagogy and psychology social systems management, Faculty of Informatics and Management, National Technical University "Kharkov Polytechnic Institute"

THE CURRENT STATUS AND TRENDS OF HIGHER EDUCATION

Considered modern problems of the system of higher education are examined, tendencies to global unity of scientific and specialized knowledges on the basis of permanent growing local variety, the idea of selection of basic criteria, determining the possible educational system of the future is pulled out, the possible decisions of problems of education are analysed with the use of different approaches, such, for example, as a synergetics.

***Key words:** globalization, internationalization, modernization of education, synergy.*

Постановка проблеми. Інформаційно-технологічна революція, що розгортається на наших очах, визначає рух до зовсім нового типу суспільства - інформаційного суспільства знання. У процесі його формування спостерігаються тенденції людства до глобальної єдності на основі постійно зростаючого локального розмаїття. І якщо спочатку глобалізація мала переважно економічний характер, то сьогодні охоплює й освіту. «Інформація і знання стають одним із стратегічних ресурсів держави, масштаби використання якого стали співставними з використанням традиційних ресурсів, а доступ до них - одним з основних факторів соціально-економічного розвитку» [1, с.7]. Бурхливе і безперервне зростання загальнонаукових і спеціалізованих знань, інтенсивний розвиток нових інформаційних та телекомунікаційних технологій викликало необхідність перегляду традиційної освітньої парадигми з урахуванням проблем глобалізації.

«Глобалізація - це нелінійний діалектичний процес, в якому локальне і глобальне існують не як культурні протилежності, а як взаємно обумовлюванні та взаємопов'язані принципи. Ці процеси не тільки включають в себе взаємозв'язки, що перетинають національні кордони, а й трансформують зміст соціального і політичного всередині національних держав» [2,с.25]. Процес глобалізації нерозривно пов'язаний з інтернаціоналізацією. В освітньому контексті це має на увазі надання всім державам рівних прав на користування освітніми послугами в будь-якій точці Землі, модернізацією - поширення передових технологій, інтеграцією - об'єднання соціальних структур у структури більш складного типу та глокалізацією - поширення в планетарному масштабі деяких локальних інститутів, ідеалів і цінностей [3].

Аналіз досліджень і публікацій з проблематики. При написанні цієї статті були проаналізовані роботи Чернова А. А., Андрущенко В.,

Бранського В. П., Пожарського С. Д., Бека У., які присвячені аналізу сучасного стану та напрямів реформування освітніх систем.

Метою статті є аналіз сучасних проблем у системі освіти і спроба подальшого розгляду питань, пов'язаних з можливими рішеннями цих проблем із застосуванням нових підходів, таких, наприклад, як синергетика.

Виклад основного матеріалу. Інтернаціоналізація суспільного життя в сучасному світі, динамічний розвиток національних економік, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі зміни у сфері зайнятості висувають нові вимоги до якості підготовки фахівців, визначають постійну потребу в підвищенні їх професійної кваліфікації і мобільності. Інтеграція держав пострадянського простору, в тому числі й України, у світове економічне співтовариство зумовила необхідність зближення якості та рівня професійної освіти *як в державах, які розвиваються*, так і в передових країнах світового співтовариства. Стандартизацію вищої освіти Європейська частина світу намагається здійснити через насадження та розвиток Болонської системи. Країни ж Південної Америки схильні до впливу Північноамериканської освітньої культури, яка перегукується з класичною англійською освітою.

Узагальнюючи, можна сказати, що в даний час стан існуючих систем освіти нестабільний внаслідок постійно мінливій картини світу. А адже ще до 90-х років минулого століття в освітніх системах різних країн і регіонів чітко простежувалися структури, порядок, ієрархічність. Окремо взята система освіти окремої держави готувала «особистого» фахівця, який міг використовувати отримані знання та навички лише в межах своєї країни, в крайньому випадку, при вивченні іноземних мов, у державі з аналогічним політичним устроєм та системою суспільних цінностей. У часи Холодної війни ця особливість вищої освіти простежувалася - куди міг поїхати викладач з СРСР, і звідки могли приїхати студенти для навчання в Радянських республіках. При знятті «Залізної завіси» обмінні процеси у вищій школі та наукових колах значно інтенсифікувалися, проте лише на рівні лекторської практики вчених зі світовим ім'ям. Але саме в цей період починається перетин існуючих систем освіти. У Європі в цей час вже відбувалися процеси трансформації системи вищої освіти, які до теперішнього часу досягли можливої вершини - Болонського процесу. Процес змін і трансформацій з кінця 90-х років ХХ століття почався і в пострадянській системі.

У вирішенні проблем інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти важливу роль відіграють міжнародні проекти та освітні програми, такі як ЕРАЗМУС, ЛІНГВА, ЕВРИКА, ТЕМПУС та інші. Участь держави в подібних програмах стимулює реформи в її освітній системі.

Ми вважаємо, що у світовому науковому співтоваристві в даний час назріла необхідність створення якоїсь умовної, єдиної моделі освіти. Користуючись тим, що система освіти - відкрита система, що самоорганізується, можна за допомогою математичного апарату синергетики описати основні принципи найкращої, найбільш ефективною освітньої системи. Звичайно, це досить складна задача, так як математичний апарат синергетики досить складний і може описати не всі педагогічні процеси. Проблеми математичного аналізу педагогічних процесів виникають з причини не остаточною сформованості даної галузі науки, якою є синергетика. Спостерігаючи за зміною існуючих систем освіти, вже можна знайти підтвердження, що процеси, що відбуваються при цьому, можуть бути описані як синергетичні. Тоді чому не можна за допомогою синергетики створити нову систему, і яка, **можливо, прагне бути ідеальною?** На жаль, цьому суперечить консерватизм педагогічного мислення, тому що між розробкою пізнавальної моделі та її адаптацією в освіті повинен пройти досить довгий період.

Попробуємо обґрунтувати вивчення і аналіз освітньої системи з точки зору синергетики. Для цього ми спробуємо дати найбільш повне визначення такого поняття як синергетика. Так, існує досить багато трактувань цього терміна, але нам найбільш імпонує наступне: синергетика (від грец. «спільно» і грец. «діючий») - міждисциплінарний напрям наукових досліджень, завданням якого є вивчення природних явищ і процесів на основі принципів самоорганізації систем (які складаються з підсистем). Синергетика первісно заявлялась, як міждисциплінарний підхід, оскільки принципи, керуючі процесами самоорганізації, представляються одними і тими ж, безвідносно природи систем і для їх опису повинен бути придатний загальний математичний апарат. З світоглядної точки зору синергетику іноді позиціонують, як «глобальний еволюціонізм» або «універсальну теорію еволюції», що дає єдину основу для опису механізмів виникнення будь-яких новацій подібно до того, як колись кібернетика визначалася, як «універсальна теорія управління», однаково придатна для опису будь-яких операцій регулювання та оптимізації: у природі, в техніці, в суспільстві [8].

Синергетика вивчає відкриті, нелінійні системи, які самоорганізуються та змінюються, у тому числі освіту як відкриту систему, в якій весь час йде обмін інформацією між викладачем і учнем (зворотний зв'язок). Під час цього процесу з'являються нові цілі і методи навчання зі зміною змісту освіти, так як воно не відповідає системі знань учня на даний момент. Виникає нелінійність (нелінійність - це властивість систем або процесів, що полягає у відсутності лінійної залежності одних параметрів від інших), як процесу, так і результату. Фактичний результат завжди відрізняється від очікуваного для всіх учасників процесу. Постійне

збільшення інформаційного простору виводить освітню систему з рівноважного стану [4, с.29].

Відомо, що синергетика виходить з еволюційних процесів нелінійного характеру. Тобто в процесі зміни можуть бути різні шляхи розвитку подій, які залежать від альтернативності або багатоваріантності вибору (в освіті суб'єкту завжди надаються можливості індивідуального вибору шляху досягнення мети і прийняття визначальних рішень - вибір ВНЗ, факультету, способу навчання, темпу, методики, викладача, предмету).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Для подальшого вивчення можливості побудови сучасної системи освіти ми вважаємо за необхідне виділити основні критерії, що визначають можливу освітню систему майбутнього. Потім, за допомогою основних ідей синергетики перевірити вплив цих критеріїв на результати - можливість підготовки фахівців майбутнього. Шляхом зміни параметрів добитися оптимізації освітнього процесу за найважливішими показниками підготовки випускника ВНЗ. Звичайно, ми не зможемо синтезувати і оптимізувати систему за всіма можливими параметрами і критеріями - ця завдання всієї педагогіки як науки, але при подальшому дослідженні проблеми ми спробуємо виділити найбільш важливі критерії, які ляжуть в основу моделі ефективної системи освіти.

Таким чином, у сучасному світі назріла необхідність зміни системи освіти шляхом застосування синергетичної методології, яка буде полягати в синтезі і моделюванні ефективної освітньої системи.

Література

1. Чернов А. А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы – Монография // М., 2003, «Дашков и К^о» - 232 с.
2. Бек У. Космополитическое общество и его враги // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2003. - Том VI. №1. – С. 24-53.
3. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм (Синергетическая теория глобализации). СПб., 2004.
4. Копаев О., Симонов С. Синергетический подход в педагогике // Теория и практика физической культуры. – 2007. - № 8. – С. 29.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
6. Хакен Г. Синергетика: пер. с англ. Хакен Г. - М., 1980. - 406 с.
7. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. - №1. – С. 5-17.
8. Данилов Ю. А., Кадомцев Б. Б. Что такое синергетика? // <http://spkurdyumov.narod.ru/Syn.htm#Sy3>

О. Ільченко

– кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

УДК 364-787.26

**ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ
«БЛАГОДІЙНІСТЬ» І «БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ»**

У статті проведено теоретико-концептуальний аналіз поняття «благодійність», досліджено спектр його термінологічних інтерпретацій. Як практичний аспект благодійності обґрунтовано благодійну діяльність в освіті.

Ключові слова: благодійність, благодійна діяльність в освіті, термінологічна система, дефініція, аналіз.

Е. Ільченко

– кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры общей педагогики и андрагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

**ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТИЙ
«БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ» И «БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ»**

В статье проведен теоретико-концептуальный анализ понятия «благотворительность», исследован спектр его терминологических интерпретаций. Как практический аспект благотворительности обосновано благотворительную деятельность в образовании.

Ключевые слова: благотворительность, благотворительная деятельность в образовании, терминологическая система, дефиниция, анализ.

O. Ilchenko

– C. of pedagogical sciences, assoc. prof., postgraduate Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

**THE TERMINOLOGICAL FIELD OF A CHARITY PROBLEM
RESEARCH IN UKRAINE**

In the article the theoretical and conceptual analysis of a notion “charity” is conducted, the spectrum of its terminological interpretations is investigated. Philanthropical activity in education is grounded as a practical aspect of a charity.

Keywords: charity, philanthropical activity in education, terminological system, definition, analysis.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Трансформація

національного життя на етапі входження України до європейського простору, всеосяжні світові масштаби діяльності зумовили потребу переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають модерн реформування соціальної, культурної, гуманітарної сфер, для нормального функціонування яких сьогодні державного забезпечення не завжди вистачає. Тож на разі актуальним є обговорення процесу формування, творення сучасної благодійної інфраструктури України. Вибір дійових стратегій її розбудови на пряму залежить від концептуального системного дослідження теорії та історії благодійності, у зв'язку з чим, доцільним вважаємо проведення ґрунтового теоретичного аналізу цього поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Опрацьовані матеріали довідково-енциклопедичних джерел [1; 3; 12; 13; 18; 19], дисертаційних робіт [5; 7; 8; 15], нормативно-правових документів [14 та ін.] дозволили виділити значну кількість дефініцій, які на сьогодні вживаються в термінологічному полі досліджуваної проблеми, це – «благодійність», «благодійна діяльність», «благодійництво», «доброчинність», «доброчинна діяльність», «добродійність», «благодійницька діяльність», «доброчинно-меценатська діяльність» та ін. Таке розмаїття термінів потребує насамперед чіткого їх упорядкування та узгодження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на це, вважаємо доцільним: по-перше, дослідити терміносистему благодійності; і, по-друге, виокремити ключове поняття у межах розглядуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін «благодійність» за своєю семантичною структурою складається зі слів «благо» і «діяти». Енциклопедичний словник за редакцією Б.М. Бім-Бада визначає поняття «благо» як «загальне етичне поняття, яке вживається для позначення позитивних цінностей чого-небудь; ціннісний стандарт, у співвіднесенні з яким визначається значущість чого-небудь...» [13, с. 28]. У новому тлумачному словникові української мови знаходимо, що благо, в одному із значень, це – «добро, щастя» [12, т.1, с. 111]. У статтях цього ж словника поняття «добро» тлумачиться як «...усе позитивне в житті людей, що відповідає їх інтересам, бажанням, мріям», а також, що це – «...благо, позитив» [12, т.1, с. 565].

З матеріалів етимологічного словника дізнаємося, що лексична одиниця «благо» запозичена в давньоруську мову «книжним шляхом» із старослов'янської. Серед спектру категоріальних інтерпретацій поняття

«благо» інтерес викликають – [благувати] «допомагати (хворому)», [наблагити] «принести благо» [19, с. 203]. Безпосередньо терміни «благодійність» / «благочинність», «добродійність» / «доброчинність» в статтях етимологічного словника нами не знайдено.

Друга складова частина слова «благодійність» – «діяти», виражає практичний аспект цього поняття і трактується як «робити, здійснювати щонебудь, виявити якусь діяльність; коїти, чинити» [12, т.1, с. 559]. У тлумачному словнику В. Даля можна знайти таку характеристику особистості благодійника як «творящего, делающего добро другим» [3, с. 94].

Таким чином, узагальнюючи тлумачення категорії «благо», а також сутність дефініції «діяти», «благодійність» у буквальному розумінні (за значенням складових частин слова) можна трактувати як дію / діяльність, спрямовану на благо / добро, щастя іншим.

Враховуючи, що терміни «благо» і «добро», «діяти» і «чинити» можна вживати як синонімічні, серед категоріальних інтерпретацій поняття «благодійність» називаємо: «благодіяння», «благостиня», «доброчинство», «добродіяння», «добродійство». Ці категорії в сучасному науковому дискурсі, як правило, вживаються рідко або майже не вживаються, оскільки, є застарілими [12, т. 1 с. 112-113]. Частіше в терміносистемі досліджуваної проблеми використовуються як тотожні дефініції: «благочинність», «добродійність», «доброчинність», «благодійна діяльність», «доброчинна діяльність» (О. Донік, В. Корнієнко, Т. Курінна, М. Молчанова, А. Нарядько, Н. Сейко, Т. Ткаченко, Л. Хобта та ін.) [4; 7; 8; 10; 11; 15].

Не менш уживаною категорією, яку використовують автори як синонімічну до поняття «благодійність», є «благодійництво» (В. Ковалинський, Н. Колосова, С. Матяж, І. Суровцева, О. Хаустова та ін.). Цей термін є базовим у Законі України «Про благодійництво і благодійні організації», прийнятому у 1997 р. [14]. Проте, у новому тлумачному словнику за 2008 р. термін «благодійництво» не вживається, а поняття «благодійник» розкривається як «...той, хто займається благодійністю» [12, т.1, с. 112].

Отже, проведений науковий пошук дає підстави говорити про широкий спектр термінологічних інтерпретацій поняття «благодійність», вживаних як синоніми.

Крім того, тлумачення благодійності як добровільної, безкорисливої пожертви [1] вводить у термінологічний обіг ще декілька лексичних одиниць: як синонім благодійності інколи вживається «пожертва», «пожертвування»; синонім благодійника – «жертводавець», рідше «жертвуватель» [12, т. 1, с. 668]. На наш погляд, розуміння благодійності як свідомої пожертви досить повно і точно відображає соціальну природу цього явища, оскільки поняття «пожертва» тлумачиться як «дар; добровільний унесок...на користь когось, чогось; добровільне відречення від своїх вигод...» [12, т.1, с. 668; т.2, с. 750],

дефініція «жертвувати» означає «...нічого не шкодувати, все віддавати, відмовляти від усього або від багато дечого задля кого-, чого-небудь» [12, т.1, с. 668], а термін «жертвуватель» – відповідно, «...той, хто жертвує що-небудь, чим-небудь» [12, т.1, с. 668].

В окремих наукових працях, енциклопедичних довідниках тотожним до поняття «благодійність» використовується також термін «філантропія», який, у перекладі з грецької *philantropia*, – означає людинолюбство. Останнє словосполучення, як слушно зауважує дослідниця Л. Лавриненко, співзвучно із біблійним «полюби ближнього свого, як самого себе» [9].

Таким чином, враховуючи зазначене, вважаємо, що використання понять «благодійність», «пожертвування», «філантропія» як синонімів може мати право на існування, оскільки ідеали православ'я (милосердя, жертвність, співчуття до хворого, нужденного тощо) завжди були головною духовно-морально-етичною основою благодійності.

Окремі аспекти цього явища розкриваються у поняттях «меценатство», «меценатська діяльність», «добродійно-меценатська діяльність», які часто використовують у своїх працях вітчизняні дослідники (В. Ковалинський, С. Матяж, М. Молчанова, І. Стрижова, І. Суровцева, Л. Хобта та ін.). Уведення названих дефініцій у науковий дискурс пов'язано із тим що, благодійність як діяльність має різні форми прояву, однією з яких виступає меценатство.

Отже, вивчення енциклопедично-довідкових джерел, нормативно-правової бази, матеріалів дисертаційних досліджень та іншої наукової літератури дало можливість дослідити терміносистему благодійності й виділити широкий спектр понять, які вживаються як своєрідні синоніми.

У своєму дослідженні як ключову, базову ми використовуємо категорію «благодійність». На наш погляд, має право на існування думка про те, що благодійність можна розглядати і як явище (чеснота людини), і як діяльність (соціально спрямований процес взаємодії людей у суспільстві). Розглянемо зміст і співвідношення цих понять, їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

Благодійність як явище має глибоке соціально-культурне й духовно-моральне коріння і пов'язане із появою людини та людського суспільства в цілому. Як зазначає дослідниця Л. Лавриненко, в історії цивілізації благодійність «...у різних формах прояву була присутня завжди, без неї не можливо уявити людського буття» [9, с. 249]. Погоджуємося із такою думкою, адже з усіх видів живої матерії, тільки людині як розумній, свідомій істоті, яка вирізняється найвищим ступенем розвитку психіки, властиві прояви духовності, щиросердності, жертвності, співчуття, милосердя, любові до ближнього – того, що є рушійною силою благої діяльності на добро, на користь іншим. Ще у 1891 р. на цьому акцентував увагу російський історик В. Ключевський: «...благодійність – ось слово з досить суперечливим

значенням та з досить простим змістом. Його багато хто по-різному тлумачить, і всі однаково розуміють. Спитайте, що означає робити добро ближньому, і, можливо, ви отримаєте стільки ж відповідей, скільки у вас співрозмовників. Але поставте їх просто перед нещасним випадком, перед страждаючою людиною з питанням, що робити – і всі будуть готові допомогти, хто чим може. Співчуття таке просте та безпосереднє, що хочеться допомогти навіть тоді, коли знедолений не просить про допомогу, навіть тоді, коли допомога йому шкідлива або небезпечна, коли він може зловживати нею» [6, с. 3]. Як «прояв співчуття до ближнього і моральний обов'язок заможного поспішати на допомогу незаможному...» [18, с. 55] визначає благодійність енциклопедичний словник XIX ст.

Як закономірне явище, благодійність здатна змінюватися, розвиватися як і сама людина, її світоглядні ідеї, моральність, духовність, почуття соціальної справедливості, відповідальності, громадського обов'язку, а, відтак, – і як суспільство в цілому. У порівнянні із благодійною діяльністю, яка розглядається нами як динаміка явища благодійності, його практичний аспект, воно (явище) є більш статичним (сталим), узагальненим, упорядкованим.

Таким чином, тільки людина здатна бути «носієм» благодійності, а отже, у своїй першооснові, це явище має особистісно-соціальний морально-духовний характер, що й спонукає окрему людину чи групу людей, об'єднаних спільними інтересами (соціальними, творчими, національно-культурними, релігійними та ін.), до проявів благодійної діяльності в суспільстві.

У своєму дослідженні ми умовно розділяємо благодійність на приватну, яку можна персоніфікувати з конкретною особою, окремими сім'ями, династіями; і громадську, яка передбачає діяльність певних об'єднань громадян (організацій, асоціацій, фондів, спілок та ін.), діючих за принципами благодійності (добровільності, безкорисності, жертвності) в інтересах суспільства або окремих категорій населення.

Інколи в сучасному науковому дискурсі вживається термін «державна благодійність». На наш погляд, використання такого словосполучення не зовсім є коректним, оскільки держава через свої законодавчі, виконавчі та інші органи, установи і організації не може бути суб'єктом благодійної діяльності, адже турбота про соціальну захищеність громадян входить до прямих її обов'язків (це суперечить самій соціальній природі явища благодійності, його добровільності й безкорисності) і гарантується Конституцією України. Держава проявляє піклування, надає гуманітарну, соціальну та іншу допомогу, але благодійну діяльність як таку, проводити не може, – вона лише її ініціює, узгоджує, регулює, контролює через свої закони та нормативно-правові акти, а, відповідно, така діяльність не може вважатися

благодійною. Тому, на наш погляд, доречніше вживати термін не «державна благодійність», а «державне забезпечення благодійності».

Проведений науковий пошук свідчить про те, що на сьогодні існує значна кількість трактувань поняття «благодійна діяльність». Одне із визначень розкриває її як «...безкорисливу діяльність благодійних організацій, яка не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності» [14]. Дослідниця О. Друганова значно розширює межі визначення, розуміючи під суб'єктами благодійності не лише благодійні організації, а й приватних осіб, вона також указує, що ця діяльність, крім того, що не є прибутковою, повинна бути «...безкорисливою (безоплатною), добровільною, усвідомленою, ... мати цільовий характер...» [5, с. 419]. Як діяльність «завдяки якій громадські та приватні ресурси добровільно спрямовуються їхніми власниками для допомоги окремим соціально не захищеним групам людей, вирішення суспільних проблем, а також поліпшення умов громадського життя» [4, с. 160], – розкриває благодійність вітчизняний учений О. Донік.

Широке коло дослідників визначає благодійну діяльність як таку, що має різні форми прояву. Історик О. Соколов стверджує, що благодійна діяльність «...пов'язана із безоплатною передачею матеріальних цінностей, у т.ч. й створених працею у процесі самої благодійної діяльності» [16, с. 153]. Російська дослідниця Г. Ульянова вважає, що ця допомога полягає не лише у передачі грошових та матеріальних засобів, а також у особистому співробітництві приватних осіб у справі допомоги нужденним [17, с. 8]. Вітчизняний учений О. Донік вказує, що благодійна підтримка може виражатися від звичайної матеріальної допомоги до меценатства [4, с. 160]. У матеріалах педагогічного енциклопедичного словника серед форм прояву благодійної діяльності виділено також «особливості та енергію людей» [13, с. 29]. До специфічних форм благодійної підтримки відносять меценатство і спонсорство [14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, підсумовуючи сказане, можемо констатувати, що в проведеному дослідженні: по-перше, як ключову наукову категорію використано поняття – «благодійність», що розглядається в значеннях: «благодійність як явище» і «благодійність як діяльність» («благодійна діяльність»). За своєю термінооб'ємністю і термінозмістовністю поняття «благодійність» вживається у ширшому значенні, ніж «благодійна діяльність». В окресленій проблемі ці поняття умовно розведено, у дослідницьких цілях проведено ґрунтовний аналіз дефініцій в їх взаємозалежності, взаємозумовленості й взаємозв'язку.

По-друге, визначено благодійність як закономірне історико-культурне духовно-етичне явище, яке має у своїй першооснові особистісно-соціальний характер, виступає головним показником «морального здоров'я» як окремої

людини, так і суспільства, нації в цілому, й базується на принципах добровільності і безкорисності. Динамікою цього явища, його практичним аспектом виступає благодійна діяльність в освіті, яку обґрунтовано як добровільну, безкорисну, соціально-значущу діяльність, спрямовану на свідомі пожертви в підтримку та розвиток національної освітньої галузі. Як дієвий важіль її розбудови, благодійність передбачає діяльну, майнову, грошову, консультативну та ін. за формою недержавну допомогу і сприяє: відкриттю навчальних закладів різного рівня, розширенню й зміцненню їх матеріальної бази, удосконаленню навчально-виховного процесу, піднесенню рівня знань, поширенню освітніх послуг серед населення тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми, зокрема, із концептуальним тлумаченням терміну «благодійність», «благодійна діяльність в освіті» тісно пов'язане визначення таких понять, як «меценатство», «меценатська діяльність в освіті», «освітнє меценатство», які часто вживаються в сучасному науковому дискурсі. У зв'язку з цим, перспективний напрям подальших термінологічних досліджень в галузі благодійності вбачаємо у глибшому теоретичному обґрунтуванні названих дефініцій.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Гусейнов А.А. Этика / А.А. Гусейнов, Р.Г. Аресян. – М. : Гардарики, 1999. – 470с .
3. Даль В. Толковый словарь живого Великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1978-1980. – Т.1. – 699 с.
4. Донік О.М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) / О.М. Донік // Український історичний журнал. – 2005. – №4. – С. 159-177.
5. Друганова О.М. Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.М. Друганова. – Харків, 2009. – 42 с.
6. Ключевский В.О. Добрые люди Древней Руси / В.О. Ключевский. – Сергиев Посад, 1892. – 20 с.
7. Колосова Н.А. Благодійна діяльність в культурі України в контексті вітчизняних і європейських традицій (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Н.А. Колосова. – Київ, 2006. – 23 с.
8. Корнієнко В.М. Благодійність в освітянській галузі Харківської губернії (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / В.М. Корнієнко. – Харків, 2005. – 20 с.
9. Лавриненко Л. Благотворительность в народном образовании (Рус. меценаты, XVII – нач. XX вв.) / Л. Лаврененко // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 249-254.

10. Матяж С. Досвід зарубіжних країн у сфері державного регулювання меценатської діяльності / С. Матяж // Наукові праці. – Вип. 66. – Київ, 2007. – Т. 79. – С. 141-144.
11. Молчанова М.В. Персонологічні дослідження доброчинно-меценатської діяльності поміщиків України в другій половині XIX – на початку XX ст. в сучасній історичній історіографії / М.В. Молчанова // Зб. наук. праць «Гілея (науковий вісник)». – К., 2009. Спецвипуск – 2009. – С. 124-131.
12. Новий тлумачний словник української мови / [Уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К., Вид-во «Аконіт», 2008.
13. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
14. Про благодійництво та благодійні організації. Закон України // Відомості Верховної Ради. – 1997. – №46. – ст. 292. (Із змінами, внесеними згідно із Законом №3091-III від 07.03.2002).
15. Сейко Н.А. Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н.А. Сейко. – Луганськ, 2009. – 44 с.
16. Соколов А.Р. Российская благотворительность в XVIII – XIX веках (к вопросу о периодизации и понятийном аппарате) / А.Р. Соколов // Отечественная история. – 2003. – №6. – С. 153-155.
17. Ульянова Г.Н. Благотворительность московских предпринимателей: 1860-1914 гг. / Г.Н. Ульянова. – М. : Мосгорархив, 1999. – 512 с.
18. Энциклопедический словарь / Под ред. И.Е. Андреевского. – СПб. : Тип. Брокгауз-Ефрон, 1891. – Т.7. – 467 с.
19. Етимологічний словник української мови [ред. колегія: О.С. Мельничук, І.К. Білодід та ін.] ; [в 7 т.]. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 1. – 480 с.

В. Іщенко

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 378.22.0411:[57+631]

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовується авторська модель підготовки майбутнього вчителя біології та основ сільськогосподарського виробництва до самоосвітньої діяльності у єдності змістового і технологічного компонентів, наводяться результати її впровадження навчальний процес педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: *майбутній учитель, біологія і основи сільськогосподарського виробництва, самоосвітня діяльність, модель підготовки.*

В. Ищенко

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленка

**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И
ОСНОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА К
САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье обоснована авторская модель подготовки будущего учителя биологии и основ сельскохозяйственного производства к самообразовательной деятельности в единстве содержательного и технологического компонентов, наведены результаты ее внедрение в учебном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: будущий учитель, биология и основы сельскохозяйственного производства, самообразовательная деятельность, модель подготовки.

V. Ishcenko

- candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of botany of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko

**A MODEL OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF BIOLOGY
AND BASES OF AGRICULTURAL PRODUCTION IS TO
SAMOOSVITNEI ACTIVITY**

In the article the author model of preparation of future teacher of biology and bases of agricultural production is grounded to samoosvitnei activity in unity of semantic and technological components, results over of its introduction are brought educational process of pedagogical institute of higher.

Key words: future teacher, biology and bases of agricultural production, samoosvitnya activity, model of preparation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Модернізація освіти України, зумовлена розбудовою незалежної держави та її входженням у світовий та європейський соціокультурні простори, вимагає прискореного, інноваційного розвитку всіх суспільних процесів, створення умов для всебічної самореалізації і самоствердження особистості професіонала на основі педагогічного супроводу індивідуальних технологій самоосвіти. Це дістало відображення в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті та інших законодавчих актах, у яких наголошується на тому, що пріоритетом вищої освіти сьогодні є формування фахівця, здатного до самореалізації, конкурентноспроможного на ринку освітніх послуг, готового до самоосвітньої професійної діяльності впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, котрим присвячується означена стаття. Питання підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності засвідчує, що дослідженню її окремих аспектів приділялася певна увага в працях науковців (К. Ангеловські, Л. Баранова, Р. Бернс, А. Бойко, Л. Боровцова, Ж. Борщ, В. Буряк, С. Вершловський, С. Гергуль, О. Горленко, К. Гуз, Л. Даниленко, А. Даринський, О. Демченко, В. Євдокимов, Б. Єлканов, Л. Квадріціус, В. Козаков, В. Ляпунова, П. Матвієнко, А. Маслоу, Л. Мітіна, О. Радченко, О. Савченко, І. Сергєєв, В. Стрельников, Н. Шиян, Л. Хомич, А. Хуторской та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на вище визначене, завданням даної статті є обґрунтування авторської моделі підготовки майбутнього вчителя біології і основ сільськогосподарського виробництва до самоосвітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зміст та технологія підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності відображенні у складових авторської моделі і апробованих у процесі пошукового експерименту технологічних та діагностико-корекційних механізмах її впровадження в практику діяльності вищих педагогічних навчальних закладів III – IV рівнів акредитації.

Змістова складова моделі підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності має вплив на розвиток такого компонента, як теоретичні знання (змістово-методичний блок) та блок практичної підготовки. До змістово-методичного блоку шляхом теоретичного узагальнення комплексу джерел відносимо: знання загальні (філософія, економіка, менеджмент, культурологія, історія України, політологія, основи права, соціологія, іноземна мова); знання спеціальні (основи механізації, основи сільського господарства, фізіологія рослин, ботаніка, зоологія, геологія, цитологія, генетика, фізіологія людини, гістологія, валеологія, еволюційне вчення, екологія та інші); знання психологічні (вікова психологія, загальна психологія, психодіагностика); знання педагогічні (інтегрований курс теорії та історії педагогіки, методика виховної та соціально-педагогічної діяльності, менеджмент освіти, персоналії в історії національної освіти). Блок практичної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності складають: уміння методологічні; уміння методичні; уміння дослідницькі; уміння педагогічного і психологічного впливу на учнів і дорослих; інноваційні вміння. Ці вміння набуваються в ході опанування змістово-методичним блоком підготовки фахівця, конкретизуються та розвиваються у процесі комплексу навчальних практик та в науково-дослідницькій діяльності

студентів. Процесуальний блок самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін становлять: технології самоорганізації і самоуправління (діагностика власних якостей і можливостей, самомоніторинг, корекція і самокорекція особистісних якостей, самоаналіз; педагогічні технології самоосвіти; методи і форми самоосвіти). Особистісні якості майбутнього вчителя: людяність, моральність, прагматичність, національна самосвідомість, самооцінка, критичне мислення, творча пізнавальна самостійність, методологічне мислення, оперативне мислення, специфіка психо-фізіологічної організації.

Усього для оцінки було заявлено 18 якостей особистості, необхідних для здійснення ефективної самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін. Стійку перевагу отримали 10 позицій, які враховувалися при доборі критеріїв сформованості самоосвітніх знань і умінь студентів за трьома рівнями: низьким, середнім та високим і за трьома групами показників – змістово-методичних, практичної підготовки та процесуальних. Загальними критеріями рівнів стали ступені сформованості основних показників у трьох блоках самоосвітньої діяльності: високий рівень – показники сформовані відмінно; результат у балах становить більше 2/3 від можливої кількості; середній рівень – показники сформовані задовільно, результат у балах становить більш 1/3 від можливої кількості; низький рівень – показники сформовані незадовільно, результат у балах становить менше 1/3 від можливої кількості.

Рівні сформованості готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців з урахуванням викладених вище позицій вираженні у таких характеристиках.

Високий рівень сформованості самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін. Майбутній учитель природничих дисциплін володіє творчою пізнавальною самостійністю; має на цій основі високу, але адекватну можливостям, самооцінку; людяний, толерантний у ставленні до дорослих і дітей; має високу національну самосвідомість; характеризується критичним мисленням і поміркованою прагматичністю; має розвинуте методологічне й оперативне мислення; добре знає і використовує у процесі самоосвіти специфіку власної психо-фізіологічної організації; володіє власними технологіями самоорганізації і самоуправління.

Змістово-методичний компонент самоосвітньої діяльності характеризується високими можливостями здобувати загальні, спеціальні, психолого-педагогічні та методичні знання самостійно, володінням інноваційними технологіями самоосвіти (пошук інформації в Інтернет-системах, робота в наукових бібліотеках, участь в науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах з результатами власних досліджень, підготовка наукових публікацій тощо).

Практичний компонент самоосвітньої діяльності виявляє високу сформованість комплексу вмінь (методологічних, методичних, дослідницьких, педагогічного і психологічного впливу на учнів і дорослих, інноваційно-креативних), які свідчать про готовність майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвіти і самотворення впродовж життя. Дослідження суб'єкта спостереження у ході ряду навчально-педагогічних, польових, навчально-методичних і виробничих практик виявляє володіння майбутнім учителем раціональними методами пізнання і перетворення навколишньої дійсності у процесі самостійного виконання завдань теоретичного, практичного, об'єднаного й дослідницького характеру.

Процесуальний компонент самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін включає: володіння технологіями самоуправління і самоорганізації (оптимальний режим дня, доцільне поєднання відпочинку і навчання, знання специфіки власного організму, уміння за короткий час виконати складне навчальне завдання тощо). Самоуправління такого студента характеризується уміннями: діагностувати власні якості й можливості у процесі навчання, здійснювати самомоніторинг і корекцію знань, умінь, навичок, якостей особистості; здійснювати самоаналіз результатів власної освітньої і самоосвітньої діяльності.

Середній рівень сформованості самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін. У цілому студент володіє пізнавальною самостійністю; має адекватну самооцінку; людяний, толерантний у ставленні до дорослих і дітей; має національну самосвідомість, розуміє місію організації, в якій збирається зростати, як професіонал; відзначається критичним мисленням і прагматичністю; має розвинуте оперативне мислення; прагне знати специфіку власної психофізіологічної організації; знаходиться у процесі формування власних технологій самоорганізації і самоуправління.

Змістово-методичний компонент самоосвітньої діяльності характеризується посередніми можливостями здобувати методологічні, спеціальні та психолого-педагогічні знання самостійно, володіння інноваційними технологіями самоосвіти майже відсутнє; недостатньою є активність суб'єкта дослідження у науково-дослідницькій діяльності.

Практичний компонент самоосвітньої діяльності виявляє задовільну сформованість комплексу вмінь, що свідчать про готовність у цілому майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвіти і самотворення професіоналізму впродовж життя; спостереження в ході комплексу практик виявляє у такого студента володіння в основному раціональними методами пізнання навколишньої дійсності у процесі виконання завдань теоретичного і практичного характеру.

Процесуальний компонент самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін включає: володіння технологіями

самоорганізації на задовільному рівні; суб'єкт дослідження концентрується на виконанні поставленого для самостійної роботи завдання недостатньо; не завжди вміє співвідносити час для відпочинку і час для самоосвіти; діагностуванню власних самоосвітніх можливостей не приділяє належної уваги. Індивідуальні технології самомоніторингу і корекції знань, умінь, навичок, якостей практично відсутні, самоаналіз результатів освітньої діяльності не здійснюється.

Низький рівень сформованості самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін. Не володіє пізнавальною самостійністю; має неадекватну самооцінку; у ставленні до дорослих і дітей є певні проблеми (нерозуміння, конфлікти, авторитарний або ліберальний стиль поведінки тощо); має національну самосвідомість, але не розуміє місії організації, до професійної діяльності в якій готується; відзначається негативною прагматичністю в опануванні знаннями; спирається переважно на оперативне мислення; знає специфіку власної психо-фізіологічної організації, але не використовує її кращих переваг; не формує власних технологій самоорганізації і самоуправління, „пливе за течією”.

Змістово-методичний компонент самоосвітньої діяльності характеризується відсутністю можливостей самостійно здобувати методологічні знання, деякими можливостями здобувати спеціальні та психолого-педагогічні знання. Суб'єкт дослідження не володіє інноваційними технологіями самоосвіти, не бере участі у науково-дослідницькій діяльності.

Практичний компонент самоосвітньої діяльності не виявляє прагнення майбутнього вчителя природничих дисциплін до самостійного виконання завдань практичного характеру на засадах самоосвіти і самотворення; суб'єкт дослідження володіє в основному раціональними методами пізнання навколишньої дійсності.

Процесуальний компонент самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін на даному рівні розвитку професіоналізму включає: задовільне володіння технологіями самоорганізації; відсутність концентрації студента на виконанні того чи іншого завдання для самостійної роботи; безсистемне використання часу; відсутність планування резерву часу для самоосвіти; несформованість технологій самоорганізації, самомоніторингу і корекції знань, умінь, навичок та якостей власної особистості.

Сконструйовані в ході пошукового етапу експериментальної роботи характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності були покладені в основу технології розвитку самоосвітньої діяльності майбутніх учителів. Ця технологія включала: систему навчальних вправ для кожного компонента (блоку) самоосвітньої діяльності, що реалізувалися в активних

та інтерактивних формах роботи (рольові і ділові ігри, тренінги, диспути), комплекс практичних завдань для самостійного виконання у ході навчальних практик; організацію спостереження груп експертів з досвідчених учителів і викладачів за студентами – учасниками формульованого етапу експерименту. При розробці технології експериментальної роботи нами враховувалися принципи: науковості, системності, систематичності й послідовності, доступності, актуальності, зв'язку теорії й практики, використання різних форм організації навчання; створення необхідних умов для самоосвітньої діяльності особистості.

До умов, необхідних для ефективною самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін – учасників формульованого етапу експерименту нами було віднесено:

- знання учасниками експериментального дослідження основних вимог до самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін;
- ознайомлення учасників експерименту зі змістом характеристик рівнів сформованості готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності;
- забезпечення доступу учасників експерименту до комплексу літературних джерел, що розкривають специфіку і можливості самоосвіти як провідного засобу формування творчої пізнавальною самостійності особистості впродовж життя;
- оперативне повідомлення учасникам експериментальною роботи – майбутнім учителям природничих дисциплін проміжних результатів дослідження.

Технологія розвитку самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін в рамках формульованого експерименту включала систему послідовних і цілеспрямованих дій, направлених на розвиток усіх змістових складових пропонованою моделі і включала такі етапи:

- діагностування рівня сформованості самоосвітньої діяльності кожного студента – учасника формульованого етапу експерименту;
- диференційований підхід до кожної групи учасників експерименту з урахуванням рівнів сформованості самоосвітньої діяльності;
- відпрацювання системи вправ та індивідуальних завдань за кожним з блоків готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності;
- самооцінка та взаємооцінка учасниками експерименту – майбутніми вчителями природничих дисциплін самоосвітніх знань, умінь та якостей;
- оцінка самоосвітніх знань, умінь та якостей учасників експерименту групами експертів.

Вибір методів і форм навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі формульовального експерименту здійснювався в залежності від рівня сформованості готовності до самоосвітньої діяльності: за високого рівня необхідною вважалася частка інтерактивних форм навчання, за низького рівня – лекційних і практичних занять. Високий рівень передбачав також більшу питому вагу індивідуальних дослідницьких завдань та студентської наукової роботи: участі в науково-практичних конференціях, підготовки публікацій тощо. У підсумку відбувся наступний розподіл форм роботи, що ілюструємо рис. 1.

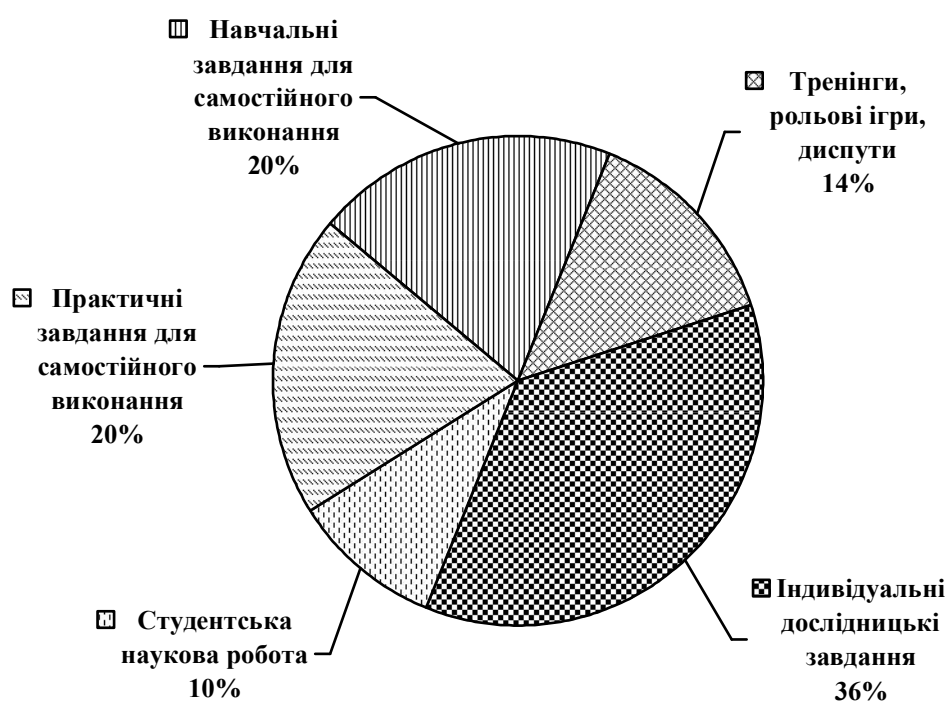


Рис. 1. Діаграма співвідношення форм роботи у процесі експериментальної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності

У процесі пошукового експерименту нами було розроблено систему навчальних завдань для самостійного виконання до програм дисциплін “Основи механізації сільського господарства”, “Фізіологія рослин”, “Ґрунтознавство” та “Основи сільського господарства”. Ці завдання давали можливість виявити ступінь самостійності особистості кожного учасника формульовального етапу експерименту в навчальній діяльності, забезпечити належну ефективність взаємодії викладачів і студентів та якість експертних оцінок. Враховувалося, що від уміння викладача працювати з аудиторією, враховувати індивідуальні особливості студента залежить реалізація потенційних самоосвітніх можливостей учасників експерименту.

Стосовно форм роботи з упровадження пропонованої моделі підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої

діяльності, їхній вибір і розподіл урахував вимогу поступового ускладнення діагностичних і навчальних процедур відповідно рівнів підготовки (бакалавр, спеціаліст) та курсів навчання. Так, на першому-другому курсах з учасниками експерименту проводився цикл вступних бесід та комплекс занять з самодіагностики особистісних якостей, необхідних для забезпечення ефективного професійного становлення та розуміння необхідності самоосвіти впродовж життя. До цього комплексу входили: години самодіагностики витрат часу (методики тайм-менеджера Б. Будзана [2]); заняття з планування оптимального режиму дня студента (за рекомендаціями В. Вишневського, А. Кузьмінського [3; 7]); методики діагностики рівнів самооцінки та “Я-концепції” особистості у самоосвітній діяльності (Л. Орбан-Лембрик, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл [8; 9; 10; 12]); заняття з інтелектуального самовиховання особистості (Ю. Бабанський, Б. Єлканов, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, [1; 4; 5; 6]); діагностика стану здоров'я, темпераменту і характеру; ступеня власної спостережливості, короткотермінової і довготривалої пам'яті та уяви, культури мислення (методики О. Данчевої, В. Семиченко, Ю. Швалба [14; 11]); складання планів та індивідуальних програм самоосвіти; вибір оптимальних форм і методів самоосвітньої діяльності.

На цьому етапі експериментальної роботи студенти – учасники експерименту виконували найпростіші самостійні навчальні завдання, планували і реалізували практичні завдання для самостійного виконання (підготовка розгорнутих планів рефератів, виступів на практичних заняттях, фрагментів лекцій, матеріалів до навчальних диспутів тощо). Здійснювався вплив на формування оптимізму і професійної цілеспрямованості майбутнього вчителя природничих дисциплін на ранніх етапах фахового становлення, озброєння його методиками самодіагностики і самооцінки особистісних професійних якостей для забезпечення готовності до самоосвіти впродовж життя. Головним завданням експериментальної роботи з даною віковою категорією учасників експерименту (студенти 1-2 курсів) було спрямування мотивації саморозвитку і самоствердження в русло самовдосконалення і самоосвіти. Велике значення у процесі цієї роботи надавалося нами кваліфікації викладачів і експертів [13]. Проведені дискусії та тренінги свідчать, що викладачі мають контролювати: щоб повідомлення учасників були самостійними і стосувалися визначеної проблеми; щоб помилки у виступах були самостійними і стосувалися визначеної проблеми; щоб помилки у виступах були вчасно виправленими; щоб аргументація кожного виступу була позитивною стосовно теми дискусії; щоб атмосфера в аудиторії була дружньою тощо. У ході дискусії використовувалися відомі вправи – “Мікрофон”, “Емпатія”, “Чарівне слово” та ін.; у ході тренінгу – рольові

ігри; мозкові атаки; презентації; ділові ігри; вироблення рекомендацій; створення логічних схем явищ і процесів та ін.

У ході такої самоосвітньої діяльності учасники експерименту стимулювалися до самостійного вироблення рішення, до вибору рівня вирішення проблемних завдань – від репродуктивного до пошуково-евристичного, методів оволодіння матеріалом, добору особистісно й практично значущого змісту, виявлення самостійності у діях, поведінці, використанні пошукових даних. Студенти-першокурсники набували реального досвіду організації впливу на групу людей (учнів, своїх товаришів), обговорення та прийняття рішень, контролю, оцінки й самооцінки, відповідальності й самоорганізації, відчуття необхідності вироблення спільної думки чи позиції у проблемній ситуації. Це позитивно впливало на розвиток аналітичних здібностей, методологічного й оперативного мислення, що є основою ефективної самоосвітньої діяльності особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін.

Для студентів третіх-четвертих курсів – майбутніх учителів природничих дисциплін форми і завдання самостійної інтелектуальної роботи та самоосвітньої діяльності ускладнювалися, учасники експерименту включалися в науково-дослідну роботу: участь в науково-практичних семінарах і конференціях, написанні й захисті курсових, дипломних робіт, наукових статей і праць. Студенти – учасники експерименту брали участь у таких конференціях на факультеті:

1. “Проблеми, якості природничої педагогічної освіти”. Міжнародна науково-практична конференція. – Полтава, 2006.

2. “Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України”. Всеукраїнська студентська науково-практична конференція. – Полтава, 2007.

3. “Розвиток наукової творчості майбутніх учителів природничих дисциплін”. Міжнародна науково-практична конференція. – Полтава, 2007.

4. “Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі”. Міжнародна науково-практична конференція. XV Каришинські читання. – Полтава, 2008.

Студенти, які працюють над спорідненими науковими темами, об’єднувалися нами в одну науково-дослідницьку групу.

Наприклад:

1) “Вивчення медоносних рослин Полтавщини” – об’єднувалися 7 студентів спеціальності “Основи сільськогосподарського виробництва”;

2) “Біологічні особливості родини бобових” – об’єднувалися 9 студентів спеціальності “Біологія”;

3) “Напрями оздоровчої роботи в школі” – об’єднувалися 5 студентів спеціальності “Валеологія”.

Самостійність як основа самоосвітньої діяльності і якість особистості формувалася нами у процесі активної участі студентів-старшокурсників у колективній навчальній, практичній та науково-дослідницькій роботі, у обговоренні і розв'язанні проблемних завдань та дискусійного матеріалу. Суттєвим самоорганізаційним і самовиховним аспектом розглядалося те, що обговоренню науково-дослідною групою студентів-старшокурсників підлягав не лише результат, а й шляхи прийняття рішень, що привели до цього результату. Тому діяльність групи присвячувалася не стільки змістові наукових проблем дослідження, скільки виробленню критеріїв оцінки самоосвітньої діяльності та оцінки студентами її результатів. До таких критеріїв у більшості науково-дослідницьких груп студенти і експерти відносили:

- аргументованість методологічних положень;
- логічність і лаконічність викладу наукових позицій;
- уміння поєднати теорію з практикою;
- уміння узагальнити, виділити головне і зробити висновки;
- уміння доказово захистити свою позицію;
- якісне оформлення думок на папері;
- уміння рецензувати, оцінювати та порівнювати результати своєї діяльності з результатами робіт товаришів.

На етапі вихідного діагностування учасникам формувального експерименту в контрольних і експериментальних групах майбутніх учителів природничих дисциплін пропонувалося повторно заповнити анкети самооцінки і взаємооцінки рівня сформованості готовності до самоосвітньої діяльності; проводилося співставлення даних анкетування з думками експертів стосовно кожного студента-учасника експериментальної роботи. У ході аналізу комплексу підсумкових даних визначався рівень готовності конкретної особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності за трьома групами показників і відповідно за блоками знань та умінь: змістово-методичним, практичним та процесуальним. Кожен студент-учасник формувального експерименту мав можливість ознайомитися з підсумковими результатами; зведені дані експериментальної роботи періодично (два рази на навчальний рік) повідомлялися і обговорювали в студентських експериментальних групах. Результати діагностування дали змогу кожному майбутньому вчителю природничих дисциплін в експериментальних групах виявити загальний рівень сформованості самоосвітньої діяльності та оперативно вдосконалити власні показники.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У підсумку зазначимо, що розв'язання проблеми розвитку самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя біології і основ сільськогосподарського виробництва не вичерпує всіх її аспектів. До

напрямів подальших наукових пошуків можна віднести: дослідження індивідуально-психологічних чинників розвитку самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін; більш глибоке виявлення специфіки самоосвітньої діяльності за кожним із визначених рівнів; установлення взаємозв'язків і взаємозалежностей самоосвітньої діяльності студента з його можливостями на допрофесійному та післядипломному етапах розвитку фахівця.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методологические основы /Ю.К.Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Будзан Б. Курс лекцій “Самоменеджмент” /Б.Будзан // Офіс. – 1998-1999. – №1-5. – С.13-33.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.І.Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
4. Елканов Б.С. Профессиональное самовоспитание учителя : кн. для учителя /Б.С.Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А.Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Кузьмина Н.В. Способность, одарённость, талант учителя : в помощь лектору / Н.В.Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /А.І.Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики /А.Маслоу. – СПб. : [б. и.], 1997. – 430 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник /Л.Е.Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с.
10. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К.Р.Роджерс. – М. : Универс, 1994. – 480 с.
11. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии : модуль «Направленность» : лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы : для преподавателей и студ. / В.А.Семиченко; АПН Украины ; Центр. ин-т последипломного пед. образования. – К. : Миллениум, 2004. – 522 с.
12. Франкл В.Э. Воля к смыслу : пер. с англ. / В.Э.Франкл. – М. : Апрель – Пресс; ЭКО – Пресс, 2000. – 364 с.
13. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях /В.С.Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
14. Швалб Ю.М. Практична психологія в економіці та бізнесі / Ю.М.Швалб, О.В.Данчева. – К. : Лібра, 1998. – 270 с.

I. Карпузова

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ ІЗ ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються особливості надання педагогічної підтримки студентам, у яких виявили труднощі, пов'язані із навчально-пізнавальною діяльністю, а також допомоги студентам першого курсу в процесі адаптації до ВНЗ та сприяння розвитку когнітивної та мотиваційної сфер особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: педагогічна підтримка, навчально-пізнавальна діяльність, труднощі, сприяння, допомога.

И. Карпузова

Полтавский национальный педагогический университет имени

В.Г. Короленко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С ТРУДНОСТЯМИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности предоставления педагогической поддержки студентам, у которых выявили трудности в учебно-познавательной деятельности, а также помощи студентам первого курса в процессе адаптации к условиям ВУЗа и содействие развитию когнитивной и мотивационной сфер личности будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, учебно-познавательная деятельность, трудности, содействие, помощь.

I. Karapuzova

Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko

EDUCATIONAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN TEACHING AND LEARNING AT EDUCATION PROCESS

The article describes the features of pedagogical support for students who have found difficulties associated with teaching and learning activities and help first year students in the process of adaptation to high schools and promote cognitive and motivational areas of future teacher.

Keywords: pedagogical support, training and cognitive activities, difficulties, assistance, help.

Безперечним є той факт, що навчання є індивідуальною пізнавальною діяльністю, спрямованою на пізнання буття й саморозвиток суб'єкта, що навчається. Природно, що на його шляху пізнання виникають ті чи інші труднощі, які він намагається самостійно подолати. Навчання студентів у цьому плані не є виключенням.

Проведене нами експериментальне дослідження «Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання» передбачало розробку авторської технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів. Його основною метою було подолання труднощів у навчанні студентів. За результатами анкетування та опитування студентів (161 особа) і викладачів, спостережень за навчальною діяльністю майбутніх учителів було виділено наступні групи типових труднощів у навчанні: навчально-пізнавальні, навчально-дослідницькі та труднощі пов'язані із саморозвитком особистості.

У нашій статті мова йтиме про надання педагогічної підтримки студентам, що мали труднощі, пов'язані із навчально-пізнавальною діяльністю.

У результаті констатувального експерименту 108 студентів усіх курсів (67,08%) виявили труднощі, пов'язані з навчально-пізнавальною діяльністю (визначення мети, складання плану дій, сприйняття, аналіз та узагальнення інформації, визначення головного, конспектування лекцій, потреба використання наукових термінів, логічне структурування навчального матеріалу для виступу, співвіднесення своїх дій з вимогами викладачів, використання сучасних засобів пошуку інформації, виконання творчих завдань, раціональна організація розумової праці тощо). 63 з них – це студенти перших-других курсів, які в цей час адаптувалися до умов кредитно-модульної системи.

Організація педагогічної підтримки розглядається як спільна діяльність викладача і студента, якій притаманні внутрішня підпорядкованість, узгодженість видів, форм, методів, прийомів, конкретних дій, що забезпечує чіткий технологічний механізм, спрямований на професійне самовизначення і саморозвиток майбутнього вчителя. Педагогічна підтримка майбутніх педагогів, у яких переважали труднощі, пов'язані з навчально-пізнавальною діяльністю включала в себе не тільки подолання вказаних труднощів, але й допомогу студентам першого курсу в процесі адаптації до ВНЗ, сприяння розвитку когнітивної та мотиваційної сфер особистості, оскільки це також впливає на якість навчальної діяльності майбутніх учителів.

Спочатку розглянемо, яку педагогічну підтримку надавали студентам у процесі їхньої адаптації до педагогічного вищого навчального закладу. Зі вступом до педагогічного ВНЗ студент проходить адаптацію до навчального процесу. Адаптація в такому випадкові – це засвоєння студентом норм і правил життя в умовах ВНЗ, включення в систему нових стосунків у студентському колективі тощо. Проблема адаптації пов'язана з тим, що студенти потрапляють в нову для них систему навчання, оцінювання, новий режим праці та новий колектив. На процес адаптації студентів впливали такі причини: невпевненість у виборі професії,

відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати лекції, працювати в бібліотеках навчального закладу, нездатність до саморегуляції, проблеми побуту, пов'язані з переходом до життя в умовах гуртожитку, невміння налагоджувати контакти з викладачами та студентами в групі тощо.

Оперативна педагогічна підтримка студентів в процесі адаптації полягала в тому, що викладачі (куратори академічних груп) проводили індивідуальні консультації зі студентами для з'ясування причин, які впливають на процес адаптації. Крім того, на заняттях проводились різноманітні вправи, під час яких студенти знайомилися один з одним. Наприклад, вправа «Знайомство» [1, с. 410]: студентам пропонувалося подумати й сказати про себе однією фразою (можна взяти фразу з відомих творів або фільмів). Спочатку треба було назвати своє ім'я, а потім фразу, і так всі студенти – по черзі. Після цього відбувалося обговорення, чия фраза вразила найбільше і чому тощо. Така вправа сприяла зближенню студентів у групі, створенню позитивного емоційного фону.

Сприяння розвитку когнітивної сфери особистості кожного студента (знання з психолого-педагогічних дисциплін, уміння вчитися) відбувалось у процесі проведення лекційних і практичних занять. Так, під час читання лекційних курсів викладачі актуалізували таку інформацію: про суб'єктів педагогічного процесу (людина, індивідуальність, особистість, учитель, учень, відношення до особистості й ін.); про взаємозв'язки педагогів і учнів (взаємодія, спільна діяльність, педагогічна підтримка особистості, діалог як унікальний інструмент педагогічної підтримки тощо); про творчість (креативність як сутнісна характеристика педагога, педагогічні здатності й творчий рівень їх розвитку тощо). Ця опосередкована педагогічна підтримка сприяла не тільки подоланню навчально-пізнавальних труднощів студентів, але й формуванню готовності майбутніх учителів до надання педагогічної підтримки школярів. Усі лекції будувалися на діалоговій основі: студентам ставилися питання, що стимулювало коротке обговорення окремих аспектів.

Слід зазначити, що студенти кожного разу активніше брали участь в обговоренні різних питань, розглянутих на лекціях. Вони аналізували, зіставляли різні точки зору, училися виділяти основне, загальне й розбіжності в досліджуваних явищах, тобто студенти мали можливість проявляти особистісні якості й розвивати рефлексивні, аналітичні й інші здібності.

Практикувалася й така безпосередня педагогічна підтримка, як педагогічний діалог як письмовий обмін актуальною інформацією. Після деяких лекцій студенти складали опорні схеми, конспекти, таблиці, проекти рішень тих або інших педагогічних завдань, а також формулювали питання, які виникали в них під час лекції. Викладачі використовували й різноманітні види лекцій: лекції вдвох, проблемні лекції, лекції-провокації. Так, студенти

завжди з підвищеним інтересом слухали лекцію-провокацію. Оголосивши вид лекції, викладач повідомляв студентам, що в лекції буде допущено, наприклад, три помилки (вони приховані). Завдання студентів – виявити помилки. Сам викладач іноді говорив про три помилки, але допускав дві. Студенти активно «шукали» третю помилку. Так свідомо опрацьовувався весь матеріал, робилися висновки: довіряй собі, своїм знанням.

Педагогічна підтримка на семінарських та практичних заняттях здійснювалась таким чином, що поряд із питаннями, які вимагали програмних знань, були творчі завдання для обговорення на зразок: «Доведіть або розкритикуйте...», «Оцініть: чим ця ідея гарна або чим вона погана?», «Порівняйте й протиставте два поняття» тощо. На заняттях акцентувалася також увага студентів на розвиток уміння задавати питання, оскільки вони сприяють розвитку проблемного бачення змісту досліджуваного предмета. Основні вимоги до формулювання питань такі: логічність, проблемність, стислість, інформативність тощо. Відповіді на питання також повинні бути зрозумілими, точними, повними, лаконічними, ґрунтовними, інформативними, відповідати сутності питання.

Емоційний тон заняття був енергійним, доброзичливим, виклад навчального матеріалу – емоційно насиченим, чітким, логічним. Одночасно зі зміною нашої психологічної позиції змінився й статус студента в навчальному процесі. Студент виступав як «доповідач», «ерудит», «опонент» у суперечці, «генератор ідей», «критик», «рецензент». Отже, на заняттях формувалася досвід співробітництва. Ми також звернули увагу на той факт, що чим різноманітніше заняття за формою, методам, тим впевненішими в собі ставали студенти, із повагою й розумінням ставилися один до одного. Якщо на початковому етапі експерименту спілкування студентів носило полемічний характер, то до кінця формувального дослідження студенти впевнено ставили один одному питання, досить професійно висловлювали свої думки, критично підходили до оцінки своєї діяльності й діяльності одногрупників.

На практичних і семінарських заняттях викладачі також використовували різні методи здійснення педагогічної підтримки, які сприяли подоланню навчально-пізнавальних труднощів:

– Варіативні домашні та індивідуальні завдання, які дали можливість студентів вибрати завдання відповідно до його можливостей. Слід зазначити, що спочатку студенти обирали собі завдання репродуктивного характеру, але поступово вони почали надавати перевагу творчим завданням.

– Метод «резюме», який полягав у тому, що в кінці кожного заняття студентам пропонували в усній чи письмовій формі (за вибором) скласти резюме до проведеного заняття. Такий метод сприяв формуванню в майбутніх учителів умінь виділяти основне в змістові навчального

матеріалу, формулювати висновки, а також виконувати завдання лаконічно й грамотно.

– Робота в парах, яка надала можливість студентам виступати в різних ролях (слухач або педагог), з різних позицій аналізувати різноманітні прийоми вивчення навчального матеріалу, сприяла розвиткові в студентів умінь будувати пояснення, відповіді, формулювати питання та висновки. Цей метод використовувався для закріплення та систематизації вивченого матеріалу й проводився в кількох варіантах: 1) один студент виконує роль «педагога» й пояснює матеріал, а другий «слухач» слухає і задає питання у ході пояснення; 2) «слухач» відповідає на питання «педагога»; 3) навчальний матеріал ділиться на кілька частин, і студенти по черзі виконують ролі «слухача» й «педагога».

– Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут був розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкував за регламентом під час обговорення, зачитував завдання, визначав доповідача, заохочував групу до роботи), «секретар» (вів записи результатів роботи, допомагав при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежив за часом, заохочував групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлював думку групи, доповідав про результати роботи групи). Іноді, за бажанням студентів, виділялася експертна група з-поміж сильніших студентів, які працювали самостійно, а при оголошенні результатів рецензували та доповнювали інформацію.

– «Мікрофон». Це різновид великого кола. Студенти швидко по черзі висловлювалися стосовно проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон».

– Незакінчені речення – дещо ускладнений варіант «великого кола». Відповідь студента – це продовження незакінченого речення на зразок «Можна зробити такий висновок...», «Я зрозумів, що...».

– «Мозковий штурм». Загальновідома технологія, сутність якої полягала в тому, що всі учасники по черзі висловлювали абсолютно всі, навіть алогічні думки щодо окресленої проблеми. Висловлювання студентів не критикувалися взагалі і не обговорювалися до закінчення часу висунення припущень.

– Аналіз дилеми (проблеми). Студенти у колі обговорювали певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен пропонував різні варіанти вирішення цього завдання. Ефективними були завдання з особистісним сенсом, наприклад, проблема постійного запізнення учня на уроки. Особистісний зміст тут полягав у тому, що студенти, які самі запізнюються на заняття, вирішували цю проблему, як власну. Це яскравий приклад безпосередньої педагогічної підтримки.

– «Мозаїка». Це метод, що поєднує в собі і групову, і фронтальну форми роботи. Малі групи працювали над різними

завданнями, після чого переформовувалися так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Використання більшості з перелічених методів передбачали включення студента в дискусію, ефективності якої, на нашу думку, сприяв інтер'єр аудиторії: студенти сиділи колом, півколом, розділялися на підгрупи, що знаходилися в різних місцях аудиторії. Слід зазначити, що студенти іноді самі пропонували власний інтер'єр заняття. Заняття будувалися за принципами поваги до студента, були спрямовані на спільну діяльність студентів і викладача. Усе це сприяло ефективності заняття, студенти з кожним заняттям ставали впевненішими як у формулюванні питань, так і у власних відповідях, із повагою та розумінням ставилися один до одного, критично підходили до оцінки своєї діяльності тощо.

Для розвитку мотиваційної сфери ми використовували вправи та завдання, розроблені О. Гребенюком [2, с. 368-370]. Наприклад, студентам пропонували перед початком занять визначити мету, яку б вони хотіли досягнути на цьому занятті. Спочатку їм надавали готовий набір можливих цілей: навчитися виділяти основне в навчальному матеріалі, ставити питання, аргументувати свої відповіді, робити висновки, виступати з доповіддю, керувати своїми психічними станами тощо. У кінці кожного заняття перевіряли, наскільки студентам вдалося досягти поставленої мети. При систематичній роботі студенти вже не користувалися запропонованим списком, а формулювали мету навчання самостійно. Педагогічна підтримка мотиваційної сфери студента полягала у вихованні позитивного ставлення до навчання, розвитку пізнавального інтересу та інших мотивів навчання, формуванні прагнення до професіоналізму в роботі та якісного її виконання тощо.

Одним з ефективних методів здійснення педагогічної підтримки студентів, що мали труднощі у навчально-пізнавальній діяльності, на нашу думку, було створення ситуації успіху. Серед студентів, особливо молодших курсів, досить поширеною є проблема, коли вони ставлять собі за мету володіти ґрунтовними знаннями з професійно спрямованих дисциплін, а результати відразу не проявляються. Виникає проблемна ситуація. Усвідомлюючи необхідність систематичних занять, студенти більше не можуть себе організувати на щоденну роботу. Невдачу вони пояснюють своїми нібито поганими здібностями, а також недостатньою силою волі.

Педагогічна підтримка у такому разі полягала в тому, що студентам пояснювали: для досконалого опанування необхідних дисциплін, потрібно працювати довго й завзято, не один рік. А для того, щоб стежити за своїми досягненнями сьогодні, необхідно знайти критерії, за якими можна було б визначити навіть незначне просування до мети, навіть ледь помітні покращення. Коли загальна мета не конкретизується, коли не розписані конкретні проміжні завдання, зафіксувати зміни дуже складно. Уявімо, що

студент цілий місяць завзято вивчає загальну педагогіку. Сил уже витрачено немало, втома накопичувалася, а бажана мета поки що залишається так само далеко. Як наслідок – у студента «опускаються руки». На тлі поставленої мети його нинішні досягнення більш ніж скромні. Вони майже непомітні, не має ніякого просування вперед. Студент не відчуває нічого, крім розчарування. А от коли він концентрує свою увагу не на кінцевій меті, а на проміжних завданнях – тоді зовсім інша справа. Навчатися стає набагато легше. Наприклад, студент поставив собі проміжну мету вивчити тему «Сутність процесу навчання», через деякий час іншу тему і так далі. Проміжна мета досягнута. Сума досягнень і успіхів поступово накопичується. А разом з нею росте самоповага й бажання досягти більшого. А це й стимулює майбутніх учителів, щоб працювати далі й не зупинятися на досягнутому. Отже, навіть невеликий успіх має значний вплив, що спонукає, надихає на діяльність. Дуже важливо створити собі ситуацію успіху. Те, що студент запланував й уже виконав, повинне переживатися ним як великий успіх.

Після цього студентам був запропонований приблизний алгоритм створення власної ситуації успіху:

1. Людина здатна спонукати до діяльності не тільки інших, але й самого себе. Коли немає бажання працювати (але ви усвідомлюєте важливість справи), спілкування із самим собою, переконання або прохання, звернення до самого себе допомагають перебороти певні труднощі. Викладач націлював студента знайти найкращі прийоми для спонукання, які б найбільше, відповідали його індивідуальності. Майбутнім учителям пропонувалося також написати кілька варіантів самоспонувань, будь-яких за формою, що залежить від особистості, – щирі прохання, безапеляційні накази, логічні аргументи, емоційні заклики або навіть лайка. Студент обирав із запропонованих варіантів найкращий, що підходив саме йому.

2. Далі студентам пропонувалося розбити кінцеву мету на ряд конкретних проміжних етапів й усвідомити важливість досягнення кожного з них. Необхідно поставити перед собою якнайбільше конкретних (і головне реальних) цілей і прагнути досягти їх.

3. Після цього майбутнім вчителям радили спланувати досягнення певної мети або окремого її етапу. Пропонували обрати мету середньої складності, оскільки досягнення легких цілей не буде переживатися як успіх, а досягнення занадто складних вимагає дуже багато часу й сил, або іноді просто неможливо.

4. Наступним етапом було визначення кількісних або якісних показників, за якими можна було б фіксувати навіть незначні позитивні зрушення в роботі.

5. Необхідно прикласти всі зусилля, щоб успішно виконати поставлене завдання, досягти хоча б однієї з поставлених цілей. Студент на цьому етапі відповідав на питання: «Чи досягли ви цієї конкретної мети?», «Які труднощі вам довелося перебороти?».

6. І нарешті, студентів пропонували не забувати хвалити самого себе за те, що домігся навіть невеликого успіху («Який я молодець!»). Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіхів, дуже важливі. Студентам пропонувалось «нагородити» себе чим-небудь (похід в кіно, кафе тощо).

Так було надано студентам допомогу у створенні для себе ситуації успіху, яка сприяла підвищенню мотивації студента до навчання. Необхідно зазначити, що студенти й самі вчилися створювати подібні ситуації для учнів у школі.

Отже, у процесі використання різних видів і форм педагогічної підтримки та методів її здійснення студенти стали активнішими на заняттях, упевнено ставили запитання як викладачам, так і одногрупникам, упевнено відповідали на них; їм легше стало співвідносити свої дії з вимогами викладача, виступати перед аудиторією тощо.

Таким чином, аналіз даних експериментального дослідження дав змогу виявити істотні зміни якості навчальної діяльності майбутніх учителів унаслідок організації педагогічної підтримки. Так, 79,63% студентів, які мали навчально-пізнавальні труднощі, навчилися узгоджувати свої дії з вимогами до фахівця, структурувати та аналізувати навчальний матеріал, виокремлювати головне в лекціях. У них з'явився інтерес до самостійної роботи і сформувалися навички її організації.

Література

1. Гребенюк О. С. Теория обучения: учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 384 с.
2. Рогов Е. И. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов // Настольная книга практического психолога: [учеб. пособие] : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2. – 480 с.

А. Малихін

– директор Інституту фізико-математичної і технологічної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки та методики трудового навчання

УДК 378

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглядається питання методичної підготовки майбутніх вчителів технології з позицій синергетики. Розкривається зміст принципів педагогічної синергетики дотримання яких, сприяє підвищенню якості професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: *методична підготовка, майбутній вчитель технології, синергетика, принципи синергетики, синергетичний підхід.*

А. Мальных

– директор Института физико-математического и технологического образования Бердянского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и методики трудового обучения

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОХОД В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИ

В статье рассматриваются вопросы методической подготовки будущих учителей технологии с позиции синергетики. Раскрывается содержание принципов педагогической синергетики соблюдение которых, способствует повышению качества профессиональной подготовки учителей.

Ключевые слова: *методическая подготовка, будущий учитель технологии, синергетика, принципы синергетики, синергетический подход.*

Andrey Malyhin

– a Director of the Institute of Physics and Mathematics and Technology Education Berdyansk State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of professional pedagogics and method of the labour teaching

SYNERGETICS HIKE IN METHODOICAL TRAINING OF FUTURE TEACHER TECHNOLOGISTS.

In the article the questions of methodical training of future teachers of technology are examined from position of synergetics. Maintenance of principles of pedagogical synergetics opens up observance of which, assists upgrading of professional training of teachers.

Keywords: *methodical training, future teacher of technology, synergetics, principles of synergetics, synergetics approach.*

Постановка проблеми. Удосконалення системи методичної підготовки майбутніх вчителів технології потребує всебічного вивчення факторів, що впливають на освітній простір в цілому та на окремі елементи технологічної підготовки учнів.

Одним із підходів, які сьогодні визначають стратегію навчання школярів та відповідну підготовку вчителів до здійснення цього процесу є синергетичний підхід.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі останнім часом все більше уваги приділяється проблемі використання положень синергетики в освіті (В.Ігнатов, В.Маткін, С.Кульневич, Г. Тарасенко, А.Чалий, В.Шарко та ін).

Синергетика - (англ. *synergetics*, від грецького син — «спільне» і ергос — «дія») — міждисциплінарна наука, що займається вивченням процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості і розпаду структур (систем) різної природи на основі методів математичної фізики («формальних технологій»). Синергетика – це теорія самоорганізації в системах різноманітної природи. Вона має справу з явищами та процесами, в результаті яких в системі – в цілому – можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин. Оскільки йдеться про виявлення та використання загальних закономірностей в різних галузях, тому такий підхід передбачає міждисциплінарність. Останнє означає співробітництво в розробці синергетики представників різних наукових дисциплін. Тому термін синергетика використовується як в природничих науках, так і в гуманітарній сфері.

Більшість дослідників, що вивчають проблему застосування принципів синергетики в освіті вбачають можливості застосування цієї науки в різних напрямках удосконалення навчально-виховного процесу й підготовки педагогічних кадрів. Так, наприклад, В.Ігнатова [2] виділяє найважливіші складові синергетичних ідей, що можуть бути впроваджені в освітню галузь; С.Кульневич [3] розглядає досліджує особливості синергетичної концепції самоорганізуючого виховання., В.Маткін [4] розкриває особливості ціннісно-синергетичного підходу в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів, А.Чалий [6] досліджує синергетичний підхід як необхідну складову інтеграційних процесів у освіті, В.Шарко [7] розглядає синергетику як метод дослідження складних відкритих педагогічних систем

Мета і завдання статті: розкрити сутність синергетичного підходу до методичної підготовки майбутнього вчителя технології в умовах сучасного педагогічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Використання синергетичного підходу до опису навчально-виховного процесу у професійній підготовці майбутніх педагогів є дуже важливим. Педагогічна наука раніше інших наук підійшла до розуміння цінності положень синергетики і вже має чималий доробок у методології, теорії й практиці педагогічних досліджень з даної проблеми. Виявлені нею стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їхньої дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх прояву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу й пізнавальної діяльності - усе це прояви відомих положень синергетики.

Значна більшість систем, що існують у природі, у відповідності із синергетичним тлумаченням світу, належать до систем відкритого типу. Між ними постійно відбувається обмін енергією, речовиною, інформацією, а тому для них характерними є постійна стохастичність і мінливість. З поняттям стохастичності тісно пов'язані явища флуктуації та біфуркації. Так, І.Пригожин [5], вважає, що всі системи містять підсистеми, котрі постійно флуктують. Іноді окрема флуктуація або комбінація флуктуацій можуть стати (в результаті позитивного зворотного зв'язку) настільки сильними, що існуюча раніше організація не витримує їх і руйнується. У цей переломний момент, який називають точкою біфуркації, принципово неможливо передбачити, в якому напрямі буде відбуватися подальший розвиток: чи стане стан системи ще більш хаотичним, чи вона перейде на новий, більш високий рівень організації, який І.Пригожин назвав «диссипативною структурою». Науковці, вважають, що до систем з такими структурами належать педагоги, ті хто навчається (учні, студенти), освіта та ін.[1].

Слід підкреслити, що ефективність процесу і результат методичної підготовки вчителів технології суттєво залежать від суб'єктів навчання, тому важливо визначити яким чином відбувається професійний розвиток педагога з позицій синергетики. У педагогічній синергетиці здатність учителя до розвитку власних внутрішніх ресурсів - особистісних структур свідомості, які надають гуманного смислу його діяльності, називають педагогічною самоорганізацією. Ідею про пріоритетну роль особистісних структур свідомості у формуванні досвіду самоорганізації висловлювали Р.Баранцев, О.Князева, І.Пригожин, Г.Хакен, С.Шевелева та ін. Вона базується на синергетичній трактовці феномена самореалізації, який полягає у здатності системи до самоперетворення, тобто саморозвитку. Особливістю цих систем є їх спроможність «вирощувати» в собі, «вибудовувати» із себе нові якості. Виникнення більш сильних структур, що мають нові, сильніші якості, стає можливим при дотриманні ряду умов. С.Кульневич [3] досліджуючи проблеми синергетики до таких умов відносить наступні:

- основні джерела виникнення нових якостей закладені в самій системі, тобто є внутрішніми. Однак для їх запуску необхідний поштовх із зовні;
- нова структура в процесі еволюції повинна сама вижити, щоб досягти стійкого стану;
- перебування системи в кризовому стані, коли існуючі структури не можуть впоратися з вимогами, які виникають у новій ситуації;
- нові якості в системі мають формуватися на основі синергетичних принципів. Це означає, що реальна гуманістична взаємодія між викладачем і студентом в умовах сучасного ВНЗ можлива лише тоді, коли вона зорієнтована на спільну творчість, яка створює середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації;
- неспроможність школи забезпечити реалізацію нової мети освіти - підготовку учнів як суб'єктів власної життєдіяльності, професійної і соціальної самореалізації, саморозвитку;
- нездатність традиційної освіти розв'язати проблеми виникнення і попередження девіантної поведінки учнів, втрати моральних цінностей і ідеалів та ін.

Для характеристики процесів, що відбуваються в межах саморозвитку освітніх систем, користуються наступними поняттями: старі структури, нові якості, особистісні структури, особистісні якості [3]. Розглянемо їх зміст стосовно методичної підготовки вчителя технології.

Старі структури - це розуміння вчителем педагогічної діяльності як трансляції знань; навчання - як накопичення суми знань; виховання - як передавання соціального досвіду і навчання правильним формам поведінки; розвитку - як формування необхідних, з точки зору держави, якостей особистості, набутих у режимі виховуючого або навчаючого монологу.

Нова якість - це нове розуміння педагогом свого місця і ролі у структурі освіти, переосмислення цінностей виховання, усвідомлення механізму особистісно зорієнтованого навчання та ін.

Особистісні якості - це індивідуальні, тільки людині притаманні ставлення до загальних цінностей, які надають особистісного забарвлення культурі, творчості, свободі та ін.

Особистісні структури - структурований ціннісний зміст свідомості. Вони регулюють, управляють, розвивають розумову діяльність людини, визначаючи її поведінку як особистісне ставлення до цінностей культури, знань, досвіду, життєвих і професійних цілей. Однією з провідних структур свідомості є самоконтроль. Свідомість контролює і супроводжує взаємодію людини з навколишнім середовищем. При цьому свідомість реагує на зовнішні дії відповідними реакціями. Здатність свідомості самостійно контролювати

життєві ситуації, до яких потрапляє людина, породжує комплекс інших особистісних структур, до складу яких входять:

– *мотивування* найбільш складна структура особистості, що забезпечує здатність надавати особистісного смислу подіям і власній діяльності, взаєминам між людьми, прийняттю рішень щодо обґрунтування власної діяльності через такі процеси як емоційно-ціннісне та змістовно-сміслові переживання соціокультурного досвіду та сприяє виробленню особистісних життєвих цілей і ціннісних орієнтацій;

– *рефлексивність* - здатність виходити за межі власного „Я”, осмислювати, вивчати, аналізувати свої дії порівняно з іншими, еталонами; установка на оцінку власного „Я” в контексті своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і суспільний статус;

– *критичність*, яка проявляється у здатності давати оцінку тому, що відбувається як із самою особистістю (внутрішні зміни), так і поза її межами (результати взаємодії з елементами середовища).

– *опосередкування*, яке виводить свідомість на рівень переведення зовнішніх впливів у внутрішні імпульси поведінки;

– *колізійність* - здатність бачити, усвідомлювати, ідентифікувати скриті причини подій, виявляти їх причини, визначати пріоритети по відношенню до суспільно і особистісно значущих цінностей;

– *орієнтування* - уміння обирати моральні орієнтири для побудови власної картини світу;

– *автономність* - здатність особистості до незалежності від зовнішніх дій, Можливість реагувати на них відповідно до моральних цінностей;

– *смыслотворчість* - визначення і породження системи власних смислів, опосередкованих перетворенням діяльності зі спілкування і набуття інформації у діяльність з осмислення і творчості;

– *самоактуалізація* - прагнення до повного виявлення і розвитку власних Можливостей, перехід із стану можливостей до стану дійсності.

– *самореалізація* - прагнення втілити у життя свої думки і реалізувати потенційні можливості [3].

Під час навчання, розвитку та виховання відбувається перехід особистості до нового стану (з новими якостями), і який супроводжується переживанням нею нових відчуттів, нових ситуацій і свого місця в ній, під час яких реалізуються і мотивація, і критичність, і рефлексивність і колізійність і інші особистісні структури. Як наслідок цього може бути прийняття особистістю однієї з двох позицій: соціального пристосування (повного підкорення умовам середовища) або активної творчої діяльності по перетворенню ситуації. Беручи до уваги те, що для переважної більшості людей характерним є бажання пристосуватися до зовнішніх умов, завдання викладачів полягає у створенні таких педагогічних середовищ, адаптація до

яких супроводжувалася б досягненням запланованих позитивних цілей у розвитку, навчанні і вихованні суб'єктів навчання.

Синергетичні ідеї стосовно педагогічного процесу, в межах якого відбувається методична підготовка вчителів технології, можуть бути конкретизовані з позицій:

- організації навчального процесу;
- підходу до аналізу можливостей для введення інновацій в освітню галузь;
- змін, що відбуватимуться з учасниками навчального процесу за умов відкритості й самокерованості педагогічної системи.

Якщо навчальний процес орієнтований на пробудження у суб'єктів навчання особистісних смислів, дотримання принципів синергетики дозволить визначити орієнтири для аналізу навчального матеріалу, який вводиться до педагогічного середовища. До числа таких принципів педагогічної синергетики С.Кульневич [3] відносить:

- *відкритість навчально-виховної інформації*. Відкритість - це спосіб представлення в навчальному матеріалі відкритих для доповнень, нестійких, нерівноважних, парадоксальних фактів, які не мають однозначного трактування. Спосіб їх пізнання - критична рефлексія. Наслідком представлення такого матеріалу для пізнання й виховання є введення, як зазначає С.Кульневич, «методологічного імперативу»- постійного пояснення суб'єктом своїх смислових позицій з приводу здійснюваних дій;

- *включення «побутових (інтуїтивних)» розумінь інформації*. Завдяки цій операції відбувається включення позанаукових уявлень людини у контекст науки, що забезпечує появу особистісного смислу тієї інформації, котра засвоюється;

- *моральність переконуючої комунікації*. Проблема спілкування в синергетиці розглядається не стільки з позицій спрямованості, скільки з позицій впливу джерела інформації на її одержувача. Синергетика визначає можливість передачі психічних станів від одних осіб до інших, що сприяє їх взаєморозумінню та взаємодії. Аргументація виступає як раціонально-логічний спосіб переконання, який сприяє переведенню інформації з нейтральної для особистості у значущу. Для підсилення ефекту інформація повинна підживлюватися особистісною енергетикою переконуючого. Оскільки під час навчання аргументація не може бути аморальною, її носій стає для слухача прикладом моральності. Для підкріплення цього авторитету доцільно наводити відомості про авторів інформації, їх моральні якості (у тому числі й про авторів підручників з методики трудового навчання);

- *самоідентифікація*, яка виступає умовою становлення, розвитку, вибору життєвого шляху особистості;

- *регулююча функція* змісту навчального матеріалу та виховної практики дає підстави розглядати вчителя не як носія інформації, а як

посередника між культурою і учнями. Зміст матеріалу виступає при цьому як сама культура. У зв'язку з цим він повинен стати предметом інтересу всіх, хто його вивчає; набути в їх свідомості позитивного особистісного змісту, світоглядного осмислення. Виявлення світоглядного змісту навчальної інформації - важливе творче завдання, яке мають навчитися виконувати і учитель, і учні, бо нерідко ціннісний смисл інформації, представлений у навчальному матеріалі в неявній формі, залишається не розкритим учасниками навчального процесу;

- *кумулятивний ефект освіти.* У педагогіці особистості пріоритетним є формування особистісних структур свідомості, а через них - усіх інших якостей суб'єктів навчання (пізнавальних, комунікативних, організаційних та ін). При цьому функціональне поєднання філософського, психологічного, технологічного і педагогічного в навчальному процесі має здійснюватись таким чином, щоб реалізовувався кумулятивний ефект, який проявляється у тому, що результат не дорівнює сумі окремих складових. У зв'язку з цим, змінюється роль учителя в навчальному процесі. Його завдання полягає в тому, щоб організувати самостійну діяльність учнів за «людськими» а не «технологічними» правилами; спроектувати програму, яка передбачала б управління пізнавальною діяльністю учнів; «гуманізувати» структуру і зміст навчального матеріалу; визначити інваріантний перелік навчальних дій, встановити їх ієрархії.

Діяльність викладача з опрацювання навчального матеріалу, орієнтованого на самоорганізацію студентів під час його вивчення, має бути спрямована на визначення:

- сутності техніко-технологічного і методичного змісту знань;
- зв'язку знань, що набуваються студентом, із загальнолюдськими і професійними цінностями;
- зв'язку навчального матеріалу, що вивчається на заняттях, із ціллю навчання і процесом діяльності суб'єктів;
- зв'язку результатів навчання з вимогами до професійної підготовки вчителів технології та стандартом технологічної освіти;
- зв'язку змісту знань із розвитком творчих здібностей суб'єктів навчання;
- можливості конкретних знань у залученні студентів до відкриття;
- змісту знань методичного характеру як основи для самоорганізації, у методичному плані, особистості вчителя технології.

Підхід до розвитку методичних знань вчителів технології з позицій синергетики дозволяє проектувати й конструювати систему їх професійно-методичної підготовки, що самоорганізується і здатна до саморозвитку. З позицій концепції самоорганізації, майбутні педагоги мають опанувати різні методи й технології навчання, щоб бути готовими до їх добору під час планування навчального процесу у відповідності з поставленими

завданнями. В.Шаркова вважає, що «тільки багатогранність розвитку вчителя, розмаїття його інтересів, бажання постійно збагачувати свій професійний досвід, відкритість для сприйняття нової інформації і всього арсеналу методичних знань є умовами виникнення й розвитку методичної системи вчителя»[7, с.85].

Висновки. Формування методичних знань майбутніх вчителів технології з позицій синергетики дозволяє проектувати й конструювати систему їх професійно-методичної підготовки, що самоорганізується і здатна до саморозвитку. З позицій концепції самоорганізації, майбутні педагоги мають опанувати різні методи й технології навчання, щоб бути готовими до здійснення вибору під час планування навчального процесу.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшої розробки з позицій синергетики потребують наступні проблеми:

- як у процесі професійної підготовки студента до педагогічної діяльності сформувані у нього потребу у постійній самоосвіті;
- як малим резонансним впливом підштовхнути майбутнього вчителя технології на власний і сприятливий для нього шлях професійного розвитку.

Пошук відповідей на ці питання можуть знаходитись як у характері взаємовідносин між викладачем і суб'єктами навчання; так і у особливостях педагогічного середовища, в якому навчаються студенти; а також і у методиках навчання майбутніх учителів освітньої галузі «Технологія».

Література

1. Андрущенко В.П. Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей // В.П.Андрущенко. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків : «ОВС», 2002. – С. 3-17.
2. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А.Игнатова. // Педагогика. – 2001. – №8. – С. 26-31.
3. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие для учителей / С.В.Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр „Учитель“, 2001. – С. 106-109.
4. Маткин В.В. Ценностно-синергетический подход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей / В.В. Маткин. // Наука и школа. – 2001. – №6. – С. 10-12.
5. Пригожий И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пригожий И., Стенгерс И. – М., 1986. – 461 с.
6. Чалый А.В. Синергетический подход - необходимая составная инновационных процессов в образовании / А.В.Чалый. // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Частина 2. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 125-133.
7. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти. Монографія. / В.Д.Шарко. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. - 400 с.

В. Олійник

- здобувач Української інженерно-педагогічної академії, асистент кафедри загальнонаукових дисциплін Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378

ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ В ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ

В статті розглядаються результати проведеного дослідження труднощів, яких зазнають студенти-практиканти інженерно-педагогічних спеціальностей в процесі проходження педагогічної практики

Ключові слова: компетентний фахівець, педагогічна практика, структура компетентності.

В. Олейник

- соискатель Украинской инженерно-педагогической академии, ассистент кафедры общенаучных дисциплин Украинской инженерно-педагогической академии

ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ

В статье рассматриваются результаты проведенного исследования трудностей, которые испытывают студенты-практиканы инженерно-педагогических специальностей в процессе прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, педагогическая практика, структура компетентности.

V. Oleynik

- applicant for academic degree of Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, assistant of the department of scientific-wide disciplines of Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy.

THE PROBLEMS OF STUDENTS DURING TEACHING PRACTICE AND WAYS OF THEIR SOLUTION

This article presents the results of research of difficulties faced by students of Engineer-Pedagogical speciality during teaching practice.

Keywords: competence, teaching practice, the structure of competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Нова освітня політика в Україні неминує вносить зміни у всі організаційні форми навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів. Таких змін потребує й педагогічна практика як одна зі складових навчально-виховного процесу, яка безпосередньо пов'язана з професійно-практичною підготовкою

майбутніх фахівців в освітній галузі. Не можна не погодитись з тим, що педагогічна практика майбутніх педагогів є важливим етапом у формуванні професійних умінь та навичок. Від того, наскільки якісно відпрацьована педагогічна практика студентом-практикантом, залежить його становлення як компетентного фахівця та готовність до виконання своїх функціональних обов'язків викладача на посаді за призначенням. Крім того, в процесі педагогічної практики студенти-практиканти удосконалюють свої навички самостійної роботи, виявляють свої творчі здібності та індивідуальний стиль професійної діяльності, що є надзвичайно актуальним в контексті сучасної парадигми освіти. Зокрема це стосується і майбутніх інженерів-педагогів, підготовка яких задовольняє потреби системи професійно-технічної освіти України в компетентних фахівцях. Тому забезпечення оптимальних умов ефективного процесу організації, керівництва та проходження педагогічної практики майбутніх інженерів-педагогів є важливим завданням інженерно-педагогічного ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів була предметом дослідження багатьох учених (Абдулліна О. О. [4], Беспалько В. П. [5], Кузьміна Н. В. [10], Сластьонін В. О. [16, 17], Харламов І. Ф. [19] та ін.).

Проблемі організації педагогічної практики присвячено багато робіт. Зокрема роботи таких представників педагогічної науки як Абдулліна О. О. [4], Білоконний С. П. [6], Бондарук І. М. [7], Гомонюк О. М. [8], Журавльов В. І. [9], Корнева Л. В. [11], Куліш Р. В. [12;13], Машкіна Л. А. [14], Новацка У. [15], Тарантей В. П. [18] та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті – виявлення основних проблем, що виникають у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна практика являється невід'ємною складовою частиною процесу підготовки інженера-педагога. Під час педагогічної практики студент частково залучається до безпосередньої професійної діяльності, розвиває педагогічне мислення та творчий підхід до педагогічної діяльності, а також систематизує та збагачує знання та вміння з дисциплін інженерної підготовки та психолого-педагогічної підготовки.

В ході аналізу сучасного стану організації та проведення педагогічної практики студентів інженерно-педагогічних спеціальностей були проаналізовані нормативні (програма педагогічної практики) та методичні документи (методичні вказівки з педагогічної практики) та

документи, що розробляються студентами в ході педагогічної практики та оформляються відповідним чином, захищаються (звіт, щоденник практики). У процесі дослідження були виявлені найбільш слабкі місця щодо проходження педагогічної практики. Основними з яких є:

– організація, яка не в повній мірі відповідає вимогам керівних документів [1; 3];

– методика об'єктивного оцінювання досягнень студентів під час проходження педагогічної практики та ін.

Окрім того в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОН), враховуючи особливості 100-бальної шкали оцінювання, є потреба у розробленні чітких шкали та критеріїв оцінювання студентів за результатами проходження педагогічної практики. Існуючі підходи до оцінювання, по-перше, не дають повного уявлення про досягнення студентів-практикантів в процесі педагогічної практики, а по-друге, є застарілими, так як дотепер використовується багатолітня практика використання знанієвої парадигми, в той час як сучасний стан освіти вимагає застосування компетентнісного підходу до оцінки навчального процесу [1].

Виходячи із всього вище викладеного, нагальною потребою для підвищення ефективності педагогічної практики є усунення наведених недоліків. Щоб розробити новий механізм оцінювання досягнень студентів під час проходження педагогічної практики, звичайно необхідно проаналізувати проблеми, які виникають у студентів під час проходження педагогічної практики.

Певні недоліки, що існують в організації педагогічної практики призводить до того, що студенти-практиканти не повною мірою розуміють, які вимоги до них ставляться на кожному етапі педагогічної практики, та не сприймають педагогічну практику як цілісний процес. Про це свідчить проведене дослідження щодо виявлення основних труднощів, яких зазнають студенти-практиканти інженерно-педагогічних спеціальностей в ході педагогічної практики.

До основних завдань, що вирішувались в ході дослідження, належать:

– виявлення труднощів, що виникають у студентів-практикантів під час першої педагогічної практики (бакалаврської педагогічної практики);

– виявлення ступеню розуміння студентами-практикантами сутності, змісту та особливостей проблем процесу проходження педагогічної практики;

– виявлення ставлення студентів-практикантів до можливих шляхів покращення процесу проходження педагогічної практики.

Дане дослідження проводилось методом анкетування студентів п'ятого та четвертого курсу Електротехнологічного факультету

Української інженерно-педагогічної академії, які вже пройшли першу педагогічну практику. Анкетування проводилося серед студентів таких спеціальностей, як: “Професійна освіта. Економіка підприємств, маркетинг та менеджмент”, “Професійна освіта. Електроніка, радіотехніка, електронна схемотехніка та зв’язок”, “Професійна освіта. Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”, “Професійна освіта. Поліграфічне виробництво”. Загалом у дослідженні прийняло участь 93 студента.

Опитування проводилось за допомогою розробленої анкети, яка враховувала такі аспекти процесу проходження бакалаврської педагогічної практики студентами-практикантами:

- труднощі, що виникають при виконанні навчальної роботи;
- труднощі, що виникають при виконанні методичної роботи;
- труднощі, що виникають при виконанні виховної роботи;
- труднощі, що виникають в організаційній діяльності;
- труднощі у комунікативній діяльності.

На рис. 1-6 графічно представлені результати анкетування студентів вище зазначених спеціальностей. Так, на питання який вид діяльності викликав найбільших труднощів у студентів під час першої педагогічної практики переважної більшості не отримав ні один з запропонованих варіантів відповіді. Проте, при більш детальному розгляді були все ж таки виявлені види робіт, які викликали найбільші ускладнення. Це стало можливим, коли процес проходження педагогічної практики був умовно розділений на види діяльності: навчальна, методична, виховна, комунікативна та організаційна діяльність.



Рис.1 Результати анкетування студентів щодо труднощів, що виникали в процесі навчальної діяльності

Таким чином, на запитання що виявилось найскладнішим стосовно навчальної діяльності (рис.1) під час першої педагогічної практики 41% студентів-практикантів відповіли, що навчальна робота зовсім складною не виявилась. Хоча на кожному з етапів уроку студенти зазнавали певних труднощів і найскладнішим етапом виявився етап формування виконавчих дій учнів (31%). Це свідчить про недостатню готовність студентів-практикантів до реалізації методів формування виконавчих дій учнів.

В табл. 1 представлені варіанти відповідей студентів та сутність змісту відносно труднощів, що виникали у студентів в процесі навчальної діяльності під час педагогічної практики.

Таблиця 1

Варіанти відповідей та сутність їх змісту стосовно труднощів, що виникали у студентів в процесі навчальної діяльності

Варіант відповіді	Сутність змісту варіанту відповіді
1	...організація та проведення мотивації на уроці.
2	...організація та проведення орієнтовної основи діяльності на уроці.
3	...організація та проведення формування виконавчих дій на уроці.
4	...організація та проведення контрольних дій на уроці.
5	...підготовка дидактичних матеріалів до уроку та засобів діагностики засвоєння теми уроку.
7	...стосовно навчальної роботи мені все було зрозумілим.

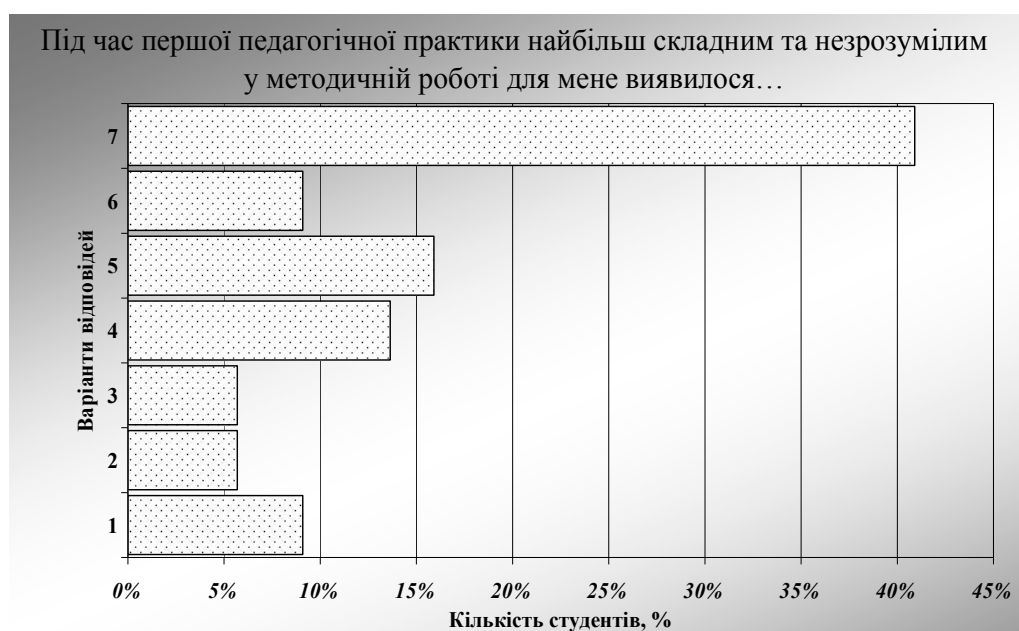


Рис.2 Результати анкетування студентів щодо труднощів, що виникали в процесі методичної діяльності

На запитання що було найбільш складним та незрозумілим у методичній роботі (рис.2) 41% респондентів відповіли, що стосовно методичної роботи їм все було зрозумілим. Проте у студентів є труднощі з розробкою дидактичного проекту уроку (14% респондентів), проведенням аналізу нормативних документів навчального закладу (освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-кваліфікаційних програм та програм навчальних дисциплін) та навчально-методичних документів з навчальної дисципліни, що розробляються у ПТНЗ (9%), розробкою дидактичних матеріалів, наочних засобів навчання та засобів діагностики засвоєння теми (16%), організацією та проведенням навчальних занять (9%).

В табл. 2 представлені варіанти відповідей студентів та сутність змісту відносно труднощів, що виникали у студентів в процесі методичної діяльності під час педагогічної практики.

Таблиця 2

Варіанти відповідей та сутність їх змісту стосовно труднощів, що виникали у студентів в процесі методичної діяльності

Варіант відповіді	Сутність змісту варіанту відповіді
1	...проведення аналізу нормативних документів навчального закладу (освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-кваліфікаційних програм) та навчально-методичних документів з навчальної дисципліни, що розробляються у ПТНЗ.
2	...проведення аналізу навчальних занять викладачів та студентів-практикантів, які я відвідував(ла).
3	...проведення аналізу виробничо-технічної бази з теми та відбір необхідних технічних засобів навчання.
4	...розробка дидактичного проекту уроку.
5	...розробка дидактичних матеріалів, наочних посібників до уроку та засобів діагностики засвоєння теми уроку.
6	... організація та проведення навчальних занять.
7	...стосовно методичної роботи мені все було зрозумілим.

Стосовно виховної роботи (рис.3) 43% студентів все було зрозумілим. 16% студентів зазнають труднощів при розробці виховних заходів, що вказує на недостатню підготовленість студентів-практикантів до виконання виховної роботи. Для студентів не виявився складним аналіз виховних заходів, що проводились класним керівником та студентом-практикантом.

