МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки

Випуск 2

Бердянськ
2016

УДК 378.001.89(082) **ISSN 2412-9208**
ББК 74.480.46я5
Н 34

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 4 від 27.10.2016 р.

Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(наказ МОН України №1081 від 29 вересня 2014 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богданов І. Т. – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Баханов К. О.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Глазкова І. Я.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Загороднова В. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Зайцева Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Коваль Л. В.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Котляр В. П.** – кандидат педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Крижко В. В.** – кандидат педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Ліепая, Латвійська Республіка); **Віталій Межуєв** – доктор педагогічних наук, професор (штат Паханг, Малайзія); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Сосницька Н. Л.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Чулкова Л. О.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ).

Н-34 **Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки** : зб. наук. пр. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – 270 с.

Збірник "Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки" заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний
педагогічний університет, 2016
© Автори статей, 2016

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdyansk State Pedagogical University

Scientific Papers of Berdyansk State Pedagogical University

Series: Pedagogical sciences

Issue 2

Berdyansk
2016

UDC 378.001.89(082) **ISSN 2412-9208**
LBC 74.480.46я5
N 34

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

It is published according to the resolution of the Academic Council of Berdyansk State Pedagogical University Protocol № 4 of 27.10.2016 p.

According to the resolution of Attestational board of the Ministry of education and science of Ukraine this edition was included to the List of scientific professional editions of Ukraine
(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine № 1081 of 29 September 2014)

EDITORIAL BOARD:

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdyansk), editor in chief; **Bakhanov Konstantin** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Glazkova Iryna** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Grauman Olga** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Zagorodnova Victoria** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Zaitseva Larisa** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Koval Lyudmila** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Kotlyar Vladimir** – candidate of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Kryzhko Vasily** – candidate of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Vitaliy Mezhuyev** – doctor of pedagogical sciences, professor (the state of Pahang, Malaysia); **Igor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Sosnitskaya Natalia** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Chulkova Ludmila** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk).

N-34 Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 2. – Berdyansk : BSPU, 2016. – 270 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdyansk State Pedagogical University
© Authors of the articles, 2016

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Вєнцева Н. О. (Бердянськ). Формування змісту вищої історичної педагогічної освіти України на початку XX століття…… **11**
Гош В. Є. (Київ). Особливості розвитку теорії внутрішкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70-80-ті роки XX століття…… **15**
Нелін Є. В. (Умань). Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти на українських землях (XIX – перша половина XX століття)…… **21**
Улюкаєва І. Г. (Бердянськ). Розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні в першій половині XX ст…….. **26**

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Губіна О. Ю. (Суми). Сучасні підходи до вивчення проблеми розвитку відкритої освіти в Україні…… **33**
Стрельніков В. Ю. (Полтава). Теоретико-методологічні основи формування духовної культури майбутнього вчителя…….. **38**
Філімонова Т. В. (Миколаїв) Національно-патріотичне виховання особистості: педагогічний аспект…….. **43**
Шумілова І. Ф. (Бердянськ). Моніторинг якості формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема…… **49**

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Рибінська Ю. А. (Київ). Психологічні особливості формування навичок вивчення іноземної мови в дітей трьох-шести років…… **57**

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Беграгян Л. С. (Дніпро). Методи вивчення фізики та шляхи їх удосконалення……. **62**
Князян М. О. (Одеса). Підготовка майбутніх учителів до організації проектної діяльності учнів старших класів…….. **66**
Нищета В. А. (Херсон). Сучасна риторика в контексті філософії: методологічний аспект…… **71**

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Коваль Л. В. (Бердянськ). Ретроспективний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи…… **79**
Бурназова В. В. (Бердянськ). Розвиток артистизму і творчого потенціалу молодших школярів як домінанта професійної майстерності вчителя мистецьких дисциплін…… **85**
Diers Manuela (Hildesheim, Germany). Strengthening resilience in school – a narrative examination about how teachers promote resilience by providing social support……. **92**
Гуренко О. І. (Бердянськ). Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів як педагогічна система…… **99**
Жмуркова І. В. (Харків). Мотиваційні аспекти активізації процесу вивчення хімічних дисциплін засобами інформаційних і мультимедійних технологій…… **107**
Заболоцький А. Ю. (Київ). E-learning в умовах компетентнісного підходу у ВНЗ…… **111**
Кривильова О. А. (Бердянськ). Вихідні положення проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних

закладів…….. 116
Лю Сінтінь (Київ). Шляхи оптимізації формування естетичної культури майбутніх хореографів……. 122
Mekvabidze Ruizan (Gori, Georgia).The knowledge triangle as a main educational aspect for learning outcome…….. 126
Мозолев О. М. (Хмельницький). Державний стандарт підготовки фахівців з фізичної культури і спорту Польщі…….. 132
Nikitenko Vitalina, Karpenko Inna, Demikhova Olena (Zaporizhzhia). To some problems of international students study: language, social and humanitarian aspects …… 140
Ненько Ю. П. (Черкаси). Професійно орієнтована комунікативна підготовка майбутніх офіцерів служби цивільного захисту: сучасний стан, проблеми, суперечності……. 144
Нестеренко М. М. (Бердянськ). Проблема розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: історичний аспект……. 150
Петько Л. В. (Київ). Метод аналогії як засіб підвищення якості процесу навчання в умовах університету…… 158
Попелешко Ю. І. (Мелітополь). Логіко-структурна побудова ціннісних орієнтацій: сучасні підходи до визначення…… 163
Попова О. В. (Одеса). Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти…… 168
Попова О. І. (Бердянськ). Формування культури педагогічного спілкування магістрів початкової освіти в процесі фахової підготовки…….. 177
Радзієвська О. В. (Слов'янськ). Інноваційні технології як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції здобувачів ступеня вищої освіти немовних спеціальностей…… 181
Simac Ana, Babin Juliana (Kishinev, Republic of Moldova). Development student's creative abilities in learning of modern Moldavian tapestry…… 185
Сичікова Я. О., Дейнеко Н. В. (Бердянськ, Харків). Удосконалення моніторингу поточного рівня знань з дисципліни "Альтернативна енергетика" за допомогою комп'ютерної програми OPENTEST 2.0…… 189
Стеченко Т. О., Ушакова Л. І. (Чернігів). Зміст і структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов…… 195
Сороквашин С. В. (Дніпро). Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі…… 200
Ушакова Ю. В. (Кропивницький). Педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення…… 206
Фендріков К. М. (Харків). Популяризація на сторінках преси вищих педагогічних навчальних закладів передового педагогічного досвіду як умова реалізації професійно-педагогічного потенціалу вишівських газет…….. 211
Фрицюк В. А. (Вінниця). Психолого-педагогічне поняття "професійний саморозвиток майбутнього педагога"…….. 218
Шевчук О. Б. (Старобільськ) Інтелектуальні навчальні системи: принципи побудови та базові класи архітектури (огляд І)…… 223
Шитко В. В. (Бердянськ). Особливості навчання математики студентів медичних коледжів…… 229

Шустак Ю. І. (Острог). Неформальна освіта дорослих у нормативно-правовому полі України…….. **233**
Яблочнікова І. О. (Київ). Особливості підготовки магістрів-фінансистів на Мальті….. **239**

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Бунчук О. В. (Мелітополь). Структура, механізм формування складу товариства шкільної освіти та джерела його фінансування…….. **245**
Васиньова Н. С. (Старобільськ). Методологічні засади використання системного підходу дослідження розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття)…… **248**
Лупаренко С. Є., Данилова Є. В. (Харків). Інформаційні технології в управлінні роботою музичних шкіл…… **252**
Товканець О. С. (Ужгород). Управління якістю послуг у змісті підготовки менеджерів освіти на початку XXI століття…… **258**

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGICS

Ventseva Nadezhda (Berdyansk). Formation of the historical content of higher pedagogical education in Ukraine in the early XX century…….. **11**
Ghosh Viktoriia (Kyiv). Features of the development of the theory of intraschool control in domestic pedagogy in the 70'S and 80'S of the XX century…….. **15**
Nelin Ievgen (Uman). Tendencies of development of the higher pedagogical education in the Ukrainian lands (XIX – first half XX century)…… **21**
Uluykaeva Iryna (Berdyansk). The development of social preschool education in Ukraine in the first part of the XX century…… **26**

GENERAL PEDAGOGICS

Gubina Oksana (Sumy). Modern approaches towards the studying of open education development problems in Ukraine…… **33**
Strelnikov Viktor (Poltava) Theoretical and methodological guidelines for the development of spiritual culture of future teacher…….. **38**
Filimonova Tatiana (Mykolayiv). The national-patriotic education of the personality: pedagogical aspect…… **43**
Shumilova Iryna (Berdyansk)**.** Monitoring of the quality of forming common cultural competence of the future teacher of the humanitarian specialities as psychological and pedagogical problem…… **49**

PRESCHOOL PEDAGOGICS

Rybinska Julia (Kyiv). The psychological peculiarities of forming of skills of foreign language study at 3-6 years old children…….. **57**

SECONDARY EDUCATION

Begragyan Liusya (Dnipro). Methods of physics study and ways to improve them…… **62**
Kniazian Marianna (Odessa). The future teachers' preparation to the organization of senior pupils' project activities…….. **66**
Nischeta Volodymyr (Herson)**.** The modern rhetoric in the context of philosophy: methodological aspect…… **71**

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Koval Ludmyla (Berdyansk). The retrospective analysis of professional training of future primary school teachers …… **79**
Burnazova Vera (Berdyansk). The development of artistry and creative potential of junior pupils as a dominant of professional skills of art disciplines' teacher …….. **85**
Diers Manuela (Hildesheim, Germany). Strengthening resilience in school – a narrative examination about how teachers promote resilience by providing social support…… **92**
Hurenko Olga (Berdyansk)**.** Multicultural education of future social workers as an educational system…… **99**
Zhmurkova Inna (Kharkov). Motivational aspects of the revitalization process of chemical disciplines teaching methods of information and multimedia technologies……. **107**
Zabolotskii Anton (Kyiv). E-learning in terms of competency approach in high school.. **111**
Kryvyleva Olena (Berdyansk)**.** The original design positions of psychological and

pedagogical training of professional and technical educational establishments' future teachers……. 116
Xintin Liu (Kyiv)**.** Ways of optimization of future choreographers' aesthetic culture formation…….. 122
Mekvabidze Ruizan (Gori, Georgia).The knowledge triangle as a main educational aspect of for learning outcome…… 126
Mozolev Olexander (Khmelnytskyi). The state standard of training specialists in the sphere of physical culture and sport of Poland…….. 132
Nikitenko Vitalina, Karpenko Inna, Demikhova Olena (Zaporizhzhia). To some problems of international students study: language, social and humanitarian aspects… 140
Nenko Julia (Cherkassy). The professional oriented communicative training of future officers of civil protection service: modern condition, problems, contradictions ……. 144
Nesterenko Maryna (Berdyansk). The problem of the development of lesson's theory in the context of professional training of future primary school teachers: historical aspect ……. 150
Pet'ko Lyudmila (Kyiv). Method of analogy as means to upgrade the learning process in the conditions of university…….. 158
Peleshko Yulia (Melitopol). Logical block construction value orientations: modern approaches to determining…….. 163
Popova Oleksandra (Odessa). Model and experimental methods facilitating the professional and speech training targeted for the future translators of Chinese under conditions of university pedagogical education…… 168
Popova Olga (Berdyansk). Forming the culture of pedagogical communication masters of primary education in the training process……. 177
Radziyevska Olga. Innovational technologies as a device of forming of the foreign language communicational competence of non profile specializations…… 181
Simac Ana, Babin Juliana (Chisinau, Republic of Moldova). Development student's creative abilities in learning of modern Moldavian tapestry…… 185
Sychikova Yana, Deyneko Natalya (Berdyansk, Kharkiv). The improvement of monitoring of current level knowledge in discipline "Alternative energetics" with the help of computer program OPENTEST 2.0…… 189
Stechenko Tetiana, Ushakova Liudmila (Chernihiv). The Content and the Structure of Linguoculturological Competence of Foreign Language Teachers……. 195
Sorokvashin Sergey (Dnipro). Pedagogical conditions of formation of information and communication competence of future skilled workers in the construction industry…….. 200
Ushakova Yuliya (Kropivnitskiy). Pedagogical conditions of development motivation to study professionally-orieted courses future operator of air navigation provision…….. 206
Fendrikov Kostiantyn (Kharkov). Popularization in the press of higher pedagogical education institutions of advanced pedagogical experience as a condition for realizing professionally-pedagogical potential of university newspapers…….. 211
Frytsiuk Valentina (Vinnitsa). Psycho-pedagogical concept of "professional self-development of future teacher"……. 218
Shevchuk Oleg (Starobilsk). Intelligent tutoring systems: the basic principles of construction and architecture classes (Overview I)……. 223
Shitko Victoria (Berdyansk). On peculiarities of teaching mathematics students of medical colleges…… 229
Shustak Yuliia (Ostrog). Non-formal adult education in the legal framework of Ukraine 233
Yablochnikova Iryna (Kyiv). Features training masters in finance in Malta……... 239

THEORY AND METHODS OF EDUCATION MANAGEMENT

Bunchuk Oksana (Melitopol). Structure, mechanism of formation of the Society of school education and its funding…….. **245**

Vasynova Nadia (Starobilsk)**.** Methodological bases using a systematic approach of research a development of higher education institutions management theory in Ukraine (last quarter of XX – beginning of XXI century)…… **248**

Luparenko Svitlanaa, Danilova Yevgeniya (Kharkov). Informational technologies in music schools management…… **252**

Tovkanets Oksana (Uzhgorod). Managing service quality in the content of training of education managers at the beginning of the XXI century…….. **258**

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.134:94

Н. О. Вєнцева,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
nadya-venceva@rambler.ru

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ІСТОРИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧ. ХХ СТ.

Анотація

Автор статті на основі аналізу літератури визначає особливості формування змісту вищої історичної педагогічної освіти України на поч. ХХ ст., зокрема, нові течії та тенденції в змісті історичної освіти та особливості розвитку педагогічної освіти, а також їх відображення у спеціальних навчальних курсах.

Ключові слова: зміст історичної освіти, зміст педагогічної освіти,спеціальні курси.

Summary

The author of the article defines the peculiarities of forming of the content of higher historical and pedagogical education of Ukraine in the early XX century. New trends and tendencies in the content of historical education and peculiarities of the development of pedagogical education and also their reflection in special educational courses are considered in the article..

Key words: the content of historical education, the content of pedagogical education, special courses.

Постановка проблеми. Проблема підготовки вчителів історії постійно перебуває в центрі громадської уваги. Оцінюючи її виняткову роль у формуванні національної самосвідомості молоді, збереженні багатовікової історико-культурної спадщини, в суспільстві постійно підіймається питання про зміст вищої історичної освіти, який має відповідати соціально-економічним реаліям і зберігати історичні традиції вищої школи. У цьому контексті велике наукове значення має дослідження особливостей формування змісту вищої історичної педагогічної освіти України на поч. ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій. У працях сучасних українських науковців знайшли відображення деякі аспекти трансформаційних процесів у змісті вищої історичної освіти. Зокрема, вчена Н. Левицька дослідила питання вищої гуманітарної освіти і формування її змісту в Наддніпрянській Україні др. пол. XIX – поч. XX ст. [2]. Питання становлення історіографії як спеціальної історичної дисципліни досліджували Р. Киреєва та Т. Попова [1; 4]. Шляхи формування змісту історичної освіти в університетах дореволюційної Росії вивчав В. Чесноков [5].

Мета статті – визначити особливості формування змісту вищої історичної педагогічної освіти України на поч. ХХ ст.

У другій половині XIX ст. історичну школу почав витісняти соціологічний позитивізм. Засновники цього напряму (О. Конт, Дж. Остін, К. Бергбом) вважали, що джерелом знань є лише досвід, предметом дослідження – лише факти, методами пізнання дійсності – аналіз та синтез. Як наслідок, наприкінці XIX – на поч. XX ст. починається активна розробка проблем епістемології історії. У цей час складається система протиборчих методологічних напрямів (ще "процвітає" позитивізм і "настає" модне неокантіанство, активно заявляють про себе ірраціоналістичні течії, яким у різних варіаціях протистоїть марксизм), в яких панівною стає гносеологічна проблематика [4, с. 41]. Сучасники, оцінюючи нові тенденції в історичній науці, відмічали, що "виклад історії" (інтерпретація історичного процесу, який має проекцію в методи викладання)

пов'язаний з еволюцією самого поняття історії як науки (завдання, зміст, методи і ін.). Своєрідною противагою захопленню фактичним матеріалом стали науки, що мали загальний характер і знаходились у безпосередньому зв'язку з історією. У системі вищої історичної освіти почали затверджуватися теоретичні дисципліни історичного профілю: методологія історії, історіографія, соціологія і ряд інших дисциплін.

Вища педагогічна історична освіта України кінця XIX – поч. XX ст. розвивалася відповідно до освітньої політики уряду Російської імперії. На думку В. Чеснокова, у цей період російська система освіти завершила один із циклів своєї еволюції, в процесі якої сформувалася система вищої освіти, де головне місце належало університетам [5]. У зв'язку з цим на поч. XX ст. на історико-філологічних факультетах університетів починає розширюватися програма навчання, удосконалюється методика викладання історії, розробляються нові підходи до розуміння завдань університетської освіти. Інтенсивно розвивався процес насичення вищої історичної освіти дисциплінами теоретичного характеру. У цей період в навчальні програми історико-філологічних факультетів були включені спочатку як факультативні, а пізніше як обов'язкові курси методології, соціології та філософії історії, теоретичний курс історії, спеціальні курси з історії [1, с. 206].

Професор Новоросійського університету І. Линниченко, підводячи підсумок традиції, що практично склалася, в розумінні завдань викладання історії у вищій школі, у 1902 р. писав: "Головне завдання вищого учбового закладу дати слухачеві загальний науковий світогляд, привчити його до загального наукового мислення і повідомити йому основні прийоми наукової роботи у межах відповідної спеціальності" [4, с. 42]. На думку вченого, для реалізації цього завдання "важлива не стільки сума знань, скільки їх якість та свідоме ставлення до них" [4, с. 42].

Проте відсутність в університетах російської імперії підручників з історії зумовила ту обставину, що зміст повних лекційних курсів як з російської, так і загальної історії складав конкретний викладач-лектор. При цьому загальна історія традиційно ділилася на три частини: давню, середню і нову. Порівнюючи положення із загальними курсами в університетах, М. Пирогов нарікав на те, що в Росії звикли "до розтягнутих на два роки або нескінченних систематичних курсів, наповнених усіма можливими поглядами, спогляданнями і т. п" [3]. Читання повних курсів російської, загальної і церковної історії перетворилось на стійку традицію і особливість університетського викладання в Російській імперії. Лекції з російської історії, як уже зазначалось, читалися за власними дослідницькими напрацюваннями професорів. Концепції курсів нерідко запозичувалися у визнаних представників цієї науки: зокрема, в другій половини XIX століття професура університетів достатньо часто використовувала при викладанні вітчизняній історії обгрунтовану С. Соловйовим теорію боротьби державного і родового чинників (родовий і державний початок боролися в російській історії з часів перших князів-Рюриковичів і до Івана Грозного, коли державні відносини в політиці перемогли, але при збереженні родових пережитків у складі "політичного побуту" і надалі). Таким чином, загальні лекційні курси історичного змісту були надбанням професорів. "Молодша" викладацька ланка – ад'юнкти (асистенти професорів), доценти (особи, які мали магістерський ступінь і читали лекції в науковій установі; лише штатні працівники вищого навчального закладу) і приват-доценти (від нім. privatdocent – той, хто викладає) вчене звання позаштатного викладача в університетах та інших вищих навчальних закладах, які мали науковий ступінь принаймні магістра, професори інших ВНЗ або особи, котрі були відомі в країні своїми науковими працями та забезпечили належний рівень своїх пробних лекцій. Приват-доценти переважно вели необов'язкові навчальні курси в університетах) за традицією, що затвердилася ще до 1863 року і була зафіксована в статутах, читали

"відділи науки", тобто приватні курси за хронологічним або проблемним принципом..

Наприклад, загальні курси історії слов'ян на історико-філологічних факультетах вже у кінці XIX століття стали супроводжуватися спеціальними (по слов'янській проблематиці). Так, в університеті св. Владимира в 1898-1900 роках студентам пропонувалися лекції з історій слов'янського Відродження (А. Степовича), історій польського народу і курсу "Введення в слов'янознавство" (Т. Флоринського).

Наприкінці XIX – на початку XX століття в тематиці спеціальних курсів з'являються деякі нові явища вітчизняної історичної науки, зокрема інтерес до теоретичних проблем – історіографії і методології. Спеціальні курси формували загальну і "прикладну" історіографію, першу – як предмет, другу – як обов'язкову приналежність університетського історичного викладання. Наприклад, в Харківському університеті проф. Д. Багалій читав курс "Російської історіографії", в університеті св. Володимира проф. В. Іконніков – "Нарис обробки російської історії в XVIII-XIX століттях", проф. В. Пискорський – західноєвропейську історіографію [5]. У курсах методологічного плану розглядалися і питання про предмет історичної науки, специфіку історичного пізнання, методи історичного дослідження, історіографічні традиції і т. ін. Так, в Новоросійському університеті проф. П. Біціллі читав курс "Історії історіографії" [1, с. 206]

В університетах викладались як спеціальні курси, так і нові предмети, зокрема, в університеті св. Володимира вводились джерелознавство, візантієзнавство, історія Сходу.

Система спеціальних курсів та їх тематика в кожному окремому університеті була особливою і рідко виходила за межі наукових галузей, в якій спеціалізувався сам лектор.

Частина спеціальних курсів на історичних відділеннях поглиблювала викладання загальних. Інша їх частина особливістю тематики зумовила появу в навчальному процесі абсолютно нових предметів. Пізніше, на етапі повного відділення історичної освіти від філологічної, ці предмети набули статусів загальних спеціальних і допоміжних фундаментальної історичної підготовки [5]

Крім того, набували популярності праці самих студентів університетів та інших вишів. Успішні студенти перекладали фахові праці з іноземних мов, виконували дослідницькі роботи, які ради факультетів схвалювали до друку. Наприклад, у типографії Імператорського Харківського університету друкувалася навчально-методична література з різних гуманітарних дисциплін: історії, філології, мови, філософії та ін. При викладанні історико-філологічних дисциплін використовувалися не лише підручники професорів і студентів, які працювали в конкретних вишах, та підручники вітчизняних авторів, а й іншомовні джерела, а також переклади іноземних посібників. Для гуманітарних факультетів часто використовували переклади давньогрецьких і римських авторів, а також праці авторів інших країн [2].

На початку XX ст. в системі історичної освіти з'явилося ряд навчальних посібників та підручників, де, крім аналізу власного досвіду, автори намагалися робити теоретичне узагальнення. Зокрема, збірник методичних статей А. Кролюницького "Досвід методики елементарного курсу історії", який відображав передовий для того часу педагогічний досвід, і орієнтував не на механічне, а на свідоме засвоєння історичного матеріалу, книга для читання з російської історії (за ред. М. Довнар-Запольського). Важливе місце займав підручник з історії В. Шульгіна, який містив характеристики історичних діячів, і хрестоматія з історії середніх віків М. Стасюлевича, який запропонував викладання історії на основі вивчення історичних документів. Наприкінці XIX ст. були видані підручники П. Виноградова, Н. Кареєва, К. Іванова. У 1900 р. був виданий підручник з загальної історії Р. Віппера. На поч. XX ст. в Україні почали видаватись підручники методики історії, а саме: Я. Кулжинського "Досвід методики систематичного курсу історії" (Звенигородка, 1913),

Л. Круглікова-Гречанова "Методика історії" (Київ, 1906). Автори цих робіт вперше обґрунтували особливості історії як предмета навчання, обов'язкову хронологічну послідовність викладу матеріалу і просторову локалізацію подій, підкреслюючи, що ці роботи корисні вчителям-початківцям та студентам педагогічних вишів.

Крім того, вивчення основних тенденцій розвитку вищої історичної педагогічної науки в імперську добу свідчить про важливі кроки виокремлення педагогіки із загальної системи наукових гуманітарних знань і отримання нею статусу самостійної навчальної дисципліни. Наприклад, професор Ніжинського історико-філологічного інституту М. Лавровський, читаючи курс педагогіки, поділяв його на три розділи: дидактику, історію педагогіки та теорію виховання, окремо розділивши дидактику на загальну та часткову. У загальній дидактиці М. Лавровський акцентував увагу студентів на таких основних питаннях, як поняття навчання, його значення і мета, дидактичні принципи і методи, зміст навчання, дидактичні вимоги до вчителя, освітній вплив різних предметів на учнів (мовознавства, історії, географії, математики, природничих наук). У частковій дидактиці педагог виділяв три теми: 1) критичний огляд різних методів навчання з боку їх освітнього значення та можливостей використання в різних науках; 2) предмет і методи навчання; 3) побудова державних навчальних закладів, тобто система освіти Росії. У першому розділі курсу "Історія педагогіки" вчений розкривав історію розвитку педагогічних ідей у дохристиянську добу, акцентуючи увагу на питаннях історії виховання та освіти в країнах Стародавнього Сходу (Китай, Індія, Єгипет, Персія), Стародавньої Греції та Риму (педагогічні погляди Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Квінтіліана, Сенеки, Тацита), давав огляд діяльності вищих навчальних закладів у Римі, Афінах, Німеччині та інших країнах. Другий розділ М. Лавровський присвятив історії розвитку християнської педагогіки від середніх віків до відродження наук на Заході у 50-х рр. XIX ст, аналізуючи твори Яна-Амоса Каменського, М. Монтеня, Д. Локка, Й. Песталоцці та його послідовників. Курс історії педагогіки М. Лавровський завершував характеристикою сучасних тенденцій розвитку.

М. Лавровський розглядав теорію виховання як крему дисципліну, читаючи лекції з якої, спирався на підручники Шварца, Німейера та Раумера.

Педагогічна спадщина науковців-педагогів поч. XX ст. свідчить про стрункість, послідовну систему поглядів на відбір та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів історії. Звертаючись до ідей зарубіжних вчених О. Вільмана, Й. Гербарта, В. Рейна, П. Наторпа та ін., намагалися уникати механічного запозичення і використовували їх відповідно до потреб власної країни, а саме: ідеї прагматичного підходу до вдосконалення педагогічної практики та організації педагогічних з'їздів (М. Лавровський); концепція різнорівневої підготовки вчителя в інститутах, семінаріях, університетах (М. Скворцов); теоретико-методологічна підготовка вчителя в різних педагогічних закладах (П. Заболотський); ідеї використання зарубіжного досвіду, органічного взаємозв'язку теоретичного та практичного компонентів у підготовці педагогів (О. Музиченко); положення щодо підвищення рівня методичної підготовки та педагогічної майстерності майбутнього вчителя (П. Первов, М. Лілєєв) [2, с.154].

Висновки. Отже, кінець XIX ст. – поч. XX ст. був періодом інтенсивного розвитку змісту підготовки вчителів історії в Україні. У зв'язку з появою нової наукової парадигми в історичній науці виникають нові течії та тенденції, зокрема у системі вищої історичної освіти почали затверджуватись теоретичні дисципліни історичного профілю: методологія та історіографія, удосконалювалась методика викладання історії, активно розвивалась вітчизняна історія, що знайшло своє відображення у спеціальних курсах, які викладались студентам-історикам. Крім того, сформувалось і ряд тенденцій педагогічної підготовки, що

проявилися: в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; в розробці детальних педагогічних курсів: дидактики, історії педагогіки, теорії виховання та окремих методик.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Стаття не вичерпує проблему визначення особливостей формування змісту вищої історичної педагогічної освіти України на поч. ХХ ст. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми – виявлення особливостей формування змісту історичної освіти при підготовці студентів-істориків в інших хронологічних межах протягом ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киреева Р. А. Изучение отечественной историографии в дореволюционной период с середины XIX в. до 1917 г / Р. А. Киреева. – М., 1983. – 213 с.

2. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта Наддніпрянської України (др. пол. XIX – поч. XX ст.) : монографія / Н. М. Левицька – К. : НУХТ, 2012 – 395 с.

3. Пирогов. Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост. В. З. Смирнов. – М. : Ак. пед. наук РСФСР, 1953. – 752 с.

4. Попова Т. Н. Становление историографии как специальной исторической дисциплины. Некоторые аспекты проблемы. / Т. Н. Попова // Российские университеты в XIX – начале XX в. : сб. ст. – Воронеж, 1996. – С. 34-45

5. Чесноков В. И. Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной Росси / В. И. Чесноков // Российские университеты в XIX – начале XX века : сб. статей. – Вып.1. – Воронеж, 1993. – С. 3 – 29.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2016

УДК 37.07.014.62(091)(477) “197/198”

В. Є. Гош
(Київський медичний університет УАНМ)
vikajena86@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ВНУТРІШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ У 70-80-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація

У статті проведено історико-теоретичний аналіз педагогічної літератури з проблеми розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70-80-ті роки ХХ століття. Визначено особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70-80-ті роки ХХ століття.

Ключові слова: внутрішньошкільний контроль, внутрішньошкільне управління, періоди розвитку теорії внутрішньошкільного контролю.

Summary

The historical and theoretical analysis of pedagogical literature in the problem of development of the theory of intraschool control in domestic pedagogics in the 70's and 80's of the XX century has been done in the article. There have been defined features of development of the theory of intraschool control in domestic pedagogics in the 70's and 80's of the XX century.

Key words: In-school supervision, management Intraschool, periods of development of the theory of intra control.

Вивчення шляхів розвитку теорії та практики внутрішньошкільного контролю у різні історичні періоди, а саме у 70-80-ті роки ХХ століття, дасть можливість прослідкувати генезу проблем минулого та сьогодення; допоможе зрозуміти проблеми, з якими стикаємося в сучасному внутрішньошкільному управлінні. Оволодіння та пізнання кращих здобутків вітчизняної педагогіки є необхідною передумовою для вирішення поставлених

питань управлінської діяльності.

Так, у цей період проблеми внутрішкільного контролю досліджували М. Анжієвський, який розглядав особливості керівництва школою; В. Беньковський, який виступав за чітку систему контролю; Е. Березняк, М. Черпінський, які розглядали питання удосконалення внутрішкільного керівництва і контролю; В. Бондарь, який підкреслював важливість підвищення ефективності підготовки директора школи до управління процесом навчання; М. Легкий, Н. Островерхова, Д. Рум'янцева, які виступали за підвищення контролю за викладанням навчальних предметів; В. Литовченко, який розглядав внутрішкільний контроль і керівництво в умовах кабінетної системи; В. Мартинюк, який узагальнив досвід внутрішкільного керівництва та контролю у восьмирічній школі; Б. Мирочник, який розлянув проблему удосконалення внутрішньошкільного керівництва; Н. Островерхова, яка визначила шляхи раціоналізації внутрішньошкільного контролю за викладанням навчальних предметів; В. Постовой, який визначив науково-педагогічні основи внутрішньошкільного контролю; О. Сай, який розглядав чіткий і дієвий контроль як основу ефективного управління; С. Сисоєва, яка визначила педагогічні основи координуючої діяльності директора загальноосвітньої школи; Ю. Табаков, який виділив шляхи і засоби оптимізації внутрішньошкільного управління та ін.