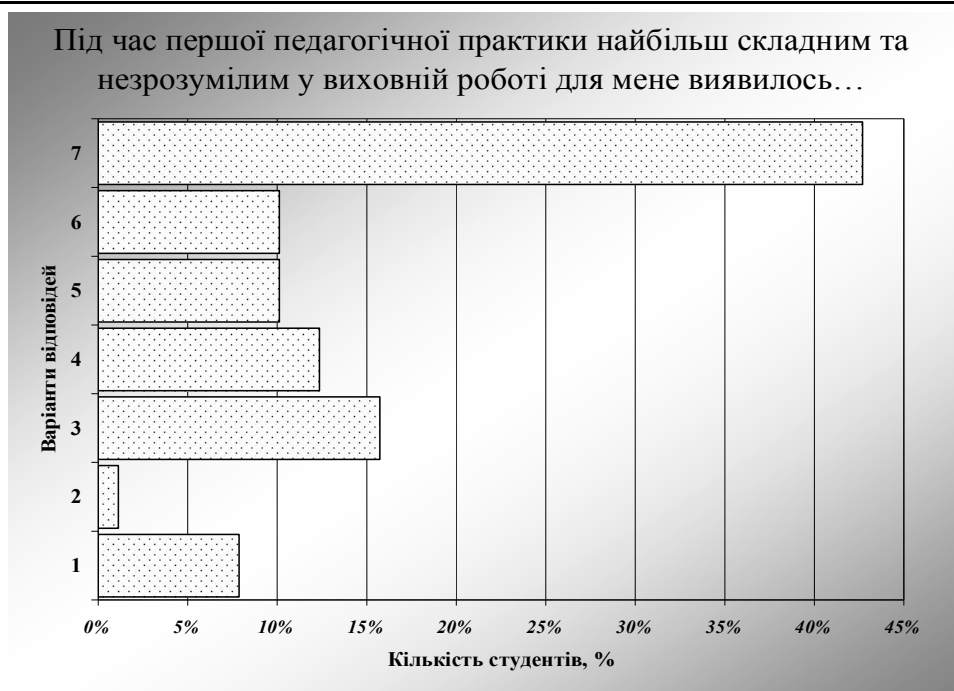


Рис.3 Результати анкетування студентів щодо труднощів, що виникали в процесі виховної діяльності

В табл. 3 представлені варіанти відповідей студентів та сутність змісту відносно труднощів, що виникали у студентів в процесі виховної діяльності під час педагогічної практики.

Таблиця 3

Варіанти відповідей та сутність їх змісту стосовно труднощів, що виникали у студентів в процесі виховної діяльності

Варіант відповіді	Сутність змісту варіанту відповіді
1	...проведення аналізу існуючого плану виховної роботи навчальної групи.
2	...проведення аналізу виховних заходів, що проводились класним керівником та студентом-практикантом.
3	...розробка виховних заходів.
4	... організація та проведення розроблених виховних заходів.
5	... ведення щоденника педагогічних спостережень за учнями.
6	... проведення профорієнтаційної роботи з учнями ПТНЗ.
7	...стосовно виховної роботи мені все було зрозумілим.

Виявленню труднощів у організаційній роботі були присвячені 2 запитання. На перше запитання (рис.4) – до чого виявився студент недостатньо підготовленим під час першої педагогічної практики стосовно організаційної роботи – 30% респондентів обрали варіант відповіді

«Великої кількості методичної документації, яку необхідно було опрацювати». 12% студентів були недостатньо підготовленими до великої кількості функцій, які довелось виконувати. Для 20% респондентів складним виявилось оформлення та захист звіту про педагогічну практику.

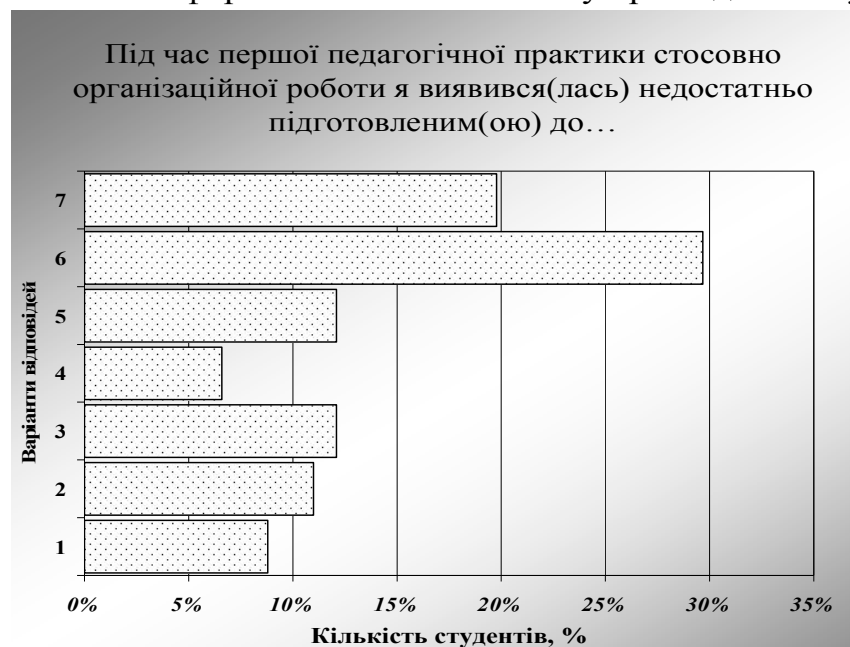


Рис.4 Результати анкетування студентів щодо труднощів, що виникали в процесі організаційної діяльності

В табл. 4 представлені варіанти відповідей студентів та сутність змісту відносно труднощів, що виникали у студентів в процесі організаційної діяльності під час педагогічної практики.

Таблиця 4

Варіанти відповідей та сутність їх змісту стосовно труднощів, що виникали у студентів в процесі організаційної діяльності

Варіант відповіді	Сутність змісту варіанту відповіді
1	...організації збору необхідної інформації для оформлення звіту.
2	...складання індивідуального плану роботи.
3	...великої кількості функцій, які довелось виконувати.
4	...особливостей організації та функціонування ПТНЗ.
5	...самостійної організації та проведення навчальних занять.
6	...великої кількості методичної документації, яку необхідно було опрацювати.
7	...оформлення та захисту звіту про педагогічну практику.

З рис.5 видно, що найбільших труднощів студенти-практиканти зазнавали при оформленні: звіту про проходження педагогічної практики (про що свідчить 48% відповідей на питання: оформлення яких документів викликало найбільших труднощів?), плану, конспекту, бінарних дій, засобів контролю (7%), щоденник практики (10%), аналіз відвідування занять (3%).



Рис.5 Результати анкетування студентів щодо документів, оформлення яких виявилось складним

В табл. 5 представлені варіанти відповідей студентів та сутність змісту відносно документів, оформлення яких виявилось для студентів складним в процесі організаційної діяльності під час педагогічної практики.

Таблиця 5

Варіанти відповідей та сутність їх змісту стосовно документів, оформлення яких виявилось для студентів складним

Варіант відповіді	Сутність змісту варіанту відповіді
1	...щоденник практики.
2	...аналіз відвідування занять.
3	...план, конспект, бінарні дії, засоби контролю.
4	...звіт про проходження педагогічної практики
5	...оформлення документів не виявилось для мене складним.

Стосовно комунікативної діяльності, на запитання яких труднощів у взаємовідносинах зазнавали студенти, 72% респондентів відповіли, що

труднощів у взаємовідносинах не зазнавали. Проте 17% студентів все ж таки відчули складність у спілкуванні з учнями навчальної групи.

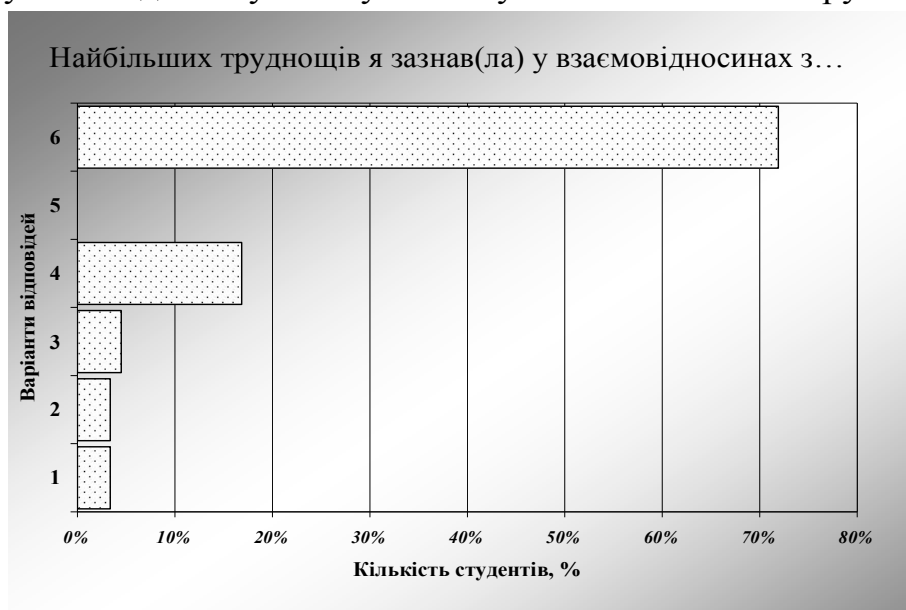


Рис.6 Результати анкетування студентів щодо труднощів, що виникали в процесі комунікативної діяльності

В табл. 6 представлені варіанти відповідей студентів та сутність змісту відносно труднощів, що виникали у студентів в процесі комунікативної діяльності під час педагогічної практики.

Таблиця 6

Варіанти відповідей та сутність їх змісту стосовно труднощів, що виникали у студентів в процесі комунікативної діяльності

Варіант відповіді	Сутність змісту варіанту відповіді
1	...керівництвом ПТНЗ.
2	...викладачами та майстрами ПТНЗ.
3	... керівниками педагогічної практики від академії
4	... учнями навчальної групи
5	... іншими студентами-практикантами
6	...труднощів у взаємовідносинах я не зазнавав(ла).

На запитання: «Що може вплинути на підвищення ефективності процесу проходження другої педагогічної практики?», 61% студентів вважають, що методичні вказівки з педагогічної практики повинні містити більш детальну інформацію стосовно деяких розділів. А саме: стосовно оформлення звітної документації (34%), організації та проведення навчальних занять та виховних заходів (9%), змісту та порядку

проходження педагогічної практики (15%), функцій керівників практики від академії та від ПТНЗ (6%).

Отже, за даними результатами анкетування можна зробити висновок, що у знаннях та вміннях студентів-практикантів існують прогалини, що негативно впливають на процес проходження педагогічної практики, на що необхідно звернути увагу науково-педагогічних працівників, задіяних в організації педагогічної практики та керівництві студентами під час її проходження. Необхідно приділяти більше уваги формуванню у студентів-практикантів організаційних умінь, а саме умінь організації та проведення навчальних занять, організації власної навчальної діяльності, розподілу часу за видами робіт, щоб уникати труднощів при роботі з методичною документацією, яку необхідно було опрацювати, та великою кількістю функцій, які доводиться виконувати; а також умінь оптимального збору та обробки інформації щодо функціонування навчального закладу, де проходить педагогічна практика, інформації щодо спеціальності, за якою ведеться навчання у певному ПТНЗ, щодо дисципліни та теми, з якої має бути побудований дидактичний проект, щодо психологічних характеристик групи, щодо оформлення звітної документації та інших видів документації.

На думку студентів, які підлягали опитуванню, також слід звернути увагу на те, що методичні вказівки з проходження педагогічної практики містять недостатньо інформації стосовно деяких розділів. Тому пропонується переглянути та доповнити розділи методичних вказівок детальною інформацією стосовно оформлення звітної документації, змісту та порядку проходження педагогічної практики, організації та проведення навчальних занять та виховних заходів, функцій керівників практики від академії та від ПТНЗ.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. За результатами анкетування, описаного в статті, можемо зробити висновок:

- по-перше, педагогічна практика студентів-практикантів інженерно-педагогічних спеціальностей має свої особливості;
- по-друге, сьогодення потребує звернення уваги до організації та керівництва процесу педагогічної практики;
- по-третє, на основі результатів опитування студентів методичні вказівки до проходження педагогічної практики містять недостатню інформацію про те, що педагогічна практика як важлива складова формування майбутнього інженера-педагога в певній галузі народного господарства потребує удосконалення за такими напрямками: організація структури та етапів процесу проходження педагогічної практики, чіткий механізм поточного оцінювання студентів, механізм підсумкового оцінювання студентів, перегляд деяких розділів методичних вказівок з педагогічної практики з метою їх доповнення.

Література

1. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Уклад.: Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло та ін. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2007. – 76 с.
2. Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 № 93 “Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [Електронний ресурс] – К.: МО, 1993. – Доступ до ресурсу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0035-93>
3. Программа и методические указания к педагогической практике для студентов инженерно-педагогических специальностей/ Беликова В. В., Чепурко И. П., Брюханова Н. А., Шматков Е. В., Бакатанова В. Б., Макаренко О. О. Под общей редакцией Коваленко Е. Э. – Харьков: УИПА. – 2003. – 36 с.
4. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений/ О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. - М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. - 336 с.
6. Білоконний С. П. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя / С. П. Білоконний // Вісник Черкаського університету: науковий журнал. – Черкаси, 2008. – №142. – С. 5-8.
7. Бондарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: Автореф. дис. канд. пед. наук / І. М. Бондарук. – К., 2006. – 19 с.
8. Гомонюк О. М. Значення педагогічної практики у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів / О. М. Гомонюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наук. праць. – Харків, 2007. – №16. – С. 325-332.
9. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев. — М.: Педагогика, 1984. –176 с.
10. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л., 1961. – 98 с.
11. Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики: учеб. пособие для студ. вузов / Л. В. Корнева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 157 с.
12. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш // Вісник Черкаського університету: науковий журнал. – Черкаси, 2009. – №164. – С. 38-43.
13. Кулиш Р. В. Пути повышения эффективности педагогической практики студентов пединститутов в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Р. В. Кулиш. – К., 1978. – 20 с.
14. Машкіна Л.А. Організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики в процесі ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності "Дошкільне виховання" / Л. А. Машкіна // Дошкільна освіта. – Запоріжжя, 2004. – № 3 (5). – С. 23-29.
15. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04/ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України / У. Новацка. — К., 2002. — 22 с.
16. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

17. Слостенин В. А. Педагогика професійного образования / В. А. Слостенин. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 368 с.
18. Тарантей, В.П. Педагогика в вузе: самостоятельная работа студентов / В.П. Тарантей // Педагогика. – 1990. – №2. – С. 83-85.
19. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7,8. – С.111-115.

В. Рацлав

Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 378

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН З КУРСУ «АВТОСПРАВА»

У статті розглянуто питання необхідності використання інформаційних технологій при викладанні технічних дисциплін з «Автосправи»: Автомобіль і технічна експлуатація автомобіля, Правила дорожнього руху (ПДР), Основи управління та безпека дорожнього руху, Діагностика автомобіля та інші. На думку автора таким чином поліпшиться якість навчання студентів.

Ключові слова: інформатизація освіти, нові інформаційні технології, програмно-педагогічні засоби, дистанційне навчання, мультимедіа.

В. Рацлав

Славянский государственный педагогический университет

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПО «АВТОДЕЛУ»

Содержание статьи доказывает необходимость использования информационных технологий при преподавании технических дисциплин по «Автоделу». Автор доказывает, что таким образом улучшится качество подготовки студентов.

Ключевые слова: информатизация образования, новые информационные технологии, программно-педагогические средства, дистанционное образование, мультимедиа.

V. Raclav

Slavyansk State Pedagogical University

USAGE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING OF ACADEMICALLY DISCIPLINE “AUTOMOBILE ENGINEERING”

We can observe the necessity of systematical methodology creation in usage of information technology in process of technical discipline teaching in the field of “Automobile engineering”: automobile and its technical exploitation, Highway Regulations, Basis of ruling and Traffic safety, diagnostics of a car and others. Author maintains that the quality of student`s training will be improved in such a way.

Key words: *informatization of education, new informational technologies, software and teaching means, remote study, multimedia.*

Постановка проблеми. У країнах – членах Європейського Союзу до 2011р. проголошено пріоритетним напрямком приєднання освітніх і навчальних систем до Лісабонської декларації, яка підтримує загальну тенденцію інформатизації освіти в країнах Європи. Комісар з питань освіти і культури Європейської комісії Вів'єн Редінг стверджує: "Одним з пріоритетів європейського співробітництва є використання мультимедійних та Інтернет - технологій у рамках поліпшення якості освіти"[5]. Він наголошує на необхідності оснащення усіх навчальних закладів найсучаснішими комп'ютерами й технологіями з метою поліпшення методів роботи, щоб викладачі мали можливість використовувати їх для розширення горизонтів пізнання. Активізувати навчальний процес, перевести студентів на позиції активного отримання знань дозволить застосування інформаційних технологій та відповідних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка комп'ютерних технологій навчання на теренах України почалася з середини 70-х років і розвивалася переважно у вищій школі. У 1988 році робоча група під керівництвом академіка А. Єршова запропонувала на обговорення Концепцію інформатизації освіти [2], в якій давалося визначення поняттям "інформатизація суспільства", "інформатизація освіти" і впроваджувався термін "нова інформаційна технологія (НІТ)". На жаль, незважаючи на часте використання цього терміна, у тексті цієї концепції відсутнє його чітке визначення. Документ фіксував поточний стан справ у галузі *інформатизації освіти* і визначав головні напрями розвитку цього процесу. Згодом з'являються фундаментальні й прикладні вітчизняні психолого-педагогічні дослідження з питань *нових інформаційних технологій навчання*.

Незважаючи на прийняті міри, педагоги-дослідники сьогодні зазначають про те, що комп'ютер погано поєднується з традиційною системою освіти. Застосування його в межах класно-урочної системи має незначний вплив на результати навчання, хоч і підвищує мотивацію навчальної діяльності. Проте можливості комп'ютера як інструмента розвитку пізнавальних, творчих, дослідницьких здібностей можуть цілком проявитися зі зміною мети та змісту сучасної освіти у бік індивідуально орієнтованої моделі навчання. Головною ланкою процесу інформатизації освіти є зміна мети та змісту навчання. Технологічне переоснащення навчального процесу, поява нових методів і організаційних форм навчання – це лише похідні, що забезпечують досягнення висунутої мети. Тому метою статті є обґрунтування необхідності використання новітніх комп'ютерних технологій при викладанні дисциплін з курсу «Автосправа» для підвищення якості знань випускників вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У літературі з інформаційних технологій навчання трапляються синонімічні вирази, тісно пов'язані з поняттям "нові інформаційні технології навчання", такі як "сучасні інформаційні технології навчання", "НІТ освіти", "технології комп'ютерного навчання", "електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання" тощо. Це свідчить про те, що термінологія інформаційних технологій навчання і відповідні поняття ще не установилися.

Розкриття поняття "НІТ" ми почнемо з понять "інформатизація суспільства" та "інформатизація освіти", тому що НІТ є рушійною силою відповідних процесів.

Так, інформатизація суспільства є процесом активного повсюдного використання інформаційної техніки для виробництва, переробки, збереження та поширення інформації й особливо знань [3]. Обсяги інформації в сучасному суспільстві настільки великі, що звичайні шляхи пошуку, передачі, роботи з інформацією стають неефективними. З іншого боку, сучасні потужні комп'ютери й засоби зв'язку дозволяють швидко знаходити, передавати та обробляти необхідну інформацію. Але для цього потрібно вміти користуватися цими засобами, тобто володіти відповідними технологіями. Такі технології мають назву "нових інформаційних технологій". Чому в цій назві присутнє слово "нові"? Річ у тім, що інформаційні технології в суспільстві були завжди. Люди спілкувалися між собою, передавали повідомлення одне одному, зберігали знання та значущу інформацію для наступних поколінь. Але тільки з появою нових технічних засобів можливості роботи з інформацією якісно змінилися й значно розширилися.

У науковій літературі термін "НІТ" визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними та соціальними проблемами [2].

Таблиця 1

Складові НІТ

Нові інформаційні технології		
Засоби НІТ		Методи НІТ
Апаратні	Програмні	
ЕОМ, персональні ЕОМ, локальні і глобальні мережі, пристрої введення – виведення, засоби збереження великих обсягів інформації та інше	Програмні комплекси, інформаційні системи, системи машинної графіки, системи мультимедіа та гіпермедіа, системи	Системний аналіз, системне проектування, методи передачі, збереження та захисту інформації,

сучасне периферійне обладнання	штучного інтелекту, програмні засоби між комп'ютерного зв'язку тощо	технології, методи колективного використання різноманітних інформаційних ресурсів тощо
--------------------------------	---	--

Основна соціальна функція вищої школи – підготовка людини до повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. При вивченні дисциплін з курсу «Автосправа», щоб студент знайшов своє місце в інформаційному суспільстві, він повинен опанувати нові інформаційні технології, оволодіти навичками використовувати комп'ютер як інструмент повсякденної діяльності: чи то для вивчення теоретичного матеріалу, при виконанні лабораторно практичних завдань, складання звіту, чи для моделювання експерименту. Для формування таких навичок використання курсу інформатики, безперечно, мало. Вже кілька років при викладанні дисципліни «Правила дорожнього руху» застосовується навчальна та контролююча системи знань студентів. Технології повинні бути наповнені предметним змістом: вони мають стати для студента засобом, який полегшує процес здобуття нових знань і вмінь. Сучасний зміст і форми навчання, засновані на "до комп'ютерних", паперових, технологіях, погано узгоджуються зі спробами навіть фрагментарного використання комп'ютера на заняттях. Інформаційні технології містять якісно нові можливості для навчання і розвитку студентів, а тому потребують перегляду змісту й організаційних форм навчання.

Інформатизація освіти — це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання [3]. Тому на нашу думку зміна змісту навчання відбувається за декількома напрямками, значущість яких змінюється з розвитком процесу інформатизації суспільства.

Перший напрям пов'язаний зі становленням навчальних дисциплін з «Автосправи», це забезпечення студентів комп'ютерами, застосування віртуальних посібників, новітніх навчальних та контролюючих програм (іспит по ПДР).

Другий напрям пов'язаний з активним використанням комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій, застосування яких стає нормою в вищій школі. Використання Інтернету спрощує знаходження теоретичного матеріалу за новими розробками з Автомобілебудування, а також виконання курсових проектів з Автосправи. Цей процес приносить з собою зміну предметного змісту всіх навчальних дисциплін на всіх етапах підготовки.

Третій напрям пов'язаний із впливом інформатизації на мету навчання. Це буде дедалі відчутнішим з розвитком процесів інформатизації в навчальному процесі, проведенням лекційних та лабораторно практичних занять.

Основною метою НІТ навчання є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Відповідно до мети визначимо педагогічні завдання НІТ навчання, які полягають у наступному:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- побудова дистанційної системи освіти, що забезпечує кожному студенту власну траєкторію самоосвіти;
- системна інтеграція предметних галузей знань;
- розвиток творчого потенціалу студентів, їх здібностей до комунікативних дій;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності;
- формування інформаційної культури;
- реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі «Автосправа»; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій).

Засоби нових інформаційних технологій (ЗНІТ) – це програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні засоби і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, накопичення, збереження, обробки, передачі інформації.

Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання.

Засоби інформатизації освіти – це ЗНІТ разом з навчально-методичним, нормативно-технічним й організаційно-інструктивним матеріалом, що забезпечує їх педагогічно доцільне використання.

Нові інформаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання й у першу чергу ЕОМ.

Програмно-педагогічні засоби – сукупність комп'ютерних програм навчального призначення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянуто проблему використання сучасних комп'ютерних технологій при вивченні дисциплін з курсу «Автосправа»; показано шляхи взаємодії викладача і студента, системного

застосування навчально-методичного та програмного забезпечення з метою підвищення ефективності підготовки студентів ВНЗ.

З'ясовано, що ефективність використання засобів ІКТ передбачає виконання наступних умов: перегляду змісту кожної окремої дисципліни з урахуванням інформаційного аспекту; сприяння поєднанню теоретичного навчання з навчальною педагогічною та виробничою практиками; забезпечення комп'ютеризації навчального процесу та інтенсивне використання комп'ютерних технологій під час навчання.

Практика застосування інформаційних технологій при вивченні ПДР і проведенні лабораторних робіт з вивчення двигуна внутрішнього згоряння показує, що їх використання має суттєву доцільність та достатньо високу ефективність. У результаті процес пізнавальної діяльності студентів на заняттях набуває завершеного вигляду, активізує інтерес до навчання та осмислювання знань.

Література

1. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін. / за заг. ред. О. Пехоти. – К.: А.С.К. – 2001. – 256 с.
2. Педорович А. Нові інформаційні технології у навчанні автосправи /журнал «Трудова підготовка в закладах освіти». – 2006. – №3. – С. 34 - 38
3. Резолюція – рішення міжнародної науково – практичної конференції «Інформація освіти України:Європейський вимір»/ Науково – методичний журнал «Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах». – 2007. – №4(10).
4. Селевко Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Нар. Образование. – 1998. – 256 с.
5. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. - 2004 Edition. - Eurydice/ The information on Education in Europe. - P. 3

І. Соколова

- декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету, завідувач кафедри англійської філології, доктор педагогічних наук, професор

УДК 373.174: 84

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті конкретизовані вимоги до професійної підготовки вчителя-філолога в міжнародному освітньому просторі. Проаналізовано особливості формування змісту бакалаврських і магістерських програм і сучасні моделі професійної підготовки майбутнього вчителя у країнах Європейського Союзу та США.

Ключові слова: *вчитель-філолог, міжнародний освітній простір, професійна підготовка, професійні освітні програми, моделі професійної підготовки*

И. Соколова

- декан факультета иностранных языков Мариупольского государственного университета, заведующая кафедры английской филологии, доктор педагогических наук, профессор

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье конкретизированы требования к профессиональной подготовки учителя-филолога в международном образовательном пространстве; проанализированы особенности формирования содержания бакалаврских и магистерских программ и современные модели профессиональной подготовки будущего учителя в странах Европейского Союза и США.

Ключевые слова: учитель-филолог, профессиональная подготовка, международное образовательное пространство, профессиональные образовательные программы, модели профессиональной подготовки

I. Sokolova

- dean of faculty of foreign languages of Mariupol State University, doctor of pedagogical sciences, professor

TEACHER-PHILOLOGISTS VOCATIONAL TRAINING IN THE INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION AREA

In article requirements to vocational training of the teacher-philologist in the international Higher Education Area are concretized; features of formation of the maintenance baccalaureate and master's degree programs and future teacher vocational training modern models in the EU countries and the USA are analyzed.

Keywords: the teacher-philologist, Higher Education Area, vocational training, professional educational programmes, vocational training models

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Система професійної підготовки вчителів у кожний історичний період розвитку суспільства є відображенням загальних тенденцій освітньої політики держави, вищої освіти, зокрема вищої педагогічної освіти. Інтеграційні процеси у Західній Європі мають на меті створення єдиного європейського виміру в освіті, що передбачає зближення систем підготовки вчителів у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності. У свою чергу трансформацію європейської і американської моделей вищої педагогічної освіти слід розглядати комплексно у контексті світових інтеграційних процесів. Виходячи з цього предметом нашого дослідження є професійна підготовка майбутнього вчителя у зарубіжних країнах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в Україні активізувалися пошуки вітчизняних учених у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Сферою цих досліджень

охоплені провідні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А. Парінов), проблема педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США (Р. Роман) і в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко), професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (В.Базуріна, Н. Яцишин), у Японії (О.Озерська), Норвегії (В.Семилетко) тощо. Слід відмітити також ґрунтовні методологічні розробки Л.Пуховської, Л.Коваль, А.Сбруєвої.

Разом із тим, модернізація вищої педагогічної освіти у світлі глобалізаційних, інтеграційних і соціокультурних процесів у суспільстві сталого розвитку ставлять вимогу компаративного дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя.

Формулювання цілей статті. Вищезазначені аргументи сприяли визначенню *мети нашого дослідження*: визначити організаційно-структурні тенденції професійної педагогічної освіти, що вплинули на професійну підготовку майбутнього учителя-філолога у країнах ЄС та США.

Виклад основного матеріалу дослідження. У країнах ЄС сьогодні домінуючими є унітарна та бінарна системи вищої педагогічної освіти. В унітарних системах вищої освіти (Італія, Іспанія, Австрія, Швеція тощо) професійна підготовка майбутнього учителя-філолога здійснюється в основному типі закладу вищої освіти – університеті, що охоплює всі типи навчальних програм, які надають можливість отримати дипломи різних рівнів, додипломні і післядипломні звання.

В Іспанії, наприклад, професійна підготовка вчителів-філологів здійснюється в університетах, що поділяються на *Escuelas Universitarias* (ES) і *Facultades* (F). Ступінь *Licenciatura* зазвичай надається після послідовної програми чотирирічного навчання, яке складається з двох циклів. Приблизно третину предметів визначає уряд і вони є однаковими для всіх університетів.

Бінарна або подвійна система вищої освіти ряду країн (наприклад, Великої Британії, Греції, Німеччині, Норвегії, Франції тощо) складається з двох різних типів закладів: Тип А – це класична університетська освіта, що поєднує вищу освіту і дослідницьку роботу; і тип Б, професійно орієнтована вища освіта з прикладними дослідженнями або без них.

Загальна структура ступенів в університетах Франції охоплює перший проміжний ступінь після двох років навчання, *DEUG*, і перший кінцевий ступінь *Licence* після додаткового року і *Maitrise* після ще одного року навчання. У Німеччині до університетських ступенів належать *Diplom* або *Magister* після навчання тривалістю від чотирьох до шести років, включно з терміном від шести місяців до одного року, відведеним на написання наукової роботи. Дипломні студії характеризуються концентрацією на низці головних предметів із обраної професійної галузі. Магістерські студії зосереджено на двох або трьох предметах, переважно гуманітарних.

У Болгарії кваліфікацію філолога можна здобути у Софійському університеті за 19 спеціальностями на факультетах слов'янської, класичної і нової філології за освітньо-професійними програмами бакалавра, магістра і доктора. Згідно із Актом про вищу освіту (2002) у країні запроваджено дві моделі здобуття ступеня магістра філології. Перша модель – це п'ятирічне безперервне навчання за магістерською програмою, що завершується підготовкою магістерської дисертації. Друга модель передбачає ступеневу освіту за освітнім рівнем бакалавра з наступною фазою навчання протягом року в магістратурі.

Університети Сполучених штатів Америки (Гарвардський, Каліфорнійський, Колумбійський, Пенсільванський, Принстонський, Мічиганський, Північного Іллінойсу, штатів Айова, Вірджинія, міст Філадельфія, Атланта тощо) пропонують ступеневі програми для здобуття фундаментальної гуманітарної (філологічної, мовної, педагогічної) освіти й професійної предметної у таких структурних підрозділах: коледжах гуманітарних наук (colleges of Liberal Arts), гуманітарних та філологічних коледжах (colleges of Arts and Letters), на відділеннях іноземних (світових мов) та культур, педагогічних факультетах. Слід зазначити, що останнім часом різні програми пропонуються й новими структурними підрозділами – багатопрофільними факультетами, відділеннями або департаментами [5, с. 161].

Розглянемо сучасні принципи формування освітніх програм професійної підготовки вчителів на прикладі університетів Західної Європи та США.

В основі сучасної концепції формування професійної компетентності вчителя у Німеччині – визначення кваліфікаційного профіля вчителя з такими компонентами: викладання, виховання, діагностика, оцінка, консультування, подальше підвищення кваліфікації. В результаті професійної педагогічної підготовки, яка здійснюється паралельно із вивченням спеціальних наук, у майбутнього вчителя формується спеціальна, соціальна та особистісна компетентності [3]. Структурою компетентності вчителя М. Краул вважає здобуті знання про особливості та принципи функціонування сфери своєї майбутньої професійної діяльності, а також сформовані вміння та навички: аналізувати, планувати й оцінювати свої дії; володіти методичними інструментами диференційованого спостереження за учнями, вирішувати організаційні й індивідуальні професійні проблеми на засадах співробітництва; дидактично мислити та діяти; здатність до самоаналізу власної особистості й професійних дій, а також відповідальність за власний професійний розвиток.

Наведемо для прикладу очікувані результати опанування майбутніми філологами програми бакалавра мистецтв з англійської мови і літератури (В.А.) у Кіпрському університеті, що лежить у площині сформованої

комунікативної компетентності вчителя-філолога. Це: здатність використовувати знання лінгвістики і англійської мови у дослідженні і навчанні; сформована компетентність у галузі теоретичної (синтаксис, морфологія, семантика, прагматика, фонологія і фонетика) і прикладної лінгвістики (методики навчання англійської мови як іноземної, першої, другої іноземних мов, психолінгвістики, соціолінгвістики, перекладу); історії і теорії літератури; уміння аналізувати літературні тенденції під кутом зору історичного, соціального і культурного контекстів; розвинена здатність до рефлексії, усвідомлення значення гуманітарних наук [8].

Наявність інтеркультурної (міжкультурної) компетенції як кінцевого результату полікультурної освіти і виховання майбутнього вчителя-філолога передбачає засвоєння значного обсягу позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння з представниками інших культур.

В університетах Німеччини, наприклад, професіоналізація навчання іноземних мов забезпечується: збільшенням кількості годин для вивчення практики мови й лінгвокраїнознавства; обов'язковим стажуванням у країні мови, що вивчається; формуванням системи знань про мови як соціальні й історичні феномени; гнучкістю поєднання технологій навчання; розвитком мовної та лінгвокраїнознавчої активності студента. Студент опановує іншомовну культуру (яку визначено частиною професійної культури вчителя іноземної мови) змістом основних п'яти навчальних дисциплін: іншомовне спілкування (перша мова); іншомовне спілкування (друга мова); іншомовне спілкування (третя мова); теорія іноземної мови; культура країни (країн) мови, що вивчається. Найважливішим компонентом педагогічної підготовки вчителя іноземної мови є вивчення етнопсихології народів носіїв мови, етнопедагогіки, що допомагає засвоювати загальні і специфічні національні традиції, особливості національного характеру [2].

Сьогодні, як зазначає І.В. Алексащенко, програму університетського курсу (куррікулуму) іноземної мови слід розглядати як новий тип програми, побудованої на таких методологічних засадах, що передбачають нове розуміння місця людини в її бутті і соціальних зв'язках, у діалозі культур і міжкультурної комунікації, що разом покликане сформувати у студента нові ціннісні орієнтири щодо визнання культурного плюралізму й альтернативних точок зору [5, с.150].

Необхідні компетенції, що відповідають вимогам полікультурної освіти, формуються у студентів-філологів у таких площинах: культура і плюралізм; різноманітність і особливості культур; співвідношення культур; динаміка культури; комунікація і культурні бар'єри: теорія комунікації; культура і різноманітність форм виховання; основна мова і невербальна комунікація; мови і різноманітність способів мислення,

пов'язаних з культурою; психо-соціальна ідентифікація і міжнаціональні зв'язки; взаєморозуміння культур, соціополітичні аспекти.

Особливістю англійської системи підготовки вчителів є акцент на сучасні теорії та концепції білінгвальної освіти. Тому зміст професійної підготовки спрямовано на формування у вчителя-білінгвіста знань про особливості навчання двомовних дітей в аспекті сприйняття ними навчального матеріалу; етнокультурні і психологічні особливості учнів, релігійні й крос-культурні розбіжності, умови адаптації учнів до реальних ситуацій життя [5, с.150].

Одне із дидактичних завдань модуля з педагогічної граматики (Pedagogical Grammar) у Кіпрському університеті полягає у формуванні вмінь аналізувати основні проблеми та труднощі навчання учнів іноземних мов. Модуль із соціолінгвістики спрямовано на вивчення мови у площині соціального контексту, формуванні вмінь аналізувати соціокультурні чинники (наприклад, соціальний статус, заняття, рівень освіти, вік, гендерний аспект), що впливають на лінгвістичну поведінку людини. Курс із психолінгвістики знайомить майбутніх філологів з основними теоріями навчання, їх спрямованістю на вивчення мови, формування досвіду навчання першої другої мови, двомовності, пізнавального розвитку; (психофізіологічних) біологічних основ мови [8].

У контексті дослідження проблеми проаналізуємо основні моделі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога, що набули поширення у європейському і світовому освітньому середовищі: комбіновану (полівалентну), паралельну, інтегровану, послідовну.

Модель *комбінованої підготовки* (а точніше двох субмоделей) розглянемо на прикладі Німеччини. Основні положення до Основного закону про вищу освіту (1998) санкціонують запровадження нової двоступенової підготовки паралельно з існуючою одноступеневою.

Перша субмодель комбінованого навчання в університеті враховує ступеневу підготовку бакалаврів (6 семестрів) та магістрів за напрямом “філологія”. Здобувачі ступеня бакалавра мають можливість навчатися одночасно за двома і навіть трьома спеціальностями із переліку зазначених: англійська (американська) мова, педагогіка, історія, історична лінгвістика.

Кожна з цих спеціальностей може вивчатися як основна (3600 академічних годин за весь період навчання), друга основна обсягом 1800 академічних годин або як додаткова (900 годин). Можливості для комбінування такі: перша спеціальність, друга спеціальність або основна спеціальність і два додаткових предмети. Предметними полями для комбінування спеціальностей визначено такі: практичний курс з мови, американська література, історія американської літератури, американська культура і культурологія. Педагогічна підготовка забезпечена сукупністю дисциплін: загальна педагогіка, історія педагогіки, порівняльна

педагогіка, емпірична педагогіка, андрогогіка, економічна педагогіка, теорія освіти. Обов'язковою в період професійної підготовки є стажування або навчання протягом семестру в одній із англійських країн або в американських коледжах. По завершенні курсу студенти захищають науково-дослідницький проект, здобувають ступінь бакалавра, а потім продовжують навчання за програмою магістра протягом 4 семестрів [5, с.151-152].

Друга субмодель комбінованого навчання реалізується у магістерській програмі “філологія” (англійська, романські, слов'янські мови), де студент має можливість обрати для вивчення дві основні спеціальності або одну основну спеціальність і дві додаткові спеціальності. Студент може зробити вибір у межах таких предметних полів: філологія (німецька, англійська, фінська, японська, латина, французька, італійська, португальська, іспанська, російська), музикознавство; театр, кіно, телебачення; географія; педагогіка; філософія; політологія; соціологія; фонетика; порівняльно-історична лінгвістика; загальне мовознавство. Обираючи магістерську програму “слов'янські мови та культура”, студент вивчає лінгвістику, мову та культуру, а також одну із слов'янських мов. По завершенні програми випускник здобуває ступінь магістра за двома спеціальностями.

Характерною для Німеччини є також модель додаткової підготовки викладачів широкого профілю. Суть її полягає в тому, що студент, завершуючи спеціальну педагогічну освіту і здобувши кваліфікацію “викладача-предметника”, має можливість протягом одного року отримати другу спеціальність (практичного психолога, соціального педагога, викладача-дослідника) або кваліфікацію викладача математики і фізики; викладача біології і хімії за поєднаною спеціальністю [3].

Ще однією альтернативною моделлю, яка практикується в області Північний Рейн-Вестфалія, є полівалентна модель професійної підготовки майбутнього учителя. Полівалентність забезпечує можливість професійного застосування предметно-наукової основи як фундаменту професійної педагогічної підготовки, водночас сприяє успішній професійній діяльності людини у таких галузях, як економіка або управління.

На першому етапі студент проходить курс теоретичної (наукової) підготовки з одного або двох навчальних предметів (наприклад, історії та російської мови) для здобуття ступеня бакалавра, здатного до професійної діяльності, але не обов'язково педагогічної. По завершенні курсу людина, яка обрала професію вчителя, вступає до навчання за освітньою програмою магістра, де протягом двох років опановує педагогічні науки з метою отримання кваліфікації вчителя.

“Паралельна” модель професійної підготовки майбутнього вчителя організована за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищому навчальному закладі. Розглянемо особливості її

реалізації на прикладі підготовки вчителів в Уельсі та Великій Британії, де у 65 вищих навчальних закладах (університетах, коледжах та інститутах) готують бакалаврів педагогіки. А оскільки підготовка вчителів у коледжах передбачає вивчення курсу психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання предмета та педагогічної практики (32 тижні), то випускники цих закладів отримують ще і Статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS) французької, німецької, італійської, іспанської, російської, арабської та китайської мов. Паралельне навчання є комбінацією дисциплін програм вищої освіти, теоретичних і практичних занять, що проводяться протягом всього періоду навчання [1, с.12].

“Послідовна” модель професійної підготовки є найпоширенішою у Західній Європі. Вона передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Існує кілька варіантів “послідовних моделей”, серед яких вирізняється “цюріхська модель” (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання).

Модель послідовної підготовки вчителя передбачає трирічне навчання на відповідному факультеті університету, яке дає ґрунтовну предметну підготовку і завершується присудженням ступеня бакалавра (BEd) або бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts) або бакалавра наук в освіті (BA(Ed); BSc(Ed) та проходження курсу однорічної методичної підготовки (36-38 тижнів) в Інститутах педагогіки при університетах [5, 154]. Близько 70% часу майбутні вчителі проводять у школах. Успішно завершивши курс навчання, випускники отримують Сертифікат у галузі освіти (Postgraduate Certificate in Education- PGCE) або його ще називають як Сертифікат аспіранта в освіті. Згодом власнику диплома присуджується Статус кваліфікованого вчителя [1, с.13].

У результаті аналізу освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів мови, літератури та/або культури у вищих навчальних закладах США ми виділили такі типи: програми підготовки бакалаврів (Baccalaureate programs); п'ятирічні програми підготовки бакалаврів і магістрів у галузі освіти (Five year B.A./M.A.T. program); постбакалаврські програми без здобуття ступеня (Post-baccalaureate non-degree programs); магістерські програми для здобуття ступеня магістра мистецтв у сфері навчання (Master of Arts in Teaching, M.A.T.); програми для здобуття двох ступенів – магістра мистецтв та наук (Master of Arts/ Science, (M.A., M.S.); програми здобуття одного ступеня з двох спеціальностей або з двох галузей знань – поєданого ступеня (a joint degree); програма подвійних ступенів у двох галузях знань (a dual degree); програми, що завершуються отриманням сертифіката з підвищення кваліфікації (Certificate of Advanced Study). Треба зазначити, що студенти мають можливість здобути ступінь з

основної спеціальності (major), наприклад у галузі освіти або гуманітарних наук, з двох спеціальностей, а також з другої, неосновної спеціальності (minors in teacher education or the liberal arts), а також навчатися за міждисциплінарними спеціальностями або спеціалізаціями, які пропонуються як закладом освіти, де студент опановує основну програму, так й іншими установами [4; 5, с.161].

Особливістю професійної підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Ступінь бакалавра дозволяє викладати в початковій та середній школі основні дисципліни (наприклад, англійську мову та літературу, іноземну мову, соціальні науки), а ступінь магістра дає можливість навчати старшокласників (10-12 класи) однієї або кількох суміжних дисциплін. Бакалаври гуманітарних наук, які проходять спеціальну професійно-педагогічну підготовку, отримують тимчасові ліцензії терміном дії 3-5 років, які треба постійно оновлювати до здобуття ступеня магістра.

Сьогодні наявні три основні моделі реалізації змісту професійної підготовки вчителів-філологів (тобто учителів мови та літератури) у США.

Перша модель є послідовною. Усі студенти, зараховані на навчання за різними напрямками та освітніми програмами, проходять загальну університетську підготовку протягом двох років. На 3-4 курсах передбачена предметна спеціалізація, наприклад, викладання мови та літератури у початковій або основній школі. Якщо студент обирає професію вчителя, він продовжує навчання у педагогічному коледжі або відділенні цього ж університету ще протягом 2 або 3 років.

Майже всі провідні університети мають магістерські програми підготовки вчителів для початкової або середньої школи. Зазначимо вимоги, які висувають університети для претендентів на програму: наявність ступеня бакалавра (як правило, рівень А або В), зараховані обов'язкові курси з психолого-педагогічних дисциплін, досвід роботи з дітьми, рекомендації 3 вчителів-практиків або викладачів університету, які можуть дати професійну оцінку діяльності студента з дітьми. Після процедури перевірки поданих документів обов'язковою є індивідуальна співбесіда з членами екзаменаційної комісії. Окрім того, кожний заклад освіти може встановлювати додаткові вимоги. Наприклад, на педагогічному факультеті Пенсільванського університету (Graduate School of Education) претенденту пропонують викласти в апікаційній формі власні професійні *наміри* [9].

Друга модель є паралельною, що передбачає навчання у спеціалізованому педагогічному коледжі, відділенні або школі при університеті. Особливостями професійної підготовки майбутнього учителя є предметна спеціалізація протягом усього періоду навчання; елективні курси в останньому семестрі; паралельність вивчення теоретичної і

практичної складових, безперервність педагогічної практики, починаючи з 1 курсу і завершуючи стажуванням на останньому курсі. Так, Симмонс Коледж мистецтв і гуманітарних наук (Бостон, США) пропонує інноваційну 64- кредитну програму подвійного ступеня магістра мистецтв у галузі освіти й магістра гуманітарних наук у галузі дитячої літератури або англійської мови, культурології, гендерного навчання, іспанської мови. Студенти паралельно здобувають не тільки магістерський ступінь, а й готуються до складання іспитів на право бути ліцензованим учителем у початковій або середній школі [5, 162-163].

Третя модель є комбінованою, що реалізується за умови 5-ти річного курсу навчання для здобуття ступенів бакалавра мистецтв/бакалавра наук/магістра у галузі освіти (B.A./B.S./Ed.M.programs) з можливістю включення до програми підготовки сертифікованого вчителя. Університети США застосовують різні варіанти таких комбінованих програм [6, 7].

Так, педагогічний факультет державного університету штату Нью Джерсі пропонує поєднану (joint) програму здобуття ступеня магістра та сертифіката вчителя-початківця у таких предметних полях: початкове навчання зі спеціалізацією у викладанні навчальних дисциплін у 5-8 класах; навчання англійської як рідної мови; навчання іноземних мов (китайської, французької, італійської, німецької, японської, латини, російської, іспанської), соціальних наук у середній школі.

Особливістю програми є її модульне структурування та кредитний вимір трудомісткості навчальної роботи студента. Предметне “ядро” теоретичного модуля (21 кредит) лежить у площині змісту основної спеціальності, а 6 кредитів виділяється на вивчення предметів для здобуття ступеня в галузі гуманітарних або педагогічних наук. З метою усвідомлення сутності та загальних особливостей професійної педагогічної освіти студенти опановують другим модулем (18 кредитів), вивчаючи такі курси: дослідження професії вчителя (3), принципи організації процесу навчання (3 кредити), індивідуальні та культурні відмінності у класі (3 кредити), оцінювання та вимірювання досягнень вчителя (2 кредити), організація класу (1 кредит), виховання, етнічні проблеми та суспільство (3 кредити), вчитель як дослідник (3 кредити). Педагогічна практика (12 кредитів) передбачає активну практику безпосередньо у класі та відвідування спеціальних семінарів.

Протягом першого етапу навчання студенти вивчають загальні гуманітарні курси та дисципліни наукової спеціалізації в одному із коледжів університету для здобуття бакалаврського ступеня. Потім для них організується професійна педагогічна підготовка протягом року у педагогічній школі, по завершенні якої студенти отримують постбакалаврський сертифікат і сертифікат вчителя. Особливість формування навчального плану полягає у концентрації професійно-

педагогічної підготовки на останньому курсі. Структурно це відбивається у таких її компонентах, як спостереження за навчальним процесом у школі; аналіз; самостійна педагогічна робота з учнями під керівництвом тьютора; участь у профільних методичних семінарах учителів.

Вважаємо за доцільне прокоментувати також особливості 10-ти місячної програми підготовки для здобуття ступеня магістра педагогічних наук (M.S. Ed.) на педагогічному факультеті Пенсільванського університету з отриманням свідоцтва на право викладати англійську або світові мови (французьку, іспанську, німецьку, китайську, російську, новогрецьку або латину) у 7-12 класах середньої школи. По-перше, це єдність і паралельність теоретичної аудиторної і практичної педагогічної підготовки у базовій міській школі протягом повного навчального року. По-друге, акцентування уваги на вивченні курсів із соціокультурних і психологічних основ навчання, організації формального й неформального спілкування з учнями. По-третє, проведення семінарів з гендерної освіти, інклюзивної освіти і педагогічного менеджменту. По-четверте, опанування педагогічних технологій для активного упровадження у параметрах класної кімнати в умовах мегаполісу. Результатом професійної підготовки за ступеневою програмою магістра з педагогічних наук є формування “портфоліо” випускника, який включає зібрані матеріали й аналітичне есе за результатами педагогічного дослідження. Така система забезпечує підготовку до складання першого кваліфікаційного іспиту на право викладання в закладах освіти штату Пенсільванія [9].

Програми професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов І.В.Пасинкова класифікує на синтетичні (орієнтовані на кінцевий продукт) або аналітичні (побудовані з урахуванням мети, задля якої студенти вивчають мову, а також – ситуацій, у яких вони збираються її використовувати). За принципом організації навчальні програми мовних курсів поділяються на навчальні програми лінійного, модульного або циклічного типу; програми, побудовані за матричним типом або за типом оповідання [4, с. 11].

В процесі дослідження ми виділили чотири способи формування міждисциплінарних програм у США. Перший скеровано на формування змісту для програм двопрофільної або двоступеневої підготовки студентів, коли студенти паралельно опановують предметні поля двох або трьох дисциплін модулів фахової підготовки. Другий спосіб лежить у площині поєднання кількох предметних полів, створюючи відтак основу для підготовки фахівців широкого профілю, здатних демонструвати системні знання на рівні їх інтеграції. Третій спосіб формування міждисциплінарних програм ми вбачаємо у цільовій настанові на підготовку майбутніх учителів-філологів до білінгвального навчання учнів та їх виховання в полікультурному освітньому середовищі. Четвертий спосіб розкриває

кооперативний, командний підхід до формування таких програм різними закладами освіти та їх підрозділами [6; 9].

Пенсильванський університет (University of Pennsylvania), приміром, пропонує міждисциплінарну програму “Навчання жителів міста”, яка спрямована на розвиток пізнавальної активності та творчості студентів, відкритті для них нових шляхів синтезування інформації [9]. Для здобуття магістерського ступеня в освіті, магістра мистецтв або наук, а також сертифіката для викладання в середній освіті студенти мають можливість обрати індивідуальні подвійні ступеневі програми (dual degree) у педагогічній школі, у школі гуманітарних та природничих наук у таких міжпредметних полях: антропологія, демографія, історія, лінгвістика, історія мистецтв, історія античності та відродження тощо.

Програма навчання для здобуття ступеня бакалавр у галузі гуманітарних наук реалізовується у трьох предметних площинах, замість традиційного навчання за основною спеціальністю. Так, в державному університеті штату Айова (Iowa State University) пропонують міждисциплінарну програму з лінгвістики для ад’юнкт-бакалаврів (AA degree) у коледжі Iowa, який спеціалізується на вивченні гуманітарних і природничих наук.

Програму розроблено відділеннями антропології, комп’ютерних наук, англійської, іноземної мови та літератури, психології. Вона може вивчатися як основна спеціальність, друга або як курси за вибором. Якщо вона є основною для здобуття ступеню магістра в галузі лінгвістики, формування змісту відбувається з урахуванням бакалаврської програми (бакалавр мистецтв), а також зарахованих 36 кредитів з лінгвістики (рівень C). “Ядро” змісту програми (30 кредитів) складають такі дисципліни: вступ до світових мов, комп’ютери і лінгвістика, історія англійської мови, граматичний аналіз, психологія мови, антропологічна фонетика та фонологія, вступ до логіки, вступ до лінгвістики, дескриптивна англійська мова, граматики англійської мови [5, с. 169].

Професійна предметна підготовка, так звана площина спеціалізації (6 кредитів), ґрунтується на виборі студентом різної комбінації предметів і індивідуальному опануванні студентами одного із змістовних модулів. Виділимо основні: “комунікативне розмаїття” (вступ до комунікативного розмаїття, мова символів, невербальні засоби комунікації, розвиток мови); “комп’ютерна лінгвістика”; “вивчення другої мови” (навчання другої мови, методи початкового навчання ДІМ, методи навчання ДІМ на середньому етапі, проблеми методики навчання ІМ, навчання аудіювання та говоріння не носіїв мови, комп’ютерні засоби навчання мови); “соціолінгвістика та застосування мови” (особливості застосування мови чоловіками, жінками, соціолінгвістика, дискурсивний аналіз); “світові мови” (вступ до перекладознавства з іспанської на англійську мову, вступ до іспанської

фонології, компаративний аналіз синтаксису англійської та іспанської мов, діалектологія іспанської мови). Слід зазначити, що студенти можуть обрати 6 кредитів для вивчення іноземної мови у країні, мова якої вивчається. Якщо студенти вивчають лінгвістику як другу спеціальність, вимогою програми є отримання додаткових 15 кредитів.

У результаті опанування змісту професійної підготовки у студента формується крос-культурна комунікативна компетенція, що виявляється у здатності: застосовувати педагогічні технології відповідно до потреб студентів; успішно взаємодіяти, співпрацювати із учнями, студентами, батьками і членами певної соціокультурної групи; безперервно використовувати мову в навчальному процесі; визначати лінгвістичні і культурні розбіжності; складати навчальний план, враховуючи рівні сформованості мовної компетенції студентів.

У школі післядипломної педагогічної освіти університету Беркелі (штат Каліфорнія) пропонується дворічна міждисциплінарна програма “Навчання англійської мови в полікультурному середовищі міської школи”, яка також передбачає поєднання двох кваліфікацій: магістра гуманітарних наук і вчителя у середніх закладах освіти із полікультурним освітнім середовищем. Структурними компонентами програми є теоретичний курс, педагогічна практика та наставництво. У ході лекційних і семінарсько-практичних занять студенти опановують проблеми навчання та виховання в умовах міста, психолого-педагогічні аспекти навчання мови, психологію юнацтва, інтегративні технології у класній кімнаті, теоретичні засади викладання англійської як другої іноземної мови, методика навчання англійської мови у середніх закладах освіти тощо [6].

Протягом першого року студентів тимчасово працевлаштовують, організуючі у такий спосіб педагогічну практику у 6-12 класах базових шкіл Сан-Франциско, Оакланда, Беркелі та інших великих міст штату Каліфорнія. Майбутні вчителі відвідують і беруть участь у всіх заходах у школі та за місцем проживання своїх студентів; вчать працювати з населенням, що відрізняється за етнічними, расовими, соціально-економічними та мовними особливостями в умовах мегаполісу. Організатори програми вважають наставництво унікальною частиною програми педагогічної підготовки, яке здійснюється у формах консультування, керівництва, тренування досвідченими вчителями. Його основне призначення – поєднання теорії із практикою викладання, а також навчально-методична, психологічна підтримка молодого вчителя.

Протягом другого року навчання здобувачі магістерського ступеня, як правило, отримують першу тимчасову ліцензію на право викладання у школі. Спеціальні семінари спрямовано на опанування методикою проведення педагогічного дослідження та підготовки магістерської дисертації, яка

відрізняється практико-орієнтованою спрямованістю, тому що в ній акумульовано набутий претендентом педагогічний досвід роботи із класом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога у країнах ЄС та США відбувається за послідовними, паралельними, інтегрованими, комбінованими, додатковими моделями, відмінність яких полягає у структурно-логічній схемі психолого-педагогічної та предметної підготовки за бакалаврськими і магістерськими програмами. Диверсифікація структури професійної підготовки вчителів, ступенів і кваліфікацій; професіоналізація освітніх програм; компетенсний підхід до формування змісту і визначення результатів підготовки здобувачів ступенів бакалавра і магістра філології і педагогіки; фундаменталізація філологічної підготовки, міждисциплінарність (кросдисциплінарність), полікультурність, елективність, полідисциплінарність освітніх програм визначають сучасні тенденції формування освітніх програм у вищій педагогічній школі. Тому подальші розвідки будуть скеровані на обґрунтування теоретичних засад міждисциплінарної інтеграції змісту професійної підготовки майбутнього вчителя в університетах України і зарубіжних країн.

Література

1. Базуріна В.М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / В.М.Базуріна Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.
2. Краул М. Роль педагогических дисциплин в подготовке учителей в Германии: "профессионализация" или "поливалентность"? [Электронный ресурс] / М.Краул // Ярославский пед. вестник: электронный научно-методический журнал. – 2002 – №2. – Режим доступа к журн: <http://gw.yspu.yar.ru/vestnik/index.html>.
3. Лундгрэн П. Структура подготовки учителей в Германии [Электронный ресурс] / П. Лундгрэн // Ярославский пед. вестник: электронный научно-методический журнал. – 2002 – №2. – Режим доступа к журн : <http://gw.yspu.yar.ru/vestnik/index.html>.
4. Пасинкова І.В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / І.В.Пасинкова – К., 2005. – 20 с.
5. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; МОН України ; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. – Бібліогр. : с. 362 – 397.
6. CalStateTEACH [Електронний ресурс] Інформаційний пакет Каліфорнійського університету. – 2006-2007 рр. – Режим доступу :
7. <http://www.calstateteach.Net/index.php>.
8. Nottingham Trent University. English and linguistics [Електронний ресурс] Інформаційний пакет університету. – 2007-2008 рр. – Режим доступу: <http://www.ntu.ac.uk>.

9. University of Cyprus. Postgraduate prospectus – A.C.X. Printing L.t.d. University of Cyprus. – 2006. – 240 p.

10. University of Pennsylvania Graduate School of Education [Электронный ресурс]. – 2007-2008 pp. – Режим доступа : http://www.gse.upenn.edu/degrees_programs.

С. Соломіна, О. Ганжа

- старші викладачі кафедри іноземних мов Бердянського університету менеджменту і бізнесу

УДК 378

МЕТОД ПРОЕКТІВ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Автори у дослідженні піднімають проблему пошуку ефективних способів організації самостійної роботи студентів з вивчення іноземних мов. У статті обґрунтовано необхідність впровадження методу проектів у практику ВНЗ. Автори доводять, що саме цей метод створює умови для комунікативної діяльності студентів, стимулює їхню самостійну діяльність. Завдяки цьому методу в студентів розвиваються інтелектуальні та творчі здібності, розширюється їхній світогляд, вони вчать самостійно приймати рішення. У дослідженні розкрито суть методу проектів, його історичні витоки, проаналізовано фактори успішності його застосування та механізми реалізації. Автори розкривають переваги застосування цього методу для організації самостійної роботи студентів. Велика увага приділяється методичним аспектам, а саме: типам проектів, способам їх організації, етапам тощо.

Ключові слова: проект, метод проектів, самостійна робота.

С. Соломіна, Е. Ганжа

- старшие преподаватели кафедры иностранных языков Бердянского университета менеджмента и бизнеса

МЕТОД ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В исследовании авторами поднята проблема организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. Обоснована необходимость внедрения метода проектов в учебный процесс высшего учебного заведения. Доказано, что он создает условия для коммуникативной деятельности студентов, стимулирует их самостоятельную работу. Благодаря этому методу у них развиваются не только языковые и речевые навыки, но и интеллектуальные и творческие способности, расширяется кругозор, они учатся самостоятельно принимать решения.

Ключевые слова: проект, метод проектов, самостоятельная работа.

S. Solomina, H. Hanzha

*senior teachers of department of foreign languages of the Berdyansk university
of management and business*

PROJECT METHOD IN THE CONTEXT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZING

This article is devoted to the problem of students' independent work organizing. The authors prove the necessity of using projects in the process of students' independent work organizing. Project method is an effective means of learning English because it gives opportunities for communicative activities of students; it stimulates them for gaining practical skills. Due to this method students develop their intellectual and creative abilities, broaden their outlook.

Key words: *project, project method, independent work.*

Постановка проблеми. Побіжний огляд ситуації з вивчення іноземних мов у ВНЗ свідчить про необхідність змін в організації цього процесу, але на заваді стоїть низка перешкод і проблем, як об'єктивного так і суб'єктивного характеру. При цьому офіційне зниження кількості годин на викладання іноземної мови не єдине. Організація навчання іноземних мов призвела до значного розриву в їх вивченні, адже відсутність обов'язкових занять на III-IV курсі, після I-II курсу, не дає можливості студентам, які вступають до магістратури, як мінімум підтримати свій мовленнєвий рівень в цей час [4]. Залишається проблемою також велика кількість студентів у групах, а це призводить до організаційних і психоемоційних незручностей, що переживаються як викладачами так і студентами, а в окремих випадках – до неможливості тренування певних мовних та мовленнєвих навичок. Певні проблеми пов'язані з методичним забезпеченням навчального процесу, оскільки за наявності достатньої кількості різноманітних вітчизняних і закордонних джерел, спрямованих на формування загальної мовної компетенції, практично відсутні навчальні матеріали, які формують навички предметної компетенції майбутніх спеціалістів. Крім того, оволодіти іноземною мовою неможливо без інтенсивної самостійної роботи. Проблеми в цій сфері, на думку низки дослідників, пов'язані з особливостями вітчизняної системи освіти. Остання, в більшості своїй, залишається на старих світоглядних позиціях, розглядаючи студента як пасивний елемент, який отримує суму знань, а не інструментарій для набуття знань і навичок самостійного мислення [3].

Проблема самостійної роботи, насамперед, полягає у відсутності єдиного наукового підходу до її вивчення. Під самостійною роботою розуміємо форму організації й реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку сприймає й контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання й індивідуальними потребами під час аудиторних занять або в позааурочний час із метою оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, а також для самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Питання планування, організації, управління та контролю самостійної роботи (самостійної навчальної діяльності, самоосвіти, автономності навчання тощо) цікавить науковців, методистів і викладачів давно. Різні аспекти цих питань досліджувалися В. Сухомлинським, Н. Никандровим, П. Підкасистим, Р. Нізамовим, А. Молибогом, О. Чабанським, А. Громцевою, В. Ільїним, Н. Половниковим, Л. Рувинським, А. Усовою, Т. Шамовою, Н. Кузьміною, В. Козаковим, В. Буряком, П. Щербанем, Т. Криловою та іншими. Але роль самостійної роботи в наш час настільки значна, що ця проблема вимагає щоразу нових підходів, нових рішень, створення нових навчально-методичних матеріалів. Зростає роль самостійної роботи в умовах кредитно-трансферної системи, яка передбачає відведення значної кількості матеріалу на самостійне опрацювання з наступним його контролем.

Аналіз спостережень, проведених за студентами європейських навчальних закладів дозволяє констатувати, що їх студенти більш плідно працюють під час самостійної роботи в порівнянні з вітчизняними. Вони мають об'ємні індивідуальні завдання, які повинні виконуватися в ході самостійної обробки матеріалу, а саме: підготовка рефератів, есе, доповідей. Беручи до уваги досвід закордонних навчальних закладів, ми повинні переглянути практику організації самостійної роботи, а це у свою чергу, вимагає впровадження прогресивних технологій навчання. Ми вважаємо, що саме метод проектів є ефективним способом організації самостійної роботи.

Метою даної роботи є теоретичне обґрунтування сутності, місця і значення методу проектів у навчальному процесі ВНЗ як способу організації самостійної роботи з іноземних мов у світлі сучасних методологічних засад оволодіння ними.

Теорія і практика проектної методики активно розвивалась у кінці XIX – XX ст. Підходи до розуміння сутності цього поняття у вітчизняній і зарубіжній педагогіці були різними. Українські вчені Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова пов'язували методи навчання, зокрема і проектний, із проблемою розвитку особистості, підготовкою її до життя і праці. За кордоном науковою основою методу проектів були прагматичні ідеї американського філософа Дж. Дьюї. В Україні метод проектів поширився після появи перекладеної на російську мову книги Е. Коллінгса «Експеримент з проектним навчальним планом» (1917). Не меншу зацікавленість викликала й поява в Росії повнішого обґрунтування цього методу в роботі В. Кіпатрика «Проектний метод навчання» (1921). У кінці 90-х років XX століття метод проектів став широко використовуватись в українській школі.

Механізм реалізації методу проекту передбачає п'ять основних складових:

перша – організація стимулюючого енерго-інформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього) для розвитку потенціальних можливостей студента, його внутрішнього світу;

друга – організація різноманітних видів діяльності як умова самореалізації кожного студента: соціально-комунікативної, суспільно-корисної, ігрової, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, художньо-естетичної, туристсько-краєзнавчої, науково-технічної, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної;

третья – організація продуктивного спілкування як умови соціального розвитку студента, формування позитивної «Я-концепції». Навчити студентів спілкуванню, культурі діалогу – копітка та трудомістка діяльність, успіху якої сприяють перш за все інтерактивні форми роботи, тобто ті форми та методи, які забезпечують продуктивну реалізацію проектної технології;

четверта – психолого-педагогічна підтримка вирішення студентами власних проблем, допомога їм у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації;

остання – підвищення професійної майстерності, проективної культури педагогічних кадрів. Основною рушійною силою в реалізації кожного проекту є викладач, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно турбується за своє особистісне та професіональне зростання.

Проектна робота допомагає подолати прірву між вивченням мови і її використанням, стимулюючи студентів зануритися в професійне середовище. Саме тому вона є дієвим способом реального використання комунікативних умінь, придбаних в аудиторії. На відміну від традиційного вивчення мови, де всі завдання підготовлені викладачем, проектна робота припускає відповідальність за своє власне навчання безпосередньо студентами.

Проектна робота у всіх її формах має загальні ознаки [1, 2,]:

➤ вона зосереджена на вивченні змісту, а не конкретних мовних одиниць. У центрі уваги проектів – життєво важливі питання й теми, які викликають у студентів інтерес;

➤ проектна робота насамперед орієнтована на студента, незважаючи на те, що й роль викладача дуже важлива, він пропонує свою підтримку й рекомендації протягом усього процесу;

➤ ця робота побудована на співробітництві, а не на конкуренції. Студенти для завершення проекту можуть працювати самотійно, у парах, невеликими групами, усією групою при цьому обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями й досвідом під час виконання проекту;

➤ проектна робота забезпечує справжню інтеграцію вмінь обробки інформації з різноманітних джерел, відбиваючи життєві практичні завдання з якими студенти зіштовхнуться в майбутньому професійному середовищі;

➤ має кінцевий результат (усна презентація, стендова презентація, дисплей матеріалів, вистава), що надає проекту реальне значення.

Цінність проектної роботи полягає не в кінцевому продукті, а в русі до кінцевого результату. Таким чином, проектна робота орієнтується як на процес, так і на продукт, при цьому, створюючи для студентів можливість розбудувати швидкість і точність мовленнєвого висловлювання на різних етапах проекту.

Впровадження проектів в практику навчального процесу передбачає дотримання основних етапів його організації, а саме:

➤ підготовчий етап (формування груп учасників та вибір теми проекту, визначення мети проекту і форми його кінцевого продукту, визначення структури проекту);

➤ навчальний етап (практична діяльність з формування мовних та мовленнєвих навичок, необхідних для збору інформації, збір інформації студентами, підготовка студентів до аналізу інформації, обробка та аналіз зібраної інформації);

➤ заключний етап (підготовка студентів до презентації кінцевого продукту, презентація кінцевого продукту, оцінка виконання проекту всіма учасниками).

У практиці організації самостійної роботи при вивченні іноземної мови можна використовувати такі види проектів:

➤ текстові проекти, які стимулюють студентів до використання автентичних англомовних текстів, присвячених досліджуваній проблемі, створенню рекламної продукції або технічних плакатів;

➤ проекти кореспондентського характеру (переписка, обмін електронними повідомленнями або факсами між студентами й потенційними роботодавцями або між студентськими групами різних навчальних закладів, онлайнві дискусії й чати);

➤ проекти-зустрічі, які дають студентам можливість контактувати з носіями мови, які у свою чергу можуть поділитися своїм досвідом роботи в професійній сфері (міжкультурні непорозуміння в професійному середовищі, професійний кодекс поведінки в англомовних країнах).

Метод проектів є ефективним в тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик (наприклад, дослідження демографічних або економічних проблем у різних регіонах світу, створення серії репортажів з різних регіонів за однією з проблем, які б розкривали певну тему, зокрема,

вплив кислотних дощів на оточуюче середовище або розміщення різноманітних галузей промисловості в різних регіонах тощо).

Отже, метод проектів як спосіб організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов має певні переваги: одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, робота в команді; реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності; оцінювання результатів, їх суспільна значущість; можливість бачити результати своєї діяльності; можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій вчителями і учнями; використання всесвітньої мережі Інтернет; використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, дозволяє практично реалізовувати педагогіку співробітництва; глобалізація освітнього процесу, націлення на конкретний результат; можливість реальної міжпредметної інтеграції; нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень учнів.

Література

1. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С.9-15.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

3. Шамаева О.Ю., Петрова И. В., Халилова Л. А. Иностранный язык как инструмент модернизации образования в свете Болонского процесса. Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=3614>

4. Шулындина Л. В., Леушина И.В. Факультатив по иностранному языку – необходимое звено в системе многоуровневой подготовки студентов технического вуза (НГТУ). – режим доступа; www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/Mag_dok/Cekl/cek1_9.htm

Е. Хижняк

-аспирантка кафедры педагогики Восточноукраинского национального университета имени В.Даля

УДК:37.03=161.2

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются научно-педагогические предпосылки формирования духовных потребностей будущих учителей, методологические и общетеоретические аспекты духовных потребностей, развитие духовности будущего учителя и подготовка его к ответственной деятельности в условиях современной школы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, научно-педагогические предпосылки, будущий учитель, духовные потребности.

О. Хижняк

- аспірантка кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В.Даля

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ПОТРЕБ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються науково-педагогічні передумови формування духовних потреб майбутніх вчителів, методологічні та загальнотеоретичні аспекти духовних потреб, розвиток духовності майбутнього вчителя та підготовка його до відповідальної діяльності в умовах сучасної школи.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, науково-педагогічні передумови, майбутній вчитель, духовні потреби.

Yelena Khizhnyak.

-graduate student of department of pedagogics of the Skhidnoukrainskogo national university of the name of V.Dalya.

SCIENTIFICALLY PEDAGOGICAL PRE-CONDITIONS OF FORMING SPIRITUAL NECESSITIES OF FUTURE TEACHERS

Scientific-pedagogical pre-conditions of forming of spiritual necessities of future teachers are examined in the article, methodological and general theoretic aspects of spiritual necessities, development of spirituality of future teacher and preparation of him to responsible activity in the conditions of modern school.

Keywords: Scientific-pedagogical pre-conditions, spiritual necessities, future teacher.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями Проблеми духовного відродження стали сьогодні одними з істотних в соціально-економічному перетворенні суспільства, і розуміння необхідності духовно-етичного оздоровлення соціального життя стає характерним для масової суспільної свідомості. Сучасній соціокультурній ситуації в країні властиві тенденції наростання бездуховності, що виявляється як у відношенні до життєвих проблем, до культури, до освіти, так і в поведінці, у взаєминах в молодіжному середовищі. Процеси деморалізації в суспільстві, криза духовності, культ легких грошей та насолод, які до того ж нав'язуються засобами масової інформації створили ускладнену ситуацію виховної діяльності школи та вузу. Особлива необхідність зосередити увагу саме на формуванні духовності викликана і що виникла в нашій школі останнім часом диспропорцією між навчанням і вихованням, яке як духовна серцевина освіти принесено «в жертву миттєвим прагматичним інтересам», наслідком цього з'явилася втрата цілого покоління сучасної

молоді, обділеного етичними цінностями і тому що не дістав можливості залучатися до відповідального розуміння сенсу людського буття [2]. Тому так гостро встала проблема формування духовності вчителя, який здатний допомогти сучасним школярам усвідомити і керуватися в житті загальнолюдськими цінностями.

Сьогодні як ніколи гостро відчувається і вимагає широкого осмислення і аргументації дослідження всього різноманіття духовних потреб особистості майбутнього вчителя. Проблема формування духовних потреб майбутніх вчителів є в даний час вельми актуальною в теорії і практиці вищої педагогічної освіти і її рішення належить до найбільш пріоритетних завдань педагогіки вищої школи. До того ж якість професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів багато в чому залежить від рівня сформованості їх духовних потреб. Окремі аспекти проблеми формування духовних потреб студентів педагогічного вузу в теоретичному, методичному, змістовному і функціональному контекстах до певної міри розроблені [1], що і дозволяє приступити до вивчення такої істотної сторони даної проблеми, як науково-педагогічні передумови формування духовних потреб майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор Методологічні і загальнотеоретичні аспекти духовних потреб представлені в роботах М.Л. Архангельського, О.Г.Дробницького, А.Г.Здравомислова, М.С.Когана, Г.Х.Мусина, А.К.Уледова, В.А.Ядова. Загальні принципи і критерії класифікації духовних потреб, взаємозв'язок духовних і матеріальних потреб досліджуються І.А.Джидарьяном, Р.А.Злотниковим, А.Ф.Лосєвим, П.В.Симоновим, В.Ф.Рябовим, Ш.Н.Чхартішвілі. У системі сучасного гуманітарного знання духовні потреби розглядаються як основний чинник розвитку особи, форма самоствердження, джерело самовиховання і вдосконалення, внутрішня спонука до діяльності і духовно-етичної поведінки людини (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божовіч, Г.Г.Ділігенський, Є.А.Донченко, А.В.Петровський, Ю.В.Куль.) У вітчизняній психології потреба розглядається як об'єктивна нужда (С.Л.Рубінштейн), усвідомлення цієї нужди (Б.А.Бенедіков А.Н.Леонтєв), або її віддзеркалення (Л.І.Божовіч), внутрішня вимога організму (Б.Г.Ананьєв), стосунки (В.Н. Мясіщев), властивість особи (А.Г.Ковальов), стан особи (В.І.Додонов). Психологічний аналіз суті духовних потреб здійснений Г.С. Тарасовим. Характер духовних потреб та їх місце в структурі особи досліджені В.Н. Мясіщевим; психологічна природа потреб – І.А. Джидарьяном; місце потреби в процесі етичного розвитку особи – Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Божовіч, В.Е.Чудновським, С. Р. Вершловським, Л.А. Деркачом, І.Ф. Ісаєвим, Н.С. Кузьміной, С.А. Кан-Каліком, А.С. Мудріком, С.А. Сластеніним, Ю.С. Троїцким, Є.Н. Шияновим та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Хоча є певна кількість робіт по дослідженню духовної культури як науково-педагогічної категорії, ще немає досить обгрунтованої і аргументованої відповіді на ті питання, які відносяться до формування і розвитку духовності майбутнього вчителя, та професійно-педагогічна підготовка студентів не орієнтована в належній мірі на розвиток духовності майбутнього вчителя і підготовку його до відповідної діяльності в умовах сучасної школи.

Формулювання цілей статті (постановка проблеми). Метою нашої статті є теоретичне обгрунтування проблеми науково-педагогічних передумов формування духовних потреб майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу з повним обгрунтуванням отриманих наукових результатів. Перш ніж перейти до викладу науково-педагогічних передумов формування духовних потреб, необхідно відзначити той факт, що процес формування духовних потреб є педагогічною системою, структурними компонентами якої є з одного боку, духовні потреби самих студентів, а з іншого – система професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в університетах. З позиції системного підходу процес формування духовних потреб майбутніх вчителів виступає як невід'ємний складовий елемент всієї системи професійної підготовки майбутнього вчителя в педвузі. Дослідження формування духовних потреб майбутніх вчителів передбачає вивчення їх розвитку в процесі взаємодії духовних потреб студентів з системою, що породжує їх – професійно-педагогічної підготовки. Тут ми повинні говорити не просто про розвиток, а кожного разу звертати увагу на питання про еволюційний сенс виникнення, становлення і функціонування духовних потреб. Це можливо на основі системно-векторного підходу [5], що розкриває механізм еволюційного розвитку і формування духовних потреб майбутніх вчителів як умову, процес і результат міжсистемних і внутрішньосистемних взаємодій. Духовні потреби студентів і професійно-педагогічна підготовка вузу, що є складовими компонентами структури педагогічного процесу формування духовних потреб, у взаємодії між собою мають свої напрямлення векторів. Найбільш оптимальний випадок у взаємодії векторів духовних потреб студентів і системи професійно-педагогічної підготовки - це коли напрямки векторів збігаються. Духовні потреби студентів формуються в результаті порівняння і співвідношення засвоєваних в процесі професійної підготовки знань, норм і безпосереднім спостереженням навколишньої дійсності і практикою соціальних взаємин. Вміст і спрямованість інформації, що отримується студентами з різних джерел професійно-педагогічної підготовки, за умови їх збігу, несуперечності підкріплюють один одного і створюють можливість становлення цілісної системи духовних потреб. Тут можна говорити про

гармонію між духовними потребами студентів і системою педагогічно організованих заходів. У разі ж невідповідності, суперечності неминучий конфлікт між духовними потребами особи студентів і системою професійно-педагогічної підготовки вузу, що, кінець кінцем, негативно позначиться на формуванні духовних потреб майбутніх вчителів і до того ж приведе до роздвоєння їх особового духовного світу. Духовний світ особи майбутнього вчителя через єдність знань і життєвого досвіду може дати гармонію духовних потреб студентів і духовних потреб системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, виступаючої найважливішою умовою формування стійких особових переконань і установок. В даному випадку йдеться про те, що духовні потреби в особистому аспекті формуються під впливом організованої педагогічної роботи, яка заломлюється через духовний світ студента. Єдність цілеспрямованих і організованих дій педвузу і суб'єктної цілісності внутрішнього плану особи визначає духовні потреби студента. Духовні потреби, набуваючи статусу елементу внутрішнього світу особи студента, обумовлюють його поведінку і дії [4]. В той же час в системі професійної підготовки студентів відбувається взаємозв'язаний процес впливу виховного середовища вузу на формування духовних потреб студентів і назад, тобто духовні потреби студентів дають поштовх до розвитку всілякої і різнопланової духовної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки. Причому розширення, постійне вдосконалення і наповнення новим вмістом духовних потреб студентів можливо завдяки дії закону піднесення потреб [3]. Це не просто констатація факту, за цим стоїть об'єктивна закономірність. «Сама задоволена перша потреба, дія задоволення і вже придбане знаряддя задоволення ведуть до нових потреб» і це породження нових потреб є першим історичним досвідом [4]. Марксистська філософія аргументує безмежність перш за все духовних потреб та їх здібність до розширення. Передбачаючи можливість спиратися у вивченні проблеми формування духовних потреб на закон про піднесення потреб, ми порахували необхідним з'ясувати і розкрити основні положення теорії потреб, що забезпечують досягнення високого рівня сформованості духовних потреб майбутніх вчителів. При цьому ми виходили з того, що дослідження духовних потреб, як і будь-якого іншого явища, залежно від поставленого завдання вимагає певного пізнавального прийому. Предмет нашого дослідження потребує цілісного знання: необхідно отримати уявлення про духовну потребу як про окремих об'єкт і одночасно про внутрішню організованість і компонентах, які необхідні і достатні для її функціонування і розвитку. Поставлені завдання дослідження найплідніше вирішуються за допомогою використання системного підходу. Знання найбільш загальних характеристик системного підходу [2] дозволяє перейти до розгляду духовної потреби як системної

освіти. Як відомо, потреба виникає в результаті протиріччя між організмом і середовищем і може розглядатися як стан, який складається у зв'язку з незадоволенням вимог організму, необхідних для його повноцінного життя, і має спрямованість на усунення цього протиріччя [2]. Отже, духовна потреба складається з активної особи, що є її носієм, предмету, на який направлена його активність.

Висновки і перспективи подальших розвідок у данному напрямку. Носієм духовної потреби є людина (у нашому контексті дослідження - студент) в його суб'єктивно-особовій даності. Людина - основний, конкретний носій духовних потреб: якщо його немає, то немає і самої потреби. Поза носієм не зрозуміти духовні потреби - не знайти в них істотні ознаки і зв'язки, не вичленувати необхідне з маси випадкового. Саме за допомогою носія духовних потреб набувають свої сутнісні онтологічні підстави, приховані в індивідуальних особливостях психічної організації, властиві йому [2]. Вони немислимі поза процесами віддзеркалення, усвідомлення людиною своїх стосунків з навколишньою дійсністю, поза рефлексією - особливим явищем у сфері духовного освоєння людського світу. Духовні потреби, таким чином, складаються не лише як результат віддзеркалення готівкового буття на духовному світі. Вони є процес, що є розвитком як подоланням справжнім і побудовою майбутнього згідно з цілями, планами і перспективами, результат активної життєдіяльності людини. Тому виділення носія потреби необхідне: він виступає одним з її елементів. В ньому духовна потреба набуває реальності та персоніфікованості.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб, 2001. – 263 с.
3. Богданов Е. Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя.: Дисс. докт. псих. наук.— М, 1995, — 438 с.
4. Gall M. D., Gillet M. The Discussion Method in Teaching.//Theory into Practice. - 1980, v. 19, № 1.
5. Paul R. W. Critical Thinking. Fundamental to Education in a Free Society.// Educational Leadership, v. 42, p. 4—14.

Г. Щука

- докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму

УДК 378.011.3:338.48

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НЕПЕРЕРВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Стаття присвячена питанням розвитку неперервної професійної освіти в Україні. Розглянуто можливості реалізації принципу неперервності в процесі підготовки фахівців сфери туризму при переході від нижчого до вищого ступеня освіти, розкрито проблеми забезпечення наступності освіти.

Ключові слова: неперервна освіта, неперервна туристська освіта.

Г. Щука

- докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Статья посвящена вопросам развития непрерывного профессионального образования в Украине. Рассмотрены возможности реализации принципа непрерывности в процессе подготовки специалистов сферы туризма при переходе с низшей на высшую ступень образования, раскрыты проблемы обеспечения преемственности образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное туристическое образование

G. Shchuka

- doktorant of the Lugansk national university of the name of Tarasa Shevchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of tourism

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE TRAINING OF TOURISM

Article dedicated to the questions of continuing professional education in Ukraine. The article describes the possibilities of implementing the principle of continuity in the training of tourism from the lowest to the highest level of education and reveals the problem of ensuring consistency of lifelong training.

Keywords: continuing education, continuing education of tourism

Постановка проблеми у загальному вигляді. Значні темпи розвитку та переконливі досягнення, які демонструє світовий туризм, спонукає країни на державному рівні дбати про розвиток цієї сфери саме на своїй території. Туристська індустрія має неоднакове значення для економіки різних країн. Для одних – Єгипет, країни Карибського басейну та інші – туризм виступає

основним джерелом прибутків, для інших – Франція, Італія, США, тощо – він має важливе значення, проте це не єдина прибуткова галузь їхнього господарства. В Україні туризм розглядається як досить перспективний напрямок, для успішного розвитку якого є всі необхідні передумови.

Успішність розвитку в'їзного та внутрішнього туризму визначається багатьма факторами, найважливішим з яких, на наш погляд, виступає кваліфікація персоналу, його спроможність забезпечити очікуваний рівень сервісу та відповідну атмосферу гостинності.

До недавнього часу вітчизняна система підготовки кадрів для туристської індустрії обмежувалася курсами підвищення кваліфікації, пізніше доповнилася Київським технікумом готельного господарства та Інститутом Федерації профспілок туризму. З розвитком світового туризму, орієнтацією на сталий розвиток вітчизняного туризму, в Україні виникає цілий ряд навчальних закладів, які відповіли на попит ринку. Крім спеціалізованих (КІТЕП, ДІТБ), утворюється ряд нових інститутів, факультетів, кафедр у складі університетів, кількість яких зараз переважила за сотню, котрі забезпечують галузь спеціалістами з вищою освітою.

На основі розробленої В. Чижовою методики розрахунку потреби в кваліфікованих кадрах та спеціалістах туристської сфери встановлено, що формула зайнятості в галузі по рівням з вищою, середньою спеціальною, середньою спеціальною по масовим (робітничим) професіям і кадровим ресурсам та початковою професійною освітою складає відповідно 1 – 1,35 – 2,8 – 3,5 [8, с. 102].

Успішне функціонування системи туристського обслуговування залежить від професіоналізму персоналу всіх служб та підрозділів, серед яких зараз високий відсоток робітників з низькою кваліфікацією, частковою зайнятістю, сезонним працевлаштуванням. Незважаючи на це, лише незначна кількість училищ, технікумів та коледжів здійснює підготовку за масовими спеціальностями в сфері туризму.

В. Квартальнов стверджував, що подолання існуючої диспропорції, забезпечення кваліфікованими фахівцями сфери туризму в повній мірі можливе лише за умови організації багатоступеневої неперервної підготовки кадрів системи освіти в туризмі, коли працівник має можливість пройти всі ступені навчання – від початкового до вищого [3, с. 10].

Забезпечення неперервності в професійній освіті, освіта через усе життя – ця проблема активно обговорюється урядовцями, науковцями, широкою громадськістю; всебічно досліджується й успішно втілюється в систему освіти України шляхом створення навчально-науково-виробничих комплексів, наскрізних програм підготовки тощо.

Аналіз останніх досліджень. Винятково важливе значення для дослідження проблем неперервної освіти мають праці з філософії освіти В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, М. Михальченка

та ін. Основні принципи організації неперервної освіти висвітлені в працях Л. Гур'євої, М. Наказного, Н. Ничкало, В. Рибалки, І. Соколова, С. Сисоевої, Б. Федоришина. Досвід організації неперервної туристської освіти в навчально-науково-виробничому комплексі представлений науково-педагогічним колективом КУТЕП на чолі з В. Федорченком.

Формулювання цілей статті. Мета нашого дослідження – проаналізувати забезпечення реалізації принципу неперервності в процесі підготовки фахівців сфери туризму.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до аналізу зазначеної проблеми, доцільно визначитися з поняттям «неперервність освіти», як ми його розуміємо в нашому дослідженні. На сьогодні в наукових публікаціях, матеріалах науково-методичних конференцій та науково-методичних семінарів це поняття досить часто ототожнюють з поняттями «наступність», «безперервність освіти», «освіта дорослих».

В нормативно-правових актах категорія «неперервність» вживається для розкриття технології та механізму підготовки фахівців: «У вищих навчальних закладах підготовка за напрямками і спеціальностями фахівців всіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно» [2].

Вивчення науково-літературних джерел та результатів дисертаційних досліджень свідчить, що неперервну професійну освіту науковці трактують значно ширше й відносять до трьох об'єктів (суб'єктів):

1. До особистості: людина навчається постійно в закладах освіти чи займається самоосвітою. Тобто – це *безперервна* освіта людини протягом усього життя через освітні інституції чи самовдосконалення. І. Зязюн поділяє її на три види, умовно називаючи:

✓ динаміка руху по горизонталі – вдосконалення своєї майстерності залишаючись на одному й тому ж формальному рівні;

✓ динаміка руху по вертикалі – підвищення (піднімання) шаблями чи рівнями професійної освіти;

✓ рух від прямої – зміна профілю освіти [4, с.29-31]. Це те, що ми називаємо ще «освітою дорослих».

2. До освітнього процесу (професійних освітніх програм): забезпечення взаємозв'язку та *наступності* в змісті освітніх програм, спрямованих на задоволення різних освітньо-професійних потреб, що виникають в окремому регіоні, а також у кожної людини.

3. До організаційної структури освіти: наявність такої мережі загальноосвітніх і професійних навчальних закладів та їх взаємозв'язку, які здатні забезпечити послідовність різних ступенів навчання та можливість переходу від одного ступеня до іншого. З нашої точки зору, сюди варто включити також органи управління цими навчальними закладами.

Таким чином, маємо розглядати **неперервну професійну освіту** як цілісне утворення, котре охоплює базову професійну та подальшу освіту, передбачає принцип наступності ланок її системи й забезпечує безперервний, послідовний і взаємопов'язаний процес освіти людини протягом усього життя.

Переваги реалізації принципу неперервної професійної освіти в туризмі беззаперечні:

1. Для особистості: оволодіння професійними знаннями у вигляді завершених блоків інформації дає можливість самостійно будувати свою освітню траєкторію, планувати виробничу діяльність та кар'єрне зростання, максимально розкрити свої здібності.

2. Для роботодавців: можливість відтворення та інтеграції персоналу; підвищення продуктивності праці шляхом підвищення кваліфікації працівників; формування корпоративної культури; посилення своїх конкурентних переваг.

3. Для системи освіти: створення мережі професійних освітніх закладів, які мають широкий спектр функцій у сфері підготовки кадрів; забезпечення умов та можливостей для кожного освітнього закладу визначати напрями підготовки, спеціальності та спеціалізації з урахуванням регіональних потреб та попиту споживачів.

4. Для держави: вирішення проблеми забезпечення галузі кваліфікованими робітниками та молодими спеціалістами, зняття напруги з працевлаштуванням спеціалістів з вищою освітою; гідна презентація вітчизняного турпродукту на міжнародному туристському ринку.

Розглянемо організацію неперервності в процесі підготовки кадрів напряму «Туризм» з точки зору забезпечення принципу наступності ланок її системи. До структури професійної туристської освіти включаємо:

- початкову професійну освіту (професійно-технічну) – підготовка кваліфікованих робітників;
- середню професійну освіту – підготовка молодших спеціалістів та бакалаврів;
- вищу професійну освіту – підготовка спеціалістів, магістрів;
- післядипломну освіту.

Враховуючи той факт, що нові Галузеві стандарти вищої освіти України напряму підготовки «Туризм» галузі знань «Сфера обслуговування» за ОКР бакалавр, спеціаліст, магістр вводяться в дію лише з 2011/2012 н. р., а ОПП підготовки за ОКР молодший спеціаліст повернуто на доопрацювання, ми простежимо реалізацію принципу неперервності на основі діючих нормативних документів [1; 5; 6]. По причині відсутності Галузевих стандартів підготовки спеціаліста та магістра напряму підготовки 0504 «Туризм» ми обмежимося розглядом

наступних освітньо-кваліфікаційних рівнів: кваліфікований робітник – молодший спеціаліст – бакалавр.

Аналізуючи реалізацію принципу неперервності на першому ступені: кваліфікований робітник – молодший спеціаліст (професійно-технічний навчальний заклад – вищий навчальний заклад), дійшли висновку, що професійно-технічна освіта – це окрема ланка в структурі освіти, яка «випала» із загального освітнього ланцюга.

Відповідно до принципу неперервності, система освіти повинна будуватися таким чином, щоб «вихід» з одного ступеня «стикувався» із «входом» в інший: дошкільні навчальні заклади готують до вступу в середні навчальні заклади, ті – в професійно-технічні та вищі навчальні заклади і т.д. До закладів професійно-технічної освіти потрапляють випускники загальноосвітніх шкіл, які не набрали необхідного прохідного мінімуму для вступу до вищого навчального закладу під час зовнішнього незалежного тестування (ЗНТ). Цілком очевидно, що це не кращі випускники ЗОШ. Нам не відомо жодного нормативно-правового акту чи наукового дослідження, в якому б окреслювалися питання наступності освіти між професійно-технічними та вищими навчальними закладами. Випускник ПТНЗ, отримавши диплом кваліфікованого робітника, може набути вищу освіту, вступивши на загальних умовах (тобто нарівні з випускниками загальноосвітніх шкіл) до вищого навчального закладу. Зрозуміло, що успішно пройти ЗНТ йому буде складніше, ніж кілька років тому, коли він закінчив школу; опанувати фундаментальні дисципліни, маючи слабку загальноосвітню підготовку, теж; отже, маючи досвід практичної роботи, кваліфікацію, він буде поступатися своїм молодшим однокурсникам, можливо, за винятком вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Таким чином, при переході з професійно-технічного до вищого навчального закладу (кваліфікований робітник – молодший спеціаліст, кваліфікований робітник – бакалавр) принцип неперервності не реалізується.

Що стосується реалізації неперервності при переході випускників вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації у вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації (молодший спеціаліст – бакалавр), ситуація значно краща. По-перше, закріплено законодавчо, що підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст, та визначено термін підготовки: 2 роки (якщо напрям підготовки співпадає) [2; 7]. По-друге, аналіз наявних теоретичних доробок з цієї проблеми та існуючого практичного досвіду дозволяє визначити умови її реалізації:

- Створення відповідного освітнього середовища – інтегрованих навчальних об'єднань, які включають ВНЗ різних рівнів акредитації; навчально-наукові комплекси в складі навчальних закладів різного типу.

- Розробка галузевих стандартів професійної освіти, в яких має передбачатися інтеграція змістових модулів ОПП, що послугує методологічною базою неперервності та наступності підготовки фахівців.
- Укладання договорів між ВНЗ III-IV рівнів акредитації та ВНЗ I-II рівнів, в яких оговорюються вимоги до рівня підготовки випускників, матеріально-фінансове забезпечення; визначення баз та програм практики.
- Створення консультативних пунктів ВНЗ III-IV рівнів акредитації на базі закладів I-II рівнів.

Сучасною тенденцією трансформації системи вищих навчальних закладів є включення ВНЗ I-II рівнів до складу університетів, академій, інститутів шляхом створення навчально-науково-виробничих комплексів, найпотужнішим з яких у системі підготовки фахівців сфери туризму є “Туризм, готельне господарство, економіка і право” (м. Київ), отже, одна з умов реалізації принципу неперервності витримується.

Наступним важливим організаційним чинником є розробка галузевих стандартів професійної освіти, в яких має забезпечуватися наступність при вивченні навчальних дисциплін та передбачатися можливість узгодження навчальних планів та навчальних програм підготовки фахівців відповідних спеціальностей у ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації.

З цією метою проаналізуємо ОПП галузевих стандартів. При вступі молодшого спеціаліста на ОКР бакалавра, йому перезараховуються дисципліни, які вивчалися ним у такому ж об’ємі або більшому.

Згідно нормативної частини ОПП галузевих стандартів у такому ж об’ємі вивчалися: культурологія (54/1,5)*, українська мова (за професійним спрямуванням) (54/1,5), етика й естетика (54/1,5) (цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки (ЦГСЄП)); вища математика (108/3), інформатика та комп’ютерна техніка (216/6), безпека життєдіяльності (54/1,5), економіка підприємств (108/3), охорона праці (54/1,5) (цикл природничо-наукової і загальноекономічної підготовки (ЦПНЗЄП)); організація обслуговування в підприємствах харчування (54/1,5) (цикл професійної та практичної підготовки (ЦППП)).

*Примітка: тут і надалі перша цифра вказує кількість навчальних годин, друга – кредитів ECTS. Остання цифра відрізняється від поданої у стандарті, де розрахунок вівся у вітчизняних кредитах (1кредит ECTS=36 годин, 1національний кредит = 54 години).

В більшому об’ємі вивчалися: іноземна мова (за професійним спрямуванням) (216/6), фізичне виховання (216/6), проте вони продовжують вивчатися на 3 та 4 курсах бакалаврату (ЦГСЄП); основи менеджменту (90/2,5) (ЦПНЗЄП); технологія обслуговування в туристичних комплексах та готелях (90/2,5), технологія готельної справи, технологія обслуговування на підприємствах харчування (54 /1,5), технологія ресторанної справи (ЦППП).

Випускникам технікумів при вступі на 3 курс у результаті можуть бути перезараховані 14 дисциплін, загальним об'ємом 1422 години, що складає 39,5 кредитів; у той час як об'єм дисциплін, вивчених за два курси бакалаврату складає 80 кредитів (перезарахування практик кардинально картину не змінить). Таким чином, щоб продовжити навчання на 3 курсі, молодшим спеціалістам необхідно ліквідувати академічну різницю майже в 40 кредитів (тобто рік навчання).

Навчальний заклад I-II рівнів акредитації має можливість узгодити навчальні плани, збільшивши кількість годин на вивчення дисциплін, які вивчаються в меншому об'ємі (використавши резерв - варіативну частину), добавивши по 1 кредиту на основи філософських знань, основи правознавства, історію України, соціологію, психологію та економічну теорію 1,5 кредити (ЦГСЄП); по 1 кредиту на основи маркетингу, основи екології, статистику та 1,5 кредити на фінанси підприємств, (ЦПНЗЄП); 1 кредит на вивчення технології туристичної діяльності та 1,5 – на організацію обслуговування транспортних подорожей. Такі незначні зміни дадуть можливість додатково перезарахувати 12 дисциплін, загальним обсягом 13,5 кредитів. Проте за ОПП молодшого спеціаліста в циклі гуманітарної та соціально-економічної підготовки цей резерв складає лише 3 кредити, при необхідності 6,5. Крім того, це виключає можливість навчальному закладу визначати варіативну частину практично повністю в першому циклі та наполовину (4,5 з 9 резервних кредитів) у другому. Особливо складна ситуація з дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, де на ОКР молодший спеціаліст вивчається значна кількість дисциплін, які не пере зараховуються.

В кожному ВНЗ ця ситуація має свою специфіку в залежності від того, які дисципліни включаються у варіативну частину, тому кількість перезарахованих дисциплін може бути різною; якщо плани узгоджені, то академічна різниця мінімальна, щоправда при цьому порушується нормативна частина ОПП Галузевого стандарту.

Наступність у професійній освіті передбачає забезпечення не лише кількісної відповідності, але й змістовного наповнення дисциплін. Натомість, під час дослідження виявлено, що дисципліни, які мають однакову назву й вивчаються в однаковому об'ємі, чомусь за державними стандартами мають різний зміст. Так, вивчення «Охорони праці» на ОКР бакалавр передбачає опанування цілого ряду питань (близько половини від загального обсягу), які відносяться до цивільної оборони, а на ОКР молодший спеціаліст взагалі не вивчаються.

Крім того, на різних ОКР формуються різні вміння: Освітньо-кваліфікаційна характеристика ОКР молодшого спеціаліста передбачає під час вивчення дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка» навчити студентів:

✓ організації роботи зі споживачами готельних послуг;
✓ організація роботи підприємства (підрозділів, робота з матеріальними цінностями, рекламна діяльність, документознавство, економічний аналіз діяльності підприємства) [6].

Натомість, ОКХ підготовки бакалавра на цей курс покладає необхідність формування наступних умінь:

✓ здійснювати збір, обробку, аналіз, систематизацію інформації та проектувати тур;

✓ здійснювати маркетингові дослідження кон'юнктури ринку та можливостей підприємства туристської галузі, моніторинг основних конкурентів та потенційних споживачів тур продукту [5].

Така ж ситуація з дисциплінами «Економіка підприємств», «Інформаційні системи і технології в туризмі» та багатьма іншими. На ОКР бакалавр відповідно до ОПП при вивченні дисципліни більше уваги приділяється її теоретичній частині: вивчається нормативно-правова документація, питання стандартизації, сертифікації тощо, в той час як на ОКР молодший спеціаліст навчання має більш практичний, прикладний характер. Таким чином, незважаючи на однакову назву, зміст курсів відрізняється, формуються різні вміння, що унеможлиблює перезарахування цих дисциплін. Крім того, дисципліни вивчаються в різній послідовності; назви дисциплін, особливо варіативної частини, не відображають їх зміст, що приводить до постійного дублювання матеріалу.

На законодавчому рівні взагалі не розглядається проблема професійної підготовки фахівців в умовах неперервної туристської освіти, яка повинна забезпечуватися наскрізною практикою, котра вибудовується на основі наскрізних програм практики, розроблених випускаючими кафедрами ВНЗ III-IV рівнів акредитації та навчальними (цикловими) комісіями ВНЗ I-II рівнів акредитації. Водночас, слід враховувати, що у ВНЗ III-IV рівнів акредитації підготовка фахівців здійснюється як на основі неповної вищої освіти, так і на основі повної загальної середньої освіти. Відповідно до зазначеного мають розроблятися і наскрізні програми практичної підготовки.

Поряд з узгодженими навчальними планами, наскрізними та робочими програмами практики необхідна розробка додаткових навчально-методичних документів та матеріалів.

Науковці відзначають ще ряд факторів, які ставлять під сумнів можливість вступу з дипломом молодшого спеціаліста до 3 курсу – це методичний та технологічний розрив між викладанням у ВНЗ I-II та ВНЗ III-IV рівнів акредитації, який визначається кваліфікаційним складом викладачів; замкнутість освіти в технікумі як дидактичної системи, її слабо виражена поліфункціональна спрямованість.