Як уже підкреслювалось, ми не в змозі ігнорувати праці таких педагогів, як В. Баймаковський, В. Беспалько, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, М. Поташник, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін., які розробляли теоретико-методологічні засади внутрішньошкільного управління і контролю в цей час. Отже, з метою запобігання викривлення історичних фактів розглянемо роботи російсько-радянських авторів не в посиланнях українських авторів, а використовуючи автентичні видання, які вийшли у цей період.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70-80-ті роки XX століття.

Починаючи з 20-х років XX ст. і до 1991 року, науковий простір був науковим простором СРСР, наука України була лише його частиною. Цілком природньо, що у 70-80 рр. XX ст. роботи українських авторів спиралися на роботи російських і навпаки. Це легко простежуєтья, якщо відкрити посібники українських вчених і подивитися на бібліографію. Стає очевидним той факт, що при написанні статей, посібників українські автори використовували не менше 90% російсько-радянських джерел (ця тенденція також зберіглася і у 90-ті роки). Це підтверджує існування в цей час єдиного наукового педагогічного простору, що також узгоджується з позицією О. Сухомлинської, яка розглядала українську педагогіку цього періоду як складову „російсько-радянської" культури [10]. Окрім того, багато дисертаційних досліджень було опубліковано українськими вченими за межами України російською мовою. Тому в цій статті ми використовували не тільки роботи українських педагогів, а й російсько-радянських авторів для більш точного опису тих педагогічних явищ, які відбувались у цей період.

Розвиток теорії внутрішньошкільного управління і контролю в цей період був тісно пов'язаний з розвитком педагогічної теорії і змістом шкільної освіти. У 70 − 80-ті роки XX століття зароджувалися теоретико-методологічні основи внутрішкільного управління, узагальнювався досвід управлінської діяльності керівників шкіл у посібниках зі школознавства.

На початку 70-х рр. Ю. Конаржевський обґрунтовував категорії "внутрішньошкільне управління" як цілеспрямований вплив на педагогічний колектив для досягнення максимального результату в галузі навчання і виховання [6]. У той же час М. Захаровим було визначено управління школою як оперативну організаційну діяльність, що передбачає доцільний вплив на педагогічний процес для виконання поставлених завдань.

Характерною рисою цього періоду був екстенсивний шлях розвитку теорії внутрішкільного контролю – збільшення кількості науковців, публікацій, локальних досліджень, що створювало умови для накопичення та узагальнення наукової інформації. В українській науці в цей час працювала значна когорта вчених, які своїми працями забезпечували теоретичне обґрунтування та практичне функціонування управління загальноосвітньою школою. У ці роки почалася переорієнтація робіт учених з опису й узагальнення окремого практичного досвіду на глибоке теоретичне обґрунтування тих чи інших аспектів теорії внутрішкільного контролю та їх експериментальну перевірку. Науковці перестали йти за практиками, а намагалися прокладати їм нові шляхи. Збільшилась кількість публікацій та дисертацій теоретичного спрямування, серед публікацій з'явились нові важливі для внутрішньошкільного управління проблеми, які раніше або зовсім не були досліджені, або розглядалися лише побіжно [1; 5].

Необхідно зазначити, що розвиток теорії внутршньошкільного контролю був тісно пов'язаний з розвитком внутрішньошкільного управління.

У зазначений період (1970-1980 рр.) були обґрунтовані такі методологічні підходи до внутрішкільного управління: системний (Ю. Конаржевський, В. Баймаковський); діяльнісний (Ю. Конаржевський, Т. Шамова та ін.) і системно-діяльнісний (В. Баймаковський, В. Беспалько, Ю. Конаржевський, Т. Шамова та ін.); науковий (Ю. Конаржевський, Т. Шамова); функціональний (М. Кондаков, Т. Шамова та ін.); оптимізаційний (Ю. Бабанський, М. Поташник); ситуаційний (А. Моїсеєв, М. Поташник та ін.).

У результаті ретроспективного аналізу цього періоду були виявлені: принципи керівництва народною освітою: участь мас в управлінні освітою, демократичний централізм, рівноправність національностей і соціалістичний інтернаціоналізм, планування, облік і контроль, дотримання соціалістичної законності, підбір кадрів за діловими і політичними якостями (Ф. Паначін); принципи керівництва школою: комуністична ідейність, партійність, цілеспрямованість, плановість, перспективність, компетентність, єдиноначальність, колегіальність, відповідальність, тісний зв'язок з практикою комуністичного будівництва, колективізм, розвиток ініціативи вчителів і всіх працівників школи (Є. Березняк).

На початку 80-х рр. Ю. Конаржевським була зроблена спроба обґрунтування закономірностей внутрішкільного управління. Він зазначав, що закономірність внутрішкільного управління – це відображення найбільш міцних, істотних, загальних, необхідних, повторюваних і об'єктивних зв'язків і відносин, що виникають і виявляються в ході здійснення управлінської практики. Принципи внутрішкільного управління – це основоположні норми і вимоги до організації процесу управління, що виражають головний зміст закономірностей [6].

У першій половині 80-х років управління школою здійснювалося на основі адміністративних принципів, в числі яких основоположними були принципи зв'язку школи з політикою, ідеологією комуністичної партії і демократичного централізму [1]. Ці принципи не дозволяли повною мірою враховувати людський фактор, гуманістичну спрямованість освіти. У кінці 80-х років серед інших наукових принципів управління одержують обґрунтування принципи демократизації і гуманізації, раціонального поєднання централізації і децентралізації, системності та цілісності внутрішкільного управління (Г. Габдуллін, М. Поташник, П. Третьяков та ін.). Основоположними принципами управління ставали ті, які дозволяли керівникові школи повною мірою будувати свою управлінську діяльність з точки зору її державно-суспільної спрямованості з урахуванням інтересів і потреб усіх учасників педагогічного процесу, активного залучення їх в управління школою [5].

Методологічною основою управління стають підходи, які реалізують на практиці

способи вирішення управлінських завдань. Як показали дослідження вчених і передовий педагогічний досвід, використання того чи іншого підходу в залежності від місцевих умов дозволяє керівнику школи підвищувати якість і результативність управлінських рішень, повніше враховувати власні можливості в організації педагогічного процесу, здійснювати управління школою на основі наукових знань і положень сучасних теорій управління. Характеристика і класифікація різних підходів до управління з тими чи іншими ознаками, що містяться в працях Т. Давиденко, В. Лазарєва, М. Поташника, Т. Шамової та інших, дозволяє глибше розкривати зміст управлінського процесу, його сутність та закономірності.

Основними напрямками розвитку теорії внутрішкільного управління в 80-і роки були розкриття специфіки управління школою в умовах демократизації суспільства та освіти, реалізація особистісного підходу до освіти та управління ним, гуманізація школи та учнів; оптимізація управління педагогічним процесом з метою підвищення його якості та ефективності [1]. Цей етап характеризується відмовою від термінології школознавства та використанням термінології управлінської науки, посиленням дослідження сутності та змісту управлінських функцій, розробкою теоретичних основ системи управління школою, його оптимізації. Більшість досліджень цього періоду присвячено проблемам управління школою на принципах демократизації і гуманізації, державно-громадського характеру управління (праці Г. Габдулліна, Г. Горської, В. Звєрєвої, І. Колеснікова, М. Кондакова, А. Орлова, М. Портнова, М. Поташника, В. Сухомлинського, П. Фролова, Т. Шамової та інших). Названі автори заклали основи теорії управління школою на принципах демократизації в умовах функціонування командно-адміністративної системи. Неоціненний внесок у вирішення цих проблем вніс В. Сухомлинський, який вважав демократизацію і гуманізацію внутрішкільного управління важливою умовою успіху всього педагогічного процесу в школі [9]. Внеском В. Сухомлинського у розвиток теорії внутрішкільного управління з'явилася ідея громадянськості, постійного духовного спілкування з дітьми, а також демократизація управління школою через систему шкільного самоврядування із залученням учнів, батьків, громадськості. Він надавав великого значення організації роботи з педагогічним колективом, активізації соціально-психологічних функцій управління, створенню атмосфери творчого пошуку в колективі, вдосконалення особистих та професійних якостей керівників шкіл. Його роздуми, висновки пройняті глибокою любов'ю до дитини як складного об'єкта виховання та навчання, повагою до вчителя, вірою в його творчі сили. Досліджуючи проблеми управлінської діяльності в школі, Є. Березняк показав величезне значення організації виховної роботи в умовах демократизації освіти, педагогічної діагностики, необхідність підвищення професіоналізму керівників шкіл та педагогів [3]. Аналізуючи літературу 80-х років з теорії внутрішкільного управління, ми прийшли до висновку, що характерними рисами розвитку демократичних засад в управлінні школою, що знайшли відображення в наукових дослідженнях, були:

- залучення до активної участі в управлінні школою вчителів, учнів, батьків, громадськості;
- розвиток учнівського самоврядування;
- підвищення адміністративної самостійності школи;
- гласність і виборність директорів шкіл;
- створення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- особистісний підхід до кожного вчителя.

Результати дослідження показали, що у 80-ті роки отримав широке поширення особистісний підхід до управління школою. Були уточнені особливості та основні напрямки організаційно-педагогічної діяльності керівника школи, визначено фактори, що впливають

на її ефективність, показано шляхи її вдосконалення. У рішення вищеназваних проблем внесли вклад Ю. Васильєв, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Кричевський, Т. Шамова. Ряд досліджень 80-х років з теорії управління школою був присвячений проблемі прийняття управлінських рішень: дана їх характеристика, створено алгоритм прийняття управлінських рішень, розроблялася технологія і організація їх виконання. З'явилися наукові праці з психології управління (О. Дейнеко, М. Портнов, В. Сухомлинський, Р. Шакуров та інші). Велика увага в ці роки приділялась розробці основ наукової організації особистої праці директора школи, що було однією з головних умов підвищення ефективності та результативності його управлінської діяльності. У 80-ті роки в управління школою впроваджувався один з важливих принципів організації праці – принцип оптимізації (Ю. Васильєв, А. Орлов, П. Худомінський , Н. Черпінський, Т. Шамова). Як показав аналіз їх праць, однією з умов удосконалення внутрішкільного управління була його оптимізація. В основі її лежала концепція оптимізації педагогічного процесу, розроблена Ю. Бабанським. Ним визначені основні етапи оптимізації навчально-виховного процесу, умови їх здійснення, основні її критерії. Вважаючи можливим застосування теорії оптимізації до управління школою, Ю. Бабанський показав необхідність оптимізації таких напрямів управлінської діяльності, як планування всієї роботи школи, організація контролю і самоконтролю вчителів, методична робота, організація педагогічного процесу в школі. Ідеї Ю. Бабанського стосовно системи внутрішкільного управління були розвинені М. Поташником, який визначив способи оптимізації управлінської діяльності, основні шляхи оптимізації управлінських функцій, показував при цьому можливість використання системного підходу до управління, необхідність вироблення у директора школи проблемно-пошукового мислення, відмови від стандарту і шаблону, тобто наявності нового, оптимізаційного мислення. Основними напрямками оптимізації управління школою у 80-ті роки були послідовне здійснення управлінських функцій, вдосконалення методичної роботи в школі, інформаційне забезпечення управління, організація роботи з вчителями, раціоналізація педагогічної та управлінської праці в школі на основі комплексного використання принципів її наукової організації. Велике значення надавалося оптимізації функцій управлінського циклу: плануванню, організації, контролю; створенню системи збору інформації з метою підвищення якості управлінських рішень. У результаті дослідження нами виявлено головну умову оптимізації внутрішньошкільного управління в теорії 80-х років: особистісна спрямованість управлінських дій на кожного учня і вчителя на основі принципів гуманізації та демократизації, урахування інтересів та особистих якостей кожного учасника педагогічного процесу, вдосконалення всієї роботи школи як цілісної соціально-педагогічної системи.

Як показав проведений аналіз наукової літератури з проблеми методів внутрішньошкільного контролю, до найбільш поширених у 70-80 рр. XX ст. можна віднести наступні: індивідуальна бесіда (з учителем, колегами, учнями, батьками); вивчення документації (календарні плани, поурочні плани, журнали, учнівські зошити, методичний зошит учителя, відгуки про роботу колег, творчий портрет учителя і т. д.); усна перевірка – бесіда (живий контакт між перевіряючим і учнем); письмова перевірка (більш об'єктивна при виявленні знань, умінь, навичок як письмової мови, так і письмово-обчислювальних навичок учнів); фронтальне й поточне анкетування вчителів; інтерв'ювання (письмові відповіді на спеціально підготовлені запитання); діагностичне анкетування (визначення рівня обізнаності та вирішення важливих проблем навчально-виховного процесу); анкетування учнів, батьків; психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя (уроки, позакласні заходи); підсумкова спеціальна співбесіда за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць,

семестр); проведення адміністративного тематичного оцінювання [2; 3; 4; 6; 7; 8 та ін.].

Серед форм внутрішньошкільного контролю передусім домінували такі: колективна форма, взаємоконтроль, самоконтроль, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний, персональний, оглядовий, поточний контроль, попереджувальний, підсумковий, епізодичний, періодичний [2; 3; 4; 6; 7; 8 та ін.].

Підводячи підсумок аналізу розвитку теорії внутрішкільного управління й теорії внутрішньошкільного контролю в 80-ті роки, важливо відзначити таке: у становленні та розвитку теорії внутрішньошкільного контролю велику роль зіграла практика внутрішкільного управління, основні висновки якої слугували орієнтиром розвитку теорії. Виходячи з потреби практичної діяльності, вимог часу, вчені пропонували нові структури, зміст, технології управління, розробляли вихідні положення систем управління школою в нових умовах. Однак до кінця 80-х років ще не склалася цілісна концепція управління школою та внутрішньошкільного контролю.

70-80-ті роки – початковий період розвитку теоретичних положень, концепцій, пошуку шляхів удосконалення внутрішкільного управління й контролю в умовах гуманізації та демократизації суспільства (розробка системного підходу до управління школою, основними елементами якого є визначення організаційної структури та змісту управлінської діяльності складу суб'єктів управління, встановлення функціональних обов'язків, технологія здійснення управлінських рішень; особистісний підхід до управління школою; управління виховною роботою).

Таким чином, проведений історико-педагогічний аналіз наукових праць 70 – 80-ті рр. XX ст. В. Беньковського, Е. Березняка, В. Бондаря, Н. Островерхової, В. Литовченко, В. Мартинюка, В. Постового, О. Сая та ін. дозволив визначити основні особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у цей період, а саме, у цей період зародилися теоретико-методологічні основи внутрішкільного управління і контролю; розвивалися демократичні засади внутрішньошкільного контролю, гуманізація та оптимізацією внутрішньошкільного управління і контролю. Крім того, обґрунтовані системний, діяльнісний, системно-діяльнісний, науковий, функціональний, інформаційний, ситуаційний і оптимізаційний, особистісний підходи до внутрішкільного управління і контролю.

Подальшого вивчення потребує аналіз особливостей розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 90-ті роки XX століття – початку XXI століття, що є перспективним напрямом нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття : монографія. / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.

2. Беньковський В. Ф. За чітку систему контролю / В.Ф.Беньковський // Рад.шк. – 1982. – №6. – С.70 – 72.

3. Березняк Е. С. Руководство современной школой / Е. С. Березняк. — М. : Просвещение, 1983. – 208 с.

4. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Рад. шк., 1987. — 160 с.

5. Димитрієв А. С. Розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні в другій половині XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Історія педагогіки" / А. С. Димитрієв. – Луганськ, 2004. – 20 с.

6. Конаржевский Ю. А. О некоторых проблемах управления школой / Ю. А. Конаржевский // Советская педагогика. – 1985. – № 2. – С. 50-53.

7. Островерхова Н. М. Пути рационализации внутришкольного контроля за преподаванием учебных предметов : дисс. … канд..пед. наук / Н. М. Островерхова. – К.,1974. – 146 с.

8. Постовой В. Г. Научно-педагогические основы внутришкольного контроля : автореф. дисс. … канд..пед.наук / В. Г. Постовой. – К., 1980. – 23 с.

9. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський. – К., 1977.

10. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру /

О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / О. В. Сухомлинська. – Ч. 1. – Х. : ОВС, 2002. – С.37-54.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2016

УДК 378.14 (477)

Є. В. Нелін,
здобувач
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)
ievgen.nelin@i.ua

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ.)

Анотація

У статті визначаються передумови становлення та розвитку вищої педагогічної освіти України протягом XIX – першої половини XX ст. Окреслюються інституційні, галузево-ступеневі та духовно-змістовні рівні розвитку ВПО в умовах революцій та з приходом до влади уряду більшовиків. Досліджується еволюція навчальних закладів з підготовки вчительських кадрів. Робиться висновок про рівносильний вплив на освіту більшовиками у XX ст. та глобалістами у XXI ст.

Ключові слова: Україна, тенденція, педагогічна освіта, інститут народної освіти, університет.

Summary

In the article there have been defined preconditions of becomming and development of higher pedagogical education of Ukraine during the XIX – the early XX century. The author considers institutional, field-stage, spiritual and content levels of the development of higher pedagogical education in conditions of revolution and power of bolshevists. The evolution of educational establishments in training of teachers has been studied.

Key words: Ukraine, tendency, teacher education, Public Education Institute, University.

Постановка проблеми. Необхідність удосконалення системи вищої педагогічної освіти (далі – ВПО) України спонукає дослідників не лише до вивчення успішного досвіду розвинених країн світу в світлі інтенсифікації порівняльно-педагогічних досліджень, скільки потребує детального аналізу усталених роками тенденцій розвитку вітчизняної системи. Перейнявши у спадок найкращі традиції радянської моделі, протягом тривалого часу в Україні спостерігалися часто протилежні тенденції до її реформування відповідно до суспільних вимог. У певній мірі, проведення діахронного дослідження ключових освітніх тенденції минулих століть дозволить нам зрозуміти причини стагнації вітчизняної системи ВПО на тлі інтеграційних прагнень сучасної України, зростаючої глобалізації та інтернаціоналізації освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблематика розвитку вітчизняної педагогічної освіти детально досліджена метрами української педагогічної науки наприкінці XX ст. Зокрема, у працях А. Алексюка [1] висвітлюється історія розвитку ВПО України від найдавніших часів до набуття Україною незалежності; О. Глузман [4] концентрує акцент на тенденціях розвитку української ВПО на базі університетів як універсальних багатопрофільних закладів; П. Лузан [6] зосереджує увагу на розкритті громадсько-освітньої діяльності українських меценатів та борців за незалежність на різних етапах розвитку національної системи освіти. Однак, незважаючи на високий рівень опрацювання цієї теми, до сьогодні в Україні не вжито необхідних заходів з реанімації ВПО. Більше того, з початком нового тисячоліття намітилась тенденція щодо досліджень успішних зарубіжних практик, на шкоду розробці автохтонної системи освіти і

етнопедагогіки як основи національної школи.

Метою статті є аналіз тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти на теренах України протягом XIX – XX ст. Для її досягнення поставлено такі завдання: а) здійснити теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження; б) окреслити ключові соціально-економічні, політичні та культурні передумови для становлення національної системи освіти.

Для реалізації мети і поставлених завдань було використано комплекс загальнонаукових методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація досліджуваного матеріалу. Комплекс використаних конкретно-наукових методів склали методи ретроспективного та історичного аналізу, що дало змогу визначити особливості еволюції ВПО України та критично осмислити історико-педагогічні джерела з окресленої теми. Використання історико-порівняльного методу дозволило зіставити соціально-економічні, культурні та політичні явища, виявити в них подібність і розбіжності.

Виклад основного матеріалу. Святкування Україною ювілею 25-річниці незалежності спонукає усіх науковців до підбиття певних підсумків у розвитку галузі від часу становлення державності до сьогодення. Щоправда, підбиття результатів розвитку педагогічної освіти ускладнено її тривало історією, яка за своїми фізичними рамками перевищує 200-річний період.

Не виникає сумнівів, що передумови для формування української системи ВПО були закладені із відкриттям Острозької (1576) та Києво-Могилянської (1632) академій. Більше того, із заснування Львівського університету (1661) і подальшим створенням в різних регіонах Харківського (1805), Святого Володимира в Києві (1834) та Одеського університетів (1865), система ВПО почала усталюватись і окреслювати свої географічні межі. Однак тривале перебування українських земель під владою Австрії, Польщі та Росії призвело до деякої нерівномірності в розвитку освіти в межах різних губерніях. Можемо говорити, що певні диспропорції у розвитку української освіти зберігаються і сьогодні, на що впливають, як і два століття тому, соціально-економічні, культурні та політичні фактори. Ураховуючи думку Н. Гупана, що визначення хронологічних меж має орієнтуватися виключно на історико-педагогічний процес, який розвивається відповідно до власних закономірностей і не залежить від суспільно-політичного життя, оскільки ніякими постановами не починається і не завершується [5, с. 117], автор схильний стверджувати, що первинним у становленні системи освіти або проведенні її реформи є саме політичний дискурс уряду (інституційний рівень), а не популярні в педагогічній освіті практики (духовно-змістовий рівень). Більше того, у централізованій державі (якими були Австрія, РРСФР і залишається Україна) це є логічним, оскільки Міністерство освіти є головною контролюючою інстанцією, яка визначає освітню політику держави, концепцію розвитку освіти, зміст і форми методів навчання тощо.

Тому не дивно, що за відправну точку становлення системи ВПО України прийнято брати заснування у РРСФР Міністерства народної просвіти (1802) та впровадження царським урядом реформи освіти (1803-1804), відповідно до якої створювалась цілісна система народної освіти від початкової до вищої школи. Основними характеристиками реформи, поряд із університетською автономією та зростанням доступності до навчання на усіх освітніх щаблях, стали заборони фізичних покарань та викладання Закону Божого у вищих ланках освіти, а також створення трирічних педагогічних інститутів при Київському та Харківському університетах, які проіснували до кінця 1850-х рр. Тим часом на Галичині підготовку вчительських кадрів для реальних та класичних гімназій здійснював педагогічний інститут при Львівському університеті (1787), який до закриття (1808) вважався головним центром гуманітарної педагогічної освіти на західноукраїнських землях [4, с. 82-111; 9, с. 92-93].

Пожвавлення суспільно-політичного руху на всіх Українських землях, зокрема поширення масонських груп, діяльність яких була спрямована проти самодержавної політики царату, сприяла новим змінам в галузі освіти, а саме впровадженню контрреформ 1825-1835 рр., згідно з якими повертався дозвіл на фізичні покарання і викладання Закону Божого, в гімназіях та університетах засновувались кафедри богопізнання та християнського вчення (з 1819 р.), а самі університети позбавлялись автономії [6, с. 83], отриманої у 1803 р.

Зі становленням ринкових відносин та розкладом кріпосницького ладу університетам було повернуто право на автономію (1863), яка в подальшому ліквідовувалась із посиленням адміністративного тиску Олександром II (1883) і знову відновлювалась Миколою II (1905). Протягом XIX ст. освіта на західних землях (Галичина, Буковина, Закарпаття, Волинь) почергово перебувала під контролем Австро-Угорщини та Польщі, які визначали освітню політику місцевих університетів. Щоправда більшість ВНЗ перебувала під контролем Росії, тому не дивно, що навчання у Київському, Харківському та Одеському університетах відбувалось російською мовою.

Дослідивши тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні, О. Глузман визначив такі напрямки освітніх змін у XIX ст.: підготовка педагогічних кадрів почала здійснюватись у спеціально створених при університетах закладах – Педагогічних інститутах (з 1804 р.), які проіснували до 1858 р. допоки не були змінені на 2-річні педагогічні курси. Останні засновувались переважно на базі юридичних, фізико-математичних та історико-філологічних факультетів, а відвідувати їх мали право особи з вищою освітою; розвиток вітчизняної педагогічної науки як самостійної дисципліни у 1850-1860-х рр. сприяв подальшому становлення педагогічних факультетів при університетах [4, с. 91-99]. З-поміж інших на різних землях спостерігались тенденції до русифікації, полонізації та мадяризації освіти, динамічно почала розвиватись приватна вища освіта, суттєво розширилась географія міст, у яких створювались вищі жіночі курси, роль вчителя в університеті модифікувалась від носія знань до керівника самостійною роботою студентів.

Поступово на континенті виокремились дві системи державного управління освітою: автономна англосаксонська (Англія) та централізована континентальна (Франція, Італія) моделі. Якщо першій моделі були характерні горизонтальна та відцентрова взаємодія з великим впливом приватних сил, то обрання РРСФР та Австрією континентальної моделі посприяло становленню на українських землях централізованої держсистеми, в якій нижчі ланки освіти залежали від верхніх, а управління освітою здійснювалось Міністерством [8].

Початок XX ст. запам'ятався дискусіями щодо подальшої фахової підготовки майбутніх учителів. Суперечки щодо змісту, необхідних форм та методів навчання призвели до виокремлення трьох концепцій подальшої підготовки вчителів: 1) післяуніверситетської педагогічної освіти з акцентом на методичній підготовці фахівців; 2) спеціально-наукової педагогічної освіти з вектором на посилення наукового потенціалу вчителів; 3) науково-професійної освіти на базі педагогічних курсів при гімназіях та реальних училищах для отримання практичних умінь. Результатом дискусій стало створення педагогічних факультетів, на які зараховували осіб із завершеною освітою, а також формування педагогічних інститутів при навчальних округах.

Перша світова війна, падіння царського уряду (1917), жовтнева революція та прихід до влади більшовиків в Росії (1920), українська народна революція (1917-1920) окреслили ключові, часто суперечні тенденції розвитку освіти на землях України. За часів правління Центральної Ради, яка спрямовувала свої зусилля на ліквідацію органів

царської влади та підтримку відносин з Тимчасовим урядом Росії, було створено контролюючий орган Української освіти – Генеральний Секретаріат народної освіти, також проведені Всеукраїнські педагогічні з'їзди, на яких лунали пропозиції щодо подальшої українізації народної школи [2, с. 233], можливого формування Українського народного університету та створення Української Академії Наук [1, с. 123].

Спираючись на підтримку Австрії та Німеччини, новий уряд Української держави у 1918 р. сформував П. Скоропадський. Освітня політика його Гетьманату позначилась тенденціями до централізації, згідно якої народні університети Києва, Харкова та Новоросійська були переформатовані в державні. Більше того, в університетах почали створювати факультети єврейської, польської та російської філології, відбулося розширення мережі ВНЗ, які виникли у Катеринославі (1918), Сімферополі (1918), Кам'янці-Подільському (1918); у Києві була створена Педагогічна академія (1917), знаменною стала поява Українського народного університету, викладання в якому велося українською мовою. До того ж, від 1 серпня 1918 р. рішенням РНК РРСФР запроваджувався вільний доступ до вищої освіти усім громадянам, навіть без наявності диплома чи атестата про середню освіту [4, с. 107]. Активно Українською державою ширилися україномовні твори, чому сприяло прийняття закону про обов'язкове вивчення в середній школі української мови та літератури, географії та історії України, у містах і селах засновувалися україномовні школи при одночасному збереженні в Українській державі російськомовних шкіл [1, с. 141].

Доба Директорії, більшовицька навала та антибільшовицькі настрої білої армії 1918-1919 рр. залишили питання освіти осторонь революційних змагань та подальшої роздробленості України. Освіта на кожній підконтрольній території розвивалась за різним сценарієм відповідно до освітніх постанов Росії, Польщі, Румунії та ін. Однак, попри це було, вирішено створити у 1919 р. педагогічні інститути з центрами у Житомирі, Полтаві, Херсоні та Чернігові.

З приходом до влади в Україні більшовиків і впровадженням НЕПу, на перших етапах національна освіта не відчула утисків, поєднуючись з ідеєю інтернаціоналізму. Усталення системи ВПО України відбувалось завдяки Наркомосу УРСР Г. Гриньку (1920-1923), який на Всеукраїнських Нарадах з питань освіти (1920) сприяв переформатуванню загальної освіти у професійну, про що зазначалось у "Схемах народної освіти" (1920). Відповідно до "Схем" в освіті передбачалось поширення інституцій соціального виховання (дитячих будинків, інтернатів, трудових шкіл), які були покликані забрати з вулиць усіх безхатченків та надати їм умови для професійного розвитку. Більше того, проблема підготовки кваліфікованих кадрів до роботи в закладах соціального виховання спонукала до розвитку спеціальних установ, у яких необхідно було готувати спеціалістів, які могли б створювати умови для державного виховання в межах дитбудинків як альтернативним родинному вихованню закладам [3].

Ліквідація університетів як витворів буржуазної культури окреслила нову модель більшовицької вищої школи, в якій технікуми та інститути визначались закладами вищої ланки в системі освіти, що готують фахівців до практичного життя. Відповідно до курсу на соціалізацію освіти, у 1921 р. затверджується новий тип НЗ – Інститути народної освіти (ІНО), спрямовані на підготовку кадрів для дитячих садків, початкової, середньої, професійної школи та позашкільного життя. Нові Інститути почали виникати на базі педагогічних курсів, інститутів і технікумів (Бердянськ, Житомир, Київ, Кіровоград, Луганськ, Полтава, Хмельницький, Чернігів), історико-філологічних інститутів (Ніжин) та Інститутів професійної освіти (Кривий Ріг). Результатом ліквідації та роздроблення ІНО (1930) стало формування самостійних НЗ, якими були Інститути соціального виховання

(Мелітополь, Суми, Умань, Черкаси, Чернігів), Педагогічні інститути професійної освіти (Київ, Кривий Ріг), Фізико-хімічно-математичні Інститути (Харків, Катеринослав) тощо.

Безупинне реформування освіти та реорганізація навчальних установ увінчалась відродженням в Україні університетів як класичних закладів ВО, при тому що університети РРСФР не припиняли працювати у 1940-х рр. Відповідно до постанови ЦК ВКП (б) від 19 вересня 1932 р. "Про навчальні програми та режими у вищій школі і технікумах" передбачалось зміцнити університети як навчальні заклади з підготовки висококваліфікованих спеціалістів (в т.ч. педагогів) за загальнонауковими дисциплінами і розгорнути університети в тих республіках, в яких вони відсутні [7, с. 425]. Станом на 1940 р. на Українських землях функціонували 6 університетів з центрами у Києві, Харкові, Катеринославі, Одесі, Львові і Чернівцях.