Реалізація механізму неперервної туристської освіти щодо здобуття випускниками ВНЗ I-II рівнів акредитації повної вищої туристської освіти у ВНЗ III-IV рівнів акредитації можлива, проте вимагає від керівників ВНЗ системного підходу, що охоплює комплекс організаційних, методичних та науково-навчальних заходів.

Що стосується неперервності туристської після вузівської освіти, тобто підготовки та перепідготовки кадрів туристичного бізнесу, треба відзначити, що ця система в Україні практично не відпрацьована. По-перше, це зумовлено відсутністю налагодженої системи освіти дорослих у державі в цілому, по-друге, строкатістю туристської сфери, яка вимагає підготовки дуже різнопланових фахівців серед осіб, які мають / не мають вдалих / не вдалих досвід роботи в туристичному бізнесі, вищу / не вищу фахову / не фахову освіту і т. д.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Під системою неперервної професійної освіти розуміється така організаційна структура, яка дозволяє забезпечити неперервність та поступовість довузівської, середньо професійної, вище професійної та після вузівської професійної підготовки, а також вирішує проблеми моніторингу рівня підготовки фахівців, надання їм допомоги в професійній діяльності, соціальній адаптації, підготовці кадрів. При цьому система повинна бути гнучкою, забезпечувати можливість багатоваріантності шляхів отримання освіти різного рівня, підвищення кваліфікації з різних аспектів професійної діяльності.

Система багаторівневої підготовки спеціалістів у туризмі переживає в даний час складний етап свого становлення. На даний час не існує реальних передумов забезпечення неперервності на рівні спадковості змісту, оскільки наявна серйозна неузгодженість при переході від етапу початкової, до середньої чи вищої професійної освіти. Немає взаємозв'язку між результатами вузівської освіти та змістом подальшого підвищення кваліфікації.

В роботі розглянуто далеко не повний перелік проблем забезпечення принципу неперервності в процесі підготовки фахівців сфери туризму. Проблема полягає не лише в тому, що програми навчальних закладів мають готувати до навчання на наступному рівні, забезпечивши послідовне засвоєння різних ОКР, а й в тому, щоб підготувати для вступу в трудову діяльність на відповідному кваліфікаційному рівні. В цьому напрямі й треба вести подальші дослідження.

Література

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 4221.093001 - 2006. – К, 2006. – 56 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg>.

3. Квартальнов В. Професійно-кваліфікаційна структура туризму та освітні стандарти в сфері рекреації та туризму / В. Квартальнов. – М. : РМАТ, 1997. – 116с.
4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред.. І. А. Зязюна – К. : Віпол, 2000. – С.29-31.
5. Нормативні компоненти галузевого стандарту вищої освіти України з напрямку підготовки 0504 «Туризм». ОКХ бакалавра фахового спрямування 6.050400 «Туризм» та ОПП підготовки бакалавра фахового спрямування 6.050400 «Туризм». – К. : Вид-во «КУТЕП», 2004. – 65 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста напрямку підготовки 0504 «Туризм» зі спеціальності 5.050403 «Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах». – К. : Вид-во «КУТЕП», 2004. – 97 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року №65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)».
8. Рубанова И. М. Маркетинговые исследования качества подготовки специалистов в области туризма / И. М. Рубанова // Техничко-технологические проблемы сервиса. – 2009. – №3. – С.95-105.

С. Жуков

– Донецкий институт железнодорожного транспорта, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, доктор педагогических наук, доцент

УДК 37.235.(2)

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предлагается рассмотрение образования в его неординарном ракурсе с учетом изменяющихся условий жизни. В статье рассматриваются: парадигма гуманистической педагогики, педагогики поддержки, полифоническая и гуманитарная парадигмы образования. Во всех случаях, подходах образование рассматривается как единый, целостный процесс воспитания и обучения.

Ключевые слова: образование, воспитание, обучение.

С. Жуков

- Донецкий институт железнодорожного транспорта, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, доктор педагогических наук, доцент

СУЧАСНЕ ВИХОВАННЯ ТА НАЧАННЯ ЯК СКЛАДОВІ ОСВІТИ

В статті пропонується розгляд освіти у її неординарному ракурсі з урахуванням умов життя, які змінюються. У статті розглядаються: парадигма гуманістичної педагогіки, педагогіки підтримки, поліфонічна та гуманітарна парадигми освіти. В усіх випадках, підходах освіта розглядається як єдиний, цілісний процес виховання та навчання. Тобто навчання повинно бути виховним, а виховання – навчальним.

Ключові слова: освіта, виховання, навчання.

S. Zhukov

*– Donetsk Railway Transport Institute Professor of Social and Humanitarian
Disciplines Chair, Doctor of Pedagogical Sciences*

MODERN TRAINING AND TEACHING AS A COMPONENT OF EDUCATION

The article discusses education in its extraordinary perspective taking into account changing conditions of life. The given article highlights paradigms of humanistic pedagogy and pedagogic support, polyphonic and humanitarian education paradigm. In all cases and approaches, education is considered as a single integrated process of teaching and training.

Key words: *education, training, teaching.*

Постановка проблеми в общем виде. С момента возникновения человечества на протяжении всей истории люди заботятся о воспитании и обучении подрастающих поколений, о подготовке их к жизни, об их физическом и духовном развитии, о формировании личности каждого, как члена общества. Этим и призвана заниматься педагогика.

Ставя и решая проблемы образования, задумываясь о том, почему мы воспитываем и обучаем так, а не иначе, люди издавна ищут ответы на следующие вопросы:

- в чем заключается смысл педагогической деятельности?
- каковы ее цели?
- каким образом следует учитывать природу человека, создавая педагогические условия для его развития?
- как социокультурные условия и традиции жизни людей влияют на характер и особенности образования?
- как определить оптимальные пути, способы и средства воспитания и обучения подрастающих поколений?
- какова структура педагогического процесса?
- в чем кроются причины педагогических достижений и неудач?
- что определяет эффективность образования?

На эти и многие другие вопросы дает ответ педагогика.

Анализ исследований и публикаций.

Теми или иными вопросами образования занимались: Аристотель, В.С. Библер, Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман, И. Гердер, Д. Дьюи, Л.В. Колесников, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.А. Петровский, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой и другие.

Целями и задачами данной работы является рассмотрение и анализ разнообразных взглядов на образование, а также поиск путей, приводящих к успешным результатам в образовании.

Изложение основного материала. Как наука о сущем – педагогика изучает воспитание и обучение, разрабатывает пути и способы повышения

их эффективности, как наука о должном – она конструирует новые продуктивные модели образования.

Когда мы говорим “образованный человек”, то имеем ввиду и культурный, и воспитанный, и развитый, - то есть при помощи образования человеческий детеныш-несмышлениш постепенно превращается в человека.

Образование – это обращение к образу света, просвещение. Образование (образ–ование, ваяние, лепка) в первом приближении понимается как процесс и результат становления некоего нового феномена, явления, качества как формирование чего-либо по заданному образу.

Традиционное обучение и воспитание зачастую обманывает ребенка, внушает ему, что его основная задача – заслужить похвалу учителя, воспитателя, делать нечто, что будет приятно его наставнику. Дети в обычной школе очень быстро усваивают, что креативность наказывается, а поощряется, напротив, дословное повторение заученного урока; они концентрируются теперь, скорее, на том, какого ответа ждет от них учитель, чем на познании существа изучаемого предмета. Традиционное обучение больше внимания уделяет поведению учащегося, чем его мышлению, и потому ребенок познает не столько предмет, сколько то, как ему следует вести себя, привыкает держать свои мысли при себе. Все это наносит большой вред современному образованию.

Процессом и стержнем образования является педагогическая деятельность. Педагогическая деятельность – единственная форма деятельности людей, направленная на воспроизводство всех других видов человеческой деятельности, на воспроизводство самого человека, как субъекта развитого физически, душевно и духовно, как индивида, как личности и как индивидуальности.

Еще в XVIII столетии И. Гердер обосновал понимание образования как возрастания к гуманности. “Именно гуманность, - утверждал он, - составляет основу характера рода человеческого” [5, 35]. Однако человек, по Гердеру, обладает от рождения лишь способностью к обретению гуманности, которая обеспечивает становление внутреннего духовного человека, который образуется лишь постепенно. С момента появления человека на свет главной заботой его души является стремление обрести свой внутренний облик, форму человечности. Благодаря воспитанию (в широком социальном смысле, т.е. в смысле социализации), в ходе которого, согласно Гердеру, прообраз переходит в отображение, человек усваивает опыт предшествующих поколений, применяет и обогащает его.

На настоящий момент существует множество способов, методов, подходов, педагогических технологий и парадигм воспитания и обучения. Подход по парадигме педагогики поддержки принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой,

не управлять им, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия для его самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем.

О.Г. Прикот выделяет пять научно-педагогических парадигм – естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую. Рассматривая *полифоническую парадигму*, Прикот пишет, что она характеризуется “полифоничностью”, “неслиянностью”, “параллельностью в отношениях симфонических личностей”, активно действующих в едином педагогическом пространстве (бинарные и другие методы обучения).

Парадигма гуманистической педагогики, по мнению Прикота, нашла свое воплощение в концепции Г.П. Щедровицкого, изложенной им в коллективной книге “Педагогика и логика” [10]. Она строится на субъект-субъектных отношениях изучающего и изучаемого. Она предполагает диалог в качестве базовой формы коммуникации и базового исследовательского метода. Сам исследовательский процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся экспериментальной проверке и (или) классификационным процедурам истин и смыслов. Практическая исследовательская работа ориентируется на постоянное действительное чередование ролей исследователя и исследуемого.

В отличие от других типов педагогических парадигм *гуманитарная парадигма образования*, связанная, по мнению Л.В. Колесниковой, с именами Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Д. Дьюи, В.С. Библера, формировалась по мере реализации стремления человечества проникнуть в глубины субъективного мира. В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально-окрашенного знания, всегда имеющего автора.

Категории “воспитание” и “обучение” являются важнейшими понятиями, которые позволяют развести взаимосвязанные, но не сводимые друг к другу подсистемы целенаправленно организованного процесса образования человека. Речь в данном случае, естественно, идет о воспитании в узком педагогическом смысле, ибо только оно находится в одном ряду с обучением на том же уровне.

Проблема соотношения воспитания и обучения существенно значима для педагогической мысли. Еще Платон в диалоге “Софист” призывал отличать “от искусства обучать – искусство воспитывать”, а в “Законах” утверждал, что “самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание” [9, 123]. При этом под воспитанием он понимал формирование у ребенка позитивного отношения к тому, чему его обучают, приобщая к знаниям и способам деятельности.

Аристотель, различая мыслительную и умственную добродетели, писал, что “мыслительная возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению и именно поэтому нуждается в долгом упражнении, а нравственная рождается привычкой” [1, 107]. Именно Аристотель заложил основу традиции, связывавшей обучение с интеллектуальным развитием человека, а воспитание – с его нравственным развитием.

В последующие столетия многократно делались попытки дать определения воспитанию и обучению, развести или, наоборот, соединить эти процессы, проанализировать их соотношение. Не ставя перед собой задачу сколько-нибудь исчерпывающе рассмотреть имеющиеся в научной литературе точки зрения по этому вопросу, рассмотрим некоторые перспективные подходы к его решению, развивавшиеся отечественными учеными в конце 80-90-х гг. XX в.

И.Я. Лернер, рассматривая проблему соотношения обучения и воспитания, исходил из того, что эти процессы представляют собой единый целостный объект. Они отличаются спецификой содержания и закономерностей усвоения отдельных составных частей, а также общими закономерностями целостного явления. Аргументируя свою точку зрения, Лернер утверждал, что “и обучение, и воспитание решают одну и ту же главную задачу – передачу подрастающим поколениям социального опыта, состав которого, по его мнению, одинаков. Опыт состоит из четырех компонентов: во-первых, знания; во-вторых, опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в репродуктивных умениях и навыках; в-третьих, опыт творческой деятельности; и, наконец, в-четвертых, опыт эмоционально-ценностных отношений” [7, 18].

“Однако, - подчеркивал Лернер, - известное различие рассматриваемых понятий оправданно. Это определяется тем фактом, что компоненты социального опыта могут быть наполнены различным объемом и поэтому находятся в разном соотношении. Обучение и воспитание, будучи идентичными по составу компонентов содержания социального опыта, различаются конкретным наполнением знаний, умений и видов проблем. Их, - по словам Лернера, - можно отличать только в том, что воспитание обращено на систему знаний о нормах поведения, оценок отношения к миру и общественным ценностям в целом, а обучение стремится обеспечить усвоение знаний, умений, опыта творческой деятельности и отношения к процессу усвоения как ценности безотносительно ко всей системе социальных ценностей, определяющих восприятие и поведение” [7, 19].

Таким образом, с точки зрения Лернера, понятия “обучение” и “воспитание” отражают разные характеристики одного и того же явления – трансляции социального опыта, при котором их содержание обращено на нормы поведения, отношение к миру и систему ценностей. Полноценное обучение – это воспитание, обращенное на все компоненты социального

опыта, обеспечивающие не только знания, умения и готовность к творчеству, но и отношение к учебной деятельности как ценности. Воспитанность и обученность, по мнению Лернера, являются идентичными понятиями с различным акцентом, объем которых обусловлен объемом и характером усвоения содержания образования.

Анализируя проблему соотношения обучения и воспитания, В.В. Краевский обращает внимание на то обстоятельство, что “педагог решает две взаимосвязанные задачи – подготовку детей к жизни и включение их в жизнь. По его мнению, - обучение решает свои задачи по передаче элементов социального опыта не посредством включения детей в формы деятельности таким образом, как они протекают в реальном мире, а через их моделирование, схематизацию, создание учебных ситуаций, искусственность которых очевидна для учащихся. Воспитание же предполагает не формализацию, а “всамделишное” переживание детьми воспитательных ситуаций, их реальное проживание” [6, 36]. При этом Краевский акцентирует внимание на единстве воспитания и обучения, которое реализуется через их различие.

Коллектив авторов под руководством В.А. Петровского, по его собственному признанию, предлагает нетрадиционную трактовку процессов обучения и воспитания [3]. Обучение интерпретируется как *трансляция инструментов жизни*, т.е. создание фонда “могу”, а воспитание – как *приобщение к кругу общечеловеческих ценностей*, т.е. создание фонда “хочу”. В качестве основания для поиска такой формы активности, в которой “хочу” и “могу” выступают совместно, поддерживают друг друга и переходят друг в друга, предлагается рассматривать устремления человека.

В данном контексте устремления – это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение. Здесь сама возможность действия превращается в побуждение (“могу” превращается в “хочу”), а удовлетворение желания действовать порождает рост возможностей действия. При определенной организации среды устремления приобретают качества не только самооценности, но и неограниченной воспроизводимости. Обучение и воспитание, таким образом, оказываются взаимосвязанными процессами или сторонами одного процесса, порождающего условия, в которых разворачиваются и реализуются аналогичные формы активности.

Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский рассматривают обучение и воспитание как стороны единого процесса образования [2]. Согласно их точке зрения, обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря овладению объективными значениями элементов культуры. Воспитание же предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла (“значения для меня”) того, что усваивается в ходе образования. В то же время подчеркивают авторы, любое

усвоение ценностей невозможно без обучения. Таким образом, делают вывод Бим-Бад и Петровский, семиотическое и аксиологическое начала с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах. Реализация семиотических начал осуществляется в процессе обучения, а аксиологических – в процессе воспитания.

Как две подсистемы образования трактовал обучение и воспитание О.С. Газман [4]. Он различал обучение и воспитание в рамках единого процесса образования по трем основаниям.

Во-первых, как диадку “искусственность-естественность” образовательного материала. Обучение имеет дело преимущественно с искусственными – знаковыми, символическими, схематизированными – объектами и системами. Воспитание же опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания.

Во-вторых, по мнению Газмана, в акте обучения преобладает логический, когнитивный компонент. В акте воспитания преобладает ценностно-ориентированный, отношенческий, мотивационный, эмоциональный, поведенческий компонент.

В-третьих, в процессе обучения осуществляется усвоение знаний, умений, способов познавательной и предметно-технологической деятельности, а в процессе воспитания преобладает обретение культурного опыта, способов деятельности, усвоение нравственных норм отношений. В этом смысле, подчеркивает Газман, можно говорить об обучении как системе формирования интеллектуальных и технологических способностей, а о воспитании – как процессе влияния на становление характера человека. В целостном процессе образования, делает вывод Газман, обучение направлено на формирование “образа действия”, а воспитание – на формирование “образа жизни”.

Итак, воспитание и обучение являются смыслом и содержанием образования. Анализируя приведенные точки зрения на соотношение воспитания и обучения, можно сделать вывод, что они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание при рассмотрении этих процессов на их различных аспектах (сторонах, гранях, нюансах). При этом и И.Я. Лернер, и В.В. Краевский, и В.А. Петровский, и О.С. Газман, и Б.М. Бим-Бад, и А.В. Петровский признают, что:

- во-первых, воспитание и обучение есть подсистемы единого процесса, который в современной отечественной литературе все чаще интерпретируется как образование;

- во-вторых, и воспитание, и обучение есть целенаправленно организованные, т.е. педагогические по своей сути, процессы развития человека;

- в-третьих, обучение преимущественно обращено к развитию интеллектуально-практической стороны человека, а воспитание – его эмоционально-ценностной стороны;

- в-четвертых, воспитание и обучение есть процессы не только взаимосвязанные, но и взаимообеспечивающие друг друга.

Выводы:

1. Говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду то обстоятельство, что воспитание в системе педагогической деятельности будет обучающим только тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. А обучение, в свою очередь, будет воспитывающим лишь в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется самой природой педагогического процесса как процесса целенаправленно организованного и, соответственно, природой воспитания и обучения, являющихся его целенаправленно организованными подсистемами.

2. Воспитание предполагает, прежде всего, личный пример воспитателя, а потом уже – убеждение и т.д. и требует от него большого терпения и выдержки. Обучение же должно быть ярким, разнообразным, емким, конкретным (определенным) и интересным. Отношения педагога и учащегося при этом предполагаются доброжелательными, партнерскими, деловыми. Только в этом случае образование из формальной плоскости может перейти в плоскость реальную.

Литература

1. Аристотель. Никомахова этика // Собр. в 4 т. / Аристотель. – М., 1983. – Т. 4. – 167 с.
2. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1995. - № 1. – С. 65-87.
3. Воспитатели и дети: источники роста / Под ред. В.А. Петровского. – М., 1994. – 202 с.
4. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 9-44.
5. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / Пер. с нем. / И.Г. Гердер. – М., 1977. – 301 с.
6. Краевский В.В. Методологические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса // Теоретические основы обучения в советской школе / В.В. Краевский. – М., 1989. – С. 37-49.
7. Лернер И.Я. Об обучении и воспитании / И.Я. Лернер. – М., 1988. – 176 с.

8. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – М., 1997. – 245 с.
9. Платон. Софист // Собр. соч.: В 4 т. / Платон. – М., 1993. – Т. 2. – С. 19-42.
10. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий. – М., 1993. – 230 с.

Є. Карутін

– старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378. 147

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються проблеми навчання англійської мови для професійного спілкування. Запропоновано практичні рекомендації щодо вирішення проблеми формування іншомовної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Автор аналізує проблеми викладання англійської мови в сучасних умовах, а також проблеми впровадження сучасних та інноваційних підходів до її викладання. Дається аналіз змісту інноваційних підходів. Аналіз новітніх технологій навчання англійської мови з використанням мультимедійних засобів та мультимедійних технологій навчання. Особлива увага приділяється автором проблемі розробки цілісної концепції побудови програми навчання англійської мови студентів інженерних факультетів, яка потрібна для надання процесу навчання організованого характеру. Автором було розкрито суть та зміст навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Також опрацьовано та досліджено теоретичний матеріал кваліфікованих фахівців, які розробляли та впроваджували методи викладання у неможливіх закладах. Автор висвітлив основні особливості критеріїв відбору літератури, засобів, форм та методів роботи із студентами.

Ключові слова: *інженер-педагог, іншомовна компетенція, підготовка кадрів, процес фахової підготовки, мовленнєва діяльність, мультимедійні засоби та мультимедійні технології навчання англійської мови.*

Е. Карутин

*Старший преподаватель кафедры общинженерных дисциплин
Украинской инженерно – педагогической академии.*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются проблемы изучения английского языка для профессионального общения. Предложены практические рекомендации для решения проблемы по формированию иноязычной компетенции в процессе профессиональной подготовки в ВУЗах. Проанализирована проблема преподавания иностранного языка в современных условиях.

Ключевые слова: инженер-педагог, иноязычная компетенция, подготовка кадров, процесс профессиональной подготовки, языковая деятельность, мультимедийные приспособления, мультимедийные технологии преподавания иностранного языка.

Е. Kuhrootin

*The senior teacher of the chair of common-engineering subjects of the
Ukrainian Engineering - pedagogical Academy*

FORMING OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY DURING THE PROCESS OF PROSPECTIVE ENGINEERS SPECIALISTS TRAINING

This article deals with the process of the formation of foreign language competency for professional communication. Were offered the practical recommendations for solving the problem of forming foreign language competency during the process of the professional training in High Schools. Were analyzed the problem of foreign language teaching in nowadays.

Key words: engineer- tutor, foreign language competency, the process of professional training, language activity, multimedia equipments, multimedia technology of English language teaching.

Постановка проблеми: Україна сьогодні знаходиться на межі енергетичного колапсу і тому сьогодні як ніколи раніш, стає питання використання альтернативних типів палива. Але по перш за все для того щоб їх розробляти та використовувати потрібні відповідні кадри, тобто фахівці своєї справи, які в умовах геополітичної та економічної кризи зможуть виборювати незалежність та славу для своєї країни.

Як звісно в Україні є сланцевий газ, його можна видобувати, але це мільярдні витрати. Вважається що поклади у нас є найбільшими в Європі. До видобутку цього газу мають інтерес канадські, французькі та польські компанії. Також завдяки газеті «Экономические известия» стало відомо, зо компанія “Royal Dutch Shell” розпочала пошуки сланцевого газу в Україні. Стосовно французькій компанії “Total” стало відомо, що вона підписала договір з американською компанією “Eurogas” на придбання прав на

родовища цього палива в Західній Україні. Як зазначають фахівці енергетичних програм Центру ім. Розумкова, видобуток сланцевого газу в Європі почнеться не раніш, ніж через 5-10 років і за цей час нам потрібно підготувати українських фахівців, а саме фахівців інженерних спеціальностей, а також тих, хто буде їх готувати. Тобто інженерно-педагогічні кадри.

Таким чином, актуальність дослідження проблеми навчання англійської мови професійного спілкування обумовлена соціальними потребами в спеціалістах з високим рівнем знань англійської мови, що, в свою чергу, вимагає вивчення процесу формування іншомовної компетенції студентів технічних факультетів у сучасних вузах.

Аналіз наукової літератури: Проведений аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам удосконалення англійської підготовки студентів інженерних факультетів, показав, що ці проблеми є дуже актуальними у всіх країнах, включаючи англійські.

Проблеми іншомовної підготовки студентів інженерних вузів, що аналізуються в науковій літературі (І.А. Соломаха, Г.С. Попова, Г.А. Суміна, Н.Ю. Ушакова, Т.І. Кошелева, Н.Ю. Хлизова, О. Талберг, Р.М.Фелдер, Б. Стаппенбелт, С. Баррет-Леннард, К. Хейкок, Ф. Малхаузер, М. Чейз, М. Раймер) також підтверджують той факт, що іншомовна підготовка студентів інженерного профілю не відповідає сучасним вимогам. Окрім аналізу науково-педагогічної літератури, для обґрунтування проблеми відбору особливих методів навчання, змісту тематичних завдань та засобів для їхньої реалізації, слід також керуватися пояснювальною запискою Міністерства освіти і науки України щодо навчальних програм з іноземних мов для неможливих вищих навчальних закладів.

Мета дослідження: проаналізувати особливості професійної підготовки фахівців інженерних спеціальностей у вищих технічних навчальних закладах України та виявити умови підвищення її ефективності.

Успішна професійна діяльність майбутнього інженера неможлива сьогодні без володіння іноземною мовою, якою здійснюється традиційний пошук фахової інформації, її аналіз і обробка, листування та телефонні переговори, доступ до новітніх технологій, використання Інтернет-ресурсів, вивчення передового закордонного досвіду. Володіння іншомовними комунікативними вміннями для майбутнього інженера є важливим резервом підвищення його професійного рівня, збагачення знань зі спеціальності та успішної професійної діяльності.

Головна мета навчання іноземної мови у неможливих вищих навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для

кожного фаху, дотримуючись традицій і норм, утверджених у країні, мова якої вивчається [1]. Особливість викладання іноземної мови за професійним спрямуванням полягає у фаховому контексті обраної спеціальності, основним актуальним завданням якої є оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях. Виконуючи зростаюче соціальне замовлення на підготовку таких спеціалістів в умовах розширення міжнародних зв'язків, нормативні документи Міністерства освіти і науки України визначили предметом навчання майбутніх фахівців спеціальну галузеву лексику [2].

Практичною метою навчання іноземної мови у немовному вузі є формування у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції (ПМКК). Професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція – це мотиви, інтереси, знання, навички та вміння, які забезпечують людині спілкування іноземною мовою в приватній, суспільній, професійній та освітній сферах у багатонаціональному суспільстві, а також спілкування в контексті окремої культури невербальними (схеми, графіки, формули) та паралінгвістичними (жести, міміка) засобами. Ця компетенція містить у собі такі основні компоненти володіння іноземною мовою:

- іншомовну комунікативну компетенцію (навички та вміння аудіювання, говоріння, читання й письма в межах як повсякденних, такі в професійно зорієнтованих ситуацій);

- соціокультурну компетенцію (вміння і готовність ураховувати культурні особливості країни та вербальну і невербальну поведінку носіїв мови);

- фахову компетенцію (фахові знання, навички і досвід, розуміння специфічної фахової термінології та міжпредметних зв'язків, а також уміння цілеспрямовано вирішувати професійні завдання);

- навчальну компетенцію (здатність й уміння співпрацювати в процесі навчання з викладачем та іншими студентами, виконувати різноманітні навчальні завдання, творчо використовувати здобуті знання);

- методичну компетенцію (навички і вміння оволодівати навчальними та комунікативними стратегіями при вирішенні професійних завдань, а також переносити як нові знання, так і стратегії їх здобуття на інші сфери діяльності) [3].

Усі ці компоненти системно взаємопов'язані, а їх комплексна реалізація є умовою ефективного функціонування компетенції майбутнього спеціаліста.

Слід відмітити, що у навчанні повинні широко використовуватися сучасні дидактичні принципи сугестивності, наочності, використання

аудіо- та мультимедійних засобів і т.д. Адже до професійно-фахових технологій у навчальному процесі належить також організація роботи і часу, візуалізація, презентація, ведення розмови (дискусії), аналіз професійних ситуацій тощо. Зазначені технології знаходять своє застосування насамперед у таких формах організації занять як проектна робота та ділові ігри. Вони відкривають можливість для творчої та експериментальної діяльності студентів.

Комунікативний підхід до навчання передбачає поєднання усіх видів мовленнєвої діяльності. Тому усі підсистеми вправ включають вправи для розвитку комбінованих видів МД (говоріння + читання / аудіювання / письмо, аудіювання + читання / письмо / говоріння, читання + письмо / говоріння), і на кожному занятті з англійської мови передбачено навчання кількох або усіх видів МД. Говорячи про систему вправ, що випереджають усне спілкування, викладачеві необхідно пам'ятати про їх спільну побудову і дозування труднощів, про циклічність повторення матеріалу, що вивчається в малих дозах протягом тривалого часу, про доведенні навички до автоматизму, про ускладнення вправ і т.п., хоча одним із головних і неодмінних умов повинна залишатися постійна комунікативна орієнтованість їх на усне мовлення в рамках конкретних мовних ситуацій навчально-наукової сфери діяльності [4].

Для дослідження шляхів формування іншомовної компетенції необхідно визначитися з питаннями організації планування, за якими здійснюється навчання. Розглянемо основні форми роботи викладання та критерії відбору змісту навчання, на яких базуються основні прийоми вивчення та оволодіння англійською мовою.

Незначна кількість тижневих годин, відведених на іноземну мову, ускладнює процес оволодіння мовним матеріалом видами, мовленнєвої діяльності та соціокультурною компетенцією. Тому діяльність викладачів спрямована на пошук ефективних форм мотивації студентів, особливих прийомів та засобів викладання великого обсягу матеріалу таким чином, щоб за обмежений період сформувані необхідні фахові знання певної термінологічної лексики та вміння користуватися ними в межах своєї професійної діяльності. Провідну роль в навчальному процесі відіграють практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються з новою лексикою, опрацьовують автентичні тексти, вчать використовувати здобуті знання на практиці. Розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо [5].

Основними підходами до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням також залишається особистісно-орієнтований, у центрі уваги котрих є особистість студента, урахування його особливостей,

можливостей та здібностей. Вони реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, нових інформаційних мультимедійних технологій, принципів продуктивності навчання, автономії, орієнтації на мовленнєвий розвиток навчання у співробітництві та методом проектів.

Слід зазначити, що основною з багатьох проблем в навчанні є різке зниження мотивації учбової діяльності, що пояснює характер цілеспрямованої дії, який спонукає до результативності. Для того, щоб викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним з факторів навчального процесу є створення позитивної атмосфери ситуації успіху на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату. Тому студентам неможливо вузів пропонують такий вид діяльності, як самостійні роботи. Для їх виконання відводиться певна кількість годин планом робочої програми позаурочно. В основу завдань полягає принцип методу проектів, головна ідея якого є спрямованість на переорієнтацію процесу навчання, а саме: на розвиток професійних якостей, навчання самостійно оволодівати знаннями.

Студенти вчаться самостійно приймати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, співпрацювати в колективі. Теми для самостійної роботи обираються та зазначаються у програмі з оглядом на розділ, який вивчається на певному етапі. Кінцевим продуктом проектної діяльності самостійних робіт може бути як самостійно складений термінологічний словник лексики за фахом, самостійний переклад технічних текстів, так і розробка блок-схем технологічних процесів, складання анотації статей англійською мовою тощо. Контроль за діяльністю студентів здійснюється завдяки оцінюванню як процесу, так і результату. Більшою мірою використовують спосіб підсумкового контролю, до якого належать письмовий звіт самостійної роботи та розроблений студентами матеріал, підкріплений усними відповідями .

Висновки: Враховуючи надзвичайну необхідність підкрашення умов розвитку іншомовної компетенції у студентів інженерних спеціальностей треба:

1. Створення інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей, який відповідатиме новим вимогам щодо рівня оволодіння іноземними мовами. Для того, щоб у підручнику з іноземних мов як засобу підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей реалізувати інтегративні зв'язки між змістом професійно орієнтованих дисциплін та іноземних мов, необхідно дотримуватися таких умов: формування інтегративних видів мовленнєвої діяльності (читання, мовлення, аудіювання та письма) на основі змісту навчального матеріалу професійно орієнтованих дисциплін, що дозволяє майбутнім фахівцям інженерних спеціальностей вільно користуватися іншомовними інформаційними

джерелами та формувати іншомовну комунікативну компетенцію; забезпечення професійної спрямованості змісту та завдань інтегративного підручника; забезпечення варіативності інтегративного підручника з урахуванням реальної нерівності первинної підготовки, когнітивних можливостей та пізнавальних інтересів студентів.

2. Використання сучасних засобів навчання (програмні, або Software: мультимедійні підручники, диски, універсальні енциклопедії, презентації, відео, аудіо матеріали, ресурси Інтернету; обладнання, або Hardware: ПК, аудіо, відео апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) значно покращує якість подавання матеріалу уроку і ефективність його засвоєння студентами інженерних факультетів.

3. Кожне керівництво університетів темничної спрямованості повинно наполягати на підвищенні рівня знань іноземних мов студентами університетів та постійно удосконалюючи учбову програму і адаптуючи її до європейських стандартів і принципів. Згідно з новими вимогами студенти інженерних факультетів повинні наприкінці навчання досягнути рівня B-2 (вільне користування мовою). Студенти цих факультетів повинні вивчати іноземні мови за методикою, яка передбачає виконання граматичних вправ, аудіювання, рольові ігри, але головним чином вони повинні читати, перекладати і презентувати зміст текстів технічного спрямування в усній формі.

4. Сучасні інформаційні технології вимагають від вищих навчальних закладів впровадження нових підходів до навчання. Це не традиційна система плюс комп'ютер, це зовсім інший навчальний процес, який повинен забезпечувати розвиток комунікативних, творчих і професійних знань, потребу у самовдосконаленні, постійної самоосвіті. Впровадження мультимедійних технологій навчання в учбовий процес неможливо без: розробки цілісної концепції побудови програми навчання англійської мови студентів інженерних факультетів; підготовки кадрів потрібного рівня; створення спеціального підрозділу (центру мультимедійних технологій), укомплектованого спеціалістами і відповідального за впровадження МТН в учбовий процес; формування нових засобів навчання та інформаційних ресурсів факультетів; створення спеціально обладнаних аудиторій з мультимедійним проектором, комп'ютером, екраном (мультимедійною дошкою), з доступом до Інтернет, електронних бібліотек, медіатеки.

5. Збільшення годин викладання іноземної мови.

Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: [монографія] / Г.В. Барабанова. – К. : «ІНКОС», 2005. – 101 с.
2. Гальскова Н.Д. Педагогическое сотрудничество в контексте современной модели обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию : сб. научн. тр. - Вып. 443. - М., 1999. – С. 54.

3. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Раїса Олександрівна Гришкова; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 446 с.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276с.

5. Жлуктенко Ю.О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю.О. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1971. – 31с.

О. Попельнюх

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та російської мов Харківського національного університету будівництва та архітектури

УДК 37''19/20'':373.3

ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті зроблено аналіз розвитку проблеми гуманізації освіти й початкової школи на сучасному етапі. Розглянуто питання формування особистісних та соціальних компетенцій у молодшому шкільному віці.

Ключові слова: *гуманізація освіти, компетенції, соціалізація особистості, особистісні установки.*

А. Попельнюх

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского и русского языков Харьковского национального университета строительства и архитектуры

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье сделан анализ развития проблемы гуманизации образования и начальной школы на современном этапе. Рассмотрены вопросы формирования личностных и социальных компетенций в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: *гуманизация образования, компетенции, социализация личности, личностные установки.*

А. Popelnyukh

– an Associate Professor of Pedagogics, a docen of Department of Ukrainian and Russian in Kharkiv National University of Construction and Architecture

A PROBLEM OF ELEMENTARY SCHOOL HUMANISATION: A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The analysis of contemporary problems of education humanisation and elementary school development is made. The questions of personal and social competences formation at elementary school are reviewed.

Key words: education humanisation, competences, personal socialization, personal attitudes.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Динамічні процеси, що відбуваються в соціальній, політичній, економічній сферах, як головний принцип висувають проблему перебудови психології людини, залучення її до цінностей, що відповідають загальнолюдській гуманістичній етиці. Тому не випадково погляди багатьох людей все частіше спрямовуються на освіту. Сьогодні стало очевидним, що традиційне навчання не може вирішити даної проблеми. Практика педагогічних інновацій вітчизняної й зарубіжної школи переконливо показує, що єдиною альтернативою традиційному навчанню є апліковане на особистість гуманістичне навчання й виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Сучасні дослідники [1; 2; 3; 4,] відзначають, що гуманізація – це основа нового педагогічного мислення, яке, в свою чергу, передбачає переосмислення самого процесу освіти. У такому процесі важливі духовні й загальнолюдські пріоритети, спрямованість на особистість як найвищу цінність, розвиток у кожному яскравої, самобутньої індивідуальності. І досвід показує, що це можливо лише при зверненні до творчого потенціалу особистості, її волевиявленню і всебічному розвитку здібностей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Вивчення й аналіз робіт по проблемі гуманізації дають підстави стверджувати, що провідні вчені (Ш.О. Амонашвілі, М.В. Богуславський, А.М. Бойко, І.А. Зязюн, Л.С. Нечепоренко, О.Б. Орлов, І.П. Підласый О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін.) надають їй великого значення. Окреме місце в цьому аспекті посідає проблема гуманізації початкової школи, як основи навчання й виховання взагалі. Відтак ставимо за мету аналіз провідних тенденцій сучасних наукових пошуків зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На думку вчених, формування гуманістичних взаємостосунків у молодшому шкільному віці дозволяє дітям швидше адаптуватися в сучасний соціум, формує в них почуття відповідальності, колективізм. Приміром, російська авторка Ф.Я. Карташова звертає увагу на те, що гуманізація початкової освіти тісно пов'язана с розвитком самостійності й активності учнів [5, с. 62].

Як свідчать дослідження, визначальну роль у цьому відіграє формування у дітей соціальних та особистісних компетенцій, оскільки молодший шкільний період посідає особливе місце в системі шкільної

освіти. Так, О.А. Романова відзначає, що на даному етапі у дитини розвивається мотиваційно-потребнісна сфера, тому, вивчивши і створивши необхідні умови в освітньому середовищі, можна формувати потрібні компетенції [9, с. 91]. Компетентність тут розглядається як сукупність індивідуальних навичок у певній сфері, що набуваються в результаті освіти, у сполученні з ініціативністю, адекватною соціальною поведінкою, ефективною комунікацією, здатністю до співробітництва тощо. [9, с. 91]. Як бачимо, формування компетенцій у молодших школярів має чітку гуманістичну спрямованість, сприяє більш ефективній соціалізації особистості дитини.

Одним з напрямів гуманізації школи є особистісно орієнтоване виховання, яке виступає як конкретна технологія гуманістичної педагогіки. Воно ґрунтується на принципах самоцінності особистості, поваги до неї, природовідповідності виховання, дитина являється вищою цінністю й ставиться в центр виховного процесу. І завдання педагога, за переконанням І.П. Підласого, — пристосуватися до розвитку особистості дитини, сповідуючи принцип її цілісного сприйняття [8, с. 304]. Автор також окремо виділяє правила для педагога-гуманіста, а саме: виключати методи покарання; принципово, проте доброзичливо й з терпінням засуджувати погані вчинки вихованця; підтримувати емоційне благополуччя дитини; формувати позитивну самооцінку школяра; поступово збільшувати вимоги та закріплювати досягнуті результати; щиро радіти успіхам дітей; надавати можливість для їх самоствердження тощо [8, с. 315-319].

Аналізуючи досвід гуманістичного навчання на різних ступенях системи освіти, один з фундаторів гуманістичної психології К. Роджерс підкреслює, що гуманізація навчання являє собою систему цінностей, окрему педагогічну філософію, нерозривно пов'язану з особистісним способом буття людини [7, с. 78]. До цієї системи цінностей належать переконання в особистісній гідності кожної людини, в значущості для кожної особистості можливості й здатності вільного вибору й відповідальності за його наслідки, в радості учіння як творчості. І ця система цінностей визначає роль учителя не як транслятора інформації, а як помічника осмисленого навчання учня. Також зазначимо, що гуманістичне навчання – це довга реформа освіти, котру не можна забезпечити окремими новаціями, як то нові курси й програми чи сучасні технічні засоби навчання. Гуманізація освіти ґрунтується перш за все на перебудові *особистісних установок* учителя, що реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями.

Вітчизняні дослідники відзначають, що окреме й значне місце в гуманізації початкової школи посідає підготовка вчителя, особливо його вміння й бажання здійснювати виховання на гуманістичних принципах. Про

виховання нового педагога, здатного активно проводити в навчальний процес людиноцентровані, суб'єкт-суб'єктні відносини пише Л.С. Нечепоренко [6]. Учений відносить їх до визначальних, ціннісних критеріїв педагогічної майстерності, відзначаючи важливість особистісних установок учителя для формування ідеї „переможного” навчання, можливості досягнення успіху навчально-виховними, педагогічними шляхами [6, с. 169].

За нашими спостереженнями, гуманістична роль учителя в навчанні завжди була притаманна вітчизняним педагогічним пошукам. Так, класик педагогічної науки В.О. Сухомлинський ще 1952 року писав, що чільне місце в бажанні дітей учитися посідають позитивні емоції, які виникають у процесі навчання. І завдання вчителя – постійно розвивати в учнях позитивні відчуття задоволення від навчання, тоді з цих відчуттів виникає і стверджується емоційний стан – палке бажання вчитися [11, с. 34]. У процесі уроку вчитель має створювати бадьорий життєрадісний тон, оскільки кожен урок повинен викликати „...позитивні емоційні відчуття” [11, с. 39].

Гуманізація педагогічної взаємодії вчителя й учня на початковому етапі навчання потребує від учителя терпіння, стриманості, але й вимогливості до себе й дітей. Людинознавча природа вчительської праці, її різнобічність і не завжди передбачуваність зумовлюють особливу роль особистих якостей учителя. О.Я. Савченко переконує, що вияв педагогічного гуманізму – сприймати дітей адекватно і створювати умови для їх розвитку й самовдосконалення [10, с. 60].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Гуманізація початкової освіти є об'єктом досліджень сучасних учених як України, так і Росії, й визнається одним з найважливіших напрямів модернізації всієї системи освіти й виховання. Гуманістичні засади роботи початкової школи потребують подальшого вивчення й узагальнення, оскільки є запорукою формування гармонійно розвиненої особистості, засвоєння дітьми особистісних і суспільно значимих цінностей. Це можливе лише при створенні умов для нових особистісних орієнтацій і компетенцій *рівноправних суб'єктів* навчально-виховного процесу: *вчителя й учня*.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Содержание и смысл гуманной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogy.org.ua/?m=docs&id=12>.
2. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) / М.В. Богуславский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 82-87.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / [Баранова Н.А., Баранов А.Е., Брюховецкая Л.Ф. и др.; общ. ред. Н.Л. Селиванова]. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 331 с.

4. Землянська В.Ф. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.Ф. Землянська. – Слов’янськ, 2005. – 20 с.
5. Карташова Ф.Я. К вопросу о формировании гуманистических взаимоотношений в октябрятской группе / Ф.Я. Карташова // Гуманистическое воспитание школьников: сб. научн. трудов / [научн. ред. Я.И. Ханбиков]. – Казань, 1993. – С. 60-78.
6. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Х. : Вид. центр ХНУ, 2009. – 276 с.
7. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / А.Б. Орлов // Вопр. психологии. – 2002. – № 2. – С. 64-84.
8. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. для студ. пед. училищ и колледжей / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 399 с.
9. Романова Е.А. Формирование социальных и личностных компетенций в среде дошкольного и младшего школьного возраста // Проблемы современного образования [электронное периодическое издание]. Научно-информационный журнал Российской академии образования. – 2010. – № 2. – С. 90-93. – URL: http://www.pedu.ru/downloads/full-text/2010_2.pdf.
10. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчит. і метод. поч. навч. / О.Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн. і переробл.]. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
11. Сухомлинский В.А. Интерес к учению – важный стимул учебной деятельности учащихся / В. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1952. – № 4. – С. 34-40.

О. Ясько

– аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК: 378.091.33 - 028.22:004.738.5

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕСУРСУ ІНТЕРНЕТ

У статті розглядаються основні якості ресурсу Інтернет, дається характеристика педагогічному потенціалу ресурсу Інтернет, аналізуються достоїнства та недоліки використання Інтернету в педагогічному процесі. Автор підкреслює, що повноцінний розвиток системи вищої професійної освіти сьогодні практично неможливий без використання ресурсу Інтернет. Ресурс Інтернет надає потужний поштовх для розвитку змісту діяльності вчителя, використанню нових видів, методів, форм навчання.

Ключові слова: *Інтернет, Інтернет-технології, педагогічний потенціал, педагогічний процес.*

Е. Ясько

*– аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕСУРСА ИНТЕРНЕТ

В статті розглядаються основні якості ресурсу Інтернет, дається характеристика педагогічному потенціалу ресурсу Інтернет, аналізуються достоїнства і недоліки використання Інтернету в педагогічному процесі.

Ключевые слова: *Інтернет, Інтернет-технології, педагогічний потенціал, педагогічний процес.*

Е. Yasko

*– a post-graduate student of Pedagogical department of Lugansk Taras
Shevchenko National University*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INTERNET RESOURCE

The article deals with the main qualities of Internet resource. The characteristic of pedagogical potential of the Internet is given. The advantages and disadvantages of the Internet usage in pedagogical process are analyzed.

Keywords: *Internet, Internet-technologies, pedagogical potential, pedagogical process.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни, пов'язані з процесом інформатизації, висувають нові вимоги до сучасної людини, диктують нові завдання освіти. Розвиток глобальної мережі Інтернет відкриває нові перспективи для удосконалення освітньої системи. Ресурс Інтернет надає потужний поштовх для розвитку змісту діяльності вчителя, використанню нових видів, методів, форм навчання, що є зорієнтованими на активну пізнавальну діяльність учнів, самоосвіту. У змісті педагогічної діяльності викладача в умовах використання Інтернет-технологій отримує розвиток інформаційна складова, що зумовлює формування в учнів навчальних та загальнокультурних навичок роботи з інформацією. Необхідність удосконалення підготовки вчителя, направленої на розвиток змісту компонентів педагогічної діяльності на основі використання ресурсу Інтернет, є актуальною в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами сучасної інформатизації в контексті глобалізації, створення комп'ютерних засобів навчання та освітніх Інтернет-ресурсів, використання ресурсу Інтернет у педагогічному процесі займалися багато вчених. Серед них можна зазначити С. В. Симоновича, Ю. А. Семенова, А. Ю. Уварова, Є. С. Полата, В. Оліфера, З. Баумана, А.Б. Драхлера, С.А. Бешенкова, А. Г. Гейна, Б.С. Гершунського, А. Н. Тихонова, А.І. Башмакова, А.А. Ахаяна, М.Ю. Бухаркіна, І.Б. Готську, С.Д. Каракозова, Р.Г. Яновського та інших.

Формулювання цілей статті. У статті ми розглянемо основні якості мережі Інтернет, охарактеризуємо педагогічний потенціал ресурсу Інтернет, проаналізуємо достоїнства та недоліки використання Інтернету в педагогічному процесі, визначимо перспективи використання ресурсу Інтернет у діяльності педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. “В Інтернеті є велика кількість найрізноманітніших ресурсів, але повний їх перелік відсутній через наступні причини: по-перше, вони величезні та практично невичерпні; по-друге, кожен бажаючий може будь-коли створити свій новий ресурс, отже, ресурси швидко оновлюються та змінюються. За рік у будь-якому покажчику мережевих ресурсів застаріває приблизно чверть даних” [4, с. 8].

Серед основних якостей мережі Інтернет можна відзначити наступні [3, с. 238]:

- Інтернет є найбільшим інформаційним ресурсом у світі, який постійно оновлюється та поповнюється;
- висока швидкість маніпулювання великими масивами даних;
- доступ до інформації, що наявна у мережі, не залежить від географічного місцезнаходження баз даних та користувачів і часу;
- можливий пошук даних, необхідних конкретному користувачу;
- відкритий доступ до сучасних досліджень у багатьох галузях науки;
- великі можливості для передачі різноманітних видів тексту, зображення, звуку.

Повноцінний розвиток системи вищої професійної освіти сьогодні практично неможливий без використання Інтернет-технологій, які можуть використовуватися як у самому освітньому процесі, так і в системі управління навчальним закладом та структурними підрозділами. Охарактеризуємо педагогічний потенціал Інтернету. Перш за все, широке використання Інтернет-технологій в освітньому процесі обумовлено значним збільшенням об'єму доступної інформації та полегшенням доступу до неї, а також можливістю побудови гнучкого (не обмеженого просторово-часовими зв'язками) графіку навчання. Інтернет-технології у навчально-виховному процесі вищої професійної освіти надають можливість використовувати дистанційне навчання; проводити дистанційні олімпіади; брати участь у телеконференціях; створювати методичні об'єднання професорсько-викладацького складу ВНЗ; отримувати інформацію про участь у різних конкурсах та можливостях отримання грантів. Використання Інтернет-технологій в управлінській

роботі ВНЗ дозволяє створити єдину управлінську інфраструктуру; створити та забезпечити доступ до єдиних бібліотечних каталогів.

Одним із видів групової комунікації є спільноти спеціалістів, які утворюють відносно замкнені субпростори – за конкретною професійною спеціалізацією чи інтересам [2, с. 60]. Результатом їхньої діяльності є формування нових форм комунікації. Цей новий вид соціальних груп являє собою “самоорганізовану спільноту людей, які спілкуються між собою на окрему тематику та використовують Інтернет-технології як основний засіб комунікації для організації групової взаємодії учасників спільноти” [5, с. 320]. До найбільш розповсюджених Інтернет-технологій за типом комунікації “багато до багатьох”, де переважно будуються академічні мережеві спільноти, можна віднести наступні: 1) електронні дискусії або форуми з використанням деякого програмного забезпечення для їх підтримки (телеконференції, списки розсилки, веб-форуми, чати і т.п.); 2) Інтернет-конференції з можливістю обговорення розміщених там статей; 3) електронні журнали, що представляють експертну інформацію про стан предметної області (зворотній зв'язок з автором частіше за все організований по електронній пошті); 4) електронні бібліотеки як поєднання комунікації спеціалістів, організацій та технологій. [5, с.331].

Бібліотеки є одним із самих запитуваних ресурсів Інтернету. Їх називають як віртуальними, так і електронними, цифровими бібліотеками. Особливість такого роду бібліотек полягає у тому, що певна частина інформаційного фонду (або весь фонд загалом) після цифрової обробки стають доступними через мережі, CD або DVD. Вони можуть бути віртуальними, або спиратися на ресурси вже наявних традиційних бібліотек. Такі бібліотеки надають педагогам можливість роботи з каталогами, доступ до електронних матеріалів: оцифрованих друкарських робіт (книг, газет, журналів, ілюстрацій, карт, діаграм, графіків і т.п.), фотографій, кіно та відеофільмів, картин, трьохвимірних моделей, анімації, аудіо файлів і т.д. Причому, каталоги та багато електронних матеріалів запропоновані у режимі безкоштовного доступу.

Завдяки Інтернету можна створити зображення, схеми, таблиці, анімаційні ролики, невеликі відеоролики і т.п., виготовлені завдяки копіюванню та збереженню різних інформаційних об'єктів. Їх можна використовувати для підготовки навчальних матеріалів у електронному чи друкованому вигляді. У окремих випадках можна використовувати також аудіо матеріали. Крім того, можна підготувати роздавальний матеріал, завдання для позакласних заходів, відповідні темі малюнки, фотографії, схеми.

Останніми роками збільшилось зацікавлення вчителями до науково-дослідної діяльності. Мережа дає прекрасні можливості для наукового спілкування. Як правило, інформація про всі найбільш значущі наукові конференції розповсюджується через об'яви на сайтах чи електронну пошту. Деякі конференції проводяться у двох режимах: звичайному реальному та електронному.

“Інтернет-технології у сучасній освіті надають можливість отримувати інформаційні ресурси для особистої самоосвіти студентів. У сучасному суспільстві від студента, професіонала будь-якої сфери діяльності вимагається не стільки вміння користуватися набутими знаннями у вирішенні проблем, як можливість самостійно набувати нові знання та уміння, а також використовувати раніше отримані знання у реальній та конкретній господарській” [1,с.5]. Являючись, по суті, неосяжним інформаційним простором, користування яким відкриває для викладачів та студентів небачені досі можливості організації освітнього процесу, Інтернет, тим не менше, виступає у ролі бар'єру на шляху до глибоких знань, для подолання якого необхідно розвинути в учня певні вміння та навички самостійної роботи.

Варто відмітити, що навчання не полягає у одній лише передачі інформації, і компетенція спеціаліста не вичерпується володінням гарної пам'яті та навичками роботи в комп'ютерній мережі. “Для викладання у даній ситуації виникає ряд проблем, найголовнішою з яких є те, що використання інформації, отриманої через Інтернет, без найменшої творчої “обробки” приводить до навчання “мистецтву компіляції” замість творчого засвоєння та індивідуальної переробки будь-якої інформації, що надходить” [1,с.5]. Цей процес призводить до механічного накопичення знань, що змінює істинне утворення нехитрим процесом підготовки до тестів та інших способів (поверхневих) перевірки знань. Головною навичкою завжди була, є та буде здатність відповіді на неочікувану ситуацію, що вироблена навичкою творчості. Наслідком цієї навички і є корисний досвід. Викладання повинне забезпечувати відтворення компетенції, тому необхідно, щоб передача знання не обмежувалася передаванням інформації, а вчила б усім процедурам, що сприяють збільшенню здатності об'єднувати знання, які в Інтернеті являють собою неосяжний масив фрагментарних, сирих фактів та незчисленних гіпотез, які немалою мірою суперечать одне одному.

Характеризуючи ситуацію у сучасному суспільстві, Зигмунд Бауман пише, що “будь-яка позиція, відштовхуючись від якої можна було вжити логічні дії під час вибору життєвих стратегій: роботи, професії, партнерів, моделей поведінки та етикету, уявлень про здоров'я та хвороби, гідні

цінності та випробуваних шляхів їх набуття – усі такі позиції, що дозволяли колись стабільно орієнтуватися [у світі], здаються зараз хиткими” [1, с. 6]. Ця нестійкість сучасного суспільства вимагає від висококваліфікованого спеціаліста, яким повинен стати випускник ВНЗ, швидкості реакції та високого ступеню відповідальності за рішення, які він приймає, тому однією з найактуальніших задач для викладачів у найрізноманітніших областях знань є розробка методів навчання не лише навичкам використання ресурсів глобальних комп’ютерних мереж, але і здатності студентів до критичного осмислення отриманої інформації, знаходженню нетрадиційних способів вирішення складних наукових та соціальних задач, розвитку навичок творчої уяви. Сам Інтернет у даній ситуації може стати незамінним помічником не лише як джерело знань, а і як об’єкт глибокого та всебічного дослідження.

Висновки. У даній статті ми розглянули основні якості мережі Інтернет, охарактеризували педагогічний потенціал ресурсу Інтернет, проаналізували достоїнства та недоліки використання Інтернету в педагогічному процесі. Можна дійти висновку, що ресурс Інтернет відіграє важливу роль у педагогічному процесі. Крім того, сьогодні наукова та соціальна взаємодія, групова робота спеціалістів, неформальні та формальні професійні й наукові контакти все ширше здійснюються через Інтернет-технології, через академічні Інтернет-спільноти, які формуються, тому важливим фактором такої взаємодії виступає культура спілкування. Отже, перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми бачимо у дослідженні, пов’язаному з формуванням комунікативної культури педагогів засобами ресурсу Інтернет.

Література

1. Баранок А. В. Использование интернет-технологий в педагогической деятельности преподавателя: диссертация на соискание академ. степени магистра: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / А. В. Баранок. – Витебск, 2010. – 66 с.
2. Драхлер А. Б. Сеть творческих учителей: методическое пособие / А. Б. Драхлер. – М.: БИНОМ, 2008. – 171с.
3. Леонтьев В. П. Новейшая энциклопедия интернета. / В. П. Леонтьев. – М.: ОЛМА Медиа групп, 2008. – 748 с.
4. Мустафина К.Р. Интернет-технологии в педагогической деятельности учителя: диссертация на соискание академ. степени магистра по направлению «Информационные технологии в физико-математическом образовании»/ К. Р. Мустафина. – Махачкала, 2009. – 82 с.
5. Розина И.Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах: сборник научных трудов “Актуальные проблемы теории коммуникации”./ И. Н. Розина. - СПб.: СПбГПУ, 2004. - С. 314-331.

В. Тимошенко

- аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.18

КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

У статті розглядаються загальні питання організації змістовного дозвілля, соціологія вільного часу, функції та рівні дозвілля, а також проблема оптимальної організації вільного часу. Визначено, що саме дозвілєва діяльність як педагогічний процес здатна усунути бар'єри між навчальним закладом, сім'єю та внутрішнім життям студентської молоді у ході їх професійного становлення.

Ключові слова: дозвілєна діяльність, змістовне дозвілля, педагогічний процес, позааудиторна робота

В. Тимошенко

- аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СТРУКТУРНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ

В статье рассматриваются общие вопросы организации содержательного досуга, социология свободного времени, функции и уровни досуга, а также проблема оптимальной организации свободного времени студентов. Определено, что именно досуговая деятельность как педагогический процесс способна устранить барьеры между учебным заведением, семьей и внутренней жизнью студенческой молодежи в ходе их профессионального становления.

Ключевые слова: досуговая деятельность, содержательный досуг, педагогический процесс, внеаудиторная работа.

V. Timoshenko

- post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University

CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS STRUCTURAL PART OF THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR WORK WITH STUDENTS

The article considers general questions the meaningful leisure, sociology of leisure time, features, and levels of leisure time, and the problem of optimal organization of students' free time. It has been displayed influence of various factors on leisure time students. It was determined that it is leisure activities as a

pedagogical process can break down barriers between educational institution, family and internal life student youth in the course of their professional formation.

Keywords: *leisure activities, meaningful leisure, educational process, extracurricular work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Студентська молодь як соціально-демографічна група характеризується не лише віковими ознаками, але й специфікою соціального становлення, особливим місцем у структурі суспільства.

Одним із найважливіших завдань є громадянське, національно-патріотичне виховання молоді, їх залучення до соціально-політичних та економічних перетворень, процесу інтеграції України до світової спільноти. Проте проблеми, пов'язані з бездуховністю, бідністю, безробіттям, насильством, відсутністю змістовного дозвілля справляють негативний вплив на молодь.

Серед завдань позааудиторної роботи зі студентами є організація змістовного дозвілля студентів, культурного відпочинку та розваг. Саме у рамках позанавчальної діяльності на добровільних засадах формуються гуманітарні, комунікативні, аутопсихологічні, проектувальні, адаптаційні, організаційні, мотиваційні, пізнавальні, творчі, загальнолінгвістичні та соціокультурні якості, які є невід'ємними складовими ефективного іміджу майбутнього фахівця.

У зв'язку з наведеним, подальші дослідження в напрямку ефективної організації позааудиторної роботи серед студентської молоді, спрямованої на раціональне використання вільного часу, є актуальними і соціально важливими.

Аналіз останніх досліджень та публікацій визначив, що в науці накопичено певний досвід дослідження дозвілля та проблеми організації вільного часу студентів. Методологічні й теоретичні аспекти соціології вільного часу розглядалися у роботах таких вчених, як В. Лавриненко, В. Бочелюк, А. Воловик, В. Воловик, І. Петрова, Л. Ніколаєв, Ю. Стрельцова, В. Бочарова, Ю. Красильнікова, Г. Орлова, П. Фомичова та ін.

Питання теорії та практики позааудиторної роботи знайшли відображення у працях таких українських вчених, як А. Алексюк, В. Білоусова, А. Бондар, В. Заслуженюк та ін. Проблему організації позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах досліджували В. Бабич, А. Бойко, Г. Глухова, В. Кузь, Ю. Руденко, П. Щербань та ін.

У літературі також визначено концептуальні засади вільного часу як фактору формування особистості студента (Г. Кравченко, І. Мельников, О. Семашко, Б. Трегубов, К. Шульга), обґрунтовано умови удосконалення різних напрямків позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти

щодо організації змістовного дозвілля (О. Винославська, О. Дубасенюк, О. Киричук, О. Якуба).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Культурно-дозвіллева діяльність є структурною частиною системи позааудиторної роботи за умови реалізації культурно-дозвіллевих потреб студентів шляхом залучення їх до відповідної організованої діяльності. Тому необхідно постійне посилення уваги до організації позааудиторної виховної роботи зі студентами.

Тому метою дослідження є визначити головні функції дозвілля, принципи організації дозвіллевої діяльності та визначити зв'язок сфери освіти та сфери дозвілля.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до кількісної концепції, дозвіллевий час використовується людиною за її власним бажанням. Дозвілля як окремий вид життєдіяльності людини – це діяльність: творча, конструктивна або ж безцільна та асоціальна. Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення [1, с. 15].

Головними соціальними функціями дозвілля є рекреаційна, комунікативна, соціальна, творча, ціннісно-орієнтаційна, пізнавальна та виховна. Принципи дозвілля становлять теоретичні, соціальні, культурні, політичні, організаційні засади, на яких ґрунтується дозвіллева діяльність. Вчені визначають такі загальні принципи дозвіллевої діяльності: системність, добровільність, диференціація, доступність та якість дозвіллевих послуг, відповідність дозвіллевих послуг місцевим умовам [5].

Доведено, що розвиток культурно-дозвіллевої діяльності в Україні пов'язаний з її інституціоналізацією, утвердженням соціального інституту дозвілля як однієї з головних складових національно-культурного оновлення. Модернізація дозвілля відбувається як під впливом західноєвропейських моделей розвитку дозвілля, так і з урахуванням практики трансформацій культурно-дозвіллевої діяльності посткомуністичних країн [5].

У сучасному суспільстві не знаходить реального підтвердження думка про те, що формування особистості є справою лише педагогічних закладів. Актуальним сьогодні є розвиток дозвіллевих центрів, що охоплюють різні вікові категорії населення, різні суспільні структури (сім'ю, вулицю, любительські об'єднання, підліткові групи).

Предметом педагогіки дозвілля є цілеспрямований, планомірний і систематичний виховний процес організації дозвіллевої діяльності і піднесення її на вищий рівень розвитку та його чинники і складові.

Зміст виховання особистості у дозвіллевій сфері залежить від орієнтації людини у вільний час. На характер проведення людиною свого

часу впливає багато чинників, найголовнішими серед них є соціальне становище, національні традиції, психічні та фізіологічні зміни, ціннісні орієнтації, притаманні конкретному віковому стану.

Молодіжне дозвілля – це своєрідна форма реалізації подібної свободи і поле для самореалізації. Дозвілля – найпростіший і доступний майданчик для конкретних справ. У ньому можна проявити власну самостійність, – уміння приймати рішення, керувати і організувати. Це не тільки спілкування, але й свого роду соціальна гра. Відсутність навичок таких ігор в юності призводить до того, що людина і в зрілому віці вважає себе вільною від обов'язків [2]

Говорячи про освітні ініціативи в структурі вільного часу й дозвілля молоді, необхідно знову звернутися до тенденцій, що спостерігаються у сфері освіти. Насамперед, дослідники відносять до них масовість і неінституціональність, що представляють єдину, але разом з тим внутрішньосуперечливу лінію розвитку сучасної освіти, що відбиває, власне кажучи, її нерозривний зв'язок зі сферою вільного часу й дозвілля [4].

Для успішного вирішення завдань професійної підготовки майбутніх фахівців найбільш доцільним підходом до організації позааудиторної роботи студентів є системний підхід, оскільки позааудиторна діяльність належить до категорії систем, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов'язаних елементів. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Серед головних завдань позааудиторної роботи зі студентами є організація змістовного дозвілля студентів, культурного відпочинку та розваг. Саме нереалізованість надлишків вільного часу, відсутність сформованості культури дозвілля призводить до посилення негативних процесів у молодіжному середовищі

Плідне використання молодими людьми свого вільного часу, насиченого творчими і фізично розвиваючими формами – найважливіша умова для їх всебічного гармонійного розвитку. Знаходячись під впливом культурно-дозвіллевого середовища і віддаючи перевагу тим або іншим формам дозвіллевого проведення часу, організовуючи своє дозвілля важливо, щоб молоді люди робили це раціонально, продуктивно і творчо.

Слід сказати про те, що не тільки творча і пізнавальна діяльність можуть виступати як педагогічний процес. А також організація відпочинку. Адже організувати колективний відпочинок - це означає кожної людини включити в загальну діяльність, з'єднати його особисті інтереси з інтересами інших людей. І ефективність цього процесу багато в чому буде залежати від участі в ньому самих молодих людей, їхнього вміння відпочивати.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. За результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що головними завданнями змістовного дозвілля є поглиблення загальнонаукових та спеціальних знань, розвиток світогляду студентів, виявлення різноманітних творчих здібностей і сприяння їх усебічному розвитку, виховання у студентів самостійності та ініціативи, формування навичок самоосвіти, підготовка до майбутньої практичної діяльності. Саме культурно-дозвіллева діяльність відкриває педагогіці широкий простір для реалізації її соціальних функцій, а педагогіка надає заняттям в сфері дозвілля розвиваючу спрямованість.

Для подальшого покращення організації позааудиторної роботи у сфері дозвілля необхідно за допомогою спільних дій створювати передумови для кращого розуміння механізмів формування особистості в сфері вільного часу і більш ефективного використання в цих цілях різноманітні сучасні засоби та методи організації культурного дозвілля студентської молоді.

Література

1. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство. навчальний посібник. / В. Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Вишняк О.І. Культура молодіжного дозвілля./О.І. Вишняк, В.І. Тарасенко. - Київ: Вища школа, 1988.-53с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с., С.122
4. Воловик А.Ф. Педагогіка дозвілля: підручник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик . –Харків: ХДАК, 1999. – 332 с.
5. Яременко Н.В. Дозвіллезнавство: навч. посіб. / Н.В. Яременко. — Фастів: Поліфаст, 2007. — 460 с.

Л. Онофрійчук

- аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

УДК 378.147+373.21.008.2(045)

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРОЕКТУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДНЗ»

У статті розкрито сутність дисципліни «Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників ДНЗ», яка є частиною змістового компонента моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до управлінської діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури і практичного досвіду вказано мету, завдання та

програму дисципліни, доведено необхідність її вивчення для формування управлінських вмінь та навичок майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: підготовка, дошкільна освіта, управлінська діяльність, професійно-орієнтована дисципліна, лекція, семінарське заняття.

Л. Онофрійчук

– аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОУ»

В статье раскрыта сущность дисциплины «Проектирование управленческой деятельности будущих руководителей ДОУ», которая является частью содержательного компонента модели подготовки будущих специалистов дошкольного образования к управленческой деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта указано цель, задачи и программу дисциплины, доказана необходимость ее изучения для формирования управленческих умений и навыков будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: подготовка, дошкольное образование, управленческая деятельность, профессионально-ориентированная дисциплина, лекция, семинарское занятие.

L. Onofriychuk

- graduate student in Khmelnytsky humanities-pedagogical academy

THE FORMATION OF MANAGERIAL SKILLS IN THE DISCIPLINE PROCESS «PLANNING OF MANAGEMENT FOR FUTURE LEADERS OF PRE-SCHOOL»

The article deals with the essence of discipline «Design of management for future leaders of pre-school», which is part of the semantic component of future models of preschool education specialists to management. Based on analysis of psychological and educational literature and practical experience reveals the purpose, objectives and content of the discipline, demonstrated the necessity of studying for the formation of managerial skills of future specialists of preschool education.

Keywords: education, preschool education, management activities, professionally-oriented courses, lectures, seminars.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Зміна соціальної орієнтації у будь-який історичний період неодмінно супроводжується реформуванням освітньо-виховної системи, системи підготовки кадрів. Виходячи з цього констатуємо необхідність професійної підготовки до управління ДНЗ. Вважаємо, що це підвищить якість професійної діяльності

майбутніх вихователів, значною мірою вирішить кризову ситуацію в системі внутрішнього управління, котра пов'язана з сучасними вимогами щодо модернізації системи дошкільної освіти.

Якісна професійна підготовка педагогічних фахівців, здатних успішно вирішувати завдання всебічного виховання та розвитку дітей дошкільного віку є нагальною потребою у контексті модернізації системи дошкільної освіти в Україні. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і практичного досвіду доводить, що основними напрямками модернізації системи дошкільної освіти є орієнтація на створення гнучкої багатофункціональної системи дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) різних форм власності, котрі враховують потреби і можливості родини, а також інтереси дитини; формування освітнього простору з типовим розмаїттям ДНЗ [1]. На нашу думку, це можливо забезпечити при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема, таких: дитяча психологія, соціальна психологія, основи педмайстерності, основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю, основи природознавства з методикою, теорія та методика формування елементарних математичних уявлень, теорія та методика розвитку рідної мови дітей і навчання грамоти, методика фізичного виховання, методика музичного виховання, теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами, основи ділового спілкування, організація та керівництво ДНЗ, котрі вивчаються на II освітньо-кваліфікаційному рівні (ОКР) «бакалавр»; соціально-педагогічні основи управління дошкільною освітою, педагогічний менеджмент, котрі вивчаються на III ОКР «спеціаліст». Вважаємо за необхідне включення до навчальних планів підготовки фахівців дошкільної освіти для управлінської діяльності дисципліни управлінського спрямування, а саме: «Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти з різних проблем знайшли відображення у працях Л.Артемової, Г.Беленької, А.Богуш, К.Волинець, Н.Гавриш, Н.Денисенко, Л.Зданевич, О.Кучерявого, Н.Лисенко, М.Машовець, Л.Машкіної, Г.Підкурғанної, Л.Пісоцької, Т.Поніманської, М.Сичової, Т.Слободянюк та інших. Проблема підготовки майбутніх керівників ДНЗ в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у педагогічних дослідженнях розкрито частково.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядаємо проблему підготовки майбутніх фахівців ДНЗ до управлінської діяльності в процесі вивчення професійно-орієнтованих

дисциплін на основі розкриття змістового компоненту створеної нами моделі, до якого віднесено нами визначені дисципліни. Вперше робимо спробу представити її як системоутворюючий компонент формування управлінських знань, вмінь та навичок, розвиток особистісних якостей, необхідних для управлінської діяльності, котрі подані у змісті дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» особа, яка має вищу освіту не нижчу від освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», стаж роботи у галузі дошкільної освіти не менше як три роки, а також організаційні здібності може призначатися керівником ДНЗ [2]. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне зазначити, що кожен студент, котрий отримує диплом спеціаліста (III ОКР) за спеціальності «Дошкільна освіта» має бути обізнаним із змістом управлінської діяльності керівника ДНЗ, зокрема, та дошкільної освіти загалом. Сучасний керівник ДНЗ не може бути успішним без знань теорії та технології управлінської діяльності, базових положень менеджменту та маркетингу в освіті, вимог до професійної компетентності керівника, його здоров'я, ділового етикету, основ економічної та фінансової роботи. Відсутність спеціальної управлінської підготовки у більшості керівників ДНЗ компенсується досвідом, самоосвітою, підвищенням кваліфікації, науково-методичною роботою тощо [3]. За таких умов актуалізується проблема підготовки майбутніх керівників ДНЗ.

Виходячи з вищезначеного, у процесі нашого дослідження дійшли висновку, що необхідно у навчальний план підготовки фахівців дошкільної освіти до управлінської діяльності ввести таку професійно-орієнтовану дисципліну, як «Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу», котра може бути внесена до вибіркової компоненти навчального плану.

Подаємо до розгляду зміст курсу «Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу». Метою цього курсу є засвоєння знань, вмінь та навичок у сфері управління ДНЗ, знайомство з особливостями реалізації основних функцій управління, забезпечення наукової та практичної підготовки студентів до здійснення адміністративно-господарської діяльності в ДНЗ, порядку інспектування ДНЗ.

Основні завдання: вивчення принципів, видів та особливостей основних функцій управління ДНЗ, особливостей прийняття управлінських рішень у системі дошкільної освіти; озброєння методами та прийомами здійснення адміністративно-господарської діяльності в ДНЗ та керівництва колективом, порядок інспектування ДНЗ.

Дисципліна «Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу» розрахована 54 години (1,5

кредити) з них 32 год. аудиторних: 18 год. - лекційних, 10 год. – семінарсько-практичних, 4 год. - лабораторних.

Розкриваємо зміст програми:

Змістовий модуль – 1 Реалізація функцій ДНЗ

Тема 1. Планування – як функція управління ДНЗ. Поняття «планування». Принципи, завдання та особливості. Характеристика функції планування. Види і форми планування в ДНЗ. Оптимізація і інтенсифікація функції планування (Лекція 2 год.).

Тема 2. Організація – як функція управління ДНЗ. Поняття «організація – функція управління». Принципи, функції та особливості (Лекція 2 год.).

Семінарсько-практичне заняття № 1. Організаційно-педагогічна діяльність керівника ДНЗ.

Тема 3. Керівництво та контроль – як функції управління ДНЗ. Поняття «керівництво» та «контроль». Форми та види, функції та особливості функції контролю. Проблеми контролю і керівництва в ДНЗ. Доцільність застосування видів і форм контролю за педагогічним процесом в ДНЗ. Циклограма по організації керівництва і контролю (Лекція 2 год.).

Лабораторне заняття № 1. Педагогічна рада – колективний орган управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі.

Тема 4. Проектування діяльності ДНЗ. Поняття «проектів», вимоги, складові. Метод проектів в ДНЗ. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу (Лекція 2 год.).

Семінарсько-практичне заняття № 2. Проектування діяльності ДНЗ – шлях до його розвитку.

Змістовий модуль – 2 Адміністративно-господарська діяльність ДНЗ

Тема 5. Господарська діяльність ДНЗ. Вимоги до планування завдань, ділянки ДНЗ. Забезпечення інвентарем та меблів. Вимоги до обладнання, іграшкам, матеріалам (будівельні норми та правила, санітарні норми, медичні показники) (Лекція 2 год.).

Тема 6. Фінансова діяльність ДНЗ. Види фінансування (бюджет, залучення додаткових засобів, спонсорські внески, доходи від цільових та додаткових засобів). Фінансова документація та контроль за виконання господарської діяльності (Лекція 2 год.).

Семінарсько-практичне заняття № 3. Господарсько-фінансовий напрям діяльності керівника ДНЗ.

Тема 7. Організація додаткових освітніх послуг в ДНЗ. Особливості створення додаткових освітніх послуг в ДНЗ. Різновиди послуг. Нормативно-правове забезпечення надання послуг. Особливості функціонування та фінансування різних видів послуг. Права та обов'язки спеціаліста в ДНЗ (Лекція 2 год.).

Лабораторне заняття № 2. Надання додаткових освітніх послуг в ДНЗ.

Тема 8. Організація медичного обслуговування в ДНЗ. Адаптація дітей в ДНЗ. Умови організації життєдіяльності дітей. Організація загартування та літнього оздоровлення. Організація харчування в ДНЗ. Санітарія та гігієна ДНЗ. Захворювання та профілактика. Особливості обстеження рівня здоров'я дітей в ДНЗ. Проведення медико-педагогічного засідання. Допуск співробітників до роботи з дітьми (Лекція 2 год.).

Семінарсько-практичне заняття № 4. Організаційно-педагогічна діяльність керівника ДНЗ.

Змістовий модуль – 3 Інспектування ДНЗ.

Тема 9. Порядок інспектування ДНЗ. Завдання інспекторської перевірки ДНЗ. Підготовка закладу до інспекторської перевірки. Порядок інспектування ДНЗ. Документи, які перевіряються вищестоящими органами: списки дітей, укомплектування закладу, оплата за приміщення, комплектація кадрами (Лекція 2 год.).

Семінарсько-практичне заняття № 5. Інспектування ДНЗ.

Узагальнити, систематизувати та розширити знання, отримані на лекціях і в процесі самостійної діяльності з даної дисципліни студенти мають змогу на семінарсько-практичних та лабораторних заняття, які доповнюють лекційний курс.

Наукові дослідження і практичний досвід дають нам можливість трактувати, що зміст цих занять формують основні необхідні вміння в галузі методичної, фінансової, господарської, медичної діяльності керівника, вміння складати і вести документацію ДНЗ, котрі ми взяли за основу даної дисципліни. Окрім того, вони передбачають активну роботу студентів з літературними джерелами, вироблення навичок узагальнення та систематизації. Самостійна робота студентів стає провідним фактором особистісного та професійного становлення педагога.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що вивчення дисципліни «Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу» дасть можливість майбутнім керівникам ДНЗ краще зрозуміти, усвідомити особливості управлінської діяльності. Проте подальшого дослідження потребує аналіз результатів впровадження дисципліни у навчально-виховний процес.

Література

1. Положення про дошкільний навчальний заклад: Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 51. – С. 2 – 6.

2. Про дошкільну освіту: Закон України. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001. – С. 4 - 33.

3. Пісоцька Л.С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до управлінської діяльності / Леоніда Станіславівна Пісоцька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Збірник наук. праць: [вид.2-х ч.] / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Ч.2. - К., 2001. – С.90-93. – 0,2 авт. арк.

Н. Стяглик

*– аспірантка кафедри загальної педагогіки й педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ.

У статті розкриваються питання організації навчального консультування студентів шляхом надання педагогічної підтримки у формі супроводу, що передбачає диференційований розподіл студентів на групи та допомогу в задоволенні індивідуальних потреб, які виникають у процесі навчання.

Ключові слова: *навчальне консультування, педагогічна підтримка, супровід.*

Н. Стяглик

*– аспірантка кафедри общей педагогіки и педагогіки высшей школы
Харьковского национального педагогического университета
им. Г.С. Сковороды*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ.

В статье раскрываются вопросы организации учебного консультирования студентов путем оказания педагогической поддержки в форме сопровождения, что предусматривает дифференцированное распределение студентов на группы и помощь в удовлетворении индивидуальных потребностей, которые возникают в процессе обучения.

Ключевые слова: *учебное консультирование, педагогическая поддержка, сопровождение.*

N. Styaglyk

*– Post-graduate student of General Pedagogy and High School Pedagogy
Department H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

STUDENTS PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ADVISING

The article deals with the problem of educational advising organisation by means of pedagogical support providing in the form of accompaniment, which

presupposes differential division of students into groups and help in the satisfaction of individual needs which may appear in educational process.

Key words: *educational advising, pedagogical support, accompaniment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У першокурсників вищих навчальних закладів виникає низка проблем, складних ситуацій, утруднень, причиною яких є, з одного боку, необхідність адаптації абітурієнтів до умов вищого навчального закладу, з іншого боку, - потреба у збереженні індивідуальності, неповторності особистості. У зв'язку з цим виникає потреба в допомозі, підтримці й консультуванні з боку викладачів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Т. Анохіна, О. Газман, Н. Михайлова, Г. Сорока, Т. Строкова, С. Юсфін та інші) доводить, що недостатньо розкритими є питання ефективного впровадження особистісно-орієнтованого навчання у процесі забезпечення педагогічної підтримки студента в його індивідуальному розвитку й саморозвитку. Слід відзначити, що ідею підтримки висловлювали ще А. Макаренко, К. Ушинський та інші. Але своєї цілісності ця концептуальна ідея набула у працях О. Газмана та його послідовників. Організації процесу навчання студентів із урахуванням педагогічного супроводу і допомоги присвячені праці Є.Бондаревської, Т.Давиденко, В.Стрельнікова, Н.Тализіної, І.Якиманської та інших.

Разом із тим, вивчення масової практики свідчить, що викладачі вищої школи в багатьох випадках реагують на проблеми, які виникають у студентів, тоді, коли вони проявляються в неадекватній поведінці, погіршенні успішності в навчанні тощо. Попередженню подібних явищ може сприяти консультування студентів з різних питань. Зокрема, психолого-педагогічне консультування має супроводжувати весь процес навчання у вищих навчальних закладах, починаючи з адаптації студентів-першокурсників до нових навчальних і соціальних умов і завершуючи науковою роботою студентів старших курсів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття процесу навчального психолого-педагогічного консультування шляхом педагогічної підтримки студентів протягом всього терміну навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка», її розглядають як:

- особливу сферу діяльності школи (О. Газман);
- специфічну психолого-педагогічну й моральну взаємодію викладача та студента (Н. Крилова);
- принцип педагогічної діяльності (С. Юсфін).

Педагогічна підтримка складається із спільного визначення разом зі студентом його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому зберегти людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [1; 8].

У дослідженні І.Карапузової педагогічна підтримка визначається як систематична, цілеспрямована діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприяння в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця [4].

Сутність педагогічної підтримки Т. Дейніченко [2] визначає як допомогу студентові в подоланні перешкод, утруднень, спираючись на його суб'єктивний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем.

Мета педагогічної підтримки в процесі навчального консультування – надання допомоги в пізнанні, розвитку й самореалізації власних можливостей особистості, тобто в ході педагогічної підтримки викладач виходить не лише з загальних цілей, а передусім із цілевих установок студента, які проявляються в потребах, бажаннях, задумах, прагненнях.

Головною умовою здійснення педагогічної підтримки в процесі консультування є вивчення індивідуальних особливостей кожного студента для надання «адресної» підтримки, що потребує:

- виявлення проблеми студента, причин її виникнення та перешкод на шляху її подолання;
- цілеспрямованого формування у студентів потреб у самоаналізі та проектуванні власних дій і умінь аналізувати складні ситуації, що виникають у навчанні й знаходити шляхи їх розв'язання;
- спостережень за динамікою розвитку студентів, виявлення тих проблем, які впливають на успішність навчання;
- створення мікрогруп студентів зі схожими проблемами й вибір відповідних диференційованих способів підтримки [3].

Здійснення навчального консультування шляхом адресної педагогічної підтримки визначається індивідуальними потребами студентів: декого треба підтримати емоційно, іншого – психологічно або морально, дехто потребує допомоги в самоорганізації, в розв'язанні проблеми спілкування з іншими людьми.

Напрямок педагогічної підтримки – побудова таких взаємин педагога і студента, у яких педагог через спільний аналіз труднощів, проектування дій, розподіл відповідальності за дії, обговорення зі студентом наслідків і результатів навчання, способів взаємодії створює можливість для подальшого розвитку особистості студента.

Аналіз анкетування, що було проведено в рамках дослідження й охоплювало 197 студентів природничого й фізико-математичного факультетів ХНПУ ім.Г.С.Сковороди з метою виявлення потреб студентів у навчальному консультуванні дозволив зробити висновок про те, що потреба в консультуванні виникає у 66% студентів. У 80,95% випадків ця потреба обумовлена різними труднощами безпосередньо у навчанні: недостатня база попередніх знань – 15,3%; недостатнє розуміння предмета – 7%; ліквідація неуспішності – 4,65%; усунення поточних труднощів – 19,48%; потреба в структуруванні й систематизації отриманих знань – 11,34%. Окремим студентам необхідні поради щодо використання додаткової літератури – 3,78%, виконання контрольних, курсових, дипломних робіт – 13,77%, організації науково-дослідницької роботи – 5,63%. Особливої уваги вимагають студенти, які мають психологічні труднощі – 28,57%: невпевненість у своїх можливостях – 5,35%; відсутність уміння виступати перед аудиторією – 9,1%; сумнів щодо правильності вибору спеціальності – 2,85%; дії в умовах суперництва у студентському колективі – 6,23%; потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, самонавчанні – 5,04%.

Спираючись на виявлені в ході дослідження потреби студентів у навчальному консультуванні, визначали конкретні засоби підтримки студентів:

- загальні, для всіх груп студентів, що включають створення певних умов організації процесу навчання, створення атмосфери доброзичливості, взаємодопомоги, співробітництва тощо;

- індивідуально-особистісні, спрямовані на окремого студента: дозування допомоги, створення ситуацій успіху тощо;

- групові, спрямовані на організацію спільної діяльності студентів або діяльності з диференційованими групами студентів.

За результатами опитувань студентів і викладачів, аналізу діагностованих потреб і особистісних навчальних досягнень студентів визначили такі напрями надання педагогічної підтримки в процесі навчального консультування:

1. У роботі зі студентами з високою успішністю та з обдарованою молоддю підтримка була орієнтована на розвиток особистісних задатків студентів, чому сприяли супровід, інструктаж, участь у ділових іграх, консультування, використання інтерактивних методів навчання, емпатійне слухання, психологічна підтримка. Для цієї групи студентів характерні висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, потяг до творчості. Було виявлено у студентів природничо-математичних факультетів й негативні прояви: надмірна зосередженість окремих з них на улюблених предметах в ущерб загальноосвітній підготовці, байдужість до інших людей, слабка

комунікабельність, окремі випадки агресивності, відчуття незадоволеності, нереалістичні цілі, нетерплячість, які слід враховувати під час організації навчального процесу.

Тому особливе значення в процесі консультування обдарованих та успішних у навчанні студентів мали індивідуальні форми роботи. Оскільки сучасна вища школа не має практики використання тьюторів і менторів у процесі навчання, альтернативою стало індивідуальне навчальне консультування або консультування диференційованих груп студентів.

Провідне місце серед методів навчання обдарованих студентів належить методу проблемного навчання, застосування якого в поєднанні з іншими сприяло творчому розвитку студентів, зростанню їхнього інтелектуального потенціалу. Використання цих підходів у навчальній діяльності вимагало організації взаємодії викладача зі студентом на засадах педагогічної підтримки, сприяння розвитку особистості студента, супроводу пізнавальної діяльності.

Отже, на сучасному етапі дослідження проблеми організації навчального консультування можна виділити низку провідних стратегій [5; 6; 9] у побудові процесу навчання обдарованих студентів, реалізації яких у освітньому процесі сприяє використанню індивідуальних консультацій, або консультування диференційованих студентських груп. Серед найбільш визнаних та перевічених часом є такі:

- *прискорення*, що пропонує оволодіння змістом освіти інтенсивним темпом за спеціальними програмами, враховує здатність студентів швидко засвоювати навчальний матеріал;

- *поглиблення*, яким передбачено більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань. Така стратегія навчання ефективна стосовно людини, яка виявила підвищений інтерес до конкретної галузі знань або сфери діяльності й найбільш доцільна під час професійної підготовки обдарованих студентів. Практика такого навчання дає змогу відзначити низку позитивних результатів, а саме: високий рівень компетентності в певній галузі знань, сприятливі умови для інтелектуального розвитку тощо;

- *збагачення*, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики завдяки міждисциплінарним зв'язкам, виявленню яких сприяють міжпредметні консультації. Крім того, збагачена програма передбачає оволодіння студентами різноманітними способами і прийомами розумової дослідницької діяльності. Таке навчання може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі студентів у дослідницьких проектах, спеціальних інтелектуальних тренінгах тощо. Якісно збагачена програма має бути гнучкою, передбачати розвиток продуктивного мислення, індивідуальний підхід при її використанні, створювати умови, за яких студент міг би

навчатися з притаманною йому швидкістю, самостійно обирати навчальний матеріал і методи навчання.

Організація психолого-педагогічного консультування у вигляді педагогічного супроводу обдарованих студентів потребує дотримання таких методичних вимог [7; 9]: створення умов для випереджального розвитку здібних студентів; створення умов для вільного використання відповідних інформаційних джерел; активізація пізнавальної діяльності, виконання самостійних досліджень, заохочення ініціативи в навчанні; використання творчих проблемних завдань; вивчення додатково різних джерел, творче обґрунтування результатів роботи. Важливо надавати простір для вільного індивідуального розвитку й самореалізації студентів; створювати умови для максимального напруження інтелектуальних сил; використовувати різноманітні форми творчого співробітництва студентів; сприяти розвитку свідомості і самосвідомості, розумінню зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо.

Водночас не слід акцентувати увагу на розумово обдарованих студентах, варто не стільки виділяти їх успіхи, скільки заохочувати до спільних занять з іншими студентами групи.

2. У роботі з невестигаючими студентами важливо проводити спостереження, допомагати долати труднощі, залучати до спілкування, яке б забезпечувало піднесення настрою, створення ситуацій успіху, тобто необхідна психологічна підтримка, індивідуальне і групове консультування, виконання індивідуальних завдань, схвалення, стимулювання до саморозвитку, самоаналіз власної діяльності.

Неуспішність студентів у навчанні переважно пов'язана з самим процесом навчання, що розрахований на середнього студента без урахування індивідуальних особливостей, можливостей, індивідуального темпу засвоєння знань.

Успіх навчання неуспішних студентів полягає не лише в подоланні труднощів, але й у попередженні навчальних утруднень, зокрема завдяки проведенню навчальних консультацій. Діяльність викладача з попередження навчальної неуспішності, як свідчать дослідження Ю.Бабанського, В.Ільїна, Л.Каткової, Н.Менчинської, Г.Победоносцева, повинна містити в собі: аналіз змісту навчального матеріалу з метою виділення часу на вивчення складних тем; акцент у ході викладу матеріалу й контролю знань на найбільш складні й важко засвоювані питання, попередження можливості неправильного засвоєння окремих питань з урахуванням типових помилок; збільшення кількості навчаючих і контрольних вправ зі складних питань; тематичне повторення матеріалу в процесі вивчення нових тем; стимулювання питань з боку студентів у разі виникнення утруднень у засвоєнні навчального матеріалу; спеціальна допомога (консультації, індивідуальні завдання та інше) студентам, які

пропустили заняття з різних причин; аналіз причин виникнення помилок у студентів у процесі навчальної діяльності та їх усунення.

Особистісний підхід до неуспішних у навчанні студентів може здійснюватися також у формі періодичних індивідуальних або диференційовано-групових навчальних консультацій, а інколи й тимчасових додаткових занять. Зауважимо, що характер допомоги зводиться в першу чергу до планування самостійної роботи цими студентами, відповідей на їх питання і консультування за найбільш складними розділами матеріалу, що був пропущений або незасвоєний.

Педагогічна підтримка невстигаючих у навчанні студентів має на меті не лише усунення навчальних труднощів, але й усунення причин, що їх породжують. Для виявлення причин неуспішності викладач здійснює систематичне спостереження за діяльністю студентської групи, індивідуальне й групове консультування з метою: визначення співвідношення темпу роботи сильних і слабо встигаючих студентів; уточнення особливостей сприйняття й розуміння навчального матеріалу; зміни характеру участі невстигаючих студентів у роботі групи під час повторення вивченого матеріалу й оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками; зміни відношення до навчання в умовах репродуктивної й творчої діяльності; виявлення обсягу й характеру допомоги, яка необхідна для активної роботи невстигаючих студентів у процесі навчання; уточнення мотивації навчальної діяльності студентів.

Для подолання навчально-пізнавальних труднощів невстигаючих студентів педагогічна підтримка може здійснюватися у вигляді консультацій, що включали організацію ситуацій успіху, виконання індивідуальних завдань, схвалення, заохочення, підбадьорення, поради, супровід, сприяння, зміцнення позитивної мотивації навчання тощо.

3. *Супровід у задоволенні особистісних потреб студентів* (вирішення навчальних питань, допомога в організації наукової та самостійної роботи, додання впевненості у власних знаннях тощо) у процесі консультування.

Кожна академічна група студентів має у своєму складі не лише обдарованих і неуспішних студентів, але й студентів із середнім рівнем успішності, які зазвичай складають більшість групи. Кожен з цих студентів також потребує педагогічної підтримки з боку викладачів навчального закладу на протязі всього періоду навчання. У процесі навчання кожен студент стикається з певними питаннями й труднощами, вирішення яких потребує уваги з боку педагогів. У залежності від характеру утруднень, педагогічна підтримка в консультуванні може являти собою пораду, інструктаж, допомогу в організації самостійної діяльності студентів, індивідуальне й групове консультування, тому що особистісні потреби в консультуванні зазвичай стосуються виконання індивідуальних завдань,

організації проходження педагогічних практик, де необхідне вміння переносити відомі знання й способи діяльності в нову ситуацію, уявляти і прогнозувати результати своїх дій, знаходити варіанти розв'язання задач, напрямів самореалізації.

Наслідком педагогічної підтримки зазвичай є особистісне зростання і розвиток майбутнього фахівця, що сприяє самореалізації, самоорганізації, саморозвитку, зростанню рівня професійної компетентності.

Отже, консультування майбутніх учителів, яке побудовано на основі індивідуально-диференційованого підходу, спрямовано на розв'язання основної суперечності традиційної системи навчання вищої школи, пов'язаної з груповою формою організації навчання та індивідуальним характером засвоєння знань, умінь і навичок студентами й покликана адаптувати традиційну систему до можливостей і потреб кожного з них.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Організація педагогічної підтримки в процесі навчального консультування майбутніх учителів передбачає включення соціальної та психологічної допомоги студентам під час подолання ними труднощів у навчанні.

Диференціація та індивідуалізація навчання вимагають визначення змісту й форм організації освітнього процесу, виходячи з особливостей особистості, що також відповідає ідеї педагогічної підтримки індивідуальних особливостей особистості. Педагогічна підтримка життєвого і професійного самовизначення студентів у процесі консультування має сприяти самоактуалізації й саморозвитку особистісних якостей випускників навчальних закладів, що дозволяє їм більш ефективно реалізовувати свої індивідуальні здібності, самовизначатися в соціальній та професійній сферах.

Подальшого дослідження проблеми вимагають питання розробки технології консультування у вищій школі.

Література

1. Газман О.С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? / О.С.Газман // Учительская газета. – 1997. – СВ№4. – С.15
2. Дейниченко Т.І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Дейниченко Тамара Іванівна. – Харків, 2005. – 195с.
3. Зуева Т., Михайлова Н. Преодоление «синдрома адаптации»/ Т.Зуева, Н.Михайлова // Директор школы. – 1997. – СВ№2. – С.60-66.
4. Карапузова І.В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В.Карапузова. – Полтава, 2010. – 20с.
5. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терепищій С.О., Антонова О.Є., Науменко Р.А. та ін. – Київ: ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с.: іл.

6. Обдаровані діти: Діагностика та супровід. / Упоряд. Т.Червонна. – К.: Шк. світ, 2008. – 128с. – (Бібліотека «Шкільного світу»)
7. Особливості роботи з обдарованими дітьми: Методичний посібник / Упоряд. М.І.Тіхонова, А.О.Молдованова. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2007. – 176с.
8. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. Посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, слухачів ПО. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2002. – 128с. – (Серія «Управління школою»). С.104-120.
9. Школа майбутнього / упор. Н.Л. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

А. Пеньковська

- студентка другого курсу дефектологічного факультету, Слов'янського державного педагогічного університету

М. Попов

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК: 373. 091.2 – 056. 26

ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглянуто проблему освітньої інтеграції та інклюзії дітей з обмеженими можливостями. На основі аналізу сучасних досліджень охарактеризовано зміст понять „інтеграція” та „інклюзія”. Представлено авторські концепції теоретичного і практичного змісту освітньої інтеграції та інклюзії дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, інклюзивна школа, спеціальна освіта, дитина з особливими потребами.

А. Пеньковская

- студентка второго курса дефектологического факультета Славянского государственного педагогического университета

Н. Попов

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье рассмотрены проблемы образовательной интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями. На основе анализа современных исследований охарактеризовано содержание понятий „интеграция” и „инклюзия”. Представлены авторские концепции относительно теоретического и практического содержания образовательной интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, инклюзивная школа, специальное образование, ребенок с особенными потребностями.

A. Penkovskaya

- student of the second course defektologicheskiiy faculty the Slavyansk State Pedagogical University

N. Popov

- Ph.D., assistant professor of pedagogy Slavyansk State Pedagogical University

EDUCATIONAL INTEGRATION AND INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The article deals with the problems of educational integration and inclusion of children with disabilities. The conception of integration and inclusion is explained on the basis of recent research. The author's conception of the theoretical and practical content is given in this article, and the modern conception of educational integration and inclusion of children with disabilities is considered, too.

Key words: integration, inclusion, inclusive school, special education, children with special needs.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема адаптації людей з обмеженими фізичними можливостями. Важливе місце в цьому процесі посідає освіта, адже її належний рівень сприяє самостверженню особистості, а для даної категорії людей забезпечує успішну соціальну адаптацію у суспільстві.

Останнім часом в Україні актуальною стає проблема спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми здоровими ровесниками, розширення спектру соціальної, медичної та педагогічної допомоги таким дітям, забезпечення вільного доступу до якісної освіти, різних сфер життєдіяльності, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу й максимально можливого рівня інтелектуального, духовного та фізичного розвитку.

Аналіз освітніх джерел і публікацій. Проблеми інклюзивної освіти знайшли своє відображення у дослідженнях багатьох науковців і практичних працівників, зокрема: В.Бондаря, В.Синьова, В. Засенка, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Проблеми інтеграції особистості з функціональними обмеженнями в суспільство досліджують А.Колупаєва, А.Висоцька, О.Тюптя, О.Василишин, М.Сварник, Л.Лохвицька та ін.

Філософія інклюзії основною думкою якої є теза про рівний доступ до якісної освіти дітей з функціональними обмеженнями обґрунтована у вітчизняних та зарубіжних наукових працях В.Бондаря, А.Колупаєвої,

М.Софій, Л.Чернявської, С.Стрижеус, Н.Лізенко, Л.Завірюхи, Е.Дж. Ервіна і Н. Йї. Кітнес та ін. Проблемаам навчання й виховання дітей з особливими потребами присвятили свої праці І.Зверева, А.Капська, А.Мудрик, С.Хлебїк та інші. Проте, не дивлячись на певні напрацювання в цій області, залишаються невирішеними питання змісту, функцій, видів та особливостей освітньої інтеграції та інклюзії дітей з обмеженими можливостями.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз змісту, функцій, видів та особливостей освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями психофізичного розвитку та обмеженими можливостям здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як свідчать інформаційні джерела, в Україні щорічно збільшується кількість дітей-сиріт, дітей-інвалідів, що перебувають у різних загальноосвітніх та галузевих закладах і потребують посиленої уваги з боку держави.

За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України, у нашій державі 135773 тис. дітей мають порушення психофізичного розвитку. Це становить приблизно 1,5% від загальної кількості дітей країни. Демографічні дані свідчать, що, вступаючи до школи, близько 80% дітей мають ті чи інші порушення стану здоров'я. Серед хронічних захворювань домінують хвороби нервової системи та органів чуттів. Ці фактори зумовлюють зниження соціальної і психічної адаптації більш ніж у 20% так званих нормальних дітей і підлітків [11].

Водночас дані психолого-медико-педагогічних закладів, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн. Це становить 12,2% від загальної кількості дітей у країні. Такі статистичні дані значно відрізняються від показників офіційної медичної статистики, відповідають середньосвітовим показникам та мають неупереджений характер, оскільки зібрані оперативними службами, що надають допомогу на місцях [6].

Конвенція ООН про права дитини [7] як документ міжнародного рівня, обумовлює вимоги до кожної держави та її політики діяти згідно з всесвітньою конституцією прав дитини. Наша держава на цьому шляху робить перші прогресивні кроки. Права та обов'язки громадян з обмеженими можливостями, закріплені в нормах міжнародного права, регулюються системою нормативно-правових актів: Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про державну допомогу сім'ям з дітьми", "Про охорону дитинства".

Згідно до Указу Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти» в країні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та

самореалізації особистості упродовж життя. Національна доктрина розвитку освіти визначає систему концептуальних ідей, що обумовлюють стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття [13].

Відповідно до Указу Президента України («Про Міністерство освіти і науки України» від 7 червня 2000р. № 773/2000) розроблено цільову програму "Діти України", наказ № 855 від 11.09.2009 "Про затвердження Плану дій щодо запровадженні інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки", наказ 01.10.2010 N 912 "Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання".

Усі зазначені вище нормативно-правові засоби спрямовано на комплексне розв'язання проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку та обмеженими можливостями здоров'я, створення умов для реалізації цими дітьми конституційних прав на навчання, професійну орієнтацію, зайнятість та інтеграцію в суспільство.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних установах, які й нині залишаються для них чи не єдиним місцем навчання таких дітей. Однак, ситуація поступово змінюється. Україна узяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку з цим певні зміни відбуваються і в освітній політиці. Уряд приділяє значну увагу питанням забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами та створення їм комфортних умов для навчання [14].

Вітчизняна практика навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку в умовах школи-інтернату переконливо доводить, що значна частина випускників не пристосована до соціального середовища, не може адаптуватися в ньому; їхній інтелектуальний потенціал використовується не повністю за традиційної орієнтації педагогів на здорову дитину, а звідси й відповідне психічне інтелектуальне перенавантаження, недиференційований зміст навчання (програми, підручники), недостатня інформованість майбутніх педагогів про специфіку роботи з дітьми, які не відповідають еталонним уявленням про розвиток та життя дітей з функціональними обмеженнями [11].

Активний розвиток інтегрованої загальнодоступної системи освіти став реальною ознакою європейського поступу України. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків. Але для того, щоб не порушувати інтереси „нормальних" учнів, треба визначити, які діти можуть бути інтегровані в суспільство, яка повинна бути їх оптимальна кількість.

Сьогодні спостерігається тенденція, що до звичайних навчальних закладів ідуть діти з легким та середнім рівнем порушення фізичного стану. Проте є приклади того, як учні з важкими відхиленнями успішно адаптуються, мають особисті досягнення, позитивно впливають на фізично здорових учнів, які навчаються бути чуйними, толерантними, уважними [15].

З цією метою Міністерство освіти і науки України планує і надалі розвивати інтегровану загальнодоступну систему середньої освіти як шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю, так і впроваджуючи навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах.

Важливим у підготовці фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами є вивчення курсу "Основи корекційної педагогіки". Педагогічні працівники мають отримати відповідну курсову підготовку, а батьки дітей зазначеної категорії - консультативну допомогу. Крім того, затверджено базовий перелік корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, класів або груп. Також існують нові за змістом та структурою навчальні програми для дітей з особливими потребами [17].

У сучасній світовій освітній політиці розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них - мейнстрімінг, реабілітація, інтеграція, інклюзія.

Мейнстрімінг передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми ровесниками. Переважно це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, перебування в літніх таборах, відвідування клубів за інтересами тощо [5, с.3-8]. Це один з підходів до соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Діти спілкуються з однолітками передусім для того, щоб розширити можливість соціальних контактів, що є одним з основних заходів реабілітації.

Реабілітація система медичних, психологічних, педагогічних, соціально-економічних заходів, спрямованих на усунення або повнішу компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я із стійким розладом функцій організму. Метою реабілітації є відновлення соціального статусу, досягнення матеріальної незалежності і соціальної адаптації[9].

Основними принципами соціальної реабілітації стають більш ранній початок здійснення реабілітаційних заходів, безперервність і поетапність їх проведення, системність і комплексність, індивідуальний підхід. Відповідно, програма реабілітації - це чіткий план, схема спільних дій батьків і фахівців, що сприяє розвитку здібностей дитини, його оздоровленню, соціальній адаптації (наприклад, професійній орієнтації), причому в плані обов'язково передбачаються заходи відносно інших членів сім'ї: набуття батьками спеціальних знань, психологічна підтримка, допомога сім'ї в організації відпочинку, відновлення сил тощо [12].

Інтеграція - зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими потребами в освітній простір. Інтеграція дітей зазначеної категорії є реальністю нашого часу. Усвідомлення переваг і ризиків - головна умова

успіху в цій непростій справі, що потребує відмови від деяких стереотипів та оволодіння педагогами новими формами роботи.

Для успішного входження в суспільство таких дітей з обмеженими можливостями необхідна організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах. Сучасні вчені практикують соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку для того, щоб вона відчувала собі повноцінним учасником соціального життя.

Головною метою соціальної інтеграції в умовах загальноосвітнього закладу є створення умов для особистісного розвитку дитини, її творчої самореалізації та можливості бути корисною іншим людям.

Основними завданнями соціальної інтеграції є:

- забезпечення прав дитини з особливостями психофізичного розвитку на отримання середньої освіти в умовах навчального закладу з комплексним запровадженням корекційно-реабілітаційних заходів;
- усебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей;
- формування ціннісних інтересів та потреб;
- виховання в дітей прагнення до праці, забезпечення їх професійної підготовки;
- виховання дитини як моральної і культурної людини з етичним відношенням до оточуючого світу і самого себе.

Для успішної інтеграції дитини з обмеженими можливостями здоров'я в систему загальноосвітньої школи необхідно :

- організувати медико-психологічну, соціально-психологічну і психолого-педагогічну просвітню діяльність серед населення;
- проводити спеціальне навчання батьків, здорових дітей та педагогічного персоналу звичайних освітніх заходів, спрямоване на зміну у всіх учасників навчально-виховного процесу негативних соціальних установок та стереотипів щодо дітей з проблемами у розвитку.

Визначають два підходи до інтеграції осіб з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство:

- перший - передбачає пристосування дітей з обмеженими можливостями до життя в суспільстві, їх адаптацію до навколишніх умов.
- другий – передбачає, окрім підготовки такої дитини до життя в суспільстві, ще й підготовку суспільства до її прийняття.

Педагогічна інтеграція передбачає формування в дітей з обмеженими можливостями здоров'я, здатності до засвоєння навчального матеріалу, передбаченого загальноосвітньою програмою [5, с.3-5].

Традиційно виділяють чотири форми інтегрованого навчання: тимчасова, часткова, комбінована, повна.

Тимчасова (епізодична) інтеграція виступає етапом підготовки до можливої подальшої досконалішої її форми. У цьому випадку вихованці спеціальної (корекційної) групи, незалежно від рівня їх психофізичного розвитку, об'єднуються зі звичайними дітьми не рідше двох разів на місяць для проведення різних виховних заходів або навчаються в класі масової школи певний час з діагностичною метою.

Часткова (фрагментарна) інтеграція здійснюється у випадках, коли діти з проблемами в розвитку ще не здатні нарівні із звичайними однолітками опанувати освітній стандарт, і відвідують заняття в масовій школі, зміст яких їм доступний і відповідає їх можливостям. Решту часу такі діти знаходяться на домашньому навчанні або вчаться в групі спеціальної (корекційної) школи.

Комбінована інтеграція припускає, що дитина з відхиленнями в розвитку упродовж усього дня знаходиться в групі звичайних дітей, але, крім того, відвідує корегувально-розвиваючі заняття учителя-дефектолога.

Повна інтеграція має на увазі переміщення дитини з обмеженими можливостями здоров'я до звичайного класу масової школи на більший термін навчання [2].

Інклюзія - реальне включення дитини з обмеженими можливостями у активне суспільне життя. Інклюзивна освіта - це процес, у якому школа намагається відповідати потребам усіх учнів, упроваджуючи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей.

Концепція інклюзивної освіти [8, с.3-6] відображає одну з головних демократичних ідей - усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Метою Концепції є спрямування зусиль на:

- формування нової філософії суспільства - позитивного ставлення до дітей та осіб із порушенням психофізичного розвитку;
- створення умов до реалізації державної політики забезпечення конституційних прав і гарантій дітям з особливими освітніми проблемами у сфері освіти;
- удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Завдання інклюзивної освіти:

- удосконалення нормативно-правового, фінансово-економічного, науково-методичного забезпечення, орієнтованого на реалізацію інклюзивної освіти;
- запровадження інноваційних освітніх технологій на основі інклюзивного підходу та моделей спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;
- розвиток мережі загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують принципи інклюзивної освіти;
- вирішення низькі соціальних проблем щодо становлення, інтегрування в суспільство дітей з особливими освітніми потребами;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;
- надання підтримки та залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності.

Принципи державної політики щодо впровадження інклюзивної освіти:

1. Реалізація прав людини.
2. Гарантія і стабільність державної допомоги та підтримки дітей з обмеженими можливостями та їхніх сімей, створення нових та підтримка вже активних соціальних послуг.
3. Науковість.
4. Системний підхід до процесу організації та реалізації технологій інклюзивної освіти.
5. Соціальна відповідальність сім'ї.
6. Міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство [8, с.3-6].

Інклюзивна школа - заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема адаптує навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі.

Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей зі звичайним рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому. Інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів - як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі потреби.

Змістом інклюзивного підходу до дітей з обмеженими можливостями обумовлено створенням таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі це діти з особливими потребами, що навчаються у загальноосвітніх школах; можливість отримати досвід, знання, що сприяють подоланню упереджень й дискримінації і сприяють

формуванню позитивного ставлення до тих учнів, які не відповідає існуючим загальноприйнятим нормам.

Основні принципи інклюзивної школи полягають у тому, що:

- усі діти мають навчатися разом в усіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом погодження різних видів і темпів навчання;
- якісна освіта має забезпечуватися шляхом розробки відповідних навчальних планів, проведення організаційних заходів, розробка стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків з громадськістю;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Ключовий принцип, що лежить в основі інклюзивного підходу, полягає в тому, що школи мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. До їх числа належать діти з проблемами в розвитку та обдаровані діти, безпритульні і працюючі діти, котрі належать до національних, етнічних чи культурних меншин. Школам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішне навчання всіх дітей, зокрема тих, які мають фізичні чи розумові проблеми [4 с. 4-11].

Позитивне сприйняття вчителями, вихователями і здоровими людьми дитини з відхиленнями у розвитку має прямий вплив на її розумовий, емоційний і соціальний розвиток. Найбільш сприятливою інклюзією може бути для дітей із сенсорними вадами: з порушеннями мовлення, зору, слуху, опорно-рухового апарату, які мають збережений інтелект та дітей із затримкою психічного розвитку. Для дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю інтегроване навчання доцільно здійснювати шляхом створення спеціальних груп у структурі освітнього закладу [6].

Під час навчально-виховного процесу педагог реалізує низку важливих функцій :

1. Корекційна - передбачає використання різноманітних методів та прийомів з метою корекції та компенсації недоліків психофізичного розвитку, дотримання дидактичних принципів навчання.
2. Гностична - полягає у вивченні суб'єкта діяльності (учень) та її об'єкту (колективу і самого процесу навчання) без чого унеможлиблюється організація продуктивного навчально-виховного процесу.
3. Комунікативна - забезпечує формоутворюючу систему процесу навчання і передбачає високий рівень культури вчителя, вміння організувати й керувати педагогічним спілкуванням.

4. Матеріальна - передбачає відбір й використання наочності, спеціального обладнання тощо [1 с. 15-18].

Щоб навчання в інтегрованих (або інклюзивних) групах відбувалося успішно, педагог повинен оволодіти необхідними знаннями і навичками:

- володіти повною інформацією про анамнез, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку дитини;
- вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини;
- враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної її моторики;
- навчатися спостерігати за дітьми та оцінювати динаміку їхнього розвитку в процесі навчальних занять;
- адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей;
- створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми та формуванню колективу;
- формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища;
- ставитися з повагою до дітей і батьків.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яка вивчається у школі, кожний метод і прийом, використаний вчителем чи вихователем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню позитивної поведінки, а й повинні спрямовуватися на виправлення вад психофізичного розвитку.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Всі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати розмаїття ресурсів задля досягнення головної мети - реалізації дитиною її потенційних можливостей [16].

Складовою частиною інтеграції дітей з обмеженими можливостями в суспільство є їх залучення до загальноосвітніх установ, де вони мають можливість спільного навчання з однолітками, що розвиваються нормально. Позитивним у цьому є збереження дитячо-батьківських стосунків і можливість повноцінної участі дитини в повсякденному житті своєї сім'ї; отримання досвіду соціальної взаємодії з однолітками і дорослими; повноцінне мовне середовище тощо. Негативи полягають у складнощах створення належних умов у приміщеннях класних кімнат,

спортзалу; великій наповнюваності класів, перевазі монологічних форма подачі навчального матеріалу або постійна робота на уроці в режимі полілогу, значний і різноманітний за лексичними, граматичними, фонетичними і фонемними ознаками мовний матеріал.

Повертаючись до інклюзивної освіта необхідно зазначити, що це ширший процес інтеграції, який передбачає однакою доступність освіти та її пристосованість до дітей не залежно від рівня їхнього розвитку та стану здоров'я; це реформування сучасної школи як інституції, перепланування її приміщень з метою відповідності потребам учасників навчально-виховного процесу, тощо. Позитивним у цьому напрямку є створення в загальноосвітній установі спеціальних умів навчання для дітей з особливими освітніми потребами; моделювання гнучкого адаптивного освітнього середовища, що відповідає освітнім потребам дітей; навчання в умовах загальних класів масової школи, з наданням учневі необхідної психолого-педагогічної підтримки профільними фахівцями; формування в колективі (класу, групи, школи) толерантності, терпимості, милосердя; сприяння поліпшенню якості життя дітей, особливо з соціально уразливих груп й оздоровленню суспільства в цілому.

Але, враховуючи наші соціально-економічні умови і рівень суспільної свідомості, необхідно наголосити, що інклюзивна освіта в Україні поки носить експериментальний характер [3].

Відмінність інтеграційного та інклюзивного підходів полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, воно пристосовується до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Відтак, однією з форм інтеграції можна вважати навчання дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних класах або групах навчального закладу. Проте, назвати це інклюзією складно і практично неможливо, оскільки існуючий практичний досвід засвідчує, що інклюзія передбачає особистісно-орієнтовані методи навчання, в основі яких має бути індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її здібностей, особливостей розвитку, темпераменту, сімейного виховання тощо [10].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвиток у даному напрямку. Ставлення суспільства до дитини з обмеженими психофізичними можливостями є певним мірилом його цивілізованості. З роками повільна гуманізація суспільної свідомості, а також досягнення в різних галузях науки порушили питання про необхідність інтеграції людей з психофізичними вадами, як соціальної групи в суспільство, тобто про їхню успішну соціальну адаптацію.

Провідним компонентом соціальної роботи з даною категорією дітей є:

- формування індивідуальності дитини, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб;
- побудова взаємозв'язків дитини з мікро - і макросередовищем;

- здійснення розвитку її збережених психофізичних можливостей шляхом розширення сфери спілкування;
- організація дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомога у самообслуговуванні і пересуванні.

Таким чином, дослідження сучасних наукових праць з проблеми освітньої інтеграції та інклюзії дітей з обмеженими можливостями свідчать про її новизну та неабиякий інтерес науковців. Існуюча в Україні система спеціальної освіти не повною мірою забезпечує доступність та рівність прав на отримання освіти особами з обмеженими можливостями, тому виникає гостра необхідність реорганізації державної політики щодо надання освітніх послуг людям з інвалідністю.

Отже, проблема освітньої інтеграції та інклюзії дітей з обмеженими можливостями є актуальною, потребує подальшої розробки в аспекті зміни свідомості суспільства, яке має пристосуватися до індивідуальних особливостей усіх його громадян.

Література

1. Бугайова І. Соціалізація дітей з проблемами у розвитку / І.Бугайова // Дефектологія . - 2007 - №5. - С. 15-18.
2. Зайцев Д.В. Проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я [Електронний ресурс] / Д.В.Зайцев // Режим доступу: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>.
3. Діти і їх слух / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.otoskop.ru/rus/2009/12/integraciya-inklyuziya-plyusy-i-minusy/>
4. Кавун Ю., Ворон М. Інклюзивна освіта / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектологія (Шкільний світ). - 2007. - №5. - С. 4-11.
5. Колупаєва А.А Засади понятійно - термінологічні визначення інклюзивної освіти /А.А. Колупаєва // Дефектологія. - 2009. - № 2. - С. 3-8.
6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта в контексті реалії сьогодення. [Електронний ресурс] /А.А.Колупаєва. - Режим доступу: <http://www.rbdut.at.ua/publ/rizwe/inkluzivna-osvita-v-konteksti-realij-sogodennia/1-1-0-54>.
7. Конвенція ООН про права дитини : Міжнародний документ від 20.11.1989 / [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021
8. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог - 2010.- № 4.- С. 3-6.
9. Мисяк С. А. Практичний посібник з медичної, соціальної і трудової реабілітації / С. А. Мисяк // Запорізький медичний журнал. - 2006.- № 5.- т. 2. - 2006. - С. 158 - 161.
10. Михайличенко А.В. Соціальна інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку, як напрямок гуманізації системи освіти [Електронний ресурс] /А.Ф.Михайличенко // Крок у майбутнє. - 2009.- № 2.- Режим доступу: <http://www.krog.ucoz.ua./pub/1-1-01>.
11. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями

здоров'я [Електронний ресурс] / Нечипоренко Валентина Василівна. - 2006. - Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/245149.html>.

12. Проблеми соціалізації дітей-інвалідів [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.erudition.ru/referat/ref/id.35421_1.html.

13. Про національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті: наказ Президента України від 17.04.2002 №347/2002.

14. Про охорону дитинства: закон України від 26.04.2011 №2402 - III.

15. Ткачук В.В. Організація навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / В. В. Ткачук. - Режим доступу: <http://chutosvita.at.ua/publ/1-1-0-3>.

16. Федорович Л.О. Проблеми і перспективи підготовки фахівців дошкільної корекційної освіти [Електронний ресурс] /Л.О. Федорович// Наукові публікації. - 2005. - № 2.- Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific/published/2005/pedagogics_2_2005/24.

17. Шимоліна О. Г. Психолого-педагогічний супровід учня з особливими потребами. Використання інклюзивної освіти [Електронний ресурс]/ О. Г Шимоліна. - Режим доступу: http://revolutson.alibest.ru/pedagogics/00285404_0.htm.

А. Посторонко

– кандидат технічних наук, доцент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.147

ОРГАНІЗАЦІЯ І СТИМУЛЮВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена формуванню творчого потенціалу у студентів заочної форми навчання, методиці дослідницької діяльності студентів. Наведені шляхи активізації цієї роботи.

Ключові слова: *організація досліджень, творчих потенціал, дослідницька робота, технологія стимулювання.*

А. Посторонко

– кандидат технических наук, доцент кафедры химической технологии неорганических веществ Украинской инженерно-педагогической академии

ОРГАНИЗАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена формированию творческого потенциала у студентов заочной формы обучения, методике исследовательской деятельности студентов. Приведены пути активизации этой работы.

Ключевые слова: *организация исследований, творческих потенциал, исследовательская работа, технология стимулирования.*

A. Postoronko

- candidate of technical sciences, associate professor of the department of chemical technology of inorganic substances of Ukrainian engineering pedagogical academy

THE ORGANIZATION AND PROMOTION OF SCIENTIFIC RESEARCH OF STUDENTS EXTRAMURAL EDUCATION

The article is devoted to the formation of the creative potential of students by extramural education, methodics of research activity of students. The ways of activization of this work are presented.

Key words: *organization of research, creative potential, research, technology of promotion.*

Постановка проблеми. Для сучасного суспільства засвоєння студентами суми різноманітних знань з різних предметів представляється явно недостатнім. Ті студенти, які успішно освоюють учбові програми, навчаються застосовувати свої знання в знайомій ситуації, але не умітимуть самостійно придбавати і уміло застосовувати їх на практиці, генерувати нові ідеї, творчо мислити, - не можуть розраховувати на успіх в інформаційному суспільстві XXI століття.

Умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку є поєднання освіти і науки, що забезпечується залученням до наукової діяльності обдарованої студентської молоді, педагогічних працівників; поглибленням співпраці та кооперації навчальних закладів і наукових установ, широким залученням до навчально-виховного процесу та дослідницької діяльності в навчальних закладах учених Національної академії наук України та галузевих академій [1].

Згідно з Концепцією наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої школи України випускники повинні не тільки опанувати відповідні знання, а й посісти чільне місце в соціально-економічній системі держави [2]. Адже за прогнозами ЮНЕСКО лише країни, в яких чисельність осіб з вищою освітою становитиме щонайменше 40 % працездатного населення, досягнуть рівня національної гармонії і добробуту відповідно до світових стандартів [3].

У Законі України "Про вищу освіту" зазначається, що наукова і науково-технічна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в систему вищої освіти [4].

Формування творчого потенціалу студента можливе тільки за умови зміни пріоритетів в освіті - із засвоєння готових знань в ході учбових занять на самостійну пізнавальну діяльність кожного студента з урахуванням його особливостей і можливостей [5, с. 22]. Одним з основних шляхів формування пізнавальної активності і самостійності

навчаних є використання в системі урочних занять і позаурочної роботи із студентами методів учбово-дослідницької і науково-дослідної діяльності.

У нашому представленні дослідницька діяльність студентів це форма організації виховно-освітнього процесу, яка пов'язана з рішенням студентами творчих дослідницьких завдань (у різних галузях науки, техніки і мистецтва) і що припускає наявність основних етапів, характерних для наукового дослідження [6, с. 132-135].

На кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії велику увагу приділяємо організації і стимулюванню науково-дослідної роботи студентів заочної форми навчання. Працюючи на підприємствах хімічної промисловості, студенти під керівництвом викладачів проводять велику наукову роботу. Наприклад, на СІС „Сода” (м. Слов'янськ) студенти впровадили технологію сушіння крейди, на ЗАТ „Реактив” (м. Слов'янськ) студентами розроблений пристрій для петльової сушарки.

Знання методології організації наукового дослідження і результати нашої педагогічної роботи з організації дослідницької діяльності студентів на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії показують, що для її ініціації потрібно наявність значущої для студента проблеми і прагнення до її рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

На думку О.О.Лебедева, навчально-дослідницька робота - це така робота студентів, яка забезпечує отримання ними необхідних навичок творчої дослідницької діяльності та завершується самостійними рішеннями задачі. Виконавши науково-дослідницьку роботу, студент отримує новий для науки результат [7].

В.Я.Сердобінцев зазначає, що науково-дослідницька діяльність - це такий вид діяльності студента, в якій проявляється творче дослідження теми, а навчально-дослідницька діяльність – це оволодіння технологією творчості. знайомство з технікою експерименту, з науковою літературою [8].

В.І.Андрєєв дає визначення навчально-дослідницькій діяльності як діяльності студентів, яку організовує педагог із використанням насамперед дидактичних засобів опосередкованого та перспективного управління, і яка спрямована на пошук пояснень і доказів, закономірних зв'язків і відношень, які експериментально спостерігають або теоретично аналізують, та в результаті якої студенти активно оволодівають знаннями, розвивають свої дослідницькі вміння і здібності [9].

На думку С.П.Балашової, характерною ознакою навчально-дослідницької діяльності є її спорідненість з дослідницькою діяльністю вченого. Студент на доступному рівні потрапляє у ситуацію, де вимагається не засвоєння готової інформації, а наукове пізнання, у

результаті якого він, без суттєвої допомоги викладача, відкриває для себе нові знання і нові способи дії. Діяльність вченого і студента схожі за характером виконуваних дій, але відрізняються кінцевим результатом; вчений відкриває об'єктивно нові знання, студент - суб'єктивно нові [10].

К.Й.Щербакова зазначає, що основними факторами успішного формування у студентів дослідницьких умінь у процесі навчально-дослідницької роботи є: система підготовки і залучення студентів до дослідницької роботи (науково-дослідницька робота студентів і навчально-дослідницька робота студентів); комплексний підхід до виконання дослідницької роботи; участь всіх студентів у науково-дослідницькій роботі протягом всього навчання; результативність і оцінка досліджень, що проводяться студентами [11].

Метою статті є висвітлення методів організації і стимулювання дослідницької роботи студентів на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових досліджень. Наукова робота студентів, яка включена у навчальний процес, передбачає виконання навчальних завдань науково-дослідницького характеру: написання рефератів, складання бібліографії, підготовка курсових і дипломних робіт, виконання завдань експериментального характеру в період переддипломної практики безпосередньо на підприємстві і лабораторного практикуму та опрацювання одержаних даних. Також науково-дослідницька робота студентів на кафедрі виконується і організовується у таких формах, як: робота у студентських наукових гуртках, робота у творчій співдружності з викладачами та працівниками цехів безпосередньо на хімічних підприємствах та інше. Головне в організації науково-дослідницької роботи - це озброєння студентів методикою дослідження. Для цього студентам читається курс „Основи наукових досліджень”. Найпоширенішими методами є аналіз методичної і спеціальної літератури, спостереження, експеримент. На основі цього формується вміння працювати з літературою, вміння усвідомлювати проблему, обробляти одержані результати. Основними методами одержання фактичного матеріалу є проведення дослідів в цехах, де працюють студенти, що характеризується насамперед чітко усвідомленою метою. У даній ситуації студент виділяє тільки ті сторони, зв'язки, відношення, що цікавлять підприємство. Результати спостережень фіксуються у вигляді звітів, протоколів, доповідей на кафедрі, науково-технічних конференціях, тощо. Наукове спостереження має завжди аналітичний характер і має змогу вивчити об'єм у його цілісності і розчленованості, у його природному функціонуванні результати досліджень завжди обговорюються на технічних радах підприємствах.

Знання методології організації наукового дослідження і результати нашої педагогічної роботи з організації дослідницької діяльності студентів на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії показують, що для її ініціації потрібно наявність значущої для студента проблеми і прагнення до її рішення проблему для вирішення кафедра одержує від підприємств Донецького регіону.

Дослідницька діяльність студентів часто зберігає усі ознаки учбової діяльності, тому проблеми, що вирішуються в процесі цієї діяльності, найчастіше є не строго науковими, а швидше учбовими, тобто що мають переважно суб'єктивну значущість, сприяючими просуванню студентів по освітньому маршруту і розвитку їх особистості.

Науково-дослідна діяльність, як і учбово-дослідницька здійснюється студентами. Цей вид досліджень спрямований на виявлення процесів, що відбуваються під час виробництва неорганічних продуктів. Відкрите студентами в процесі науково-дослідної діяльності нове знання носить об'єктивний характер. На відміну від учбово-дослідницької діяльності, представленої індивідуальною темою і відповідним нею рефератом з елементами дослідження, тезами до нього і доповіддю, форми науково-дослідних робіт студентів різноманітніші. При організації проведення науково-дослідної роботи студентів обов'язковим є обговорення виконання наступних етапів:

- мотивація науково-дослідної роботи;
- вибір напрямку дослідження;
- висунення гіпотези і постановка завдань;
- фіксація і попередня обробка даних;
- обговорення результатів дослідження, висунення і перевірка гіпотез;
- оформлення результатів роботи;
- представлення дослідницької роботи у вигляді статті.

При розгляді науково-дослідних робіт студентів з хімічної технології особлива увага звертається на відповідність формулювання теми роботи її змісту, на наявність або відсутність контрольної групи, на статистичну обробку отриманих в результаті дослідження результатів, на інтерпретацію отриманих даних і на відповідність висновків і результатів дослідження. Більшість виконаних робіт лягають в основу виконання курсових і дипломних проектів і наукових робіт.

Учбове дослідження на підприємстві важливе для окремого студента або групи, сприяє їх пізнавальному просуванню, виконується часто з використанням спрощених методик збору і обробки даних або за деяким набором послідовних завдань, розроблених з урахуванням віку і досвіду студента-дослідника. Учбово-дослідницька діяльність має на увазі в першу чергу ознайомлення студентів з різними методиками виконання робіт, способами збору, обробки і аналізу отриманих результатів безпосередньо на

підприємстві. Наукове ж дослідження вирішує проблеми, що просувають науку вперед і сприяють розвитку громадської думки і теоретичного знання. Воно має на увазі велику самостійність студентів як при виборі методик, так і при обробці зібраного матеріалу. Для виконання дослідницьких робіт потрібна хороша технічна база, яка є на підприємствах, і організація методичного керівництва. При їх проведенні мається на увазі, що студент вже познайомився з основними принципами і методами збору і обробки даних, освоїв їх і в змозі сам оцінити свої можливості.

Одним із ефективних шляхів активізації наукової діяльності студентів є застосування технології проектів, яка передбачає вміння самостійно ставити цілі та завдання, усвідомлення важливості колективної праці для отримання результату, орієнтацію студентів на актуалізацію та набуття знань.

Основними формами наукової роботи студентів на кафедрі є:

- робота студента безпосередньо на робочому місці;
- робота у студентських наукових гуртках;
- участь у наукових конференціях, нарадах на підприємстві;
- виконання наукових досліджень у період проходження переддипломної практики, виконання курсового та дипломного проектування;
- розробка макетів і навчальних тренажерів для лабораторних та практичних занять.

Посилення ролі наукової роботи студентів кафедри хімічної технології неорганічних речовин покращує ефективність діяльності кафедри, підсилює її роль як однієї з важливих ланок освітньої діяльності.

Найпоширенішими проектами у студентів заочної форми навчання є творчі проекти. Їх особливість полягає в тому, що сморід не мають заздалегідь визначеної і детально такої, що пропрацювала структури. У творчому проекті викладач (координатор) визначає лише загальні параметри і вказує оптимальні шляхи рішення завдань. Необхідною умовою творчих проектів є чітка постановка планованого результату, значущого для студентів. Специфіка такого проекту припускає інтенсивну роботу студентів з першоджерелами, з документами і матеріалами, що частенько є суперечливими, такими, що не містять готових відповідей. Творчі проекти стимулюють максимальну активізацію пізнавальної активності навчаних, сприяють ефективному виробленню навичок і умінь роботи з документами і матеріалами, умінь аналізувати їх, робити висновки і узагальнення.

Такі проекти стимулюють студентів до їх високоякісного виконання у зв'язку з тим, що результати є основним матеріалом для виконання курсових і дипломних проектів.

Умовами оптимізації самостійної учбово-дослідницької діяльності являються:

- спрямованість на залучення тих, що навчаються у виявленні проблемних ситуацій;
- орієнтація студентів на самостійне виявлення, формулювання і вирішення проблеми в ситуації, створеній викладачем;
- спрямованість на вирішення проблеми, у виявленні і конструюванні якій бере участь викладач;
- спрямованість на доказ або спростування гіпотез рішення проблеми, сформульованих як спільно з викладачем, так і самостійно;
- націленість на вибір і остаточне оформлення оптимального рішення з декількох варіантів, що розглядаються як самостійно, так і спільно з викладачем.

Велике значення для студентів мають основні види інформуючих і організаційних засобів.

Основні види інформуючих і організаційних заходів - це регулярне забезпечення інформаційної доступності до поточних заходів, що включає можливості наукового спілкування і співпраці; робота по професійній орієнтації з використанням інформаційної, тестуючої, консультуючої діяльності; створення інформаційного середовища для наукової співпраці; доля в моніторингу; відкриті дистанційні проекти-конкурси.

У теорії та практиці професійної освіти особливої актуальності набуває формування дослідницької діяльності студентів, яка сприяє безперервності та систематичності професійного самотворення майбутніх учителів, забезпечує розвиток їх умінь здійснювати науковий пошук, конструювати інноваційні технології, самостійно здобувати знання. Поряд з цим, включення майбутнього спеціаліста в широку міжнародну взаємодію у Болонському просторі обумовлює необхідність розкриття такого аспекту цієї проблеми, як закономірності самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних, мов. Ця проблема пов'язана з низкою таких наукових завдань: забезпечення повноправної участі вітчизняних фахівців у світових освітніх проектах, упровадження компетентнісного підходу у підготовці інженера-педагога та визначення функціональної ролі самостійно-дослідницької діяльності у цьому процесі.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. - № 26. – с. 2-4.
2. Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України. – К., 2001. - № 23. – с. 3.
3. Поляков М.В., Іваненко В.В., Голуб А.І. Вища школа Дніпропетровщини в умовах незалежності (тенденції та перспективи розвитку). – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2002.
4. Закон України "Про вищу освіту" / Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К., 2002. – 96с.

5. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовательном пространстве // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1.

6. Леонтович А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как моделей педагогической технологии // Школьные технологии. 1999. № 1-2.

7. Лебедев А.А. УИРС и НИРС // Вестник высшей школы. – 1976. - № 7. – С. 49-51.

8. Сердобинцев В.Я. Научная работа студентов – одно из важнейших условий формирования их мировоззрения и профессиональной подготовки // Система учебно-воспитательной работы в педагогическом институте как условие совершенствования качества подготовки специалистов / Саратовский гос. пед. ин-т; Редкол.: И.Б. Раренцов и др. – Саратов, 1972. – С. 92-102.

9. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

10. Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: Дис. канд. пед. Наук: 13.00.04. – К., 2000. – 274 с.

11. Щербакова К.Й. Вступ до спеціальності. – К.: Вища школа, 1990. – 166 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О. Гнізділова

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК [37.064.1:070] (477) „19/20”

**ВИСВІТЛЕННЯ ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ
ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЕРІОДИЧНІЙ ПРЕСІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

У статті розглядаються основні організаційні форми педагогічної просвіти батьків та їх висвітлення на сторінках педагогічної періодичної преси другої половини ХХ ст. Представлено досвід висвітлення форм педагогічної просвіти батьків у сучасних періодичних виданнях.

Ключові слова: педагогічна періодична преса, педагогічна просвіта батьків, організаційні форми.

Е. Гниздилова

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

**ОСВЕЩЕНИЕ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ
ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ
ПРЕССЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ – НАЧАЛО ХХІ СТОЛЕТИЯ)**

В статье рассматриваются основные организационные формы педагогического просвещения родителей и их освещение на страницах педагогической периодической прессы второй половины ХХ ст. Представлен опыт освещения форм педагогического просвещения родителей в современных периодических изданиях.

Ключевые слова: педагогическая периодическая преса, педагогическое просвещение родителей, организационные формы.

О. Gnizdilova

- Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of primary and preschool education Poltava National University named by V.G. Korolenko

**THE COVERAGE OF EXPERIENCE OF USING ORGANIZATIONAL
FORMS PEDAGOGICAL EDUCATION PARENTS IN THE NATIONAL
PEDAGOGICAL PRESS
(THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY)**

The article deals with the basic organizational form of pedagogical education of parents in the second half of the twentieth century. We study their coverage in the pages of the periodical press of the teaching period. The author proves the topicality of the organizational forms of work with parents in the modern educational institutions. Particular importance is attached to renewal and a variety of forms. Experience is revealed in their coverage of contemporary periodicals.

Key words: *pedagogical education parents, pedagogical periodical press, organizational forms.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На початку ХХІ століття гостро постала проблема педагогічної просвіти батьків. Це зумовлено тим, що сучасне підростаюче покоління дуже стрімко розвивається, і школа не завжди спроможна надати дітям ті знання, які надалі допоможуть сформувати високо розвинуту, виховану особистість.

Нажаль, більшість батьків не володіють необхідними педагогічними знаннями щодо виховання та засобами педагогічного впливу на дітей. Саме з метою педагогічної просвіти батьків, на нашу думку, необхідно звернутися за досвідом роботи педагогів минулих років, ознайомитися з організаційними формами педагогічної просвіти батьків на сторінках педагогічної періодичної преси другої половини ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Сучасні педагоги та науковці не оминають увагою проблем сім'ї, сімейного виховання дітей, педагогічної просвіти батьків та їхньої підготовки до виховання дітей. Питання сім'ї та сімейного виховання висвітлено на сторінках педагогічної літератури. Методиці роботи з батьками та формам просвітницької роботи присвятили праці: І. Горбач, В. Давискиба, М. Пащенко, О. Коберник, Л. Мотрич, І. Трубавина та ін.

Необхідно підкреслити, що відомі педагоги та науковці країн зарубіжжя у своїх працях розглядають питання підвищення педагогічної просвіти батьків у сучасному житті. Так, педагогами В. Березіною, Л. Виноградовою, О. Волжиною, О. Потаповською розроблено програму з організації та управління роботою з соціально-педагогічної підтримки та супроводу сім'ї у питаннях виховання дітей „Педагогічний супровід сімейного виховання: Програма батьківського всеобучу” [6].

Значна частина питань педагогічної просвіти батьків розглядається на сторінках сучасної педагогічної періодичної преси, зокрема у виданнях: „Відкритий урок”, „Дошкільне виховання”, „Обдарована дитина”, „Психолог”, „Рідна школа”, „Шкільний світ” та ін., – які є одним з основних засобів науково-педагогічних комунікацій.

Мета статті полягає у розкритті висвітлення досвіду організаційних форм педагогічної просвіти батьків на сторінках педагогічної періодичної преси.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в умовах перебудови освіти особливої ролі набуває сім'я та сімейне виховання: у системі соціальних інститутів сім'я має особливу значущість для держави, проблеми сімейного виховання стають актуальними наразі, бо саме сім'я першою відчуває на собі зміни, що відбуваються у суспільстві.

Питання відродження сім'ї як соціального інституту розглядає у своєму дослідженні педагог О. Бутенко. Аналізуючи історичний аспект розвитку сім'ї, авторка стверджує, що, незважаючи на всі соціально-економічні негаразди суспільства, недооцінення ролі сім'ї в умовах українського відродження, родина буде виконувати свою місію: народжувати і виховувати дітей і залишатися осередком людяності, безкорисливості та мудрості [4, с. 75]. Л. Артемова у своїй статті також піднімає питання соціалізації дитини в сім'ї [2, с. 3–4].

Т. Алексеєнко у своїй роботі визначає складові готовності батьків до виховання: позитивне ставлення до дитини; адекватність у вимогах до здібностей та особистісних якостей; необхідні знання, уміння та навички, потреби та інтерес. Вона підкреслює, що готовність до виховання дитини, як і педагогічна культура, – це інтегрована єдність у виховному процесі, тому є всі підстави визначати готовність батьків до виховання дитини як інтегровану єдність особистісних якостей батьків і дітей та умов їх реалізації у виховному процесі [1, с. 59]. Педагогічна культура сучасних батьків є відображенням досягнень суспільства у галузі навчання й виховання юного покоління. У ході педагогічного дослідження авторка дійшла висновку, що для переважної більшості сучасних сімей значущість їх виховної функції значно знизилася (порівняно з результатами обстеження 20 років тому). Батьки-респонденти це пояснюють низкою об'єктивних причин: соціально-економічними, політичними катаклізмами та втратою ціннісних орієнтирів, коли турбота про дитину відійшла на другий план.

В останні роки в педагогічній періодичній пресі з'явився термін „емансипація дітей від батьків”, що є складним й багатоаспектним явищем. Науковці Т. Кравченко, М. Міщенко, А. Ноур, В. Постовий визначили чотири виміри, які в своїй єдності становлять сутність стосунків між дорослими й дітьми. Вони підкреслюють, що емансипація може торкатися лише емоційного боку взаємин, бути за своїм змістом когнітивною, нормативною чи відбуватися в поведінковому аспекті відносин. Учені із жалем зауважують, що кожен з аспектів емансипації призводить до відчуження дітей від батьків.

Педагоги, психологи, дослідники другої половини ХХ століття великої уваги приділяли висвітленню в педагогічній періодичній пресі

питань щодо: розумового, морального, трудового, естетичного та фізичного виховання дітей у сім'ї. Досвід вирішення зазначених проблем є актуальним і стає в нагоді у сучасному освітньому просторі.

На основі аналізу публікацій вчених, педагогів, науковців (В. Войтулевич, М. Поспелов, Т. Семененко, М. Тимофій та ін.) у періодичних виданнях нами визначено, що сьогодні значну питому вагу має питання розумового виховання дітей. У своїх статтях педагоги надають поради батькам стосовно кращої допомоги дітям у навчанні, для чого, як відомо, потрібно виконати декілька умов: допомога дітям в організації свого часу (додержання режиму дня); перехід від однієї справи до другої за умови виконання попередньої; розумна допомога старших тощо.

Сучасні педагоги та психологи основну й вагому роль у вихованні гуманності, чуйності та шанобливого ставлення до навколишнього середовища віддають сім'ї. Ці питання стають все більш актуальними й висвітлюються в публікаціях педагогів та дослідників: Н. Бабенко, Т. Поніманської, В. Скуніної, Т. Ткаченко, О. Чорної та ін.

Одним із провідних завдань школи минулого століття було підняття педагогічної грамотності населення країни – педагогічний всеобуч отримав „права громадянства”. Система роботи педагогів із сім'єю передбачала наявність цілей, змісту, які реалізувалися планово й послідовно за допомогою різних взаємопов'язаних форм і методів, з урахуванням усього, що було досягнуто раніше та аналізом отриманих результатів. Педагог Ж. Ахметов зазначав, що у проведенні такої роботи з батьками був важливий синтез наук, особливо педагогіки з психологією та соціологією, і зв'язок із життям, із практикою виховання, і разом із тим така форма популяризації, яка б не знижувала наукового рівня й робила б лекції та бесіди доступними [3, с. 3].

Рушійною силою педагогічного всеобучу була школа, яка мала висококваліфіковані педагогічні кадри. Ця робота проводилась у тісній взаємодії з громадськістю та трудовими колективами. Батьківський всеобуч проводився в школах, дошкільних закладах, домоуправліннях, клубах та будинках культури. План проведення всеобучу розроблявся на початку навчального року на весь рік і розповсюджувався через місцеві газети, де також заздалегідь повідомлялось про дні проведення всеобучу, подавалися рекомендації й поради щодо його проведення, тематика лекцій та бесід.

Слід зазначити, що не лише вчителі шкіл піклувалися проведенням батьківського всеобучу, така робота запроваджувалася на підприємствах міст та сіл, заводах і в інших установах та закладах. У день всеобучу проводився комплекс різних заходів: читання лекцій, бесіди та консультації, засідання рад допомоги сім'ї та школі, конференції з питань виховання дітей, вечори для батьків, трансляції по місцевому радію.

Дослідження публікацій у педагогічній періодичній пресі другої половини ХХ століття дозволяє стверджувати, що значна увага

приділялась організаційним формам роботи з батьками (індивідуальним, груповим, колективним та масовим). На сторінках періодичних видань педагогіки й дослідники (Т. Бурова, В. Іванова, Н. Кутякова, В. Лукичова, Л. Нейман, Н. Роганіна, Л. Янкіна та ін.) великої уваги приділяли найбільш розповсюдженій та ефективній формі роботи з батьками – відвідуванню сім'ї школяра або дошкільника вдома. Ця форма роботи допомагала вчителю вивчити індивідуальність та особливості поведінки вихованця, порівняти його поведінку вдома та у навчальному закладі. Питомої ваги набували й інші індивідуальні форми – індивідуальні бесіди з батьками, консультації, запрошення батьків до школи тощо.

Аналіз публікацій другої половини ХХ ст. дозволяє стверджувати, що поряд з індивідуальними широко висвітлювалися на сторінках періодичних видань й інші форми роботи з батьками. Великого розповсюдження набували: батьківські збори, батьківські комітети, конференції для батьків тощо, про роботу яких йдеться у публікаціях науковців, педагогів, дослідників: А. Барбицької, М. Горчакова, І. Комановського, Д. Луцика, З. Плохій, В. Семенової, Л. Сметаннікової та ін.

У другій половині ХХ століття великого значення набували народні університети педагогічних знань для батьків, досвід яких широко розглядався на сторінках періодичних видань педагогами, дослідниками, науковцями (Н. Абрахманов, Ю. Головнін, А. Гусєв, М. Демидов, Н. Заврагіна; Я. Клименко; С. Кожевніков, І. Музалев; І. Печернікова, Н. Талізінна та ін.).

На сторінках педагогічної періодичної преси початку ХХІ століття також висвітлюються питання взаємодії навчальних закладів із сім'єю та організації форм роботи з батьками з метою поглиблення педагогічних знань. У сучасному суспільстві разом із політичними, економічними та соціальними зрушеннями змінилися погляди на родину, що обумовлено визначенням цінності людини в суспільстві, новітніми досягненнями в галузі прав та обов'язків людини. Кризові явища в економіці нашої країни, нові світоглядні орієнтири накладають відбиток і на моральне життя сучасних сімей, тобто впливають на відносини в сім'ї та сімейне виховання. Останнім часом у суспільстві спостерігається реальне падіння рівня педагогічної культури батьків.

Д. Романовська та С. Собкова [7, с. 27], користуючись досвідом педагогів та психологів минулого, звертають увагу на те, що завданням кожного педагогічного колективу є організація масового педагогічного всеобучу батьків і населення, який передбачає такі форми, як народні університети педагогічних знань (з факультетами для батьків молодших школярів, підлітків, старших школярів та факультетами при початковій школі й дошкільних закладах) та ін. Отже, народні університети педагогічних знань, які було поширено у другій половині ХХ століття та

робота яких висвітлювалась на сторінках педагогічної періодичної преси того часу, є гарним прикладом для сучасних педагогів.

У сучасній педагогічній періодичній пресі висвітлюються різні форми організації роботи закладів освіти з батьками. Великої уваги приділено індивідуальним бесідам, відвідуванню учнів вдома, консультаціям, класним та загальношкільним батьківським зборам, батьківським комітетам, дням відкритих дверей, спільним святим, спортивним змаганням, тематичним зустрічам за „круглим столом”, конференціям для батьків тощо. Однак, сучасне життя спонукає до змін та оновлення форм спільної роботи.

Тому, педагоги та психологи сучасного періоду, користуючись досвідом минулого, урізноманітнюють та оновлюють форми й методи роботи з батьками, які використовувались у досліджуваному періоді, зокрема, з'являються нові форми: кімнати для батьків, гуртки для батьків, „Сімейний ліцей” тощо.

Поширення набувають тренінги для батьків, перевагою яких є можливість вивчення складних й емоційно значимих питань в безпечних обставинах, а не в реальному житті, з його загрозою та ризиком. Педагог В. Захарченко підкреслює, що тренінг – форма роботи з батьками, що являє собою дидактичний прийом, за допомогою якого тренер полегшує батькам розуміння процесів, які сприяють розвитку ситуативних взаємозв'язків, необхідних для подолання проблеми, пізнання власних можливостей і здатності особистості до самопомоги в проблемних ситуаціях, а також допомагає розробити апробувати й засвоїти нові способи вирішення проблем [5, с. 24]. На думку педагогів та психологів сучасності, батьківські тренінги є дієвими та успішними, якщо всі батьки беруть в них активну участь та регулярно їх відвідують.

Висновки. Отже, педагогічна періодична преса другої половини ХХ століття відігравала позитивної ролі у вітчизняній освіті, була основним джерелом інформації та пропаганди науково-педагогічних знань. Проаналізований досвід педагогічної думки минулого не втратив своєї значущості в сучасній педагогічній науці й використовуються в організації роботи закладів освіти із батьками щодо виховання дітей. Це уможливило поширення та урізноманітнення форм роботи з батьками задля надання їм педагогічних знань у сучасних умовах розвитку суспільства.

Дослідження сучасної педагогічної періодичної преси показало, що сьогодні актуальними залишаються напрями публікацій, які, у порівнянні з роками минулого століття, дещо ускладнилися або видозмінилися у зв'язку з політичними, економічними та соціальними зрушеннями у суспільстві, що вплинуло на погляди сім'ї щодо цінностей людини. Актуальними залишаються теми публікацій щодо розумового, морального, фізичного, трудового та естетичного виховання дітей у родині.

Значну кількість публікацій сучасні педагоги присвячують питанням співпраці батьків із закладами освіти, тому що ця проблема не втратила своєї актуальності. Отже, такі форми роботи з батьками, як батьківський комітет та батьківські збори не втрачають своєї актуальності, а лише оновлюються.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що питання педагогічної просвіти батьків є актуальним в повсякденному житті й співпраця навчальних закладів з родинами повинна бути систематичною та диференційованою. Форми співпраці школи і батьків мають бути різноманітними. На наш погляд ця тема є дуже актуальною і потребує більш ретельної уваги і глибокого дослідження науковцями.

Література

1. Алексєенко Т. Готовність батьків до виховання дитини / Тетяна Алексєенко // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 58–60.
2. Артемова Л. Соціалізація дитини в родині / Любов Артемова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 3. – С. 3–4.
3. Ахметов Ж. А. Содружество семьи, школы и трудовых коллективов в воспитании учащихся / Ж. А. Ахметов. – Алма-Ата : Мектеп, 1982. – 246 с.
4. Бутенко О. Сім'я – провідна виховна інституція: історичний аспект / Ольга Бутенко // Рідна школа. – 2009. – № 1. – С. 73–75.
5. Захарченко В. Здорова сім'я: тренінги для батьків / В. Захарченко // Відкритий урок. – 2005. – № 5/6. – С. 24–27.
6. Педагогическое сопровождение семейного воспитания : прогр. родительского всеобуча / под. ред. О. И. Волжиной. – Спб. : КАРО, 2005. – 144 с.
7. Романовська Д. Батьківський всеобуч / Д. Романовська, С. Собкова // Психолог. – 2005. – № 43(187). – С. 27–31.

Н. Каранузова

– доцент, кандидат педагогічних наук, професор кафедри природничих та математичних дисциплін ПНПУ імені В.Г.Короленка

УДК 511.1(07)(092)

МЕТОДИЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ АДРІАНОВИЧА ЄВТУШЕВСЬКОГО

У статті розглядається внесок Василя Адріановича Євтушевського у розвиток вітчизняної методики викладання математики у початковій школі.

Ключові слова: *В.А.Євтушевський, методика арифметики, метод вивчення чисел.*

Н. Каранузова

– доцент, кандидат педагогічних наук, професор кафедри природоведчих і математических дисциплін ПНПУ імені В.Г. Короленка

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВАСИЛИЯ АНДРЕАНОВИЧА ЕВТУШЕВСКОГО

В статье рассматривается вклад Василия Андриановича Евтушевского в развитие отечественной методики преподавания математики в начальной школе.

Ключевые слова: *В.А.Евтушевский, методика арифметики, метод изучения чисел.*

N. Karapuzova

– professor, doctor of philosophy, associated professor of natural and mathematics disciplines department of Poltava National Pedagogical University named after V.G.Korolenko

METHODOLOGICAL IDEAS OF VASYL ANDRIANOVUCH YEVTUSHEVSKYI

The contribution of Vasyl Andrianovuch Yevtushevskiy into the development of native methods of teaching mathematics in primary school is examined.

Key words: *V. A. Yevtushevskiy, the methods of arithmetic, the method of number learning.*

Постановка проблеми. Неповторною особливістю Полтавщини є творчі та наукові досягнення її синів. Полтавська земля виплекала не одне покоління геніїв, які проявили себе у різних галузях науки і людської діяльності. Зокрема математиці Полтавщина подарувала М.Остроградського, О.Астряба, Г. Вороного, Ю. Миропольський, І. Ляшка, М.Шкіля, І.Сергієнка, О.Бобрищева та ін. [8, 7]. Ланцюг славетних постатей до цього часу не завершений, він постійно поповнюється новими, невідкритими або давно забутими іменами. Серед видатних діячів, якими уславлений полтавський край, одне з гідних місць належить нашому землякові, педагогові, методисту-математику, громадському діячеві другої половини ХІХ століття Василю Адриановичу Євтушевському.

175 років тому – 6 травня (за старим календарем – 24 квітня) 1836 року – у полтавській родині дворянина, титулованого радника Євтушевського Адріана Олександровича народився син – Василь Євтушевський.



Середню освіту Василь здобув у Полтавській чоловічій гімназії – це практично перший офіційний навчальний заклад, заснований у Полтаві, який відіграв важливу роль у долях відомих полтавців: М.Остроградського, І.Ф.Павловського, М.Драгоманова, В.Бучневича, М.Старицького та ін. [9]. Для В.Євтушевського вона також стала головним освітнім осередком. На той час (з 1831 року) Полтавська гімназія була

переорганізована з чотирикласної в семикласну, у ній викладалися такі предмети: закон Божий, російська, грецька, слов'янська, французька, німецька мова, словесність, математика і космографія, фізика, історія, географія, чистописемність, креслення та малювання [6]. При гімназії діяла бібліотека у якій налічувалося до 2 тисяч книг з різних предметів: фізики, математики, мінералогії, ботаніки, географії, а також карти та глобуси. Саме тут, у Полтавській гімназії, формувалися та викристалізовувалися основи світогляду В.Євтушевського, якими він керувався впродовж життя.

По закінченню гімназії у 1856 році, маючи за мету присвятити своє життя педагогічній діяльності, Василь Євтушевський вступив до Головного педагогічного інституту м. Санкт-Петербургу на фізико-математичне відділення. Згодом у 1859 році, внаслідок ліквідації інституту, він продовжив навчання на математичному відділенні фізико-математичного факультету Петербурзького університету. Після отримання вищої освіти в 1861 році В.Євтушевський навчається на дворічних педагогічних курсах підготовки викладачів для середніх навчальних закладів. Практична діяльність на педагогічній ниві педагога-початківця розпочалася у 2-ій Петербурзькій гімназії, куди він був розподілений за наказом Міністерства народної освіти.

У 1864 році В.Євтушевський одружився з дочкою колежського секретаря Параскою Федорівною Олексієвою, відомо, що у цьому шлюбі народилася донька, яка згодом стала ученицею батьківської „домашньої школи”.

Відомостей про безпосереднє його повернення на батьківщину ми не знаходимо, але слава про методиста-математика – Василя Адріановича Євтушевського – рознеслася по всій Російській імперії, у тому числі й Україні. Він повернувся у своїй книзі «Методика арифметики» (1872), яка майже на чверть століття осіла у вітчизняній народній школі. У цю працю він вклав неперервний багаторічний досвід та авторські методичні ідеї навчання дітей математики.

Праця «Методика арифметики» не єдине досягнення В.Євтушевського, що принесло йому визнання у педагогічному товаристві другої половини XIX століття і є його візитною карткою до цього часу. Дослідженням встановлено, що він є співзасновником першого у світі педагогічного музею, автором моделі «домашньої школи», редактором та видавцем педагогічного журналу «Народная школа», головою Санкт-Петербурзького Педагогічного товариства, організатором педагогічних курсів та з'їздів, засновником учительської семінарії у Курську. Як бачимо, спектр педагогічної діяльності В.Євтушевського досить широкий і потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що книга «Методики арифметики» В.Євтушевського не залишила поза увагою

критиків та науковців дореволюційних часів (П.Чебишева, Л.Толстого, О.Гольденберга, В.Латишева, В.Мрочека, Д.Галаніна, М.Аменицького та ін.). Як методичну спадщину цю працю розглядали радянські дослідники О.Пчелко, О.Ланков, В.Прудніков, І.Депман, О.Халамайзер, О.Леушина. Постать В.Євтушевського та його книга коротко згадується й у працях сучасних науковців у контексті вивчення методики викладання математики в початкових класах (І.Позднякової, М.Богдановича).

Метою дослідження є аналіз внесоку В.Євтушевського у розвиток вітчизняної методики викладання математики в початковій школі та його методичні ідеї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика викладання арифметики, як самостійна наука, з'явилася досить пізно, порівняно з самою арифметикою. Майже до кінця XVIII століття не було жодного самостійного посібника навчання арифметики, а використання учителем різних методичних прийомів вважалось непотрібним. Так, відомий просвітитель XVIII століття, педагог-математик М.Курганов у передмові до авторського підручника з арифметики зауважує, що учень, який має „гарний” розум і „добру” пам'ять та увагу, не потребує особливих настанов від учителя, а самостійно зможе оволодіти знаннями та уміннями і застосувати їх на практиці [4].

В умовах урядової політики Олександра I та Миколи I щодо розвитку народної освіти, а точніше його відсутності, у школах панувала схоластика, якою пронизано було усе викладання арифметики. Початкова школа не мала жодного задовільного підручника з арифметики.

У другій половині XIX та на початку XX століття прийшла ціла плеяда видатних вітчизняних методистів-математиків, які створили унікальні та самобутні праці з методики арифметики. До них належить Й.Паульсон, П.Гур'єв, В.Євтушевський, О.Гольденберг, Ф.Єгоров, С.Шохор-Троцький, В.Беллюстін, К.Арженіков та інші.

Варто зазначити, що з Західній Європі до цього часу уже відбулися великі реформи у галузі шкільної освіти. Суттєві зміни в методи навчання арифметики вніс швейцарський теоретик і практик педагогіки, основоположник дидактики початкового навчання Йоганн Генріх Песталоцці. Він висунув ідею розвивального навчання, сформулював дидактичні принципи систематичності, послідовності і поступовості у навчанні, розробив навчальні посібники – «Наочне вчення про число», «Азбука наочності (Наочне вивчення про число)» та ін.

Великий вплив на розвиток вітчизняної методики арифметики мали методичні ідеї німецького педагога В.Грубе. Як учень та послідовник Йогана Генріха Песталоцці, використовуючи визначений ним принцип наочності у викладанні арифметики, В.Грубе спрямував його на монографічне вивчення чисел, а не дій. На думку вченого, викладання

арифметики повинно здійснюватися шляхом переходу не від дії до дії над усіма числами, а від числа до числа, а всі числа першої сотні доступні безпосередньому сприйманню учнями. За методом Грубе кожне число в межах 100 порівнюється з попереднім і «вимірюється» різницею і кратним відношенням. У результаті такого вивчення чисел учень мав запам'ятати склад кожного числа з доданків і співмножників, а прийоми виконання арифметичних дій виникали самі по собі.

У 1861 році з'являється книга Й.Паульсона „Арифметика за способом німецького педагога Грубе.” Вона не є повним наслідуванням або перекладом праці В.Грубе. Це самостійна праця, в яку автор вніс багато нового, наприклад: одиниці вимірювання довжини (сажень, аршин) при вивченні числа 6; порівняння чисел; упорядкування вправ за арифметичними діями; на відміну від В.Грубе, Й.Паульсон заострює увагу на конкретних іменних числах, а не на абстрактних. Крім Й.Паульсона ідею В.Грубе підтримав М.Нагорський.

Таким чином у свідомість педагогічної громадськості проникла ідея монографічного вивчення чисел В.Грубе. Однак книги Й.Паульсона та М.Нагорського не задовільнили педагогічних запитів учителів.

У Російській імперії нову ідею методики призначено було здійснити Василеві Адріановичу Євтушевському. За словами Д.Галаніна, дослідника історії розвитку методики математики, Євтушевський вважається батьком вітчизняної методики арифметики.

У 1872 році В.Євтушевський опублікував книгу «Методика арифметики. Посібник для батьків, учителів учительських гімназій». Праця складається з таких розділів: вступ, програма дисципліни, елементарний курс цілих чисел, елементарний курс простих дробів і систематичний курс арифметики. Всього книга містить 330 сторінок.

Відомий математик О.Гольденберг, один із перших критиків цієї праці, у своїй рецензії говорить: «Швидко розповсюдження книги призначеної виключно для викладачів та старших класів спеціальних навчальних закладів, свідчить, що ця книга задовільнила потребу вчителів і має великий вплив на викладання... деякий час усе сказане В.Євтушевським вважалося безумовно істинним, і більшість цитат у його книзі наводилися в числі аргументів так само, як цитують вислови Амоса Коменського, Дістерверга та інших педагогів» [Цит. по 1, с. 46].

Працю В.Євтушевського «Методика арифметики» можна назвати геніальною за повнотою висвітлення методичних і дидактичних питань. Особливо цінним у ній є «Вступ», у якому розглядаються основні поняття методики математики в початкових класах (мета, зміст, методи, засоби і форми початкового навчання математики); розкрито сутність таких психологічних понять, як пізнання, сприймання, уява, увага, пам'ять (активна і пасивна), пригадування (свідоме та механічне) та їх роль у процесі навчання

арифметики; значення арифметики як навчальної дисципліни та її доступність; здійснено ретроспективний аналіз розвитку методики арифметики, визначено три його періоди: односторонньо-об'єктивний, односторонньо-суб'єктивний і раціональний розвиток методики.

Оскільки пріоритетним у навчанні арифметики В.Євтушевський вважав застосування засобів наочності, то у своїй праці за необхідність вважав надати рекомендації до їх використання. Заслугою педагога було сприяння розробці вітчизняних наочних засобів навчання. При педагогічному музеї ним були створені майстерні по їх виготовленню. Власноруч та під його керівництвом там виготовлялися найрізноманітніші засоби навчання: «арифметичний ящик з 1000 кубиків» (використовувався для вивчення чисел першої сотні та наочного пояснення нумерації та складу числа); арифметичні рахівниці (шведська рахівниця, рахівниця Наманського, дробова рахівниця, дробова рахівниця Наманського, арифметична рахівниця Коховського, рахівниця Я.Фоссе); палочки, зв'язані в пучки десятками, сотнями, тисячами; коробки з жетонами чи гудзиками; довгі вузькі дерев'яні або картонні дощечки з цифрами та знаками арифметичних дій, для виконання усних вправ; квадратна розкреслена дошка для пояснення поняття площі чотирикутників, шалькові терези, зразки різних мір, геометричні моделі з перерізами Євтушевського.

Включення у методику вищевказаних методичних та дидактичних питань уже є великою заслугою автора. Важливим є те, що вони увійшли у підсвідомість учителя, викликали інтерес і дали можливість для їх обговорення.

Для з'ясування внеску В.Євтушевського у розвиток вітчизняної методики арифметики, ми проаналізуємо його бачення у розв'язання основних питань методики арифметики. А саме: значення навчання математики у початковій школі; зміст початкового курсу математики та система розподілу навчального матеріалу; методи та прийоми вивчення арифметичних дій; методика розв'язування задач.

В.Євтушевський перший із вітчизняних методистів підкреслив, окрім практичних, загальноосвітні та виховні цілі навчання молодших школярів математики.

Загальноосвітнє значення математики В.Євтушевський пояснює тим, що дитина на початок навчання у школі достатньо обізнана з навколишнім світом і має чималий арсенал різноманітних понять та досвід спостережень закономірностей природних явищ, а вихідною позицією шкільного навчання є впорядкування відомих та вивчення нових понять, вироблення логічних прийомів спостереження та побудова системи. Однак в основі будь-якої системи, зауважує педагог, лежить логіка, для з'ясування основ якої учням доводиться мислити у визначеній, замкненій області понять,

такою областю є початковий курс математики. Тому, на думку В.Євтушевського, вивчення математики на початковому етапі навчання сприяє засвоєнню і систематизації знань з інших предметів [с.23].

Методистом обґрунтовано велику розвивальну силу математики, її вплив на формування і розвиток здібностей дитини: уміння спостерігати і порівнювати, виконувати мисленнєві операції, аналізувати, узагальнювати, робити висновки і перевіряти їх тощо. «Математика за своєю суттю – предмет, що діє виключно на розум учня», – говорить В.Євтушевський, цим самим підкреслюючи силу математики у вихованні розумової праці [2, с.24].

Велике значення математики, як навчального предмета, на думку В.Євтушевського, полягає ще й у тому, що з перших уроків навчання учитель має можливість упровадити розв'язування практичних задач, чого не можна зробити з інших предметів.

Педагог спростовує парадоксальну, з його погляду, думку про відсутність у більшості дітей здібностей до вивчення і розуміння початкового курсу математики. «Завдання учителя математики, – говорить В.Євтушевський, – надати якомога більшої сили її плідному впливу на навчання, зробити доступними і зрозумілими учню її істини, кількість і сутність яких повинна відповідати ступеню розвитку учня» [2, с.25]. На думку педагога, проблема доступності математики полягає не у здібностях учня, не у навчальному матеріалі, а у методі його представлення.

Отже, за В.Євтушевським, математика має велике значення і відіграє значну роль у розвитку логічного мислення, формуванні алгоритмічного мислення, вихованні навичок розумової праці учня.

Цінним у методиці В.Євтушевського є те, що вона містить програму курсу. Вік дітей, що приступають до вивчення арифметики, має бути не менше семи років, навчальний рік складає від 35 до 40 тижнів. Фундаментом курсу математики початкових класів за В.Євтушевським, є вивчення чисел. Програмований матеріал вивчається за концентрично-лінійним принципом. Центром навчального матеріалу з арифметики є вивчення складу і властивостей чисел та операцій над ними. Увесь навчальний матеріал з арифметики методист розподілив у трьох великих концентрах: елементарний; систематичний за підручником і повторювальний в останньому класі початкової школи. Кожний з них складається ще з декількох концентрів, які відрізняються поступовим зростанням обсягу та ускладненням матеріалу. Кожний попередній концентр є підготовкою до наступного, а наступний – повторенням і розширенням попереднього. Зокрема, вивчення цілого числа в елементарному курсі концентрується так: перший десяток, другий десяток, сотня, тисяча, складені іменовані числа в межах сотні; цілі числа будь-якої величини.

Після такого ґрунтовного знайомства з цілим числом курс звичайних дробів концентрується у двох розділах: 1) елементарний курс дробів:

поняття дробу та його властивостей, арифметичні дії з дробами; 2) систематичний курс звичайних дробів.

В.Євтушевський зазначає, що концентричний виклад матеріалу дає змогу не тільки реалізувати принцип наступності, а й принцип доступності навчання математики. Тобто, поступово розширюючись, ускладнюючись і повторюючись, арифметика засвоюється учнем остаточно як теоретично, так і практично [2, с.86].

В історико-педагогічній літературі В.Євтушевський згадується у першу чергу як послідовник В.Грубе. Дійсно, монографічний метод Грубе у вітчизняній методиці арифметики став популярним завдяки В.Євтушевському. Однак він був дещо зміненим, зокрема В.Євтушевський запропонував метод Грубе застосовувати лише при вивченні чисел від 1 до 20 і деяких чисел першої сотні (24, 32, 36, 40, 45, 48, ...).

Але основна відмінність методики В.Євтушевського від методики В.Грубе полягає в іншому. На думку В.Грубе, поняття про число у дітей є вродженим. Євтушевський виходив з того, що поняття числа може бути сформоване на основі багаторазових спостережень конкретних груп об'єктів. «Поняття про число, – говорить методист, – утворюється як і будь-яке інше загальне поняття, шляхом узагальнення уявлень і часткових понять, причому поступово; лише під час багаторазової лічби предметів дитина зрозуміє, що число – це не є дещо, що властиве предметам певного виду, а що воно стосується усіх предметів і, нарешті, може існувати як поняття, незалежно від предметів, в абстрактному вигляді, може мати властивості та підлягає дослідженню» [2, с. 15].

В.Євтушевський бачить у вивченні числа і всіх його співвідношень систему, яка розвиває мислення учнів. Така система, за В.Євтушевським, являє собою алгоритм вивчення числа: 1) утворення наступного числа шляхом додаванням одиниці до попереднього; 2) самостійне розкладання учнями числа на складові з використанням наочності; 3) утворення системи розкладання числа (спочатку за допомогою малювання паличок, кружечків, хрестиків, а пізніше за допомогою цифр і знаків дій); 4) порівняння числа з попередніми та встановлення між ними різницевих і кратних співвідношень, виражених чотирма арифметичними діями); 5) розв'язування усних та письмових арифметичних задач.

На прикладі кожного числа першого десятка, автор методики послідовно і детально описує покрокову діяльність учителя, відповідно до алгоритму, приводить конкретні приклади, запитання і задачі, вказує на прийоми та доцільність використання тієї чи іншої наочності [2, с. 122-157]. Такі рекомендації мають не лише історичне значення, а й можуть бути використані у практиці сучасної школи.

Вихідною позицією при вивченні чисел у методиці В.Євтушевського є розкладання числа на доданки, у такий спосіб:

$$1+1+1+1+1+1=6$$

$$2+2+2=6$$

$$3+3=6$$

$$4+2=6$$

$$5+1=6$$

Автор вважає, що всі дії утворюються від додавання «шляхом спрощення обрахунків» [2 с. 128]. Тому поняття арифметичних дій педагог вводить аж після вивчення учнями чисел першої сотні, після того як вони добре засвоїли усі співвідношення і комбінації чисел. Наприклад, для співвідношення чисел 2 і 10 складається таблиця, що містить усі арифметичні дії:

$$2+2+2+2+2=10$$

$$10=2*5$$

$$10-2-2-2-2-2=0$$

$$10:2=5$$

Такі переконання В.Євтушевського згодом виявилися хибними й отримали низку критичних зауважень з боку інших методистів – прихильників методу вивчення дій – П.Чебишева, О.Гольденберга, В.Латишева та ін. Помилковим було і положення про те, що об'єктом вивчення в арифметиці повинні бути числа. Хоча В.Євтушевський піддавав наочному спогляданню числа від 1 до 20, однак на практиці застосування цього методу приводило до одноманітності заняття, до зниження у дітей інтересу до математики. Внаслідок того, що знайомство з арифметичними діями було підпорядковане вивченню чисел і відкладалося на пізніше, учні погано розрізняли ці дії, плутали, а це в свою чергу погано відбивалося на практиці розв'язування задач.

З'ясовано, що один і той же монографічний метод за вихідною позицією і у тлумаченні його завдань у В.Грубе і В.Євтушевського діаметрально протилежні. Тому й не випадково, що методика В.Євтушевського мала попит серед учителів, а його книга витримала 15 видань (останній раз вона вийшла у 1912р.).

Великого значення В.Євтушевський у своїй методиці надає розв'язуванню задач, до нього методика розв'язування задач була зовсім не розробленою. Він вперше відмітив основні етапи розв'язування задачі: читання і повторення змісту, розбір задачі, складання плану розв'язування, перевірка, розв'язування однієї задачі різними способами. Багато ідей В.Євтушевського щодо розв'язування задач увійшли у вітчизняну методику як безперечні положення і повторювалися у роботах наступних методистів. Наприклад, він відрізняв аналітичний і синтетичний метод розв'язування задачі. Педагог зауважував, що на початку проходження елементарного курсу арифметики розв'язування задачі природно і легше вести від даних чисел до шуканого, що для учня буде зрозумілішим; надалі

переходити до зворотного розв'язування. «При розв'язуванні задач, – зауважує В.Євтушевський, – гарним засобом є різноманітність способів розв'язування однієї і тієї ж самої задачі і пошуку найлегшого з них. Але вчителю треба бути досить уважним, щоб не заплутати слабих учнів цим різноманіттям» [2, с.99].

Цінні думки висловлені В.Євтушевським про складання плану розв'язування задач: «Після засвоєння змісту задачі учнями і до того як приступити до обчислень, учитель повинен запропонувати класу скласти план розв'язування задачі» [с.106]. На думку методиста, такий підхід є раціональним у випадку складної за умовою або «хитромудрої» за змістом задачі. У такому разі педагог пропонує розмежувати два види роботи: складання плану розв'язування задачі і виконання обчислень. Крім того, В.Євтушевський вперше запропонував складання задач учнями самостійно, що є актуальним і сьогодні.

Великою заслугою В.Євтушевського є його «Збірник арифметичних задач», який перевидавався майже кожного року, а в деяких роках навіть двічі. Перша його частина («Цілі числа») у 1894 році вийшла 46-м виданням, а на початку ХХ століття – 65-м виданням. Друга частина витримала 22 видання.

Задачі у першій частині збірника розподілені не за прийнятими на той час рубрикам (задачі на віднімання, додавання, і т.д.), а в тій послідовності, яка, на думку автора, була більш правильною у навчанні арифметики: перші десять розділів містили усні та письмові задачі на цілі числа в їх послідовному і зростаючому порядку; наступні три розділи були присвячені задачам на складені іменовані числа у межах першої сотні, а два останні – задачам на складені іменовані числа будь-якої величини [3].

Друга частина «Збірника...» містить задачі на дробі: 1) елементарний курс дробів; 2) систематичний курс дробів; десяткові дробі; пропорції і спеціальні задачі на різноманітні правила; приклади для обчислення з абстрактними числами).

Особливо цінними виявилися складені задачі. Хоча В.Євтушевський повністю і не позбувся тих недоліків, які були до нього: штучна, надумана заплутана умова, одноманітна тематика, (купівля-продаж, виплата боргів, тощо); більшість його задач мають багатий арифметичний зміст, практичні за змістом і систематичні за розподілом.

Висновки. Підводячи підсумки, потрібно сказати, що внесок В.Євтушевського у розвиток методики математики у початковій школі є великим і ставить його досить високо серед вітчизняних методистів ХІХ – поч. ХХ століття. Його заслугою є не лише те, що він написав методику арифметики та збірник арифметичних задач, але й самостійно її впроваджував. У 1877 році 7-ме видання вийшло у виправленому і доповненому вигляді. За словами автора, це зумовлено результатами

власного спостереження у процесі навчання дітей арифметиці, а також зауваженнями вчителів-практиків і критиків-методистів, що з'явилися у педагогічній літературі. З методикою В.Євтушевського кожний народний учитель отримав можливість глибше вивчити дитячу психологію і з'ясувати для себе, у чому ефективність його ключових підходів щодо розвитку дитини у процесі навчання арифметики, а що суперечить дитячій природі.

Праці В.Євтушевського визнавалися його сучасниками, оскільки вони видавалися накладами в сотні тисяч екземплярів. Творчість педагога та його внесок у розвиток вітчизняної методики математики настільки вагомим, що його ім'я неодмінно залишиться в історії вітчизняної народної освіти і Полтавщини зокрема.

Література

1. Галанин Д.Д. Введение в методику арифметики / Д.Галанин, Москва, 1911. – 160 с.
2. Евтушевский В.А. Методика арифметики / Евтушевский В. – С.-Петербург: Н.Фену и комп., 1872. – 340с.
3. Евтушевский В.А. Сборник арифметических задач и численных примеров для приготовительного и систематического курса / Евтушевский В. – С.-Петербург: Издание Д.Д.Полубояринова, 1903. –134с.
4. Курганов Н.Г. Арифметика или числовик / Николай Курганов. – 4-е изд. – Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1791. – С. 7.
5. Пчёлко А.С. Хрестоматия по методике начальной арифметики / А.С. Пчелко, Москва: Учпедгиз, 1940. С.37-46
6. Труды полтавской ученой архивной комиссии / [авт. тексту В.Василевский]. Полтава: Электрическая тип. Г.И. Маркевича Панский ряд, 1908. – С.158.
7. <http://libgonchar.org/>
8. <http://poltava.info/person.htm>
9. http://poltavahistory.org.ua/history17_u.htm

О. Карасьова

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного фармацевтичного університету

УДК (378.147(09)(477.54/.62)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПЕРШИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЛОБОЖАНЩИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті доведено, що самостійна позааудиторна робота студентів організовувалась, планувалась та контролювалась у перших вищих навчальних закладах Слобожанщини. Автор вважає, що найбільш поширеними формами та методами організації самостійної позааудиторної роботи студентів були самостійне читання, науково-дослідницька робота,

нагородження золотими медалями на написання творів на задану тему, “чергування”

Ключові слова: організація, самостійна позааудиторна робота студентів, форми самостійної позааудиторної роботи студентів, методи організації самостійної позааудиторної роботи студентів, активізація самостійної позааудиторної роботи студентів.

Е. Карасёва

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Харьковского национального фармацевтического университета

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПЕРВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЛОБОЖАНИЩИНЫ В КОНЦЕ XIX СТОЛЕТИЯ

В статье доказано, что самостоятельная внеаудиторная работа студентов организовывалась, планировалась и контролировалась в первых высших учебных заведениях Слобожанщины. Автор считает, что наиболее распространенными формами и методами организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов были самостоятельное чтение, научно-исследовательская работа, награждение золотыми медалями за написание сочинений по заданной теме, “дежурства”.

Ключевые слова: организация, самостоятельная внеаудиторная работа студентов, формы самостоятельной работы студентов, методы организации самостоятельной работы студентов, активизация самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

О. Karasova

a candidate of the Pedagogical Sciences, an Associate Professor of the Foreign Languages department of the Kharkov National University of Pharmacy

ORGANIZATION OF THE SELF EXTRACURRICULAR STUDENTS WORK IN THE FIRST HIGHEST EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF SLOBOZHANSCHINA IN THE END OF XIX CENTURY

The article proves that self extracurricular students work was organized, planned and controlled in the first highest educational establishments of Slobozhanschina.. The author thinks that the most widely spread forms and methods of self extracurricular students work organization were individual reading, students scientific work, awarding with golden medals for writing poems according to the given theme, “duties”.

Keywords: organization, self extracurricular students work, forms of the self extracurricular students work, methods of self extracurricular students work organization, self extracurricular students work activization.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Провідне місце в модернізації системи вищої освіти займає питання розробок форм, методів

та прийомів організації самостійної позааудиторної роботи студентів при підготовці кваліфікованих фахівців. На нашу думку, аналіз проблеми організації самостійної позааудиторної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах Слобожанщини дає можливість визначити напрями творчого запровадження педагогічно цінних форм та методів організації самостійної позааудиторної роботи студентів за сучасних умов.

Ми виходили з того, що досвід минулого можна творчо використати в практиці навчального процесу сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів–практиків розглядають питання організації самостійної позааудиторної роботи студентів В.Загвязинський, Н.Морозова, О.Сивашинська, Л.Якушина та ін.. Проте в історико-педагогічному аспекті такі дослідження відсутні.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядається організація самостійної позааудиторної роботи студентів як невід'ємна частина організації навчального процесу у перших вузах Слобожанщини. Вперше робимо спробу з'ясувати форми та методи організації самостійної позааудиторної роботи студентів в кінці XIX століття. Для нашого дослідження важливим є простежити динаміку розвитку форм, методів та прийомів організації самостійної позааудиторної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах Слобожанщини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз історико-педагогічних джерел [1, 2, 5, 6, 7], показав, що новими формами та методами організації самостійної позааудиторної роботи студентів перших вищих навчальних закладів Слобожанщини, стали: самостійне читання, науково-дослідницька робота, нагородження золотими медалями на написання творів на задану тему, “чергування”.

Як свідчить аналіз Статутів, «Проектів Статутів інститутів», дипломів випускників, показчиків творів студентів, звітів про навчальну базу інститутів, протоколів засідань Рад, «Положень» про звільнення студентів інституту від написання дисертаційних робіт, які отримали винагороди за наукові праці [31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41] засвідчив, що однією з форм позааудиторної самостійної роботи студентів у вузах Слобожанщини у період 60-70 рр. була науково-дослідницька робота студентів, яка домінувала над іншими формами самостійної роботи студентів у даний період. Під поняттям «науково-дослідницька робота студентів» розумілось індивідуальне дослідження студентом конкретної наукової проблеми із застосуванням наукових методів і прийомів дослідження, яке мало своєю метою розвинути творчі дослідницькі

навички студентів; сформувати у них уміння застосовувати наукові методи й прийоми дослідження; розвинути наукове мислення; забезпечити більше глибоке вивчення навчального матеріалу; навчити робити висновки, обґрунтовуючи їх.

Слід зазначити, що Статут 1863 року сприяв організації самостійної наукової роботи студентів завдяки збільшенню коштів університетів для розвитку науки за рахунок платних лекцій, постійної кількості висококваліфікованих вітчизняних та іноземних професорів, які повинні були збуджувати та підтримувати самостійну роботу студентів з вивчення різних наук [31]. Аналіз навчальної документації Харківського університету переконав, що для заохочення студентів до самостійної наукової роботи Рада університету затверджувала кількість стипендіатів, завдання для премії, медалі за кращі наукові праці [31; с.11]. Факультети пропонували завдання на медалі за наукові праці, які друкувалися [31; с. 29]. Студенти з медаллю або почесним відгуком згідно § 94 отримували ступінь Кандидата без пред'явлення дисертації [31;с.29] Спосіб контролю за заняттями студентів кожний університет встановлював самостійно на свій розсуд [220; с.30]. Кошти з платних лекцій були направлені на розвиток науки в університеті, придбання медалей, нарахування стипендій, друкування творів та на відрядження студентів за кордон [31; с.32]. Якщо студент був бідний, а навчався добре, – його звільняли від плати за лекції. Право організовувати наукові товариства згідно § 119 [31; с.32] також сприяло активізації самостійної наукової роботи студентів.

Аналіз громадської діяльності видатних вчених, документів про створення студентських наукових товариств, «Річних урочистих актів», «Протоколів засідань кафедр про наукову роботу студентів», «Правил для студентів» [1, 3, 8, 9, 11, 14, 25, 27, 28, 33] переконав, що у даний період дослідження в Харківському університеті науково- дослідницька робота одержала розповсюдження через створення наукових студентських товариств та друкування студентських самостійних творів у різних збірниках.

Як свідчить аналіз праці проф. Д.Багалія та проф. І.Осипова «Учені товариства та навчально-допоміжні установи Харківського університету (1805 – 1905 рр.)», однією з форм самостійної роботи студентів вважалось їх залучення до науково-дослідної роботи. Аналіз історико-педагогічних джерел показав, що в досліджуваний період професорсько-викладацький склад університету прагнув організувати науково-дослідницьку роботу студентів шляхом їх широкого залучення до наукових товариств.

Наприклад, метою історико-філологічного наукового товариства було сприяння розвитку та розповсюдженню історичних і філософських знань. Діяльність вказаного товариства спрямовувалась на розробку різних питань згідно з потребами розвитку науки. Найбільша кількість рефератів, доповідей наукових монографій була присвячена історії міського краю,

його культури. Так, наприклад, одним із наукових завдань студенту Д.Єварницькому було описання поїздки до Запоріжжя та побуту запоріжців за свідченням очевидця [12].

Студентські праці математичного товариства друкувались у випусках журналу «Повідомлення». Наприклад, студент К.Андріїв написав статтю «Про склад поляр щодо плоских геометричних кривих». А кращі студентські праці товариства фізико-хімічних наук друкувались у збірці статей «Праці товариства дослідницьких наук при Харківському університеті», де друкувались протоколи засідань з обговореннями доповідей [15, с.167].

Аналіз звітів професорів, спогади вчених про читання та розподіл лекцій та практичних занять, «Правил для студентів» [6, 12, 13, 23, 24] переконав, що у період 70 – 80 рр. найбільшу увагу професорсько-викладацький склад вузів Слобожанщини приділяв контролю за організацією таких форм позааудиторної роботи студентів як науково-дослідницька робота студентів, практика, самостійне читання.

Як свідчить аналіз літератури за темою дослідження, наприкінці 70-х рр. активізувалась самостійна науково-дослідницька робота студентів за допомогою наукових товариств. Так, метою математичного товариства Харківського університету у 1879 р. було сприяння розробленню як наукових, так і педагогічних питань з математичних наук. Прагнення до педагогізації наукової роботи особливо характеризує другий рік діяльності товариства, коли піднімалось питання про поліпшення способів підготовки молоді до викладацької діяльності (зокрема, викладачів фізики, математики у середніх навчальних закладах) за допомогою їх ознайомлення з навчальною педагогічною літературою та демонстрації дослідів з природно – математичних наук [12].

Вивчення й аналіз навчальних програм з різних предметів, які читалися в Харківському імператорському університеті за різні роки [16, 17, 18, 19, 20, 21], дозволили з'ясувати, що студенти при підготовці до наступного заняття, повинні були самостійно вирішувати задані завдання, робити переклади, додатково читати, писати твори, досліджувати якість питання тощо. Наприклад, студенти, історико-філологічного факультету, при підготовці до практичних занять робили вдома усні й письмові переклади, читали й перекладали уривки відомих письменників; студенти старшого курсу виконували вдома письмовий переклад, з коментарями пісень із «Ада» і «Чистилища» Данте, із критикою тексту Вітте [20]; організація практичних занять з історії церкви професора А.Лебедева передбачала самостійне читання студентами візантійських джерел у російському перекладі та виконання письмової роботи, яка аналізувалась уже в аудиторії [18].

Аналіз навчальної документації Харківського університету довів, що цікавою формою контролю за самостійним читанням студентів була започаткована викладачами Харківського університету, членами ХГФТа,

практика запису студентами своїх вражень від прочитаних книг у спеціальному зошиті згідно розроблених питань, які потім переглядалися викладачами. З інформації, що такий зошит було видано у кількості 10 тисяч примірників і що він розроблявся за зразком своєї хрестоматії «Посібник для організації наукових та літературних читань», підготовленої також викладачами університету, можемо зробити висновок про планомірність і цілеспрямованість контролю викладачів за самостійною роботою студентів [12].

Як свідчить аналіз «Протоколів засідань Рад імператорського Харківського університету», «Систематичних показників до «Записок», Статутів університетів [26, 29, 30, 32], за кращі наукові статті, твори студентів нагороджували золотою медаллю. Теми для творів пропонували факультети. Студенти повинні були вивчити багато історико-літературних джерел, щоб довести викладачам, що вони їх читали й готові до співбесіди або написання твору на задану тему.

Аналіз систематичного показника до «Записок Харківського університету» показав, що студенти всіх факультетів писали твори на запропоновані теми. Наводимо приклади творів студентів різних факультетів:

- юридичного факультету – «Дізнання через обхідних людей у карному процесі» (М.Дубяга);
- фізико-математичного факультету: «Визначення паралаксів нерухливих зірок за спостереженнями меридіанним колом астрономічної обсерваторії Харківського університету» (М.Євдокимов);
- медичного факультету: «Шляхом дослідів на тваринах з'ясувати, який спосіб gastroenterostominal потрібно вважати найбільш зручним для практичного лікаря (А.Сидоренко);
- історико-філологічного факультету: «Політичні ідеали французького дворянства» (Н.Парококонний) тощо [29].

Зазначимо той факт, що вагому частину в навчанні студентів Ново-Олександрійського інституту мали заняття, де організовувалась практична робота студентів під час вивчення навчальної дисципліни у формі своєрідних «чергувань» серед студентів сільськогосподарського відділення. Подібні чергування сприяли розширенню, систематизації, деталізації знань студентів і виробляли навички практичного застосування знань [42; с. 1].

Так, аналіз «Протоколу засідання Ради інституту з обговорення питань про чергування студентів на дослідній фермі за 1880 рік» показав, що для кращого засвоєння знань із сільськогосподарських наук і для ознайомлення з їх практичним застосуванням на дослідній фермі були потрібні чергування для тих студентів 3 курсу сільськогосподарського відділення, які виявлять бажання брати в них участь [42; с.1]. Чергування на фермі відбувалися протягом усього навчального часу, тобто від 1 вересня до 5 грудня й від січня до кінця навчального року. Студенти чергували поодиночі, а у випадку

потреби по двоє на розсуд викладача, який керував заняттями чергових. Чергування починалися з 2 годин дня й тривали цілу добу. Черговий звільнявся від відвідування лекцій і практичних занять на час чергування й, крім того, на 4 години для передачі чергування. Черговий керувався вказівкою завідувача й виконував всі його доручення. Після закінчення чергування черговий представляв завідувачеві фермою письмовий звіт про свої заняття. Оцінка завідувача фермою щодо успішності занять чергових також приймалася до уваги, як і думка викладачів при визначенні результативності практичних занять студентів [42].

Слід зауважити, що на дослідному полі студентами вузу вирощувалося різні сорти ярової й озимої пшениці. Була вироблена методика спостереження з метою встановлення загальних умов, які необхідні для успішної течії всіх фаз виростання рослин. Студенти робили хімічний аналіз сортів рослин, ставили досліди з метою визначення придатності хлібних зерен для найбільш результативного одержання з них кількості борошна та його якості. Час і різні способи посіву, механічна обробка землі й втрата добрива були випробовувані при багатьох сортах рослин. Крім того, студенти самостійно робили метеорологічні спостереження, досліджували й визначали кількість уживаних туків і добрив, визначали вагу тварин, вагу прийнятого ними корму для харчування й одержаних від них випорожнень і продуктів, кількість прийнятого тваринами повітря для дихання тощо [37].

На наш погляд, цікавою була й організація контролю за самостійною роботою студентів на практиці (зокрема, це було більш характерним для представників природничо-математичних та медичних наук). Головними способами тут вважалась перевірка у студентів щоденних записів у особливій книжці про виконану роботу.

Так, наприклад, В.Данилевський вважав, що без систематичного контролю самостійна робота студентів не буде ефективною. У другому розділі «Навчального розділу Статуту університету», заради правильного контролю за заняттями медичок він вимагав, щоб у кожної з них була особлива книжка, де б записувалися окремо всі практичні види роботи з кожного предмета, зроблені нею: дні, години, зміст занять тощо на кожний семестр. На його погляд, щоденний запис, без пропусків, здійснений самою медичкою, давав повну картину практичної підготовки кожної медички і приносив кожній студентці значну користь на лікарському іспиті. Як практикував сам В.Данилевський, сюди мали входити обов'язкові роботи з анатомії, проведені у лабораторіях чи клініках, а також і не обов'язкові. Форми й бланки для реєстрації фактично-виконаних практичних робіт видавалися канцелярією із «підтвердженням проведення робіт» підписами помічників або особливими їхніми штампелями [10; с.13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що творче використання різних форм, методів та засобів організації самостійної позааудиторної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах Слобожанщини може стати підґрунтям для розробки методів, які дозволять розробити нові педагогічні технології підготовки студентів, модернізувати систему професійного навчання. Використання результатів дослідження вважаємо досить цінним здобутком для реалізації завдань реформування вищої школи країни сьогодення.

Література

1. Абрамович Я. В. В. Н. Каразин (основатель Харьковского университета): его жизнь и общественная деятельность / Я. В. Абрамович. – СПб. : Тип. товарищество «Общественная польза», 1891. – 96 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 557, [1] с. : табл.
3. Багaley Д. И. Опыт истории Харьковского университета по неизданным материалам / Д. И. Багaley. – Х. : Тип. Зильберберга, 1893. – Т. 1. – 356 с.
4. Багaley Д. И. К 30-летней годовщине его учено-педагогической деятельности 1880 – 1910 г. / Д. И. Багaley. – Х. : Тип. Зильберберга, 1912. – 125 с.
5. Багaley Д. И. Русская история : пособие к лекциям для высшей школы и руководство для учителей и самообразования / Д. И. Багaley. – М. : Изд.- во И. Д. Сытина, 1914. – Т. 1. – 508 с.
6. Багaley Д. И. Русская историография: Лекции, читанные в Харьковском университете / Д. И. Багaley. – Х. : Изд.- во студентов историко–филол. фак., 1907. – Т. 1. – 152 с.
7. Багaley Д. И. Учене общества и учебно-вспомогательные учреждения Харьковского университета (1805 – 1905) / Д. И. Багaley, И. П. Осипов. – Х. : Тип. «Печатное дело», 1911. – 280 с.
8. Годичный торжественный акт в Императорском Харьковском университете / Совет ун-та. – Х., 1864. – № 3. – С. 45 – 49.
9. Годичный торжественный акт в Императорском Харьковском университете, 30-го авг. 1860 г. / Совет ун-та – Х. : Унив. тип., 1860. – 148 с.
10. Данилевский В. Я. По поводу устройства учебной части управления в женском медицинском институте / В. Я. Данилевский. – Х. : Изд.-во Всеукр. гос-ва, 1912. – 126 с.
11. Кремянский Я. С. Забытые факты доброй университетской науки / Я. С. Кремянский. – Х., 1905. – С. 1 – 7.
12. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования. (1805 – 1905) / сост. Д. И. Багaley, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. Дарре, 1906. – IV, 329, XIV с. , [4] л. ил.
13. Мечников И. И. Лекции о сравнительной патологии воспаления / И. И. Мечников. – М. : Медгиз, 1947. – 200 с. : ил.
14. Научные занятия студентов Харьковского университета вне лекций в 1869 – 70 году // Протоколы Харьковского университета – 1871. – № 5. – С. 157 – 161.

15. Опыты в сочинениях студентов имп. Харьковского университета. Харьков / Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул и др. – Х. : Тип. Харьк. ун-та, 1864. – Т. 2 – 344 с.
16. Обзорение преподавания наук в Императорском Харьковском университете на 1881– 1882-й академ. год. / Совет ун-та. – Х. : Ун-тская тип., 1881. – 79 с.
17. Обзорение преподавания наук в Императорском Харьковском университете на 1883 – 1884-й академ. год / Совет ун-та. – Х. : Ун-тская тип., 1883 – 36 с.
18. Обзорение преподавания наук в Императорском Харьковском университете на первое полугодие 1885 – 1886-й академ. год / Совет ун-та. – Х. : Ун-тская тип., 1885. – 67 с.
19. Обзорение преподавания наук в Императорском Харьковском университете на первое полугодие 1886 – 1887-й академ. год. / Совет ун-та. – Х. : Ун-тская тип., 1886. – 77 с.
20. Обзорение преподавания предметов и распределения лекций и практических занятий в Императорском Харьковском университете на весеннее полугодие 1887 / Совет ун-та. – Х. : Ун-тская тип., 1887. – 85 с.
21. Обзорение преподавания предметов и распределения лекций и практических занятий в Императорском Харьковском университете на весеннее полугодие 1888 / Совет ун-та – Х. : Ун-тская тип., 1888. – 87 с.
22. Потенбня А. А. Из записок по русской грамматике. Введение / А. А. Потенбня. – Воронеж : Тип. Н. Д. Гольдштейн, 1874. – [4], 157 с.
23. Правила для студентов и посторонних слушателей в Харьковском университете / Министр нар. просвещ. // Сборник распоряжений по м-ву нар. просвещ. – СПб. : Тип. ун-та, 1867. – Т.3. – С. 917 – 924 с.
24. Правила для студентов и посторонних слушателей в Харьковском университете / Министр нар. просвещ. – Х. : Тип. А. Дарре, 1878. – 25 с.
25. Правила о стипендиях / М-во нар. просвещ // Сборник постановлений по м-ву нар. просвещ. – СПб. : Тип. ун-та, 1865. – Т.3. – С. 150 – 227.
26. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним / Харьков. ун-тский Совет. – Х. : Унив. тип., 1870. – № 9. – 217 с.
27. Пузирьова Н. В. Науково - дослідна робота з студентами у вищих навчальних закладах в ХІХ сторіччі // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / Харк. держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди ; за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка – Х. : ХДПУ, 1997. – Вип. 4. – С. 15 – 17.
28. Пузирьова Н.В. Організація наукової роботи студентів в університетах в ХІХ ст. / Н. В. Пузирьова // Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / Харк. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Сковороди. – 1997. – Вип. 5. – С. 157 – 160.
29. Систематичный указатель к «Запискам Харьковского университета» за 1874 – 1919 / Совет ун-та. – Х. : Харьк. ун – т., 1953. – 150 с.
30. Соловьев И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников / И. М. Соловьев. – СПб. : Изд-во «Энергия» 1914. – Вып. 1. – С. 189 – 195.
31. Университетский устав 1863 года: [Об изменении Устава и штатов Императорских университетов] / М-во народ. просвещ. – СПб. : Тип. Огризко, 1863. – 128 с.
32. Щетинина Г. И. Университеты в России и Устав 1884 года / Г. И. Щетинина. – М. : Наука, 1976. – 116 с.

33. Юридический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805 – 1905) / под ред. М. П. Чубинского, Д. И. Багалея . – Х. : Тип. «Печатное дело», 1908. – [VII], 310, 111 с.

Державний архів Харківської області

Ф. 667 : Фонд Харківського університету

34. оп. 285, д. № 56 «1852– 1916. Дипломы и удостоверения лиц, окончивших физико-математический факультет и другие ф-ты Харьковского университета», л. 1– 56.

35. оп. 286, д. № 6 «Указатели сочинений, напечатанных в типографии Императорского Харьковского университета в период с 1805 по 1814 год», 1866, л. 23 – 24.

Ф. 669 : Фонд Ново-Олександрійського інституту сільського господарства й лісівництва

36. оп. 3, д. № 40. «Проект Устава института, составленный в 1865 р», 1865, л. 1 – 10.

37. оп. 3, д. № 42 “Отчет про состояние учебной базы института, учебно-исследовательских хозяйств и земледельческих училищ за 1867 год”, 1867, л. 1 – 231.

38. оп. 3, д. № 45 «Устав института и копия Указа императора об утверждении Устава и преобразовании института 8 июня 1869 года», 1869, л. 1 – 9.

39. оп. 3, д. № 55 «Протокол заседания Совета института по обсуждению доклада директора института об объеме учебных программ и планов», 1877, л. 8

40. оп. 3, д. № 56 «Положение об освобождении студентов института, удостоенных наград за сочинения, от представления диссертаций, утвержденное 2 мая 1877 г», 1877, л. 4.

41. оп. 3, д. № 57 «Письмо попечителю Варшавского ученого округа директору института по вопросу установления пособия лучшему студенту из средств пожертвованных институту графом Потоцьким (26 марта 1877)», 1877, л. 5.

42. оп. 3, д. № 60 «Протокол заседания Совета института по обсуждению вопроса о дежурствах студентов на опытной ферме», 1880, л. 5.

Ю. Касютін

*- пошукувач кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С.Сковороди*

УДК 372

В.М.БЕХТЕРЄВ ПРО ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ

У роботі на основі вивчення, аналізу й узагальнення психолого-педагогічної спадщини В.М.Бехтерева визначено сутність поняття „виховання”, схарактеризовано найбільш сприятливі умови виховання майбутньої особистості, вікові особливості організації виховного процесу, проаналізовано основні принципи виховання дитини й накреслено перспективи подальшого дослідження педагогічного доробку видатного вченого В.М.Бехтерева.

Ключові слова: *виховання, дитинство, принципи виховання, вікові особливості, суспільне виховання.*

Ю. Касютин

- соискатель кафедры истории педагогики и сравнительной педагогики
Харьковского национального педагогического университета
имени Г.С.Сковороды

V.M.BEKHTEREV ON EDUCATION RIGHTS

В работе на основе изучения, анализа и обобщения психолого-педагогического наследия В. М. Бехтерева определена сущность понятия "воспитание", охарактеризованы наиболее благоприятные условия воспитания будущей личности, возрастные особенности организации воспитательного процесса, проанализированы основные принципы воспитания ребенка и намечены перспективы дальнейшего исследования педагогического наследия выдающегося ученого В. М. Бехтерева.

Ключевые слова: воспитание, детство, принципы воспитания, возрастные особенности, общественное воспитание.

Y. Kasyutin

- Competitor of the department of history and pedagogy of comparative pedagogy Kharkiv National Pedagogical University G.S.Skovoroda

V.M.BEKHTEREV ON EDUCATION RIGHTS

The paper based on the study, analysis and synthesis of psychological and educational heritage V.M.Bechterew the essence of the concept of "education", characterizes the most favorable conditions of the future of personality, and age of the educational process, the main principles of child rearing and outlines prospects for further educational research heritage of outstanding scientist V.M.Bechterew.

Keywords: education, childhood education principles, and age, social upbringing.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Постійні перетворення та зміни, що відбуваються в економічних і державних структурах, світогляді, життєвих цінностях українського суспільства зумовили кризу освіти, науки, культури, що у свою чергу негативним чином відобразилось на якості життя підростаючого покоління, призвело до збільшення кількості «важких дітей», до кризи у відносинах між батьками й дітьми, між вихователями й вихованцями. У національній програмі «Освіта: Україна ХІХ століття» закладені нові вимоги до якості освіти й виховання молоді, що містить такі аспекти як моральне, фізичне, розумове, естетичне, екологічне, правове виховання.

Актуальність питань виховання не викликає сумніву, бо скільки існує людство, стільки й гостро постають питання вирішення нагальних проблем виховання молодого покоління, передачі йому надбань минулого, звичаїв, традицій, любові до рідного краю, народу, Батьківщини. Починаючи з первинного суспільства, людство зробило чимало спроб створити систему виховання, що була б найбільш сприятливою, найбільш

універсальною, зрозумілою й дієвою. Згодом, після виникнення спеціалізованих навчально-виховних закладів для дітей дошкільного й шкільного віку, проведення численних досліджень у галузі педагогіки й психології, науковці дійшли висновку, що успіх виховного процесу в основному залежить від правильності урахування вікових та індивідуальних особливостей конкретної дитини та вибору методів, засобів і форм виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Варто відзначити, що глибокий аналіз психолого-педагогічної та історико-педагогічної літератури дав змогу виявити той факт, що для розвитку сучасної психолого-педагогічної науки особливий інтерес представляють прогресивні погляди провідних науковців першої половини ХХ століття. Згідно зазначеного вище, вважаємо за необхідне проаналізувати особливий внесок В.М.Бехтерева – видатного невропатолога, психіатра й психолога, засновника об'єктивної психології (психорефлексології, рефлексології) – в теорію та практику виховання підростаючого покоління. Відзначимо також і той факт, що численні дослідження в галузі психології, яку В.М.Бехтерев називав «наукою поведінки», дозволяють стверджувати, що він був одним з засновників наукової педагогіки.

Так, згідно праці доктора педагогічних наук А.Плеханова, яка присвячена дослідженню внеску В.М.Бехтерева у розвиток вітчизняної педагогічної науки, збагаченню форм і методів виховного процесу, врахуванню вікових і індивідуальних особливостей дитини, урахуванню більш дієвих і зрозумілих засобів виховання добрих почуттів, моральних норм, правил гарної поведінки, можна справедливо стверджувати, що В.М.Бехтерев був одним з небагатьох науковців, які вважали, що саме спільність і поєднання фізіології, психології й педагогіки у розв'язанні проблем формування особистості дадуть найбільш плідні результати. Як відмічав А.Плеханов, заслуга В.М.Бехтерева полягала у тому, що у найбільш скрутний для розвитку науки час – кінець ХІХ – початок ХХ століття – він зумів закласти перше каміння наукового фундаменту педагогіки раннього дитинства» [5, с. 55].