Духовно-змістовий рівень ВПО України у 1920-х рр. позначився зміною акценту з богословської освіти на індивідуально-вільне навчання, що стало основою розвитку педології. Педологічні ідеї цього часу проголошували тріумф дитини в освіті, необхідність її творчого та інтелектуального розвитку. Відповідні ідеї ширилися Україною завдяки діяльності С. Русової та Я. Чепіги, які були прихильні до ідей Дж. Дьюї, М. Монтессорі та ін. Однак, на хвилі поширення ідей соціального і трудового виховання, педологія зникає (1936) і забороняється як псевдонаука, що "перекручує" вчення про виховання юних поколінь, а на зміну їй приходить передусім трудове виховання А. Макаренка, яке доповнюється поширенням комсомольського та піонерського рухів, тоді як на державному рівні розпочинається рух на централізацію і тотальну русифікація ВНЗ і цілої системи освіти України. Педагогічні інститути вчергове трансформуються – цього разу у вчительські інститути. Нові вчительські інститути виникають на Лівобережжі (Донецьк (1937), Слов'янськ (1939)), Причорномор'ї (Миколаїв (1939)), Правобережжі (Івано-Франківськ (1940), Луцьк (1940), Рівне(1940). Однак, з початком Великої вітчизняної війни більшість із них тимчасово припиняють свою діяльність, деякі змінюють дислокацію, переїжджаючи на східні землі, а загальною тенденцією стає мобілізація вчителів та учнів старших класів до боротьби із зовнішнім ворогом.

Висновки. Історія ВПО України має суперечливий характер. Незважаючи на заснування перших ВНЗ у XVII ст. та активної розбудови університетів у XVIII – XIX ст., повсякчас Українськими землями ширились протилежні тенденції: до надання або позбавлення автономії ВНЗ, до децентралізації освіти громадським суспільством Центральної Ради або централізації ролі держави в системі Гетьманату П. Скоропадського, українізація населення чергувалась з русифікацією та полонізацією освіти тощо. Більше того, освіта за часів більшовицького уряду усталилась в закриту жорстко централізовану систему, з наслідками якої в Україні не можуть впоратись і сьогодні.

Перспективи подальших пошуків. Спираючись на ідеї етносоціального підходу Л. Гумільова, стосовно того, що людина не знає часу, в якому живе, а також цивілізаційного підходу італійця Дж. Віко, згідно якого прикінцевий стан будь-якого явища практично ідентичний його вихідному стану, актуальним вбачається дослідження тенденції розвитку ВПО за часів набуття незалежності. Безсумнівно, що система освіти України сьогодні позначається тими ж суперечностями, помилками та прорахунками, як і в XIX ст., зокрема, у світлі популяризації та сприянню глобалізації, як у радянські часи культу більшовизації. Враховуючи це, актуальним вбачається проведення на засадах системного підходу екстраполяційного дослідження для прогнозування розвитку ВПО України в умовах динамічно змінюваного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Бунчук О. Науково-педагогічна діяльність товариства шкільної освіти як фактор розвитку професійної підготовки спеціалістів (1917-1920 рр.) / О. Бунчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2014. – № 10 (Ч. 4). – С. 232-238.
3. Веремчук А. Українська педагогіка 1920-х років: Г. Ф. Гринько / А. Веремчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43 (2). – С. 19-27.
4. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дисс. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Институт Педагогики и Психологии профессионального образования АПН Украины / А. В. Глузман. – Киев, 1997. – 505 с.
5. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н. М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 1. – С. 116-121.
6. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – К. : ДАКККІМ, 2010. – 296 с.
7. Народное образование в СССР: Сборник документов 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
8. Прокопенко Л. Л. Становлення державного управління освітою в Україні: історико-теоретичний аспект / Л. Л. Прокопенко // Державне будівництво. – 2007. – №. 1 (2).
9. Сапожников С. В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону / С. В. Сапожников // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2013. – Т. 26 (65), № 1. – С. 69-99.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016

УДК 37.0(09)(477):372(075)

І. Г. Улюкаєва,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
irinagereevna@yandex.ua

РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Анотація

У статті розкривається історія становлення і розвитку системи суспільного дошкільного виховання, основні тенденції цього процесу та фактори, що на нього впливали. Простежується динаміка розвитку мережі виховних закладів для дітей дошкільного віку, наводяться статистичні дані.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, дитячі садки.

Summary

The article is devoted to the system of public preschool up-bringing, its formation and development. The main tendencies and factors influenced on this process are characterized. The development of the net of establishment for children under school age is described.

Key worlds: public preschool education, kindergartens

Постановка проблеми. Набуття Україною державної незалежності, зміни, що відбулися в соціально-економічному житті країни, орієнтація на європейські стандарти зумовили докорінне реформування й модернізацію системи освіти, проголошення нової освітньої політики. Реалізація завдань, що стоять перед дошкільною освітою, передбачає проведення різнопланових наукових досліджень. У цьому контексті звернення до історичного досвіду набуває особливого значення й актуальності. Воно дозволяє глибше усвідомити сучасний стан дошкільної галузі і може стати підґрунтям для розробки стратегії її подальшого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз показав, що в останні два десятиріччя, на протилежність від попередніх часів, розвиток вітчизняної дошкільної освіти досить часто ставав предметом спеціальних історико-педагогічних розвідок.

Низка дисертаційних досліджень присвячено історії розвитку дошкільної освіти в різних регіонах України в певні історичні періоди. Предметом історико-педагогічних досліджень були: становлення і розвиток українського дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1930 рр.) (З.Нагачевська); становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1915 рр.) (Г.Рего); становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX – початок XXст.) (Т. Головань); діяльність громадських організацій, приватних осіб та асоціацій зрозвитку дошкільного виховання на Слобожанщині (друга половина XIX – початок XXст.) (Н. Туренко); розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – початку 90-х років (С. Дитківська); розвиток дошкільної освіти на Київщині (друга половина XX – початок XXI ст.) (О. Венгловська); розвитку системи дошкільної освіти в Донецькому регіоні (друга половина XX ст.) (О. Гарань); виховання дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина XX ст.) (І. Цюпак); розвиток дошкільних закладів у сільській місцевості України (1945–1991 рр.) (Л. Меленець). Дослідженню історії становлення теорії та практики дошкільної освіти в Україні в кінці XIX – початку XXст. присвячена дисертаційна робота С.Попиченко.

Найбільша кількість дисертацій присвячена дослідженню розвитку різних проблем дошкільної педагогіки (трудового, фізичного, естетичного виховання, формуванню здорового способу життя, підготовці до школи та ін.) в певні історичні періоди. До цієї групи відносяться дисертаційні роботи Т. Бондаренко, Л. Вергазова, О. Донченко, Т. Єськової, Н. Лазарович, С. Лозинської, М. Мельничук, Т. Пантюк, Т. Садової, Т. Степанова, Т. Філімонова, А.Чаковець. Пошуки, які відбувалися в сучасній теорії і практиці дошкільної освіти, значною мірою вплинули на тематику історико-педагогічних досліджень. Проте комплексних досліджень історії вітчизняної дошкільної освіти на всіх етапах її існування не здійснювалося.

Мета статті – проаналізувати процес розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в першій половині XX ст.

Виклад основного матеріалу. Суспільне дошкільне виховання в Україні бере початок із кінця XIX століття. Воно виникло й розвивалося виключно як ініціатива приватних осіб та педагогічних товариств. Уряд царської Росії, Міністерство народної освіти байдуже ставилися до цієї проблеми та ігнорували всі звернення і пропозиції прогресивних громадських діячів. Дошкільні заклади не були включені до державної освітньої системи і не фінансувались. Усі вони існували або на кошти батьків, або на благодійні пожертви. Така ситуація зберігалася до 1917 року. Відсутність державної підтримки гальмувала розвиток суспільного дошкільного виховання. Але попри всі труднощі, мережа закладів суспільного дошкільного виховання поступово розширювалась. Можна стверджувати, що на початку XX ст. навіть склалася певна система закладів дошкільного виховання, до якої входили дитячі садки, ясла, осередки, майданчики, притулки.

Зміна статусу суспільного дошкільного виховання відбулася в період національно-визвольної боротьби українського народу 1917-1919 років. 28 червня 1917 року Центральна Рада Української Народної Республіки утворила Генеральний секретаріат освіти (9 січня 1918 року перейменований у Міністерство народної освіти). До його складу ввійшов відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Суспільне дошкільне виховання було включене в державну систему освіти. Очолювала дошкільний відділ С. Русова, відома українська громадська діячка, педагог. Усі заходи, проведені в ці роки в Україні з метою поширення суспільного дошкільного виховання й підготовки для нього педагогічних кадрів, пов'язані з її ім'ям.

С. Русова всіляко підтримувала Генерального секретаря освіти І. Стешенка, який втілював з усією рішучістю гасло „українізації народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій". Цю лінію С. Русова проводила в дошкільному вихованні. У найкоротший термін вона розробила концепцію українського національного дитячого садка, яку виклала у праці

„Дошкільне виховання" (1918р.).

У січні 1918 року відділ (департамент) з позашкільної освіти і дошкільного виховання вніс пропозицію розглянути питання про загальне обов'язкове суспільне виховання дітей дошкільного віку. У підготовленому ним проекті „Регламенту дитячих садків" зазначалося, що „всі діти від трьох років мають ходити до дитячого садка або захистку", які мають бути „скрізь безплатні і організовуватись на кошти земського і міського самоврядування" [10].

Проект „Регламенту дитячих садків" було вміщено в збірнику "Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти" поряд з іншими матеріалами, зокрема, з планом облаштування дитячих садків і літніх майданчиків. Ці матеріали були важливими вказівками щодо організації й функціонування садків та інших форм суспільного виховання дітей дошкільного віку.

Нетривалий у часі період існування УНР ознаменувався значними успіхами в галузі суспільного дошкільного виховання: воно ввійшло до державної освітньої системи і набуло подальшого поширення; було розроблено теоретичні основи створення українського національного дитячого садка. Проте в радянській історико-педагогічній літературі зроблене в ці роки або повністю замовчувалося і подавалося таким чином, нібито перші заходи почали здійснюватися лише після встановлення радянської влади і на підставі документів, прийнятих в РРФСР.

Після встановлення радянської влади у березні 1920 році на Першій Всеукраїнській нараді з народної освіти була прийнята система освіти України.

В її основу було покладено соціальне виховання дітей віком від 3 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на дитину, її навчання й виховання, а також витіснення такого "несуспільного" фактора виховання, як сім' я. Основним типом дитячого закладу або, користуючись тогочасною термінологією, „формою соціального виховання" був визнаний дитячий будинок. Окремі освітньо-виховні заклади – дитячий садок, школа, позашкільний заклад – мали злитися в „єдиний соціальний організм" – дитячий будинок, де б дитина перебувала протягом усього „соцвихівського" віку (від 3 до 15 років). Оскільки проведення такої кардинальної реформи потребувало часу, Народний комісаріат освіти УРСР визнав за можливе тимчасове існування „окремих форм єдиної системи соціального виховання": дитячого садка, школи тощо, але в перспективі дитячий будинок мав стати „єдиною формою, яка вмістила в собі всі сучасні форми" [1, с.9-11].

Особливості української освітньої системи зумовлені конкретними історичними обставинами, а також диктувалися прагненням розв'язати проблеми „старої школи". Система соціального виховання визначалася державною політикою в галузі освіти й була законодавчо закріплена Декларацією Наркомосу УРСР "Про соціальне виховання" від 1 липня 1920 року.

Ідея злиття всіх освітньо-виховних закладів у єдиний тип дитячого закладу – дитячий будинок – знайшла багатьох прихильників і серед дошкільних працівників. На Першій Всеукраїнській нараді з дошкільного виховання (травень 1921року) довкола цієї проблеми розгорнулася дискусія. Головним аргументом на користь злиття всіх типів освітньо-виховних закладів виступала можливість подолати відсутність наступності в їхній роботі. Дошкільні працівники зазначали, що школа „не враховує попередню роботу дитячого садка". Нарада ухвалила постанову, – досить сміливу, але в дусі часу: „Діти дитячого садка у школу не переводяться. Дитячі садки перетворюються у денні дитячі будинки" [11] . Але перехід до системи соціального виховання з її основою – дитячим будинком на той час був нереальним, отже, не міг бути реалізованим. У середині 20-х років від цієї ідеї практично відмовилися.

Хоча освітня система України 20-х років і не передбачала існування дитячих садків як самостійних освітньо-виховних закладів, вони продовжували існувати, але при цьому за різних обставин не набули значного поширення.

На самому початку 20-х років спостерігалося зростання мережі дитячих садків: 1919

рік – 140 закладів, 1920 рік – 678, 1921 рік – 879; але в подальшому їх кількість постійно зменшувалась: 1922 рік – 704 заклади, 1923 рік – 170, 1924 рік – 148, 1925 рік – 118 [9, с.102]. Це пояснювалося, насамперед, тим, що з переходом у 1921 році до нової економічної політики (НЕПу) частину культурно-освітніх закладів, у тому числі й дитячі садки, було переведено на місцеві бюджети, які, перебуваючи в стадії становлення, не могли забезпечити їх фінансування.

Така ситуація із суспільним дошкільним вихованням негативно позначилася на розвитку теорії та методики дошкільного виховання. Педагогічна література 20-х років з дошкільного виховання представлена лише кількома посібниками для вихователів: О.Дорошенко "Дитячий садок" (1922р.), В.Чередниченко "Дитяча хата" (1922р.), Е.Яновська, Н.Панченко, Х.Рабинович "Дошкільне виховання" (1927р.).

Значний вплив на розвиток теорії та практики суспільного дошкільного виховання в Україні мали Всеросійські з'їзди з дошкільного виховання. Українські делегації брали участь у роботі всіх чотирьох з'їздів – 1919, 1921, 1924 і 1928 років. Прийняті на них рішення, постанови, як правило, враховувалися українськими педагогами в їх діяльності. Слід зазначити, що на цих з'їздах обговорювалися питання концептуального характеру, розв'язання яких призводило до значних змін у змісті й організації дошкільного виховання.

З середини 20-х років мережа дитячих садків знов стала поступово розширятися. Це було зумовлено подіями, котрі відбулися в соціально-економічному житті суспільства. У 1925 році „був взятий курс на індустріалізацію країни", що призвело до значного залучення в суспільне виробництво жінок і, у свою чергу, зробило необхідним відкриття у великій кількості виховних закладів для дітей працюючих матерів. На початку 30-х років проблема поширення дошкільних закладів гостро постала і на селі. Саме в цей час почала здійснюватися колективізація сільського господарства.

У 1930 році був складений план розгортання різноманітних форм суспільного дошкільного виховання. Його виконання вимагало проведення великої організаційної роботи й участі державних органів влади та громадських організацій. Цього ж року було розпочато так званий "дошкільний похід". У результаті його проведення відбулися зрушення в розвитку суспільного дошкільного виховання. Динаміка цих змін така: на початку 1930 року функціонувало 474 дитячих садки, в яких виховувалося 21328 дошкільнят; на початку 1931 року було 1500 дошкільних закладів з контингентом 74000 дітей. У 1934 році мережа дошкільних закладів збільшилася до 5000, їх відвідувало 272000 дітей. Однак слід зазначити, що протягом усієї першої половини 30-х років основною формою суспільного дошкільного виховання були сезонні дитячі садки, ясла, майданчики. Так, якщо в 1931 році стаціонарними дошкільними закладами було охоплено 74000 дітей, то сезонними – 5 000000 [5, с.2-3]. Подалі їх кількість, як і кількість стаціонарних дитячих садків, продовжувала зростати. Часто сезонні форми суспільного дошкільного виховання при створенні відповідних умов перетворювалися на стаціонарні.