На основі аналізу психолого-педагогічної спадщини В.М.Бехтерева можемо стверджувати, що на сьогодні існує низка робіт науковців, у яких досліджені різні аспекти доробку вченого (В.Мунілош, В.Мясіщев, В.Осипов), проте актуальність і висока потреба сучасного суспільства у пошуках нових форм, методів і засобів виховання підростаючого покоління дали поштовх до більш глибокого вивчення психолого-

педагогічної спадщини прогресивних діячів науки кінця XIX – першої половини XX століття, зокрема В.М.Бехтерева.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Зазначене вище зумовлює мету даної роботи: дослідити, узагальнити, структурувати й систематизувати погляди В.М.Бехтерева на проблему виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зауважимо, що питанням виховання молоді присвячена ціла низка робіт В.М.Бехтерева. Так, у праці «Питання суспільного виховання» [1] він дослідив такі питання, як значення виховання, розкрив його задачі й сутність, а також виокремив певні фактори виховання особистості в період раннього дитинства. В.М.Бехтерев справедливо вважав, що саме у період раннього дитинства правильне виховання матиме найбільші результати. Варто наголосити на тому, що раннім дитинством, віком немовляти вчений вважав не загальноприйнятий вік дитини від одного до трьох років, а включав у цей період і вік немовляти, тобто від десяти днів до одного року. З цього приводу В.М.Бехтерев відмічав, що ідеалом для сучасного виховання повинно бути виховання з першого дня, з народження дитини: «Як тільки крик дитини звіщає нам про появу на світ майбутньої особистості, ми повинні взяти всі турботи щодо того, щоб вона була оточена належним доглядом, як по відношенню до особистої фізичної сфери, так і по відношенню до нервово-психічної діяльності» [1, с.6].

Згідно результатів власних психолого-педагогічних досліджень, учений робить висновок про те, що наслідуювані нахили дитини починають проявлятися вже у цьому віці, а набуті починають формуватися й закріплюються шляхом безпосереднього впливу оточуючого середовища дуже швидко й легко через високий рівень вразливості мозку немовля. Отже, В.М.Бехтерев робить слушний висновок про те, що саме у віці раннього дитинства закладаються перші основи для створення майбутньої особистості.

Доцільно звернути увагу на те, що процес виховання у віці немовля вчений насамперед пов'язував з фізичним розвитком дитини. Як спеціаліст в галузі фізіології мозку й невропатології, В.М.Бехтерев розглядав проблему фізичного розвитку дитини саме з цієї точки зору. Так, він виказав цікаві судження про те, що збалансоване харчування дитини у віці немовля забезпечує нормальне функціонування мозку й усієї нервової системи, а це, у свою чергу, забезпечує не тільки нормальний фізичний розвиток, а й правильний психічний розвиток. З іншого боку, величезне значення щодо формування нервово-психічної сфери, за справедливою думкою вченого, мають і зовнішні чинники, а саме враження. Правильне виховання з першого дня народження повинно бути спрямоване й на повноцінний розвиток органів відчуттів, рушійного апарату шляхом

надання дитині певної свободи у власних рухах. Але також варто і пам'ятати про те, що не можна давати дитині перевтомлюватись, необхідно правильно чергувати періоди сну й неспанья.

Отже, завдання виховання у період раннього дитинства полягає в тому, що воно має розвивати вміння зосереджувати увагу, зміцнювати волю, розвивати вміння до аналізу й синтезу, спроможність до самодіяльності й винахідливості, розвивати інтерес до всього прекрасного, вічного й доброго.

Так само, як і видатні педагоги досліджуваного періоду (В.Белінський, П.Каптерев, К.Ушинський), В.М.Бехтерев першочергового значення надавав моральному вихованню особистості. Так, він писав, що моральні принципи, норми, правила поведінки необхідно прищеплювати дитині змалку, ще з віку немовляти, бо найбільш ранні здобутки є найбільш міцними. Негативним чинником щодо морального виховання дитини науковець вважав ледарство. Саме тому він наполягав на тому, щоб вже з раннього дитинства майбутню особистість привчали до систематичної праці, починаючи з того моменту, як дитина навчиться ходити й тримати в руках предмети.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що В.М.Бехтерев вважав, що процес виховання має відбуватися протягом усього періоду розвитку особистості до її кінцевого формування й враховувати індивідуальні особливості, пом'якшуючи й згладжуючи її негативні прояви й закріплюючи кращі сторони майбутньої особистості.

Згідно результатів нашого наукового пошуку, вивчення й аналізу психолого-педагогічної спадщини В.М.Бехтерева, вважаємо можливим виділення основних принципів виховання у ранньому віці:

1) відсутність насильства над дитиною й використання її природних нахилів, яке можна здійснити шляхом вмілого поєднання й чергування гри та занять;

2) фізичний догляд за тілом дитини, тобто цілісна система фізичного виховання;

3) правильне й систематичне виховання органів відчуттів, яке має поєднуватись з розвитком інтелектуальних процесів становлення особистості;

4) поєднання рухливості й активності дитини з її психічним розвитком через гру, фізичні вправи й трудові заняття;

5) систематичне привчання дитини до праці, яку вчений розглядав як засіб і мету виховання;

6) виховання корисних емоцій шляхом уникнення страшних розповідей, неприємних відчуттів, які у подальшому можуть призвести до психічних розладів;

7) виховання дитини у колективі;

8) раннє виховання й розвиток естетичних відчуттів дитини [1,2].

Відповідно до зазначених вище принципів виховання, В.М.Бехтерев на основі власних психолого-педагогічних спостережень розробив методи виховання. А саме: приклад, що спонукає до наслідування; навіювання, заохочування, переконання; звичка тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, аналіз й узагальнення психолого-педагогічних поглядів В.М.Бехтерева дозволили показати, наскільки значимою була участь науковця в процесах становлення й розвитку педагогічної науки досліджуваного періоду, а також розкрити його вплив на визнання найбільш чутливого періоду розвитку особистості, розробку основ виховання, вибір методів і форм з урахуванням психологічних особливостей, задатків, індивідуальності майбутньої особистості.

Література

1. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания / Владимир Михайлович Бехтерев. – М., 1970. – С.5 – 55.
2. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание / Владимир Михайлович Бехтерев. – СПб. : Тип. П.П.Сойкина, 1912. – 20с.
3. Бехтерев В.М. Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки / Владимир Михайлович Бехтерев. - СПб., 1911. – С. 12 – 45.
4. Ломов Б.Ф. Очерк жизни и научной деятельности Владимира Михайловича Бехтерева (1857 – 1927) / Б.Ф.Ломов, В.А.Кольцова, Е.И.Степанова / Объективная психология. – М., 1991. – С. 424 – 464.
5. Плеханов А. Один из основателей научной педагогики / А.Плеханов. – М., 1985. – С. 50 – 55.

М.Клим

*–аспірантка кафедри загальної педагогіки і дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка
УДК 371.4 (477) (092) “20”*

РЕФОРМАТОРСЬКА ВИХОВНА ТЕОРІЯ У РЕЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкриваються основні концепти виховання у контексті національного відродження України початку ХХ століття. На основі обробки та узагальнення отриманого матеріалу отримано обґрунтовані висновки про те, що реформаторська теорія поклала громіздку основу для повноцінного впровадження зарубіжного досвіду в українське виховне поле у наукових постах О. Музиченка, Я. Чепіги, С. Русової, І. Соколянського та ін. Окрім того, визначено, що методолого-теоретичне обґрунтування і практична організація виховання проходила у руслі запозичення, але з чітко вираженими національними пріоритетами відповідно українській

ментальності. Здійснено також аналітичний огляд основних педагогічних праць та законодавчих документів окресленого періоду, описано їхній вплив на становлення і розвиток радянської освіти. Доведено, що ідеї реформаторської педагогіки виступали цінним і якісним засобом формування прогностичного інноваційного потенціалу українських педагогів 20-х років.

Ключові слова: методолого-теоретичне обґрунтування, прогностичні асоціації, гуманізація освіти, сімейне виховання, зміст процесу виховання, методи процесу виховання.

М. Клым

-аспірантка кафедри общей педагогики и дошкольного образования Дрогобычского государственного педагогического университета имени И. Франка

РЕФОРМАТОРСКАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕОРИЯ В РЕЦЕПЦИИ УКРАИНСКИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрываются основные концепты воспитания в контексте национального возрождения Украины начала XX века. На основе обработки и обобщения полученного материала получено обоснованные выводы о том, что реформаторская теория положила громоздкую основу для полноценного внедрения зарубежного опыта в украинскую воспитательное поле в фигурах А. Музыченко, Я. Чепиги, С. Русовой, И. Соколянского и др. Кроме того, определено, что методолого-теоретическое обоснование и практическая организация воспитания проходила в своем русле, но с четко выраженными национальными приоритетами соответственно украинской ментальности. Осуществлен также аналитический обзор основных педагогических трудов очерченного периода, описано их влияние на становление и развитие советского образования.

Ключевые слова: методолого-теоретическое обоснование, прогностические ассоциации, гуманизация образования, семейное воспитание.

М. Klim

-graduate student of department of general pedagogics and preschool formation of the Drohobytch state pedagogical university of the name of I. Franka

REFORMED EDUCATIONAL THEORY IN THE RECEPTION OF UKRAINIAN PEDAGOGUES

The article describes the basic concepts of education of national revival of the early twentieth century in Ukraine. On the basis of generalizations of the material it is received the reasonable conclusions that the reformative theory laid the foundation for bulky full implementation of international experience in the Ukrainian educational field due to such personalities as Muzychenko O., J. Chepiga, S. Rusova, I. Sokolyanskiy and others. In addition, it appears that

methodological and theoretical basis and practical training took place in the organization implementational line, but with clear national priorities under the Ukrainian mentality. It is carried out an analytical overview of pedagogical works of mentioned period. It is described their impact on development of Soviet education.

Key-words: *methodological and theoretical studies, the prognostic association, humanistic education, family education.*

Постановка проблеми. Вирішення всіх педагогічних проблем сьогодення базується на визнанні першочергової ролі виховання і навчання у розвитку дитини, формуванні її як особистості і діяльничого члена суспільства. Історія говорить, що наші попередники у минулому залишали ці ж питання відкритими для майбутнього, щоб ми справедливо затвердили належну виховну позицію з вимогами сьогодення. Саме тому, принагідно визначаємо, що досягти певного успіху на цій ниві можливо шляхом поступового, систематичного аналізу і використання прогностичних асоціацій при дослідженні історико-педагогічних тенденцій існування спільних наукових ідей і поглядів.

При всій специфічності характеристик педагогіки вільного виховання (реформаторського руху) в них все ж відображені актуальні, доцільні підходи до управління, змісту, форм, методів організації, а це у свою чергу допомагає призвичаїтись до нових цінностей, котрі мають відтінок міжкультурно-соціальних інтересів. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” – пропонує “розроблення теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду”; “організацію родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків”. У нових реаліях розвитку суспільства, постійно змінюваних його умовах відповідно вимогам часу, актуалізується значущість пошуку перспективних шляхів побудови взаємин між батьками і дитиною, що вимагають застосування професіоналізму у випадково складених обставинах та нестандартних ситуаціях. Відтак створення інноваційних програм, спрямованих на розширення знань про іноземні виховні тенденції на сучасному етапі крос-культурних взаємодій, набуває все більшої популярності і зацікавлення зі сторони науковців. Тому опанування належного рівня педагогічної компетенції батьків, через ознайомлення з позитивним досвідом близького зарубіжжя є функціональним забезпеченням удосконалити організацію навчально-виховного процесу в сучасній сім’ї, підвищити його рівень, зміцнити стосунки між членами родини.

Крім того в першій половині 90-х років у світі виявлено численні та якісні зміни у комплектуванні центрів сімейного виховання з поступовим розширенням ініціативних батьківсько-дитячих груп. Ці проекти

першочергово розраховані на покращення виховних цілей та задач, орієнтовані на цільові підходи до навчально-методичної та виховної роботи з батьками [7].

Мета повідомлення. Завданням даної наукової розвідки є ознайомлення з основними тенденціями реформаторського виховання у контексті надбань української педагогічної теорії та практики, у процесі укорінення науковцями цих надбань. Мета, поставлена у дослідженні переслідує також осмислення методологічного апарату німецької педагогіки ХХ століття з погляду українських педагогів різного часового періоду.

Аналіз наукової літератури. Вітчизняна педагогіка правдоподібно насичена різномірними науковими доробками присвяченими аналізу освітньо-виховних ідей зарубіжних країн. Важливо відмітити що схожа тенденція помічається як в останні роки так і в часи пробудження національної свідомості, розбудови національної школи. Про це свідчать оригінальні публікації О. Музиченка, Я. Чепіги, П. Блонського, О. Зеленко, П. Каптерева.

Серед сучасних дослідників слід згадати про Н. Ярмач, Л. Медвідь, Л. Артемову, В. Коваленко, О. Перетятко. Як визначає ще у 20-х роках О. Музиченко, саме Німеччина завжди була колицею всіх найголовніших педагогічних рухів, була продуктивною творчою лабораторією, де розвивалися перспективні технології виховання. Серед робіт простежується схильність до осмислення теорії і практики шкільного навчання у процесі заміни школи навчання на трудову школу, проблем соціального виховання періоду інтенсивної дослідницької діяльності в період правління різних урядів (Центральної Ради, Генерального секретаріату, Директорії).

Виклад основного матеріалу. Гуманізація та демократизація освіти й виховання були характерними особливостями суспільного розвитку розвитку в Україні на початку ХХ століття, навіть попри те, що часто носили спірний характер чи діаметрально протилежні позиції. Нарком освіти Г. Гринько, котрий перебував на посаді з 1920-1922р., виголошуючи планову доповідь "Наш путь на запад" визначив чіткі пріоритети до запозичення традицій виховання і наукової педагогіки. Автор посилався на те, що педагогічні традиції минулих часів набагато сильніші ніж новостворене революційне керівництво, котре володіє лише нищівним практицизмом. Лінію освітньої політики наполягав чітко вимірювати сумою питань, проблем і задач, а не "технічної обстановки". В тексті також присутні думки, що молода радянська держава не мала вагомого науково-педагогічного досвіду і засобів для повноцінного існування, часто трактувалася як буржуазно-націоналістична чи не співпадала з комуністичними настановами. Взірцем для наслідування ставали країни Західної Європи з чітким методологічним апаратом та науковими розробками у різних галузях [1]. У перехідний період ХІХ – ХХ німецька держава взяла на себе відповідальність покращити систему

соціального виховання і створити нову юридично правову основу для забезпечення добробуту молоді (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz) у 1922 – 1924 рр . [4, 7].

Аліса Салімон (1872-1948)– організаторка жіночих шкіл сімейно-соціального виховання. У своїх наукових публікаціях побачила раціональний план покращення становища жінок-матерів. Крім того, 21-річна дослідниця організовує ряд служб у Берліні. Керівники таких соціальних інститутів шукали ініціативних дівчат та жінок, які були б готові на добровільних умовах працювати в яслах, дитячих садках, дитячих будинках, у домах малозабезпечених сімей для надання різноманітних консультацій, а часто і економічної допомоги. Існували також інформаційні центри з соціальної підтримки та організації курсів “Соціальна допомога” (“Soziale Hilfstätigkeit”), “Соціальний розвиток” (“gesellschaftliche Entwicklung”), “Основи гігієни” (“Grundzüge der Hygiene”) для підготовки таких працівників [7, 9].

Новий етап подальшого становлення соціальної роботи з різними типами сімей Німеччини очолює К. М. Фішер. Так, Х. Пух (Н. Puch) [7] вважає що саме цей науковець “заклав останній імпульс нового мислення на тлі різних педагогічних рухів у галузі соціальної роботи”. Ним була заснована “Асоціація перелітних птахів”, яка розглядалася як реакція на патріархальний та авторитарний дух епохи на рубежі століття. Один із співзасновників асоціації, Л. Гурлітт дійшов до висновку, що таким чином буржуазна молодь шукала простір, в якому можна втекти від патріархального суспільства дорослих. Зокрема його думки стосовно цього питання виглядають так – “репресивна освіта і виховання в школі і вдома працює далеко не на благо молодого покоління, навпаки вона виступає гальмівною силою” .

Авторитетна джерельна база показує прихильне ставлення до напрацювань німецьких педагогів – численні публікації, огляди, рецензії на сторінках журналів “Шлях освіти”, “Радянська Україна”, “Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології”. Сповідування рефлексологічних й педологічних позицій німецької педагогіки отримало значне поширення. Педагогічні течії, репрезентовані у спадщинах М. Монтессорі, В. Лая визначали головним чином інтереси дитини у сімейному, шкільному, соціальному вихованні.

У 1920 р. в Україна видається “Декларація про соціальне виховання дітей”, в якій робиться висновок про те, що сім’я потерпає значний крах порівняно з іншими суспільними інститутами. З огляду на те, доводиться спостерігати планову заміну сімейного виховання соціальним. У загальному вигляді воно “воно мало на меті створити колективне життя всього дитячого населення, повністю зробивши помітні зміни в організації устрою дитячого життя” [2, 10].

Як бачимо, Наркомос України віддає перевагу дитячому будинку як соціальній структурі, котра здатна захистити їх від зовнішніх негативних впливів. Соціальне виховання визначалося перспективним розвитком освіти у молодій республіці, родинному відводиться дещо вторинна роль і малозначна позиція у процесі виховання, через те, що вказувалася її нездатність виховати дитину відповідно до нових педагогічних вимог. “Чоловік і жінка виходять з тісних пут родинного вогнища на широкий простір будівництва робітничо-селянської держави, йде розпад сім’ї”.

Ця ж проблема набула детального висвітлення у “Пораднику по соціальному вихованню” (1921), ініціатором створення був сектор дошкільного виховання у Харкові. В документі достатньо емоційно описано обов’язкове задоволення дитячих потреб: творчих прагнень, активності, потреби гратися, вільного розвитку загалом. Основним і ключовим моментом використання здебільшого обережного впливу на дитину, прихильного ставлення до дитячої особистості [4, 29].

В своїх попередніх дослідженнях ми доводили про відсутність точної класифікації всіх течій реформаторського руху Німеччини, оскільки стрижневі положення їх концепцій мали як спільні так і специфічні риси. Крім того, існувала плутанина у термінології, котра збереглася і донині. Для прикладу досі збереглася невизначеність стосовно назв “реформаторська педагогіка” і “педагогіка нового виховання”.

Так, О. Музиченко[3], будучи фундатором вивчення німецьких виховних тенденцій, не дотримується стандартної класифікації течій реформаторства і розглядає тільки чотири основних, серед них:

- теорія виховую чого навчання й виховання. В її основі лежить передусім виховання розуму, часом насильницьке поведження з дітьми, виховання через навчання;
- індивідуалістична педагогіка (у персоналіях представлена Г. Шарельманом, Ф. Гансбергом, проте педагоги обґрунтовано долучають сюди Г. Гаудіга й Е. Лінде). Розвиток розуму не превалує над розвитком здібностей, естетичних почуттів і т.д, а зрівнюється з ними. Акцент робиться на творчій праці;
- суспільна (соціальна педагогіка) – П. Наторп, М. Бубер. Виховання ґрунтується передусім на сімейній соціалізації. Неабияке значення має спільна робота, суспільна діяльність, гармонійне співжиття з колективом за межами родинного вогнища;
- педологічний напрям (експериментальна педагогіка) – Е. Мейман, Дж. Дьюї, В. Лай. Предстаники цієї течії займалися вивченням різноманітних особистісних дитячих характеристик: пам’яті, уваги, кмітливості, інтересів, відповідно здібностям.

Н. Ярмач відзначає, що у своїх педагогічних пошуках О. Музиченко завжди спирався на основні закономірності теорії виховання. Виховання і

навчання розлядав тільки у комплексній, закономірній системі. Так, наприклад, однією з основних і найголовніших пружин розвитку теорії і практики вважає боротьбу прогресивної (творчої, свідомої) та консервативної (стримуючої, обмеженої) педагогіки. За прогресивною стоять земсько-суспільні сили, але не завжди і не всі, а консервативною правлять сили керуючого класу, викривляючи дійсний світогляд, ідеали. Боротьба двох педагогік точилася в нерозривному зв'язку з західно-європейською [3, 7]. На думку, Т. Стефановської ціннісний розподіл авторитарної і гуманістичної педагогіки подає Ш. Амонашвілі. Він рівноправно характеризує дві гілки, котрі вписуються у періодизацію реформаторської теорії, і ще дві, що плавно переходять у сьогодення :

1. Перший період – часовою протяжністю сягає до 1917 р. Офіційна педагогіка формулюється самодержавною владою, носить авторитарний характер. Будь-які спроби гуманізувати класичну педагогічну спадщину завершується майже завжди невдачами

2. Другий – обмежується 1917-1927рр. Радянська влада видає цілий ряд нових декларацій та документів, програм наукових з'їздів. Активізується гуманна педагогічна концепція, та у світлі провладного консерватизму “просування” триває доволі важко.

3. Третій функціонував у 1927-1986 рр. Відзначається протиріччями: безліч постанов, рішень, законів держави в області науки, освіти і виховання були гуманні і демократичні, але водночас командуванням влади перетворювалися на нищівні інструкції, укази, котрі не мали нічого спільного з гуманною педагогікою. Педагогічний гуманізм розглядається як “інакомисліє”.

4. Четвертий – починається з 1986р. Під впливом демократизації, гуманізації суспільства активізується гуманна педагогічна думка, що володіє значною силою [5, 124].

Але з точки зору поставлених завдань слід, за словами педагога, концептуально виокремити дитину як гармонійно і всебічно розвинену особистість, затвердити дитячі позиції як рівноцінні дорослим суб'єктам. Зі сторони може виглядати, що батьки само відводяться від процесу виховання, однак увага звертається на те, що батьки консультують, професійно й не насильно всіляко підтримують. Ідея гармонійно розвиненої особистості у соціальному середовищі являється наскрізною у його творах. Він привертав увагу дітей до дбалого ставлення до здоров'я, фізичної підготовки [4 , 20]. Формуючи особисті якості також приділяв велику увагу естетичному вихованню – розумінні краси, культури почуттів та емоцій. Засобами втілення цих аспектів вважав екскурсії з батьками, прогулянки з батьками. Помічаємо також загальну кристалізацію ідеалу у системі національного виховання дітей і молоді. Вона ґрунтується на засадах родинного виховання, народних традицій, історичного розвитку

духовної культури корінної нації та етнічних груп. Посилання науковець робить на те, що Європа, а Німеччина зокрема, відмінно засвоїла курсом на реформаторський рух, що кожен об'єкт виховання буде щасливим і нещасним по своєму. Суспільство може піклуватися про якість освіти, та в кінцевому результаті головна роль відводиться батькам. Тому немає загального, прийняттого одночасно, загалом для всіх сімей стилю, засобів, методів сімейного виховання. С. Русова у статті “Націоналізація дошкільного виховання”[6] наполягала, що бажано було б зробити хоч десь на Україні спробу в родинному житті українськими засобами провести найкращі сучасні ідеали, виховати розумну працюючу дитину, не одірвану от свого народу, а навпаки пов'язану з ним пошаною до всього свого”. Авторка також вказувала на обов'язкове ознайомлення з зарубіжними педагогічними концепціями, знайомила у своїй творчості з Г. Кершенштайнером, С. Рейді, О. Декролі.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що творчий аналіз педагогічного досвіду минулих ще раз доводить міжкультурну спільність ідей, наближеність поглядів, дослідницьку цікавість сучасників до цих проблем. Зрозуміло, що описані факти свідчать, що ідеї реформаторської педагогіки спровокували у хорошому значенні розробку нових цікавих пропозицій стосовно педагогічної категорії – виховання. Педагогічні процеси, що яскраво актуалізувалися у зазначені роки носили змістово-методичну доцільність, виступали засобом формування нових освітньо-виховних особливостей країни. Хоча, як знаємо, консолідація педагогічних сил часто супроводжувалася об'єктивним суб'єктивізмом. Ідеї реформаторської педагогіки виступали засобом формування педагогічних поглядів таких корифеїв науки як О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіги. Подальші дослідження можуть бути присвячені педагогічно-письменницькій діяльності С. Русової за кордоном, де побачили світ роботи “Західна Європа”, “Позаєвропейські країни”. Доречним вважаємо здійснити наукові розвідки доповідей С. Русової на Всеукраїнських Учительських З'їздах, описати сутність переваг західно-європейської освіти і виховання у ракурсі трансформаційних суспільних процесів, виокремити особливості формування понятійного апарату шкільної системи періоду педагогіки вільного виховання.

Література

1. Гринько Г. Наш путь на Запад / Г. Гринько // Шлях освіти. – 1923. – № 7-8. – С. 1-19.
2. Гринько Г. Нариси радянської просвітницької політики / Г. Гринько. – Харків, 1922. – С. 30-33.
3. Каптеревъ П., Музыченко О. Современныя педагогическія теченія / П.Каптеревъ, О. Музыченко. – М. : Изд-во “Польза”, 1913. – С. 9-19.

4. Музиченко О. Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці / О. Музиченко, П. Каптерев. – СПб., 1913. – 219 с.
5. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций / Т. А. Стефановская. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – С. 120-161.
6. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання / С. Русова // Світло. – 1913. – Січень. – Кн. 5. – С. 15-22.
7. Einführung in die Geschichte der sozialen Arbeit Prof. Dr. H. – J. Puch/ Evang // FH- Nurnberg. – 2002/2003. – 21 S.
8. Wolf K. Professionale Familienerziehung: Professionalität oder Harmonie? / Klaus Wolf // Jugendhilfe. – 1995. – 76 S.

В. Левашова

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК [37.02:5] (09) “19”

**ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

У статті досліджено в історичному аспекті форми навчання природничих дисциплін у загальноосвітній школі України у другій половині ХХ ст.

Ключові слова: форми навчання, природничі дисципліни.

В. Левашова

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороди

**ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ
ПОЛОВИНА ХХ ВЕКА)**

В статье исследовано в историческом аспекте формы обучения естественных дисциплин в общеобразовательной школе Украины во второй половине ХХ ст.

Ключевые слова: формы обучения, естественные дисциплины.

V. Levashova

- candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of botany of the Kharkov G. S. Skovoroda National Pedagogical University

**FORMS OF TEACHING NATURAL DISCIPLINES ARE AT GENERAL
SCHOOL OF UKRAINE (OF SECOND HALF XX ST.)**

In the article is explored in the historical aspect of form of teaching of natural disciplines at general school of Ukraine in the second half of the XX century.

Keywords: teaching forms, natural disciplines.

Актуальність дослідження. Головним завданням сучасної освіти є забезпечення всебічного розвитку особистості засобами навчальних предметів. Тому навчання природничих дисциплін у старшій школі має забезпечувати учнів знаннями фундаментальних законів природи, узагальнених і систематизованих у сучасні природничонаукові теорії, формування наукового світогляду учнів та сучасної наукової картини світу.

Особливо цінним у цьому контексті є звернення до освітньо-виховного досвіду педагогіки другої половини ХХ століття, коли відбувався активний розвиток і становлення освітніх ідей, пов'язаних з дидактикою та методикою викладання природничих дисциплін у загальноосвітній школі.

Аналіз історико-педагогічної літератури, методичних джерел доводить, що навчання природничих дисциплін успішне тільки в тому випадку, якщо робота вчителя з учнями у всіх її формах представляє цілеспрямовану систему навчання і виховання, що розвиває в єдності природничі поняття, діалектико-матеріалістичний світогляд, мислення та навички самостійної практичної роботи.

Практика другої половини ХХ століття презентована теоретичними наробками видатних педагогів (М.Білий, С.Гончаренко, М.Розенберг, А. Яворський та інші) щодо ролі й значення форм організації навчання, типів, видів форм здійснення навчання, вимог до форм організації навчання тощо [5; 6; 10; 11].

Дослідження виконане відповідно до науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Формування цілей роботи. Метою даної статті є дослідження форм навчання природничих дисциплін у загальноосвітній школі України другої половини ХХ ст..

Результати дослідження. Варто відмітити, що як у розглядуваний період, так і в сучасній педагогіці немає загальновизнаних усталених уявлень щодо визначення форм навчання школярів. Як правило, під формами навчання розуміють цілеспрямовану організацію взаємодії вчителя і учнів, що характеризується розподілом організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим [5; с.271].

У наукових джерелах існує багато класифікацій форм навчання учнів. За часовою ознакою розрізняють постійно діючі й епізодичні; за способом організації виділяють індивідуальні, колективні, фронтальні, групові форми; за простором – шкільні (класні й позакласні) та позашкільні. Зокрема до класних форм відноситься перш за все урок; до позакласних – домашня робота школярів, екскурсія, факультативи,

консультації, додаткові заняття з учнями, предметні гуртки, наукові товариства, олімпіади, конкурси, виставки тощо.

Загально визнаним у наукових джерелах є те, що основною формою організації навчальної роботи вчителя з класом є *урок*.

Виходячи з потреби підпорядкування кожного уроку з предметів природничого циклу певній дидактичній меті, українськими вченими (зокрема М.Білим, С.Гончаренком, М.Розенбергом, А. Яворським) була запропонована така класифікація типів уроку: урок вивчення нового матеріалу (формування нових понять); урок застосування знань на практиці; урок закріплення і повторення навчального матеріалу; урок контролю й обліку знань; комбінований урок, на якому висувають не одне, а декілька дидактичних завдань (наприклад, виклад нового матеріалу і контроль знань, застосування й закріплення знань тощо).

Аналіз теорії і практики уроку з природничих дисциплін у 50-60-х роках ХХ ст.) [3; 6; 10] доводить, що в дидактиці й методиці навчання природничим дисциплінам уже намічалися тенденції відходу від традиційної структури єдиного уроку й побудови нових структур, що ґрунтувалися на врахуванні зовнішніх і внутрішніх факторів процесу навчання. З іншого боку, динаміці розвитку уроку сприяли пошуки вчителів відносно найбільш ефективних варіантів побудови уроку.

Цінний педагогічний досвід міститься в педагогічній спадщині видатного педагога В.Сухомлинського. Зокрема він під час вивчення у старших класах окремих тем з фізики, хімії, біології як заключний етап роботи проводив урок практичного застосування знань. Мета такого уроку – навчити учнів самостійно використовувати знання в практичній праці, в оволодінні новими знаннями, у теоретичному дослідженні, експерименті, лабораторній роботі. До уроку практичного застосування знань, наголошував педагог, учитель має готувати учнів заздалегідь. Групам учнів та окремим учням необхідно давати завдання, пов'язані з вимірюванням, складанням розрахунків, характеристикою технологічних процесів. Виконавши одно чи кілька завдань на вибір, учень мав написати звіт. Кращі варіанти розв'язання учнями завдань розміщувалися в науково-популярних журналах [11, с.285].

У контексті досліджуваної нами проблеми найбільш значущим елементом педагогічної скарбниці В.Сухомлинського є проведення «уроків мислення на природі» – своєрідних подорожей у світ неповторної краси природи з учнями всіх вікових груп, у тому числі й зі старшими школярами. На думку В.Сухомлинського, у процесі спілкування з природою учень накопичував чуттєві враження, глибше осмислював природні закономірності. Поєднання природної допитливості учнів з навчальним спілкуванням з учителем активізувало розумову діяльність

школярів, стимулювало пізнавальний інтерес та прагнення розуміти таємниці природного середовища [11].

Великим резервом удосконалення природничої освіти було посилення зв'язку викладання з життям в цілях кращого збагнення школярами навколишнього світу [4, с. 13].

Чільне місце у процесі навчання природничих дисциплін посідало запровадження різних *способів (форм) організації навчальної діяльності школярів*.

Так, із започаткуванням у старшій школі виробничого навчання (1959 р.) важливого значення набуло формування учнівських виробничих бригад, які працювали на промислових чи сільськогосподарських підприємствах. У школах створювали навчально-дослідні ділянки, агробіостанції, навчальні майстерні (для роботи з металом, деревом, склом тощо), де старші школярі проходили виробничу практику.

Уважалося, що у виробничих умовах учням легше зрозуміти окремі явища, усвідомити, як ці явища використовуються у виробництві. Уроки у виробничих умовах звичайно мали таку структуру: а) вступна бесіда, метою якої було зосередження уваги учнів на спостереженні за відповідними явищами у виробничих процесах; б) проведення спостереження учнями; в) практична робота учнів; г) заключна бесіда. Виробниче навчання як один із заходів, спрямованих на зміцнення зв'язку навчання з життям, домінувало в середній загальноосвітній школі періоду, що розглядається. Разом з тим практика показала, що це «служувало перешкодою на шляху підвищення ефективності занять з природничих дисциплін, бо над змістом уроку почала превалювати його форма, урок втрачав цілеспрямованість, за шаблоном побудовою вчитель перестав бачити його значні навчально-виховні можливості» [2, с.230].

Загалом уведення у старших класах виробничого навчання не витримало випробування часом. Школа історично склалася як загальноосвітня установа, а закон 1958 р. нав'язав невластиві їй функції – бути установою, що здійснює професійну освіту. Для цього в неї не було ні необхідної матеріальної виробничої бази, ні фахівців, ні досвіду такої роботи. У цілому по країні, як показав подальший аналіз, виробниче навчання школярів, вмонтоване в систему загальноосвітньої підготовки, виявилось справою неефективною й неперспективною [1].

У 60-х – 80-тих рр. ХХ ст. відбувались процеси вдосконалення уроку з природничих дисциплін – переважно через використання й варіювання різноманітних начальних методів. У цей час з'явилися і набули значного поширення комбіновані уроки, які не втратили своєї актуальності й протягом наступного досліджуваного етапу.

Так, вивчення історико-педагогічних джерел [2; 3; 4; 10] свідчить про те, що вчителі-природознавці досягали інтенсифікації навчального

процесу шляхом раціонального використання часу на уроці, насичення уроків різноманітними видами робіт, зокрема самостійних, диференціації самостійних та домашніх завдань залежно від підготовленості школярів.

На уроках учителі вели наполегливу роботу з розширення світогляду учнів, активізації й розвитку їх розумової діяльності, стимулювали учнів до розмірковування, співставлення, аналізу та узагальнення навчального матеріалу. У навчанні природничих дисциплін почали з'являтися нетрадиційні уроки, а саме: інтегровані уроки, уроки-подорожі, уроки-прес-конференції, уроки-диспути, уроки-змагання, театралізовані уроки, уроки-концерти, уроки із залученням різних видів мистецтва тощо. Але найбільшого поширення вони набули у 90-х рр. ХХ ст.

Ефективність нетрадиційних уроків пов'язувалась із збагаченням духовного світу школярів, коли вони через вплив на власні почуття, пізнавальний інтерес, цікаву форму організації заняття активно сприймали навчальний матеріал. Нестандартні уроки дозволяли урізноманітнювати процес навчання, відходити від шаблонів. Вони глибоко зачіпали емоційну сферу учня, формували дух змагальності, збуджували творчі сили, сприяли розвитку творчого мислення школярів [9].

Найбільш яскраво проведення нетрадиційних уроків із природничих предметів відбувалось у практиці педагогів-новаторів (С.Мельникова, М.Палтишев, О.Протасова), які використовували їх для створення емоційно-інтелектуального навчального середовища на уроках природничих дисциплін.

Наведемо приклад нетрадиційного уроку з практики М.Палтишева [9]. Так, урок з теми «Поверхневий натяг» називається «Грін, Гріг, Галілей». Уже сама назва підказує, що під час вивчення фізичного закону педагог широко використовує образи творів письменника О.Гріна («Та, яка біжить по хвилях»), музику Е.Гріга, різноманітні приклади науково-популярного характеру, що не тільки зацікавлює учнів складною для них науковою фізичною інформацією, але й сприяє за допомогою художніх образів з'ясуванню сутності закону.

Безпосередньому сприйманню й ознайомленню з природними явищами, виробничими процесами, ефективному засвоєнню навчального природничого матеріалу сприяло проведення різноманітних *екскурсій*.

Історично екскурсії у практиці шкіл спочатку з'явилися як необов'язкові позакласні та позашкільні заняття. Поступово вони почали включатися в навчальний процес як неодмінні компоненти.

Як відзначав О.Бугайов, як би добре не використовувався експеримент та весь арсенал наочних посібників, учні не отримували повного уявлення про реальні об'єкти без безпосереднього ознайомлення з ними – на екскурсіях. Тому вчитель повинен пов'язати класну лабораторію з «лабораторією природи», живою практикою людей [2, с. 242].

Аналіз джерел [2;3;6;7;9;10] доводить, що важливим надбанням досліджуваного періоду було введення (з 1967 р.) *факультативних занять* природничого профілю як нової форми навчальної роботи в середніх школах. Це було наслідком ухвалення урядом України ухвали «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи на Україні».

Вище зазначена ухвала сприяла розробці проблеми диференціації навчання природничих дисциплін та створенню середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням предметів (хіміко-біологічного або фізико-математичного профілю). В ухвалі були визначені дві форми диференціації навчання природничих дисциплін: факультативні заняття в основній і старшій школі та класи з поглибленим вивченням предметів на старшому ступені навчання.

Проте встановлено, що на досліджуваному етапі школи з поглибленим вивченням біології не набули широкого поширення, значну частину складали школи фізико-математичного профілю [8].

Факультативні заняття, уведені в середню школу з метою розвитку інтересів і здібностей школярів, поглиблення розвитку інтересів з фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук, дозволяли найгнучкіше й повніше відображати новітні досягнення науки, техніки і культури, розширювати світогляд учнів, розвивати пізнавальні інтереси. Факультативи були також однією з форм профорієнтації школярів [12, с.19].

Міністерством освіти були затверджені розроблені вченими типові програми факультативних курсів із природничих дисциплін для учнів IX-X класів природничого профілю (таблиця 1).

Таблиця 1

Факультативні курси для старших класів природничого профілю

Біологія		
	Назва факультативу	Кільк. годин
1	Фізіологія сільськогосподарських тварин і зоотехнія	34
2	Фізіологія людини	68
3	Основи гігієни і санітарії	34
4	Основи екології і охорона природи	68
5	Фізіологія вищої нервової діяльності	34
6	Фізіологія сільськогосподарських рослин і рослинництво	34
7	Загальна біологія	136
8	Еволюція органічного світу	68
9	Молекулярна біологія	34

10	Основи генетики і селекції	34
11	Основи біотехнології	34
Фізика		
12	Молекулярна фізика і електродинаміка	70
13	Коливання. Хвилі. Кванти	70
14	Основи космонавтики	35
15	Основи електроніки	35
16	Елементи електронної автоматики	35
Хімія		
17	Основи загальної хімії	70
18	Будова і властивості органічних речовин	35
19	Основи хімічного аналізу	35
20	Хімія в промисловості	35
21	Хімія в сільському господарстві (основи агрономії)	35

Факультативні курси з самого початку стали наймасовішою формою диференційованого навчання. Уже в перші роки введення факультативних занять ними було охоплено досить значну кількість школярів.

Досвід уведення факультативів показав їх життєву необхідність, викликав великий інтерес з боку учнів, учителів і науково-педагогічної громадськості. Факультативні курси не ставили перед собою мету дати школярам певну професійну підготовку, але допомагали їм обрати спеціальність, правильно визначитися в житті.

Помітним явищем періоду, що розглядається було запровадження в старшій школі *навчальної практики*, спрямованої на розвиток пізнавальної діяльності учнів, залучення їх до пошукової роботи, поглиблення та систематизацію знань, умінь і навичок школярів, усвідомлення практичної складової навчальних курсів, формування міжпредметних зв'язків тощо.

Методика проведення навчальної практики включала такі етапи [7]: підготовчий, під час якого учні знайомились з метою та формами проведення навчальної практики, отримували завдання та вимоги щодо представлення результатів проведеної роботи, інструктувались з правил техніки безпеки; змістовно-організаційний, під час якого відбувалася навчальна діяльність, що передбачена планом проходження практики; підсумковий, під час якого проводилося звітування учнів щодо проведеної роботи, перевірка набутих знань і умінь, підбиття підсумків навчальної практики.

До кожної школи було прив'язано близько гектара землі. На ній було місце для саду, для вирощування овочів, квітів. Що стосується овочів, які виростили на цьому пришкольньому полі, то їх віддавали у шкільну їдальню, й учні залюбки їли овочі, що виростили своїми руками. На цій ділянці була також і теплиця, де вирощувались квіти, лікарські рослини. Узагалі

школярі без примусу, із задоволенням працювали на своїх ділянках, тому що вони бачили плоди своєї праці, самі їх споживали. Окрім цього, вони отримували іменні подарунки й грошові винагороди, які витрачали, наприклад, для подорожей.

Але такі добрі традиції залучення школярів до суспільно корисної праці почали втрачатись наприкінці 80-х рр. – у зв'язку з перебудовою, коли виникли матеріальні проблеми, припинилось фінансування державою такої роботи з учнями. Частково відродилася робота на навчально-дослідних ділянках у 90-х роках, коли Україна стала незалежною державою.

У 90-ті роки ХХ ст. робота учнів загальноосвітніх навчальних закладів на навчально-дослідних ділянках організовувалась відповідно до Положення про навчально-дослідну земельну ділянку загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів та Положення про учнівське лісництво загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 01.11.1995 №307 та зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 29.05.1996 № 256/1281).

Відповідно до цих положень наказом директора загальноосвітнього навчального закладу затверджувався графік проведення навчальної практики, особливості її оцінювання та відповідальні особи. З урахуванням змісту навчальних програм, профільності навчального закладу та характеру практики для здійснення навчальної діяльності залучалися педагогічні працівники в межах їхньої річної тарифікації.

Форми організації навчальної практики були різними залежно від її змісту, постійного чи тимчасового характеру роботи, матеріально-технічного оснащення, віку, підготовки учнів, кліматичних та інших особливостей. До них відносились такі види занять: курси за вибором, практикуми, комплексні заняття міжпредметного характеру, конкурси та змагання, заняття за інтерактивними методиками, презентації науково-дослідних проектів, наукові конференції, екскурсії, експедиції, військово-польові збори юнаків тощо.

Зміст і дата проведення занять навчальної практики обліковувалася в класних журналах на окремих, спеціально відведених сторінках. Оцінка за навчальну практику виставлялася в класному журналі та окремим рядком у таблиці успішності.

Залежно від видів навчальної діяльності під час проведення навчальної практики форми звітних матеріалів подавалися у вигляді: звітів про проведену роботу, результатів практичних робіт, презентацій наукових проектів, щоденників спостережень, виготовлених виробів або обладнання, наочності (гербаріїв, колекцій, добірки матеріалів, рефератів, стіннівок та ін.), розроблених схем та макетів, комп'ютерних програм тощо.

Узагальнення результатів науково-педагогічного пошуку, аналіз джерельної бази дав підстави зробити такі висновки:

До основних форм навчання дисциплін природничого циклу у загальноосвітній школі досліджуваного періоду (друга половина ХХ ст.) належали: урок та його різновиди (комбіновані й інтегровані уроки, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, «уроки мислення на природі», уроки із залученням різних видів мистецтва), екскурсії (виробничі, науково-природничі).

У динаміці розвитку уроку сприяли пошуки багатьох учителів найбільш ефективних варіантів побудови уроку (проблемний підхід), а також стійка тенденція відходу від традиційної структури єдиного комбінованого уроку і побудова нових структур (факультативні заняття (1967р.)), що ґрунтуються на врахуванні зовнішніх і внутрішніх факторів процесу навчання природничих предметів. Розширюючи світогляд школярів, розвиваючи їхні пізнавальні інтереси, факультативи були однією з форм професійної орієнтації, певною мірою закладаючи фундамент майбутньої спеціальності.

Широкого використання набули також різні способи організації навчальної діяльності школярів (виробниче навчання, навчальна практика тощо), спрямовані на формування в учнів умінь самостійно набувати знання, висловлювати свої судження, розвивати критичність мислення і творчі здібності.

Література

1. Августевич И.И. История школы и педагогики России 1917-1992гг.: учебное пособие / И.И. Августевич : [науч. ред. И.Исаев]. – Белгород : Изд-во БПИ, 1994. – 104 с.
2. Бугаев А.С. Методика преподавания физики в средней школе : Теорет. основы: учебное пособие для студ. пед. ин-тов по физ. / А.С. Бугаев. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с., ил.
3. Гаврусейко Н.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках химии в восьмилетней школе / Н.П. Гаврусейко. - Минск, 1962. – 134 с.
4. Зверев И.Д. Общая методика преподавания биологии / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М.: «Просвещение», 1985. – 190 с.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: ХДПУ, 1997. –338 с.
6. Методика викладання фізики. / Альбін К.В, Білий М.С., Гончаренко С. У., Розенберг М.Й., Яворський А.М. – К.: Вища школа. - 1970. – 299 с.
7. Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу під час проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів. - Додаток до листа МОН. – 1994. – 16 с.
8. О факультативных курсах по биологии и экологии / Главное Управление общего среднего образования Министерства просвещения СССР НИИ СиМО АПН СССР// Биология в шк. – 1987. – № 6. – С. 29-32, С.52–55.
9. Палтышев Н.Н. Педагогическая гармония // Школа. – 1996. – № 6. – С.3–10.

10. Розенберг М.И. О совершенствовании типов и структуры уроков по физике / Розенберг М.И. // Физика в шк. – 1964. - №3. – с.32-38.

11. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа / Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.4. – С. 200-380.

12. Факультативные занятия в средней школе / Кашин М.П., Клокова Г.В., Озерская В.П. и др. – М.: Педагогика, 1973. – 238 с.

О. Олеярник

*– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри ЕСА,
Донбаська державна машинобудівна академія*

УДК 37(477)(09)

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 50 – 80 РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Дана стаття присвячена узагальненню поглядів видатних вітчизняних науковців щодо професійної спрямованості навчання учнів старших класів; зроблено спробу висвітлити етапи історичного розвитку професійної підготовки старшокласників у вітчизняній педагогічній думці 50 – 80 рр. ХХ століття.

Ключові слова: *етапи розвитку, професійна спрямованість навчання, старшокласник, вибір професії.*

А. Олеярник

*– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры ЭСА,
Донбасская государственная машиностроительная академия*

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ 50 – 80 ГГ. ХХ СТОЛЕТИЯ

Данная статья посвящена обобщению взглядов известных отечественных ученых относительно профессиональной направленности обучения учеников старших классов; сделано попытку осветить этапы исторического развития профессиональной подготовки старшеклассников в отечественной педагогической мысли 50 – 80 гг. ХХ столетия.

Ключевые слова: *этапы развития, профессиональная направленность обучения, старшеклассник, выбор профессии.*

A. Oleyarnik

*– an associate professor of educational sciences, older teacher department of
ESA of Donbass state engineering academy*

THE STAGES OF DEVELOPMENT IDEAS OF PROFESSIONAL ORIENTATION FOR LEARNING SENIOR PUPILS IN THE DOMESTIC PEDAGOGICAL IDEA IN THE 50 – 80 YEARS OF XX CENTURY

This article is dedicated for generalization of domestic scientists views by professional orientation for learning senior pupils. It was make attempt to discuss the stages of historical development of the professional preparing senior pupils in the domestic pedagogical idea in the 50 – 80 years of XX century.

Keywords: *the stages of development, the professional orientation of learning, senior pupils, the change of profession.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Бурхливі зміни, що мають місце у житті сучасного суспільства, з особливою гостротою ставлять проблему готовності молоді людини до свідомого вибору майбутньої професії, роблять це питання особливо актуальним.

Реформування національної системи освіти в Україні на засадах гуманістичної філософії зумовлює необхідність удосконалення підготовки учнів старших класів до свідомого вибору майбутньої професії. Це передусім передбачає оновлення цілей і змісту професійної спрямованості навчання старшокласників, переорієнтацію традиційних форм і методів, її організації у напрямі активізації потенційних можливостей особистості до самопізнання, самооцінки й самовдосконалення, які є внутрішніми механізмами професійного самовизначення особистості.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленими суперечностями, що існують у педагогічній теорії і практиці, а саме: між об'єктивною необхідністю науково обґрунтованого змісту, форм та методів професійно спрямованого навчання старшокласників і недостатнім теоретичним осмисленням вітчизняного досвіду їх реалізації в сучасних загальноосвітніх школах.

Виникає нагальна потреба, по-перше систематизації, аналізу й узагальнення історико-педагогічних досліджень другої половини ХХ століття щодо професійної підготовки молоді, по-друге, періодизації розвитку історико-педагогічних знань щодо досліджуваної проблеми, з метою удосконалення професійної підготовки молоді у сучасних навчально-виховних закладах.

Актуальність останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Розвиток педагогіки достатньо повно відбивався в роботах учених Р. Вендровської, М. Гончарова, М. Колмакової, Ф. Корольова, Є. Моносзона, Ф. Паначина, А. Піскунова, З. Равкіна.

Історико-педагогічні дослідження А. Алексюка, М. Антонця, Л. Березівської, І. Бега, А. Бойко, А. Бондаря, В. Галузинського, С. Гончаренка, М. Грищенко, Н. Гупана, С. Золотухіної, В. Курила, О. Любара, О. Микитюка, О. Сухомлинської, В. Чепелева, М. Ярмаченка та інших присвячені загальним питанням розвитку педагогічної науки,

персоналіям, українських педагогів другої половини ХХ століття, а також різним аспектам розвитку дидактики, теорії виховання й теорії управління школою в Україні в другій половині ХХ століття.

Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми показало, що в працях видатних науковців минулого висвітлено педагогічні питання, які й дотепер є актуальними. Серед них: фундаментальні психолого-педагогічні дослідження професійної спрямованості: Л. Божович, Г. Костюка, К. Платонова, С. Рубінштейна; наукові праці, присвячені профорієнтаційній роботі взагалі: М. Захарова, О. Сазанова, В. Симоненка, М. Тименка, Б. Федоришина, С. Чистякової, В. Шадрікова та ін.

Формулювання цілей статті. Визначити етапи розвитку ідеї професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці 50 – 80 рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ідея професійної спрямованості навчання учнів старших класів тісно пов'язана з розвитком вітчизняної педагогічної думки, другої половини ХХ століття. У її розвитку можна виділити три етапи.

Перший етап 1958 – початок 70-х рр. ХХ століття – становлення ідеї професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці 50 – 80 –х рр. ХХ століття. Цей період характеризується зміною в усіх сферах життя в бік „демократичного потепління”, урахування прав людини.

Він характеризувався введенням у науковий обіг терміну професійна спрямованість, виокремленням його в самостійну змістову одиницю, створенням психолого-педагогічних засад професійної спрямованості, розкриттям її сутності.

У цей період в теорії трудового виховання та професійної підготовки молоді проводилась значна робота щодо визначення шляхів взаємозв'язку навчання з виробничою працею, методики професійної підготовки, здійснення принципу політехнізму в навчальній та позакласній роботі.

До загальних рис цього періоду можна віднести: пріоритетна спрямованість системи освіти на реалізацію потреб суспільства, які деякою мірою співпадали з потребами особистості; одноманітність змісту освіти: його спрямованість на озброєння учнів знанням основ наук; перетворення учнів на об'єкт впливу [5].

У цей період, дана проблема розглядалась у поглядах таких науковців, як: Л. Божович, В. Мерліна, С. Рубінштейна.

Рубінштейн С. наголошував на тому, що спрямованість особистості складає система спонукань та мотивів, що визначають характер її діяльності. При цьому мотиви несуть подвійне навантаження: спонукають і

спрямовують діяльність людини та надають цій діяльності особистісного значення, роблять її значущою, близькою її потребам й інтересам, життєвим цілям та прагненням [9].

За твердженням Л. Божович, спрямованість особистості є результатом наявності в людини визначеної структури її мотиваційної сфери. У дитини поступово формуються певного роду мотиви, що набувають для неї провідного значення і підпорядковують собі всі інші мотиви [1].

Професійну спрямованість Л. Божович, С. Рубінштейн також визначають через коло мотивів, причому підкреслюють, що ієрархія мотивів для кожної особистості є індивідуалізованою та динамічною. Визначальним при виборі професії може бути як один мотив, так і група мотивів, при цьому мотиви несуть подвійне навантаження: спонукають і спрямовують діяльність людини та надають цій діяльності особистісного значення, роблять її значущою, близькою потребам та інтересам, життєвим цілям та прагненням людини [1; 9].

Мерлін В. також вважає, що при виборі професії один із мотивів може стати домінуючим, а інші – підпорядковуватися йому. При цьому між ними, в залежності від особливостей особистості, встановлюється певна система ставлень та зв'язків, яка саме і визначає внутрішню позицію. Дослідник вважає, що „... від системи мотивів залежить загальний напрямок діяльності. Ставлення особистості, що розуміються як внутрішня позиція, це і є ті властивості особистості, що визначають загальну спрямованість діяльності, а тим самим і спрямованість особистості” [6].

Отже, у цей період, професійна спрямованість в педагогічній літературі розглядалась з позиції психології, характеризувалась як спрямованість особистості, основними чинниками якої були мотиви при виборі професії.

Другий етап початок 70-х – середина 80-х років – етап інтенсивного розвитку професійної спрямованості навчання старшокласників. Етап характеризується відкриттям навчальних комбінатів, створенням учнівських бригад, роботою центрів профорієнтації, але, незважаючи на це, період характеризується поверненням до тоталітарно-бюрократичного керування школою, формалізмом у справах, відсутністю зв'язку школи з досягненнями національної культури.

На цьому етапі професійна спрямованість розглядалась такими дослідниками, як Є. Климов, Г. Костюк, Є. Павлютенков, К. Платонов, П. Шавір.

Науковець Є. Климов визначив чотири рівня професійної спрямованості: перший характеризується наявністю намірів щодо професії, проте вони чітко не виражені, інтереси не є стійкими, в учня не сформовані уявлення ні про себе, ні про власні якості, ні про вимоги професії до людини. Другий рівень передбачає наявність деякого кола професій, яким надається перевага і які можуть відрізнитися за своїм змістом. В учня

починають складатися певні уявлення про себе, розуміння відповідності власних якостей вимогам професії.

Для третього рівня притаманне виділення учнем певної професії, наявність у школяра уявлень про себе та вимоги професії, проте ці знання та уявлення існують скоріше в теоретичному, ніж в практичному плані. Четвертий рівень характеризується активною реалізацією професійних намірів, учень розвиває якості необхідні для обраної професії, виходячи з власної самооцінки та практичного досвіду [3].

Платонов К. розглядає спрямованість як соціально обумовлену підструктуру динамічної функціональної структури особистості. На його думку спрямованість містить такі підструктури (форми), як прагнення, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання тощо.

Також К. Платонов виділив чотири властивості спрямованості особистості: рівень, об'єм, інтенсивність, стійкість [8].

Шавір П. виділив мотиви, які виражають потребу тому, що складає основний зміст професії, а також мотиви, що відображають певні особливості професії в суспільній свідомості [12].

Павлютенков Є. визначає професійну спрямованість як сукупність мотивів вибору професії. Він вважає, що ієрархія мотивів для кожної особистості є індивідуалізованою та динамічною. Визначальним при виборі професії може бути як один мотив, так і група мотивів.

Науковець досліджуючи дану проблему, виділив три рівні професійної спрямованості:

– високий рівень – загальні та професійні інтереси учня мають стійкий характер, провідним є інтерес до обраної професії. Ставлення до професії відрізняється розумінням її значення, прагненням до самовдосконалення, самопізнання. Пристрасне захоплення своєю професією визначає високу професійну майстерність та наявність професійного ідеалу;

– середній рівень – ставлення до обраної професії характеризується проявом працьовитості, прагненням до вдосконалення, але самостійність у роботі є недостатньою, у складних ситуаціях учень розгублюється;

– низький рівень – ставлення до обраної професії характеризується тим, що учень не виявляє любові, самостійності та прагнення до вдосконалення та самопізнання, для нього є характерним недостатнє розуміння значення професії [7].

Шавір П. та Костюк Г. ототожнюють професійну спрямованість з готовністю старшокласника здійснити остаточний вибір професії. На їхню думку, професійна спрямованість включає позитивне ставлення до праці, працьовитість, наявність певних професіографічних знань та професійних інтересів, адекватну самооцінку [4; 11].

Аналіз визначень професійної спрямованості свідчить про те, що дослідники цього етапу по-різному трактували професійну спрямованість,

що є свідченням процесу становлення ідеї професійної спрямованості навчання та розвитку її теорії.

Третій етап 1985 – кінець 80-х рр. ХХ століття – становлення сучасного етапу професійної підготовки старшокласників у вітчизняній педагогічній думці. Період характеризується переосмисленням історико-педагогічного процесу, відродженням національної думки, переходом до гуманізації навчально-виховного процесу тощо.

На даному етапі професійну спрямованість було вперше розглянуто з позицій системного підходу, що дало можливість узагальнити дану проблему.

Степаненков М. визначає професійну спрямованість особистості старшокласника як вибіркоче, яскраво виражене та мотивоване ставлення учня до майбутнього виду праці та професії у відповідності з ідеалами особистості.

Дослідник розглядав розвиток професійної спрямованості у старшокласників з позиції системного підходу. У його роботі дослідження проблеми виходить з того, що в теорії та на практиці спостерігається одностороннє висвітлення цього питання: аналізується або система профорієнтації, безвідносно до якостей особистості учня, або одна зі сторін готовності старшокласників до праці та вибору професії, без достатньої розробки системи заходів. На думку вченого, система – це сукупність соціально-педагогічних факторів, які забезпечують формування професійної спрямованості учнів.

Ним було визначено наступні складові системи: процес та професійне переконання. Процес – це технологія, процедура становлення та розвитку якостей особистості, придатних для свідомого та аргументованого вибору професії. Процес є технологічною основою системного впливу на формування професійної спрямованості учня. У якості підсистем процесу вчений виділяє навчальну роботу, позакласні заняття, виховну роботу. Навчальна робота є провідною сферою діяльності учнів, що розвиває всі обдарування особистості. Позакласні заняття спрямовані на задоволення інтересів учнів, розвиток схильностей та здібностей, які з часом диференціюються та набувають професійної спрямованості. У процесі виховної роботи всі заходи з професійної орієнтації групуються в певну підсистему, що включає професійну освіту, професійне переконання, суспільно корисну діяльність.

Однією з головних функцій професійної освіти, на думку М. Степаненкова, є виховання готовності учнів до вибору професії, ознайомлення їх з вимогами науково-технічного прогресу, розвитком науки та техніки, розширення кругозору учнів про сфери та професії народного господарства, пропаганда професій засобами масової інформації: радіо, телебачення, періодичних видань [10].

Також учений виділив у професійній спрямованості таку важливу складову, як переконання. Вона виконує функцію трансформації зовнішніх впливів у свідомість та діючовольову сферу учнів, формує зовнішню позицію учня, його мотиви, учить самоаналізу та самоствердженню.

Переконання виробляє у старшокласників стійке та активне ставлення до вибору та отримання професії. Переконання є процесом переносу інформації професійної просвіти в діючо-вольову сферу учня, воно є основою професійної спрямованості особистості, сполучною ланкою професійної просвіти та практичної підготовки учнів до вибору та отримання професії.

Степаненков М. визначає чотири функції переконання:

– перша функція полягає в тому, щоб учителю переконати, а учням переконатись у необхідності розвитку схильностей та здатностей, яких вимагає обрана професія;

– друга функція – допомога старшокласникам з боку педагога у формуванні мотивів вибору професії. Відомо те, що на вибір професії впливає не тільки школа, але й батьки, друзі, засоби масової інформації. Колектив школи повинен об'єднати всі зусилля та допомогти старшокласникам здійснити правильний вибір професії;

– третя функція – уміння старшокласників здійснити захист власного професійного вибору, пояснити свій вибір стосовно інших професій;

– четверта функція – прийняття рішення щодо майбутньої професії [10].

Костюк Г. професійну спрямованість особистості фактично ототожнює з готовністю до вибору професії, яка на його думку, включає: позитивне ставлення до праці, працьовитість, наявність певних професіографічних знань та професійних інтересів, адекватну самооцінку, тощо [4].

Захаров М. під професійною спрямованістю розуміє одну з суттєвих сторін особистості, яка виражена в інтересах, намірах, ідеалах. Вона обумовлює мотивовані та цілеспрямовані дії при підготовці людини до вибору сфери трудової діяльності та шляхів професійного становлення. На думку вченого, причинами, що гальмують процес формування професійної спрямованості, є негативне ставлення до праці, погане знання навчального матеріалу, відсутність знань про професії, професійних інтересів, схильностей, можливості попрацювати за даною професією та перевірити себе [2].

Отже, аналіз праць вітчизняних науковців щодо професійної спрямованості показав, що всі дослідники характеризували професійну спрямованість з особистістю, ними не було визначено професійну спрямованість навчання як термін.

Спираючись на досвід вітчизняних науковців щодо досліджуваної проблеми, виводимо власне визначення професійної спрямованості

навчання, і визначаємо її як ту спрямованість навчання, що приводить до формування в учнів старших класів здатності, яка характеризується наявністю інформації про професію; виявленням інтересу до професійної діяльності; узгодженням особливостей професії з власними мотивами, прагненнями, переконаннями; позитивним ставленням до майбутнього виду праці; сформованістю мотивів вибору професії, та визначається впевненістю учня здійснити остаточний вибір професії та готовністю до постійного професійного самовдосконалення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Реалізація ідеї професійної спрямованості навчання протягом досліджуваного періоду відіграла значну роль не лише в посиленні вибору професії старшокласниками, а й актуалізації проблем вітчизняної освіти: дискусії, що точилися навколо професійної підготовки, дали поштовх для розвитку навчально-виховного процесу, спрямованого на формування активної, самостійної, творчої особистості старшокласника.

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Людмила Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: учебное пособие для студентов-слушателей фак. обществ. профессий / Николай Николаевич Захаров. – М.: Просвещение, 1989. – 272 с.
3. Информационно поисковая система профессиографии / [состав. Е.А. Климов]. – Л.: Наука, 1972. – 304 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. С.Курило. – К., 2000. – 30 с.
6. Мерлин В.С. Очерки теории темперамента [текст] / Вольф Соломонович Мерлин. – М.: Пермское книж. из-во, 1964. – 160 с.
7. Павлютенков Е. М. Управление профориентацией в общеобразовательной школе / Евгений Михайлович Павлютенков. – Владивосток.: ВУ., 1990. – 171 с.
8. Платонов К. К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 312 с.
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
10. Степаненков Н. К. Системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Степаненков Николай Капитонович. – М., 1985. – 386 с.
11. Черная Е.И. Формирование активной жизненной позиции старшеклассников в условиях трудовых объединений: (на опыте работы сельских школ): дис.... канд. пед. наук:13.00.01/ Черная Елена Ивановна. – К., 1983. – 194 с.
12. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Павел Андреевич Шавир – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

О. Пісоцька

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗУ «УМСА» м. Полтава

УДК 378

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ

Стаття аналізує проблему гармонізації стосунків викладачів і студентів в різні історичні епохи.

Ключові слова: взаємини, естетичні ідеали, авторитет, розвинені особистості.

Е. Песоцкая

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией высшего государственного учебного заведения Украины "Украинская медицинская стоматологическая академия"

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Статья анализирует проблему гармонизации отношений преподавателей и студентов в разные исторические эпохи.

Ключевые слова: взаимоотношения, эстетические идеалы, авторитет, развитие личности.

Е. Pesockaya

– candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of foreign languages with Latin and medical terminology Higher Medical Educational Institution of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy"

HISTORY-GENETIC PRE-CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CO-OPERATION OF TEACHERS AND STUDENTS

The article examines theoretical decisions of the problem of teachers' and students' interaction in historical space.

Key words: interaction, esthetic ideals, authority, development of personality.

"Вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень".

К. Ушинський

Історія розвитку педагогічної науки яскраво свідчить про те, що у різні історичні періоди проблема взаємодії суб'єктів педагогічного процесу – учнів і вчителів, викладачів і студентів, була надзвичайно актуальною.

Доведено, що проблема гармонізації відносин учителів і учнів, викладачів і студентів, була однією з найбільш актуальних у різні історичні епохи і сьогодні вона залишається злободенною. Розв'язання цієї проблеми тісно кореспондувало з тими етичними нормами відносин, які склалися в певному історико-культурному просторі, в певному історичному часі. Важливе значення в освітньо-виховному процесі мав авторитет і приклад наставника, а також традиції шанобливого ставлення до дорослої, досвідченої людини. Така постановка питання актуалізує проблему розвитку педагогічної культури вчителя та стимулює процес розкриття і використання творчого потенціалу кожного педагога.

Сьогодні вища школа переживає серйозні зміни, обумовлені процесами глобалізації, зміни картини світу, тотальної інформатизації суспільства, входженням України в Болонську систему вищої освіти. Тому проектування нових орієнтирів вищої освіти стає першочерговим завданням педагогічної науки і практики. Серед цих орієнтирів, перш за все, уточнення мети вищої освіти. Місія університетів полягає в окультуренні людини, в залученні її до міжкультурної комунікації, в створенні культурно-освітнього простору, естетичного середовища, вихованні студента в культурі і через культуру. Таким чином, потреба педагогічної науки і практики модернізації і освіти в розробці проблеми педагогічної взаємодії формують основні цілі даної статті, та ставлять на розгляд питання про необхідність сприйняття основних передумов розвитку формування культури взаємодії вчителя і учнів.

Давньогрецькі філософи (Платон, Аристотель, Сократ) засуджували авторитарний стиль спілкування між учителями і учнями, пропонували будувати взаємовідносини між ними на діалоговій основі, взаєморозумінні та прагненні до знань і духовного вдосконалення. Вони заклали основи культури взаємодії вчителів і учнів, викладачів і студентів в освітньо-виховному процесі, побудованій на гуманістичних засадах. Діалогічна форма спілкування Сократа з молоддю увійшла в історію педагогіки як "сократичні бесіди", які вимагали від співбесідників не тільки наявності знань, чіткої орієнтації у поставленій проблемі, але й духовно-моральних позицій, естетичних ідеалів, вміння критично мислити.

Один із найбільш відданих учнів мудреця був Платон, який познайомився з ним у 20-річному віці та був вражений мистецтвом Сократа вести бесіди з афінянами. Платон вчився у Сократа мистецтву "майовтики" – науки шукати істину. І тому все своє життя він слідував прикладу вчителя в процесі діалогу утверджувати справедливість, наукові позиції, нові знання, орієнтуватися на ідеальний образ людини, що втілює в своїй душі вищі

людські якості. Запорукою високого результату знаходження істини через бесіди, діалог Платон вважав мислення як вчителів, так і учнів, тому що мислення, з його точки зору, є діалогом душі із собою.

Учень і продовжувач ідей Платона Аристотель вбачав в школі місце, де організується дозвілля молоді, де реалізуються її потреби та інтереси, де вона вправляється у досягненні розумової, моральної, естетичної, фізичної досконалості, в цілому у досягненні калокагатії, що робить підростаючу людину прекрасною духом і тілом. Аристотель орієнтував своїх вихованців на прийняття різних доцільних рішень, виходячи із вищих моральних і естетичних цінностей калокагатії. Вчитель направляв учнів на досягнення щасливого життя, на те, щоб заняття несли їм радість і робили їх щасливими.

Основоположник педагогічної науки Я. А. Коменський вважав професію вчителя як таку, що поставлена на високо почесне місце, що саме вчителю "вручена чудова посада, вище за яку нічого не може бути під сонцем" [2, с. 154]. Я. А. Коменський підкреслював, що вчитель повинен захоплювати учнів благим прикладом, щоб учні виховувались за взірцем вчителя, а сам він повинен бути для учнів зразком простоти, в діяльності – прикладом бадьорості і працелюбства, в поведінці – скромності, доброзвичайності, в промовах – мистецтва розмови і навчання, бути зразком розсудливості в особистому та суспільному житті [2, с.155]. Я. А. Коменський був гуманістом і не випадково він вимагав від вчителя ставитися до учнів по-батьківськи, "з серйозним, пристрасним бажанням їм успіхів, нібито вчителі є батьками духовного розвитку учнів"; "гарний вчитель не пропускає жодного зручного випадку, щоб навчити будь-чому корисному" [2, с. 156].

По типу сімейного виховання будував відносини з учнями видатний швейцарський педагог Й. Песталоцці. Поклавши в основу своєї теорії елементарної освіти ідею гармонійного, цілісного розвитку особистості, Й. Песталоцці надавав великого значення взаємовідносинам вчителя і вихованця. Розвивати особистість можна лише за умови благодатного мікроклімату, який підтримується своєчасно вчителем, вихователем. Вчитель – це батько, який піклується про моральний розвиток дитини, мудрості та людяності, залучення її до праці, про виховання культурних звичок, про здоров'я дитини, про вдосконалення її потреб.

Здійснюючи історико-генетичний аналіз досліджуваної проблеми, автор свідомо не притримувався історико-хронологічного принципу, а виокремлював і підтверджував основну ідею, на якій ґрунтується процес виховання культури взаємодії викладачів і студентів: гуманістичне ставлення до підростаючої особистості є передумовою і необхідною умовою організації педагогічного процесу як в школі, так і в університеті, виховання людини з її багатограними людськими якостями.

Першим у вітчизняній педагогічній науці обстоював думку щодо важливості поважливого ставлення до почуття дитини, її стосунків зі світом, гуманного ставлення до дитини, до її внутрішнього світу, з яким педагогу необхідно рахуватися, щоб знайти дорогу до щастя, був Г. Сковорода. Він підкреслював, що педагог повинен мати такі гуманні риси як любов і повага до особистості вихованця, здатність виховати мислячу, чуйну, освічену, працелюбну людину зі світлим розумом і гарячими почуттями, високими моральними якостями. Основою взаємодії вихованців і вихователів, на думку Г. Сковороди, мають бути добролюбство, добропорядність, чесність, служіння добру. Проблема культури взаємодії педагогів і вихованців на гуманістичних засадах у вітчизняній педагогіці пов'язана з іменами Г. Вінського, Я. Козельського, Г. Кониського, І. Котляревського, Т. Щербацького та інших.

У руслі даного напрямку підкреслюється наукова ідея К. Ушинського щодо культури взаємодії педагогів і вихованців, яка ґрунтується на глибокому знанні підростаючої людини у всіх відношеннях, на щирості взаємовідносин, довіри і гуманності, мудрості і вдячності за розуміння. Він наголошував про значущість особистості педагога, його духовно-моральних якостей. Вчитель повинен бути високоосвіченою людиною, володіти переконаннями і здібністю переконувати підростаюче покоління. Важливо, щоб вихователь надзвичайно любив свою справу, а найважливіше – глибоко і безмірно любив дітей, завдяки чому дитячі душі відкриваються вчителю сповна і тягнуться до нього як до батька. Взаємовідносини, які будуються на вірі в справедливість і розуміння проблем учнівського життя, є гарантом успішної взаємодії і результативності навчання. Гуманістичний характер взаємовідносин між вчителем і учнем відповідає вимогам і вищої школи.

Значною постаттю в педагогіці вищої школи є В. Вернадський, який був видатним вченим, прекрасним педагогом, організатором вищої освіти, працював на посадах професора і ректора Таврійського університету, виступав із науковими доповідями в багатьох університетах Західної Європи. Як видатний вчений В. Вернадський особливу увагу звертав на талановиту молодь, залучаючи її до наукової діяльності, тісно пов'язуючи навчальний процес з науково-дослідною роботою студентів. Взаємодія В. Вернадського зі студентами здійснювалася на основі поваги до людської гідності, з урахуванням особистісних якостей, їх індивідуальних здібностей. Ця взаємодія носила творчий, висококультурний, інтелігентний характер. Він вважав за необхідне враховувати у спілкуванні зі студентами їх індивідуальні особливості і природні задатки, щоб створити необхідні умови для реалізації і самореалізації їх талантів, розвитку в них ноосферного мислення. В. Вернадський був взірцем прекрасного вченого і прекрасного педагога, мудрого наставника і яскравої особистості.

Важливо підкреслити, що професор і видатний вчений В. Вернадський навчав і направляв студентів шляхом питань, тобто завдяки діалогу. В. Вернадський, згідно зі спогадами рідних був надзвичайно близьким зі студентами, входив у всі проблеми їх роботи і життя, своєю вірою в них учив їх вірити в себе і свою роботу. Педагогічна діяльність Вернадського пройнята ідеями гуманізму. Він вважав, що освіта і виховання повинні бути спрямовані на підготовку, перш за все, творців культури, на максимальний прояв індивідуальних якостей людини.

На основі аналізу педагогічних поглядів В. Вернадського, можна зробити висновок, що виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі здійснюється на основі багатогранної співпраці (наукової, міжособистісної, комунікативної, експериментальної тощо) на гуманістичних, демократичних, ціннісно-смыслових засадах. Невипадково, що у теперішній час загострюється питання про необхідність розвитку у студентської молоді ноосферного мислення, ноосферної освіти, створення "вселенської системи освіти", ноосферної людини.

Розгляд проблеми культури взаємодії викладачів і студентів змушує нас звернутися до діяльності провідних вчених, діячів науки, культури і освіти. Заслуговує на увагу постать видатного вченого, професора ботаніки К. Тімірязєва, який активно працював у вищих навчальних закладах, очолював кафедру анатомії й фізіології рослин Московського університету.

К. Тімірязєв надзвичайно відповідально відносився до викладацької діяльності. Він ретельно готувався до лекцій, до практичних занять, експериментував з дослідями. Атмосфера, яку створював професор в аудиторії, завжди викликала повагу, любов, радість студентів.

На кафедрі він не піклувався про зовнішню красу своїх лекцій, не будував закруглених, пихатих фраз – його мова лилася просто і вільно, то сповільнено, то квапливо і швидше нагадувала невимушену товариську бесіду, але вона захоплюючою. Між лектором і аудиторією встановлювався тісний контакт.

Культура взаємодії професора і студентів ґрунтувалася на відповідальності лектора перед студентською аудиторією, який сповідував три чесноти: віру, надію і любов. Аналізуючи ідею культури взаємодії викладачів і студентів з позицій історико-культурного процесу, ми свідомо торкнулися гуманістичних тенденцій цієї взаємодії, які були притаманні освіті взагалі у різні історичні часи.

В радянській педагогічній науці культура взаємодії вчителів і учнів була виражена в ідеї педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, Е. Дніпров, О. Захаренко, Є. Ільїн, В. Ляудіс, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.). Співробітництво педагогів і учнів базувалося на протидії авторитарному стилю на взаємоповазі, взаємодовірі, співтворчій діяльності,

моральній підтримці, що сприяло свободі розвитку дитячої природи. В сучасній педагогічній науці утверджується людиноцентристська парадигма, основою якої є гуманізм і дитиноцентризм.

Особистісно-орієнтоване виховання спрямоване на самореалізацію особистості, на її самовдосконалення, на набуття цінностей освіти та культури.

Зазначаємо, що проблема взаємодії педагогів і учнів, студентів і викладачів розкривалась в своїй генезі з різних позицій, але загальним у всі часи було прагнення подолати пригнічення та знецінення особистості, побудувати з нею такі конструктивні взаємовідносини, в основі яких лежали б гуманні цінності і такий характер впливу з боку педагога, який сприяв би саморозвитку учня, студента, віри в реалізацію своїх потенційних можливостей, вихованню високих духовно-моральних якостей.

Стає очевидним, що традиційна організація процесу навчання в університеті не відповідає потребам нашого сьогодення з підготовкою вузько професійних спеціалістів і не відповідає сучасній методології становлення нового етапу вищої школи. В теперішній час значно актуалізувалися такі методологічні підходи до вищої освіти як культурологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, синергетичний, цивілізаційний, особистісно-діяльнісний. Сукупність цих підходів є теоретико-методологічним підґрунтям для можливості поставити в центр педагогічного процесу вищої школи особистість, людину, яка здатна до самоздійснення, самопізнання і саморозвитку.

Особливу значущість у формуванні нового типу людини, людини культури, самостійно і оригінально мислячої в університеті набув особистісно-орієнтований підхід, який "є одвічним механізмом плекання людського в людині, тому що турбота людини про себе, про своє (саме людське, особистісне) самоздійснення, про свою самореалізацію є одночасно й турботою про світ" [В. Табачківський].

Формування нового типу людини вимагає певної трансформації вищої освіти, зміни її мети. На думку одного із провідних фахівців у галузі особистісно-орієнтованого виховання, Є. Бондаревської, новий тип освіти може бути визначений як такий, що забезпечує розвиток особистості, підтримку її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб і запитів [1]. Він дає можливість кожному студенту свободу вибору змісту і способів освіти, засобів самореалізації у культурно-освітньому просторі. Інакше кажучи, це освіта, повернена до людини і сповнена смислами людського буття [1].

Плідно працюють у цьому напрямі І. Бех, Є. Бондаревська та вчені її наукової школи (В. Ісаєв, Т. Власова, О. Данилюк), С. Подмазін, В. Серіков, О. Турянська, А. Хуторський та ін.. Ставиться питання про необхідність засобами навчального процесу забезпечити особистість повноцінним – вільним та творчим – проживанням дитинства та юності як повноцінних етапів її життєвого утвердження [4, с. 10].

В. Серіков вважає, що в основі такого навчання знаходиться такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, при якому відбувається "зняття" об'єктивного значення матеріалу і акцентується увага на виявленні суб'єктивного смислу, цінностей, якими керується особистість [4, с. 10].

В особистісно-орієнтованому процесі навчання С. Подмазін підкреслює важливість просування суб'єкта від реального особистісного "Образу Я" до бажаного "Я ідеалу" [3, с. 20].

Н. Щетініна зазначає, що особистісно-орієнтоване виховання – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного виявлення і розвитку особистісних функцій учня. Провідною характеристикою особистісно-розвивальної педагогічної ситуації є її діалогічність [5, с. 11].

На думку О. Турянської, особистісно-орієнтоване навчання – це такий тип навчальної взаємодії студентів та викладачів (у процесі діяльності, спілкування, переживання, самоусвідомлення), при якому цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання призводять до обов'язкових позитивних функціональних і психологічних змін, спрямовують зростаючу особистість на шлях розвитку, самопізнання, самовизначення, самоусвідомлення, самореалізації.

У контексті нашого дослідження для визначення його історико-генетичних аспектів важливим є урахування у сучасному педагогічному процесі основних теоретичних положень особистісно-орієнтованого навчання:

➤ особистість (учень, вчитель, студент, викладач) є вищою цінністю і орієнтиром навчально-виховного процесу, який спрямований на створення умов для її самопізнання, самовдосконалення й самоздійснення, для входження в цінності культури;

➤ спрямування навчального процесу на актуалізацію і задоволення психологічних та духовних потреб особистості, орієнтації у світі цінностей та смислів, створення комфортного освітнього морально-естетичного середовища, культури спілкування;

➤ зміст особистісно-орієнтованого навчання повинен включати все, що є необхідним людині для будівництва власної особистості і сприймався нею не тільки як соціальна, моральна, естетична, але і власна цінність, а зміст освіти необхідно перевести на рівень особистісних смислів [1, с. 103];

➤ організація педагогічної діяльності має спрямовуватись на усвідомлення учнями своєї суб'єктності – здібності до вільного вибору і відповідальності; встановлення позитивного зворотнього зв'язку культури взаємодії між вчителем і учнем, викладачем і студентом – поцінування, підтримка, допомога [4, с. 165]. Реалізація особистісно-орієнтованого навчання має кінцевою метою самоствердження особистості;

➤ особистісно-орієнтованому навчанню притаманні гармонійна взаємодія різних видів діяльності (пізнавальної, оцінної, практичної,

естетичної тощо), різноманіття особистісно-розвивальних освітніх технологій: задачно-контекстних, дискусійно-діалогічних, імітаційно-ігрових; створення ситуацій, що актуалізують сили саморозвитку учнів, студентів; враховують гідність і права бути особистістю; моделювання вільної, творчої співпраці між педагогом і вихованцем; організація спілкування через діалог, ігрову діяльність, рефлексію, творчість тощо.

Аналіз проблеми культури взаємодії викладачів і студентів в історико-генетичному аспекті свідчить про неухильну тенденцію утвердження в педагогічній науці гуманістичного, поважливого ставлення до зростаючої особистості, розуміння і прийняття її негараздів, її незнання як тимчасових явищ. Від особистості педагога, його професійності, його культури, його мудрості та любові до людини залежать значною мірою успішність життєвого шляху молоді людини. Культура взаємодії викладача і студента є одним із найбільш важливих чинників формування високопрофесійного, компетентного спеціаліста і неповторної, яскравої особистості з найвищими духовними цінностями.

Література

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 353 с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2 / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.
3. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
4. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 271 с.
5. Щетинина Н. Н. Диалогичность как универсальная характеристика личностно ориентированных образовательных технологий / Н. Н. Щетинина // Материалы конференции "Знаменские чтения", СурГПУ. – Сургут, 2008. – С. 10–13.

І. Романко

- кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗУ «УМСА» м. Полтава

УДК 371. 334 (410)

НАУКОВИЙ КОМПЛЕКС СКЛАДОВИХ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Розглянуті значення педагогічного діалогу в роботі вчителя середньої школи Великобританії, а також вивчення особливостей діалогічної взаємодії вчителя і учнів під час учбово-виховної роботи.

Ключові слова: діалог, педагогічне спілкування, діалогічна взаємодія.

И. Романко

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией высшего государственного учебного заведения Украины "Украинская медицинская стоматологическая академия"

**НАУЧНЫЙ КОМПЛЕКС СОСТАВЛЯЮЩИХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ В ШКОЛАХ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

Рассмотрены значение педагогического диалога в работе учителя средней школы Великобритании, а также изучение особенностей диалогического взаимодействия учителя и учеников во время учебно-воспитательной работы.

Ключевые слова: диалог, педагогическое общение, диалогическое взаимодействие.

I. Romanko

– candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of foreign languages with Latin and medical terminology Higher Medical Educational Institution of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy"

**SCIENTIFIC COMPLEX OF CONSTITUENTS OF DIALOGIC CO-
OPERATION OF TEACHER AND STUDENTS IS IN SCHOOLS OF
GREAT BRITAIN**

This article is devoted to studying and significance of the educational dialogue at secondary schools of Great Britain and is also to studying particularities of dialogue interactions during the lesson.

Key words: dialogue, pedagogical communication, dialogue interaction.

Логіка сучасного соціального та культурного буття, зокрема освітньо-виховний процес потребує діалогічного підходу до осмислювання тих чи інших проблем. В умовах гуманізації шкільної освіти у Великій Британії, коли навчальний процес має вигляд взаємодії двох рівноцінних особистостей – вчителя й учня, створюються передумови для аналізу вивчення даної взаємодії з позиції діалогічного підходу. У сучасних загальноосвітніх закладах підходи до організації навчання постійно вдосконалюються та модернізуються.

Досліджуючи діалогічну взаємодію між учителем і учнями в навчальних закладах Великобританії є необхідним визначити поняття діалогу:

– розмова між двома або декількома особами; вільний обмін думками між опонентами; усний літературний твір, написаний у формі бесіди [5]);

– особливий вид філософської літератури, який розкриває філософську тему в інсценованій бесіді декількох осіб [6]);

– поперемінний обмін репліками (у повному розумінні репліками вважається й відповідь у вигляді дії, жесту, мовчанні) двох або більше людей [8]).

У досвіді педагогів Великої Британії (М. Аммайа-Уільямс, Р. Діаз, С. Маллен, Л. Наренс) виявлено, що особистісний початок навчання концентрується в спробах учнів виразити своє ставлення до навчальної проблеми, що можуть виглядати як дивні, недорікуваті образи, гіпотези, запитання, висловлювання. Із цими індивідуальними моделями навчального предмета й працює вчитель: уважно слухає клас, уміє бачити, вгадати момент переходу дитини від „чужих слів” до спроб створення свого розуміння проблеми, допомагати учневі до кінця усвідомлювати, що він насправді хоче сказати. Учні найчастіше бояться своїх слів на уроці, що над ними почнуть насміхатися. Завдання вчителя – закріпити в дитині намагання мислити самостійно, навіть якщо її ідеї не можуть конкурувати із загальноприйнятими [7; 9].

Британський учений О. Зубер-Скерріт відзначає, що для діалогу значимі: бажання двох суб'єктів брати участь у діалозі, зрозуміти один одного, а також прагнути, щоб його зрозуміли, почули; намагання зрозуміти позицію співрозмовника; інтерес до теми діалогу, з ним, його позицію; вміння обрати доступну мову спілкування, слухати, чути, ставити запитання; прагнення надати діалогу розвиваючого характеру [13].

Для учнів також, за підтвердженням англійського педагога Р. Вінтера, є необхідними – потреба в інформації, синхронність передачі та сприйняття повідомлення, виникнення бажання повторного сприйняття [12].

Досліджуючи діалог у навчально-виховній діяльності Дж. Бойл відзначає, що вчитель, який веде зі своїми учнями уроки-діалоги, повинен пам'ятати про два протилежні полюси своєї діяльності: кожен його учень має свою індивідуальну позицію по відношенню до вчителя, навчальної проблеми, уроку в цілому, тому професійне завдання вчителя – допомогти вихованцю побачити в загальній проблемі ту унікальну особливість, яка стикається з його власними проблемами та роздумами. Учитель не повинен заважати процесу пізнання, повинен сприяти учневі ставити нові проблеми на уроці [4].

На наш погляд, навчальний діалог як один з методів професійного становлення учнів, активізує процес навчання, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню комунікативної культури. Тому основною педагогічною передумовою розвитку британських школярів вважаємо залучення підлітків у ситуації діалогу, в процесі якої відбувається вибір цінностей та їх осмислення; формування морально-мотивованого ставлення; надання педагогічної допомоги в оцінці та самооцінці своїх дій і вчинків; залучення до пізнавальної діяльності та творчості. Досліджуючи навчальний діалог, вважаємо за необхідне виділити наступні значущі в

освітній діяльності навчальних закладів Великої Британії положення: а) побудову навчання на основі діалогу, що передбачає вільний обмін думками між двома сторонами, і це можливо, коли учасники діалогу вже мають знання та вміння з предмета, що вивчають, з одного боку, а з іншого – володіють необхідними знаннями та вміннями ведення діалогу; б) ситуація діалогу на уроці передбачає бесіду, яку вчитель заздалегідь продумав і тепер спільно з учнями, на основі їх запитань і гіпотез намагається реалізувати; в) знання вчителем зв'язків діалогу – мовного спілкування – внутрішньої мови учня – необхідна умова продуктивного використання діалогу в освітньому процесі.

У рамках особистісної складової учасників діалогу виділяємо найбільш значимі умови як для вчителя, так і для учнів. Для педагога: а) стиль поведінки, професіоналізм (інформованість, дослідницькі, організаторські, конструктивні, прогностичні функції), характер реальної взаємодії (діалогічно-монологічний) у процесі навчання (Дж. Лорілард) [10]. Для учнів: б) комунікативні здібності (зорова, слухова, моторні системи), тип мислення, уважність, активність, зацікавленість, психоклімат у класі (взаємовідносини між учнями) (Дж. Хартли) [9] тощо.

Таким чином, для здійснення якісного навчально-виховного процесу у школах Великої Британії, вчитель мусить постійно сам навчатися, добре знати ситуацію в науці та культурі, володіти всебічними знаннями кожного із своїх учнів. Для вчителя ці питання повинні бути осмисленими як труднощі, загадки, парадокси, невирішені питання сучасного наукового знання.

Наше наукове дослідження свідчить, що вчитель не може залишити без уваги:

- 1) розробку стратегії своєї поведінки: визначення системи дій (доручень, завдань), що складають зміст діалогічної діяльності, і які будуть ставитися учнями;
- 2) оцінку можливостей учнів відносно даних дій; складання плану (програми) розподілення та здійснення дій. Даний етап здійснюється у вигляді самостійної діяльності педагога, хоч і припускає внутрішній діалог, але при цьому можливе залучення до даної діяльності учнів з добре розвинутою спостережливостю, можливістю оцінювати один одного та планувати діяльність;
- 3) розробку змісту діалогу, своєї мовної „партії”, яка включає: запрошення учня до виконання завдання в контексті майбутньої діяльності; пояснення його мети, місця в загальній системі завдань, показ його суспільної значущості, специфіки, пріоритетності даного завдання; облік здібностей вихованця; мотивування даного завдання для розвитку особистості; пояснення сутності отримання та механізму його виконання;
- 4) прогнозування варіантів розвитку діалогу різними вихованцями;
- 5) складання плану та змісту виконання дій у вигляді постановки проблеми, висування гіпотези та її спільного або

індивідуального рішення; б) завершення діалогу, що припускає взаємну (індивідуальну та сумісну) оцінку його продуктивності з позиції суб'єктів діалогічної діяльності.

Базуючись на дослідженнях зарубіжних дослідників (Т. Нелсон, С. Ніл, А. Равенскрофт, І Скенлон, Д. Твіггер), вивчення сутності діалогу у діяльності вчителя Великої Британії дозволило: а) зрозуміти, що питання в процесі діалогу спонукають співрозмовників до пошуку істини, яка не належить жодному з них, а є спільною метою учасників діалогу. Пошук істини пов'язаний з аналізом змісту, висловлюванням суджень про предмет розмови, при цьому кожен із співрозмовників виступає як рівний; б) показати характеристики діалогу, що відображають його гуманістичний характер: спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, взаємопроникнення й взаєморозуміння, моральне перетворення взаємодіючих, емоційне залучення мовців, народження нового знання про предмет обговорення; в) встановити, що онтологічним обґрунтуванням діалогізму як принципу спілкування, свідомості й діалогу як засобу комунікації є свідомість; г) виявити емоційно-вольовий зв'язок взаємного співіснування, який відрізняє діалог у від усіх інших засобів спілкування. У такому діалозі особистість знаходить взаєморозуміння, яке переходить у відносини.

Таким чином, сутність педагогічного діалогу полягає у взаємодії учителя і учнів з урахуванням віку учнів, їхнього психологічного стану, володіння учнями предмету та у свою чергу професіоналізм учителя, а саме гуманістична спрямованість учителя, розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі предмета, володіння педагогічними технологіями, культуру педагогічного спілкування, науково-теоретична і практична підготовка педагога до здійснення діалогічної взаємодії.

Література

1. Бельмаз Я.М. Критерії визнання майстерності викладача вищої школи у Великій Британії / Я. М. Бельмаз // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 47. – С. 25–29.
2. Бех І. Особистісно орієнтоване виховання: / І. Бех // Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН. – 1998. – 204 с.
3. Audi R. The Cambridge Dictionary of Philosophy / R. Audi // London. Routledge. – 1967. – 1020 p.
4. Boyle J., Nicol D. Using classroom communication systems to support interaction and discussion in large class settings / J. Boyle, D. Nicol // International Journal Of Education and Learning. – Oxford University Press. Oxford. – 2003. – P. 43 – 57.
5. Cobham E. English dictionary of Phrase and Fable / E. Cobham // Cassel and Co., London. – 1964. – 1609 p.
6. Coles E. An English Dictionary of Psychology / E. Coles // Cassel and Co., London. – 1943. – 956 p.

7. Diaz R.M., Neal C. J., Amaya-Williams M. The social origins of self-regulation / R.M. Diaz, C. J. Neal, M. Amaya-Williams // Cambridge University Press. – Cambridge. – 1990. – P. 63–98.
8. Gravist D. Webster's dictionary and thesaurus of the English Language / D. Gravist // by lexicon publications. Inc. London. – 1993. – 1144 p.
9. Hartley J.R., Ravenscroft A., Mallen S., Scanlon E., Twigger D. Supporting Exploratory and Expressive Learning / J. R. Hartley., A. Ravenscroft, S. Mallen, E. Scanlon, D. Twigger // International Journal Of Education and Learning / University of Leeds, UK. 1999. – № 9(3/4). – P. 275–291.
10. Laurillard D. Rethinking university teaching. A framework for the effective use of technology. / D. Laurillard // London: Routledge. – 1993. – 370 p.
11. Nelson T.O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. / T. Nelson, L. Narens // Journal of learning psychology. 1990.– №26. – P. 125–141.
12. Winter R. Learning from experience: Principles and practice in action research. / R. Winter // The Falmer Press, London. – 1998. – 305 p
13. Zuber-Skerritt O. Professional development in secondary education. / O. Zuber-Skerritt // London: Kogan Page. – 1992.– 369 p.

Ю. Топоркова

- аспірант Кримського гуманітарного університету; асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського національного технічного університету

УДК 37.017.4.000.93

ИДЕЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В статье проведен исторический анализ идей гражданского воспитания в отечественной педагогике, показаны особенности развития феномена гражданского воспитания начиная с древнейших педагогических источников, заканчивая исследованиями конца XIX века.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, гражданское сознание, гражданственность.*

Ю. Топоркова

- аспірант Кримського гуманітарного університету, асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського національного технічного університету

ИДЕЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВОЇ ДУМКИ

У статті проведено історичний аналіз ідей громадянського виховання в вітчизняній педагогіці, показано особливості розвитку феномену громадянського виховання починаючи з древніших педагогічних джерел до висліджувань кінця XX сторіччя.

Ключові слова: *громадянське виховання, громадянська свідомість, громадянськість.*

Yu. Toporkova

Graduate student of Crimean humanitarian university, assistant of the department of theory and practice of translation of Sevastopol national technical university

THE IDEA OF CIVIC EDUCATION IN THE HISTORY OF THE NATIVE SCIENTIFIC THOUGHT

In the article the historical and pedagogical analysis of the ideas of civic education is done; the peculiarities of the development of the phenomenon of civic education are shown since the period of ancient sources till the beginning of the XIX century.

Key words: *civic education, civic consciousness, civicism.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. На сегодняшний день вопросы гражданского воспитания привлекают очень многих современных ученых. Известно, что в социально-экономическом и культурном прогрессе общества роль гражданина как субъекта исторического процесса безусловна высока. Сегодня становится особенно очевидным, что строить сильное государство может только человек с гражданским мироощущением: это предполагает наличие собственной точки зрения на события, происходящие в жизни страны, мира, наличие чувства ответственности, а также умения самостоятельно анализировать общественные события и вносить свой позитивный вклад в построение здорового, стабильного общества.

Во все времена необходимым условием формирования гражданского сознания было всестороннее развитие личности, а также способность человека служить на благо общества. Сегодня гражданское воспитание представляет собой воспитание интегративного качества, что предполагает формирование как личностно, так и общественно ориентированных качеств.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато исследование данной проблемы и на которые ссылается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Изучению вопросов гражданского воспитания в историческом аспекте посвящены работы таких педагогов, как: И. П. Кузин, В. Г. Смольников, О. И. Волжина, О. В. Известнова, Н. А. Костянникова, И. П. Корнилова, Л. В. Кузнецова, И. В. Суколенов, Н. А. Савотина, Г. Н. Филонов, Е. В. Протас, В. И. Лутовинов, Л. А. Мазур, З. Т. Гасанов, А. С. Гаязов, Л. Е. Филиппова и др. Данные исследователи в своих трудах обращались как к зарубежному, так и к отечественному философско-научному и педагогическому наследию.

Формулировка целей статьи (постановка задач). В нашей статье мы расширяем хронологические рамки рассматриваемой проблемы, исследуя историю вопроса гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли, начиная с древнейших педагогических источников

и заканчивая трудами XIX века. Впервые делаем попытку провести исторический анализ идей гражданского воспитания в отечественной педагогике, показать особенности феномена гражданского воспитания на разных этапах развития отечественной педагогической мысли.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Первые идеи отечественной педагогики о гражданском воспитании, а именно представление человека о своих правах и обязанностях и его роли в обществе, уходят корнями глубоко в древность. Еще в Велесовой книге – древней летописи, хранящей события, происходящие за пятнадцать веков до существования Киевской Руси - написано, что одной из основ человеческого существования является Права, т. е. «закон», «порядок». «Человек, который лишь заявляет про права, не прав; и прав, если слова его с делом сходятся Издавна сказано, чтобы мы творили добро» [6, с. 21].

Задолго до формирования институтов государственности на территории Древней Руси народ накопил опыт воспитания, который находит свое выражение в устном народном творчестве. Старинные пословицы закладывают в подрастающем поколении основы нравственности, доброжелательного отношения к ближнему, милосердия, любви к родине – все то, что с позиции современных исследований формирует гражданское мироощущение: «Что в других не любишь, того и сам не делай», «Недругу не сотвори того, чего себе не желаешь», «Добро творить – себя веселить», «Своя земля и в горести мила» [4, с. 14].

В период существования Киевской Руси с открытием при дворе князя Владимира высших школ и школ учения грамоте появляются и первые учебные книги. Среди них «Сборники» князя Святослава, сборники «Пчела», «Измарагд». Первая педагогическая мысль прозвучала в «Слове про закон и благодать» Митрополита Иллариона, а также в таких произведениях, как «Чтение о жизни и погублении... Бориса и Глеба» Нестора, «Повесть временных лет», послания и проповеди Климента Смолитича и др. Все они представляли духовную программу формирования личности славянского народа, способствовали его самоопределению, становлению гражданской позиции. В литературных памятниках эпохи Киевской Руси воспеваются такие качества граждан, как честь, благородство, справедливость, верность своему народу и своим идеалам. В сборнике афоризмов «Пчела» о гражданской позиции говорится: «Золото огнем проверяется, а друг – жизненными напастями». В «Наставлении богатым» Иоанн Грешный завещает: «Если хочешь, чтобы тебя все уважали, будь сам для всех благодетелем. ... Твердо знай, в чем спасение твоей души – в том, чтобы никого из людей не оскорбить» [6, с. 42].

Еще в 1096 году в «Поучениях» Владимира Мономаха, своеобразном своде норм Христианской морали и правил добродетельного поведения для

подростаючого покоління, явственно звучат такі аспекти громадянського виховання, як самоотвержене служіння родині, мужество, любов до співвітчизникам і представителям інших націй, співчуття і милосердя.

Козацький період відмічений національно-визвольною боротьбою українського народу проти татарсько-турецьких і польських загарбників. Прогресивні розуми епохи українського козацтва воспевають образ козака як втілення добродетелей справжнього українця, нестрашного воїна, мужественного визволителя рідної землі, некорыстного захисника всіх переможених. В козацьких прислів'ях звучить тема глибокої, жертвенної любові до родині: «Рідний край – земною рай», «За рідний край – хоч помирай», «Краще на своїй стороні кістками лечь, ніж на чужій слави шукать».

Образом громадянських почуттів і прагнень є відкриття в період католицької експансії братських шкіл, Острожської і Київсько-Могилянської академії, діяльність яких була націлена на освіту українців, а також на збереження і захист православ'я на території України. Бо православна віра завжди була засобом єднання і єдності українського народу. Таким чином, виникають нові культурно-просвітельські осередки, які зберігають від полонізації рідне слово, школу, педагогіку, виховання дітей і молоді, віру, звичаї, традиції. Роздуми про сутність громадянськості, про основи виховання підлітків з'являються в творі Єпифанія Славинецького, випускника Київської братської школи, «Громадянство звичаїв дитини»: « - Що єсть громадянство? - Єсть звичаїв добросклонність і людяність. - Чому знати те громадянство звичаїв? - По розуму добре помірному» [4, с. 57]. Автор пише про людяність, про добрий ставлення до ближнього так: «Шануючи іншого, більше для себе робимо. І якщо перед рівними собі або меншими ми першими знімаємо шапку, з цього і ми будемо лише більш добродійними». Єпифаній Славинецький закликає, щоб юні громадяни «навчилися доброті, шануванню, звичаї всіх людей виносити і терпіти, самолюб'я не мати, не вноситися вище інших, добродійності завжди пам'ятати» [6, с.92].

В одному з найбільш популярних пам'яток педагогіки початку XVIII «Юності чесне дзеркало або Показання до життєвого обхожденню» серед багатьох правил поведінки, сформульованих для юності, ясно звучать і мотиви громадянського виховання. «Завжди час проводи в справах добродійних, а без справ і без діла ніколи не бувай ... Молодий хлопець повинен бути бодр, трудолюбив, старанний і неспокійний, подобно як в годинах маятник. ... Має хлопець набагато всіх людей лежати, бо не слава його прізвища і не високий рід приводить його до шляхетства, але добродійні і похвальні його дії» [4, с. 74]. Істинний

гражданин должен служить на благо государства и выказывать уважение к государю: «Прямой придворный человек имеет быть смел, отважен и не робок, а с государем каким говорить с великим почтением.

Выдающийся просветитель времен Петра Великого В. Н. Татищев считал, что гражданское сознание у учащихся необходимо воспитывать в соответствии с нравственным православным идеалом. Достижение личного счастья и соблюдение нравственных заповедей не должны противостоят друг другу. В «Разговоре о пользе наук и училищ» Татищев указывает, что сущность науки состоит в ее практической значимости. Так как знание – это умение различать добро и зло, то она служит на пользу человечеству, помогая разумно управлять государством. Незнание, глупость, безнравственность, только вредят обществу; от них случаются все бедствия в государстве, народные бунты [5, с. 232].