В останні передвоєнні роки мережа дошкільних закладів продовжувала розширюватися. На 1 жовтня 1940 року в Україні функціонувало 6904 стаціонарних дитячих садків, у яких виховувалося 319000 дошкільнят [9, с.103]. Досягти таких результатів вдалося завдяки тому, що проблема відкриття дитячих садків, організації сезонних майданчиків вирішувалася на державному рівні. Це питання постійно було в полі зору органів влади різних рівнів, а також громадських організацій. Підприємства та колгоспи були зобов'язані відкривати дошкільні заклади, і це контролювалося відповідними відомствами. На розв'язання проблем суспільного дошкільного виховання постійно були зосереджені зусилля Народного комісаріату освіти УРСР.

Створення широкої мережі закладів суспільного дошкільного виховання було

неможливе без відповідного кадрового забезпечення. Потрібні були тисячі педагогів дошкільного виховання, а в республіці їх налічувалося не більше 500. За цих умов було зроблено акцент на прискорену курсову підготовку, термін якої обмежувався 5-6 тижнями. Це був вимушений, але на той час єдиний захід. Разом з тим розпочалася широкомасштабна підготовка спеціалістів дошкільного виховання в педагогічних навчальних закладах. У 1930 році в 45 педагогічних технікумах України були відкриті дошкільні відділення. Поступово кадрове забезпечення дошкільних закладів покращилося. Наприкінці 40-х років більшість працівників стаціонарних дитячих садків мали спеціальну середню освіту.

На початку 30-х років питання змісту й організації освітньо-виховної роботи в дошкільних закладах набули особливої актуальності. Розгортання мережі таких закладів, усвідомлення ролі суспільного дошкільного виховання сприяли активізації роботи щодо виховання дітей дошкільнят. У 1932 році було створено першу програму, точніше її проект. Розробку його стимулювали, з одного боку, необхідність упорядкування і підвищення якості освітньо-виховної роботи у дошкільних закладах, мережа яких стрімко зростала, з іншого, – директивна вимога керівних органів негайно створити уніфіковані навчальні плани і програми для всіх освітньо-виховних закладів. Слід зазначити, що проект програми 1932 року створювався поспіхом, крім того, це була одна з перших спроб розробки такого документа. Все це й обумовило наявність у ньому суттєвих недоліків.

На початку 1934/35 навчального року як у РСФСР, так і в УРСР програми 1932 року були скасовані й затверджені нові програмно-методичні документи. Причиною тому були не тільки недоліки цих програм, а й те, що у середині 30-х років відбувся перегляд окремих підходів у всій освітянській галузі. Так, Постановою ЦК ВКП(б) "Про перевантаження школярів і піонерів громадсько-політичними завданнями" (від 23.04.1934) було визнано надмірним залучення дітей до різних суспільно-політичних заходів, а також вказано на заполітизованість змісту навчання. Критика, що містилася в цій постанові, як і розроблені заходи по подоланню недоліків, повною мірою стосувалися і дошкільного виховання.

У 1937 році наказом наркому освіти РРФСР, а потім і наркому освіти УРСР "Програми та внутрішній розпорядок дитячого садка" 1934 року скасували. Для цього було багато причин. По-перше, за час функціонування програми з'ясувалися їх суто методичні недоліки. По-друге, виникла необхідність скоригувати деякі концептуально-ідеологічні позиції – "подолати залишки впливу ідеї вільного виховання" та педології.

У 1938 році були розроблені й затверджені "Статут дитячого садка" та програмно-методичні вказівки, що мали назву "Керівництво для вихователя дитячого садка". І цього разу ці документи були спочатку розроблені в РСФСР, а потім практично без змін перезатверджені в Україні під назвою "Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка".

У Статуті зазначалося, що мета виховання в дитячому садку – всебічний розвиток дітей і виховання їх у дусі комунізму. Були визначені типи дитячих садків, їх структура, принципи комплектування, санітарно-гігієнічні вимоги до приміщень та ін.

Розвиток теорії і практики дошкільного виховання у 30-ті роки відбувався у складних умовах. Упродовж одного десятиліття тричі суттєво змінювалися основні програмні документи. Між тим, саме в цей час були закладені основи теорії і методики виховання дітей дошкільного віку. Були видані праці Н. Щелованова і Н. Аксаріної про виховання дітей раннього віку; Є. Аркіна і Є. Леві-Гориневської – про фізичне виховання дошкільників; Є. Тихєєвої – про розвиток мовлення дітей; Р. Жуковської і Д. Менджерицької – про виховне значення гри; Є. Флеріної і Н. Сакуліної – про художнє виховання дошкільників.

В Україні в цей період теж досить активно розроблялись питання виховання дітей дошкільного віку. Очолити цю роботу мала секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки, який було відкрито у 1926 році у Харкові. Протягом

30-х років в Україні було підготовлено й видано велику кількість літератури з дошкільного виховання. 30-ті роки виявилися дуже продуктивними в плані визначення й розробки змісту виховання дітей дошкільного віку

Поступальний розвиток суспільного дошкільного виховання було перервано в червні 1941 року. У 1941-1943 роках територія України була окупована німецькими військами.

Система освіти в Україні зазнала значних збитків. Було знищено багато дитячих садків, шкіл, середніх та вищих навчальних закладів. Функціонування закладів освіти на окупованій території практично припинилося. Частина їх була евакуйована у східні республіки колишнього Радянського Союзу, де вони продовжували свою діяльність.

Після звільнення в 1943 році території України від фашистських загарбників, розпочалася робота з відбудови зруйнованого. Разом із важливими промисловими об'єктами ремонтувалися пошкоджені та зводилася нові дитячі садки. На 1 січня 1945 року в Україні функціонувало 1862 дитячих садки, у яких виховувалося 102828 дітей. 1 серпня того ж року кількість дитячих садків складала 2340 із загальним контингентом 140493 дитини. До 1 серпня 1946 року число дитячих садків збільшилося до 2608 [9, с. 142].

На відбудову мережі дошкільних закладів були спрямовані зусилля центральних та місцевих органів влади, підприємств, колгоспів, органів народної освіти, громадських організацій. Завдяки постійній увазі й підтримці з боку держави системі дошкільного виховання за досить короткий термін вдалося досягти значних успіхів. За статистичними даними, у 1951 році в Україні налічувалося 3000 дитячих садків, у яких виховувалося 143000 дітей. Кількість дошкільних працівників складала 11000 осіб [8, с. 44-46].

Темпи росту кількості дошкільних закладів не знизилися і в наступні роки. Так, у 1955 році в України функціонувало 3713 постійних дошкільних закладів із контингентом 215700 дітей; у 1957 році – 3956 дошкільних закладів із контингентом 235956 дітей. Найбільше дитячих садків будувалося в промислових центрах – на Донбасі, у Дніпропетровській і Запорізькій областях, у містах Києві, Харкові [9, с.143].

Як і в довоєнний період, значна увага приділялася розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. Практично в кожному колгоспі й радгоспі були створені сезонні дитячі садки або майданчики. Разом з тим, сезонні дитячі садки там, де для цього створювалися умови, поступово ставали постійними. Проголошувалося гасло: „Кожному колгоспу – зразкову постійно діючу дитячу установу".

Незважаючи на складне економічне становище в країні, багато робилося для створення в дитячих садках необхідних умов для виховання дітей. З кожним роком покращувалася матеріальна база: дитячі садки забезпечувалися меблями, різноманітним інвентарем, зокрема, для занять з фізичного виховання, іграшками, ігровим будівельним матеріалом, музичними інструментами тощо.

У повоєнні роки було продовжено роботу над удосконаленням змісту дошкільного виховання і створенням програмно-методичних документів. Саме тоді відбулося остаточне уніфікування програмних і навчально-методичних матеріалів. У 1945 році в РСФСР було прийнято новий варіант „Керівництва для вихователя дитячого садка". В його основу покладено документ з аналогічною назвою, затверджений у 1938 році, з певними змінами й доповненнями. В Україні цей документ був дубльований програмою під назвою "Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка" (1947).

На початок 50-х років системі суспільного дошкільного виховання в цілому вдалося відбудувати зруйноване у роки війни й продожити кількісно і якісно розвиватися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У першій половині ХХ ст. вітчизняне суспільне дошкільне виховання пройшло шлях від виникнення перших інституцій для дітей дошкільного віку до створення досить розвинутої системи й розгалуженої мережі дошкільних

закладів, визначення завдань і змісту освітньо-виховної роботи в них, створення навчально-методичного забезпечення. Подальші історико-педагогічні розвідки вітчизняної дошкільної освіти слід здійснювати в площині її розвитку в наступні історичні періоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декларація Народного комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей // Вісник Наркомосу УРСР. – 1920. – №1. – С. 9 -11.

2. Дошкільний похід.– Харків : Народний учитель, 1930. – 69 с.

3. Морозова Н. Основні завдання дошкільного виховання в п'ятирічці / Н. Морозова // Шлях освіти. – 1930. – №8. – С.12-13.

4. Про організацію дошкільних установ в колгоспах // За комуністичне виховання дошкільника. – 1933. – №5. – С. 29-31.

5. Про стан і перспективи дошкільного виховання // Бюлетень Наркомосу УРСР. – 1931. – №50. – С. 1-4.

6. Про Всеукраїнську нараду в справі дошкільного виховання // За комуністичне виховання дошкільника. – 1935. – №1. – С. 7-13.

7. Переверзєва Н. Піднесімо якість роботи дошкільних установ УРСР/ Н. Переверзева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 1. – С. 8-13.

8. Республіканська нарада з питань дошкільного виховання // Дошкільне виховання. – 1952. – № 7. – С. 44-46.

9. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : нав. посіб. / І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХ1, 2011. – 238 с.

10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління (ЦДАВОВУ) України: ф.2581, оп.1, спр.15, арк.12.

11. ЦДАВОВУ України: ф.166, оп.15, спр.83, арк. 66.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.1 ”312”

О. Ю. Губіна,
аспірант
(Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка)
gubinaoxana@mail.ru

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація

У статті обґрунтовано необхідність дослідження процесу розвитку відкритої освіти в Україні, визначено тенденції ефективного розвитку відкритої освіти у сучасних умовах; виявлено основні чинники, що впливають на процес розвитку відкритої освіти. У результаті дослідження було встановлено, що особливої актуальності відкрита освіта набуває під час розвитку сучасного інформаційного суспільства, забезпечуючи тим самим модернізацію змісту освіти, надаючи їй ознак відкритості, гнучкості та доступності. Використання елементів відкритої освіти сприяє підвищенню якості освіти на інноваційній основі та забезпечує доступність та безперервність освіти протягом життя. Провідними тенденціями розвитку відкритої освіти є поступальне упровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику.

Ключові слова: відкрита освіта, інформатизація, інформаційні технології, відкрите навчання.

Summary

The necessity of investigation of the development of open education in Ukraine is grounded in this article. The main tendencies of effective development of open education in modern conditions are identified. The main factors which influence on the development of open education are identified too. There have been defined that open education gains it special actuality in the period of rapid development of modern information society and respectively provide the process of modernization of education content. The open education has following characteristics as openness, flexibility and availability.

Key words: open education, information, information technology, open learning.

Завдяки інтеграції України у світовий та європейський освітній простір особливої актуальності набуває відкрита освіта в системі глобальної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства, з застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опануванням відповідних умінь, навичок та компетентностей. Відсутність належного рівня готовності освіти країни до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду упровадження відкритої освіти, обґрунтування її сутнісних характеристик, встановлення перспектив розвитку в міжнародному і національному контекстах.

Розвиток відкритої освіти в Україні протягом останніх десятиліть є об’єктом дослідження вітчизняних науковців. У контексті нашої наукової роботи вважаємо за доцільне проаналізувати дослідження науковців у цій сфері. Отже, **метою статті** є здійснення аналізу досліджень вітчизняних науковців стосовно проблем розвитку відкритої освіти в Україні.

У сучасному світі спостерігається інтенсивний процес зміни системних властивостей освітньої системи, підвищення її сприйнятливості до інновацій в науково-технологічній сфері. Формуються матеріальні, соціальні і психологічні передумови для утворення відкритого типу освіти, унаслідок чого остання стає “відкритою системою”.

Концепція відкритої освіти передбачає інтеграцію всіх способів засвоєння людиною світу; розвиток та включення в процеси синергетичних понять про відкритість світу, цілісності та взаємозв’язку людини, природи та суспільства; вільне користування різноманітними інформаційними системами, які відіграють таку саму роль у навчально-

виховному процесі, як і безпосередній навчальний процес; особистісна спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури; зміну ролі викладача.

Сучасний розвиток відкритої освіти у загальній освітній системі являє собою предмет філософського дослідження. Проблемою трансформації освіти займаються такі науковці, як В. Биков [2], В. Кремень [4], В. Пазенюк [7] та ін.

Освіта в поєднанні з педагогікою є складною системою, у зв'язку з чим синергетика, яка сьогодні розробляється різними галузями наукового знання, з необхідністю стає її новою філософією. У такому контексті можна говорити про педагогічну синергетику як новий вимір навчально-освітнього процесу.

Представник синергетичного підходу, або філософії нестабільності, В. Кремень вважає, що педагогічною синергетикою можна означити сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, освітньо-виховної системи [4]. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед, із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток.

Автор гуманістичного підходу, вітчизняний науковець В. Пазенюк визначає, що особливої уваги в контексті реформування освітньої практики заслуговує людина як складна система, що саморозвивається за внутрішніми й зовнішніми законами, завдяки відкритості освіти [7]. Тому саме педагогіка спроможна формувати гуманні та відкриті відносини в освітньому середовищі, визначати засоби формування світогляду й емоційних якостей, вивчати особистість, яка навчається.

Представники феноменологічного підходу вважали, що вивчення життєвого світу і науки треба починати з дослідження свідомості, тому що реальність доступна людям лише через свідомість. Важлива не сама реальність, а те, як вона сприймається та осмислюється людиною. Всі види реальності, з якими має справу людина, пояснюються із актів свідомості. Об'єктивної реальності, що немовби існує поза і незалежно від свідомості, просто не існує. А свідомість пояснюється із себе, проявляться як феномен. Згідно з феноменологічним підходом кожна людина має унікальну здібність сприймати та інтерпретувати світ через власну свідомість як основу її саморозвитку в контексті самоорганізованого знання.

Представник підходу антропологізму І. Аносов стверджує, що сутність новоєвропейського антропологізму полягає в абсолютизації людської суб'єктивності як умови пізнання і підкорення зовнішнього світу посередництвом науки і техніки, в забутті людиною "істини буття", яка й надає сенс її існуванню [1]. З огляду філософії екзистенціалізму повноцінна самореалізація особистості, формування доцільних рефлексів цілі та свободи, самовиховання на шляху самотворення та самоактуалізації неможлива поза межами автентичного життя, а, отже, відбувається завдяки відкритості системи.