В учении М. В. Ломоносова гражданская позиция личности выражается в служении на благо и процветание своего народа. Великий ученый считал, что общество нужно перестраивать средствами правильно построенного образования, которое способствует всяческому развитию человека, формирует его пытливый ум, развивает стремление к творчеству и совершенствует его нравы. Это развитие человеческой природы должно осуществляться в направлении от нижней, чувственной, эгоистической ступени к высшей, духовной; и научное образование является средством такого движения. По мнению Ломоносова, в конечном итоге человек должен приходить к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами [5, с. 237 -239].

Задача формирования законопослушного гражданина времен правления императрицы Екатерины II возлагалась на правильное воспитание, которое начиналось, прежде всего, на основе развития глубокого религиозного чувства. Страх Божий, внушаемый с детства, должен способствовать формированию чувства патриотизма, уважения к законам и правительству. Одним из главных качеств личности считалось трудолюбие, направленное на благо государства и общества [5, с. 239].

И.И. Бецкой, общественный деятель и педагог, так характеризовал составляющие гражданского воспитания. «Должно прилагать старание, чтобы вселять в юношество страх божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам: возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения, научить благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких продерзостей, одним словом, всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию, и благодаря которым в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением» [4, с. 103].

Великий русский просветитель Н. И. Новиков в своем трактате «О воспитании и наставлении детей» рассуждал: «Процветание государства, благополучие народа зависит неотъемлемо от доброты нравов, а доброта нравов – от воспитания. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов: чрез него вкус к добродетелям, привычка к порядку, чувство изрядного, чрез него отечественный дух, благородная народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружескими, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан» [Егоров, с. 112 . «Дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами, - говорил Н. И. Новиков. – Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачества» [4, с. 114].

К. Д. Ушинский в своем трактате «Про народность в гражданском воспитании» пишет: «Воспитание должно просвещать сознание людей, чтобы перед глазами лежал ясный путь добра. По поводу человеческой природы следует сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстных, добрых побуждений, но эти стремления настолько разнообразны или так глубоко спрятаны, что не всегда легко их найти. Есть лишь одна общая природная склонность, на которой всегда можно строить воспитание – это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к родине. И эта любовь дает воспитанию надежный ключ к сердцу человека и могучую опору для борьбы с его природными, личностными, семейными и родовыми недостатками. Ощущение народности так сильно у каждого, что в час всеобщей гибели всего святого и благородного оно остается. Если народность есть единственный источник исторической жизни государства, то, очевидно, что и отдельные его члены могут черпать силы для своей гражданской деятельности только в этом источнике. Гражданское воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая одновременно и разум, и самосознание, сильно способствует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и осуществляет сильное и благородное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, в целом, его истории» [7, с. 104 -105]. Гражданское воспитание, по мнению педагога, есть для народа его семейное воспитание. Вторым важным фактором является христианство - это то, что указывает цель любому воспитанию. Третьей основой гражданского воспитания является наука. «Гражданское воспитание само не раскрывает вопросы жизни, и не ведет за собою историю, а идет следом за ней. Не педагогика, а сам народ прокладывает путь в будущее. Гражданское воспитание только тогда будет

истинным, когда его вопросы будут гражданскими вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система гражданского воспитания, которая вышла не из гражданских убеждений, окажется бессильной, и не будет действовать ни на характер человека, ни на характер общества. ... Пробуждение гражданских помыслов в деле воспитания - единая прочная основа всяких успехов в этой области. Где нет гражданской мысли о воспитании, там нет гражданского воспитания» [7, с. 119].

Великий гуманист В. Г. Белинский также большую роль отводил функции семьи в процессе воспитания, ведь на родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей «человеками»; обязанность же учебных заведений – сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. «Но кто не сделается прежде всего человеком, тот плохой гражданин» [1, с. 30].

Белинский считает, что каждый, согласно своим способностям, должен найти место и в человечестве, и в гражданском обществе. Гражданская деятельность, помимо искусства, романтики, знаний и других составляющих внутреннего мира человека, является неотъемлемой частью жизни личности. Идеальный человек – это тот, кто, прежде всего, является сыном своей страны, гражданином своего отечества, горячо принимающим к сердцу его интересы. Педагог подчеркивает, что человек – существо социальное: «Каждый человек, существуя для себя самого, в то же время существует для общества... он относится к этому обществу как часть к целому, живет в духе этого общества..., а общество, как собрание множества людей, есть нечто единое, органически целое, словом, общество есть идеальная личность» [2, с.68].

А. И. Герцен, как и В. Г. Белинский, отмечает, что личность «не может не отражать в себе свое время, свою среду». Но истинный гражданин не может быть лишь созерцателем, пассивным продуктом своей среды, он должен быть «деятелем, творцом, борцом», должен жить интересами родины, знать ее заботы.

Н. Г. Чернышевский, создавший систему воспитания разносторонне подготовленного человека, гражданина, борца за дело народа, подчеркивает, что «поведение человека определяет разум, продуманный расчет, направленный на удовлетворение своих и общественных потребностей». Поэтому среди обязательных нравственных категорий педагог выделяет такие, как добро, польза, долг, активная гражданская деятельность за народное счастье.

Н. А. Добролюбов также был убежден, что общественная жизнь это основная сфера, в которой удовлетворяются личные интересы, развивается и воспитывается личность человека. Воспитание должно готовить активного борца за народное благо, обладающего волей, упорством,

настойчивостью в достижении цели, способного в случае необходимости на самопожертвование, «гражданский героизм» [3, с. 234].

В процессе воспитания гражданина, безусловно, большую роль всегда играла преемственность, следование традициям. Не зря В. Н. Сорока-Росинский отмечал, что «прочное гражданское чувство, способное на жертвы, должно быть обосновано не на пустом месте личного индивидуального опыта, а на инстинкте, создавшемся как результат многовекового, переходящего из поколения в поколение опыта».

Выводы по данному исследованию и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Отечественная педагогика, как и культура, всегда отличалась гуманистической, духовной направленностью, опиралась на православные традиции, поэтому в наследии педагогов, исследовавших вопросы гражданского воспитания, такие аспекты данного педагогического явления, как любовь к Родине, предназначение человека на Земле, его роль в обществе, звучат особенно отчетливо. Ярчайшие представители отечественной науки трактовали вопросы гражданского воспитания в широком социальном контексте проблемы взаимодействия личности и общества, призывали к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы. Гражданское воспитание было нацелено на формирование чувства долга, служение интересам общества и государства, на воспитание граждан-патриотов. Идея гражданского воспитания имеет общечеловеческую значимость и ценность. Безусловно, прогрессивные идеи отечественной педагогики, начиная с самых первых этапов формирования педагогической мысли, легли в основу воззрений последующих поколений педагогов, в том числе и современных. Важно, чтобы сегодня гражданское воспитание стало залогом обретения общенациональных ценностей, сохранения единства и стабильности общества, повышения духовно-нравственного уровня и социальной культуры населения.

Литература

1. Белинский В. Г. О детских книгах / В. Г. Белинский // Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. –с. 20 – 47.
2. Белинский В. Г. Стихотворения Лермонтова / В. Г. Белинский // Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. –с. 51 - 63.
3. Добролюбов Н. А. Русская цивилизация, сочиненная Г. Жеребцовым / Н. А. Добролюбов // Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. –с. 301 - 309.
4. История педагогики в России: хрестоматия: [для студентов гуманитарных факультетов высш. учеб. завед.] / [сост. С. Ф. Егоров]. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: [учеб. пособие для пед. учебных заведений] / [под общ. ред. А. И. Пискунова]. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 496 с.

6. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя]. - К.: Т.-во «Знання»; КОО, 2003. – 766 с.

7. Ушинский К. Д. Про народность в гражданском воспитании / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения в 2-х т. Т. 1. – К.: Рад. Шк., 1983. – с. 104 – 121.

В. Філіппович

– аспірантка кафедри педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

УДК: 37. 091. 4 „185/189”

ОЛЕКСАНДР СТРОНИН – НАУКОВЕЦЬ, ПЕДАГОГ І ПРОСВІТНИК ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Висвітлено маловідомі сторінки біографії громадського діяча,, науковця, педагога та просвітника другої половини ХІХ ст. О.І. Строніна. Схарактеризовано його участь у Полтавській Громаді та основні види діяльності у лавах громадівців. Досліджено вклад О. Строніна у розвиток української освіти та шкільництва Полтавщини. Розкрито внесок видатного народолюбця у становлення вітчизняної педагогічної думки. Розглянуто життєвий шлях О.І. Строніна у період наступу імперської влади на українство та після розгрому Громади у Полтаві.

Ключові слова: *О.І. Стронін, Полтавська Громада, педагогічні погляди, просвітництво, недільні школи.*

В. Филиппович

- аспірантка кафедри педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

АЛЕКСАНДР СТРОНИН – НАУЧНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ, ПЕДАГОГ И ПРОСВЕТИТЕЛЬ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХІХ ВЕКА

Раскрыто малоизвестные страницы биографии общественного деятеля, научного работника, педагога и просветителя второй половины ХІХ века О.И. Стронина. Характеризовано его участие в Полтавской Громаде и основные виды деятельности в рядах громадівцев. Исследован вклад О. Стронина в развитие украинского образования и становление отечественной педагогической мысли. Рассмотрен жизненный путь О.И. Стронина в период наступления имперской власти на украинство и после разгрома Громады в Полтаве.

Ключевые слова: *О.И. Стронин, Полтавская Громада, педагогические взгляды, просветительство, воскресные школы.*

V. Filippovich

- graduate student of department of pedagogics of the Poltava national pedagogical university the name of V.G. Korolenko

OLEXANDER STRONIN IS THE SCIENTIST, THE TEACHER AND THE ENLIGHTENER OF THE SECOND PART OF THE 19th CENTURY

Little-known pages of the biography of the public person, the scientist, and the teacher of the second part of the 19th century – O.I. Stronin – are shined. His active participation and types of activity in the matters of Poltava community are characterized. The contribution of Alexander Stronin to the development of the education in Poltava region is probed. His contribution to progress of the national idea is opened. Alexander Stronin's life after the destruction of Poltava community is examined.

Keywords: *O.I. Stronin, Poltava community, pedagogical opinions, elucidative activity, weekend's schools.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Складний процес реформування української освітньої галузі потребує ретельного дослідження вітчизняного педагогічного досвіду, котрий накопичувався сторіччями. На сучасному етапі становлення української держави, коли утверджуються нові пріоритети навчально-виховного процесу і оновлюються цілі освітнього процесу, ми говоримо про відродження української культури, про освіту на основі рідної мови, про повернення до народних звичаїв і традицій, про гуманізацію та демократизацію освіти. Саме у цьому контексті варто було б згадати, що за все це наші славні земляки боролися ще у позаминулому столітті. Одним із таких палких народолюбців був громадський діяч, педагог, науковець О.І. Стронін, життєвий шлях і творчий доробок якого, на жаль, залишається недостатньо вивченим.

Аналіз досліджень. Дослідження життєвого шляху та науково-практичної діяльності О.І. Строніна міститься у працях дослідників як радянського (В. Білан, Г. Жураківський, В. Борисенко), так і сучасного (А. Катренко, С. Світленко) періодів. Водночас необхідно відзначити, що полтавський період діяльності, який, за словами самого Строніна, був піком його педагогічної діяльності, висвітлений недостатньо і переважно уривчасто, як і сам внесок просвітника у історію вітчизняної педагогіки.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає в тому, щоб розкрити маловідомі сторінки біографії О.І. Строніна, дослідити його внесок у становлення вітчизняної педагогічної думки та розвиток національної української освіти другої половини ХІХ ст..

Виклад основного матеріалу дослідження. Олександр Іванович Стронін народився 20 лютого 1826 р. у Ракитиній слободі Курської губернії (тапер райцентр Ракитине Белгородської області Росії) у сім'ї кріпака. Його батько був управляючим одного з маєтків князя Юсупова. Саме він випросив у князя вільну грамоту для свого сина, а також піклувався про його освіту та гідне моральне виховання. Згодом родина Стронінів переїхала до Ряшкова, що на Чернігівщині. Стихія українського села Лівобережної України значно вплинула на О. Строніна. Саме тут він

вивчив українську мову і почав знайомитися із розмаїттям української літератури, залучатися до світу самобутньої української культури. Згодом О. Стронін сам зауважуватиме про рівнозначний вплив на формування його особистості двох культур – російської та української, адже він «народився на межі двох національностей» [9, с. 144].

Із семи років Олександр навчався у Прилуцькому повітовому училищі, а потім у Київській гімназії, яку закінчив у 1844 р. У 1849 р. Стронін отримав вищу освіту у Київському університеті, після чого працював на педагогічній ниві у Немирові, Кам'янці-Подільському, Костянтинограді та у Новгороді-Сіверському. У 1855-1862 рр. Олександр Іванович працював старшим учителем історії Полтавської гімназії.

Про педагогічну діяльність Олександр Стронін так писав у своєму щоденнику: «В Полтаве я уже сразу стал посредине между двух крайностей и тут-то достигнул самых блестящих результатов, а именно: в Камянец я привез излишнюю сентиментальность в отношении к ученикам, так что в классе у меня был постоянный хаос: меня любили там, но меня не уважали. В Немирове я завел, напротив, строжайшую дисциплину, такую, что слушна была муха в классе, если пролетит. Здесь меня уважали, но не любили. И только в Полтаве я выработался окончательно, так что завоевал себе и любовь и уважение. Впрочем, нигде и никогда, ни в Камянце, ни в Немирове, я не впадал в крайности в смысле требований нравственности.. Справедливость, бескорыстие, беспристрастие были всегда одинаковыми; тут меры мне не надо было искать, она готова была давно, из дому... Что же касается Полтавы, а в особенности с тех пор, как утвердилась моя популярность, то там мне и вовсе не приходилось уже прибегать ни к каким ухищрениям, ни к какому искусству, потому что не представлялось и самых поводов для этого» [5, с.38].

Саме перебування у Полтаві О. Стронін визнавав найліпшим часом своєї педагогічної кар'єри. Саме тут він виробив необхідний педагогічний такт і міру, завоював до себе повагу і любов серед учнівського колективу. Він оволодів усіма необхідними засобами впливу на учнів. Однак, необхідно підкреслити, що Олександр Іванович ніколи не карав учнів та не використовував скарги і доноси до інспектора чи директора. Засобами його впливу на учнів були лише погляд, голос, рух, а також глибока учительська ерудиція [9, с. 145].

Значний вплив на світогляд та суспільну позицію Строніна здійснив О. Герцен. У 1858 р. він навіть їздив до Лондона для зустрічі з Герценом та привіз із-за кордону нелегальну революційну літературу, ризикуючи бути заарештованим. Стронін рішуче критикував націоналістичні настрої, які були поширені серед тогочасних українських лібералів, однак він виступав за відродження української культури та право навчання в українських школах рідною мовою.

Полтавський губернатор О. Волков восени 1859 р. особисто поскаржився на вільнодумство О. Строніна імператору Олександрові II, що перебував на той час у Полтаві. Імператор, відвідуючи Полтавську гімназію, де вчителював Олександр Іванович, зауважив директору: «Я слышал, что у тебя учителя заражены демократическим духом. Смотри за ними постороже» [2, с.187].

Одним із покровителів усіх прогресивних задумів О. Строніна був тогочасний попечитель Київського учбового округу М. Пирогов. Саме він захищав Строніна в моменти урядових переслідувань та конфліктів із місцевими чиновниками. Можна сказати, що можливістю спокійно жити і працювати у Полтаві Олександр Іванович був зобов'язаний виключно Пирогову, який його рішуче підтримував.

Один із учнів О. Строніна - М. Драгоманов писав: «Стронин вырабатывал людей с весьма радикальными тенденциями, с высокою культурою и с определенною выдержкою. Если бы у нас таких учителей оказалось больше, и долше продержалась либеральная система попечителя Пирогова, то такого рода людей на Украине было бы гораздо больше, хотя и так далеко не бесследно прошли ученики Стронина для прогресса Украины» [6, с.89].

Про те, яких педагогічних поглядів дотримувався Олександр Іванович ми можемо дізнатися через спогади його учнів. Варто зазначити, що Полтавська гімназія, де вчителював О. Стронін була однією з найкращих у Київському учбовому окрузі, а випускників цього талановитого педагога високо цінували у тогочасному педагогічному суспільстві.

Наприклад, С. Кулябко згадує його, як людину з особливими здібностями, яка вміє зацікавити учнів своїм предметом (історією) та своєю особистістю. М. Драгоманов зазначає, що Стронін мав талант переносити учнів у вир життя та інтересів кожної епохи, змушуючи їх переживати усі історичні події та розмірковувати над їх наслідками. При цьому курс історії обов'язково закінчувався подіями сучасності, щоб молода людина могла орієнтуватися в тому, що відбувається навколо неї і вірно вибрати свій життєвий шлях [6, с.90].

Один із активістів Полтавської Громади О.Я. Кониський у своїх спогадах писав про О.І. Строніна, що він за складом своїх думок «був космополіт, але ні він нас, ні ми його не цуралися; часто він заходив на наші збори, часто-густо, як от по школах, працювали укупі, і всі ми його шанували, знов таки за те, що ні властолюбства, ні лукавництва, ні отого, кажу, не любого мені “я” ми не спостерігали у його» [7, с.49].

Олександр Стронін у процесі своєї педагогічної діяльності прагнув залучати учнів до самостійної роботи над матеріалом, даючи їм різноманітні завдання. М. Драгоманов пригадував, що молоді люди під час

навчання не просто читали книги історичного спрямування, але й деякі бажаючі особисто опрацьовували окремі теми, готуючи лекційні доповіді замість викладача, отримуючи детальні роз'яснення і рекомендації від талановитого педагога.

Слід підкреслити, що саме Олександр Іванович ініціював створення першої недільної школи у Полтаві. Ця школа була відкрита 24 квітня 1860 р. при чоловічій гімназії, а її керівником було призначено О. Строніна. Він також піклувався про заснування жіночої гімназії у Полтаві. Згодом М. Драгоманов, пригадуючи цей період освітньо-культурного піднесення Полтави, наголошував, що активну участь у цій справі брав поборник просвітницької справи, старший викладач історії Полтавської чоловічої гімназії, його колишній учитель, Олександр Стронін: «В разработке горячее участие принял Стронин, и при его работоспособности и ораторском таланте он сделался первым на этих совещаниях» [6, с.102].

Також цей палкий народолюбець і просвітник входив (на посаді секретаря) до загальної ради, що керувала організаційною і навчально-методичною роботою недільних шкіл Полтави. Метою ради, як писав сам Стронін у одному з листів 7 червня 1861 р., було «помогать и словами и делом существующим уже школами при этом заботиться о разрешениях, дозволениях, ходатайствованиях, необходимых для осуществления всякого честного дела, и всякого средства народного образования» [6, с.109].

Ця спеціальна рада була створена за зразком такої ж самої, що існувала у Петербурзі на чолі з професором П. В. Павловим. Серед її основних завдань були проведення організаційної роботи, розподіл коштів з громадського фонду між окремими недільними школами, клопотання перед владою про різні справи народної освіти у губернії [3, с.103].

Також О. І. Стронін та Д. П. Пильчиков організовували лекції з української історії та географії, а також природознавства рідного краю, таким чином розширюючи тематику так званих «народних читань», які були досить популярними у Полтаві, адже вони мали культурно-просвітницьке спрямування, а відвідувати їх могли усі бажаючі, незалежно від віку, статків чи освітнього рівня. За документальними свідченнями очевидців, народні лекції учителя історії полтавської гімназії О. Строніна були історико-філософського змісту і мали значну популярність серед місцевого населення. Однак згодом саме через ці лекції О. Стронін зазнає переслідувань від влади [1, с.38].

Ще одним із провідних освітніх напрямків діяльності громадівців було видання підручників українською мовою для простого народу. При цьому вони користувалися своєю рідною настановою відомого громадського діяча, педагога та історика того часу М. І. Костомарова, який справедливо переконував що «книги, написані для народу, повинні бути написані так,

щоб вони читались, а не визубрювались, розумілись, а не втовкмачувались» [8, с. 188].

Саме під впливом цієї настанови О. І. Стронін переклав українською мовою відомий російськомовний підручник для народної освіти. «Азбука за методом Золотова для південноросійського краю» була видана за грошової підтримки Є. Милорадович у 1861 р. Українська педагогічна громадськість з великою радістю зустріла її видання і надала свої схвальні відгуки та рецензії. У журналі «Основа» зазначалося: «На нашу думку. викладати цю науку так добре і так розумно. як викладена вона в Полтавській граматиці, кращого й бажати не треба. Сам п. Золотов повинен відійти вбік; видно, автор... прекрасно зрозумів дитячу натуру і багато розмірковував, як слід поводитися з нею» [6, с.112].

Характерною рисою, що визначала відмінність поглядів О.Строніна від інших громадівців Полтави є його погляд на просвітництво і можливість розповсюдження освіти серед народу. Він зазначав, що спочатку необхідно забезпечити буденні потреби народу, дати йому достатню матеріальну базу та можливість мати достатньо вільного часу для втілення у життя власних бажань та розумових потреб, і лише тоді народ відчує потребу в освіті й інтелектуальному збагаченні. На його думку просвітництво вимагає здійснення корінних перетворень у суспільстві.

Уже влітку 1862 року тогочасний полтавський губернатор Волков розпочав рішучий наступ на громадівців. Провінційна адміністрація починає активно надсилати уряду різноманітні донесення, зокрема про розвиток української пропаганди та плани громадівців відділити Україну від Росії. Стурбований такими звітками Олександр II спеціально відсилає свого флігель-ад'ютанта Мезенцева для більш ретельного розслідування справи «малоросійської пропаганди». У своїх офіційних висновках чиновник стверджує, що «початок полтавському гуртку поклали деякі прихильники поетичного таланту Шевченка і талантів інших малоросійських авторів у сукупності з послідовниками руйнівних теорій Герцена і його сателітів» [4, с. 63].

Імперська влада враховувала той факт, що для боротьби з таким небажаним явищем як недільні школи необхідно було усунути їх керівників, а також ентузіастів-просвітників, що стояли на чолі Громад. А вже ще у грудні 1861 року у газеті «Київський телеграф» (№96) містилася замітка про стан недільних шкіл у країні, у якій зазначалося: «Вообще надо признать, что, кроме университетских городов, школы наши нигде почти не имеют прочных оснований. большей частью они держатся или каким-нибудь авторитетом, или стараниями двух-трех бескорыстных деятелей – прекрати они свою деятельность, перейди в другой город, и школа закроется...» [6, с. 156].

Тому переслідування у першу чергу торкнулися провідних членів Громади у Полтаві, насамперед В. Лободи, О. Кониського та О. Строніна.

Так, у липні 1862 р. О. Строніна було звільнено з посади викладача Полтавської гімназії. Таким чином влада намагалася розправитися з активістом і провідним діячем громадівців. Необхідно зауважити, що III відділ В. й. і. в. (Власної його імператорської Величності) канцелярії надавав постаті О. Строніна особливого місця у полтавському громадівському русі та і взагалі у освітньому житті краю. У його офіційних характеристиках містився такий однозначний висновок: «Учитель Олександр Стронін, найрозумніший і найнебезпечніший з усіх; адже до його прибуття у Полтаві все було спокійно... Здобув популярність і привабив до себе деяких вихованців, а головне, залучивши на свій бік багатьох подібних собі молодих людей, Стронін буде мати можливість ще більше поширювати свої дії» [9, с.148].

Чиновники III відділу В. й. і. в. канцелярії висловлювали неабияку стурбованість «цілком шкідливою» діяльністю О. І. Строніна у Полтаві. Офіційним рішенням рекомендувалося вислати педагога-активіста за межі Полтавської губернії, а разом із ним – і його рідного брата, що працював у повітовому училищі у Кременчуці. Однак урядовцям була добре відома позиція педагога, який добровільно ніколи не залишив би Полтаву, тому вони діяли досить радикальними методами. У ніч з 3 на 4 вересня 1862 р. Олександра Строніна було заарештовано полтавським поліцеймейстером за особистої присутності жандармського полковника. У будинку поміщика Степановича, де на той час квартирував громадівець, було проведено ретельний обшук, під час якого було знайдено різноманітні особисті папери та фрагменти листування, зокрема – 12 порожніх конвертів від різних адресатів. 9 вересня заарештованого було відправлено до Санкт-петербурзької фортеці для подальшого розгляду справи.

На допиті 1 листопада 1862 р. О. Стронін свідчив: «Я, точно, беру діяльну участь в утворенні товариства грамотності, так само точно як в успіхах недільних шкіл, жіночих гімназій і тому подібних засобів освіти народної, але від цього до підбурення народу і до відділення Малоросії ще занадто далеко» [9, с. 150].

Після низки офіційних допитів Олександра Івановича все-таки було звинувачено «у поширенні малоросійської пропаганди» і 4 січня 1863 р. відправлено у заслання до міста Мезень.

Начальник Архангельської губернії у листі-доносі міністру внутрішніх справ імперії від 10 квітня 1863 р. наголошував на покірності і добрій поведінці О. Строніна, котрий подав клопотання про вступ на державну службу до Пінезького повітового суду. А з травня 1867 р. колишній громадівець обіймає посаду повітового судді у м. Шенкурськ.

Лише 25 квітня 1869 р. Олександра Івановича було звільнено від поліцейського нагляду.

Необхідно зазначити, що протягом заслання Олександр Стронін не полишав надії повернутися до педагогічної діяльності. Він мріяв отримати посаду викладача у київській гімназії, однак, урядові чиновники вважали небезпечним допустити колишнього активіста-громадівця до просвітницької роботи. Його колишній учень М. П. Драгоманов, пригадуючи про професійну діяльність свого вчителя у 70 – 80-х роках ХІХ ст., був змушений констатувати: «Останні місця Строніна оплачувались добре, та не давали місця його інтелектуальним інтересам і незвичайним педагогічним здібностям» [9, с.153].

Єдиною сферою, де Олександр Іванович міг виявити свої педагогічні здібності, залишається написання наукових праць та підручників для простого народу. У цей період під його авторством з'являються «Рассказы о силах земных (народная физика)», «Рассказы о жизни земной (естественная история)», «Рассказы о человеческой жизни (политическая история)» та інші. У 1873 р. цензура надає дозвіл на розповсюдження цих видань і переклад їх українською мовою. Таким чином, за статистичними даними, які наводить М. Драгоманов, у 1874 – 1875 рр. на українських землях накладом 27 – 30 тисяч на рік розповсюджуються три популярні книжки для народу за авторством О.І. Строніна – «Про небо та землю», «Про сили земні», «Про звірів». І це при тому, що Петербурзький комітет грамотності видавав на всю Росію щорічно лише 40000 книжок [9, с.153].

Відлучений від улюбленої педагогічної діяльності О. Стронін оселяється у Петербурзі і йде на службу до міністерства шляхів сполучення. У жовтні 1887 р. він подає у відставку за станом здоров'я. Помер Олександр Іванович Стронін 29 січня 1889 р. у м. Ялта. Звістка про його смерть у газетах була у вигляді стислої інформації та скупих некрологів. На той час писати про досягнення О. Строніна на педагогічній ниві та сумувати з приводу втрати талановитого історика, педагога і громадського діяча було небезпечно.

Висновки. Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів педагогічної та просвітницької діяльності О.І. Строніна. Його педагогічні ідеї та погляди є актуальними і в наш час, майже через півтора століття. А педагогічне надбання потребує більш ретельного вивчення і використання набутого досвіду при реформуванні сучасної системи освіти.

Література

1. Білан В. Мережа недільних шкіл на Україні (1859– 862 рр.) / В. Білан // Архіви України. – 1966. – С. 31 – 40.
2. Білоусько О. А. Нова історія Полтавщини. Кінець ХVІІІ – початок ХХ ст. / О. А. Білоусько, В. І. Мирошніченко. – Полтава : Оріяна, 2003. – 263 с.

3. Борисенко В. Про стан освіти на Лівобережній Україні в пореформений період: 1861 – 1900 роки / В. Борисенко // Український історичний журнал. – 1975. – № 8. – С. 102 – 106.
4. Демиденко Т. Єлизавета Милорадович у просвітницькій діяльності полтавської інтелігенції (50–60-ті роки XIX століття) / Т. Демиденко // Слов'янський збірник. – Випуск 5. – Полтава: Слов'янський клуб, 2006. – 402 с.
5. Жураковский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / Г. Е. Жураковский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Жураковский Г. Е. А. И. Стронин и Полтавская гимназия в конце 50-х годов XIX века / Г. Е. Жураковский // Советская педагогика. – 1943. – № 10. – С. 37–42.
7. Катренко А. М. Український національний рух XIX століття. Навчальний посібник / А. М. Катренко. – К., 1999. – 189 с.
8. Побірченко Н. С. Освітня діяльність Петербурзької Громади / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4. – С. 185–200.
9. Світленко С. Народолюбець Олександр Стронін / С. Світленко // Київська старовина. – 2002. – № 6. – С. 143–155.

В. Червонецький

– доктор педагогічних наук, професор кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ)

УДК [37: 502.4] (73) “18/19”

СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ США В КІНЦІ XIX – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена питанням становлення і розвитку екологічної освіти в школах США. У ній розглядаються й аналізуються педагогічні теорії і практичний досвід формування екологічної грамотності в молодого покоління та його підготовка до розв'язання природоохоронних проблем, починаючи з кінця 19 до початку 70-х рр. 20 століття.

Ключові слова: *природоохоронна (консерваційна) освіта, природоохоронний рух, природне довкілля, диференційована охорона природи, комплексний підхід до охорони природи, закон про освіту в галузі навколишнього середовища.*

В. Червонецький

– доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры практики иностранных языков Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ США В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТОЛЕТИЯ

Статья посвящена вопросам становления и развития экологического образования в школах США. В ней рассматриваются и анализируются педагогические теории и практический опыт формирования экологической грамотности у подросткового поколения и

его подготовки к решению природоохранительных проблем, начиная с конца 19 до начала 70-х гг. 20 столетия.

Ключевые слова: природоохранительное (консервационное) образование, природоохранительное движение, окружающая природная среда, дифференцированная охрана природы, комплексный подход к охране природы, закон об образовании в области окружающей среды.

V. Chervonetsky

– doctor of pedagogical sciences, professor, a head of the Chair of Foreign Languages Teaching of Volodymyr Dahl National University

THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOLS OF THE USA IN THE END OF THE XIXth – THE FIRST PART OF THE XXth CENTURY

The article is devoted to questions of formation and development of environmental education in schools of the USA. Educational theories and practical experience of fostering of ecological literacy and awareness in a growing generation and his preparation to the solution of nature conservation problems, begining with the end of the 19th to the begining of 70th of the 20th century, has been considered.

Key words: nature conservation education, nature conservation movement, environment, nature conservation, ecological approach to nature protection, environmental education law.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У Сполучених Штатах Америки як і в інших країнах, екологічна освіта виникла внаслідок пошуку оптимальних шляхів впливу на широкі верстви населення з метою перебувати культуру поведінки і ставлення людини й суспільства до природи. Екологічна освіта в США почала формуватися наприкінці ХІХ століття. Базуючись на ідеях консерваційного підходу до охорони природи, сутність якого полягала в тому, щоб вилучити із активного споживання або заборонити повністю використання тих природних ресурсів, що зазнали найбільшого руйнування, американські науковці, освітяни і суспільні діячі започаткували педагогічний рух на захист природного довкілля. Оскільки в основу педагогічних концепцій з охорони природи було покладено консерваційний підхід, то і тогочасна екологічна освіта отримала назву природоохорона (консерваційна) освіта. Значний внесок у розробку наукових основ природоохоронної освіти в США мали роботи Дж. Марша, Г. Пінчота, Альдо Леопольда та ін. Багато наукових положень, висунутих цими вченими, не втратили своєї актуальності й у наш час. Проте головним у природоохоронній освіті було привернути увагу американців на деградацію природного середовища і на неуклінне вичерпання життєво важливих природних ресурсів, насамперед, ґрунтів, води, лісу, диких тварин [14, с. 46]. Підвищення природоохоронної грамотності населення

країни розглядалося як можливість запобігання подальшої руйнації природного довкілля та виснаження природних багатств країни.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питання становлення екологічної освіти в школах США розглядалися в дослідженнях і публікаціях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, принаймні, В. Комісарова, Л. Шапошнікова, Н. Шкарбан, С. Хромова (Росія); В. Крисаченка, І. Костицької, С. Романова (Україна); Г. Пінчота, А. Леопольда, Дж. Сванна, В. Степпа, Р. Фандербурка, Ч.В. Хайза, І. Ламбі (США) та ін. У роботах цих авторів висвітлюються різні етапи, підходи і шляхи розв'язання проблем, пов'язаних із даною галуззю педагогічної теорії і практики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Потребують подальшого дослідження питання еволюції екологічної освіти в школах США, розмежування та уточнення понять природоохоронна та екологічна освіта.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити й проаналізувати основні етапи розвитку екологічної освіти в школах США, визначити сутність змін, що мали місце в її змістовному наповненні, починаючи з кінця ХІХ століття і до початку 70-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих матеріалів. У Сполучених Штатах Америки систематична робота з підвищення культури природоспоживання почала здійснюватися в кінці ХІХ століття в ряді вищих навчальних закладів, що було явно недостатньо [11, с. 33-34]. Зростаюча деградація природних умов у країні на початку ХХ століття переконувала у необхідності широкої пропаганди ідей охорони природи. Все частіше американські вчені й діячі освіти висловлювалися за необхідність включення природоохоронної освіти у зміст шкільної. Найбільш значущою у цьому відношенні є робота Вілбура Джекмана "Вивчення природи в суспільних школах", опублікована у 1851 році. У ній уперше здійснювалася спроба довести важливість вивчення проблем довкілля у школі. Така ж думка висловлювалася в 1893 році у звіті Комітету 10 з проблем освіти в середній школі, в якому підкреслювалася необхідність використовувати екологічний підхід при викладанні ботаніки. Думка про широке розповсюдження природоохоронної освіти набула розвитку на Конференції губернаторів з охорони природи, що проводилася в Білому домі у 1908 році. Тут висловлювалися конструктивні пропозиції щодо організації педагогічної роботи в даній галузі. "Перед нами постала актуальна проблема, – відмічається у матеріалах конференції, – яку потрібно вирішувати в університетах, державних і відомчих закладах і через них сприяти її

реалізації в початкових і середніх школах” [9, с. 25]. Проте пройшло майже 15 років, коли викладання основ раціонального природоспоживання почало включатися у зміст навчальної роботи масової школи. Такий розрив пояснюється нерозробленістю науково-педагогічних засад охорони природи, відсутністю необхідних дидактичних матеріалів, невідповідністю учителів, а також нестачею фінансування, від якого залежало вирішення вище перелічених проблем.

Згідно з даними американських дослідників (В. Степп, Дж. Сван, Р. Фандербург) підготовка американських школярів до природоохоронної діяльності розпочалася в середині 20-х років ХХ століття. В цей період матеріал із захисту природи зосереджувався переважно в шкільних курсах біології і географії. Включення його в ці навчальні дисципліни було закономірним, оскільки в них знання про природне довкілля були представлені найбільш повно. Завдання педагогів полягало в тому, щоб ув'язати ці знання з діяльністю людини в природі. На сторінках педагогічної періодики того часу нерідко порушувалися питання щодо значущості цих навчальних дисциплін у шкільній природоохоронній освіті. Характерним є висловлювання викладача Бостонського учительського коледжу Дж. Ноллана про географію як “засіб виховання у дітей громадських і духовних цінностей в процесі ознайомлення з трудовою діяльністю людини, яка розкриває його взаємозв'язки з соціоприродним середовищем й стимулює споживання сировини, розвиток транспорту і торгівлі” [13, с. 296]. Передбачалося, що біологічна освіта забезпечить формування у школярів розуміння краси природи, єдності її компонентів і взаємозв'язку між різними формами життя, включаючи людину. Наведені факти свідчать, що в шкільній природоохоронній освіті робилися спроби визначити місце в системі біосфери і встановити залежність суспільного прогресу від стану природи та природних ресурсів. Обрана позиція виявилася педагогічно перспективною. Вона не тільки не втрачає своєї актуальності для сучасної екологічної освіти, але й продовжує розвиватися відповідно до поставлених перед нею завдань. Тим не менше в тогочасних шкільних підручниках і навчальних посібниках із географії та біології питання охорони природи розкривалися лише частково, дуже часто без достатньої наукової аргументації і доказовості. В цілому природоохоронна інформація зводилася до констатації фактів руйнування таких природних комплексів, як ліс і ґрунт.

Типовими в цьому відношенні є підручники “Основи географії”, 1925 рік і “Географія людини”, 1926 рік [12; 5]. Їхні автори зводять проблему до закликів про необхідність охорони лісів і ґрунту. При цьому об'єктивні причини їхнього руйнування не розглядаються. Зрозуміло, що такий підхід не мав суттєвого виховного впливу на учнів і не забезпечував необхідних знань із раціонального природоспоживання. В цілому на той

час інформація про захист природи і культуру природокористування мала формальний характер. Проте її включення в зміст шкільної освіти говорить про започаткування нової галузі педагогічної теорії і практики в країні.

У 30-ті роки ХХ століття підготовка молоді шкільного віку до природоохоронної діяльності в багатьох штатах стає обов'язковою. Практика доводить, що проблема раціонального використання природних ресурсів в країні не може бути вирішеною без широкої і добре організованої просвітительської роботи серед населення. У зв'язку з цим зросла кількість шкіл, у програми яких регулярно включалися питання захисту природи. Посиленню освіти в галузі навколишнього середовища сприяли відповідні урядові документи. Одним із них був закон про природоохоронну освіту (Conservation Education Law), прийнятий у 1935 році в штаті Вісконсін, який справив значний вплив на її розвиток в країні [6]. Основні його положення зводилися до наступного:

- забезпечити природоохоронну підготовку учнів у всіх публічних школах для ефективного управління природними ресурсами;
- забезпечити природоохоронну підготовку студентів університетів і учительських коледжів й запровадити її як обов'язкову вимогу до дипломів учителів природознавства і суспільствознавства;
- реалізувати суму в 5 тис. доларів на розробку і розповсюдження навчальних матеріалів [8, с. 147].

Як впливає із наведених положень, закон передбачав конкретні заходи з активізації природоохоронної освіти в школі. Приклад штата Вісконсін наслідували й інші штати країни. До кінця 30-х рр. ХХ століття більше половини штатів прийняли подібні закони, що сприяло посиленню науково-педагогічних досліджень у даній галузі. Все частіше на сторінках педагогічних видань підкреслювалася необхідність включати питання охорони природи в програми природничих і гуманітарних дисциплін. Відзначалася також необхідність підготовки спеціалізованих курсів, в яких би концентрувався узагальнюючий матеріал із захисту довкілля. З позитивного боку характеризує природоохоронну освіту 30-х рр. ХХ століття спроба встановити зв'язок між дисциплінами, передбаченими навчальними планами шкіл при розкритті природоохоронних проблем. Принцип між предметних зв'язків у природоохоронній освіті не тільки не втратив своєї актуальності, але й посів пріоритетне місце на сучасному етапі. Проте в тогочасний період наукова роздробленість цього питання була незначною. Тим не менше сама спроба заслуговує на увагу. Так, у щорічному каталозі програмних матеріалів вона простежується наступним чином:

1. **Фізична географія.** Вивчення землі, її склад і поверхні.
2. **Всесвітня географія.** Загальний огляд регіонів світу, клімат, топографія й індустрія, вплив діяльності людини на природне середовище.

3. **Географія людини.** Вивчення людини та її ставлення до конкретного географічного оточення.

4. **Комерційна географія.** Висвітлення загальних питань світової економіки, знайомство з найбільш значущими для неї районами і способами споживання природних ресурсів населенням, що мешкає у них.

5. **Охорона навколишнього середовища.** Природні ресурси США як фактор національного розвитку. Раціональне використання ґрунтів, лісів, викопних ресурсів тощо; природозахисний рух на сучасному етапі, рекультивация посушливих і заболочених земель, упередження ерозійних процесів, наукове лісоводство, скорочення відходів виробництва, розподіл і споживання матеріальних благ; використання гідроресурсів та контроль за ними; упередження повенів і проблеми водопостачання [3, с. 111].

Як впливає із змісту програми, підготовка школярів до природоохоронної діяльності передбачається на основі різноманітного і взаємопов'язаного матеріалу. Оригінальною для свого часу є спроба встановити міжпредметні зв'язки в навчанні, а також показати специфіку кожного курсу при розкритті екологічних проблем. Тим не менше передбачений програмою обсяг навчального матеріалу незначний. Він охоплює деякі питання, пов'язані зі структурою біосфери, адаптацією організму людини до певних географічних умов і господарською діяльністю людей. У той же час висвітлення актуальної для США у 30-ті роки проблеми природоспоживання передбачалося лише у спеціалізованому курсі, що для всебічної характеристики проблем природоспоживання в країні зовсім недостатньо. Загальним недоліком було те, що розкриття природоохоронних питань відбувалося з позицій диференційованого (консерваційного) підходу до кожного виду природних ресурсів. Вищенаведене свідчить, що в 30-ті рр. ХХ століття природоохоронна освіта в США знаходилася під впливом поресурсної охорони природи. Обмеженість такого підходу до розв'язання природоохоронних проблем полягає в тому, що він розглядає кожний природний компонент як самостійний, без урахування існуючих у природі взаємозв'язків. Тому намагання захистити окремі природні ресурси, виключивши їх із екологічної системи, не давало позитивних результатів. Покоління випускників шкіл, вихованих на ідеях поресурсної охорони природи, так і не змогли знайти оптимальні рішення для упередження екологічної кризи, що вибухнула наприкінці 60-х рр. ХХ століття на національному та глобальному рівнях.

Обмеженість поглядів на характер природоспоживання знаходить відображення у змісті шкільної природоохоронної освіти і в наступні три десятиліття. Проте в ці роки обсяг природоохоронної інформації, передбачений шкільними програмами, значно зріс. Це давало можливість

формуванню в учнів більш різнобічні знання з охорони природи. У період, що розглядається, перед загальноосвітньою школою у Сполучених Штатах Америки висувалася мета: “забезпечити природоохоронну підготовку кожного громадянина країни таким чином, щоб його діяльність здатна була задовольняти як особисті, так і суспільні потреби [10, с. 255]. Ефективне досягнення поставленої мети залежало від того, наскільки активно американська педагогіка відзивалася на актуальні проблеми охорони природи в країні. Тому зміст шкільної природоохоронної освіти періодично приводився у відповідність до провідних тенденцій розвитку природоохоронного руху.

У 50-ті роки ХХ століття природоохоронна освіта отримала подальшого розвитку. Педагогічні цілі й завдання природоохоронної освіти стають більш визначеними. До кола провідних цілей природоохоронної освіти американські педагоги включали “формування в учнів відношення до навколишнього середовища, умінь і навичок раціонального природоспоживання [16, с. 1]. Значна увага приділялася усвідомленню школярами необхідності природоохоронної діяльності. “Розуміння значущості природоохоронної діяльності та оволодіння принципами раціонального використання природних ресурсів, – відмічалось на конференції з природоохоронної освіти американської молоді, – є квінсестенцією підготовки кожного громадянина [16, с. 2]. Важливо відзначити, що екологічний підхід до оцінки факторів антропогенної діяльності в природі у шкільній природоохоронній освіті почав набувати все більшого поширення. Прогресуюче руйнування природного довкілля і значне скорочення його запасів негативно позначилося не тільки на стані економіки, але й на здоров’ї людей. Тому не випадково словник природоохоронних термінів поповнився ще одним поняттям – взаємозв’язок людини з природою. Спеціалісти пояснювали його як взаємозалежність людського суспільства та навколишнього природного середовища з існуючими у ньому формами життя. Проте в практиці шкільної освіти це поняття розкривалося дуже поверхово. У багатьох шкільних підручниках автори обмежувалися лише загальними фразами щодо необхідності підтримувати цей взаємозв’язок. У цілому школа США не задовольняла потреб суспільства у природоохоронній підготовці населення. Воно, за визначенням авторитетного американського дослідника В. Степпа, значно відставало від насущних і мінливих проблем свого часу [4, с. 71]. Потреба в реформуванні природоохоронної освіти стала очевидною. Ці зміни відбувалися паралельно із шкільною реформою, яка проводилася у другій половині 50-х рр. ХХ століття. Домінуюча в той час прагматична педагогіка з її орієнтацією на практичну діяльність не забезпечувала переважній більшості учнів належної загальноосвітньої підготовки, яка б відповідала вимогам науково-технічної революції. З

метою покращення становища, що склалося в шкільній освіті, й надання їй пріоритетного значення урядом США було прийнято закон щодо масштабного реформування системи національної освіти і, насамперед, шкільної. Нагальність такої реформи диктувалася й зовнішньополітичними обставинами. Принаймні, запуск штучного супутника Землі у Радянському Союзі в 1957 було сприйнято в американському суспільстві як військова загроза Сполученим Штатам Америки. Це прискорило прийняття закону про реформування шкільної освіти в країні, який пов'язувався із небезпекою держави. У 1958 році уряд США приймає закон під назвою “Акт про освіту з метою національної оборони” [15]. Цей закон передбачав широку програму дій з перебудови шкільної освіти. Реформа торкалася всіх сторін організації навчального процесу, включаючи й природоохоронну освіту. Значний внесок у реорганізацію процесу навчання зробив видатний педагог- експериментатор Джером Брунер. В його теорії навчання знайшли відображення новітні для цього часу дидактичні положення, які зумовили розвиток школи і педагогіки в США на наступні десятиліття. Завдання, що висувалися перед школою, включали в себе шість основних вимог – це постановка й реалізація як широких, так і вузьких цілей, ціннісний характер освіти; формування в учнів свідомого ставлення до навчання; формування логічного мислення; прищеплення потреби в постійному поповненні знань, залученні учнів до пошуково-дослідницької діяльності [1; 2]. Шкільна реформа мала позитивний вплив і на природоохоронну освіту, оскільки поставлені завдання безпосередньо відбивалися і на її розвитку.

Шестидесяті роки двадцятого століття характеризуються переходом від природоохоронної до екологічної освіти, яка в умовах комплексного руйнування природного довкілля повніше відповідала потребам природозахисного руху. Проте в теорії й практиці тогочасної екологічної освіти ще сильні були традиції поресурсного підходу до охорони природи, що не дозволяло реалізовувати ідею комплексності при висвітленні природоохоронних проблем. Тому дидактичний матеріал із проблем довкілля в шкільних підручниках, що зазнав суттєвого переосмислення, в умовах комплексної деградації природного середовища не відповідав своєму призначенню. Шкільна природоохоронна освіта в США потребувала докорінного реформування, приведення у відповідність до вимог нового етапу розвитку природоохоронного руху, який ґрунтувався на ідеях цілісності природи та гуманізації стосунків із нею.

Сучасний етап у розвитку природоохоронної освіти в США пов'язується із прийняттям у 1969 році закону “Про національну політику в галузі навколишнього середовища”, на базі якого у 1970 році було прийнято “Закон про екологічну освіту” (Environmental Education Act) [7]. З цього часу природоохоронна освіта отримує назву екологічна освіта,

відповідаючи букві та духові Закону. Термін екологічна освіта (environmental education) остаточно закріпився в педагогічному лексиконі США. Екологічна освіта інтерпретується американськими педагогами, як освіта, спрямована на оптимізацію відносин людини і суспільства з природою [18, с. 5]. Екологічна освіта в офіційних документах визначалася як педагогічний процес, сфокусований на формування екологічної культури у зростаючого покоління, відповідального ставлення до природи та природоспоживання, опанування знань, умінь і навичок щодо прийняття екологічно доцільних рішень у навколишньому середовищі та ефективного розв'язання екологічних проблем. Формування екологічної свідомості та екологічного мислення проголошувалося головним завданням шкільної освіти в галузі навколишнього середовища. Американські педагоги вважали за доцільне здійснювати екологічну освіту і виховання учнів на міждисциплінарній zasadі протягом усього періоду навчання в школі, тобто з першого по випускний клас [17]. Ідея міждисциплінарності й неперервності екологічної освіти набула підтримки з боку педагогічної громадськості й трансформувалася в основний принцип екологічної підготовки учнів у школі. Запропоновані підходи до навчання і виховання учнів у руслі ідей комплексної екології відповідали потребам природозахисного руху в період науково-технічної революції другої половини ХХ століття. Сформульовані положення багато в чому залишаються актуальними й для сьогодення, але набувають нового змісту в сучасних умовах, коли коеволюційний підхід у взаєминах людини з природою визнається найбільш оптимальним.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином екологічна освіта в США пройшла тривалий шлях розвитку, трансформуючись від ідей диференційованого підходу до захисту окремих, найбільш постраждалих від використання людиною природних ресурсів, до цілісного розуміння картини світу, в якому всі природні компоненти тісно взаємопов'язані між собою. Диференційований підхід до природоохоронної підготовки в школах США був домінуючим майже протягом століття. Випускники шкіл, підготовлені на його ідеях, в практичній діяльності з охорони природного довкілля не здатні були ефективно розв'язувати екологічні проблеми, що зумовило їхнє подальше накопичення та поглиблення. Комплексна деградація природного довкілля в США, як і в багатьох економічно розвинених країнах світу, спричинила до кардинального перегляду еколого-освітньої парадигми, коли прагнення запобігти руйнуванню окремих природних ресурсів і компонентів природи змінилося необхідністю будувати стосунки з природою на гуманістичній, діалоговій основі. Формування відповідального ставлення до природи становить квінтесенцію сучасної екологічної освіти в школах США.

Подальші розвідки з даної проблематики можуть бути присвячені питанням пошуку педагогічних технологій, які здійснювалися американськими педагогами в 30-ті – 60-ті рр. ХХ століття.

Література

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.А. Вульфсон.—М.: Изд-во УРАО, 2003.—232 с.
2. Зайченко І.В. Школа і педагогіка в Західній Європі і США в період між першою і другою світовими війнами (1918-1939 рр.) // Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник для студентів навчальних закладів / І.В. Зайченко.—К.: Видавничий дім «Слово», 2010.—С. 387-425
3. Annual Catalogue 1935-1936 with Announcement for 1936-1937.—Pittsburg: The Kansas State Teacher College, 1937.—№ 5.—V. 32.—250 p.
4. Barton T. Teaching Conservation in the High School / T. Barton // Illinois Teacher.—1939.—November.—175 p.
5. Brighman A. Essentials of Geography / A. Brighman.—New York, 1925.—340 p.
6. Conservation Education Law in Wisconsin, 1935 // School Science and Mathematics.—1935. — № 9. —V. 35. — Pp. 941-942.
7. Environmental Education Act. Public Law 91 – 516, 91st Congress, A.R. 18260 October, 30, 1970
8. Hembre O. Conservation Education in Wisconsin / O. Hembre // The State of Wisconsin Department of Administration, 1967. — 168 p.
9. Hise Ch. V. The Gospel of the Conservation of Natural Resources in the United States.—New York, 1929. — 625 p.
10. Giles J.T. Teaching Conservation / J.T. Giles // School Science and Mathematics.—1936.—February.—V. 36. — 420 p.
11. Lively C., Pressis J. Conservation Education in the United States / C. Lively, J. Pressis.—New York: John Willey and Sons, 1956. — 568 p.
12. Lumby E. The Teaching Conservation in High School Biology / E. Lumby.—New York, 1926. — 420 p.
13. Nollan J. Geography and Civildenship / J. Nollan // American Education.—1928. — № 8.—V. 31. — 450 p.
14. Stapp W. Historical Setting of Environmental Education // Environmental Education Strategies Toward and a More Livable Future / W. Stapp. — New York: John Willey and Sons, 1974.— 468 p.
15. The National Defence Education Act of 1958.—Washington: Department of Health, Education and Welfare, 1958.
16. Objectives and Content of Conservation Education for American Youth // Report of a Work Conference.—Columbus: College of Education, The Ohio State University, 1950. — 98 p.
17. Terry M. A Handbook for Environmental Education. Teaching for Survival / M. Terry. — New York: John Willey and Sons, 1971.— 156 p.
18. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization // Assessment of Resources for Environmental Education: Needs and Priorities for Member States.—Paris: UNESCO, 1975. — 45 p.

Л. Черкашина

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.035.3 (494) «17/18»

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ СІЛЬСЬКИХ ДІТЕЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ПРАЦЯХ Й.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

У статті проаналізовано вибрані твори Й.Г. Песталоцці, в яких приділено значної уваги питанню трудового виховання та виробничій праці сільських дітей. Простежено думки педагога про відкриття виховних закладів для бідних. Підкреслено значення теоретичних розрахунків і проведених власних спостережень Й.Г. Песталоцці, на підставі яких їм розроблено концепцію створення сімейно-аграрно-індустріальних комплексів для дітей сільської бідноти. Викладено міркування вченого щодо важливості відкриття експериментальних шкіл з власними земельними ділянками і господарськими подвір'ями, де б учні мали можливість набувати необхідного освітнього мінімуму і опановувати різними професіями з урахуванням місцевих умов.

Ключові слова: трудове виховання, привчання до праці, земельні ділянки, садівництво, виховні заклади для бідних, професії, діти.

Л. Черкашина

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СЕЛЬСКИХ ДЕТЕЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В РАБОТАХ И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

В статье проанализированы избранные произведения Й.Г. Песталоцци, в которых уделяется значительное внимание вопросу трудового воспитания и производительному труду сельских детей. Педагогом разработана концепция создания семейно-аграрно-индустриальных комплексов для детей сельской бедноты. Изложено мнение ученого о важности открытия экспериментальных школ с собственными земельными участками и хозяйственными дворами, где бы воспитанников обучали разным профессиям с учетом местных условий.

Ключевые слова: трудовое воспитание, приучение к труду, земельные участки, садоводство, воспитательные учреждения для бедных, профессии, дети.

L. Cherkashina

– graduate student of department of pedagogics of the Slavyansk state pedagogical university

**LABOUR EDUCATION of RURAL CHILDREN AS
SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE WORKS
OF THE J.H. PESTALOZZI**

The article analyses the selected works J.H. Pestalozzi, in which considerable attention is paid to the issue of labour education and productive work of rural children. Teacher developed the concept of the creation of family-agrarian-industrial complexes for children of the rural poor. The opinion of the scientist about the importance of the opening of pilot schools with their own land plots and economic courts, where would pupils were taught different occupations, taking into account local conditions.

Key words: *labour education, schooling to labour, land, gardening, educational institutions for the poor, profession, children.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Підготовка юної генерації до дорослої, самостійної трудової діяльності залишається однією з нагальних проблем на всіх етапах розвитку цивілізації. Не одне покоління філософів, психологів, педагогів, соціологів намагається її розв'язати. Вивчення історії педагогіки дає нам змогу не тільки дослідити етапи становлення та розвитку навчання і виховання, а й на підставі досягнень попередників спрогнозувати процеси подальшого піднесення найгуманнішої із наук. І не можна відмежовувати освіту від суспільного життя, бо ці найголовніші соціальні інститути знаходяться у тісному взаємозв'язку. Тому нас дуже цікавлять прогресивні погляди зарубіжних класиків педагогіки з питань трудового виховання, позитивний вплив праці на виховання дітей, а також надбання ними практичних вмінь і навичок.

Цілісне формування особистості – неперервний і складний шлях у процесі її соціалізації та саморозвитку. Виховання в системі національної освіти здійснюється всіма соціальними інститутами суспільства. Національне виховання ставить собі за мету – надати молоді громадянських рис, соціального досвіду, з розвиненою правовою, трудовою і екологічною культурою. Реалізація основних завдань і принципів виховання у національній системі освіти здійснюється у ряді пріоритетних напрямів, серед яких є і трудове виховання – «формування творчої, працелюбної особистості, умілого господаря, що володіє відповідними навичками та вміннями, професійною майстерністю, на основі сучасних знань про ринкову економіку може самостійно віднайти застосування власним здібностям у системі виробництва, науки, освіти» [11, с. 2 – 15]. А суттю громадянського виховання є осмислення працелюбності як високої моральної цінності та «розвиток мотивації до

праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва...» [5, с. 7 – 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Висвітленню питань трудового виховання, трудової підготовки, працьовитості, трудовій діяльності молодого покоління, підготовці робітничих кадрів, учнівським виробничим бригадам, профорієнтаційній роботі та іншим аспектам праці присвячено розробки сучасних вітчизняних науковців О. Биковської, В. Бурдун, В. Вербицького, І. Гриценюк, Н. Колесник, С. Дем'янчука, Н. Дупак, О. Златопольського, Н. Калініченко, М. Кареліна, Г. Ковальчука, М. Лободи, І. Лікарчука, С. Мазуренко, Л. Манорик, О. Максимчук, А. Малихіна, В. Марущак, Н. Носовець, С. Омельченко, К. Рейди, В. Сипченко, Л. Тихенко, Н. Шиян та інших.

Фундаментальне дослідження В. Вербицького «Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925 – 2000 рр.)» [2] знайомить нас не тільки з витоками і зародженням позашкільної освіти, історією еколого-натуралістичного руху в Україні, а й з висвітленням питання трудового виховання видатних педагогів. В. Вербицький, аналізуючи працю Й.Г. Песталоцці «Прохання до людства про підтримку закладу, який має завдання дати дітям виховання в сільській місцевості», інформує нас про те, що педагогом організовано перший натуралістичний заклад, де він повідомляє про неправильні розрахунки при відкритті текстильної мануфактури, сподіваючись на успіх, зазнав поразки і визнав свою невдачу. Звертаючись до «друзів людства», Й.Г. Песталоцці, обіцяє їм всебічно озброїти хлопчиків знаннями із сільського господарства і садівництва, а дівчаток – навчити шити, доглядати за садом, ознайомити зі всіма домогосподарськими роботами. Оскільки притулок для бідних був розташований у сільській місцевості, то праця дітей була зосереджена на бавовняному виробництві [2, с. 19].

У дисертаційному дослідженні В.В. Бурдун «Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці» [1] зроблено аналіз педагогічної діяльності Й.Г. Песталоцці. Ми погоджуємося зі спостереженням вченого про те, що педагог-класик вперше втілює у життя поєднання навчання з продуктивною працею, ним була висловлена думка щодо оволодіння дітьми багатьома практичними навичками для швидкого включення у різні галузі промисловості та сільського господарства. В.В. Бурдун звернув увагу на виокремлення Й.Г. Песталоцці двох основних положень: «праця в поєднанні з фізичними вправами та іграми благотворно позначається на розвитку дітей; виховні заклади при підготовці дітей до праці не можуть обмежуватися виробленням у них володінням невеликим

колом ремісничих прийомів» [1, с. 16].

Проблемі трудового виховання школярів у середніх школах України у 30-х роках ХХ століття присвячена наукова праця Г.П. Ковальчук. Науковцем відзначено, що Й.Г. Песталоцці поділяв думки Ж.-Ж. Руссо, але його відмінність від поглядів попередника була в намаганні й створенні закладів не для однієї дитини, а для багатьох дітей сільської бідноти. В організованих ним школах втілювалися на практиці ідеї поєднання навчання з фізичною працею на городі, у полі, у бавовняній майстерні. Деякі установи знаходились на самофінансуванні, але, пізніше Й.Г. Песталоцці прийшлося відмовитися «від принципу самозабезпечення, приділивши особливу увагу праці як методу виховання дітей і підготовки їх до життя» [4, с. 25]. Г.П. Ковальчук зазначає, що перебуваючи у постійному творчому пошуку Й.Г. Песталоцці узагальнював і опубліковував їх. У романі «Лінгард і Гертруда» викладено погляди педагога щодо родинного і шкільного виховання, закладено «теоретичні основи трудового навчання і виховання» [4, с. 25].

На шпальтах газети «Демократична Україна» Л. Кухар ділиться міркуваннями про педагогічну систему Й.Г. Песталоцці [6]. Автором зазначено, що педагог переслідував мету виховання - всебічного, природовідповідного розвитку всіх дітей. Навчально-виховна концепція педагога-гуманіста базувалася на таких аспектах освіти: інтелектуальної, «елементарної» - моральної, фізичної і трудової, спрямованої на розвиток практичних навичок, необхідних для виконання дорослої праці.

Теоретик соціального виховання - П. Наторп вважав Й.Г. Песталоцці одним з перших, хто заклав основи соціального виховання і соціальної педагогіки як науки. П. Наторпом [8, с. 151 – 174] глибоко вивчено життєвий шлях і педагогічні надбання Й.Г. Песталоцці.

Немецьким філософом зазначено, що педагог був захоплений поглядами Ж.-Ж. Руссо і його ідеалом землеробської праці, паралельно Й.Г. Песталоцці займався вивченням соціально-побутових умов селян, а також працював над розробкою засобів підйому сільської економічної галузі і прагнув «виховати в людині людину» [8, с. 15].

П. Наторпом зазначено, що Й.Г. Песталоцці був переконаний у тому, що елементарна освіта закладена «природою» особистості незалежно від часу й обставин. Глибоко розмірковуючи над освітою і вихованням сільських дітей, він постійно переходив до справи, враховуючи попередній досвід і переконаний, що подальше життя дитини буде невід'ємно від праці.

Прагнучи врятувати сільських дітей від педагогічної занедбаності Й.Г. Песталоцці вирішив перетворити свій маєток «Новий двір» у заклад для бідних сільських дітей. Він знайшов підтримку своєї ідеї серед близьких людей і почав реалізовувати свій план [8, с. 155].

Виховання господарської самостійності, найпростіша праця дітей,

спрямована на заробіток, складала ядро виховної системи Й.Г.Песталоцці. Добре продумана, впорядкована робота приносила вихованцям радість і задоволення, вони ставали покірними і ввічливими. При цьому він наголошував на тому, що виконання трудових операцій повинно відбуватися в сердечній сімейній обстановці. Відтак треба розуміти, що дітей у навчальних закладах учителі повинні любити [8, с. 156 – 157].

Досліджуючи діяльність швейцарського педагога, П. Наторп говорить про те, що під впливом технічної революції освіта потребувала змін, «виховання тепер повинно було теж пристосуватися до нових умов» [8, с. 155].

Насамкінець німецький педагог вважає, що ідею народної освіти Й.Г.Песталоцці «можна звести до трьох головних основних вимог: 1) енергійна участь самого народу в більш високій загальній освіті; 2) безпосереднє, близьке ставлення до продуктивної роботи і разом з цим до господарських основ людського існування як природного ґрунту, на якому має розростися все інше; 3) при всьому тому суворе підпорядкування професійної, а також світської освіти загальній гуманітарній освіті: господарська робота, так само як і політичний порядок, існують для людини, а не людина для них...» [8, с. 164].

Відтак, ми розуміємо, що Й.Г.Песталоцці переслідував мету – ознайомити з різними професіями у обладнаних майстернях, на земельній ділянці, у саду тощо.

Науковці Бердянського вишу Т. Мандрикіна, Л. Чулкова досліджували вплив ідей німецьких педагогів XVIII – початку XX століття на розвиток освіти Приазовського регіону. Ними зазначено, що видатна плеяда Тевтонії таких як: Й.Песталоцці, Ф.Дістервег, Й.Герbart, Г.Кершенштейнер та ін. зробили вагомий внесок у розробку питання трудового виховання дітей і були глибоко «переконані, що тільки в трудовій діяльності формується й розвивається особистість» [7]. Педагогічна система Й.Г. Песталоцці була заснована на принципах систематичності та послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, диференціації навчального матеріалу. Він прагнув виховувати дітей на морально-релігійних засадах особливо у родині і вирішальна роль в цьому процесі відводилася праці у майстернях, на городі, в полі, садибі, під час догляду за свійською худобою і птицею.

Процес популяризації їхніх педагогічних надбань мав розповсюдження серед німецьких іммігрантів, тому що вони цінували практичність і порядок, були організованими і дисциплінованими. Наслідуючи провідні думки (беручи за основу вихідні положення) своїх відомих співвітчизників, німецькі колоністи виховували нащадків працелюбними, вправними господарями, ввічливими і охайними.

Отже, підбиваючи підсумок вищевикладеного, ми можемо простежити

думку Й.Г. Песталоцці щодо освіти сільських дітей, де головною метою стає виховання у поєднанні з виробничою працею, за яку вихованці отримували б грошову винагороду, тобто виробнича праця стає продуктивною.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідити педагогічну спадщину Йогана Генріха Песталоцці з питань трудового виховання та привчання до продуктивної праці дітей у виховних закладах для сільської бідноти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Видатного швейцарського педагога Йогана Генріха Песталоцці називають «Дон Кіхотом педагогіки», бо він був дуже благородною людиною з винятковою чистотою помислів. Виховні заклади для бідних стали сенсом усього життя Й.Г. Песталоцці. Не зважаючи на численні перешкоди і невдачі, він все життя прямував обраним шляхом. У 1774 р. Й.Г. Песталоцці на пожертви видатних бернських патриціїв (вищі кола міських громадян) було засновано заклад для сільських дітей. Про нього він розповідає і просить надати допомогу своїх покровителів у праці «Просьба до друзів людства і доброзичливців про милостиву підтримку закладу, завдання якого дати бідним дітям виховання і роботу в позаміській місцевості». Педагог говорить, що діти з ранніх років посильною регулярною працею заробляють собі на життя. Проживаючи у закладі постійно, вони роблять спільні справи, які проводяться у відповідному порядку і добре скеровані дорослими. Й.Г. Песталоцці просить позику у добродійців і обіцяє дати всім хлопцям «необхідні відомості з землеробства» [3, с. 15]. У майбутньому він планував навчити дітей обробляти маленькі ділянки землі для вирощування городніх культур, кормових трав, виготовляти добрива, розумітися відрізняти види ґрунтів і способи їх змішування; мріяв познайомити вихованців з основами садівництва, а також опануванням насаджування і догляду за деякими видами лісних дерев. Дівчат прагнув навчити шиттю і веденню домашнього господарства, а також доглядати за садом. Та основне заняття дітей у будинку «буде тонке бавовняне прядіння» [3, с. 13 – 16]. Тобто, учні паралельно із навчанням оволодівали прядильним ремеслом. Відтак вбачаємо ідею продуктивної виробничої праці.

Простежити подальший розвиток думок щодо привчання дітей до праці з раннього віку ми можемо у книзі для народу «Лінгард і Гертруда». У цьому соціально-педагогічному романі Й.Г. Песталоцці знайомить читачів з мешканцями міста Бонналь. Основна увага звернута на родину муляра Лінгарда, в якого була дружина Гертруда і сім дітей. Гертруда – порядна, добродісна, тиха, працьовита жінка, добра господиня, яка піклувалася про своїх дітей і любила свого чоловіка. Вона, її діти та оселя були завжди охайними; господиня вміла добре заощаджувати одержані від держави кошти на дітей, вела калькуляцію для сплати податків господарю [3, с. 83].

Гертруда привчила своїх дітей бути охайними, адже можна було помітити різницю поведження на вулиці дітей сусіда Руді та власними. Діти Гертруди обходили бруд на дорозі, не зачіпали колючок в огорожі, поправляли одяг і взуття, а діти Руді вели себе неохайно, не стежили за собою, тому діти Гертруди робили їм маленькі зауваження та застереження.

Жінка вчила своїх дітей прядильному ремеслу, разом вони заробляли гроші. Також Гертруда давала сусідові Руді, який залишився з дітьми без жінки, настанови щодо устрою його оселі, бо, якщо нічого не робити, то це призведе до великої небезпеки, злиднів і занедбаності хазяйства, внаслідок такого безладдя зможуть загинути половина господарських речей. Гертруда порадила Руді привчати дітей до роботи, якщо він хоче, щоб вони вирости справжніми людьми [3, с. 136].

Гертруда запропонувала сусідським дітям опанувати ремесло прядіння і своєю працею заробляти по кілька батценів. Ті, звичайно, з радістю погодилися на навчання. Тепер діти Руді майже щоденно приходили до хатини муляра. Проте не все так легко відбувалося у навчанні сусідських дітей. «Вони зовсім не були привчені до порядку й довгого напруження» [3, с. 185]. Гертруда докладала великих зусиль, щоб діти звикли до всіх прийомів, набули необхідних навичок. На початку навчання здавалося, що діти Руді не зможуть засвоїти роботу. Вони часто псували пряжу, рвали її прядками та кидали за вікно, у струмок, під паркан. Але Гертруда виявила нестачу під час важення пряжі?. Поволі діти Руді почали опановувати ремесло і щодня Гертруда порівнювала на їхніх очах пряжу, вказувала на недоліки. Систематичні заняття позитивно вплинули на поведінку сусідських дітей, вони почали стежити за собою, привчатися до праці, уважно відносились до усього, що їх оточує.

Зазначимо, що фундаментом у виховній роботі Гертруді слугували лічба й обчислення, тому що, на її переконання, вони тримали розум і думки в ладі. В ігровій формі жінка змушувала дітей під час шиття й прядіння лічити, додавати, віднімати, пропускати непарні числа у нитках і стібках. Якщо дітлахи стомлювалися, то вони співали пісні, а Гертруда читала з ними короткі молитви.

Господар краю Арнер вирішив відкрити навчальний заклад і виділив будівлю під школу. Першим вчителем став лейтенант Глюфі. У справі відкриття закладу активну участь брали староста Мейер та його сестра Марейлі. Жінка розказувала лейтенанту як треба навчати дітей, «щоб вони вміли виконувати всі роботи і тримати все в порядку». Жінка давала власним дітям завдання скопати землю у саду, розпалити піч, піднятися на дах за сіном, заготовити корма для худоби і це було гарним прикладом для інших [3, с. 199].

Засновники закладу визнавали, що основою розумно побудованої

освіти у школі стала справа підготовки дитини до дорослого життя, тому що добре вихована і навчена особистість у зрілому віці буде підтримувати власний добробут і близьких людей. Треба було ґрунтовно вивчити чому навчати дітей, щоб підготувати їх до селянської та бавовнопрядильної справи. Лейтенант Глюфі взявся за вивчення діла про домашні та польові роботи, щоб мати ясне уявлення про властивості правильного виховання дітей обраній професії за даних умов.

По допомогу як добре влаштувати прядильні роботи звернулися до Гертруди. Коли делегація зайшла до її оселі, в кімнаті було багато бідних дітей, які навчалися прядінню за добре обладнаними прядками. Лейтенант Глюфі запропонував Гертруді роботу у школі для того, щоб вона ввела такий самий порядок як у себе вдома. Жінка привела з собою помічницю Маргарет, яка доволі докладно пояснювала дітям як треба рухати рукою і крутити колесо прядки. Коли діти принесли роботу ввечері додому, то їхні матері не повірили, що це зробили вони. Впорядкування школи поволі приходило до ладу, вводилися обов'язкові правила, вчителі до дітей відносилися з турботою. Лейтенант Глюфі був глибоко переконаний, що професійна освіта повинна тісно ґрунтуватися на моральних засадах. Фізична праця завжди дає поштовх до творчості, дає ясність думкам, служить мотивом наукових відкриттів.

Сільські діти, відвідуючи школу, почали змінюватися на краще і це явище стало помітно оточуючим. Виховання зробило дітей працьовитими, сміливими, розсудливими. За короткий термін діти вирости духовно, зміцніла їхня свідомість. Це виявлялося не тільки в рідній професії – бавовнопрядінні, відтепер діти почали бачити роботу інших майстрів і бажали навчитися. Прикладом цього може слугувати наступне, на селі жив годинникар Енгер і до нього щовечора почали приходити близько 6 дітей, щоб самим спробувати зробити щось корисне. Між годинникарем і школою було укладено вигідну угоду, за якою хлопчики навчалися ремеслу безкоштовно.

Ще один приклад того, що діти виявляли зацікавленість до різних професій. У Бонналі проживала жінка, яка займалася садівництвом, вона добре зналася на вирощуванні квітів, овочів та дерев. Раніше підлітки крали в неї частку врожаю, наговорювали, лаяли. Не минуло і кілька тижнів, після того, як діти почали відвідувати школу, і вони стали приходити до літньої жінки вранці і ввечері щоб подивитися на сад, на квіти, стали розпитувати стареньку, що необхідно робити для того, щоб добитися гарного результату як в неї. Старенька годинами ділилася з молоддю своїми знаннями, «дарувала квіти й обіцяла дати саджанців, насіння й паростків, коли б вони захотіли розвести в себе ж такі сади» [3, с. 247]. А діти, захоплені доброю справою, прибігали додому і просили у своїх батьків виділити їм клапчик землі під садибу.

У народному романі «Лінгард і Гертруда» Й.Г. Песталоцці реалістично, переконливо описав сільський побут, до нього такі спроби ніхто не робив. Вигадана історія призначалася для повчання народу і застерігала людей від необачних вчинків. Й.Г. Песталоцці у своєму творі дає практичні поради селянам: разом відкрити школу, разом навчати дітей грамоті, поділитися з ними знаннями у прядильній справі, садівництві, передати свої вміння з годинникарства, «а також інших ремесел, щоб вони могли в цих областях вивчити і випробувати свої здібності і свою придатність до цієї професії» і разом протистояти негараздам.

Праця «Як Гертруда вчить своїх дітей. Спроба дати матерям повчання, як самим навчати своїх дітей» містить листи Генріха Песталоцці, адресовані своєму товаришу панові Гессеру [9].

У «Передмові» Й.Г. Песталоцці висловлює свою точку зору про те, що індивідуальні здібності людей – це «найбільше благодіяння нашої природи», які повинні стати основою в освіті [9, с. 66].

У першому листі, який написаний в Бургдорфі і датований 1 січня 1801 р., педагог ділиться досвідом створення освітнього закладу в Станце. Він переслідував ідею одночасної роботи під час навчання, при цьому діти навчали дітей, бажали дізнатися нового і досягали успіхів, повністю засвоювали матеріал [9, с. 73 – 74].

«Лист другий» розповідає нам про стан справ у навчальному закладі Бургдорфа. Й.Г. Песталоцці ділиться про вчителя Крюзи, який переймав досвід наставника. Шостий пункт основних положень виховання стосується вивчення природи. Ми дізнаємося, що діти влітку займалися збором рослин і тим самим, за засобом пізнання навколишнього світу, у них виробляється почуття уважного ставлення до природи, вони більш старанніше збирають рослини і краще запам'ятовують їх [9, с. 102].

Педагог-класик неабияке значення надавав питанню створення трудової народної школі, тому проаналізуємо «Уривок з історії низів людства» з підзаголовком «Заклик до людства на благо останнього», у якому мова йде про результати створення виховної установи для бідних дітей. Й.Г. Песталоцці звертається до своїх благородних покровителів і повідомляє їм про результати своїх починань. Його радує, що вихованці, які змушені були жебракувати і потерпали від всякого роду позбавлень, тепер стали робочими і надають Й.Г. Песталоцці допомогу.

Гуманіст покладає на свій заклад великі надії і тішиться думкою про те, що він принесе суспільству багато користі, за таких умов: видаватиметься підручник життєвої мудрості для бідняка; між вчителями і вихованцями існуватимуть відносини як між дітьми і батьками; вчителі проводитимуть експерименти; приноситьимуть економічну вигоду; практично у всьому буде встановлено строгий розпорядок і правила [9, с. 279 – 284].

«Проект пам'ятної записки графові Карлу Іоганну Хрiстiану фон Цинцендорфу про зв'язок професiйної освiти з народними школами» розповiдає нам про те, що, на думку Й.Г. Песталоццi, держава повинна робити великий вплив на професiйну освiту нижчих верств населення. Тут педагог визначає мету, яка полягає в навчаннi людей «з порожнiми руками, без капiталу»: в наданнi їм господарської пiдготовки, формуваннi вмiння заробити собi на життiя опанованою професiєю i по можливостi навчити оточуючих своєму ремеслу, пiдтримувати i розвивати промисли [9, с. 285].

Як i в попередньому творi, Й.Г. Песталоццi знову говорить про наявнiсть спецiального пiдручника в школах, «в якому ясно викладенi основи домашнього i сiльського господарства i промислового виробництва», а також дає рекомендацiї бiднякам, яким чином вони можуть розумно брати участь в родинно-аграрно-iндустрiальних областях трудової дiяльностi. Якщо мудро поєднати цi три складовi, то вони зможуть ефективно слугувати економiчному добробуту народу. Змiст книги повинен бути унiверсальним i захопливим, тобто викладенi в нiй загальнi питання «однаково прикладенi всюди», з урахуванням усiєї рiзноманiтностi мiсцевих умов. Педагог пропонує також включити повчальнi iсторiї про людей, якi перебували в скрутних умовах життiя i не мали грошей, але спромоглися заробити капiтал своєю трудовою дiяльностю «в рiзних галузях господарства i особливо шляхом з'єднання домашнього господарства, дрiбного сiльського господарства i промислового виробництва» [9, с. 286].

На глибоке переконання Й.Г. Песталоццi, професiйне навчання у подальшому виявиться ефективним, якщо воно буде пов'язано з практичними вправами, тобто педагог пропонував обладнати при школах спецiальнi майстернi i рiзновиди мануфактур, де вихованцi будуть задiянi у всiх галузях господарства.

На думку гуманiста, навчальнi заклади для бiдних повиннi вiдкриватися повсюди, з обов'язковими садом i городом, щоб отримувати з них урожай овочiв i фруктiв для шкiльної їдальнi, також вихованцi повиннi оволодiти мистецтвом заготовлення, зберiгання, сортування i рацiонального вживання запасiв.

Й.Г. Песталоццi також пропонує офiцiйно проводити попереднi дослiдження, адже питання поєднання працi з навчання може бути складним, зайняти тривалий час, а також мати адмiнiстративнi i фiнансовi труднощi. На переконання гуманiста, держава повинна проводити ще i психологiчну пiдготовку серед усiх верств населення щодо важливостi та необхідностi народної освiти. А результати освiтнiх i роз'яснювальних заходiв будуть «протиотрутою проти тих непорядкiв i тiєї убогостi.., де професiйна освiта народу знаходиться в запущеному станi» [9, с. 293].

Отже, як ми зрозумiли з вищевикладеного, для професiйної освiти

бідняків Й.Г. Песталоцці пропонує з'єднати разом домашнє і сільське господарство з промисловістю, тобто створити свого роду комплекси, щоб неімущі придбали багатофункціональні (універсальні) вміння і навички.

Ідею про сумісність сімейного, аграрного і індустріального виробництва Й.Г. Песталоцці продовжує висловлювати в творі «Про народну освіту і індустрію» [9, с. 295], тільки з невеликою відмінністю в тім, що в ньому педагог змальовує концепцію устрою шкіл для бідних: економічну сторону, кількість учнів, склад викладачів і вихователів. Педагогом викладено міркування щодо устрою, змісту навчання, обладнання різноманітних майстерень і земельних ділянок для закладів дітей сільської бідноти.

Педагог-класик тішив себе думкою про те, що він дочекається такого часу, коли буде відкрито установу, яка охопить жіночу і чоловічу виробничу гімнастику, буде вивчено різноманітність чоловічих і жіночих видів праці, де привчать дитину постійно займатися справою, «проводити навчання лінійному малюнку, навчити рахувати і вимірювати», вправи постійно поєднуюватимуться «з безперервною працею, виконувати їх під час малювання, письма, рахування і заучування напам'ять» [9, с. 307]. При цьому вихованці повинні навчитися бути самостійними, займатися самообслуговуванням: лагодити, чистити одяг і взуття, прати, прибирати, готувати їжу; зносити тягарі сільського і домашнього господарства, вміти саджати і зберігати садово-городні рослини і культури, розводити худобу і птахів.

Й.Г. Песталоцці побачив, що промисловий переворот призвів важку кризу в освіті. Він звертається до адміністрації, служителів Феміди, законодавців, освітян, церковних чинів з проханням не бути байдужими до проблеми виховання народу, постійно опікуватися справами навчання і виховання, виступати координуючими і контролюючими органами для створення підґрунтя нової освіти.

Як бачимо Й.Г. Песталоцці широко використовував літературний прийом передачі інформації – листування. Завдяки епістолярному жанру він викладав свої погляди, ідеї, ділився думками і враженнями.

У «Листі другу про перебування в Станце» знаходимо інформацію про перші спроби педагога-демократа поєднання навчання з працею, навчальні заклади і промисловим виробництвом. Але задуми Й.Г. Песталоцці не змогли реалізуватися на практиці, тому що не було кваліфікованих спеціалістів, замовлень та видів робіт, необхідного устаткування. Тільки після ліквідації навчального закладу невтомний шукач і експериментатор зрозумів, що початкова стадія навчання і праця повинні існувати окремо і незалежно одна від одної [10, с. 69].

У «Пам'ятній записці про семінарії в Кантоні Во» великий гуманіст говорить про те, що «відносно загальної трудової і професійної підготовки

школа повинна володіти потужним засобом розвитку всіх задатків до трудової діяльності..., і проводити психологічно класифіковані вправи для розвитку всього обсягу трудових навичок» [10, с. 165]

Й.Г. Песталоцці розробив концепцію елементарного, природовідповідного розвитку дитини. «Лебедина пісня» являє собою підсумок творчого шляху талановитого педагога. У праці викладено погляди Й.Г. Песталоцці на елементарний розвиток здібностей до майстерності формуються з задатків до майстерності, технічним схильностям за коштами вправ і застосування на практиці [10, с. 268].

Треба, не втручаючись і не поправляючи, дозволити дитині самій виконати певні рухи. Тільки тоді, коли заняття будуть їй до вподоби і приємними, вона правильно повторюватиме рухи [10, с. 270].

Педагог переконаний, що природовідповідне засвоєння механічних навичок є міцною основою для «благодворчої працьовитості» [10, с. 275].

Альфой й омегой природовідповідного виховання є віра і любов до дітей, а розумова освіта і навчання майстерності слугують підлеглими засобами [10, с. 305].

Й.Г. Песталоцці говорить, що якщо дати сільським жителям якісну освіту, познайомити з основами економіки, а городян підготувати до роботи в сільському господарстві, то цей досвід принесе обом сторонам незалежність і задоволення [10, с. 310, 318].

Отже, природовідповідні основи, викладені на прикладі навчання читання і письма, застосовні до всіх предметів і професіями [10, с. 333].

Відтак, можна зробити висновок, що Й.Г. Песталоцці робив чисельні спроби допомогти знедоленому народу, особливо дітям-сиротам, дітям жебраків. Для більшого наближення до народу і його життєвих умов, кращий із представників своєї епохи, Й.Г. Песталоцці жив у селі і працював разом із своїми вихованцями.

Педагог побачив одну із соціальних хвороб серед безлічі інших на тілі суспільства – занедбаність освіти і виховання, взявся за неї і намагався її вирішити. Щось вдавалося більше, а від чогось доводилося відмовитися, але Й.Г. Песталоцці не залишався осторонь і не виявляв байдужості. Його педагогічні надбання залишаються корисними й дотепер. Тільки педагогам треба бути дуже уважними, прислухатися до них і діяти.

Отже, ми дісталися висновку, що Й.Г. Песталоцці практично підходив до справи навчання і виховання сільських дітей. Святиною для нього була дитяча особистість. Він говорив, що «Європа гине від розладу марнослів'я», тобто мало хто робить щось корисне для простого народу. Й.Г. Песталоцці не копіював чийсь ідеї, а втілював власні у практику роботи закладів для бідних дітей. Педагог також зауважив, що існує безліч вчених з їхніми думками, які не завжди виявляються корисними і закликав відкинути весь непотрібний «педагогічний мотлох» та перейти від

базікання до корисних дій, де святинею повинна стати дитина з її природними задатками, які справжні педагоги повинні вчасно розгледіти і допомогти сформуватися та перерости в справжній професіоналізм. При цьому не треба нехтувати застосуванням «за Песталоцці» вищого основного принципу навчання – наочністю, тому що ні за словесним описом, ні за малюнком не можна навчити лічити, малювати, садити тощо.

Й.Г. Песталоцці звертає особливу увагу на такий важливий ланцюжок суспільства як сім'я, родина і застерігає правителів від соціального знищення і національної руйнації. Тому треба прикласти зусилля і створити всі умови для відновлення маленької спільноти.

Ми розуміємо, що Й.Г. Песталоцці далеко випередив свій час. Глибинні переконання талановитого педагога-практика були розраховані на його епоху та залишаються актуальними в сучасному і в майбутньому.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підбиваючи підсумок вищевикладеного матеріалу, ми дійшли висновку, що проблемі трудового виховання у поєднанні з виробничою працею дітей сільської бідноти відводиться першорядна роль у чисельних працях найвидатнішого представника буржуазної педагогіки – Й.Г. Песталоцці. Своє бачення педагог також мав щодо створення виховних закладів для дітей сільської бідноти, їхнього устрою, змісту навчання, обладнання різноманітних майстерень і земельних ділянок, складу викладачів і вихователів, економічної вигоди від освітньої установи тощо. Соціально-педагогічна концепція гуманіста дуже цінна і актуальна для сучасності і базується на тому, щоб виховати дітей на морально-патріотичних засадах, дати якісну освіту, навчити працювати, освоїти різні професії та без труднощів і ускладнень співіснувати у соціумі.

Література

1. Бурдун В.В. Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Віктор Васильович Бурдун; Міністерство освіти і науки України, Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 237 с.

2. Вербицький В.В. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925 – 2000 рр.) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Володимир Валентинович Вербицький; Міністерство освіти і науки України, Київський нац. ун-т ім. Шевченка. – К., 2004. – 513 с.

3. Йоган Генріх Песталоцці. Вибрані педагогічні твори / Й.Г. Песталоцці. Том перший [переклад з російського видання Учпедгізу]. Затверджено НКО УРСР як посібник для студентів педвишів та учителів середніх шкіл. - Київ-Харків : Держ. уч.-пед. вид-во «Радянська школа», 1938. – 338 с.

4. Ковальчук Г.П. Трудове виховання школярів у загальноосвітніх закладах України в першій третині ХХ століття : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Геннадій Петрович Ковальчук; Міністерство освіти і

науки України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Ів. Франка. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 220 с.

5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – Київ : «Освіта». – 2000. – № 22. – 32 с. – С. 7 – 21

6. Кухар Л. Основоположник дидактики [Електронний ресурс] : електронна версія газети «Демократична Україна». Режим доступу: <http://www.dua.com.ua/2006/009/arch/6.shtml>

7. Мандрикіна Т.С., Чулкова Л.О. Просвітницька діяльність приазовських німців : етнопедагогічні детермінанти (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) [текст] / Мандрикіна Таміла Сергіївна, Людмила Опанасівна Чулкова // Українсько-німецькі педагогічні студії : зб. наук. праць учених ун-ту Фрідріха-Александра та Бердянського держ. пед. ун-ту. – Бердянськ, 2005. – С. 193 – 205.

8. Пауль Наторп. Избранные работы / [Сост. В. А. Куренной]. - М. : Издат. дом «Территория будущего», 2006. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского») – 384 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.i-u.ru/biblio/archive/natorp_isbran/00.aspx

9. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / И.Г. Песталоцци. – Т. 1 / [под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина]. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с. – (Пед. б-ка).

10. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / И.Г. Песталоцци. – Т. 2 / [под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина]. – М. : Педагогика, 1981. – 416 с. – (Пед. б-ка).

11. Про концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти : рішення колегії Міністерства освіти України від 28.02.96 р. № 2/4-8 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – Київ : «Освіта». – 1996. – № 13. – 32 с.

О. Юшко

– викладач кафедри фізичного виховання Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"

УДК 373(091)

ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (50-ТІ – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РР. ХХ СТ.)

У статті проаналізовано мету, завдання та зміст профілактичної діяльності з учнями 5-9 класів, схильними до прояву девіантної поведінки, а також визначено основні шляхи профілактики девіантної поведінки у молодіжному середовищі, схарактеризовано найбільш дієві форми та методи зазначеної діяльності, які використовувались як класними керівниками, так і вчителями предметниками у 50-ті – першій половині 80-х рр. ХХ століття.

Ключові слова: профілактика, девіантні поведінка, основна школа, зміст.

А. Юшко

– преподаватель кафедры физического воспитания Национального технического университета "Харьковский политехнический институт"

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

(50-Е – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА 80-Х ГГ. XX В.)

В статье проанализированы цели, задачи и содержание профилактической деятельности с учащимися 5-9 классов, склонными к проявлению девиантного поведения, а также определены основные пути профилактики девиантного поведения в молодежной среде, охарактеризованы наиболее действенные формы и методы указанной деятельности, которые использовались как классными руководителями, так и учителями предметниками в 50-е – первой половине 80-х гг. XX века.

Ключевые слова: профилактика, девиантное поведение, основная школа, содержание.

О. Yushko

– is a teacher of department of physical education of the National technical university the "Kharkiv polytechnic institute"

MAINTENANCE OF PROPHYLAXIS OF DEVIANTNOY CONDUCT OF STUDENTS OF BASIC SCHOOL

(50th YEARS IS THE FIRST HALF 80th YEARS XX C.)

The article explores the purpose, objectives and content of prevention activities with students of classes 5-9, prone to the manifestation of deviant behavior, and identified key ways of preventing deviant behavior among young people, characterized the most effective forms and methods of such activities, which were used as a teacher, Subject and teachers in the 50s - early 80s of the twentieth century.

Keywords: *prevention, deviant behavior, the basic school maintenance.*

Постановка проблеми. З другої половини ХХ ст. у країні спостерігається стійка тенденція скорочення тривалості життя населення, зростає смертність, високими темпами зростає кількість хронічних неінфекційних захворювань, погіршується доля мільйонів людей; збільшується кількість конфліктів соціального характеру; зростають бездоглядність, злочинність та правопорушення серед підлітків; принижується роль школи й сім'ї в процесі соціалізації особистості; посилюється вплив вулиці над дітьми; збільшується кількість дітей, які попадають до в'язниць та психіатричних лікарень. З огляду на це, особливої актуальності набувають питання організації профілактичної діяльності у молодіжному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема профілактики девіантної поведінки учнів була предметом дослідження вчених різних галузей знань: медичної (Г. Апанасенко, Д. Давиденко, В. Волков, П. Половников),

біомедичної (Ю. Лисицин, О. Щетинін), соціальної (О. Вакуленко, Л. Жаліло, В. Климова, В. Скумін, О. Яременко), психологічної (В. Ананьєв, С. Шапіро).

На сьогодні визначилися наступні напрями у вивченні проблеми профілактики девіантної поведінки учнівської молоді: валеологічний підхід (І. Брехман); психолого-педагогічні аспекти (Т. Бойченко, О. Вакуленко, О. Голобородько, О. Жабокрицький, О. Іванашко, С. Лапаєнко, В. Оржеховська, С. Свириденко, Л. Сущенко, С. Юрочкіна та ін); можливості фізичного виховання у формуванні здорового способу життя (Ю. Васьков, О. Вацеба, Г. Власюк, О. Дубогай, С. Закопайло, М. Зубалій, А. Полулях, В. Цьось, О. Шалар, Б. Шиян та ін); історичний аспект дослідження проблеми здоров'я, здорового способу життя, фізичного виховання учнів, організації профілактичної діяльності (А. Бондар, Г. Будаг'янець, В. Горащук, Г. Приходько).

Разом з тим проблема профілактики девіантної поведінки учнів основної школи в історії вітчизняної педагогіки вивчена недостатньо.

Мета статті полягає в аналізі змісту профілактики девіантної поведінки учнів основної школи у 50-ті – першій половині 80-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу науково-педагогічних джерел дійшли висновку, що на етапі, який вивчається, термін „девіантна поведінка” використовувався в соціології та психології, а в педагогіці переважало поняття – „важковиховувані”, або „відхилені від норми” діти.

Справою навчання й виховання даної категорії дітей займалася тільки держава (у ХІХ ст. — це була справа благодійних товариств та окремих ініціаторів; на початку ХХ ст. організацією профілактичної роботи з важковиховуваними дітьми займалась не тільки держава, а й окремі товариства, громадськість).

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних публікацій того часу дозволяє більш повно зрозуміти мету й завдання профілактичної діяльності з зазначеною категорією дітей, яка полягала у створенні сприятливих умов для всебічного розвитку особистості дитини в існуючому суспільстві.

Відповідно до мети профілактичної роботи були визначені її завдання. До них учені відносили:

- встановлення постійних контактів школи з громадськістю, сім'єю, виробничими колективами;
- розширення трудової, суспільно-політичної, творчо-пізнавальної сфер діяльності учнів;
- створення сприятливого середовища для виховання дитини;
- поміщення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, до шкіл-інтернатів;

- залучення дітей до роботи в громадських об'єднаннях, до масової позашкільної роботи й організації їх цікавого дозвілля;
- здійснення оздоровчих заходів у канікулярний час;
- заборона дітям знаходитись на вулиці без батьків після встановленого часу;
- підвищення педагогічних знань та культури батьків;
- покращення сімейно-шкільного виховання;
- допомога сім'ї при скрутному матеріальному становищі та деякі інші.

До основних шляхів профілактики девіантної поведінки учнів у досліджуваний період (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) належали:

- широка пропаганда як на уроках, так і в позаурочний час питань здорового способу життя;
- організація фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи;
- гігієнічна освіта школярів;
- здійснення статевого виховання підлітків;
- організація трудової діяльності.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел приводить до висновку, що в школах України досліджуваного періоду (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) робота по зміцненню здоров'я, формуванню здорового способу життя школярів та профілактиці їхньої девіантної поведінки здійснювалась у таких організаційних формах:

- навчальні форми: уроки фізичної культури, біології, праці;
- позанавчальні форми: форми активного відпочинку в режимі навчального дня (фізкультхвилинки та фізкультпаузи, ранкова гімнастика, рухливі перерви), піші прогулянки, навчальні екскурсії і турпоходи, факультативи, змагання з різних видів спорту серед школярів і здача норм комплексу ГПО, «Дні здоров'я», тематичні виховні бесіди, культурно-просвітницькі масові заходи, заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах та відпочинок в піонерських таборах.

Вивчення досвіду роботи українських шкіл у досліджуваний період показало, що основною формою організації навчальної роботи з формування здорового способу життя та профілактики девіантної поведінки учнів був і залишається урок. При цьому, як свідчить вивчення першоджерел, знання, вміння та навички про здоров'я та здоровий спосіб життя як основний шлях профілактики асоціальної поведінки учнівської молоді здійснювалося в процесі викладання таких навчальних курсів, як «Фізична культура», «Природознавство», «Біологія».

Дослідження показало, що в якості основних методів профілактики девіантної поведінки підлітків на уроках фізкультури використовувалися: словесні (розповідь, пояснення), наочні (демонстрація, ілюстрація), метод

практичної фізичної вправи. У курсі «Біологія» вивчали різні аспекти науки, в тому числі і такі розділи, як будова і функції організму людини як суб'єкта живої природи.

Цінний педагогічний досвід проведення уроків природничо-наукового циклу міститься в педагогічній спадщині В.Сухомлинського. З метою своєрідних подорожей у світ неповторної краси природи в Павлиській школі проводилися уроки «роздумів на природі». Стикаючись на власні очі з об'єктами, процесами і явищами живої природи, на думку великого педагога, учень накопичує чуттєві враження, більш глибоко осмислює природні закономірності. У контексті досліджуваної нами проблеми, найбільш значущим в процесі таких уроків, проведених В.Сухомлинським та педагогами школи, на нашу думку, є пізнання учнями цілющого впливу природних сил природи - сонця, повітря, води, - як засобів зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок та формування здорового способу життя.

У період, який вивчається (50-ті-перша половина 80-х рр. ХХ ст.) помітне місце в організації профілактичної діяльності з учнями основної школи починають грати такі позаурочні форми, як спортивні секції шкільних колективів фізкультури. Основне завдання яких полягало у вивченні основ техніки, методики, тактики обраного виду спорту. Як показує досвід роботи загальноосвітніх шкіл Харківської, Київської, Житомирської, Луганської областей, спортивні секції в досліджуваній період були надзвичайно популярні серед підлітків. На базі шкіл організовувалися секції, як правило, за основними видами спорту, передбаченими навчальною програмою в ті чи інші роки: легка атлетика, баскетбол, футбол, волейбол, гандбол. Заняття в секціях проводилися в позаурочний час.

Вивчення першоджерел дозволило встановити, що на даному етапі значну роль у зміцненні здоров'я школярів, прилученні їх до занять фізичною культурою і спортом, здорового способу життя, профілактиці шкідливих звичок підростаючого покоління грали різні позаурочні форми спортивно-масової роботи: спортивні змагання (комплексні і по видах спорту), змагання зі здачі норм комплексу ГПО, «Дні здоров'я» та ін.

З початку 60-х рр. ХХ століття впроваджуються такі форми спортивно-масової роботи, як «Веселий дельфін» (з 1962 р.), «Золота шайба» і «Шкіряний м'яч» (з 1964 р.), «Зірниця» (з 1967 р.), «Орлятко» (з 1972 р.), «Старти надій» (з 1976 р.). Як показав аналіз практики, ці форми дали певний поштовх розвитку масовості фізичної культури і спорту серед підлітків. Усі урочні та позаурочні фізкультурно-оздоровчі заходи проводилися під постійним контролем медичного персоналу школи.

Слід зазначити, що організаційною формою роботи школи, яка цілеспрямовано вирішує проблему профілактики асоціальної поведінки

учнівської молоді, формування здорового способу життя, були тематичні бесіди. Їх тематика і методика проведення дозволяли враховувати вікові особливості учнів різних класів основної школи. Аналіз архівних документів показав, що у досліджуваній період тематика бесід включала такі актуальні для підліткового віку теми, як шкода паління та вживання алкоголю, загартовування організму, гігієна навчальної праці, значення занять спортом для здоров'я людини та ін. Тематичні бесіди з медичних питань проводили, як правило, лікарі шкіл.

В якості засобу зміцнення здоров'я, форми організації навчання та позаурочної роботи підлітків, а також профілактики їхньої девіантної поведінки у досліджуваній період розглядалася фізична праця, яка крім формування трудових навичок, сприяла здоровому фізичному розвитку дітей. На уроках праці та в період навчальної практики учні виготовляли нестандартний спортивний інвентар, ремонтували снаряди та обладнання. У Павлівській середній школі, Кіровоградської області, широко використовувалася фізична праця переважно на свіжому повітрі. Педагоги були переконані в тому, що в процесі роботи на свіжому повітрі і взимку, і влітку, "здоров'я вливалось в дитячий організм цілющим джерелом", особливо коли трудова напруга змінювалося відпочинком.

Слід зазначити, що профілактична діяльність з попередження девіантної поведінки учнів основної школи в період 50-х – першій половині 80-х рр. ХХ ст. активно проводилося в процесі позашкільної роботи. З цією метою в містах і областях України відкривалися дитячо-юнацькі спортивні школи, Будинки піонерів, де підлітки мали можливість долучатися до фізичної культури і спорту, орієнтуючись на власний інтерес. Так, в Малинському Будинку піонерів Житомирської області у жовтні 1980 р. був відкритий Клуб юних друзів здоров'я, який за перший рік існування провів 55 занять для школярів. У літній період роботу з оздоровлення учнів і залучення їх до організації здорового способу життя здійснювали й піонерські табори.

Слід також звернути увагу на те, що для зазначеного періоду (50-ті — перша половина 80-х рр. ХХ ст.), за визначенням учених, були характерні й суттєві недоліки. Наприклад, відсутність літератури з питань організації та проведення виховної роботи з дітьми у позанавчальний час, невідповідність форм та методів педагогічної роботи цілям і завданням даної діяльності, індивідуальним особливостям кожного учня та конкретним умовам мікросоціуму [1; 2].

Усе це, за слушною думкою В. Шепеля, сприяло тому, що правильні, роками відпрацьовані форми та методи виховного впливу, які давали раніше ефект, перестали відповідати вимогам сучасних технологій виховання, що призвело до типового для досліджуваного періоду педагогічного парадоксу — “проводиться маса самих різноманітних

виховних заходів, а результативність їх впливу на свідомість людей залишає бажати кращого” [4].

Необхідно звернути увагу і на те, що на етапі, який вивчається, спостерігається зневажливе ставлення практичних працівників як до словесних методів виховання взагалі, так і до педагогічної бесіди зокрема.

“В останні роки, — відзначав В.Сухомлинський, — серед учителів поширилась думка, що словесне виховання дає малий результат. Ця думка виявилась у зневажливому ставленні до виховної бесіди” [3, т. 5, с. 160].