Дослідниця основних положень когнітивного підходу В. Ковіна зазначає, що завдяки поєднанню когнітивної психології та когнітивістики виникає нова парадигма, де особлива увага приділяється традиційним пізнавальним процесам: сприйняттю, увазі, пам'яті, уяві та мисленню. Завдяки відкритості систем у результаті пізнання людиною навколишнього середовища відбувається інформаційний обмін між двома субстанціями. У сучасних умовах швидкого надходження інформації стрімко розвивається когнітивна діяльність, що, у свою чергу, формує інформаційну компетентність людини.

Вісвітлення науково-технолоічного аспекту розвитку відкритої освіти є ключовим завданням нашого дослідження, оскільки інформаційно-комунікаційна платформа

відкритої освіти будується на комп'ютерно орієнтованих засобах та інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ). Дослідженням особливостей використання технологій відкритої освіти займалися В. Биков, О. Висоцька [3]. та ін. Згідно з дослідженнями вчених, до основних технологій, що застосовуються у відкритому навчанні, належать: а) кейс-технологія, яка є близьким аналогом технологій заочного навчання; б) TV-технологія; в) мережна технологія, яка заснована на використанні та передачі навчальних матеріалів у мережі Інтернет.

Дослідниця О. Висоцька вважає, що можливості використання ІКТ надають відкритій освіті характеристик випереджального розвитку суспільства [3].

Отже, завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій відкрита освіта набуває таких якостей:

-доступність (можливість доступу до освіти різних соціальних груп);

-гнучкість (здатність слухачів навчатися у зручний час та у зручному місті);

-модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, яка складається з набору незалежних курсів-модулів);

-паралельність (здійснення навчання одночасно з професійною діяльністю, без відриву від виробництва або іншого виду діяльності);

-економічність (економія витрат матеріальних, фінансових і людських ресурсів засобами використання технологій відкритої освіти);

-соціальна рівність (реалізація ідей соціальної рівності в освіті засобами отримання рівного доступу до її здобуття);

-інтернаціональність (можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном);

-координованість (упровадження посади наставника-консультанта і уведення функції координатора навчального процесу).

Розглядом освітньо-політичного аспекту розвитку відкритої освіти займались такі науковці, як В. Биков, В. Глушков, М. Жалдак.

Були досліджені такі питання:

1.Передумови необхідності реформування системи освіти (невідповідність наявної якості освіти сучасним вимогам, недостатнє впровадження ву навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), доступ до якісної освіти; ефективність фінансування освіти, поглиблення диспропорції між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці; недостатньо міцні позиції України на міжнародному освітньому ринку).

2.Нове розуміння змісту освіти (це, передусім, нові цілі і завдання навчання, викладання, підготовки, організації й управління освітнім процесом) [3].

3.Впровадження новітніх ІКТ у систему сучасної освіти (нові підходи до організації освітнього процесу, базовані на продуктивному і творчому використанні новітніх засобів і технологій) [3].

4.Стратегії перспективного впровадження елементів відкритої освіти в систему національної освіти (можливість використання елементів відкритої освіти в дистанційній освіті та освіті протягом життя, використання електронних публікацій, ІКТ) [6].

Отже, високотехнологічний, інноваційний характер розвитку суспільства передбачає поглиблення інтеграції науки, освіти, модернізацію змісту освіти, педагогічних технологій і навчального середовища, підготовку і підвищення кваліфікації кадрів; спричиняє певні зміни організаційної структури системи освіти та управління освітньою діяльністю. Завдяки використанню сучасних інформаційних технологій суспільство перетворюється на інформаційне, з притаманними йому рисами: збільшення ролі

інформації та знань у житті суспільства; збільшення долі інформаційних комунікацій; створення глобального інформаційного простору. Ця трансформація спричиняє інформатизацію національної системи освіти, яка перетворює останню на відкриту систему, що є пріоритетним напрямком реалізації національної стратегії інноваційного розвитку освіти.

Основними завданнями інформатизації освіти визначено: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників [6].

Таким чином, дослідивши зазначений вище аспект розвитку відкритої освіти, окреслимо провідні шляхи освітньої політики щодо реформування вітчизняної освітньої сфери :

1) розробка теоретичних та практичних засад використання принципів, ідей, технологій і методів відкритої освіти;

2) створення Єдиного порталу цифрових освітніх ресурсів;

3) установлення стандартів професійних умінь і навичок для: а) підготовки спеціалістів, що безпосередньо займатимуться впровадженням цифрових технологій у культурну та освітньо-наукову практику; б) забезпечення необхідного рівня підготовки викладачів і студентів ВНЗ, вчителів і учнів середніх шкіл з метою активного користування електронними освітніми матеріалами в навчальному процесі;

4) створення Концепції і Програми розвитку системи освіти протягом життя та освіти дорослих;

5) забезпечення належного фінансування виконання державних програм, що передбачають заходи з інформатизації системи освіти та впровадження новітніх технологій в освітню сферу;

6) створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління навчальними закладами, інформаційно-технологічного забезпечення моніторингу освіти.

Дослідженням змістового аспекту розвитку відкритої освіти займались такі науковці, як С. Ніколаєнко [5], Н. Побірченко [8]. Основою нашого дослідження є аналіз державних стандартів змісту освіти та відповідних до них навчальних програм і планів, запроваджених у ході реформування освітньої системи протягом останніх років.

Зміст освіти, який залежить від рівня розвитку країни, науки та економіки, національних особливостей системи освіти, суспільних потреб, визначає спрямованість навчального процесу, його характерні пріоритети, цілі і наповнення.

У результаті нових вимог до освітньої системи виникають суттєво нові принципи формування змісту освіти, а саме: демократизація; гуманізація; національна спрямованість; відкритість системи освіти; неперервність; єдність навчання і виховання; багатоукладність і варіативність освіти. Ці вимоги вимагають відповідної модернізації змісту освіти: удосконалення навчальних планів, програм та підручників навчальних закладів відповідно до оновлених державних стандартів; оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів та професійних коледжів; розширення практики підготовки педагогічних працівників за інтегрованими програмами (у тому числі за поєднаними спеціальностями на рівні магістра); визначення професій, спеціальностей та кваліфікацій з підготовки фахівців для сфери інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, змістові зміни, які відображаються в побудові змісту навчання, навчально-виховних програмах та планах, а також у інтеграції навчальних програм, є результатом вимог відкритого інформаційного суспільства.

Професійно-педагогічний аспект дослідження розвитку відкритої освіти представлений роботами Г. Дутки, О. Захарової та ін. Розглядаючи це, науковці вважають, що в результаті процесів гуманізації та інформатизації суспільства постають нові вимоги до освітніх інститутів суспільства, особистості самого вчителя, змісту його професійних умінь, особистісної орієнтації всього педагогічного процесу. Останнім часом зросла потреба в застосуванні технологій відкритої освіти, що орієнтують навчально-виховний процес на всебічне дослідження і ретельне опрацювання всіх явищ технологічного порядку, в формуванні технологічних умінь як інтегративних характеристик сучасного педагога.

Вчені наголошують на необхідності: застосування нового напряму до професійної підготовки вчителя, розгляду готовності майбутнього вчителя до застосування технологій відкритої освіти, педагогічні умови використання технологій відкритої освіти у вищих навчальних закладах.

Так, дослідження Г. Дутки стосуються такого інноваційного напряму, пов'язаного із глобалізаційно-ітеграційними процесами в освіті, як фундаменталізація освіти.

Під час дослідження професійно-педагогічного аспекту розвитку відкритої освіти було встановлено, що в умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології кардинальних змін у соціальній сфері, висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів, виникає необхідність інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики відкритого навчання.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що відкрита освіта набула значного розвитку в результаті виникнення нагальної потреби забезпечення кожного якісною та доступною освітою. Головними характеристиками відкритої освіти є інформативність, доступність, гнучкість, модульність, економічність, інтернаціональність та координованість, що надає можливість кожній людини отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку чи національності за допомогою використання новітніх технологій навчання. Структурними компонентами відкритої освіти є відкрите навчання, відкриті освітні ресурси та представники відкритої освіти. Реалізація процесу відкритого навчання неможлива без відкритих освітніх ресурсів, які представлені у вигляді цифрових матеріалів, доступ до яких здійснюється завдяки сучасним технологічним засобам.

Перспективами подальших розвідок вважаємо аналіз зарубіжних технологій відкритої освіти, спрямованих на вдосконалення системи управління її якістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І. Аносов. – К., 2004.

2. Биков В. Відкрита освіта:організаційно педагогічні аспекти [Електронний ресурс]/ В. Биков, В.Луценко/ – Режим доступу : http:// www. slideshare. net/ labmtdn/ss-10272418

3. Висоцька О. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс]/ О. Висоцька/ – Режим доступу: http:// www.virtkafedra.ucoz.ua

4. Кремень В. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень/ – К. : Пед. думка, 2011.

5. Кремень В. Г. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / ра ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua›Законодавство України›344/2013

7. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти [Електронний ресурс]/ В. Пазенок. –

Режим доступу : http : // old .philosophy. ua›lib/5pazenok-fo-1-1-2005.

8.Побірченко Н. Змістовний аспект поняття “Авторська школа” [Електронний ресурс] / Н. Побірченко. – Режим доступу : http : // intellect -invest. org.ua›…editions…magazine…pn_n2…

Стаття надійшла до редакції 17.08.2016

УДК 378.147:37.035.6

В. Ю. Стрельніков,
доктор педагогічних наук, професор
(ВНЗ Укоопспілки “Полтавський університет економіки і торгівлі”)
azkur-shif@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація

У статті розкрито теоретико-методологічні основи формування духовної культури майбутнього вчителя. З'ясовано, що формування духовної культури майбутніх учителів ґрунтується на таких методологічних підходах: системному, культурологічному, компетентісному, антропологічному, суб'єктно-діяльнісному, особистісному, соціально-педагогічному, аксіологічному. Представлено характеристику цих підходів. Основою забезпечення високого рівня духовної культури майбутнього вчителя є методолого-теоретичне обгрунтування її сутності та розробка моделі науково-методичної системи забезпечення процесу її формування в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: духовна культура, формування духовної культури майбутнього вчителя, системний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, особистісний, соціально-педагогічний, культурологічний, антропологічний, аксіологічний методологічні підходи.

Summary

The article deals with theoretical and methodological guidelines for the development of spiritual culture of the future teacher. Thre have been found that the forming of spiritual culture of the future teachers is based on the following methodological approaches: systematic, cultural, competence, anthropological, subject-active, personal, social and pedagogical methodology. The description of these approaches is presented. The basis for ensuring a high level of spiritual culture of a future teacher is methodological and theoretical justification of the nature and development of scientific and methodological model system for the process of its forming in the field of higher educational institution.

Key words: spiritual culture, the forming of spiritual culture of future teachers, systematic, competence, subject and activity, personal, social, educational, cultural, anthropological, axiological and methodological approaches.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямком освітньої політики України є гуманістична парадигма, яка знайшла своє відображення у відродженні духовності, суспільної свідомості, етнічно-національної самосвідомості, в основу яких покладено європейський цивілізаційний вимір розбудови громадянського суспільства, а саме: піднесення рівня гідності українців, сприяння формуванню в них усвідомлення значущості і цінності нашої держави як невід'ємної складової європейської та світової цивілізації.

У Загальній декларації прав людини (ст. 26) наголошується: “Освіта має бути спрямована на повний розвиток людської особистості і до збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими і релігійними групами і має сприяти діяльності Об'єднаних Націй з підтримки миру”. Реалізація цієї мети передбачає формування духовної культури молодої людини на засадах загальнолюдських цінностей і набуває особливої актуальності в умовах розбудови українського демократичного суспільства, що потребує масової участі громадян

у всіх сферах життя держави. Без розуміння духовної культури молодими людьми, їх бажання й уміння реалізуватися у професійній діяльності, глибокого усвідомлення духовних цінностей, розвиненого почуття відповідальності за долю країни намічені соціальні перетворення можуть так і залишитися на стадії теоретичного обговорення й проголошення декларації.

У Педагогічній Конституції Європи зазначається, що саме на вчителя покладається місія посильно утверджувати в освітньому просторі Європи авторитет духовності, ідеали європейської спільноти. "Майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів" .

Особливої гостроти проблема формування духовної культури набуває в контексті підготовки майбутніх учителів, для яких високий рівень духовності є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та передумовою успішної реалізації виховної функції майбутньої професійної діяльності. Саме перед майбутнім вчителем стоїть завдання – упровадження в життя ідеї гуманітаризації освіти і виховання учнів на основі демократичних цінностей, які характеризують людину як громадянина країни та суспільства. Адже від учителів залежить, яка система ціннісних і соціальних орієнтацій та настановлень будуть покладені в основу духовної структури свідомості особистост, а саме, взаємодію чотирьох аспектів: духовного самовизначення, професійну активність, духовну, національну свідомість, які сприяють формуванню духовної культури майбутнього вчителя у вищому навчальному педагогічному закладі.

Практичний педагогічний досвід засвідчує, що особлива роль у цьому відводиться предметам соціально-гуманітарного циклу в умовах вищого навчального педагогічного закладу: філософії, історії, правознавству, культурології, українській та іноземній мові і літературі. З огляду на це, особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів до організації їх самобутнього світу, накопичення духовно-емоційного досвіду, що передбачає сформованість у них певного рівня духовної культури. Адже сформована духовна культура, пронизуючи науково-педагогічну діяльність вчителя в подальшому професійному становленні, впливає на формування наукового світогляду школярів, виховання духовності як риси характеру в навчально-виховному процесі через зміст предметів гуманітарного циклу.

Необхідно готувати майбутніх учителів до життя і професійної діяльності з урахуванням проблем, пов'язаних з удосконаленням людського буття в умовах глобалізаційних змін. Особлива увага при цьому має приділятися гуманізації та гуманітаризації освіти, оновленню і розвитку прогресивних тенденцій освіти і культури, пріоритетності розвитку особистості, розкриттю національних цінностей, що передбачає формування гуманітарної культури особистості, насичення навчальних дисциплін ціннісним змістом, духовною проблематикою. Реалізація цього завдання передбачає наповнення етичним змістом всіх предметів гуманітарного циклу. У зв'язку з цим питання формування духовної культури майбутніх учителів нині виступають на перший план і викликають значний інтерес у педагогів-практиків і науковців.