Одним із перших проти такої помилкової недооцінки словесних методів [3] впливу виступив Василь Олександрович у статті “Щоб душі не ржавіли”. На відміну від своїх опонентів, В.Сухомлинський справедливо вважав, що словесні методи — провідні методи діяльності вчителя-вихователя.

Не можна залишити поза увагою й інші педагогічно доцільні методи та прийоми профілактичної роботи з підлітками, схильними до вживання алкоголю та наркогенних речовин, котрі були започатковані ще в 20-30-ті рр. ХХ ст. і стали традиційними на етапі, який вивчається. Це метод роз’яснення, переконання, вправи, “атаки в лоб” (дитині, яка скоїла будь-яку провину, прямо говорилося про це) та прикладу .

Таким чином, досліджуваний етап (50-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) характеризується спробою визначити суть, мету, завдання профілактичної роботи, її провідних суб’єктів, використанням терміну „девіантність” у соціологічній і психологічній науках, організацією профілактичної роботи на загальнопедагогічних принципах, формах та методах, визначенням необхідності формування здорового способу життя як провідного шляху профілактики девіантної поведінки учнів основної школи.

Література

1. Воспитательная работа с учащимися вне школы / Л.М. Николаева – М: педагогика, 1981 – 144 с.
2. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.І. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навчальний посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.І. Хлебик – К: 13МН, 1997 – 392 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах / В.О. Сухомлинський – К: Рад. школа, 1977.
4. Шепель В.М. Социально-психологические проблемы воспитания / В.М. Шепель – М: Московский рабочий, 1987.

Н. Процишин

– аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, асистент кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

УДК 378.126:378.33

**ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
НАУКОВИХ КАДРІВ У ВНЗ УКРАЇНИ (1959–1975 РР.)**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребами суспільства у ефективній підготовці наукових кадрів вищими навчальними закладами України. Врахування досвіду державного регулювання кадровою політикою в області науки у 60–70-х роках ХХ ст., що був перехідним від періоду «хрущовської відлиги» до періоду «централізації» управління вищою освітою, дозволить уникнути негативних кроків у цій сфері на сучасному етапі.

Ключові слова: науково-педагогічні кадри, аспірантура, державне регулювання

Н. Процишин

– аспірант Дрогобицького государственного педагогического университета имени Ивана Франка, асистент кафедры иностранных языков Прикарпатского национального университета имени Василя Стефаника

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ВУЗах УКРАИНЫ (1959–
1975 гг.)**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена нуждами общества в эффективной подготовке научных кадров в высших учебных заведениях Украины. Учет опыта государственного регулирования кадровой политикой в области науки 60–70-х годов ХХ в., который был переходящим от периода «хрущовской оттепели» к периоду «централизации» управления высшим образованием, позволит избежать негативных шагов в этой сфере на современном этапе.

Ключевые слова: научно-педагогические кадры, аспирантура, государственное регулирование

N. Protsyshyn

– a Postgraduate Student of Droghobych State Pedagogical University after Ivan Franko, assistant of the Foreign Language department of Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk

STATE REGULATION OF SCIENTIST TRAINING SYSTEM IN HIGH EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1959th–1975th)

The relevance of the material stated in article, is caused by needs of society in effective training of scientists in higher educational institutions of Ukraine. The consideration of state regulation experience in scientific manpower policy of 60th –70th years of the XX century which was transition from the period «the Khrushchev's Thaw» to the period of "centralisation" of higher education management, will allow to avoid negative steps in this sphere at the present stage.

Keywords: *scientific and pedagogical manpower, postgraduate studies, state regulation*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасна національна освіта в своєму розвитку має враховувати позитивний і негативний досвід минулих років, оскільки основні напрями перебудови вищої освіти, які мали місце у 60–70-х роках ХХ ст., зокрема стосовно підготовки наукового та науково-педагогічного персоналу вищої кваліфікації, здебільшого подібні до сучасних проблем [4]. У зв'язку з цим дослідження Положення про підготовку наукових кадрів через аспірантуру в редакції 1962 року та інших нормативних і правових актів освітянської сфери 60–70-х років ХХ ст. є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Правове регулювання підготовки наукових кадрів у СРСР та УРСР досліджували ряд науковців, а саме К. Галкін, Л. Петренко, Є. Проценко, В. Сальников, Є. Соболева, Н. Соколов. У ряді праць висвітлювалась роль і діяльність компартії України у сфері підготовки наукових кадрів через аспірантуру (Т. Щербина); порушувались питання управління підготовкою та використанням наукових і науково-педагогічних кадрів (В. Клименюк) для підвищення їх ідейно-політичного і теоретичного рівня. У роботах Г. Добрава, В. Чуткарашвілі, Б. Лебіна порушено питання підготовки наукових кадрів переважно в системі АН СРСР. На жаль, на правове регулювання діяльності аспірантури у ВНЗ УРСР зверталась увагу лише опосередковано.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз змісту основних нормативно-правових документів, їх впливу на

підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у ВНЗ УРСР та виокремлення головних тенденцій у діяльності аспірантури.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як зазначено в [9], 1959–1964 рр. – період “колективного керівництва” і “великого десятиріччя” партійно-державного керівництва, який характеризувався певним розширенням прав республіканських міністерств і посиленням їх ролі в державному управлінні вищою освітою. У липні 1959 р. на базі Міністерства вищої освіти було утворено Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти в УРСР (МВССО) як союзно-республіканський орган державного управління. На нього покладалось керівництво безпосередньо підпорядкованими ВНЗ, закладами, підприємствами й організаціями. Міністерство також здійснювало загальне керівництво й контроль за навчально-виховною і науково-дослідною роботою всіх вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, що знаходились у віданні інших міністерств і раднаргоспів в УРСР.

Для покращення ситуації з підготовкою наукових кадрів у ВНЗ України 17 квітня 1959 року Верховною Радою УРСР було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» [8, с. 530]. Як результат вузька спеціалізація вузів щодо підготовки наукових кадрів, що спричинило зниження відсотка науковців ВНЗ у загальній кількості наукових працівників. У зв'язку з цим це питання було заслухано на засіданні Колегії Міністерства освіти УРСР, після чого було видано наказ про додатковий прийом аспірантів з дефіцитних спеціальностей: фізики, математики, хімії та інших. Як наслідок – план прийому в аспірантуру з відривом від виробництва був перевиконаний на 16,4 %. Особлива увага під час зарахування в аспірантуру приділялася виробничому стажу кандидата: 198 осіб із числа зарахованих мали стаж роботи до 2 років, 266 осіб – від 2 до 4 років та 395 осіб – понад 4 роки [17].

Велика увага зверталася на тематику наукових досліджень, що було регламентовано Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР №127 від 28 січня 1960 р. «Про заходи по поліпшенню якості дисертаційних робіт і порядку присудження вчених ступенів» [1, с. 41]. Цим документом було розширено можливості присудження вчених ступенів за сукупністю наукових праць, що було важливо для технічних спеціальностей. Це призвело до зростання кількості аспірантів у ВНЗ України протягом 1959–1960 рр. порівняно з попередніми роками. Так набір аспірантів у 1960 році становив 3058 чоловік проти 1554 у 1957 році [10, с. 71]. Однак, не дивлячись на позитивну динаміку, на XXI з'їзді КПУ 16 лютого 1960 р. було відзначено, що вчені ступені й звання має лише третина від загальної чисельності науковців республіки [8, с. 580]. Тому в 1961–1962 роках було

прийнято ряд нормативних документів, зокрема, Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР №536 від 13 червня 1961 року «Про заходи по покращенню підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів» [14, с. 70] і №441 від 12 травня 1962 року «Про заходи по подальшому покращенню підбору і підготовки наукових кадрів» [13, с. 57], та Постанова ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР №897 у серпні 1962 року [15]. У цих документах особлива увага зверталася, по-перше, на діяльність вузів з підготовки наукових кадрів. Міністерству освіти, яке мало у своєму розпорядженні вищі навчальні заклади дозволялося встановлювати штатну чисельність професорсько-викладацького складу, виходячи з кількості студентів і аспірантів, по-друге, на діяльність ВАК при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти, якому вказувалося на необхідність посилення вимог до дисертацій. По-третє, у зміст підготовки аспірантів був включений пункт про те, що вони зобов'язані проходити педагогічну практику, зміст та обсяг якої визначали кафедри, оскільки половина з них залишалася на викладацькій роботі у вищих навчальних закладах. Як наслідок – 31 липня 1962 р. наказом №284 Міністерства вищої і середньої освіти СРСР було затверджене нове Положення про аспірантуру [1, с. 30], відповідно до якого в аспірантуру приймалися особи, котрі мали стаж практичної роботи з профілю наукової спеціальності не менше 2-х років. Головним засобом відбору в аспірантуру згідно даного Положення був конкурс. Однак не в усіх вузах УРСР був забезпечений конкурсний відбір, що знижувало якість підготовки наукових кадрів. Це можна пояснити такими причинами: 1) нерівномірним розташуванням вищих навчальних закладів в межах України; 2) відсутністю проблемних та галузевих лабораторій, обчислювальних центрів у більшості ВНЗ; 3) недостатнім фінансуванням науково-дослідних робіт, котрі виконувалися у вищих навчальних закладах. Це спричинило падіння конкурсів зі вступу в аспірантуру, внаслідок чого план прийому до неї не виконувався. Так у 1963 році план було виконано на 97 %, у 1964 році – на 98,5 %, а у 1965 році – тільки на 64,5 %. Не був також виконаний план прийому у цільову аспірантуру [6].

Крім положення про аспірантуру постановою державного комітету з координації науково-дослідних робіт СРСР №58 від 6 грудня 1962 року затверджено Положення про стажистів-дослідників [11, с. 3]. Як результат можна відзначити позитиву тенденцію чисельності аспірантів протягом 1959–1967 рр. (рис. 1), незважаючи на зменшення кількості ВНЗ у ці роки.

Очевидно, що нові пріоритети навчання студентів та щорічне зростання їх кількості дали поштовх для розвитку аспірантури та докторантури, бо з'явилась потреба збільшити кількість кваліфікованих науково-педагогічних кадрів.

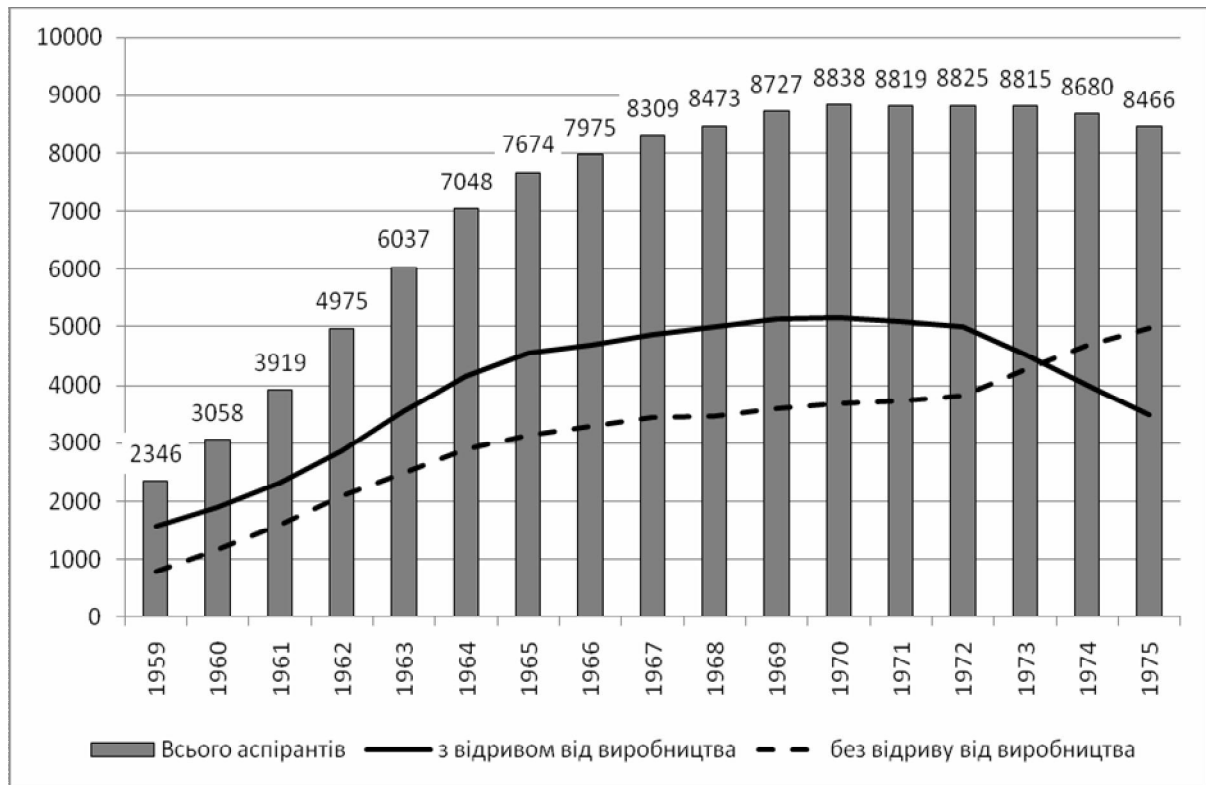


Рис. 1. Динаміка чисельності аспірантів у ВНЗ України протягом 1959–1975 рр. [10]

У кінці 60-х років відбулася зміна політичного курсу. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи покращення підготовки фахівців і вдосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні” від 3 вересня 1966 р. поклала край майже усім повноваженням, які з 1959 р. мало виведене з союзного підпорядкування республіканське МВССОУ. Особливе значення надавалося системі ідейно-політичного виховання наукових та науково-педагогічних кадрів. КПРС тримала під своїм контролем як професійну підготовку, так і розміщення наукових кадрів. 16 листопада 1967 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР ухвалили постанову «Про поліпшення підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів» [7, с. 367], яка передбачала посилення контролю за підготовкою наукових кадрів з боку партійних і державних органів, розширення контингенту аспірантів, контроль за підвищенням актуальності тематик дисертацій [7, с. 368]. З цією метою вузам рекомендували приймати до аспірантури спеціалістів, які склали кандидатські іспити, осіб, які пройшли наукове стажування, та молодих спеціалістів, які закінчували вищі навчальні заклади. Найбільш важливим завданням аспірантів поряд з вивченням наук зі спеціальності було оволодіння марксистсько-ленінською філософією [7, с. 370].

Велике значення у підготовці наукових кадрів у ці роки мала однорічна аспірантура. За даними [16], на 1 січня 1971 р. чисельність аспірантів цієї

форми становила 36 чол. Обов'язковими умовами зарахування в однорічну аспірантуру були наявність стажу роботи, складені кандидатські іспити, науковий доробок з обраної теми та вік не старше 45 років. Зарахування здійснювалося наказом відповідного міністерства. Після закінчення терміну навчання аспіранти поверталися на попереднє місце роботи.

У 1971 році було затверджене нове «Положення про аспірантуру при вищих навчальних закладах і науково-дослідних інститутах» [2, с. 23]. У Положенні було зазначено, що в аспірантуру з відривом від виробництва приймалися особи віком до 35 років, а без відриву від виробництва – до 45 років, які закінчили вищі навчальні заклади та мають здібності до наукової роботи. Випускники вищих навчальних закладів допускалися до участі в конкурсних іспитах до аспірантури за рекомендаціями рад вищих навчальних закладів чи факультетів. Випускникам заочної та вечірньої форм навчання для допуску в конкурсних випробуваннях до аспірантури необхідно було мати стаж роботи за вибраним профілем не менше 2 років.

Важливим кроком у 70-х роках для вирішення проблеми набору до аспірантури була така форма, як цільова аспірантура, яка регламентувалася Постановою «Про порядок відбору кандидатів до цільової аспірантури» [1, с. 36]. Кандидатами до цільової аспірантури були як випускники вузів, так і спеціалісти народного господарства. Після закінчення цільової аспірантури аспіранти повинні були повернутися і відпрацювати не менше трьох років у вузах чи науково-дослідних інститутах, котрі їх направляли [1, с. 41]. Однорічна аспірантура також не втратила своєї чинності. До неї зараховувалися викладачі та інші працівники вузів, вчителі шкіл, які мали стаж наукової або педагогічної роботи, повністю склали кандидатські іспити та виконали науково-дослідну роботу з обраної теми в обсязі, достатньому для підготовки і захисту дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата наук протягом терміну перебування в річній аспірантурі, мають опубліковані статті чи монографії з цієї теми.

Ще одним дуже важливим нормативним документом щодо підготовки наукових кадрів було Положення про пошукачів вчених ступенів, які працюють над дисертаціями поза аспірантурою [1, с. 45], прийняте з метою ширшого залучення спеціалістів народного господарства до аспірантури. Цим документом впорядковувалася підготовка наукових кадрів через таку її форму, як пошукацтво. Пошукачами могли бути спеціалісти, котрі мали вищу освіту, досвід роботи за спеціальністю та вели наукову роботу. Нормативно-правові документи, спрямовані на згортання лібералізації наукової діяльності республіканських МВССО, призвели до зниження темпів прийому в аспірантуру ВНЗ України протягом 1967–1975 рр. Однак слід зазначити, що у ці роки відбувся перерозподіл у частках аспірантур з відривом та без відриву від виробництва на користь останньої за рахунок цільової аспірантури (див.рис. 1).

Велика увага у всіх нормативно-правових документах приділялася тематиці дисертаційних робіт аспірантів і пошукачів та вказівкам щодо недоліків у підготовці наукових кадрів, зокрема на низьку успішність роботи аспірантури УРСР: на кінець 1970 року успішно закінчили аспірантуру 32,5 % аспірантів. Вважалося, що ситуацію може виправити кількість партійних серед наукових керівників та завідувачів відділами аспірантури, а також політична освіта аспірантів і докторантів. Другим напрямом покращення ситуації в підготовці наукових кадрів стало налагодження ділових зв'язків між навчальними закладами та АН УРСР. Такі заходи щодо покращення діяльності аспірантури дали свої, хоч і незначні, результати – ефективність аспірантської підготовки по вузах Міністерства вищої освіти зросла з 50,3 % у 1971 році до 59,7 % у 1975 році [3, с. 271]. Очевидно, низький відсоток успішної роботи аспірантів і докторантів у ВНЗ можна пояснити навчальною перевантаженістю науково-викладацького складу вузів (900-1000 годин на навчальний рік). Іншою причиною, на нашу думку, був формальний рівень проведення атестації аспірантів і докторантів. Але найбільш вагомою причиною була відсутність єдиної кваліфікованої інституції, котра б могла здійснювати керівництво підготовкою та атестацією наукових кадрів. З цією метою згідно Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 18 жовтня 1974 року «Про заходи по подальшому поліпшенню атестації наукових та науково-педагогічних кадрів» [12, с. 131] була створена Вища атестаційна комісія, головними завданнями якої були: керівництво атестацією кадрів, створення спеціалізованих рад із захисту дисертацій, планування підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів, забезпечення високих вимог до всіх здобувачів наукового ступеня та контроль за їх виконанням [5, с. 10–16].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна відзначити значне піднесення ролі вищої школи в підготовці наукових кадрів через аспірантуру й докторантуру. Основною причиною позитивної динаміки підготовки наукових кадрів протягом 1959–1966 рр. була часткова лібералізація суспільно-політичного життя, припинення масових репресій та переслідувань вчених. Роль ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР у розвитку державної системи підготовки наукових кадрів через аспірантуру була провідною у 1967–1975 рр., що призвело до зниження темпів підготовки наукових кадрів та наукового рівня досліджень через нав'язування дослідникам узаконених принципів партійності та класовості. При збільшенні масштабів підготовки науковців вищими навчальними закладами України відсоток тих, хто закінчив аспірантуру із захистом дисертації, залишається достатньо низьким, а тому зберігається дефіцит наукових кадрів вищої кваліфікації у ВНЗ.

Подальші дослідження пов'язані з вивченням нормативно-правового забезпечення підготовки науковців через аспірантуру і докторантуру в Україні в період згорання лібералізації суспільно-політичного життя у сфері вищої освіти та централізації управління процесом підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації.

Література

1. Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. – М.: Высшая школа, 1978. – Ч. 2. – С. 36, 41, 45.
2. Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств СССР. – 1972. – №4. – С. 23.
3. Высшая школа Украинской ССР. Успехи, проблемы развития. – К.: Вища школа, 1978. – С. 271.
4. Галіціна Л. Модернізація законодавства про вищу освіту: діяти системно, методологічно, виважено / Л. Галіціна // Освіта України. – 2010. – № 37. – С. 7.
5. Збірник постанов і розпоряджень уряду УРСР. – К.: Політвидав, 1968. – № 11. – С. 10–16.
6. Київський обласний державний архів. – Ф. 8177. – Оп. 2. – Спр. 324. – Арк. 104.
7. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–1971. – К.: Політвидав України, 1981. – 509 с.
8. Культурне будівництво в Українській РСР. Зб. док. і матеріалів. – К.: Вища школа, 1961. – Т. II (червень 1941–1960 рр.). – С. 530, 580.
9. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні. Історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / За ред. В.І. Лугового. – К.: Либідь, 1992. – 195 с.
10. Народное хозяйство Украинской ССР. Юбил. стат. ежегодник. – К.: Техника, 1977. – С. 71.
11. Положение о стажерах-исследователях при научно-исследовательских учреждениях и высших учебных заведениях. – М.: АН СССР, 1963. – С. 3.
12. СП СССР. – 1974. – № 22. – С. 131.
13. СП СССР. – 1962. – № 7. – С. 57.
14. СП СССР. – 1961. – № 10. – С. 70.
15. ЦДАВО України. – Ф. 2. – Оп. 10. – Спр. 106. – Ч. II. – Арк. 1.
16. ЦДАВО України. – Ф. 4621. – Оп. 13. – Спр. 1345. – Арк. 2.
17. ЦДАВО України. – Ф. Р-4621. – Оп. 1. – Спр. 174. – Арк. 1–8.

А. Шелягова

– соискатель кафедры педагогики и управления учебными заведениями РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), старший преподаватель Крымского университета культуры, искусств и туризма (г. Симферополь)

УДК 373 (477.75) , „19–20”

**СИМФЕРОПОЛЬСКАЯ ЧАСТНАЯ ЖЕНСКАЯ ГИМНАЗИЯ
Е. И. ОЛИВЕР: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ**

В статье рассматривается процесс становления и развития Симферопольской частной женской гимназии, учреждённой Е. Оливер. Анализируется учебно-воспитательная деятельность гимназии в XIX – начале XX века.

Ключевые слова: гимназическое образование, гимназии, Крымский регион, Симферопольская частная женская гимназия Е. Оливер.

Г. Шелягова

– пошукач кафедри педагогіки та управління навчальними закладами РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), старший викладач Кримського університету культури, мистецтв і туризму (м. Симферополь)

**СИМФЕРОПОЛЬСЬКА ПРИВАТНА ЖІНОЧА ГІМНАЗІЯ
Є. І. ОЛІВЕР : СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК**

У статті розглядається процес становлення та розвитку Симферопольської приватної жіночої гімназії, заснованої Є. Олівер. Аналізується навчально-виховна діяльність гімназії в XIX – на початку XX століття.

Ключові слова: гімназійна освіта, гімназії, Кримський регіон, Симферопольська приватна жіноча гімназія Є. Олівер.

A. Shelyagova

– researcher of Department of pedagogy and administration of educational establishment, Republican higher educational establishment Crimean University of humanities (Yalta), senior teacher of Crimean University of culture, art and tourism (Simferopol)

**SIMFEROPOL PRIVATE WOMEN GYMNAZIUM J. OLIVER :
FOUNDING AND DEVELOPING**

The article deals with the process of founding and developing Simferopol private women gymnasium which was established by J. Oliver. The educational activity of the gymnasium in the XIX – the beginning of the XX centuries is analyzed as well.

Keywords: gymnasium education, gymnasiums, Crimean Region, Simferopol private women gymnasium J. Oliver.

Постановка проблеми. Демократическіе преобразованія в Україні и её интеграція в цивілізованне общество требует восстановления, развития и обновления средней школы в рамках национальной системы образования. Появление, развитие и возрождение в Україні и Крыму школ нового типа (гимназии, лицеи, коллегіумы) обусловлено традициями прошлого и проблемами современности. Гимназия как тип общеобразовательного среднего учебного заведения существует уже почти пять столетий. Этот факт делает актуальным изучение её прошлого. В связи с этим особое значение приобретает анализ деятельности гимназий XIX – начала XX века с целью трансформации их опыта в практику современной системы образования Крыма и Украины.

Анализ последних исследований и публикаций, выделение нерешённых ранее аспектов общей проблемы, которым посвящена данная статья. Сегодня проблема гимназического образования является чрезвычайно актуальной. Так, в работах А. Глузмана, Н. Дундук, Л. Маршалла, Л. Моисеенковой, А. Новиковой, А. Попова, Д. Прохорова, Л. Редькиной, В. Широкова, Т. Шушары представлен ретроспективный анализ становления и развития системы общего среднего образования в Крыму. Новый опыт работы гимназий в Крыму раскрывают руководители этих учебных заведений: В. Горюшкин, П. Павленко, Н. Руденко и другие. Вместе с тем, анализ проблематики этих исследований даёт право утверждать, что они недостаточно глубоко раскрывают становление и развитие крымских гимназий XIX – начала XX века на региональном уровне.

Цель статьи – изучить процесс становления и развития гимназического образования Крыма на примере частной женской гимназии учреждённой Е. Оливер в XIX – начале XX века, с целью дальнейшего усовершенствования системы современного общего среднего образования.

Изложение основного материала исследования. На рубеже XIX – начала XX века в Крыму существовала достаточно разветвленная система среднего образования, в которой значительное место отводилось женским и мужским гимназиям. В дореволюционный период гимназия выступала основным типом среднего общеобразовательного учебного заведения с углубленным изучением отдельных предметов, предоставляя приоритетное право поступления в университет. На 1-ое января 1914 года в Крыму насчитывалось около 23 мужских и женских гимназий [11, с.7]. Положительную роль в системе образования Крыма в конце XIX – начале XX века сыграли частные гимназии, основателями которых были, как правило, частные лица.

В числе первых частных женских гимназий была учреждена женская гимназия Е. Оливер в Симферополе. Гимназия была открыта в 1898 году под наименованием частного женского училища 2-го разряда, в 1901 году она преобразована в женское училище 1-го разряда в составе 5-ти классов, а в

1904 году – в 7-ми классную женскую гимназию по положению от 24 мая 1870года. С 1905–1906 учебного года Попечителем Одесского учебного округа (13 сентября 1905 года №20466) разрешено открыть восьмой класс, если «...гимназия располагает необходимым для этого помещением, учебными пособиями и педагогическим составом, и если при ведении занятий в этом классе будут соблюдены все правительственные распоряжения, касающиеся женских гимназий» [4, л.136]. С этого же года было открыто параллельное отделение при втором классе. В 1907–1908 учебном году разрешено открыть параллельное отделение при первом классе и закрыть при третьем [5, л.135]. С 1909 года гимназия состоит уже из 11 классов: подготовительный класс (младшее и старшее отделение), семь основных классов, один восьмой, и один параллельный (2-й класс) [7, л.58].

Гимназия располагалась в наёмном двухэтажном каменном доме (бывшем здании казённой женской гимназии по Гимназическому переулку), принадлежащем Симферопольскому городскому общественному управлению. Арендная плата составляла 2000 рублей в год. Это здание было «...ветхое и малопоместительное, коридоры, проходы через середину здания скудно освещены. ... В здании нет отдельной комнаты для занятий рукоделием, рисованием, нет зала для занятий гимнастикой» [9, л.1]. В этом же здании помещалась и квартира начальницы гимназии.

Несмотря на вышеуказанные трудности, 1-го сентября 1904 года состоялось торжественное открытие частной женской гимназии, учреждённой Е. Оливер, с участием председателя педагогического совета – М. Андреева. Уже в ноябре этого же года гимназию посетил Попечитель Одесского учебного округа Х. Сольский, который присутствовал на всех уроках и экзаменах по всем предметам в седьмом классе. Во втором классе он посетил только уроки французского языка [2, л.3].

Основными источниками содержания гимназии в 1904 году являлись: пособие от государства – 1500 руб., плата за право учения – 7125 руб., пособие от города – 250 руб., пожертвования обществ и лиц – 125 руб. Таким образом, основным источником существования гимназии выступала плата за обучение, как и в других частных гимназиях Крыма. В гимназии было израсходовано на содержание личного учебно-воспитательного персонала – 3950 руб., жалованье низшим служащим – 1500 руб., канцелярские расходы – 170 руб., учебные пособия – 246 руб., а всего 5866 руб. 50 коп. [2, л.2].

На 1-ое января 1905 года в фундаментальной библиотеке состояло 56 названий книг и брошюр в 101 томе, в физическом кабинете – 39 приборов, в естественном кабинете – 80 предметов [2, л.2]. Кроме этого, в фундаментальную библиотеку были выписаны периодические издания – «Вестник воспитания», «Исторический вестник», в ученическую –

«Всходы», «Родник», «Светлячок», «Игрушечка» на общую сумму 38 руб. 75 коп., что содействовало формированию широкого кругозора учащихся [3, л.124–125].

Личный состав гимназии состоял из следующих лиц :

1. Председатель Педагогического совета (он же директор Симферопольского реального училища) – М. В. Андреев.

2. Учредительница гимназии – Екатерина Ивановна Оливер, домашняя учительница 1-ой категории.

3. Законоучителя – священники О. А. Кравченко и О. К. Марков.

4. Преподаватели русского языка – И. П. Лукин, В. Н. Малюга и М. Н. Соловьёва; математики – Н. Г. Бабынин, В. С. Иванов-Артюхов, М. И. Луценко, Е. И. Оливер, и В. В. Познышев; физики – Н. К. Гутковский; истории – А. В. Толстоногова; географии – Н. М. Ракова; истории и географии – П. С. Грушинский; французского языка – Л. С. Левитская (она же и секретарь педагогического совета); немецкого языка – Ю. Х. Крейцберг; естествоведения – В. Г. Андреев; искусств – А. Д. Ястребков; рукоделия – Е. В. Русинова.

5. Классная надзирательница – М. Г. Тяжёлова. [2, л.4]. Плата за годовой урок учителям в старших и младших классах была одинаковой – 60 рублей [7, л.159].

Предложением Министерства народного просвещения от 4-го июля 1906 года начальницей гимназии утверждена Е. И. Оливер [7, л.153].

Вопросами материального обеспечения гимназии занимался Попечительский совет, состав которого был утверждён на основе предложения Попечителя Одесского учебного округа от 2-го октября 1904 года № 21887. В 1908 году председателем Попечительского совета избран Н. К. Гутковский, членами: исполняющий обязанности Симферопольского городского головы – В. А. Иванов, председатель Таврического губернского земского управления – Я. Т. Харченко, статский советник – Н. Г. Бабынин, надворный советник – И. С. Беляев, землевладельцы – В. А. Шлейфер, Ф. Ф. Шнейдер, А. М. Ватель, присяжный поверенный – И. Г. Корецкий. С 1-го августа 1908 года председателем педагогического совета избран статский советник В. Д. Георгиев [7, л.160об].

Обучение в частных женских гимназиях, как и в казённых, было платным. Соответствующую плату назначал ежегодно Попечительский совет женских гимназий. От платы за учение освобождалось около 3% учениц гимназии. При гимназии было организовано «Общество вспомоществования недостаточным учащимся», которое также выделяло пособие на обучение для беднейших учениц. По данным 1909 года в гимназии Оливер размер платы за обучение в подготовительном классе составлял – 60 руб., первом, втором и восьмом – 100 руб., в третьем, четвёртом, пятом, шестом и седьмом – 80 руб. [7, л.58].

Это была сравнительно немалая сумма за обучение, что во многом определяло и сословный состав учениц гимназии: 48, 6% – дети мещан, купцов 2-ой гильдии и ремесленников, 28,1% – дети дворян и чиновников, 13,8% – почётных граждан и купцов, 4,3% – крестьян, по 2,4 % – иностранцев и духовного звания, 0,4% – казачьего сословия. По вероисповеданиям преобладали дети православных (52,4%) и евреев (23,8%) [2, л.5]. Самой многочисленной группой были представители мещан, ремесленников и купцов 2-ой гильдии. Эти сословия занимали среднее положение в обществе и имели хороший заработок, и поэтому могли позволить себе обучение детей в платных учебных заведениях. Кроме того, мещане и ремесленники являлись наиболее многочисленной группой населения городов полуострова. Граждане духовного звания предпочитали домашнее образование и поэтому дочери духовных лиц редко учились в гимназиях. Дети крестьян не всегда имели возможность учиться из-за довольно высокой платы за обучение.

Гимназический курс обучения состоял из следующих предметов: Закон божий, русский язык, арифметика, французский и немецкий языки, география, история, естественная история, физика, космография [2, л.1]. Позже был введён латинский язык. Участвуя в конкурсе работ в Императорской Академии художеств по рисованию, черчению и моделированию, комиссия отметила положительный результат присланных работ: «...рисование поставлено хорошо...желательно, чтобы более рисовали с гипса...» [6, л.209]. Согласно распоряжения Попечителя Одесского учебного округа от 4 сентября 1907 года № 19554, курс педагогики в гимназии был разделён на два года [5, л.122]. Начиная с 1907–1908 учебного года преподавание этого предмета введено в курс седьмого класса при 2-х недельных уроках и в восьмом при 3-х недельных уроках [7, л.155].

Данные распределения числа недельных уроков между преподавателями Симферопольской женской гимназии, учреждённой Е. Оливер, свидетельствуют, что в гимназическом курсе частной гимназии приоритетное место отводилось изучению математики (17,5%), немецкого и французского языков (по 14,7% каждый), русского языка (13%), истории и Закона Божьего (по 7,9%). Общее число уроков в основных классах составляло 201 урок. В среднем в каждом классе было по 25 уроков в неделю. Число и перечень представленных уроков, которые должен был выдать преподаватель, также свидетельствует о светской и религиозной направленности обучения в гимназии [3, л.23].

На 1-ое января 1905 года в Симферопольской частной женской гимназии было 210 учениц, из них в I классе – 54, II – 45, III – 23, IV – 27, V – 28, VI – 20, VII – 13. С момента открытия гимназии число учащихся постоянно возрастало, и уже в 1916 году составило 451 ученицу, из

которых 29 получили аттестаты об окончании семи классов и 16 – свидетельства об окончании восьмого класса гимназии, которые давали право заниматься педагогической деятельностью в уездных и приходских училищах [2, л.5].

Успехи учениц по главным предметам выглядели следующим образом: Закон Божий –100%, математика – 91,4%, русский язык – 82,3 %. [2, л.7]. Знания учащихся оценивались по пятибалльной системе [1, л.4об]. Ежегодно проводились переводные экзамены на основании утверждённых Министерством народного просвещения «Правил о переводных испытаниях в мужских и женских гимназиях, прогимназиях и в реальных училищах» [6, л.37]. Переводные экзамены проводились в третьем классе по русскому языку (диктант и изложение), по арифметике (письменно), по истории и географии (устно); в четвёртом классе – по русскому языку (диктант или изложение), арифметике (письменно), русскому языку, истории и арифметике (устно); в пятом классе – по русскому языку (сочинение или изложение), закону божьему, истории, естествоведению (устно); в шестом классе – по русскому языку (сочинение), алгебре (письменно), по геометрии, истории и закону божьему (устно) [6, л.38об]. В связи с отменой переводных и выпускных испытаний, начиная с 1915–1916 учебного года перевод успевающих в средних мужских и женских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах стал осуществляться на основе годовых оценок, аттестатов и свидетельств, [10, л.36].

Особый интерес представляет процесс выбора учителем учебника на основе распоряжения Попечителя Одесского учебного округа от 28 декабря 1906 года №29090) [5, л.1]. Преподаватель мог сам выбирать из большого количества учебных пособий, одобренных Министерством народного просвещения, то, которое считал самым приемлемым в конкретной ситуации. Об этом свидетельствует докладная записка, поданная 8 сентября 1910 года председателю педагогического совета гимназии от учителя истории В. Полянской. В ней учительница анализирует недостатки учебника Знойко: «слабое развитие первобытной культуры», и лишним по её мнению, является «краткая история еврейского народа» – нового она ничего не даёт, так как всё это ученицы знают из ветхозаветной истории. Лучшим пособием по истории учительница считает учебник Иванова, так как в нём «...ярко развёртывается эволюция исторических событий и видно, что автор при его составлении пользовался таким известным пособием, как лекции профессора Ключевского [6, л.220–221]. Например, преподаватель физики Ф. Ф. Папе настаивал на введении учебника по физике А. В. Цвингера, а преподаватель французского языка О. Н. Дорогая – на введении учебника Конофа [8, л.122].

Главную роль в учебном процессе занимал учитель, пользовавшийся непререкаемым авторитетом. Весь материал, который он давал на уроке,

должен был запоминаться или записываться. Попечитель Одесского учебного округа, посетив учебное заведение в ноябре 1904 года, заметил, что многие из преподавателей заставляют учащихся «проходить некоторые учебные предметы по запискам, составляемым под диктовку во время классных занятий. Прошу обратить внимание педагогического персонала...на неудобства и нежелательность вышеуказанного приёма» [3, л.101]. Такая форма проведения уроков, к сожалению, сохранялась ещё очень долго, так как была удобна для учителей. В 1917 году стали предъявляться повышенные требования к преподавателям гимназий, что заставляло их подтверждать имеющееся звание на право преподавания, о чём свидетельствуют распоряжения учебного начальства: «...при обязательном условии выдержания в означенном году испытания на звание учительницы...»[10, л.214–216].

Во время очередного посещения гимназии, Попечитель Одесского учебного округа отмечал: «...ученицы тверды в русской грамоте, усвоили достаточно курс арифметики и начальный курс алгебры, успели во французском и отчасти в немецком. Но, к сожалению, успехи по другим предметам, например, по русской словесности и славянскому языку, истории и географии совсем неудовлетворительны. При встрече со мной ученицы старших классов в большинстве случаев не кланялись, а ученицы младших классов кланялись слишком порывисто, неровно и без надлежащей выдержки. При ответах у доски и на местах ученицы держат себя не совсем правильно. Вообще же в ученицах не замечается привычки держаться свободно, непринуждённо, но вместе с тем почтительно» [3, л.121].

В первом десятилетии XX века правительство постоянно беспокоилось о физическом развитии учениц женских гимназий [7, л.55]. Преподавание гимнастики в женских гимназиях в большинстве случаев было поставлено неправильно, в некоторых из них гимнастика заменена танцами. В женской гимназии Е. Оливер, гимнастика не преподавалась из-за отсутствия подходящего помещения, и вместо неё ученицы занимались танцами в свободное от занятий время под руководством приглашённой учительницы. Педагогический совет, рассматривая вопрос о преподавании гимнастики и физическом развитии учащихся, постановил ходатайствовать о выделении 2500 рублей для оборудования гимназического зала и приобретении достаточного количества спортивных принадлежностей для игр на свежем воздухе. Преподавание гимнастики и контроль над постановкой физического воспитания в гимназии был возложен на врача – О.А. Машковцеву. Ученицы знакомились с основными правилами и требованиями гигиены на уроках гигиены в восьмом классе. Библиотека также была укомплектована книгами по гигиене, гимнастическим и подвижным играм, которые выдавались на дом для прочтения ученицам гимназии [6, л.138]. Всё это содействовало физическому развитию воспитанниц гимназии.

Вопрос обеспеченности учебными изданиями всех учениц гимназии решался на основании распоряжения Попечителя Одесского учебного округа от 14 июля 1909 года № 21230, согласно которого «...в помещении учебных заведений вывешивались списки учебных руководств и пособий, которые должны быть приобретены учащимися на предстоящий учебный год» [7, л.114]. Данный опыт длительное время практиковался в школах советского периода.

В целях патриотического воспитания в гимназии проводились торжества приуроченные, к примеру, к «100-летию Отечественной войны 1812 года», «50-летию великого акта освобождения крестьян от крепостной зависимости» и другим знаменательным событиям. Общая программа празднования была, как правило, однотипной и включала: панихиду, исторический очерк, чтение учащимися стихотворений, посвящённых событию, а также исполнение юбилейных песен [8, л.4; л.70].

Воспитанию художественного вкуса были посвящены литературно-музыкальные мероприятия, устраиваемые к юбилеям писателей, например, к «100-летию со дня рождения Н. В. Гоголя», «50-летию со дня смерти С. Т. Аксакова» В этот день учащиеся освобождались от классных занятий и проводили «литературное утро», посвящённое памяти писателя, неотъемлемой частью которого были торжественные речи, произнесённые преподавателями, чтение-декламация, музыка, пение и участие оркестра [7, л.12; л. 66].

Организация выставок по графическим искусствам в стенах гимназии содействовала не только овладению навыков и методов рисования, но и развитию эстетического вкуса гимназисток [8, л.5].

Большое внимание уделялось проведению учебных экскурсий в познавательных и воспитательных целях. В июне 1909 года была организована четырёхдневная экскурсия по Южному берегу Крыма через Бахчисарай, Коккозы, Ай-Петри, Ялту, Массандру, Алушту, Перевальное и Симферополь. В экскурсии принимали участие 26 учениц старших курсов с участием преподавателей гимназии [6, л.138]. Проводились экскурсии в Севастополь, Феодосию, Керчь, по историческим памятникам полуострова, и в горно-лесные районы, как правило, в летнее время.

Для научного и культурного сотрудничества с народами мира и для сближения России с Англией, начиная с 1917 года в средних и высших учебных заведениях вводилось изучение английского и итальянского языков. К сожалению, в частной женской гимназии эти оба языка не преподавались, но А. В. Малинин, учитель русского языка и педагогики был выдвинут учебным заведением для поездки в Англию с целью обмена опытом [10, л.15].

К 1917 году частная женская гимназия, учреждённая Е. Оливер, функционировала в составе 3-ёх подготовительных классов, 7-ми нормальных с дополнительными параллелями (3-й и 4-й класс) и одного

педагогического класса со словесным и математическим отделениями, организованных по новым учебным планам и программам, утверждённым циркуляром Попечителя Одесского учебного округа от 26 февраля 1916 года № 6050 [10, л.19]. В таком виде она просуществовала до 1920 года.

Выводы. Ретроспективный анализ даёт возможность утверждать, что частная женская гимназия сыграла значительную роль в развитии гимназического образования Крыма дореволюционного периода, так как: предоставляла наиболее полноценное и фундаментальное среднее образование, которое необходимо было для получения высшего; давала возможность девушкам заниматься педагогической деятельностью в уездных и приходских училищах; своевременно реагировала на духовные запросы населения; внедряла новые методы обучения, воспитания и преподавания.

Частная женская гимназия, учреждённая Е. Оливер, имеет свою историю, достижения и недостатки. Это лишь малая часть истории гимназического образования Крыма, которая нуждается в дальнейшем изучении.

Литература

1. Государственный архив Автономной Республики Крым, г. Симферополь (ГААРК), ф. 153, оп.1, д.1, 175 л.
2. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 2, 8 л.
3. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 10, 227 л.
4. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 12, 183 л.
5. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 16, 193 л.
6. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 23, 244 л.
7. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 24, 264 л.
8. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 31, 280 л.
9. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 45, 3 л.
10. ГААРК, ф. 153, оп. 1, д. 59, 310 л.
11. Обзор положения народного образования в Таврической губернии за 1914–1915 учебный год. – Симферополь : Типография Таврического губернского земства, 1915. – 49 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

А. Лазаренко

– кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики викладання фізики Бердянського державного педагогічного університету

УДК 372.853

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

В статті розглядаються проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні фізики. Наголошується на ефективності використання засобів активізації пізнавальної діяльності через стимулювання активної допитливості учнів.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, творчі можливості, навчальний матеріал, здивування, допитливість, опанування.*

А. Лазаренко

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и методики преподавания физики Бердянского государственного педагогического университета

СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

В статье рассматриваются проблемы активизации познавательной деятельности учащихся при изучении физики. Обращается внимание на эффективность использования средств активизации познавательной деятельности через стимулирование активной любознательности учащихся.

Ключевые слова: *познавательная деятельность, творческие возможности, учебный материал, удивление, любознательность, овладение.*

A. Lazarenko

an Associate Professor of Physical Sciences an Associate Professor of the department of Physics of Berdyansk State Pedagogical University

MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF THE PUPILS AT STUDYING OF PHYSICS

The problems of the activation of cognitive activity of the pupils at studying of physics are regarded in the article. Attention is drawn to the effectiveness of the funds use of the activation of cognitive activity through stimulating active curiosity of the pupils.

Keywords: *cognitive activity, creative opportunities, studying material, surprise, curiosity, mastering.*

Постановка проблеми. Фізика, як навчальний предмет, не лише надає певний комплекс знань, умінь і навичок, але й ефективно формує і

розвиває творчі здібності й аналітичне мислення в учнів. Цей додатковий результат не можна вважати вторинним або супутнім. Вивчення фундаментальних фізичних законів і принципів, засвоєння відповідних практичних умінь і навичок надзвичайно важливе для сучасної людини. Проте не менш важливе і вміння адекватно сприймати складні, багатофакторні процеси сучасного світу. Тому цілеспрямований розвиток різносторонніх творчих можливостей учнів – насправді основна мета навчального процесу з фізики. Ця основна мета може бути досягнута тільки тоді, коли в процесі навчання в учнів буде сформований активний пізнавальний інтерес до знань.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема заохочення учнів до навчання не нова, це одна з традиційних проблем практичної педагогічної роботи. В чітко сформульованому вигляді вона була визначена ще в 40-50 роки минулого сторіччя в працях І. А. Каірова, М.А. Данилова, Р. Г. Лембера. В наступні роки ця проблема постійно звертала на себе увагу багатьох провідних фізиків-методистів (В.Г. Розумовський, А. В. Усова, Л. С. Хижнякова, Л.А. Іванова, Н. А. Зверєва). Вони сформулювали проблему створення позитивних мотивів навчання як одну з головних під час навчання фізиці. Було з'ясовано, що високий рівень мотивації до навчальної діяльності на уроці та сформований пізнавальний інтерес до навчального предмету – це найважливіший фактор, який свідчить про загальну ефективність навчального процесу. При цьому лишилося багато питань, пов'язаних з безпосереднім використанням методик заохочення пізнавальної діяльності учнів під час навчання фізиці.

Постановка завдання визначається важливістю детального розгляду проблем, які виникають при використанні засобів активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання фізиці. Необхідно визначити найбільш ефективні методи активізації пізнавальної діяльності і з'ясувати особливості їхнього використання саме при навчанні фізиці.

Виклад основного матеріалу. Сформованість пізнавальних інтересів, спрямованих саме на навчальну дисципліну, значно активізує навчальний процес з фізики. В учнів виникає прагнення не лише засвоїти необхідний для отримання бажаної оцінки об'єм навчального матеріалу, а й детально розібратися в сутності фізичних процесів і явищ. Реалізація такого прагнення якісно підвищує рівень навчання фізиці і сприяє розвитку творчих та аналітичних здібностей учнів [1-4].

Відповідно, вміння формувати й спрямовувати пізнавальні інтереси школярів стає одним з визначальних засобів оптимізації і підвищення результативності навчального процесу з фізики і потребує детального вивчення.

Пізнавальні інтереси учнів до фізики складаються з інтересу до фізичних явищ, фактів, законів; із прагнення пізнати їхню фундаментальну

сутність на основі теоретичного знання, засвоїти і навчитися використовувати їхній практичний зміст, опанувати методами пізнання – теоретичними й експериментальними. Досить часто пізнавальна спрямованість учня має вибірковий характер. Якщо ті або інші поняття, предмети або явища здаються йому важливими, він захоплено ними займається. Звичайно, в протилежному випадку інтерес учня буде мати випадковий, поверхневий характер.

Варто розрізнити засоби формування та розвитку пізнавальних інтересів на ті, що визначаються можливостями змісту самого навчального предмету, і ті, що використовують особливі методичні прийоми.

З точки зору захопливості змісту навчального матеріалу фізика має практично необмежений потенціал. Необхідно лише навчитися подавати цей зміст в такій формі, яка дозволить учням успішно засвоїти нові знання і сформує стійку зацікавленість. Для цього варто дотримуватися наступних вимог.

1. Навчальний матеріал повинен привертати увагу учня постановкою питання і спрямовувати його мислення на пошук відповіді.

2. Загальний масив складного навчального матеріалу необхідно розріджувати цікавою актуальною інформацією. Ця цікава інформація повинна викликати пізнавальну активність учнів, допомагати їм з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між фізичними явищами.

3. Емоційний, чітко спрямований виклад додаткової цікавої інформації повинен сприяти періодичному відновленню високого рівня сприйняття навчального матеріалу в учнів.

4. Цікавий матеріал повинен відповідати віковим особливостям учнів, рівню їхнього інтелектуального розвитку і не повинен віднімати багато часу.

5. Додатковий матеріал, обраний учителем для уроку, повинен враховувати вже сформовані інтереси й захоплення учнів. Тобто цей матеріал повинен бути актуальним саме для цієї аудиторії.

Узагальнюючи результати практичного навчання фізиці можна запропонувати послідовну схему виховання в учнів захоплення навчальним предметом: від зацікавленості до здивування; від здивування до активної допитливості й прагнення розв'язати загадку; від допитливості до міцного знання, опанування елементами методів наукового пізнання.

На стадії здивування в школярів проявляється ситуативний інтерес, що виникає при спостереженні ефектного наочного експерименту або демонстрації; при вивченні напрямків практичного застосування фізичних явищ; під час ознайомлення з цікавими і незвичайними фактами з історії фізики і життя вчених-фізиків. Дуже часто спалах ситуативного інтересу в учнів виникає під час «випадкових ліричних відступів», коли вчитель відповідає на додаткові питання, що стосуються фундаментальних

принципів організації й еволюції Всесвіту і виходять за межі шкільної навчальної програми. Разом із збагаченням запасу конкретних знань у процесі навчальної діяльності, усвідомленням фізичного змісту фактів, явищ, законів відбувається все більша об'єктивізація інтересів: учень все більшу увагу звертає на реальний зміст об'єкта своєї зацікавленості. Цікавість переростає в допитливість.

Стадія допитливості характеризується прагненням учнів глибше ознайомитися з навчальним предметом, більше довідатися. На цій стадії учні багато запитують, сперечаються, намагаються самостійно знайти відповіді на свої питання і питання товаришів. При цьому провідним завданням вчителя буде організувати навчальний процес таким чином, щоб підтримати в учнів прагнення довідуватися про нове, дати їм можливість відчувати радість від процесу пізнання. Дуже важливо не акцентуватися на можливих помилках учнів, які закономірно виникають в процесі самостійного осмислення фізичних процесів і явищ, а сократівським методом «від протилежного» використовувати ці помилки для досягнення правильного розуміння.

Стадія опанування проявляється як формування в учнів стійкого самостійного прагнення до глибоких знань з фізики, пов'язаного з свідомими вольовими зусиллями і напруженою інтелектуальною роботою, з застосуванням теоретичних знань на практиці.

У процесі вивчення фізики поступово змінюється спрямованість пізнавальних інтересів учнів. Спочатку цікавлять факти, досліди, фізичні процеси й явища; потім – їхнє пояснення; згодом – теоретичне узагальнення і практичне використання з метою досягнення розуміння фізичної картини світу. Без винятку, всі теми курсу фізики мають можливості для формування і розвитку пізнавальних інтересів учнів. Необхідно лише з'ясувати: як викликати в учнів цей інтерес?

Досвід викладання фізики в загальноосвітній школі дозволяє кожному вчителю розробити власний арсенал засобів пробудження пізнавального інтересу в учнів. Проте очевидно, що на початковому етапі навчання фізиці такі засоби повинні спиратися на емоціональне сприйняття учнів. Якщо перші уроки з фізики, перші демонстраційні досліди, перші емпіричні факти стабільно викликають в учнів позитивний емоційний сплеск та концентрацію уваги на навчальному матеріалі – це означає, що пізнавальний інтерес виник. Для формування пізнавальних інтересів на початковому етапі навчання дуже ефективна своєрідна «реклама» досягнень фізики. Коротка популярна розповідь про останні досягнення фізики, про квантові та релятивістські явища, загадкові об'єкти мікро- та макросвіту значно актуалізує бажання вивчати фізику. Звичайно, такі «ліричні відступи» повинні бути обумовлені навчальною ситуацією, наприклад – додатковими питаннями учнів, які практично неможливо

спланувати заздалегідь та врахувати в поурочному плануванні. Для їхнього успішного використання вчитель повинен розвивати в собі наукову ерудицію, вміння імпровізувати, блискавично реагувати на неочікувані запитання і нестандартні навчальні ситуації.

Кажуть, що хороший експромт – це заздалегідь спланований і підготовлений експромт. Для прихованої підготовки необхідних навчальних ситуацій можна з успіхом використовувати **парадоксальні питання, або короткі завдання-загадки**, які викликають подив учнів вже самою постановкою, змушують їх напружено міркувати, а найголовніше – привертають увагу, сприяють кращому розумінню фізичних законів і явищ. Такими засобами досвідчений вчитель може «спровокувати» учнів на необхідні додаткові питання. Подібні завдання не важко підібрати до кожної теми курсу фізики

Використання художньої і науково-популярної літератури в процесі навчання також поживляє хід уроку і сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, закріпленню і поглибленню одержуваних ними знань, створенню цілісного уявлення про навколишній світ. Використання епізодів і ситуацій з відомих літературних творів для ілюстрації фізичних явищ та процесів дозволяє легко ввійти в контакт з учнями, яскраво й образно викласти навчальний матеріал, що сприяє його стійкому засвоєнню.

Аналогічним чином, і навіть більш результативно (на жаль сучасні діти не дуже багато читають) можна використовувати практично необмежені ресурси кіно- та відеопродукції. Велику зацікавленість викликає обговорення особливостей моделювання руху та інших суто фізичних ефектів в комп'ютерних іграх.

Не слід забувати про те, що традиційно пізнавальна діяльність учнів на уроках фізики активізується за допомогою навчального експерименту. Якщо традиційну методику проведення демонстраційного експерименту перетворити в проблемну навчальну ситуацію та поєднати її з певним артистизмом виконання – пробудження пізнавального інтересу в учнів буде гарантовано.

На стадії допитливості розвиток пізнавальних інтересів учнів добре стимулюють фронтальні експериментальні завдання – короткочасні спостереження, вимірювання і досліди, безпосередньо пов'язані з темою уроку. Такі завдання дозволяють здійснювати вивчення теоретичних питань на експериментальній основі. Здійснюється фронтальний експеримент на найпростішому обладнанні [5-6].

Завдяки короткочасності виконання, фронтальний учнівський експеримент можна застосовувати на будь-якому етапі уроку: під час пояснення нового матеріалу, закріплення практичних навичок, повторення й узагальнення вже вивченого навчального матеріалу.

Як приклад можна навести фронтальні експерименти з теми “Механічні коливання”.

Дослід 1. Вивчення вільних коливань тягарця, підвішеного на гумовому шнурі, та тягарця, підвішеного на нитці.

Мета: З'ясувати умови виникнення вільних коливань і чинники, що визначають їхні характеристики.

Обладнання: набір тягарців однакової маси, гумовий шнур, нитка.

Хід експерименту.

1. Підвісити один тягарець на гумовому шнурі і задати коливальний рух, розтягнувши шнур вздовж вертикалі.

2. Збільшувати кількість підвішених на шнурі тягарців і спостерігати за зміною характеру коливань.

3. Скласти гумовий шнур вдвоє і повторити пункти 1 і 2.

4. Підвісити тягарець на нитці і задати коливальний рух, відхиливши нитку від вертикального положення.

5. Збільшувати кількість підвішених на нитці тягарців і спостерігати за зміною характеру коливань.

6. Скласти нитку вдвоє і повторити пункти 1 і 2.

Відповіді на питання.

1. Під дією яких сил виникають коливання тягарця на гумовому шнурі?

2. Під дією яких сил виникають коливання тягарця на нитці?

3. Як змінюється характер коливань на шнурі після зміни кількості тягарців?

4. Як змінюється характер коливань на шнурі в результаті складання шнура вдвоє?

5. Як змінюється характер коливань на нитці після зміни кількості тягарців?

6. Як змінюється характер коливань на нитці в результаті складання вдвоє?

Підказка: в усіх дослідах задавати сталу амплітуду коливань.

Дослід 2. Перетворення енергії під час коливального руху.

Мета: Спостереження за взаємними перетвореннями потенційної енергії в кінетичну енергію під час коливального руху.

Обладнання: набір тягарців однакової маси, гумовий шнур, нитка.

Хід експерименту.

Спостерігаючи за коливаннями кожного з маятників, відповідайте на питання.

1. У якому положенні тягарець має найбільше і найменше значення потенційної енергії?

2. У якому положенні тягарець має найбільше і найменше значення кінетичної енергії?

3. Чи змінюється повна механічна енергія, якщо опір повітря і тертя в підвісі не враховувати?

Дослід 3. Вимірювання амплітуди, періоду, частоти коливань маятника на нитяному підвісі (математичного маятника).

Обладнання: маятник на нитяному підвісі, лінійка вимірвальна, секундомір.

Хід роботи:

1. Розташуйте маятник над лінійкою так, щоб центр ваги тягарця перебував напроти нульової поділки шкали лінійки, а тягарець майже торкався до неї. Відхилите маятник від положення рівноваги на невеликий кут і відпустите.

2. Виміряйте середню амплітуду коливань маятника.

3. Виміряйте час, за який маятник зробить 10 повних коливань.

4. Розрахуйте період і частоту коливань, використовуючи визначення цих величин.

Дослід 4. Вивчення фази коливань маятників.

Мета: Порівняльне спостереження одночасних рухів двох маятників на нитяних підвісах при ненульовій різниці фаз їхніх коливань.

Обладнання: Штатив з муфтою й лапкою, два маятники на нитяних підвісах однакової довжини.

Хід роботи:

1. Відхилите один маятник від положення рівноваги на невелику відстань і відпустите. Спостерігайте за коливаннями маятника. У яких положеннях відносно положення рівноваги перебуває маятник, якщо фаза його коливань дорівнює $\pi/2$, π , $3\pi/2$, 2π ?

2. Відхилите обидва маятники в протилежні сторони від положення рівноваги й одночасно відпустите їх. З якою різницею фаз коливаються маятники?

3. Задайте коливання обох маятників з різницею фаз 0 , $\pi/2$.

4. Зробіть висновки.

Постановка достатньо простих фронтальних експериментів дозволяє учням не лише спостерігати коливальний рух, а й самостійно зробити важливі висновки, щодо основних характеристик цього руху.

Наступним кроком може стати узагальнення експериментальних даних, отриманих учнями в вигляді формул для розрахунку періодів коливань і законів, що описують гармонійні коливання.

Самостійне розв'язування учнями експериментальних задач сприяє активному напрацюванню ними вмінь і навичок дослідницького характеру, розвитку творчих здібностей. Експериментальні задачі зазвичай не містять в своїй умові всіх даних, необхідних для розв'язку. Тому учневі доводиться спочатку з'ясувати, про яке фізичне явище чи процес йдеться в задачі, зрозуміти, які додаткові дані йому потрібні, продумати способи і

можливості їхнього визначення, знайти їх, на заключному етапі підставити у формулу.

Стадія опанування досягається лише окремими учнями, які не тільки мають особливий комплекс природних задатків і здібностей, але й відрізняються цілеспрямованою працелюбністю, здатністю до індивідуальної творчої роботи і свідомо обирають фізику як майбутню сферу професійної діяльності. Розвиток пізнавальних інтересів учнів на цій стадії здійснюється за різноманітними напрямками індивідуальної роботи під керівництвом досвідченого вчителя – наукового керівника. Значний ефект дають такі види індивідуальної роботи як підготовка до предметних олімпіад з фізики, до участі в різноманітних творчих і дослідницьких конкурсах, особливо до участі в конкурсах-захистах наукових учнівських робіт в системі Малої академії наук.

Висновки. Сформувати глибокі пізнавальні інтереси до фізики на рівні стадії опанування у всіх учнів неможливо і, напевно, не потрібно. Важливо знайти засоби зробити кожний урок цікавим для учнів, наслідком цього буде концентрація уваги учнів на навчальному матеріалі й їхня активна участь в процесі навчання. Тоді в багатьох з учнів вроджена допитливість переросте в глибокий і стійкий інтерес до фізики як науки, безвідносно до їхнього майбутнього професійного вибору. Такий інтерес і сформована система якісних понять про фундаментальні закони і принципи фізики, їхнє значення для сучасної цивілізації є такими ж необхідними ознаками освіченої людини, як знання загальних відомостей з історії, культури, літератури, мистецтва.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках фізики можна різними способами, але варто пам'ятати, що ця активізація не повинна зводитися до збільшення кількості самостійних робіт, які виконують учні. Важлива, досі не вирішена остаточно, проблема використання засобів активізації пізнавальної діяльності в ході навчального процесу полягає в тому, що засоби активізації повинні стимулювати і розвивати розумову активність школярів, але не збільшувати обов'язкового навчального навантаження.

Література

1. Каменецкий С. Е. Теория и методика обучения физике в школе: Частные вопросы: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурешева, Н. Е. Важеевская. – М. : «Академия», 2000. – 368 с.
2. Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школы. Ч.2 / Под ред. В. П. Орехова, А. В. Усовой. – М. : Просвещение, 1980. – 256 с.
3. Ванеев А. А. Преподавание физики в 9 классе: Пособие для учителей / А. А. Ванеев, Э. Д. Корж, В. П. Орлов. – М. : Просвещение, 1980. – 176 с.
4. Ванеев А. А. Викладання фізики в 10 класі середн. школи: Посібник для вчителів / А. А. Ванєєв, Е. Г. Зубицька, О. Ф. Яруніна – К. : Рад. шк., 1980. – 159 с.

5. Винниченко В. Є. Фізичний практикум. Посібник для вчителів / В. Є. Винниченко. – К. : Рад.шк., 1959. – 442 с.

6. Коршак Е. В. Методика и техника школьного физического эксперимента. Практикум. Учеб. пособие для пед. Ин-тов. / Е. В. Коршак, Б. Ю. Миргородский. – К. : Вища школа, 1981.- 280 с.

Є. Пліско

– здобувач кафедри соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.013.46

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті висвітлюється специфіка соціально-педагогічної роботи з вивчення особистості учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, розкривається доцільність її здійснення та пропонуються шляхи реалізації в умовах інтернатних закладів. Автором визначаються принципи, на яких має базуватися соціально-педагогічна робота з вивчення особистості учнів.

Ключові слова: *принципи, особистість, учні, загальноосвітня школа-інтернат.*

Е. Плиско

*соискатель кафедры социальной педагогики Славянского
государственного педагогического университета*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ- ИНТЕРНАТОВ

В статье освещается специфика социально-педагогической работы по изучению личности учеников общеобразовательных школ-интернатов, раскрывается целесообразность ее осуществления и предлагаются пути реализации в условиях интернатных учреждений. Автором определяются принципы, на которых должна основываться социально-педагогическая работа по изучению личности учеников.

Ключевые слова: *принципы, личность, ученики, общеобразовательная школа-интернат.*

Е. Plisko

*The competitor of chair of social pedagogics of Slavansk state pedagogical
university*

SOCIALLY-PEDAGOGICAL FEATURES OF STUDYING OF THE PERSON OF PUPILS OF GENERAL EDUCATIONAL BOARDING SCHOOLS

In article specificity of socially-pedagogical work on studying of the person of pupils of general educational boarding schools is shined, the expediency of its realisation reveals and realisation ways to conditions boarding establishments are offered. The author defines principles on which socially-pedagogical work on studying of the person of pupils should be based.

Keywords: *principles, the person, pupils, a general educational boarding school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний період розвитку нашого суспільства потребує негайного розв'язання важливих завдань щодо комплексної реабілітації дітей-сиріт, що виховуються в умовах шкіл-інтернатів, створення психолого-педагогічних умов для їх розвитку, становлення і життєдіяльності. Для розв'язання цієї проблеми розроблено Національну програму „Діти України”, яка передбачає низку заходів щодо поліпшення становища дітей даної категорії, зокрема створення реабілітаційних центрів, центрів роботи з молоддю, вдосконалення механізму соціальної та матеріальної підтримки випускників інтернатних закладів та ін., здійснення комплексної реабілітації зазначеної категорії вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У розв'язанні низки завдань реабілітації, соціалізації та адаптації вихованців шкіл-інтернатів у різні роки приймали участь І. Бойко, Т. Говорун, Л. Дзюбко, В. Васильєв, В. Іванов, Б. Кобзар, О. Лютак, В. Романова, Л. Співак, І. Шобура й ін. [1 - 4]. Проте аспект вивчення особистості даної категорії дітей залишається актуальним для сьогодення.

Формулювання цілей статті. Саме тому метою цієї статті є висвітлення специфіки соціально-педагогічної роботи з вивчення особистості учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів та визначення принципів, на яких зазначена робота має базуватися.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що соціально-педагогічна робота з учнями шкіл-інтернатів неможлива без глибокого знання їх соціально-психологічних особливостей. Для того, щоб процес навчання і виховання учнів інтернатного закладу здійснювався більш успішно, необхідно домогтися позитивних змін в їхньому внутрішньому світі. Це буде можливо за умови, якщо співробітники цих закладів: психологи, учителі, вихователі, адміністрація та ін. будуть добре знати ступінь особистісної деформації вихованців, причини й умови виникнення і функціонування цих деформацій та особливості корекційно-реабілітаційної роботи з учнями по усуненню деформації.

Реабілітація вихованців інтернатного закладу без урахування їх психолого-педагогічних і індивідуальних особливостей породжує безліч

труднощів у їхньому навчанні і вихованні, численні конфліктні ситуації, підсилює негативну взаємодію підлітків один з одним [1].

На наш погляд, глибока і точна діагностика психологічних особливостей дітей і підлітків з аномаліями в розвитку і поведінці допомагає визначити найбільш доцільний шлях їхньої позитивної зміни, вибрати оптимальні методи впливу, забезпечити диференційований та індивідуальний підхід до різних категорій неповнолітніх за видами соціальних відхилень у їхній поведінці. Педагогу-психологу інтернатного закладу необхідно розробити програму вивчення та коригування особистості учнів на весь період їхнього перебування в інтернатній установі. Звичайно, що ця мета може бути досягнута лише в тому випадку, якщо в нього буде достовірна й об'єктивна інформація про ті соціально-психологічні процеси, що реально існують у кожному інтернатному закладі, в тих групах і колективах, де діти живуть і навчаються, оскільки кожен вихованець випробує на собі тиск неформальної структури, соціально-негативних групових цінностей, установок.

Науковці зазначають, що процес вивчення особистості учнів повинний бути безупинним і систематичним. Це обумовлено тим, що науковий підхід до організації психолого-педагогічної і медико-оздоровчої реабілітації припускає постійні контакти з кожним вихованцем [2, с.110].

Вивчати особистість учнів необхідно з метою повноцінного лікування хвороби, профілактики захворювань і відхилень у поведінці. Знаючи минуле і сьогодення вихованців, аналізуючи їхнє ставлення до себе, інтернатного закладу, родини, оточуючих людей, педагоги можуть прогнозувати поведінку учнів після випуску з інтернатного закладу. Ці прогнози у виді висновків і рекомендацій у характеристиці, є важливою умовою організації з дітьми і підлітками індивідуально-профілактичної роботи в родині соціальними педагогами і громадськими організаціями.

Без знання й урахування даних про самооцінку і рівень домагань учнів, систему міжособистісних стосунків, рівень тривожності, ціннісні орієнтації вихованців не може бути і мови про ефективність психолого-педагогічної корекційної і реабілітаційної діяльності інтернатного закладу. Дисонанс між очікуваними результатами від застосовуваних заходів впливу на учнів і сприйняттям їх останніми часто виникає в тих випадках, коли вихованці мають неадекватну завищену чи занижену самооцінку. В даному випадку вони не бачать у себе недоліків і прагнуть усунути їх. На цьому ґрунті нерідко виникають завищені домагання на особливе положення в соціумі, у родині, колективі. Саме вихованці з завищеними чи заниженими самооцінками і рівнем домагань породжують конфлікти, що призводять до порушень дисципліни, розпорядку дня, а нерідко до втеч з інтернатного закладу і злочинів [3].

Отже, вивчення особистості вихованців інтернатного відноситься до числа найважливіших вимог ефективної організації корекційно-реабілітаційної діяльності.

Аналіз наукових джерел [1 - 4] дає підстави стверджувати, що вивчення особистості учнів повинно ґрунтуватися на низці основних принципів: принципі безумовного і безоцінного прийняття підлітків такими, які вони є в даний час із усіма своїми позитивними і негативними якостями, принципах об'єктивності, розвитку, всесторонності, цілеспрямованості й активності, динамічного вивчення, комплексного підходу, єдності процесів вивчення і коригування спрямованості особистості, розширеного негативного і позитивного стимулювання та інших. Якщо виховний процес в інтернатному закладі буде базуватися на викладених вище принципах вивчення особистості вихованців, то реабілітація соціально дезадаптованих дітей і підлітків буде успішною й ефективною.

Таким чином, вивчення соціально-психологічних особливостей учнів інтернатного типу допомагає визначити найбільш доцільний шлях їхньої позитивної зміни, вибрати оптимальні методи впливу, забезпечити диференційований та індивідуальний підхід до зазначеної категорії дітей. Подальшого вивчення потребують проблеми створення і впровадження дієвої системи соціально-педагогічних впливів на особистість учнів шкіл-інтернатів, які б гарантовано забезпечували позитивний результат виховання даної категорії дітей.

Література

1. Канішевська Л. В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності / Л. В. Канішевська. – К. : Стило, 2001. – 342 с.
2. Коношенко С. В. Психолого-педагогічна позиція вчителя у роботі з соціально дезадаптованими учнями школи-інтернату / С. В. Коношенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2004. – Вип. 23. – С. 109–113.
3. Навчально-виховна робота у школах-інтернатах і групах продовженого дня / Бондар А. Д., Кобзар Б. С. – К. : Вища шк., 1985. – 304 с.
4. Основні шляхи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт : [метод. рек.] / уклад. Л. С. Дробот, Б. С. Кобзар, Є. П. Поставойтов. – К. : ІЗМН, 1997. – 60 с.

ПСИХОЛОГІЯ**В. Борисов**

– доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

Я. Бобилева

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 658.8:17.022.1**ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ**

Обґрунтовано необхідність впровадження сучасної концепції іміджу аграрної галузі як ефективного інструменту забезпечення сталого розвитку. Визначено зовнішні і внутрішні функції іміджу аграрної галузі.

Ключові слова: імідж, образ, стереотип, аграрна галузь, функції.

В. Борисов

– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

Я. Бобылева

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА АГРАРНОЙ ОТРАСЛИ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ

Обоснована необходимость внедрения современной концепции имиджа аграрной отрасли как эффективного инструмента обеспечения устойчивого развития. Определены внешние и внутренние функции имиджа аграрной отрасли.

Ключевые слова: имидж, образ, стереотип, аграрная отрасль, функции.

V. Borisov

- The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogic and technique of technological preparation of Slovyansk State Pedagogical University

Y. Bobileva

- Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of pedagogic and technique of technological preparation of Slovyansk State Pedagogical University

THE CORPORATE IMAGE OF AGRICULTURAL SECTOR IN UKRAINE TODAY

The necessity of introducing the modern concept of the image of the agrarian sector as an effective instrument for sustainable development. Determined by external and internal features of agricultural sector's image.

Key words: image, image, stereotype, agrarian industry, functions.

Сьогодні в Україні склалась ситуація, коли молодь орієнтується на сфери діяльності, що не пов'язані з сільським господарством. Так, з 126 випускників м. Краматорська (ЗОШ№2, ЗОШ№6, ЗОШ№8) в 2010 р. тільки 5 осіб виявили бажання вступити до вищого навчального закладу, де ведеться підготовка фахівців для аграрної галузі. Зазначимо, що переважна більшість учнів не мають уявлення про професії і умови праці в аграрній галузі. Система професійної орієнтації молоді сьогодні не може ефективно функціонувати, бо відсутній позитивний імідж галузі.

В суспільній свідомості все більш закріплюється уявлення про імідж як про певну цінність, від якої залежить успішність діяльності будь-якої організації та галузі. Це поняття використовується в засобах масової інформації. в системі маркетингу, реклами і зв'язків з громадськістю. Імідж відносять до таких соціальних реалій, як людина, група людей, організація (наприклад, імідж викладача, механізатора), окремі сектори галузей економіки (вугледобувна промисловість, радіоелектронна промисловість, сільськогосподарське машинобудування) і результатам їх діяльності (поглядам, теоріям і т.д.). поняття іміджу має низку близьких за значенням слів: думка, рейтинг, репутація, образ, авторитет, престиж [1].

Проблема іміджу в західних країнах, переважно у США, стає актуальною з 1950-х років. З 60-х років ХХ століття в США та країнах Західної Європи відзначається зростання історичних, соціологічних, психологічних досліджень іміджу. У вітчизняній науці до кінця 80-х років, близькі за напрямом дослідження проводилися в межах психології пропаганди, масових комунікацій, соціального пізнання. А отже, вітчизняна наукова думка має підґрунтя для плідного дослідження не нової для нас, але досить актуальної проблематики іміджу аграрної галузі.

Відсутністю загальноприйнятого визначення сутності іміджу обумовлена необхідність виявлення найбільш розповсюджених аспектів

використання цього поняття. Імідж (image) — англійське слово, що походить від латинського *imago* – зображення. В сучасній англійській мові слово *image* має декілька значень. Серед них треба виділити не тільки традиційні - «образ», «зображення», але і такі значення. як «уособлення», «репутація», «престиж». Сучасні англійські словники тлумачуть імідж і як загальне враження, що справляють особистість, організація, товар [2]. Слід вказати, що в англійській літературі досить часто вживається словосполучення «*imagebuilding*»- в розуміння «створення репутації», «обличчя фірми». Ці значення більш наближені до розуміння іміджу, що склалось у сучасній науковій думці.

Аналіз більше ніж 20 визначень іміджу у сучасній науковій літературі [3]. Переклад слова *image* як зображення, вірогідно. став підґрунтям для інтуїтивного розуміння іміджу як наочного виразу явища. Погоджуючись із важливістю зорового образу об'єкта іміджу. слід враховувати і те. що соціальні і соціально-психологічні характеристики об'єкта іміджу не візуальні. Тому вважаємо за недостає при визначенні іміджу спиратися лише на візуальні характеристики.

Інший погляд на сутність іміджу полягає в акцентуванні його символізму [4]. Значення символізму в процесі формування іміджу безумовно велике, але якщо зважити на позиції того ж символічного інтеракціонізму, вся соціальна поведінка людини полягає у виробництві і оперуванні символами. Слід погодитись із тим, що символічної природи іміджу для його пояснення недостатньо.

Трактування іміджу в межах феномену впливу історично є одним з перших підходів до його розуміння. В цьому контексті імідж може розглядатися як засіб психологічного впливу на мотивацію поведінки.

Слід зазначити, що більшість дослідників визначають імідж через поняття психічного образу, що формується у масовій свідомості. поняття «образ» використовується в психології для опису відбиття об'єктивного світу. На думку О. Леонтєва, «...проблема сприйняття повинна бути поставлена і розроблятися як проблема психології образу світу». Образ є одним з базових понять і в загальній і соціальній психології. Образ – це не миттєвий знімок дійсності. а процес. що розгортається в часі.

Поява в науковому лексиконі терміну «імідж» пов'язано не стільки з англійською експансією. скільки з тим. що імідж- це не просто психічний образ. а образ, що має певні особливості, які зазвичай не оприлюднюються [5, 6].

Як наукові поняття, образ і імідж не тотожні (див. рис. 1). Поняття «образ» є родовим поняттям щодо іміджу.

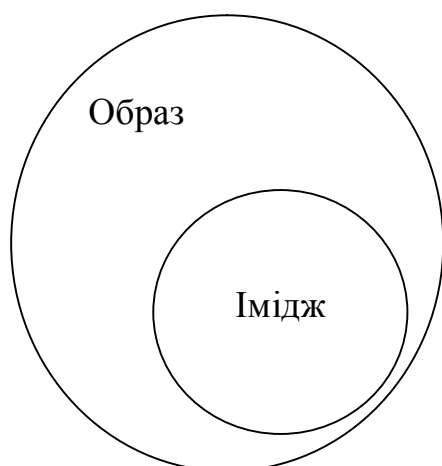


Рис.1. Співвідношення обсягу понять «образ» і «імідж».

Такий підхід до розгляду іміджу, на наш погляд, є продуктивним. В межах цього підходу імідж як образ характеризується двома головними ознаками: емоційною забарвленістю і стійкістю. Стійкість іміджу відрізняє його від більш динамічних суспільної думки і настрою. Для його формування і зміни необхідно мати час і суттєву інформацію. Така стійкість призводить до аналогій між іміджем і соціальним стереотипом. Але таке уявлення потребує уточнення.

В психології під соціальним стереотипом прийнято розуміти спрощений, схематизований, емоційно забарвлений і стійкий образ соціальної групи або спільноти, що з легкістю розповсюджується на її представників.

Стереотип формується на основі соціального досвіду і полегшує увагу і мислення при сприйнятті соціальної дійсності. Імідж відрізняється від стереотипу тим, що він індивідуалізований, тобто за своєю сутністю є образом конкретного об'єкту. Стереотип же «узагальнює» деякий клас схожих об'єктів, змушуючи сприймати їх ідентично. Безумовно, що варіант, коли імідж буде цілком визначатися існуючим стереотипом можливий. Але, на нашу думку, це не найкращий варіант іміджу, бо тоді поза увагою залишаються індивідуальні особливості об'єкту. Разом із цим, багато авторів вказують на те, що ефективний імідж повинен спиратися на існуючі стереотипи як на когнітивну основу, але не співпадати з ними [7, 8]

Деякі дослідники звертають увагу на розрив між іміджем і реальністю, але це не допомагає при з'ясуванні його сутності. Більш адекватним предмету розгляду ми вважаємо підхід, який був запропонований С. Мосвовічі в концепції соціальних уявлень, саме в цілеспрямованості полягає основна специфіка іміджу як образу.

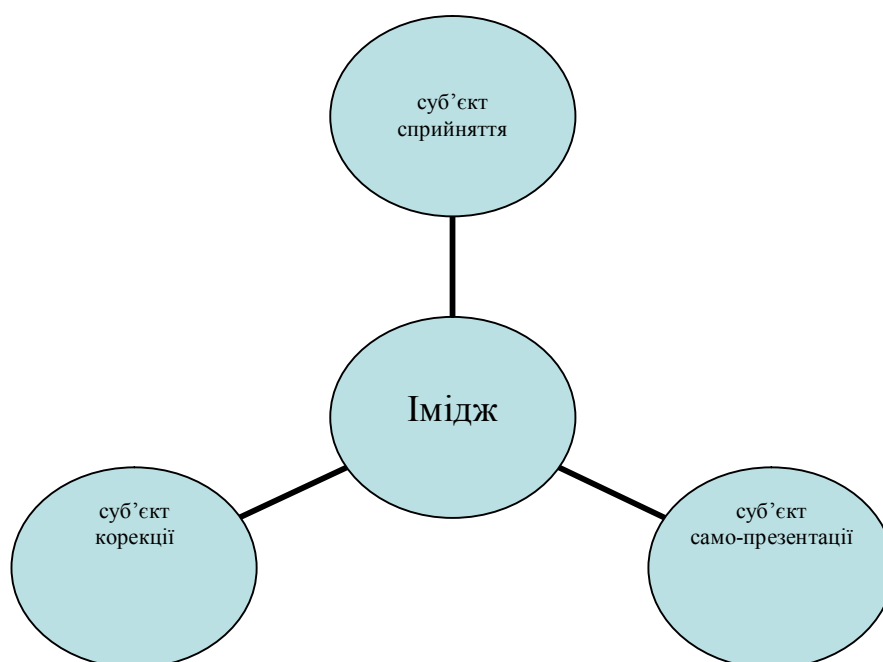
Образ об'єкту виникає завжди, коли з'являється суб'єкт, який сприймає цей об'єкт. Імідж же, як феномен виникає тоді, коли дехто не

просто усвідомлює, що об'єкт кимось сприймається. але і ставить перед собою завдання корегувати це сприйняття. Отже, можемо вважати, що поняття «імідж» має функціональний характер. Це дозволяє виділити найбільш важливі особливості іміджу як різновиду психічного образу.

Поняття «імідж» доцільно використовувати тоді, коли, по-перше, з'являється усвідомлення того, що об'єкт сприймається аудиторією і відбувається усвідомлення самого факту сприйняття; по-друге, є цілеспрямованість у формуванні образу об'єкту.

Одним з основних методів створення іміджу аграрної галузі є позиціонування як побудова образу і спрямування сприйняття в необхідному напрямку за допомогою зрозумілих (для населення) категорій. Метою позиціонування стає наближення до позитивних очікувань суспільства і дистанціювання від негативних.

Це допомагає нам зрозуміти суб'єкт-суб'єктний характер процесу формування іміджу аграрної галузі. При цьому можна виділити трьох суб'єктів іміджу.



Аудиторія є колективним суб'єктом сприйняття. Суб'єкт самопрезентації – сам об'єкт сприйняття (аграрна галузь). Суб'єкт корекції- група (керівництво аграрної галузі) або людина, чия цілеспрямована діяльність полягає в організації сприйняття об'єкта іміджу певним чином.

При визначенні сутності іміджу аграрної галузі важливо уникнути помилки, коли імідж ототожнюють з іншими властивостями об'єкту.

Імідж як результат сприйняття і є образ. Як образ він не належить об'єкту сприйняття, а формується в свідомості суб'єктів сприйняття. Приналежність іміджу суб'єкту сприйняття («аудиторії») вимагає визначення не тільки чий імідж, але і у кого. Отже, більш правильним буде вислів не «аграрна галузь має імідж», а «у цієї конкретної аудиторії сформовано імідж аграрної галузі».

Діяльність з корекції іміджу передбачає наявність відповідної мотивації [4, С. 72.] перше джерело мотивації пов'язано з розв'язанням внутрішніх психологічних проблем, з само презентацією. Ця потреба в підвищенні психологічного статусу працівників аграрної галузі і ступеня задоволення приналежністю до неї за рахунок високого статусу сільського господарства. Друге джерело ґрунтується на уявленні про імідж як засіб соціально-психологічного впливу. Для аграрної галузі – це потреба в розв'язанні таких проблем, як підготовка висококваліфікованих робітничих кадрів, фахівців з вищою освітою та впровадження вітчизняних наукових розробок в агропромисловому комплексі. [9].

Суперечність між власним образом і «Я в очах інших», як важлива передумова іміджевої діяльності, вперше відзначена І.Гофманом. Діяльність суб'єкта із створення іміджу мотивується невідповідністю уявлень про те, як аграрна галузь повинна сприйматися оточенням («бажаний імідж») і як вона реально сприймається. Виявлення цієї невідповідності передуює діяльності з формування іміджу. Моделювання перспективи подолання суперечності передбачає розгляд як важливої умови формування іміджу аграрної галузі наявності у суб'єкта корекції «бажаного іміджу» рефлексивного образу.

Однією з причин неефективної роботи з корекції іміджу аграрної галузі була відсутність до останнього часу чіткої, зрозумілої концепції розвитку аграрної освіти і науки. в наш час відбувається інституалізація суб'єкта корекції іміджу аграрної галузі. При цьому. діяльність наукових структур з одного боку. повинна бути інтегрована в єдину державну систему формування іміджу країни. а з іншого, здійснюватися нерозривно з формуванням внутрішнього іміджу і організаційної культури аграрної галузі.

При розв'язанні окремих завдань корекції іміджу. можливе використання суспільних, наукових і комерційних організацій, що працюють в сфері масових комунікацій (наукові дослідження, консалтингові послуги. реклама). Але побудова концепції іміджу аграрної галузі, стратегічне керівництво по її реалізації повинно здійснюватися єдиним органом за умови безпосередньої участі вищого керівництва галузі.

Мета іміджевого впливу - «бажаний імідж» не повинен відповідати реальному стану аграрної галузі. Необхідно використовувати

«підвищуючий потенціал» іміджу, що буде сприяти розкриттю можливостей аграрної галузі. Слід зважувати не тільки на прагматичність іміджу-здатність розв'язувати конкретні завдання, а і на імідж як засіб само презентації. З цієї позиції імідж аграрної галузі - це можливість показати суспільству кращі характеристики. Пропонуємо, перш за все, змінити не саму аграрну галузь, а образ галузі, створивши новий образ української аграрної галузі, галузі з принципово новою соціальною функцією, з новим рівнем самосвідомості. Цим ми вплинемо на законодавців і на громадянське суспільство.

Імідж відбиває соціальні очікування суспільства, його певних груп, що обумовлені потребами і інтересами. В процесі формування іміджу певне значення має готовність аудиторії сприймати об'єкт. В структурі цієї готовності певне місце займає «ідеальний образ», тобто уявлення про те, яким повинен бути цей об'єкт. Тому, наступним важливим компонентом в динаміці формування іміджу є ідеал. Згідно концепції С. Московічі, ідеал посідає важливе місце в структурі соціальних уявлень [10]. Цей ідеал містить низку індикаторів, які покликані виявляти ступінь відхилення наявного явища від зразка. Отже, для оцінки реального стану аграрної галузі в свідомості аудиторії використовується ідеал, що має культурно обумовлений характер і локалізується в літературі, творах мистецтва, явищах буденної свідомості.

Таким чином, динаміку формування іміджу аграрної галузі можна подати як взаємозв'язок образів аграрної галузі, наявних у суб'єкта сприйняття і суб'єкта корекції. Формування іміджу суб'єктом сприйняття відбувається у взаємозв'язку з образом ідеальної аграрної галузі. На цей процес впливає цілеспрямована діяльність суб'єкта корекції. Джерелом такої діяльності є суперечність – уявлення про невідповідність того, як повинна сприйматися аграрна галузь і як вона дійсно сприймається молоддю.

Виявлення двох джерел мотивації діяльності з корекції іміджу дозволяє визначити дві групи психологічних функцій іміджу аграрної галузі.

Внутрішні функції відбивають спрямованість іміджу на внутрішнє середовище, на самооцінку працівників і їх ставлення до своєї роботи: мотивація приналежності до аграрної галузі; психологічний захист і підтримка високої самооцінки. Тут має місце взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього видів іміджу: зміна сприйняття суспільством аграрної галузі позначається на ставленні працівників цієї галузі до себе і роботи.

Зовнішні функції іміджу аграрної галузі містять: інформування – надання інформації соціуму, задоволення природної потреби в інформації; вплив-зміна ставлень і поведінки оточення (збільшення бажаючих працювати в галузі, абітурієнтів до навчальних закладів, де готують фахівців аграрної галузі); узгодження - формування загальної картини світу для громадян країни, зняття невизначеності з огляду на можливі продовольчі кризи.

Ці функції розкривають гуманістичний потенціал іміджу. Образ аграрної галузі є одним з конструктивних елементів суспільної свідомості. Позитивний імідж аграрної галузі впливає на стабільність суспільства і настрої людей, зменшуючи почуття невпевненості і соціального песимізму.

Література

1. Утлик Э.П. Практическая психология имиджа // Вестник университета. Социология и управление персоналом. - М., ГУУ. 1999. № 1.
2. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed.: J. Crowther. - OUP, 1995.
3. Давыдов Д.Г. Имидж в контексте психологической теории // Имиджелогия: тенденции и перспективы развития. - М., 2003.
4. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. - М, 2002. С. 43.
5. Богданов Е.Н., Зызыкин ВТ. Психологические основы «Паблик рилейшнз». -СПб., 2003. С. 36.
6. Смирнов С.Д. Принцип активности в построении и функционировании психического образа: Автореф. дис... докт. психол. наук. — М. 1988. С. 36.
7. Архипова С. Іміджеві та самоактуалізуючі характеристики у професійній діяльності педагога / Архипова С., Ніколаєску І. // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 2-3. – С. 33-34.
8. Л. Хаєт, О.Л. Єськов, Л.Г. Хаєт, С.В. Ковалевський, О.А. Медведєва, В.І. Кулійчук, Е.В. Яшина. Корпоративна культура: Навч. посібник Київ: Центр навчальної літератури, 2003. — 403 с.
9. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки розпорядженням Кабінету Міністрів України від 6 квітня 2011 р. № 279-р
10. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии: Учебное пособие. -М, 1987. -С. 68.
11. Аналіз українського експорту: Чверть валютних надходжень у 2009 році забезпечив аграрний сектор. [Електронний ресурс] - Режим доступу <http://www.agroconf.org/content/analiz-ukrayinskogo-eksportu-chvertvalyutnih-nadhodzhen-u-2009-roci-zabezpechiv-agrarniy>

I. Вашеняк

—завідувач кафедри загальнонаукових і загальноосвітніх дисциплін, кандидат історичних наук, Міжрегіональна академія управління персоналом м.Хмельницький .

УДК 902:008:573

ВПЛИВ БІОРИТМІВ НА РІВЕНЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РИЗИКУ ЯК ОСНОВА БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

У статті доведено необхідність вивчення теми «Вплив біоритмів на рівень індивідуального ризику» в курсі «Безпека життєдіяльності» у ВНЗ в контексті забезпечення безпеки людини. На думку автора, дана тема повинна розглядатись на практичних заняттях курсу з урахуванням специфіки майбутньої професії студентів.

Ключові слова: біологічні ритми, хронобіологія, працездатність людини, біологічний годинник, індивідуальний ризик.

I. Вашеняк

—заведующая кафедрой общенаучных и общеобразовательных дисциплин, кандидат исторических наук, Межрегиональная академия управления персоналом г.Хмельницкий.

ВЛИЯНИЕ БИОРИТМОВ НА УРОВЕНЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РИСКА КАК ОСНОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Содержание статьи доказывает необходимость изучения темы «Влияние биоритмов на уровень индивидуального риска» в курсе «Безопасность жизнедеятельности» у ВУЗах в контексте обеспечения безопасности человека. Автор считает, что данная тема должна рассматриваться на практических занятиях курса, учитывая специфику будущей профессии студентов.

Ключевые слова: биологические ритмы, хронобиология, трудоспособность человека, биологические часы, индивидуальный риск.

I. Vasheniak

-Head of general scientific and general subjects, candidate of historical sciences, the Interregional Academy of Personnel Management Khmelnytsky

THE IMPACT OF BIORHYTHMS ON THE LEVEL OF INDIVIDUAL RISK AS BASIS OF SAFE LIFE OF HUMAN

In the article also need to examine the theme "The impact of biorhythms on the level of individual risk" in the know "Safety" in higher education in the context of human security. The author believes that this theme should be dealt in practical lessons with regarding the speciality of the future student's profession.

Keywords: biological rhythms, hronobiolohiya, performance of human, biological clock, individual risk.

Людина, не знайома з біоритмами, на повній швидкості мчить до небезпеки.

Ганс Швінг

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На життєдіяльність всіх організмів на Землі впливають біологічні ритми (біоритми) – (добові, сезонні, тощо) коливання інтенсивності і характеру тих або інших біологічних процесів та явищ, які сприяють пристосуванню організмів до циклічних змін навколишнього середовища. Біологічні ритми людини – циклічні коливання інтенсивності та характеру фізіологічних і біохімічних процесів в організмі протягом доби, року, всього життя. Добові біоритми контролюються “біологічним годинником”.

На сьогоднішня біоритмічність визнана однією із основних властивостей всіх живих організмів. Вона є важливим механізмом регуляції функцій, які забезпечують здатність організмів підтримувати гомеостаз (сталість внутрішнього середовища організму) та пристосовуватись до змін навколишнього середовища.

Вивчення біоритмічних процесів сприяло створенню нової наукової дисципліни – хронобіології (з грецької *chronos* – час), яка вивчає закономірності, значення взаємовплив біоритмів на процеси життєдіяльності і поведінку організмів, а також їх взаємозв'язок із впливом навколишнього середовища.

Цілком зрозуміло, що особиста безпека, захищеність людини або її індивідуальний ризик залежить не лише від чинників небезпеки на рівні її особистих інтересів і потреб, а і від добових ритмів фізіологічних функцій. Враховуючи його людина може напружено працювати в години оптимального стану організму і використовувати періоди порівняно низького рівня активності функцій для поновлення сил.

Тому в методичних рекомендаціях з вивчення даної теми слід обґрунтувати важливість та необхідність знання власного добового ритму для підтримки оптимальних умов діяльності і відпочинку людини як одну із важливих передумов найвищої працездатності і продуктивності праці в майбутній професії студентів. Більше того, це дасть можливість сприяти збереженню життя і здоров'я населення завдяки зниженню травматизму і захворюваності на виробництві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковій літературі вже накопичено достатній досвід у дослідженні питання біоритмів при оцінці ефективності працездатності населення, їх здоров'я, яке безпосередньо пов'язане із зовнішніми та внутрішніми біоритмами. Врахування даного фактору є

запорукою створення нової концепції про безпечну життєдіяльність людини залежно від її фахової діяльності.

Так, Влаїль Петрович Казначеев, російський вчений, основоположник космічної антропології, зробив висновок про те, що людина піддається впливу сонячного та земного середовищ, тобто геліогеофізичних факторів. Тобто він продовжив дослідження, основою яких стали праці А.Л. Чижевського, відомих екологів В.Вернадського, К.Ціолковського, Н.Козирьова та інш.[4]

В той час, як хронобіологія тільки намагається вирішити проблему безсмертя, тибетські медики вже володіють безцінними знаннями: «В організмі в залежності від руху сонця і місячних фаз простежується пильна увага до сезонних біоритмів і стану захисних сил- природного імунітету» - ,розповів Таші Ділек, директор Тибетського медичного і астрологічного інституту, розташованого в індійському місті Дхарамсала. Вважається, що наші ресурси достатньо великі взимку, менше – влітку, середні – восени.

В.І. Шапошнікова вивчала добові, сезонні, річні біоритми. На її думку, саме завдяки їм найбільша активність і посилений обмін речовин в організмі збігаються з найбільш сприятливими для цього зовнішніми умовами та часом доби, місяця, року.[7]

На думку Лаврентьевої М.М однією з умов компенсації зниження фізичних можливостей для спортсмена під час негативного періоду фізичного циклу є тренування, розподіл його в часі, чергування з відпочинком. Це відноситься і до людей будь-якої професії, а також до студентів, які займаються фізкультурою та спортом.

Французькі вчені Т.Сардау і Г.Валло встановили, що момент проходження плям через центральний меридіан сонця в 84 % випадків збігаються з раптовими смертями, інфарктами, інсультами тощо. Вітчизняний вчений В.П Девятков підрахував збільшення автокатастроф більш ніж в 4 рази при підвищеній сонячній активності.

Ієрархію ритмів у живих організмах, а також біологічний годинник окремих клітин, його синхронізацію з добовими ритмами «провідних клітин» вивчали в 90-тих роках ХХ ст. В.М Доскіна та М.М.Лаврентьева. Тому основне завдання сучасних вчених – знайти клітини, управляючі ритмом усього організму [2]. Слід зазначити, що з цього приводу ще в 1960 р. американський вчений К.Рихтер висловив припущення щодо існування в людини трьох типів біологічного годинника : центрального, гомеостатичного і периферичного. На його думку, центр управління біологічними годинами розташований в надкорі мозку. Крім того, біоритмологічний підхід до феномена часу як до біологічного параметру і вивчення закономірностей тимчасової організації живих систем, відкривають нові можливості для регуляції і управління процесами не лише, які протікають в організмі людини, а і в стосунках між ними.

Вищезазначеним питанням займається сучасний дослідник О.Висоцький майже 24 роки.

Одна із проблем сучасної психофізіології- проблема синхронізації і десинхронізації біоритмів. Десинхронізація біоритмів, яка спостерігається при адаптивних і патологічних процесах, дозволяє встановити, що їх дослідження є важливим методичним прийомом у розв'язанні питань фізіології праці, вияву патологічних процесів, тощо. До цієї проблематики зараз відносять вивчення біологічного годинника(Н.А. Перна, А.А. Чижевський, Е.Бюннінг, Р.М. Баєвський, Т.Д. Семенова, М.К. Чернишев, Н.А. Агаджанян, Ю.Ашов, Л.Гласс, М.Мекита). Встановлено, що біо- і нейрофізіологічні коливання мають сезонну періодичність. Крім того показано, що архітектоніка біоритмів є унікальною характеристикою індивіда(А.Д.Слонім, А.П. Голіков, П.І.Голіков, В.А. Матюхін, С.Т. Кривошеков, Н.І. Мойсєєва, В.П. Казначаєєв, В.І. Шапошнікова та інш.). Більше того, доведено, що дисинхроз(дизритмія) призводить до порушення психологічного стану і властивостей індивідуальності (В.В. Грускалов, Б.С. Алякрінський, Г.А.Амінев, М.Н. Красильникова, Л.Н. Котлярова, В.І. Макаров, Н.А. Агаджанян, Н.Н. Шабатура).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Питання впливу біоритмів на рівень індивідуального ризику як основи безпечної життєдіяльності людини, потребує більш детального та поглибленого вивчення його ризикованості, виявлення основних факторів ризику в типах біоритмів та сили їх потенційно-негативного впливу. На думку медиків, повне ігнорування в соціальних умовах життя і праці індивідуальних біологічних ритмів призводить до збільшення частки ускладнень і побічних проявів при вживанні ліків. Лікарі прийшли до висновку, що багато ліків ведуть себе подібно отруті, і далеко не байдуже, в які години їх приймає хворий. Наприклад, людям, що страждають виразковою хворобою слід переносити час їжі на ніч – саме тоді їх організм краще засвоює їжу.[6]

Крім цього із процесами біоритмів тісно пов'язана проблема впливу на людину геліофізичних факторів – сонячної активності, змін магнітного поля Землі, тощо. Однак, рекомендації медиків з цих питань зводяться до популярних публікацій в газетах та журналах про несприятливі дні. Зрозуміло, що недооцінка цих факторів призводить до небезпек людства в цілому та індивідуального ризику людини зокрема. Тому, на нашу думку, узагальнюючи результати існуючих наукових досліджень в цьому напрямку, слід звернути особливу увагу на вивчення та розуміння студентами ВНЗ даного питання, яке стане основою безпечної життєдіяльності людини.

Для цього, по-перше, слід розробити універсальну концепцію здоров'я та хвороби людини, в основі якої повинна бути увага про людину

як складну замкнену багатоконтурну систему, що складається з великої кількості підсистем з механізмами прямого та зворотного зв'язку [1].

По-друге, враховуючи власні біоритми слід серйозно поставитись до вибору професії з урахуванням показників психофізіологічних та професійних тестів.

По-третє, створити суворо-індивідуальну для кожної людини програму профілактики захворювань з усуненням впливу вже добре відомих таких негативних факторів як алкоголь, куріння, тощо.

В четвертих, сформувати у молоді нове мислення, основою якого стане єдність природно-екологічних і соціальних основ життя людини. І це важливо при вирішенні поведінки людини в побуті, суспільстві, колективі, особистому житті. Це і зрозуміло, адже біологічні ритми реалізуються в тісній взаємодії з навколишнім середовищем і видбивають особливості пристосування організму до факторів середовища, циклічно змінюючись. Зрозуміло, що обертання Землі навколо Сонця з періодом в 1 рік, обертання навколо своєї осі з періодом 24 години, обертання Місяця навколо Землі з періодом 28 днів, призводять до перепадів температури, вологості, напруженості електромагнітного поля, служать своєрідними датчиками часу для біологічного годинника в циклічних умовах, що змінюються. Саме тому виживають і пристосовуються ті живі істоти, стан яких змінюється в такт зі змінами середовища.

В п'ятих, біологічні ритми впливають на працездатність людини, тому однією із цілей науки про біоритми є виявлення біологічних закономірностей від піку до спаду наших життєвих сил і тим самим зробити можливим планування нашої активності в так звані сильні і слабкі дні. В такому розумінні менеджмент на основі біоритму може бути дієвим інструментом успішного само менеджменту. Це й зрозуміло, адже студентам(а в майбутньому фахівцям) з притаманним їм хронологічним типом слід враховувати їх пряму залежність з фактором часу доби.

Таким чином, можна стверджувати, що необхідність вивчення біоритмів в курсі «Безпека життєдіяльності» паралельно із фундаментальною фаховою підготовкою в університеті, дасть можливість не лише раціонально розподілити та використати біопотенціал власного організму під час фахової підготовки та діяльності, а й забезпечити гармонію між природою та людиною, внаслідок чого поліпшити самопочуття настрою та здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. __Усе наше життя підпорядковане певним ритмам. Знання власних біологічних циклів дасть змогу правильно розраховувати свої сили, час, оптимально планувати своє життя, будь-яку фахову діяльність, в тому числі і наукову. У Японії, наприклад, використання даних індивідуальних біологічних ритмів

працівників небезпечних виробництв, а також на транспорті знизило травматизм на 90 %.[5].

Відомо, що біоритми мають різну періодичність : долі секунди, секунди, хвилини, доба, місяць, рік, певна кількість років. Наприклад, *періодичність біоритмів*, яка становить *долі секунди* мають нервові імпульси $-0,001$ с, найменший відрізок часу. На який може реагувати мозок людини і її нервова система становить від 0,5 до 0,8 с. Тому не випадково скорочення нашого серця в середньому становить 0,8 с. Приблизно такий же темп руху наших ніг і рук при ходьбі. Інтервал часу в 0,5 –0,7 с відповідає швидкості наших слухових та зорових рецепторів.

Періодичність біоритмів, яка становить *секунди* має акт дихання людини (вдих – видох) – 8 с.

Крім цих малих ритмів установлена ще одна *періодичність біоритмів – хвилини*. Сюди належать цикли сну, оскільки спить людина або не спить, вона через кожні 30 хвилин зазнає то низьку, то підвищену збудженість. До цієї категорії періодичності біоритмів відносять коливання уваги і настрою, скорочення м'яз шлунка, статеву активність.

Найбільш вивченими є *добові біоритми*, які вважаються головними. Як і всі адаптаційні системи організму, вони склалися в процесі еволюції. “Метрономом” цих біоритмів є гіпоталамус – відділ головного мозку, який регулює життєво важливі процеси в організмі. Найбільш проста схема, встановлена вченими, характеризує коливання рівнів процесу життєдіяльності. Протягом доби людина має декілька піднесень фізіологічної активності. Розглянемо цю схему:

– 5-6 година ранку – найбільший добовий підйом і потенційно має місце найвища працездатність людини. Саме в цей час зростає тиск, пульсація крові, частішає серцебиття. Імунітет та опір організму дуже сильний. Печінка вивела всі шлаки з організму, тому ні в якому разі не можна вживати спиртне, щоб уникнути її перевантаження. Тому саме цей час рекомендують розумно використовувати, а не спати.

– 10-12 година – період підвищеної денної активності та працездатності. У цей час організм максимально стійкий до кисневого голоду. Тому даний період сприятливий для виконання фізичної роботи, прийняття рішень, нових починань.

– 12-14 година – період зниженої денної активності. Починає відчуватися втома, реакції людини уповільнюються.

– 16-18 година – період підвищеної вечірньої активності. Однак психічна активність поступово вгасає, організм стає чутливим до болю. Він потребує фізичного навантаження, тому у цей час можуть інтенсивно тренуватися спортсмени.

– 18-20 година – період дисгармонії психічної діяльності організму.

● 18-19 год. – підвищена роздратованість нервовість.

● 19-20 год. – увага досягає максимуму, реакції стають надзвичайно швидкими. Тому в цей період реєструється найменша кількість дорожньо - транспортних пригод.

– 20-21 година – стабілізація психічного стану. Цей час придатний для заучування текстів, оскільки поліпшується пам'ять. Продовжується обмін речовин.

– 21-24 година – організм готується до сну.

– 0-1 година ночі – піднесення фізіологічної активності. Нерідко цей час використовується для творчості працівників інтелектуальної сфери.

– 2-4 години ночі – найбільш виражена мінімальна активність. Погіршується пам'ять, координація рухів, їх уповільненість, зростає кількість помилок при виконанні розумової роботи. Лише печінка використовує цей період для інтенсивного обміну речовин, виводячи з організму всі отруйні речовини. В нашому організмі відбувається так зване “велике очищення”.

Добовий ритм фізіологічних функцій є біологічним і доречним. Враховуючи його людина може напружено працювати в години оптимального стану організму і використовувати періоди порівняно низького рівня активності функцій для поновлення сил. Найважливіший добовий ритм людини – це чергування сну та активності. Середня тривалість сну дорослої людини становить не менше семи годин. Однак, співвідношення сну та активності індивідуально для кожної особи. Довготривала робота в нічний час супроводжується перебудовою добових ритмів, виявляється важкою для багатьох людей, не стільки через зниження працездатності вночі, скільки через порушення режиму життя.

Добові біоритми контролюються “біологічним годинником”. “Біологічний годинник” – це пристосувальний механізм, який забезпечує здатність живих організмів орієнтуватися в часі. Він базується на категоричних періодичних фізико-хімічних процесах, які відбуваються в організмі. Завдяки “Біологічному годиннику” організми орієнтуються відносно періоду доби (спокій чи активність вдень, вночі, в темноті, ритмічність поділу клітин у людини). Так протягом доби змінюється інтенсивність мітозу: найбільша швидкість поділу клітин характерна для ранкового часу. Вночі вона знижується. Найбільша активність поділу клітин кісткового мозку спостерігається біля п'яти годин ранку. Активність в ниркових клубочках найбільш висока між третьою годиною ночі та шостою ранку.

У більшості людей біоелектрична активність головного мозку найвища вранці (8-9 год.) та ввечері (17-19 год.). Однак, існують особи у яких найвища працездатність (особливо розумова) виражена у вечірні та нічні години.

Тому вивчення добових біологічних ритмів дає можливість скласти індивідуальний режим праці та відпочинку, що дозволяє ефективно планувати свій день.

Встановлено тижневу періодичність інтелектуальних, емоційних і фізичних проявів. Протягом тижня працездатність людини нерівномірна. У перші дні тижня вона збільшується, досягаючи найвищого рівня на третій день, а потім зменшується, помітно спадаючи в останній день. Встановлення робочого періоду тривалістю більше шести днів недоцільне, оскільки праця стає непродуктивною.

Відомо, що крім внутрішніх (ритм, дихання, серцебиття, травлення, виділення) розрізняють ще зовнішні біоритми, пов'язані із розміщенням Землі в космічному просторі, її обертанням навколо своєї осі та Сонця. Тому ще Гіппократ і Гельвецій помітили взаємозв'язок функцій організму людини з порами року. Сьогодні внаслідок численних досліджень встановлено, що рівень основного обміну речовин досягає максимуму весною і з початком літа. Давно визнано, що багато захворювань мають сезонний характер.

Не можна ігнорувати вплив на живу природу нашої планети Місяця. Важливий вклад у вивчення цієї проблеми вніс С.Арреніус, автор теорії електролітичної дисоціації. Оскільки атмосферна іонізація і земний магнетизм певною мірою змінюються залежно від положення місяця, то цей фактор зумовлює малі збурення в електромагнітній взаємодії іонів живих організмів і іонів атмосфери Землі. Ці збурення виявляються спроможними викликати загострення соматичних і психічних захворювань з послабленим здоров'ям або порушеннями нервової системи. Встановлено, що фаза Місяця позначається на стані людей і що в періоди повного Місяця зростає агресивність, особливо емоційно неврівноважених осіб. На цей період, як свідчать дослідження А. Лібера і К. Шеріна, припадає найбільша кількість вбивств і самогубств. Вчені припускають, що під впливом гравітаційних сил, що викликані зміною взаєморозміщення небесних тіл, земного магнетизму або іонізації атмосфери відбуваються відповідні зміни в організмі і психіці людини, які позначаються на її стані і поведінці.

Тому зрозуміло, що порушення природного ритму зовнішніх умов виникає десинхронізація добових ритмів різних фізіологічних функцій, що надалі призводить до захворювань.

Ще більш відчутні порушення в організмі викликають спалахи активності Сонця. Тому є необхідність розглянути їх вплив на біосферу та на організм людини. Основним фактором, який забезпечує життя на нашій планеті є сонячне випромінювання. *Сонячна активність* – це сукупність нестаціонарних явищ на Сонці: утворення сонячних плям, сонячних спалахів, збільшення ультрафіолетового випромінювання тощо.

Видатний учений А.Л.Чижевський переконливо довів, що існує тісний зв'язок між підвищенням сонячної активності і подіями на Землі – кількістю смертей, самогубств, епілептичних приступів й інших тяжких захворювань. Він дійшов висновку, що нещасні випадки, пов'язані з сонячною активністю. Адже саме вона впливає на такі фізико-хімічні процеси на Землі, як коливання атмосферного тиску, температури, вологості повітря тощо, що в свою чергу впливає на стан серцево-судинної та нервової системи, психіки та реакції поведінки людини. В середині XIX століття було встановлено, що зміна сонячної активності відбувається циклічно, причому ритмічність середнього періоду становить 11,2 року. За кількістю сонячних плям та їх площею вчені спостерігають 200 років. При збільшенні їх кількості відмічається підвищена активність Сонця. На Землю поступають потужні потоки випромінювання, які впливають на її магнітне поле та іоносферу. В цей період реєструють підвищення рівня захворюваності, загострення хронічних хвороб, насамперед серцево-судинної центральної нервової системи. Частіше трапляються випадки дорожнього травматизму.

Аналізуючи такі явища, слід враховувати в середньому одинадцятирічний цикл сонячної активності, пік якої відчуває не тільки все живе на Землі. При максимальній сонячній активності на нашій планеті реєструються, наприклад, землетруси, рух льодовиків та айсбергів, повені, виверження вулканів. Всі ці стихійні впливають на стан людини та її здоров'я.

Наприкінці XIX – початку XX століття чеський психолог Г.Свобода і німецький лікар В.Флейс висунули гіпотезу про те, що протягом життя у кожної людини з моменту народження чергуються три цикли, пов'язані з її фізіологічною (23 дні), емоційною (28 днів), інтелектуальною (33 дні) активністю. Середина кожного циклу характеризується критичним або нульовим періодом. Першу половину циклу вважають позитивним періодом – підвищення працездатності, фізичного, емоційного та інтелектуального стану.

Друга половина – негативний період, протягом якого стан організму людини дещо погіршується. В нульові дні фізіологічного циклу часто спостерігаються нещасні випадки, емоційного циклу – емоційні стреси, інтелектуального – порушення розумової діяльності. Збіг всіх критичних днів спостерігається лише один раз в рік. Цю гіпотезу відносно наявності стабільних біоритмів з моменту народження людини з інтервалом в 23,28,33 дні підтримує ряд дослідників. Однак, вона не знайшла належної підтримки. Окремі вчені не визнають факт фатального впливу нульових днів на організм людини, системи якого мають значний діапазон пристосувальних можливостей у збереженні гомеостазу. Таким чином, питання про наявність і значення цих циклів вимагає подальшого вивчення. Проте доведено, що усі

відомі людині явища, що відбуваються як загалом у Всесвіті, так і в Сонячній системі пронизані ритмами. Тому цілком природно, що ритми організму людини та інших біологічних об'єктів, що є часткою цієї системи, підпорядковуються її законам, оскільки життя біологічних організмів сформувалося саме завдяки цим ритмам. Біоритми систематизують разом енергетичну, інформаційну, та управлінську характеристики. Вони дозволяють заздалегідь розрахувати хід процесів в організмі": якщо порушилось управління, або якийсь процес, чи функція якоїсь системи, то на ранній стадії можна визначити відхилення.

Враховуючи вищевикладене, є необхідність навчитися визначати не лише індивідуальний добовий ритм, а й біоритмічний тип власної працездатності. Тому студентам ВНЗ пропонується на практичних заняттях навчитися визначати індивідуальний добовий ритм та біоритмічний тип працездатності, що дозволяє планувати свій день, скласти відповідний режим дня.[3 С.16-23]

Для закріплення теоретичного матеріалу пропонуються питання для самоконтролю, які дають можливість оцінити власний рівень знань з даної теми та зробити висновки про вплив біоритмів на рівень індивідуального ризику. А як наслідок цього, допоможе зрозуміти необхідність їх вивчення та в майбутньому правильно обирати свій власний шлях, в тому числі професійний.

Мабуть, у цьому й полягає біологічна основа адаптації людини до періодично повторюваних змін характеру інтенсивності біологічних процесів, властивих всім живим організмам, оскільки це свого роду відбиття організмом циклічності явищ, що відбуваються в природі. Це й зрозуміло, адже унікальний механізм «біологічного годинника» здатний відчувати і вимірювати час, що допомогло багатьом організмам вижити в ході багатоміліардної боротьби за існування, адже вижили тільки ті, які змогли побудувати свій ритмічний апарат в такт зовнішніх коливань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що вивчення впливу біоритмів на рівень індивідуального ризику, тобто особистої безпеки має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді, підвищення працездатності людини, гармонії з природою та навколишнім середовищем. Потрібно з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я, розуміти місце людини в системі «Людина-Природа» та їх взаємодію і взаємозалежність. Дуже важливо сформулювати нове екологічне мислення, основою якого стане єдність природно-екологічних і соціальних основ життя людини, одним із факторів формування якого є подальше вивчення і дослідження біоритмів та їхнього впливу на особисту безпеку.

Література

1. Анохін П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М. – «Медицина», 1980.- 160 с.
2. Доскина В.М. , Лаврентьева М.М. Ритми життя. - М. -«Медицина», 1991. – 176 с.
3. Завальнюк О.О. Безпека життєдіяльності. Навчально-методичний посібник щодо підготовки та виконання практичних робіт. – К.: [КУЕТТ], 2006. – 108 с.
4. Казначєєв В.П. Феномен здоров'я нації – це її еволюція. // Газета «Валеолог» №1-2. 2010 р.
5. Макаров В. Три ритма. // Наука и жизнь. – 1986.- №1. – с. 73
6. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
7. Шапошнікова В.І. Біоритми – годинник здоров'я. – М.- «Радянський спорт», 1991. – 68 с.

О. Гуляр

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету

О. Коретнюк

- студентка 5 курсу факультету психології Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 159.9.07

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ В СТРЕСОВІЙ СИТУАЦІЇ

У статті досліджується проблема становлення психологічних умов формування особливості прояву захисних стратегій поведінки дорослої людини. На матеріалі вивчення психологічної літератури проводиться теоретичний аналіз і експериментальне дослідження особливостей взаємозв'язку адаптивних стратегій поведінки на загальний рівень нервозності дорослої людини.

Ключові слова: адаптація, саморозвиток, дорослий вік, особистість, самовизначення, стратегія поведінки, самовдосконалення.

О. Гуляр

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Славянского государственного педагогического университета

О. Коретнюк

- студентка 5 курса факультета психологии Славянского государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАЩИТНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

В статье исследуется проблема становления психологических условий формирования особенности проявления защитных стратегий поведения взрослого человека. На материале изучения психологической литературы проводится теоретический анализ и экспериментальное исследование особенностей взаимосвязи адаптивных стратегий поведения на общий уровень нервозности взрослого человека.

Ключевые слова: адаптация, саморазвитие, взрослый возраст, личность, самоопределение, стратегия поведения, самоусовершенствования.

O. Gulyar

- candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of psychology of the Slovjans'k State Pedagogical University

O. Koretnyuk

- student of a 5 course of department of psychology of the Slovjans'k State Pedagogical University

FEATURES OF DISPLAY OF PROTECTIVE STRATEGIES OF CONDUCT OF THE GROWN MAN ARE IN A STRESS SITUATION

The problem of becoming of psychological terms of forming of feature of display of protective strategies of conduct of the grown man is probed in the article. On material of study of psychological literature a theoretical analysis and experimental research of features of intercommunication of adaptive strategies of conduct is conducted on the general level of nervousness of the grown man.

Key words: adaptation, саморозвиток, grown man age, personality, self-determination, strategy of conduct, self-perfection.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна психологія активно доводить тезу про адаптивну стратегію поведінки, яка сприяє особистісному зростанню і самореалізації внутрішнього потенціалу людини. У цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особливості виконують такі поняття, як адаптація індивіда, саморозвиток людини, континуум часу, нереалізований потенціал, професійна діяльність та самовдосконалення. У складі зазначених вище характеристик є така, як здатність особистості до професійної діяльності та самовдосконаленням. У сучасному фундаментальному дослідженні з психології розвитку дорослого віку, а саме період ранньої дорослості, за віковою періодизацією Г. Крайга [3] охоплює континуум часу від 20 до 40 років. В період ранньої дорослості поведінка людини пов'язана із засвоєнням професійної діяльності, створенням вільного часу, що дозволяє втілити у життя нереалізований потенціал особистості. Отже, дорослий вік можна вважати віком, який насичений стресовими життєвими подіями. Стратегія адаптації – сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій особистості, суть яких полягає в досягненні адаптації до життєвих подій і стресових

ситуацій. У зв'язку з цим представляється актуальним дослідження особливостей адаптивних стратегій поведінки дорослої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Система відносин особистості багато в чому визначає динамічні і змістові характеристики психологічного стану. Кожен її елемент вносить особливий внесок у розвиток стану. Детально і глибоко дана проблема висвітлена в дослідженні Л. В. Кулікова [4].

Проблема адаптації поведінки і класифікація розглядається у вітчизняній віковій психології. Заслуговує уваги класифікація В.І.Медведева [5], що пов'язав поведінкову адаптацію з внутрішньою структурою професійної діяльності та виділив наступні види адаптивної поведінки: примітивна і стабілізаційна. Полягає у захисті особистості в найнебезпечніший період руйнування старих програм адаптації. Стабілізаційна адаптивна поведінка припиняє наростання адаптаційної напруги і забезпечує остаточне формування необхідних адаптаційних програм. І.Б.Дерманова [8], беручи до уваги домінуючий мотив, пропонує розглядати такі форми поведінки, як пристосування до середовища, перетворення середовища і зміна себе. Л.Ф. Бурлачук, Є.Ю. Коржова [1] вважають за краще говорити про психологічний захист як про адаптивний механізм саморегуляції, що знижує емоційну напругу, тривогу, дискомфорт і що зберігає цілісність, несуперечність Я-образу.

У зарубіжній психології відомі класифікації поведінки в конфліктних ситуаціях, фрустуючих, травмуючи тощо. Ця класифікація одержала назву техніки буття, запропонував Г.Томе [10] класифікація містить 25 найрізноманітніших типів поведінки в стресовій ситуації: від досягнення успіху до скарг на здоров'я.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є теоретичне визначення та експериментальне дослідження вивчення особливостей адаптивних стратегій поведінки дорослої людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до предмету теми дослідження було висунуто таке припущення: вивчити адаптаційних стратегій поведінки дорослого. Експериментальне дослідження проводилось на базі Горлівської лікарні у реанімаційному відділенні. В основному етапі дослідження взяли участь 40 осіб. В дослідженні використовувалися психодіагностичні методики: Шкала соціальної адаптації Холмса-Рейха (Т.Н. Holmes., R.H. Rahe, 1967) [6], направлена на виявлення стресорів и стресових ситуацій. Методика для дослідження стратегій захисної поведінки Е.Хейма (E. Heim) [7]. Опитувальник «САМОАЛ» для визначення рівня самоактуалізації особистості [2]. Шкала SCL-90 (Derogatis L.R. The SCL-90-R //Clinical Psychometric Research.-Baltimore, 1975) [9] орієнтована на

визначення симптоматичної конфігурації особистості – адаптований Каліною Н.Ф. [2]. Результат дослідження кризових ситуацій стресів у людей зрілого віку складає 25,8%. Наші дослідження показали, що люди зрілого віку стурбовані з приводу стану свого здоров'я – 27%, також 27% люди в зрілому віці випробовують стрес від появи сексуальних труднощів. За опитувальником «Стратегії поведінки особистості» Е.Хейма [7] ми отримали такі дані по трьох сферах: когнітивній, поведінкової, емоційної; по двом стратегіям: конструктивні та неконструктивні. Найбільшим був результат за поведінковою сферою: конструктивні 59% і неконструктивні 41%. Результат досліджень загального рівня нервозності за шкалою SCL-90: тривожність, соматизація, міжособистісна тривожність має середні значення. Низькі рівні по проявам: депресивності, ворожість та шкала фобій. За дослідженням САМОАЛ були отримані результати: їх показники не перевищують 70% і їх не можна назвати високими. Показники ауто симпатії і високими мають середні значення. Це може пояснюватися збереженням цілісності психологічного здоров'я у людини середні значення спонтанності ще раз підтверджують те, що безпосередні і живуть без бажання.

Справити враження або дотримуватися якоїсь умовності. Креативність середня говорить, що в повсякденному житті дорослі люди можуть ухвалювати нестандартні і ризикові рішення. Високий показник орієнтації в часі показує наскільки людина живе справжнім життям і здатна насолоджуватися актуальним моментом. Показник по шкалі цінностей складає 9,5б. і свідчить про те, що дорослі схильні жити згідно принципам самовдосконалення, таким як самодостатність, унікальність і справедливість. Контактність була високою, це свідчить про наявність загальної схильності до відкритих взаємин з іншими людьми. У досліджуваних виявлена позитивна кореляція між показником стратегія ізоляція та невротизації особистісної тривожності. Люди дорослого віку ізолюються, що викликає у них невротичний розлад – стан особистісної тривожності. Негативна виявлена між соціальною підтримкою та невротизації міжособистісної тривожності.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Отже, в результаті наших досліджень було встановлено, що існує позитивний кореляційний зв'язок між застосуванням конструктивних варіантів стратегій і деякими показниками само актуалізації особистості. Результати дослідження стали підставою для розробки програми розвитку конструктивних захисних стратегій особистості. Дорослі люди схильні до само актуалізації і самореалізації свого внутрішнього потенціалу.

Проведено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження проблеми особливостей прояву захисних стратегій поведінки дорослої людини, що роблять вплив на індивіда і їх зв'язку із ступенем самоактуалізації і загальних рівнем нервозності. Таким чином, у роботі

доведено, що дорослі люди найчастіше страждають від ситуацій, пов'язаних з втрачаю близьких людей, розлучення. Несподіване припинення трудової діяльності, а також погіршення взаємин у трудовому колективі надають сильну дію на внутрішню стабільність людини. Психологічні кризи можуть бути пов'язані із змінами в стані здоров'я людини або члені в його сім'ї, появою сексуальних труднощів.

Література

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций : учебн. пособ. / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. - М. : Рос. пед. агентство, 1998. - 263 с.
2. Калина Н.Ф., Лазукин А.В. Вопросник САМОАЛ. Адаптация "Самоактуализационного теста" / Н.Ф. Калина, А.В. Лазукин // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 14 – 22.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум.– 9-е изд. - СПб. : Питер, 2005 - 940 с. (Серия "Мастера психологии").
4. Куликов Л. В. Личностный фактор в преодолении стресса / Л. В. Куликов // Актуальные проблемы психологической теории и практики (Экспериментальная и прикладная психология) / [под ред. А. А. Крылова]. – Вып. 14. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995.
5. Медведєв В. С. Кримінальна психологія : підручник / В.С. Медведєв. - К. : Атіка, 2004. - 368 с.
6. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Хомса и Раге [Электронный ресурс] Центр планирования и прогнозирования карьеры" РАГС при Президенте РФ. Режим доступа: <http://www.potentiales.ru/page169.html> – Заголовок з екрана.
7. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) : учеб. пособ. / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. - Казань, 2003 - 98 с.
8. Психологический практикум. Межличностные отношения : метод. реком. / [сост. И.Б. Дерманова, Е. В.Сидоренко].- СПб. : Речь, 2003.
9. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Надежда Владимировна Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
10. Чешир Н., Томе Г. Реабилитация Я / Н. Чешир, Г. Томе // Московский психотерапевтический журнал. – 1996 – № 4.

О. Колесник

- вчитель української мови та літератури Приморського регіонального українсько-болгарського лицю, Запорізька область

УДК 373

МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: СУТЬ, ТИПИ, ФУНКЦІЇ, ПЕРЕШКОДИ

У статті розглянуто суть міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу з позицій філософії, психології та педагогіки. На основі аналізу наукової літератури виділені основні її тип та функції. Акцентується увага на тому, що існують фактори, що гальмують взаємодію. Переешкоди на шляху до взаємодії автор називає бар'єром. У статті дається визначення цього терміну. Автор вважає, що міжособистісна взаємодія виникає у процесі спілкування. У праці виокремлено характерні риси міжособистісної взаємодії а саме: діалог, діалогічні відносини, що сприяють зближенню, єднанню, інтеграції людей. Подається власна класифікація бар'єрів, що виникають в учнів у процесі міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: *взаємодія, міжособистісна взаємодія, типи, функції, бар'єри.*

Е. Колесник

- учитель українського язика и литературы Приморского регионального украинско-болгарского лиця, Запорожская область

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: СУЩНОСТЬ, ТИПЫ, ФУНКЦИИ, ПРЕПЯТСТВИЯ

В статье на основании анализа научной литературы выделены основные типы и функции межличностного взаимодействия. Акцентируется внимание как на обстоятельствах, которые способствуют эффективности межличностного взаимодействия, так и на тех, которые становятся ее препятствием. Препятствия именуются барьерами. В статье доказано, что диалог является основой межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Автор дает определение термина «барьер межличностного взаимодействия». Классификация барьеров межличностного взаимодействия, которые возникают в учащихя дается в работе.

Ключевые слова: *взаимодействие, межличностное взаимодействие, типы, функции, барьеры.*

H. Kolesnik

*- teacher of Ukrainian language and literature of Primorsky Regional
Ukrainian and Bulgarian Lyceum, Zaporizka Region*

**INTERPERSONALITY COOPERATION OF PARTICIPANTS OF
EDUCATIONAL PROCESS: THE ESSENCE, TYPES, FUNCTIONS,
OBSTACLES**

In this article the author describes the essence of co-operation of participants of educational and upbringing process. On the analysis of scientific literature basic types and functions of interpersonality co-operation are distinguished. Special attention is paid to the circumstances that have negative influence on interpersonality cooperation. They are called barriers. The author gives definition of the term "barrier of the interpersonality cooperation". Their classification is described.

Key words: *cooperation, interpersonality cooperation, types, functions, barriers.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за підготовку учнівської молоді до реалій життя, їхню спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві, що супроводжуються стресами і конфліктами. Ефективність сучасної освіти прямопропорційно залежить від утілення в ній демократичних засад, цінностей партнерства та співпраці між педагогом і учнями. В основу більшості інноваційних педагогічних технологій покладено підвищення якості взаємодії вчителя з учнями. Втім, аналіз педагогічної практики свідчить, що забезпечення взаємодії педагога з учнями та між самими учнями в освітньому процесі наштовхується на низку труднощів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємодії педагога з дітьми є одним із найскладніших питань сучасної психолого-педагогічної науки. Аналіз праць з даної проблеми дозволяє виокремити основні напрями її дослідження. Представники першого напрямку взаємодію розглядають як форму спілкування і водночас як його структурний компонент поряд з комунікацією та перцепцією (Г. Андреева, О. Бодальов, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Б. Паригін та інші). Друга група вчених увагу акцентує на змістовій взаємодії вчителя та учнів: Н. Кузьміна розробила технологію психолого-педагогічної взаємодії; Л. Кондрашова подала методичну характеристику педагогічної взаємодії вчителя з учнями та шляхи становлення педагогічного професіоналізму; О. Киричук проаналізував психологію педагогічної взаємодії та виділив стадії її розвитку; В. Агеєв досліджував міжгрупову взаємодію в умовах змагання. У своєму дослідженні В. Терещенко робить висновок про те, що міжособистісна взаємодія виступає у двох відносно самостійних формах: одна – включена у процес спілкування, інша – у структуру спільної

діяльності. У структурі спілкування взаємодія розгортається на рівні безпосередніх контактів за схемою суб'єкт–суб'єкт, а у контексті спільної діяльності реалізується суб'єкт–об'єкт–суб'єктні зв'язки [9, с.19]. Таким чином, незважаючи на суттєвий доробок вчених з даної проблеми, констатуємо, що поза їхньою увагою залишилися ті фактори, що утруднюють взаємодію учасників навчально-виховного процесу.

Мета нашого дослідження полягає у розкритті суті міжособистісної взаємодії її типів, функцій та визначенні бар'єрів, що гальмують цей процес.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія є однією з базових філософських, онтологічних категорій і традиційним об'єктом пізнання. Це феномен зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, на інші об'єкти. Взаємодія – вихідна категорія. Будь-яке явище, об'єкт, стан може бути пізнано тільки у взаємозв'язку з іншими, тому що все у світі взаємозалежне і взаємообумовлене [2, с.26]. Взаємодія, припускаючи дію один на одного як мінімум двох об'єктів, у той же час означає, що кожний з них також знаходиться у взаємній дії з іншими.

У психології мова йде про взаємодію між людьми, яка є інтегруючим людські спільноти фактором та позначається як міжособистісна взаємодія (К. Платонов) [7].

У психологічній літературі можна знайти три варіанти тлумачення міжособистісної взаємодії: по-перше, як обміну діями, спрямованого на організацію спільної діяльності, (Г. Андреева, Н. Бутенко, Л. Орбан-Лембрик, по-друге, як взаємовпливу (В. Маралов, О. Степанов), по-третє, як процесу конструювання міжособистісного простору (Н. Бутенко).

Проблема взаємодії хвилювала представників педагогічної думки з сивої давнини (І. Герbart, Дж. Д'юї, Я.А. Коменський, Б. Отто). У ХХ столітті класик педагогіки В. Сухомлинський розвинув цю проблему і його думка не втратила актуальності й сьогодні. Вчений стверджував, що суб'єктом педагогічної праці є неповторна індивідуальність з її унікальними властивостями, притаманними тільки їй особливостями розуму, почуттів, самосвідомості, індивідуальних переконань тощо. Зрозуміло, що на розвиток цих провідних сфер духовного життя учнів учитель може впливати тільки через відповідні канали, тобто власним розумом, почуттями, волею, переконаннями тощо. Пізніше ідея взаємодії широко втілювалася в ідеях педагогіки співробітництва (В. Ляудіс, І. Котова).

Слід зазначити, що багато дослідників, а саме: А. Бодальов, В. Кан-Калік, Л. Кондрашова, А. Мудрик, Н. Тарасевич та інші вивчають взаємодію як одну із сторін спілкування. Ми також підтримуємо цю думку, оскільки вважаємо, що міжособистісна взаємодія виникає у процесі спілкування, коли відбувається взаємний обмін думками і почуттями з утворенням загального фонду почуттів, думок, умінь,

інтересів, ціннісних орієнтацій. Таким чином, виокремлюємо характерні риси міжособистісної взаємодії а саме: діалог, діалогічні відносини, що сприяють зближенню, єднанню, інтеграції людей.

У цьому контексті доречно викласти погляди О. Киричука, який вважає, що міжособистісна взаємодія визначається характером відносин між її суб'єктами. З огляду на це вчений запропонував існуючі відносини між людьми поділяти на діалогічні, антидіалогічні та індіферентні. Інтеріндивідна функція педагогічної взаємодії реалізовується завдяки діалогічним відносинам і "... полягає у творенні спільноти, нової цілісності – "МИ", тобто має сприяти зближенню, інтеграції людей" [1, с.34]. Антидіалогічні відносини відкидають "наявність будь-якої єдності один з одним" [1, с.35], сприяючи розмежуванню між суб'єктами. При цьому яскраво виникають віддалення між індивідами. Індиферентні відносини проявляються через відсутність зацікавленості, байдужі щодо виникнення якісної взаємодії, хоч і не виключають формальних стосунків між ними

Аналіз сучасних досліджень з проблеми взаємодії (К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Бодальов, М. Данилов, Т. Дридзе, Л. Кондрашова, В. Кан-Калік, Б. Ломов, Н. Нікандров, Л. Рувинський, В. Сквирський) дозволяє стверджувати, що основою педагогічного процесу є відносини між учителем і учнем, у яких учень або група учнів виступають не лише об'єктом педагогічного впливу, виконавцями волі вчителя, а насамперед активними учасниками цього процесу.

Таким чином міжособистісну взаємодію можна розглядати:

➤ в широкому розумінні як випадковий або умисний, приватний або публічний, довготривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистісний контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їхній діяльності, стосунках, поведінці й установках;

➤ у вузькому розумінні як систему взаємозумовлених індивідуальних дій, що пов'язані циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного із учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [8, с.65].

У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним звернути увагу на функції взаємодії. Перша функція міжособистісної взаємодії полягає в активізації психічних станів і процесів суб'єктів діяльності. Виконуючи діяльність у складі групи, учень стає більш самостійним, відповідальним, ініціативним. Головне, що на більш високому рівні функціонують пізнавальні процеси, підвищується інтерес до занять. Усе це забезпечує готовність учня до навчальної діяльності і, отже, – до формування навчальних умінь.

Друга функція – розвивальна, оскільки в процесі міжособистісної взаємодії відбувається не лише формування навчальних умінь, але і їх

якісне вдосконалювання, розвиток предметно-практичної сфери. Разом з цим відбуваються якісні і кількісні зміни й в інших сферах індивідуальності (у старшокласників розвиваються здібності регулювати свою діяльність і відносини з іншими, оцінювати себе й інших, керувати своїми емоціями тощо).

Третя функція полягає в інтеграції індивідуальних діяльностей учнів, що сприяє збагаченню досвіду кожного за рахунок досвіду іншого, розвитку уявлень, знань про дії і далі – розвитку самих умінь. Саме за рахунок колективного обговорення результатів індивідуальних діяльностей, коли відбувається обмін знаннями про дії, здійснюється взаємозв'язок цих знань і знань, які має кожен учень. У спільній діяльності існує можливість регулювати діяльність інших людей і точно так само випробувати їхній регулюючий вплив на собі.

У вирішенні проблеми успішної взаємодії окремі вчені використовують трьохкомпонентну класифікацію функцій взаємодії, яка включає: *поведінковий, регулятивний і когнітивний компоненти або інформаційний, регулятивний та афективний компоненти* [6]. Б. Ломов [5] зазначає, що інформаційний компонент охоплює всі ті функції, які можна характеризувати як “передача – прийом” інформації; регулятивний (або його ще називають поведінковим) відноситься до регуляції поведінки в широкому розумінні слова, яку люди здійснюють стосовно один до одного; афективний компонент відноситься до детермінації емоційної сфери людини. До того ж у реальному акті взаємодії всі названі компоненти проявляються в єдності, в іншому випадку ця взаємодія не буде ефективною.

Отже, у межах нашого дослідження обґрунтовуємо ідею, що ефективна міжособистісна взаємодія ґрунтується на засадах діалогу. У свою чергу, монолог, антидіалогічні відносини віддаляють учасників навчально-виховного процесу один від одного і призводять до бар'єрів взаємодії.

Бар'єр розуміємо як перешкоду здійсненню або розвитку будь-чого, заваду для якої-небудь діяльності. Проблема бар'єрів у педагогічному процесі досліджена не в повній мірі, переважно дослідження велися з психологічних позицій. Л. Ярославська вперше ввела термін «педагогічний бар'єр», дослідила його суть та класифікацію, ґрунтуючись на педагогічних засадах. Заслуговують на увагу роботи вчених ближнього зарубіжжя О. Барвенко, Т. Вербицька О. Худобіна, які розглядали бар'єри, що виникають під час вивчення навчальних предметів, зокрема іноземних мов, А. Пилипенко вивчав пізнавальні бар'єри студентів у процесі оволодіння фізикою.

Вперше словосполучення «бар'єр взаємодії» зустрічаємо у праці В. Мясичева, який розглядає його в контексті бар'єрів спілкування. К. Карамова називає бар'єри спілкування бар'єрами діалогічної взаємодії та виокремлює такі: ситуативні, конструктивні, тезаурусні, інтеракційні [3, с.19].

У контексті нашого дослідження бар'єр взаємодії визначаємо як перешкоду, що утруднює реалізацію діалогічних відносин учасників навчально-виховного процесу, та як наслідок, знижує його ефективність.

У цьому контексті вважаємо доречніше дотримуватися класифікації міжособистісної взаємодії, розробленої Ю. Костюшко [4]:

➤ дистанціювання, тобто те, що віддаляє, розділяє, розмежовує людей на будь-якому рівні: фізичному, психологічному, соціальному, етнічному, духовному тощо;

➤ інтегрування, єднання в ціле, взаємозумовлене співробітництво в досягненні мети, у вирішенні проблем, в особистісному розвитку кожного. Саме такий підхід, на нашу думку, забезпечить виокремлення як фасилітуючих факторів взаємодії так і тих, що її гальмують.

На основі ґрунтовного аналізу праць вищеперерахованих учених та власного педагогічного досвіду пропонуємо власну класифікацію бар'єрів взаємодії, що виникають в учнів (див. таб. 1.)

Таблиця 1

Бар'єри міжособистісної взаємодії учнів

<i>Бар'єр</i>	<i>Коротка характеристика</i>
Мотиваційний	відсутність інтересу та потреби у взаємодії
Психофізіологічний	зумовлений типом темпераменту та різницею в індивідуальних системах репрезентації та сприйняття інформації, а також особистісними якостями та рисами характеру
Операційний	зумовлений несформованістю власне мовленнєвих навичок та вмінь слухати і чути, невміння добирати необхідні мовні засоби у залежності від ситуації
Емоційний	страх, тривожність, невміння розпізнати стан співрозмовника, вплив негативного минулого досвіду
Пізнавальний	зумовлений невмінням структурувати одержану інформацію, виділяти в ній головне, узагальнювати, класифікувати, а також відсутністю рефлексії
Оцінний	оцінювання вчителем особистісних якостей, а не знань учнів

Таким чином, робимо висновок про те, що виокремлені бар'єри можуть спостерігатися на будь-якому етапі уроку. Оскільки взаємодія – це феномен, що передбачає наявність мінімум 2 осіб, класифікуючи її бар'єри доречно говорити не лише про бар'єри учня, але й вчителя, саме в цьому вбачаємо **перспективу подальшого дослідження**, а також в обґрунтуванні дидактичних умов запобігання бар'єрів міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті: дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Інна Миколаївна Гапійчук. – Одеса. – 242 с.
3. Карамова К.Х. Педагогические условия и барьеры творческой самореализации студентов в обучении на художественно-графических факультетах: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.01 – общая педагогика / Клара Хакимовна Карамова. – Казань – 2002. – 207 с.
4. Костюшко Ю.О Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед.наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Юрій Олексійович Костюшко. – Житомир – 2005. – 192 с.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання /В.І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків: ХПІ, 1997. – 338 с.
6. Обозов Н.И. Психология межличностного взаимодействия: Автореф. дис. ... докт. псих. наук: 13.00.08. – Л., 1979. – 35 с.
7. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с .
8. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Мн., Харвест, 1997. – 800с.
9. Терещенко В.А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями: дис. ... канд. пед.наук. – 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Вікторія Анатоліївна Терещенко. – Кам'янець-Поділький – 2008. – 237с.

О. Маріна

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК [378:37.03].009

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

У статті розглянуто роль міжособистісного спілкування у процесі формуванні міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології; досліджено взаємозв'язок понять «спілкування» і «відносини особистості»; визначено функції і види спілкування. У статті подано аналіз і визначення поняття «міжособистісне спілкування»; наведено підходи до аналізу і вивчення вищезазначеної категорії вітчизняними і зарубіжними дослідниками, а

також зазначено засоби забезпечення успішності протікання міжособистісного спілкування студентів-першокурсників факультету іноземної філології.

Ключові слова: міжособистісні відносини; міжособистісне спілкування; студенти-першокурсники; ставлення; види спілкування; функції спілкування.

Е. Марина

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры практики английской устной и письменной речи Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

**МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ-
ПЕРВОКУРСНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННОЙ
ФИЛОЛОГИИ**

В статье рассматривается роль межличностного общения в процессе формирования межличностных отношений студентов-первокурсников факультета иностранной филологии; исследована взаимосвязь понятий «общение» и «отношения личности»; определены функции и виды общения. В статье подан анализ и определение понятия «межличностное общение», подходы отечественных и зарубежных исследователей к анализу и изучению вышеупомянутой категории, а также определены пути обеспечения успешности протекания межличностного общения студентов-первокурсников факультета иностранной филологии.

Ключевые слова: межличностные отношения; межличностное общение; студенты-первокурсники; отношение; виды общения; функции общения.

О. Marina

- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of English Oral and Written Speech Practice of Kharkiv Scovoroda National Pedagogical University

**INTERPERSONAL COMMUNICATION AS AN IMPORTANT
CONSTITUENT PART OF THE PROCESS OF FORMING
INTERPERSONAL RELATIONS OF THE FIRST YEAR STUDENTS OF
FOREIGN PHILOLOGY DEPARTMENT**

The article deals with the role of interpersonal communication in the process of forming interpersonal relations of the first year students of foreign philology department. The interconnection between the notions «communication» and «relations of a personality» has been studied; functions and kinds of communication have been defined. The analysis and the definition of the notion «interpersonal communication», approaches of native and foreign scholars to analyzing and studying the above-mentioned category have been

supplied. Mean of providing successive running of the process of interpersonal communication of the first year students of foreign philology department have been defined.

Key words: *interpersonal relations; interpersonal communication; the first year students; attitude; kinds of communication; functions of communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Формування міжособистісних відносин студентів неможливо уявити поза спілкуванням, що є невід'ємною інтегральною якістю, сутністю навчальної діяльності. Організація і спонукання до міжособистісного спілкування студентів-першокурсників факультету іноземної філології має велике значення для процесу формування міжособистісних відносин молодих людей, адже саме у процесі міжособистісної комунікації формується справжня мотивація навчання, відбувається обмін знаннями і досвідом, виявляється ставлення до суб'єктів взаємодії, формується і розкривається характер міжособистісних відносин. Процеси міжособистісного спілкування позначаються на індивідуальних навчальних успіхах, міжособистісному статусі студента тощо, а тому вивчення ролі міжособистісного спілкування у формуванні міжособистісних відносин студентів-першокурсників є надзвичайно важливим для успішного протікання навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Окремі аспекти дослідження проблеми формування міжособистісних відносин студентів розкривались у процесі вивчення: питань організації спілкування (Л. Барановська, А. Бодальов, С. Гармаш, Л. Голодюк, О. Опалюк, Л. Рай, Ю. Сербалюк, А. Троцко, І. Чернишов, О. Швед та інші); проблем формування комунікативних умінь (А. Баркер, М. Васильєва, А. Гольдштейн, В. Гриньова, А. Мудрик та інші); міжособистісної комунікації (К. Вердербер, Р. Вердербер, В. Горяніна, В.Куніцина та інші) тощо. Аналіз наявних досліджень свідчить про те, що процес формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології є складним і багатогранним явищем, що вимагає комплексного підходу. Однією із складових цього процесу є організація міжособистісного спілкування молодих людей.

Формулювання цілей статті. На основі теоретичного аналізу робіт, присвячених вивченню міжособистісних відносин, дослідити взаємозв'язок спілкування і відносин особистості; навести функції і види спілкування; визначити поняття «міжособистісне спілкування» і розкрити його роль у формуванні міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує багато поглядів на співвідношення спілкування і відносин, однак, не зважаючи на тісний зв'язок між цими двома поняттями, треба підкреслити, що вони не є тотожними. Спілкування – це об'єктивний процес взаємодії людей, яких можуть поєднувати найрізноманітніші суб'єктивні відносини, викликаний спільною життєдіяльністю. Воно реалізується і у випадку позитивного, і негативного ставлення його учасників один до одного, а також у випадку повної байдужості між ними [7, с.13-14]. Міжособистісні відносини формуються і підтримуються у процесі спілкування між людьми; будуються на основі ділових і емоційних оцінок, а також на основі надання переваги однією людиною іншій [3, с.21]. Підтримуємо точку зору А. Лобанова, який вважає, що поняття «спілкування» знаходиться у тісному зв'язку з поняттям «відносини». Ці категорії необхідно розглядати у єдності, оскільки відносини виявляються і формуються, передусім, безпосередньо у спілкуванні. У той же час міжособистісні відносини, що склалися між партнерами, мають суттєвий вплив на процес протікання спілкування між ними. За допомогою своїх слів, емоцій і дій ми передаємо партнеру по спілкуванню своє ставлення до нього [5].

Відносини між людьми, як безособові, так і міжособистісні, завжди «вплетені» у спілкування і можуть бути реалізовані лише в ньому. Поза спілкуванням неможливо уявити людське суспільство. Спілкування виступає у ньому як спосіб об'єднання індивідів і разом із тим як спосіб їх розвитку в особистісному і професійному планах. Звідси витікає існування спілкування як реальності суспільних, так і міжособистісних відносин [3]. Отже, поняття «взаємовідносини» відображає внутрішній сутнісний бік відносин, а поняття «спілкування» – їх зовнішній бік [7].

Процес навчання виступає і як окремий випадок спілкування, і як особливим чином організоване спілкування, під час якого відбувається управління пізнанням, передача суспільно-історичного досвіду, відтворення і засвоєння усіх видів діяльності. Спілкування є багатогранним і складним явищем, невід'ємною і необхідною частиною навчально-виховного процесу й фактором формування особистості [4]. Мова йде про розвиток найбільш значимих для неї ставлень: починаючи від ставлення до малих і великих спільностей людей, включаючи і найвищу спільність – суспільство. У процесах спілкування (безпосередньому і опосередкованому, прямому і непрямому) складаються ті чи інші відносини особистості, що розвивається, з іншими людьми. Саме у цьому процесі формуються ті якості особистості, які, як правило, характеризуються ознаками «екстраверсія-інтроверсія», «товариськість-замкнутість», «колективізм-егоїзм». Процеси спілкування більшою мірою, ніж будь-яка предметна діяльність, детермінують розвиток і зміну модальності, інтенсивності, широти, стійкості й інших вимірів

суб'єктивних ставлень особистості [1]. У ході спілкування у студентів виявляється здатність емоційно відгукуватися на переживання інших, що сприяє утворенню таких гуманних почуттів як співпереживання, жалість, обов'язок тощо. Почуття поступово перетворюються у стійкі емоційні ставлення [9].

Учені виокремлюють такі функції спілкування: нормативну (відображає засвоєння студентами норм соціально-типової поведінки, тобто спілкування як нормативний процес); пізнавальну (відображає набуття студентами індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування, тобто спілкування як пізнавальний процес); емоційну (що відображає спілкування як афективний процес); актуалізуючу (що відображає реалізацію у спілкуванні типових і індивідуальних сторін особистості студента, тобто спілкування як спосіб і засіб соціального становлення особистості) [7].

Розрізняють такі види спілкування: залежно від специфіки суб'єктів (особистість чи група) виділяють міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне спілкування, а також спілкування між особистістю і групою; за кількісними характеристиками суб'єктів спілкування можна розрізнити: самоспілкування, міжособистісне спілкування та масові комунікації; за характером спілкування може бути опосередкованим та безпосереднім, діалогічним та монологічним; за цільовою спрямованістю розрізняють: анонімне, рольове, неформальне спілкування.

Розглянемо більш детально міжособистісне спілкування і його роль у формуванні міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології. Існує багато визначень цього поняття. Наприклад, Л.Седова вважає, що міжособистісне спілкування – це спілкування, обумовлене обставинами природного і соціального середовища, а також особистісними мотивами, що виявляються у відповідних інтересах, цілях і ідеалах. Міжособистісне спілкування є емоційно забарвленим [6]. Підтримуємо точку зору З. Ковальчук, яка зазначає, що навчальна діяльність як комунікативна взаємодія, реалізується у педагогічному міжособистісному спілкуванні, у процесі якого під впливом викладача формуються як мотиваційно-цільові детермінанти навчальної діяльності студентів, так і здійснюється їх особистісне зростання [4]. Найбільш влучним визначенням цього поняття вважаємо дефініцію А. Мудрика, який називає «міжособистісним» спілкування, яке виникає між студентами у процесі взаємодії з оточуючими поза діяльністю. Метою міжособистісного спілкування є створення або підтримка взаємовідносин, що емоційно задовольняють його учасників [7]. Західні учені, зокрема К.Вердербер і Р.Вердербер, підтримують цю позицію, стверджуючи, що міжособистісне спілкування – це неформальна взаємодія, яка відбувається один на один або у малих

групах. У процесі міжособистісної комунікації ми говоримо, слухаємо, відповідаємо, ділимося своїми почуттями і формуємо відносини. Спілкування впливає і на ставлення інших до нас. Учені зазначають, що вдосконалення навичок міжособистісної комунікації може відкрити перед нами нові можливості формування взаємовідносин із іншими [2].

Психологи А. Петровський і В. Шпалинський вказують на те, що найскладніші проблеми групового розвитку, джерела групової й індивідуальної активності, формування установок, норм і ціннісних орієнтацій також пов'язані з рівнем міжособистісного спілкування. Від характеру і особливостей протікання комунікативних актів, на думку вчених, також залежать важливі групові характеристики, такі як згуртованість колективу, положення індивіда в групі, його самооцінка тощо [8].

Міжособистісне спілкування відіграє значну роль у формуванні міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології. При цілеспрямованій організації спільної діяльності й міжособистісного спілкування студенти-першокурсники вступають у стосунки, вирішуючи різні навчально-виховні завдання, беручи участь у громадській діяльності, у різноманітних позааудиторних заходах тощо, а це надає їм можливість краще пізнати один одного різнобічно: дізнатися про інтереси, якості й здібності один одного, правильно обрати друзів на основі симпатій, спільних інтересів, мотивації навчання тощо.

Вивчення іноземних мов передбачає інтенсивне спілкування як на заняттях, так і у вільний час. Студенти-першокурсники мають певні труднощі із організацією професійного і міжособистісного спілкуванням, тому що не знають своїх нових одногрупників так добре, як однокласників, переживають період адаптації, тривалість якого залежить від індивідуальних факторів; їм важко знаходити контакти із новими людьми і будувати відносини, а тому важливо проводити цілеспрямовану роботу з організації і стимулювання міжособистісного спілкування першокурсників, що прискорить процес формування міжособистісних відносин і адаптацію молодих людей. Для забезпечення успішності протікання міжособистісного спілкування студентів важливо пам'ятати наступне: при аналізі комунікативної ситуації у міжособистісному спілкуванні варто звернути увагу студентів на такі умови успішного протікання міжособистісного спілкування: зосередження уваги на правилах проведення ефективної розмови, які докладно розглянуті у працях А.Мудрика, В. Кан-Каліка та ін. у педагогічному аспекті, а також у працях К.Вердербер та Р.Вердербер в аспекті роботи у будь-якій групі людей; уміннях: слухати і співпереживати; передавати особисту інформацію; демонструвати зворотній зв'язок, адже міжособистісні відносини існують лише тоді, коли особисті позиції і почуття взаємно цікавлять партнерів, коли, крім бажань говорити про свої почуття, є ще бажання вислухати партнера, виявити інтерес до його думок і

почуттів, а також на спрямованість комунікації на встановлення, розвиток і вдосконалення дружніх і позитивних відносин [2].

Пам'ятаючи про те, що успішне міжособистісне спілкування позитивно вплине на мотивацію вивчення іноземної мови, настрої студента-першокурсника, прискорення адаптивних процесів, треба відзначити, що ознайомлення студентів із вищезазначеною інформацією можливо на лекційних і практичних заняттях з психології, педагогічної майстерності (для педагогічних ВНЗ), кураторських годинах, а також у формі самостійних завдань. Для забезпечення успішності протікання міжособистісного спілкування, яке позитивно вплине на динаміку формування міжособистісних відносин студентів, важливо розробляти домашні, самостійні і науково-дослідницькі завдання за принципами і вимогами, що передбачають активне міжособистісне спілкування під час їх вирішення, навчання через міжособистісну взаємодію, стимулюючи студентів-першокурсників налагоджувати відносини із одногрупниками. Наприклад, спонукати студентів до міжособистісного спілкування можливо через професійне – відчувши інтерес до думок і поглядів товаришів під час роботи у мікрогрупі, виконуючи завдання скласти діалог англійською мовою, студенти-першокурсники часто відчувають інтерес до спілкування один із одним після занять. Стимулювати студентів до цього допоможе організація роботи студентів у мікрогрупах, впровадження методу проєктів тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз проведеного дослідження довів, що існує тісний зв'язок між спілкуванням і взаєминами особистості. Відносини формуються під впливом спілкування і реалізуються у ньому. Учені виокремлюють функції (нормативна; пізнавальна; емоційна; актуалізуюча) і види спілкування (міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне тощо). Характер і особливості протікання міжособистісного спілкування студента впливають на його самооцінку, статус, згуртованість групи, а також на модальність міжособистісних відносин. Заохочення і стимулювання міжособистісного спілкування можливе при навчанні студентів правил успішного спілкування, організації спільної поза аудиторної діяльності, вірно розроблені самостійні завдання тощо. Перспективою подальшого дослідження є навчання студентів запобігання конфліктів у ситуаціях міжособистісного спілкування.

Література

1. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування / Лілія Володимирівна Барановська. – Біла Церква : БДАУ, 2002. – 255 с.
2. Вердербер Р. Психологія общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 320 с.
3. Горянина В. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В. А. Горянина. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

4. Ковальчук З. Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. Я. Ковальчук. – Х.: 2006, - 20 с.
5. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения / Анатолий Александрович Лобанов : учеб пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
6. Методические рекомендации по курсу и практические задания к теме «Теория межличностных отношений» курса «Этика делового общения» для студентов всех специальностей всех форм обучения. / Сост. Л. Н. Седова. – Х. : Изд. ХГЭУ, 2002. – 60с.
7. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В.Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
8. Петровский А. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с.
9. Сопнева Н. Б. Педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.04 / Сопнева Надія Богданівна. – Харків, 2002. – 175 с.

С. Стельмах

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ

УДК 37.013.42

БУЛЛІНГ У ШКОЛІ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ

У статті розглядається проблема насилля у школі – буллінг, як одна з сучасних проблем у галузі психології, педагогіки, соціології та інших наук. Розкриваються сутнісні ознаки цього явища, структура буллингу та його вплив на особистість, групу, соціум в цілому.

Ключові слова: насильство, буллінг, структура, наслідки.

С. Стельмах

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Львовского государственного университета внутренних дел

БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

В статье рассматривается проблема насилия в школе – буллинг, как одна из современных проблем в отрасли психологии, педагогики, социологии и других наук. Раскрываются сущностные признаки этого явления, структура буллинга и его влияние на личность, группу и социум, в целом.

Ключевые слова: насилие, буллинг, структура, последствия.

S. Stelmakh

– an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Pedagogics and social work of Lviv state university of internal affairs

BULLING AT SCHOOL AND ITS CONSEQUENCES

In the article is examined problem of violence at school - bullying, as one of modern problems in industry of psychology, pedagogics, sociology and other sciences. The essence signs of this phenomenon, structure of bullying and his influence, open up, on personality, group and socium, on the whole.

Keywords: *violence, bullying, structure, consequences.*

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Школа – місце, де діти перебувають більшу частину дня, де вони отримують знання, новий досвід, де вони вчаться встановлювати контакти з іншими дітьми, дорослішають, розвиваються. Але є й інша сторона. Школа – місце, де дитина може зазнати знущання, відчути себе неповноцінною, куди вона більше не хоче іти. Виявилось, що в школі діти можуть зазнавати значного стресу, почуватися в небезпеці, що призводить до негативних психічних станів і навіть трагічних наслідків.

Насилля у школі (буллінг) – проблема, яку не прийнято обговорювати. Її ніби не існує взагалі. Вчителі, дирекція закривають на неї очі, переживаючи за власну репутацію, а батьки – за власних дітей, вважаючи, що дитина, а тим більше підліток повинен уміти постояти за себе в різних дитячих колективах або мовчки переводячи його з однієї школи в іншу. Однак проблема не зникає, навпаки набуває значно більших обсягів та жорстокості, а дорослі часто не розрізняють межі дозволеного між «з'ясуванням стосунків» і відвертим насильством як злочином.

Буллінг – явище глобальне та масове. За словами 1200 дітей, які відповіли на питання Інтернет-сайту KidsPoll, жертвами буллингу було 48 % опитаних, з них 15 % неодноразово піддавалися насиллю, 42 % респондентів зазначили, що самі займалися буллингом, 20 % - постійно.

За даними відомого психолога Дена Ольвеуса (Dan Olweus), в Норвегії 11% хлопчиків і 2,5% дівчаток зізналися, що в середніх класах школи вони здійснювали буллінг щодо когось зі своїх товаришів.

Загальнонаціональне дослідження, здійснене в США на початку 2000-х років, показало, що 29,9% американських учнів були втягнуті в процеси насилля, зокрема 13% виступали в ролі агресорів, 10,6% – жертв, а 6,3% – в обох ролях одночасно. За даними Національного інституту дитячого здоров'я та розвитку США, 1,7 мільйона американських школярів 6-10 класів є агресорами. Найчастіше випадки буллингу фіксувались серед учнів 6-8 класів. Результати моніторингу, проведеного 2005 року серед учнів 3-5 класів, показали, що близько 41% учнів були жертвами, 4% – агресорами, а близько 14% – і жертвами, і переслідувачами. Є дані й інших досліджень відносно поширення насилля в американських школах, отримані, зокрема, громадськими організаціями. Так, згідно з одним із них, 74 % американських старшокласників заявили про існування буллингу в своїх школах [3].

Вчені Крег і Пеплер (Craig and Pepler) провели дослідження буллінгу в Канаді. Науковці виявили, що рівень поширення цього явища в Канаді в чотири рази вищий, ніж у Норвегії. Дані дослідження виявили, що 20% учнів стають жертвами насилля в школі.

Дослідники в Новій Зеландії при опитуванні учнів виявили, що 48% з числа досліджуваних виступали жертвами знущань, і 44% учнів зізналися, що вони виявляли агресію щодо інших учнів, і що за їх словами «це було весело»[12, с. 8].

Результати дослідження «Насильство в школі», проведеного в чотирьох регіонах України, показали, що третина з 1236 учнів з 20 шкіл Київської, Кіровоградської, Вінницької та Черкаської областей (від 24 до 37%) зазнавала фізичного чи психологічного насильства у школі [9].

Як бачимо, явище фізичного та психологічного знущання серед дітей є надзвичайно поширеним, однак майже не вивченим в нашій країні, а тим більше невизначеним законом як таке, що потребує покарання та компенсацій тим, хто стали його жертвами. Наслідки буллінгу носять не лише особистісний, але і загальносуспільний характер. Діти, які здійснюють агресивну поведінку в школі щодо своїх однолітків та вчителів, схильні до злочинницької діяльності у дорослому житті. Також категорією ризику стають ті діти, з яких знущалися – часто їх накопичена образа виливається у агресивні злочинні дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема насильства, зокрема третирування учнів учнями висвітлювалася О. Дроздовим, В. Ролінським, А. Черняковою та іншими науковцями. Ґрунтовніше цією проблемою займалися зарубіжні вчені, зокрема І. Бердишев, І. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус, Т. Фалд та інші. Вітчизняні наукові праці з зазначеної проблеми носять частковий характер, недослідженими залишаються теоретико-методологічні основи цього явища, його причини, наслідки.

Формулювання цілей статті. У представленій статті ми маємо на меті розкрити теоретичні основи соціально-психолого-педагогічної проблеми сучасності – буллінгу, зокрема визначити дефініцію даного явища, його риси, структуру та наслідки.

Виклад основного матеріалу. У перекладі з англійської буллінг (bullying) означає цькування, залякування, третирування [11]. У зв'язку з тим, що проблема буллінгу залишається малодослідженою, до цього часу немає чіткого наукового визначення цього терміну. Саме поняття буллінг розуміється окремими авторами по-різному і дається різна кваліфікація його видів.

Вперше термін «буллінг» з'явився на початку 70-х років ХХ ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми у школі. Інший термін «моббінг» був опублікований також у Скандинавії на

початку 80-х рр. ХХ ст. другою групою вчених, під час дослідження насильства працівників на робочих місцях. Пізніше ці дослідницькі групи залучили до співпраці науковців інших країн. Учені з Великобританії, Австралії та Японії почали співпрацювати з дослідницькою групою Норвегії для вивчення явища «буллінгу» у школах, а вчені з Німеччини, Франції, Угорщини, США і Австралії залучилися до співпраці з дослідницькою групою в Швеції, для дослідження «моббінгу» на робочих місцях. Таким чином, у США та інших європейських країнах поняття «буллінг» застосовується щодо шкільних ситуацій, а термін «моббінг» - щодо ситуацій на робочих місцях.

Також розділяють ці поняття і такі науковці як К. Лоренц та Х. Лейманн. Зокрема К. Лоренц використав термін «моббінг» ще у 60-х роках ХХ ст., описуючи ним явище, коли група тварин нападає на одну тварину, яка є більшою за них, виступає для них ворогом і належить до іншого виду. У перекладі з англійської «to mob» означає з'юрмитися, нападати юрбою. На початку 80-х рр. ХХ ст. шведський вчений Х. Лейманн (Heinz Leymann) застосував цей термін під час дослідження насильства в організаціях. Він визначає моббінг як ситуацію, при якій одна людина або кілька людей (працівників) на робочому місці демонструють ворожу поведінку щодо, зазвичай, лише одного працівника, здійснюють це часто і протягом тривалого періоду часу (на протязі місяців або років). На думку Лейманна, хоча два різних терміни (моббінг і буллінг) виникли як наслідок досліджень двох різних груп науковців, їх варто використовувати окремо: моббінг для позначення явища третирування на робочих місцях, буллінг – в школі. Вчений обґрунтовує це тим, що для буллінгу в значній мірі є притаманною фізична агресія, адже третирування в школі дуже часто супроводжується фізичним знущанням, стусанами, штовханням.

Третирування на робочих місцях, що здійснюється одними працівниками щодо інших, дуже рідко включає в себе фізичне насильство. «Діти та підлітки висловлюють свою агресію більш безпосередньо, у фізичній формі, а дорослі частіше діють за допомогою вербальної агресії, створення несприятливої соціальної ситуації, ізоляції «жертви», маніпуляції. Це відображає відмінність у поведінці дітей та дорослих у ситуації третирування» [14].

У психологічній літературі «шкільне третирування» (school bullying) прийнято розглядати, як сукупність соціальних, психологічних та педагогічних проблем, охоплюючих процес тривалого фізичного чи психологічного насилля зі сторони індивіда або групи по відношенню до індивіда, що не в стані захистити себе у даній ситуації [4, с. 14]. В. Е. Бесаг (V. E. Besag) припустив також, що буллінг – поведінка, яка може бути визначена як неодноразовий напад – фізичний, психологічний, соціальний або вербальний – тими, чия влада формально або ситуативно вище, на тих,

хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення. Це визначення підкреслює особливий аспект наміру «кривдника» [10]. Психотерапевт І. Бердишев розкриває буллінг як свідоме, тривале насильство, що не носить характеру самозахисту і походить від одного або декількох людей [1, с.3].

На думку соціолога І. Кона, буллінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в інших страх і тим самим підпорядковувати собі [3]. Т. Фалд, творець ресурсу в Інтернеті з назвою Bully Online (www.bullyonline.org) вважає буллінгом регулярну негативну поведінку одного працівника стосовно іншого або цілої групи працівників, включає різні прискіпування по дрібницях, часто необґрунтовані, негативну оцінку роботи або відмову від якої-небудь оцінки, прагнення ізолювати працівника або групу працівників, розпускання пліток [7].

Найвідомішим дослідником буллингу є норвезький вчений Д. Ольвеус (Dan Olweus). Він визначає буллінг як явище, коли одну людину змушує інша людина або кілька людей до негативних дій повторно, протягом певного часу, при чому цій людині важко захищатися. На його думку, поняття включає три важливих компоненти:

- буллінг є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії;
- буллінг включає патерн поведінки, що постійно повторюється;
- буллінг характеризується нерівністю влади або сили [15, с.12].

Згідно із визначенням Хелд (Heald), буллінг – довготривале фізичне чи психологічне насилля, здійснюване однією людиною або групою та спрямоване проти особи, яка не може себе захистити в даній ситуації, з метою завдати їй болю, налякати, піддати тривалій напрузі.

С. Арора (С. М. J. Arora), вивчаючи ситуацію насилля в школі, дійшов висновку, що буллінг – дії, які можна спостерігати у взаємовідносинах між молодими людьми у школі, та які є причиною появи почуття образи, виникнення стресу [5, с.151].

Таким чином, згідно із результатами досліджень, буллінг – не відособлена поведінка, що ґрунтується на таких змінних, як статус, влада або конкуренція. Це соціальна поведінка, що проявляється у відносно стійких групах і здатна залучати інших. Буллінг включає невідповідність сили і влади, що приводить жертву в стан, в якому вона не здатна ефективно захищатися від негативних дій.

Аналіз наукових робіт дає можливість визначити основні риси буллингу:

- систематичність,

– нерівність фізичних, соціальних можливостей покладених в основу

- відносин між жертвою та агресором,
- взаємовідносини переслідувача і жертви.

Р. Дж. Хазлер (R. J. Hazler) також відмічає, що буллінг може бути здійснений або індивідуально, або в групах і провокує деструктивну взаємодію, в якій домінуючий суб'єкт («кривдник») неодноразово демонструє таку поведінку, яка викликає замішання менш домінуючого суб'єкта («жертви»). «Кривдник» отримує задоволення від переваги над слабшою у фізичному і психологічному плані «жертвою», застосовує таку поведінку, щоб знецінити її [5, с.151].

Саме, нерівність сили обох сторін є відмінною рисою буллингу від простого конфлікту. В конфлікті учасники є рівними, а у випадку буллингу жертва завжди виявляється слабшою, їй важко себе захистити, проти неї може виступати ціла група. Також характерною рисою буллингу є те, що він включає свідому поведінку, спрямовану на те, щоб нанести шкоду і страждання іншій людині.

Виявляється буллінг у різних формах: вербальній, фізичній, соціальній. Ознаками фізичного третирування є стусани, побиття, штовхання. Соціальне третирування пов'язане зі створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверхнього ставлення групи, навіть вчителів чи персоналу школи, до аутсайдера, жертви, найчастіше, фізично слабкішої дитини або з бідної чи неблагополучної родини. Третирування цього виду об'єднує форми непрямой фізичної та вербальної агресії, а саме: бойкот, ігнорування успішної підготовки до занять зі сторони вчителів, ворожа міміка чи жестикуляція, образливі прізвиська (англ. name-calling); насміхання над виглядом, видом діяльності, поведінкою дітей, які вирізняються серед однолітків (англ. joking-teasing); погрози, приниження; примус до «служіння» сильному - нести портфель, бути на підхваті, чергувати тощо (англ. put-downs). Також до форм буллингу можна віднести: відбирання грошей та речей; змушування до певних негативних дій; дії сексуального характеру; кібербуллінг (переслідування здійснюється за допомогою мобільного телефону, Інтернету).

Буллінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, насамперед, школі. Дослідники пояснюють цю обставину, тим, що школа - це універсальна арена, полігон для розрядки дітьми своїх негативних імпульсів, які накопичилися вдома.

У школі складаються певні рольові стосунки серед дітей в діапазоні «лідер-аутсайдер». Ця специфічна форма агресії, особливо характерна для середнього дитинства і для молодших підлітків, завжди спрямована проти одних і тих же дітей. З віком буллінг дещо слабшає, однак у деяких дітей це – стійка особистісна потреба, яка змінює лише форми прояву.

Як соціально-психологічне явище - буллінг здійснює вплив на всіх учасників групи чи класу дітей, де він виникає. Зокрема Д. Ольвеус описав таку рольову структуру буллингу:

- 1) учень, який є жертвою буллингу;
- 2) учні, які здійснюють насилля, ініціюють та відіграють лідерські ролі у процесі буллингу – «буллери» або переслідувачі, агресори;
- 3) наслідувачі – учні, які позитивно ставляться до знущань над іншими і приймають активну участь у цьому, але зазвичай не є ініціаторами та не відіграють головної ролі;
- 4) пасивні «буллери» – учні, які відкрито підтримують буллінг, наприклад шляхом сміху чи привертання уваги до ситуації, проте не втручаються в неї;
- 5) потенційні «буллери» – учні, яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього ззовні;
- 6) «спостерігачі» – учні, які ні не беруть участі у буллингу, і можуть вважати, що це не їхня справа, тобто виявляють байдуже ставлення до ситуації;
- 7) «потенційні захисники» – ці учні негативно ставляться до насилля і вважають, що повинні допомогти жертві, проте нічого не роблять;
- 8) «захисники» – учні, які виявляють негативне ставлення до явища, вони захищають жертву або намагаються їй допомогти [15].

Варто зазначити, що буллінг у школі виявляється не лише в діях учнів щодо одне одного, але і в діях вчителів щодо учнів чи навпаки. Вчителі у своїй взаємодії з дітьми можуть проявляти таку поведінку, що приносить їм психологічний біль і обмежує їх право на гідність особистості. Але виявити таку поведінку, що вказує на буллінг, досить складно. Вчитель під час взаємодії з учнями може застосовувати авторитарний стиль управління, який, хоч і може сприйматися дітьми як обмеження їхніх прав, але не є буллингом у значенні цього слова. Іншими проявом буллингу може бути переслідування учнями самого педагога.

Вивчаючи проблему буллингу у школі, ми дійшли висновки, що найнебезпечнішим у цьому явищі є наслідки. Варто зазначити, що вони позначаються не лише на жертві, а на усіх учасниках цього процесу. Зокрема, у дітей, які стають об'єктами буллингу, це явище спричиняє низку психологічних проблем, а саме: депресію, низьку самооцінку, проблеми зі здоров'ям, низьку успішність, суїцидальні думки. Для таких дітей школа стає місцем постійних випробовувань. Учні, з яких постійно знущаються, виявляють небажання ходити до школи, їх успішність знижується. Також вони можуть ставати замкнутими, надмірно тривожними, недовірливими. Зважаючи на те, що переслідувачами в школі є ще діти, стає зрозумілим, що без втручання в їх особистісний розвиток вони мають великі шанси в

дорослому житті стати психопатологічною особистістю. Дослідження у США підтвердили, що більше, ніж 75% учнів, які здійснили обстріл в школі, говорили, що вони зазнавали насилля з боку інших учнів. Часто саме помста виступала мотивом для озброєного нападу [12, с.14].

Науковці також відзначають, що діти, які стають переслідувачами, більше, ніж їхні однолітки схильні до участі в бійках, до крадіжок, вживання алкоголю і куріння, в них низькі оцінки зі шкільних предметів, вони також можуть носити зброю.

Діти, які лише спостерігають знущання, також як і самі жертви, можуть почуватися в небезпеці. В них може спостерігатися страх, нездатність діяти, почуття провини за бездіяння, а також може виникати бажання приєднатися до процесу, особливо якщо в них немає стійкого ставлення до ситуації. Якщо буллінг продовжується тривалий час, то це може впливати на загальний психологічний клімат у школі: в школі виникає атмосфера страху та неповаги до особистості, учням стає важко навчатися, вони відчувають себе незахищеними, учням не подобається школа, вони відчувають, що вчителі не можуть в значній мірі контролювати ситуацію і не турбуються про інтереси учнів [16]. Стає зрозумілим, що насилля впливає на всіх його учасників, призводячи до порушення ефективної діяльності школи.

Наслідки буллингу зберігають тривалий ефект на особистість жертви. Вченими США було проведене спеціальне лонгітюдне дослідження. Виявилось, що до 23 років ті, хто зазнавав насилля в школі мають більший рівень депресивності та нижчий рівень самооцінки, ніж їх однолітки, які не зазнавали третирування. 60% хлопців, які були переслідувачами в середній школі, до 24 років хоча б один раз притягувалися до відповідальності за вчинення злочину, і 35-46% – мають 3 або більше засуджень [12, с.14].

Значну увагу наслідкам буллингу приділив Х. Лейманн. Він провів опитування 350 жертв насилля для виявлення в них певного числа симптомів стресу. Варто зазначити, що дослідження вченого було спрямоване на дорослих жертв, які зазнали третирування на робочих місцях. Однак хочемо вказати, що дані симптоми притаманні і дітям, жертвам буллингу у школі. В результаті вчений виявив 5 груп симптомів: *перша група* була пов'язана з впливом стресу на когнітивні процеси, що спричиняють фізичні гіперреакції (порушення пам'яті, порушення концентрації уваги, депресія, апатія, швидке роздратування, загальна втома, агресивність, почуття незахищеності, фрустрація); *друга група* вказує на психосоматичні симптоми (нічні жахи, біль у шлунку, діарея, блювання, відчуття слабкості, втрата апетиту, стискання у горлі, схильність до плачу, почуття самотності); *третья група* поєднує симптоми, що виникають під впливом виділення стресових гормонів та діяльності автономної нервової системи (біль у грудях, пітливість, сухість у роті, серцебиття, часте

дихання), *четверта група* відображає симптоми, пов'язані з м'язовим напруженням (біль у спині, біль в задній частині шиї, біль у м'язах); *п'ята група* пов'язана з проблемами сну (труднощі при засинанні, переривчастий сон, раннє пробудження); *шоста група* симптомів: слабкість у ногах, загальна слабкість; *сьома група*: втрата свідомості, тремор [14].

Крім цього, Х. Лейманн виділив додаткові симптоми, які вказують на те, що особистість відгороджується від ситуації: коли людина ізолює себе від інших; особистість більше не відчуває себе частиною суспільства; коли людина проявляє цинічне ставлення до світу.

Ці дослідження показали, що знування впродовж тривалого часу спричиняють стрес, і якщо людина зазнає їх протягом багатьох років, наслідком стає невротичний розлад особистості. Коли особистість вже перебуває в стані невротичного розладу, коли змінюється її поведінка і ставлення до навколишніх, дуже часто саме цю людину звинувачують у насиллі. Як уже було сказано, результати дослідження Лейманна співпадають з результатами досліджень у школі: буллінг викликає довготривалі наслідки для особистості.

Проте, найгіршим свідченням наслідків буллингу у школі стали випадки суїциду тих дітей, з яких знущалися у школі. В англійській мові виник навіть новий термін для позначення самогубства внаслідок буллингу - *bullycide*. За даними англійського сайту, www.bullyonline.org, 16 дітей на рік у Великобританії здійснюють самогубство як наслідок знущань над ними. Ця проблема стає проблемою життя тих дітей, які виявляються беззахисними в цьому суспільстві, в цій школі, в цій групі людей, де їхня самооцінка стає надто слабкою, а тиск на їхню особистість надто сильним.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, представлені дані досліджень підтверджують масштабність виникнення проблеми буллингу, що визначається як навмисне тривале фізичне або психологічне насильство серед дітей, характерними рисами якого є систематичність та нерівність сил між агресором (буллером) та його жертвою. Варто зазначити, що ситуація буллингу не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона «втягує» інших дітей, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин.

Проявляється буллінг у вербальній, фізичній та соціальній формах та здійснює вплив на всіх учасників даного явища та проявляється у негативних наслідках для усіх учасників процесу. Зокрема буллери схильні до крадіжок, бійок, вживання алкоголю, наркотиків тощо. У спостерігачів, як і у жертв буллингу ця небезпечна проблема призводить до порушення особистої гідності та психологічного здоров'я особистості, а саме депресії, посттравматичних стресових розладів та суїциду. Негативними соціально-педагогічними наслідками цього явища можуть також ставати порушення

безпечної діяльності школи, зростання рівня дитячої злочинності та рівня агресії у суспільстві.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З огляду на вищезазначене, проблема буллінгу потребує уважного ставлення дослідників, поглиблення знань педагогів, психологів із зазначеної проблеми та розробки ефективних шляхів для виявлення, попередження та подолання цього негативного соціально-психологічного явища, що визначає перспективу подальших досліджень, адже мова йде про майбутнє суспільства.

Література

1. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие / Под редакцией Л.П. Рубинной. – 2005. – 51 с.
2. Дроздов О. Феномен третирування у школі: шляхи вирішення проблеми / О.Дроздов // Соціальна психологія. – 2007. – №6. – С. 124-132.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И.С. Кон. // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru>
4. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Давид А. Лэйн // ZipSites.ru: бесплат, электрон, интернет б-ка. – Режим доступа: <http://www.zipsites.ru>
5. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р.Петросянц // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 6 (108) – С. 151-154.
6. Ролінський В.І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / В.І.Ролінський. – К., 2005. – 20 с.
7. Фалд Т. Буллинг. Офисные хулиганы [Электронный ресурс] / Т. Фалд; записал В.Кичкаев // Пси-фактор. – 2005. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/bulling>.
8. Чернякова А.В. Проблема третирування (bullying) серед учнів у загальноосвітній школі США: шляхи запобігання та подолання. [Електронний ресурс] / А.В.Чернякова. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>
9. Шершень А. Психологічне насильство серед школярів є більш болючим, ніж фізичне [Електронний ресурс] / А.Шершень. – Режим доступу : // [http:// www.mpravda. com](http://www.mpravda.com)
10. Besag V. E. Bullies and Victims in Schools, Milton Keynes: Open University Press. 1989.
11. Bullying [Электронный ресурс] // Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь; перераб. и доп. изд. – Режим доступа: <http://www.rambler.ru/dict/new-enru>.
12. Garrett Ann G. Bullying in American Schools. [Електронний ресурс] / Garrett Ann G. / Mc. Farland Company. – 2003. – 172 p. – Режим доступу: [http:// books.google com.ua](http://books.google.com.ua)
13. Macklem Gayle L. Bullying and teasing: social power in children's groups. [Електронний ресурс] / Macklem Gayle L. // Kluwer Academic / Plenum Publishers. – 2003. – 205 p. – Режим доступу: [http:// books.google com.ua](http://books.google.com.ua)
14. Mobbing Encyclopaedia [Електронний ресурс]. - Режим доступу: // [http:// www.leymann.se](http://www.leymann.se)
15. Olweus D. Bullying at school. [Електронний ресурс] / Olweus D. //Blackwell Publ. – 1993. – 215 p. – Режим доступу: [http:// books.google com.ua](http://books.google.com.ua)
16. www.olweus.org

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Л. Нафікова

– кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

УДК 376-056.26:617.75:376.016:78

ДІАГНОСТИКА МУЗИЧНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті представлені розроблені та модифіковані діагностичні методики, спрямовані на визначення вихідного рівня музично-діяльнісної компетентності дітей з порушеннями зору.

Ключові слова: *музично-діяльнісна компетентність, слабозорі молодші школярі, музичні здібності.*

Л. Нафікова

– кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории тифлопедагогике Института специальной педагогики НАПН Украины

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

В статье представлены разработанные и модифицированные автором диагностические методики, которые направлены на определение исходного уровня музыкально-деятельной компетентности детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: *музыкально-деятельная компетентность, слабовидящие младшие школьники, музыкальные способности.*

L. Nafikova

Ph.D., Senior Researcher Laboratory of tiflopedagogiki Institute of Special Pedagogies of the NAPS of Ukraine

DIAGNOSTICS OF MUSICAL-ACTIVE COMPETENCE OF CHILDREN WITH IMPAIRED VISION AT MUSIC LESSONS

In the article presented developed and modified diagnostic methods which are directed on determination of initial level of musical-active competence of children with impaired vision.

Key words: *musical-active competence, children with impaired vision, musical capabilities.*

У системі засобів всебічного, гармонійного розвитку дитини зі зниженим зором особливе місце належить мистецтву, метою якого є розвиток особистості та її соціалізація через музично-естетичну, художньо-культурну

та емоційно-практичну діяльність (Л.Вавіна, В.Єрмаков, Л.Куненко, О.Літвак, І.Моргуліс, Є.Синьова, Л.Солнцева та ін.).

Відомо, що зоровий аналізатор розвивається у тісній взаємодії з іншими сенсорними системами (слуховою, дотиковою, кінетичною тощо), що позитивно впливає на формування зорово-слухових, зорово-дотикових, зорово-рухових та інших системних зв'язків. Тому розвиток полісенсорного сприймання об'єктів дійсності у дітей цієї категорії насамперед передбачає формування компенсаторних механізмів, що забезпечують пристосування дитини й успішну її взаємодію з навколишнім середовищем.

Особливе місце в процесі компенсації порушень зору надається слуховому аналізатору, який є життєво необхідним компенсаторним засобом, що дозволяє слабозорій дитині жити активним самостійним життям. Використовуючи слуховий аналізатор, діти цієї категорії отримують інформацію про предмети і явища навколишньої дійсності, орієнтуються у просторі, впізнають людину по тембру голосу, інтонації, розуміють її настрій, емоційний стан тощо.

Таким чином, розвиток музично-діяльної компетентності у дітей з порушенням зору є особливо актуальним. Тому метою нашої статті є з'ясувати рівень сформованості зазначеної компетентності у слабозорих молодших школярів на музичних заняттях.

Враховуючи відсутність корекційно-розвивальних методик діагностики музично-діяльної компетентності слабозорих молодших школярів, а також специфічність впливу на навчально-пізнавальні процеси зорових дефектів і пов'язаних з ними супутніх патологій, нами було розроблено та модифіковано діагностичні методики, спрямовані на визначення вихідного рівня цієї компетентності у дітей.

Основними показниками музично-діяльної компетентності слабозорих молодших школярів складається визначено наступні: розвиненість музично-естетичних здібностей; мистецько-виконавський досвід (кількісний, якісний); вміння використовувати інші види мистецтва (літературне, образотворче, хореографічне, театральне) за темою музичного заняття.

Для діагностування рівня розвиненості перших двох показників даної компетентності *музично-естетичних здібностей та мистецько-виконавського досвіду* нами було модифіковано класифікацію "компонентів музичної обдарованості" Гекера і Цигана [3], яка включала: *сенсорний компонент* (наявність музичного відчуття) – переважно відчуття до розрізнення звуковисотності (основна сенсорна здібність з класифікації Сишора, на якій ґрунтується сенсорний компонент Гекера і Цигана); *ретентивний компонент* (функціонування музичної пам'яті) – музичну пам'ять; *синтетичний компонент* (адекватність сприймання) – сприймання музично-звукових утворень (тем, мелодій) та ритму;

моторний компонент (рівень моторики) – перенесення музично-звукового образу на голос, рухи; *ідеативний компонент* (мислення) – розуміння ідейного змісту, характеру та музичних образів твору.

Для виявлення вихідного рівня розвитку музичних здібностей було розроблено три серії завдань, спрямованих на діагностику їх основних складових: звуковисотного (мелодійного) музичного слуху, музичної пам'яті та музично-ритмічного відчуття.

Процедура виконання: Дітям пропонувалось виконати три серії завдань:

I серія завдань передбачала діагностику рівня розвитку звуковисотного (мелодійного) та ладотонального музичного слуху: відрізнити мажор від мінору; заспівати звуковисотно точно добре знайому пісеньку; повторити проспівану педагогом незнайому мелодію (або зіграний на фортепіано фрагмент) та максимально точно відтворити її голосом; визначити звуковисотні зміни в запропонованій на слух мелодії.

II серія завдань була спрямована на діагностику рівня розвитку музичної пам'яті: відгадати зіграні на фортепіано вже знайомі три музичні твори, пісні; доспівати до кінця три запропоновані мелодії за шкільною програмою; заспівати пісні до різних свят та назвати їх авторів.

III серія завдань включала діагностику рівня розвитку темпо-ритмічного відчуття: відтворити в оплесках ритмічну структуру трьох запропонованих мелодій; вербально, на любий склад, відтворити ритмічний малюнок незнайомої мелодії; помітити зміну в ритмі і темпі незнайомого музичного твору.

Методика проведення: відповідно до змісту кожного завдання певної серії, педагогом давалась розгорнута інструкція, яка детально пояснювалася, а відповіді дітей фіксувались у протоколі.

Оцінювання результатів: оцінювання рівня розвитку музичних здібностей відбувалися за такими критеріями: IV – високий рівень (вірне виконання дітьми всіх дев'яти завдань) 10-12 балів; III – достатній рівень (вірне виконання дітьми не менш ніж двох завдань, з кожної серії) – 7-9 балів; II – середній рівень (вірне виконання дітьми одного завдання з кожної серії) – 4-6 балів; I – низький рівень (вірне виконання будь-яких двох завдань або невиконання жодного з них) – 1-3 бали;

Вивчення кількісного та якісного рівнів *музичного досвіду* відбувалось у такий спосіб. Дитині пропонувалось перелічити назви пісень, їх авторів, елементарні теоретичні знання з музики, засобів музичної виразності, будови музичних творів, нотний запис, а також проспівати, декілька з названих нею пісень.

Методика проведення: Під час демонстрації кожної пісні діти співали один куплет та приспів. Оцінюючи якість їхнього виконання, ми

звертали увагу на чистоту інтонування, використання в співі елементарних засобів музичної виразності та художність виконання.

Оцінювання результатів проводилося за такими критеріями:

IV – високий рівень: знання всіх пісень, що вивчалися (8-10 пісень), авторів музики і текстів; демонстрація (спів) всіх пісень, вірне інтонування мелодії, виразне та художнє виконання пісні; високі знання музично-теоретичного матеріалу; III – достатній рівень: знання назв 6-8 пісень, авторів музики і тексту; демонстрація переважної більшості пісень правильним інтонуванням мелодії, їх виразним та художнім виконанням; знання переважної більшості музично-теоретичного матеріалу; II – середній рівень: знання назв 4-5 пісень, авторів музики і текстів; вміння їх проспівати, але з приблизною інтонацією мелодії, недостатньо виразно; недостатні знання з музично-теоретичного матеріалу; I – низький рівень: дитина фрагментарно знає 1-2 пісні, не знає авторів музики і текстів пісень; виконання на низькому рівні (спостерігається детонація мелодії, пісня виконується невиразно, дитина взагалі не орієнтується в музично-теоретичному матеріалі або зовсім відмовляється від співу).

Для визначення вихідного рівня останнього показника музично-діяльнісної компетентності слабозорих молодших школярів – вміння використовувати інші види мистецтва за заданою темою створювалась проблемно-пошукова ситуація. Спочатку кожній дитині пропонувалось уважно прослухати два контрастні музичні твори, а потім подивитися на картини і дати відповідь, який музичний твір відповідає тій чи іншій картині (за настроєм, художнім образом та фарбовою палітрою). Наступним завданням було співставлення музичних творів з віршованими (за таким же принципом).

Оцінювання результатів: для виконання кожного завдання дитині пропонувалось три спроби, які оцінювались за 12-бальною системою і 4-рівневою шкалою (відповідно по три бали з кожного рівня): IV (високий) – вірне співставлення трьох музичних творів з картинами (віршами) з першої спроби (10-12 балів); III (достатній) – вірне співставлення 2-х музичних творів з картинами (віршами) з першої або другої спроби (7-9 балів); II (середній) – вірне співставлення не менше 2-х музичних творів з картинами (віршами) з третьої спроби (4-6 балів); I (початковий) – дитині важко співставити твори різних видів мистецтва, відмова від виконання завдання (1-3 бали).

Під час оцінювання музично-естетичних досягнень слабозорих молодших школярів ми враховували специфічні особливості засвоєння музичних знань, умінь і навичок та вимоги, які забезпечують їх опанування в умовах спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями зору, розроблених Л.Куненко [1], а саме:

- етико-естетичну атмосферу контролю за навчальними досягненнями учнів;
- врахування клінічної неоднорідності та коло обмежень каналів зв'язку з оточуючим середовищем;
- врахування рівня природних здібностей музично-творчого характеру, ступеня готовності до шкільних умов навчально-виховного процесу та інших труднощів, що гальмують опанування основ музичного мистецтва;
- врахування специфічності сприймання музично-звукової інформації, де провідним виступає слуховий аналізатор, а допоміжними – інші збережені модальності;
- врахування художньо-образної символіки музичної мови;
- збереження стимулюючо-мотиваційної функції оцінювання,;
- врахування естетичної потреби брати участь у навчальній діяльності;
- розглядання музики не тільки як навчального предмета, а й як корекційного і психотерапевтичного засобу;
- забезпечення коректного психолого-педагогічного керівництва процесом демонстрації навчальних досягнень учнів та їх оцінювання.

Таким чином, основні підходи до оцінювання музично-естетичних досягнень учнів розроблені Л.Куненко спрямовують педагога не лише на оцінювання навчальних досягнень, а й на заохочення учнів до різних видів музичного мистецтва, незалежно від природних музичних здібностей та їх психофізичних можливостей; знаходження особистої зацікавленості дитини в певному виді музичного та художньо-творчого вираження; корекція, до розвиток та подальший розвиток музичних здібностей, актуалізація музичних досягнень будь-якого рівня, особливо на початковому етапі оцінювання; здійснює природний позитивний вплив на вегетативну нервову систему дитини.

Також ми враховували *дошкільний досвід соціальних контактів дитини*: де дитина виховувалась до школи – вдома чи у спеціальному дошкільному закладі, де відбувалася систематична цілеспрямована корекційно-розвивальна робота, під час якої дитину із зоровими порушеннями знайомили з оточуючим світом, розвивали пізнавальні можливості, навчали поводити себе з оточуючими, використовуючи різноманітні розвивальні ігри, що сприяло розвитку навичок спілкування і етичної поведінки в побутових ситуаціях, допомагало адаптуватись до оточуючого середовища; та *досвід дошкільної творчої діяльності дитини* (виконання та створення пісень, віршів, малювання тощо) *в родинному побуті* (на родинних святах, під час проведення з батьками цікавого дозвілля тощо).

Таблиця 1.

**Рівні сформованості музично-діяльнісної компетентності слабозорих
молодших школярів (%)**

№ з / п	Рівні Показники	Високий IV	Достатній III	Середній II	Початковий I
1.	Розвиненість музично-естетичних здібностей	14,26	27,3	37,74	20,7
2.	Мистецько-виконавський досвід (кількісний, якісний)	17,4	20,6	37,2	24,8
3.	Вміння використовувати інші види мистецтва за заданою темою на комплексних музичних заняттях	10,2	12,4	38,4	39,0
	Середні показники	14,0	20,0	38,0	28,0

Аналіз результатів діагностування, що представлені в таблиці 1., вихідного рівня сформованості музично-діяльнісного компоненту соціальної активності слабозорих молодших школярів засвідчив, що за всіма трьома показниками високого і достатнього рівнів слабозорі діти (відповідно 14% і 20%) мають низькі результати. Досить велика кількість дітей за показниками цього компоненту мають середній (38%) і початковий рівень (28%), що говорить про загальний низький рівень розвитку музичних здібностей, досвіду музично-виконавської діяльності і зовсім незадовільний рівень розвитку мистецько-інтеграційних вмінь (IV рівень – 10,2%; III – 12,4%; II – 38,4%; I – 39,0%).

У результаті дослідження було встановлено, що у більшості дітей виявились труднощі при звуковисотному і ритмічному відтворенні в оплесках ритмічного малюнка мелодії, що свідчить про недостатню розвиненість музичного слуху і незкоординованість рухів під час виконання завдання та невміння керувати ними, підпорядковувати їх певному ритму.

Завдання, яке вимагало звуковисотно точно повторити голосом мелодію, викликало найбільшу складність, оскільки потребувало стійкої співочої інтонації і відповідних вокальних навичок. Викликали також труднощі завдання доспівувати до кінця мелодію, визначити лад мелодії, що свідчило про недостатність розвитку ладового відчуття, який був недостатньо розвинутий у більшості слабозорих молодших школярів. Отже, отримані результати дозволяють констатувати низький рівень

розвитку музичних здібностей (сенсорного і синтетичного компонентів) слабозорих молодших школярів.

Результати діагностування мистецького досвіду музично-діяльнісного компоненту показали, що більшість дітей відчувала складність у відповідях теоретичного спрямування: елементарні теоретичні знання з музики, засобів музичної виразності, будови музичних творів, нотний запис, що свідчить про недостатню увагу до знань музичної грамоти, яка приділяється з боку педагога на музичних заняттях. Відповіді на запитання, які були пов'язані з перерахуванням назв вивчених пісень та їх авторів, були неповними, оскільки діти обмежувались тільки переліком назв пісень. Пригадати прізвища авторів музики і слів їм було важко, вони їх не пам'ятали або зовсім не знали, що свідчить про односторонність знань пісенної літератури, низький загальний рівень музичної культури і музичного досвіду.

Під час демонстрації пісні значна більшість слабозорих дітей фальшиво та неемоційно виконувала її (62%). Тільки 38% дітей показала високий (17,4%) і достатній (20,6%) рівні знань кількісного та якісного мистецько-виконавського досвіду (результати ретентивного, моторного і синтетичного компонентів музичної обдарованості).

Результати діагностики інтеграційних вмінь, що демонстрували можливість дитини використовувати різні види мистецтва по заданій темі на музичних заняттях (IV рівень мали – 10,2% учнів, III – 12,4%, II – 38,4%, I – 39,0% учнів). Такі низькі показники зумовлені тим, що завдання такого типу діти ніколи не виконували на уроках музики і тому їм було дуже важко сконцентрувати свою увагу на одному художньому об'єкті. Отож вони розглядали його поверхово, не затримуючись на змісті, швидко переводячи свою увагу на інший об'єкт. В результаті слабозорі діти молодшого шкільного віку не отримували цілісного художнього сприйняття картини, що спричиняло нерозуміння змісту та загального настрою музичного твору тощо. Значну складність для дітей цієї категорії становило співставлення музичного та літературного текстів (музичного матеріалу з віршованим текстом, образами, характером). Це говорить про те, що внаслідок обмеженості і своєрідності накопичення чуттєвого досвіду, сприймане на слух слабозорими дітьми мовлення не викликало у них достатньо точних й конкретних образів, що сприяло розриву словесної інформації з реальними наочними-образами предметів і явищ та музичними образами (результати ідентичного компоненту).

Отже, на основі отриманих даних, можна констатувати, що у слабозорих дітей дуже повільно розвиваються вміння синтезу різних видів мистецтва на асоціативного мислення, аналізу, порівняння та співставлення, що створює значні труднощі в підборі і використанні різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, літературного) по заданій темі на музичних заняттях.

Аналіз результатів дослідження дає змогу зробити висновок, що рівень сформованості музично-діяльній компетентності у слабозорих молодших школярів незадовільний. Це спричинено наступними факторами: не лише особливостями їх зорового сприймання та інших модальностей, а й недостатністю уваги вчителів музики до формування у дітей основних показників музично-діяльній компетентності; недостатністю організації навчально-виховного процесу та вкрай недостатнім використанням виховного і стимулюючого потенціалу музичного мистецтва в умовах спеціальних шкіл інтернатів для дітей з порушеннями зору.

Література

1. Куненко Л.О. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями зору. Музичне мистецтво (1-4 кл.) / Л.О. Куненко. – Київ-Луганськ : ЛДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2002. – С. 83-91.
2. Нафікова Л.А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Л.А. Нафікова. – К., 2009. – 18 с.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 332 с.

ЗМІСТ

СЛОВО РЕДАКТОРА	3
------------------------------	----------

ВИЩА ШКОЛА

Л. КРАВЧЕНКО	5
МЕНЕДЖМЕНТ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ РЕГІОНУ	
А. АНДРЮЩУК	14
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ТА ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІОНАЛІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 8.18010021 “ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”)	
С. БОРИСОВА	21
ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ОРНАМЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ РУШНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИШИВАЛЬНИЦЬ	
В. ВЛАСОВА	29
СУЧАСНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІВ У ВНЗ ФРАНЦІЇ	
Н. ВОЄВУТКО	37
ПРОФЕСІЙНИЙ СУПРОВІД ВЧИТЕЛЯ: ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ КІПРУ	
И. ГРИШИНА, В. ВОЛКОВ.....	44
РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ(НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)	
Г. ДУТКА.....	60
ОСОБЛИВОСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	
М. ДЯЧЕНКО.....	71
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА	
О. ЄГОРОВА	76
СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	

О. ЕЛЬБРЕХТ	84
ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ	
С. ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ, О. ЗАГРЕБЕЛЬНА	92
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
І. ЗАЙКА	99
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
О. ІЛЬЧЕНКО	104
ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «БЛАГОДІЙНІСТЬ» І «БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ»	
В. ЩЕНКО	111
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
І. КАРАПУЗОВА	123
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ ІЗ ТРУДНОЦАМИ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
А. МАЛИХІН	131
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ	
В. ОЛІЙНИК	139
ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ В ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ	
В. РАЦЛАВ	151
ВИКОРИСТАННЯ КОМ'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН З КУРСУ «АВТОСПРАВА»	
І. СОКОЛОВА	156
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	
С. СОЛОМІНА, О. ГАНЖА	170
МЕТОД ПРОЕКТІВ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	

Е. ХИЖНЯК	175
НАУЧНО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	
Г. ЩУКА	181
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НЕПЕРЕРВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	
С. ЖУКОВ	190
СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБРАЗОВАНИЯ	
Є. КАРУТІН	198
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
О. ПОПЕЛЬНЮХ	205
ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	
О. ЯСЬКО	209
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕСУРСУ ІНТЕРНЕТ	
В. ТИМОШЕНКО	215
КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ	
Л. ОНОФРІЙЧУК	219
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРОЕКТУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДНЗ»	
Н. СТЯГЛИК	225
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ.	
А. ПЕНЬКОВСЬКА, М. ПОПОВ	233
ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	
А. ПОСТОРОНКО	245
ОРГАНІЗАЦІЯ І СТИМУЛЮВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О. ГНІЗДЛОВА	253
ВИСВІТЛЕННЯ ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЕРІОДИЧНІЙ ПРЕСІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	
Н. КАРАПУЗОВА	259
МЕТОДИЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ АДРІАНОВИЧА ЄВТУШЕВСЬКОГО	
О. КАРАСЬОВА	269
ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПЕРШИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЛОБОЖАНЩИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ	
Ю. КАСЮТІН	278
В.М.БЕХТЕРЄВ ПРО ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ	
М.КЛИМ	283
РЕФОРМАТОРСЬКА ВИХОВНА ТЕОРІЯ У РЕЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ	
В. ЛЕВАШОВА	291
ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	
О. ОЛЕЯРНИК	300
ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 50 – 80 РР. ХХ СТОЛІТТЯ	
О. ПІСОЦЬКА	308
ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ	
І. РОМАНКО	315
НАУКОВИЙ КОМПЛЕКС СКЛАДОВИХ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	
	315
Ю. ТОПОРКОВА	320
ІДЕЯ ГРАЖДАНСЬКОГО ВОСПИТАННЯ В ІСТОРИЇ ОТЕЧЕСТВЕННОЇ ПЕДАГОГІЧЕСЬКОЇ МЫСЛИ.....	
	320
В. ФІЛІПОВИЧ	328
ОЛЕКСАНДР СТРОНІН – НАУКОВЕЦЬ, ПЕДАГОГ І ПРОСВІТНИК ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	

В. ЧЕРВОНЕЦЬКИЙ	336
СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ США В КІНЦІ XIX – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ	
Л. ЧЕРКАШИНА	346
ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ СІЛЬСЬКИХ ДІТЕЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ПРАЦЯХ Й.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ	
О. ЮШКО	359
ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (50-ТІ – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РР. XX СТ.)	
Н. ПРОЦИШИН	366
ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ КАДРІВ У ВНЗ УКРАЇНИ (1959–1975 РР.)	
А. ШЕЛЯГОВА	374
СИМФЕРОПОЛЬСКАЯ ЧАСТНАЯ ЖЕНСКАЯ ГИМНАЗИЯ Е. И. ОЛИВЕР: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

А. ЛАЗАРЕНКО	383
ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ	
Є. ПЛІСКО	391
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	

ПСИХОЛОГІЯ

В. БОРИСОВ, Я. БОБИЛЕВА	395
ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ	
І. ВАШЕНЯК	403
ВПЛИВ БІОРИТМІВ НА РІВЕНЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РИЗИКУ ЯК ОСНОВА БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ	
О. ГУЛЯР, О. КОРЕТНЮК	413
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ В СТРЕСОВІЙ СИТУАЦІЇ	
О. КОЛЕСНИК	418
МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: СУТЬ, ТИПИ, ФУНКЦІЇ, ПЕРЕШКОДИ	

О. МАРІНА	424
МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ	
С. СТЕЛЬМАХ	431
БУЛЛІНГ У ШКОЛІ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ	

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Л. НАФІКОВА	441
ДІАГНОСТИКА МУЗИЧНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 20 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Украгпромпромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LVI)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 30.06.2011 р. Ум. др. арк. 28,4.
Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.
Тираж 100 прим. Зам. № 358.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