Отже, практика вищої педагогічної школи вимагає розв'язання проблеми формування духовної культури майбутніх учителів як одного з провідних факторів забезпечення їх фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення науково-методичної системи забезпечення формування духовної культури майбутнього вчителя. А саме: теоретичні аспекти культури (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, Є. Бистрицький, В. Бех, І. Бех, М. Бровко, Л. Виготський, Л. Губерський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушерць, Л. Левчук, М. Мамардашвілі, М. Михальченко, І. Надольний, В. Огнев'юк, В. Панченко,

І. Предборська, О. Савченко, А. Толстоухов та інші); методолого-теоретичні засади духовності, духовного розвитку особистості (Г. Батішев, М. Бахтін, М.Бердяєв, М. Боришевський, Б. Братусь, В. Громов, В. Зінченко, М. Каган, С. Клепко, С. Кримський, О. Улєдов, В. Федотова, Б. Чижевський та інші), формування понять про духовно-наукову філософію людини та надчуттєвим досвідом пошуків гармонії між собою і Всесвітом (О. Блаватська, Г. Гурджієв, М. Ганді, М. Реріх, Р. Штайнер та інші); проблеми формування духовної культури особистості у філософсько-педагогічній спадщині українських учених (В. Андрущенко, В. Горський, М. Євтух, О. Вишневський, П. Ігнатенко, В. Струманський, Б. Кобзар, М. Стельмахович та ін.); питання ролі духовної культури в житті суспільства і особистості, у забезпеченні гуманістичної спрямованості професійної діяльності педагога (М. Драгоманов, А. Макаренко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко, Т. Шевченко, Л.Українка, К. Ушинський та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз теоретичних напрацювань учених і власного досвіду викладацької діяльності дозволили виявити низку *суперечностей* стосовно досліджуваної проблеми:

1) на концептуальному рівні сучасної освіти:

• між достатньо високим рівнем розробленості загальної теорії професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя і недостатнім методолого-теоретичним обґрунтуванням духовної культури як її невід'ємної складової;

2) на рівні визначення мети підготовки майбутніх учителів:

• між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці вчителів та реальним станом сформованості духовної культури випускників вищих педагогічних навчальних закладів;

• між суспільними потребами в системі професійної підготовки, що забезпечуватиме формування духовної культури майбутніх учителів і недостатньою розробленістю змісту і методики відповідної навчально-виховної роботи вищого навчального педагогічного закладу;

3) на рівні визначення змісту і технологій підготовки майбутніх учителів:

• між цілісною уявою про концепцію формування духовної культури майбутніх учителів та недостатньою відтвореністю її в змісті вищої педагогічної освіти;

• між необхідністю цілеспрямованої оптимізації навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу та недостатнім упровадженням освітніх технологій ефективного формування духовної культури майбутнього вчителя.

У зв'язку з теоретичною та практичною значущістю виділених суперечностей і необхідністю їх вирішення сформульована проблема дослідження, яка полягає в пошуку теоретико-методичних основ цілісного процесу формування духовної культури майбутнього вчителя.

Мета статті полягає в розкритті теоретико-методичних основ цілісного процесу формування духовної культури майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідною ідеєю концепції дослідження є розуміння сутності духовної культури майбутніх учителів як прояв духовно-професійного розвитку і є консолідуючим фактором розбудови української державності. Формування духовної культури майбутніх учителів характеризується як цілеспрямований і керований процес, який розпочинається у вищому педагогічному навчальному закладі й неперервно продовжується в подальшій професійній діяльності вчителя.

Основою забезпечення високого рівня духовної культури майбутнього вчителя є методолого-теоретичне обгрунтування її сутності та розробка моделі науково-методичної

системи забезпечення процесу її формування в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що формування духовної культури майбутніх учителів педагогічного ВНЗ доцільно розглядати як систему методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення усвідомлення професійно-педагогічних компетентностей майбутніх учителів засобами дисциплін гуманітарного циклу на основі комплексної реалізації системного, особистісного, суб'єктно-діяльнісного, антропологічного, культурологічного, компетентнісного, аксіологічного, соціально-педагогічного підходів.

Концепція дослідження включає три взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми формування духовної культури майбутніх учителів сучасної системі освіти, а саме: ***системний підхід*** дає можливість розглядати процес формування духовної культури як систему взаємопов'язаних складників цілей, завдань, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів та системоутворюючих зв'язків розвитку духовності як особистісної якості; ***суб'єктно-діяльнісний підхід*** орієнтує на визначення особистості майбутнього вчителя суб'єктом, а формування духовної культури – передумовою становлення та розвитку суб'єктності особистості; для ***особистісного підходу*** з питань формування творчої, активної, свідомої особистості необхідною є її активна навчальна і професійна діяльність. Це досягається за умови надання суб'єктам дидактичної системи повноваженнями і відповідальністю за результати своєї праці і навчання. У цьому відношенні дуже важливим є надання активної ролі особистості в професійній підготовці. Це сприяє самоусвідомленню, визначенню власних місця і цілей життя, розвитку творчості; надає можливість розглядати студента з позиції активного суб'єкта навчання і виховання. Інтеграція сучасних методологічних підходів до проектування дидактичної системи дають змогу розглядати студента як вищу цінність і самоціль його підготовки, а також проектувати дидактичну систему узгоджено з його діяльністю. ***Аксіологічний підхід*** визначає орієнтацію студентів на обґрунтований вибір загальнолюдських, світоглядних, духовних, професійно-педагогічних цінностей та їх зорієнтованість на особистісний рівень; ***компетентнісний підхід*** забезпечує усвідомлення духовної культури як сукупності духовних компетентностей, що зумовлюють готовність майбутнього педагога до професійно-педагогчної діяльності; ***культурологічний підхід*** сприяє формуванню змісту вищої педагогічної освіти на засадах духовної культури у спектрі упорядкованої сукупності загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості майбутнього вчителя, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійно-педагогічної діяльності; ***соціально-педагогічний підхід*** до проблеми формування духовної культури виражає соціальні характеристики педагогічного процесу щодо розвитку духовних знань, умінь, особистісних якостей та цінностей майбутніх учителів, а також дає можливість окреслювати коло проблем, які виникають у межах процесу формування духовної культури в соціально-педагогічному середовищі особистості.

В широкому розумінні суть освіти полягає в розкритті людської сутності, чого має досягти кожен навчальний предмет. Для цього потрібний ***антропологічний підхід*** як до самого процесу навчання, викладання, так і до змісту матеріалу. Поки що для нас історія – тільки дати, імена і поняття, які треба засвоїти, що не дає нічого для розвитку студента. Але якщо розуміти історію як антропологію, в історичних подіях бачити прояви різних сторін людини у її взаємодії зі стихіями природи, як творця культури, коли на лекції чи семінарському занятті історія стає «живою», тоді вона розвиває історичну уяву, розуміння

проблем сучасності, людських взаємин і соціальних відносин. Такий підхід до освіти можна назвати антропологічним (чи особистісно-орієнтованим), так як в центрі її знаходиться людина. Те, що ця школа – не утопія, що вона можлива і життєздатна, доводять результати роботи сотень вальдорфських шкіл, у яких цей підхід є центральним.

Теоретичний концепт визначає систему філософських, психолого-педагогічних, історико-педагогічних, професійно-педагогічних, духовних ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності явища, що досліджується. Формування духовної культури майбутніх учителів як процес має свою мету, завдання, принципи і передбачає володіння студентами знаннями про духовність, сформованість знань, умінь, ціннісних і соціальних орієнтацій, настановлень, професійно важливих якостей і здібностей.

Технологічний концепт передбачає розробку й упровадження технології формування духовної культури майбутніх учителів.

Ми припускаємо, що ефективність формування духовної культури майбутнього вчителя можна суттєво підвищити, якщо на основі методолого-теоретичного обґрунтування сутності й структури розробити відповідну науково-методичну систему забезпечення її формування.

Отже, формування духовної культури майбутнього вчителя буде успішним, якщо:

- методолого-теоретичне обґрунтування сутності духовної культури та специфіки її формування в сучасній вищій педагогічній системі освіти базується на основних положеннях загальнонаукових та конкретно-наукових підходів (системного, особистісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного) і відбиває єдність компетентнісних (мотиви, цілі, ціннісно-духовні орієнтації), професійно-діяльнісних (знання, уміння, сукупність компетентностей), особистісних (властивості, здібності, якості) компонентів, ураховує механізми їх набуття і прояву;
- духовна культура включена до системи вимог, що висуваються до особистості майбутнього вчителя як невід'ємний складник його професійно-педагогічної діяльності;
- модель науково-методичної системи забезпечення формування духовної культури майбутнього вчителя відображає мету, завдання, принципи (системності, комплексності та міждисциплінарної інтегрованості; наступності і неперервності; культуровідповідності; урахування глобальних, національних і регіональних аспектів соціально-педагогічних проблем; принцип самоактивності і саморегуляції) формування досліджуваної якості, зв'язок між структурними (мотиваційно-ціннісні, структурно-діяльнісні, інформаційно-змістові, операційно-оцінні) компонентами духовної культури і процесуальними аспектами її формування (реалізація підготовчого, стимулювально-пізнавального, змістово-практичного, аналітико-результативного технологічних етапів) та передбачає: використання відповідних засобів (проектування змісту професійно-педагогічної підготовки з урахуванням духовного складника; форми і методи організації аудиторної та позааудиторної діяльності студентів), створення необхідних умов (опора на соціально-освітній досвід студента та набуття нового досвіду в процесі педагогічної діяльності, створення сприятливого освітнього середовища, впровадження національно-регіонального компонента в зміст вищої освіти, стимулювання студента до самоосвіти), технологію забезпечення формування духовної культури майбутнього вчителя за допомогою критеріїв, показників, які відбивають рівні її сформованості.

Висновки з дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, оптимальною може бути така система підготовки, у рамках якої відбуваються фізичні, соціальні, інтелектуальні, емоційні, моральні, духовні зміни, що супроводжують розвиток особистості та які сприяють створенню умов для формування особистісно-

професійних якостей. Знання про себе допомагає студенту самостійно обирати засоби, методи самоаналізу, самооцінки, самозобов'язання, за допомогою яких майбутній фахівець обирає адаптивну поведінкову реакцію, оптимальну, адекватну форму поведінки яка в подальшому стає його професійною стратегією і тактикою під впливом педагогічних установок. Таким чином, студенти оволодівають уміннями в постановці задач навчитися новим формам поведінки, а отже, вчаться проектувати свої дії, щоб відповідати вимогам обраної професії. Дослідження теоретичних і прикладних аспектів проектування дидактичної системи формування духовної культури майбутнього вчителя буде розглядатися в подальших дослідженнях.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

УДК 37.035.6

Т. В. Філімонова,
аспірант
(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського)
Filimonova.tatiana15@yandex.ua

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація

У статті розкривається поняття "національно-патріотичне виховання", патріотизм, патріотичне виховання, національна свідомість, національна самосвідомість.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотизм, патріотичне виховання, національна свідомість, національна самосвідомість.

Summary

The concepts of "national-patriotic education", patriotism, patriotic education, national consciousness, national identity are considered in the article.

Key words: national-patriotic education, patriotism, patriotic education, national consciousness, national identity.

Постановка проблеми. Формування свідомого громадянина-патріота Української держави, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних цінностей є одним із головних завдань держави на сьогодні. У ході воєнних дій на сході України захист національних інтересів держави, утвердження патріотизму, моральності та формування загальнолюдських цінностей молоді є пріоритетним для нашої держави.

Тому зараз, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми національно-патріотичного виховання особистості досліджували багато науковців ще з давніх часів і до сьогодні: Нестор Літописець, Ярослав Мудрий, Іларіон, Володимир Мономах, П. Орлик, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Куліш, Д. Чижевський, Леся Українка, І. Франко, М. Грушевський, В. Винниченко, С. Рудницький. Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості знайшли своє відображення в працях педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенка, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості, поваги до історичного минулого. А. Макаренко, В. Сухомлинський радили

прищеплювати молоді високі почуття вірності й відданості Батьківщині, пошани до її трудівників. Психологічні засади патріотичного виховання досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Петровський, І. Синиця, П. Якобсон. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О. Бандура, Н. Волошина, А. Капська, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин.

Мета статті – розкрити зміст процесу національно-патріотичного виховання особистості.

У Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України "Про освіту", програмах "Базовий компонент дошкільної освіти" і "Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України" та інших державних нормативно-правових документах як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України як світоглядного чинника.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді "національно-патріотичне виховання" визначається як "комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації " [8, с. 4].

Патріотичні почуття не повинні бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання. В ідеалі, як зазначають П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарєва, Л. Крицька, "вони спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високо розвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу. У нинішніх умовах емоційне начало патріотизму виявляється, насамперед, у мужності, рішучості, готовності українських громадян відстоювати незалежність своєї молодої держави всіма можливими засобами навіть міліарними " [2, с. 45].

Також деякі автори (О. Красовська, П. Кендзьор, М. Боришевський та ін.) доцільною умовою формування особистості громадянина вважають опору на національні та загальнолюдські цінності.

На думку І. Беха та К. Чорної, на початку молодшого шкільного віку діти - шестилітки виділяють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах. У шестирічних дітей з'являється дистанція соціальних зв'язків при оцінці норм поведінки дітей і дорослих; у них розвивається певна орієнтація на соціум, вміння на відповідному рівні розуміти й оцінювати суспільні відносини. У шість років дитина починає розуміти важливість суспільно значущих справ, у неї формується певне розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінне ставлення дорослого через призму конкретної діяльності. За всіх індивідуально-варіативних особливостей процесу становлення ціннісних орієнтацій, саме у шість років він відрізняється найбільшою динамічністю [1, с. 16].

Суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються при кінці молодшого шкільного віку. Психологічна роль ціннісних орієнтацій дитини в цей час особливо зростає й ускладнюється, враховуючи закономірності формування її як особистості [1, с. 16].

У молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; як учня, жителя міста чи села; виховувати в неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до рідного слова, побуту, традицій [1, с. 17].

Н. Волошина розглядає патріотизм як "шанування місця свого народження, і місця постійного мешкання (малої Батьківщини), і своєї країни, (Батьківщини у широкому розумінні цього слова), любов і турботу про них. Це почуття виникає і розвивається, все більш соціалізуючись і збагачуючись, у процесі духовно-естетичного розвитку" [7, с. 72 – 75.]

На думку Н. Волошиної, патріотизм суспільства існує і проявляється завдяки наявності суб'єктивно-об'єктивних відносин. До суб'єктів патріотизму суспільства відносяться індивід, особистість, сім'я, еліта, клас, група, етнос, нація. Зважаючи на кореляцію суб'єкта й об'єкта, об'єктами патріотизму можуть бути Батьківщина та елементи суспільства, що є суб'єктами патріотизму, особистість, військова організація. Патріотизм є соціально-психологічною якістю, яка формується, розвивається або притупляється (втрачається) в процесі життя під впливом політичних, економічних і соціальних чинників [6, с. 12].

Н. Волошина визначає, що патріотизм – це відношення до Батьківщини, ціннісне віддзеркалення у свідомості і практичний прояв у вчинках суб'єкта з певними просторово-часовим, соціокультурним, національно-державним континуумом. Патріотизм – чинник і засіб організації та самоорганізації людського суспільства [4, с. 127].

А. Вирщиков писав: "Патріотизм – це, перш за все, стан духу наш "воз-дух", душі. Це наш "воз-дух". "Воз" – як дещо високе і піднесене, як умова отримання можливості дихання, що є безпосередньою умовою життя. "Дух" – як дещо самоорганізуюче наше життя в його красі й величі. Це складний спосіб (форма) духовно-психологічного існування людини" [11, с. 245].

Аналіз наукових праць О. Коркішко дав можливість стверджувати, що на різних етапах розвитку суспільства поняття патріотизму набувало оновленого змісту. Проте його головні риси: любов до Батьківщини, відстоювання її інтересів; боротьба за її волю, честь і славу; любов до народу, родини, сім'ї; обстоювання та відродження рідної мови, науки, освіти, культури, мистецтва, духовних традицій народу; зміцнення дружби між народами є актуальними і сьогодні.

На сьогоднішній день досить дослідженим у педагогічній науці є національно-патріотичне виховання (Ю. Бондаренко, О. Вишневський, В. Довбищенко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, О. Онищук, С. Павх, Б. Ступарик, О. Ярмоленко та ін.). Питання національно-патріотичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку певною мірою розглядали І. Гречишкіна, О. Саприкіна, О. Соколенко, О. Хомич, О. Цалапова та ін. Питаннями підготовки майбутніх педагогів до національно-патріотичного виховання розглядають К. Ігнатенко, А. Ігнатуша, О. Ілішова, Н. Краснова та ін.

За останнє десятиліття виконано ряд дисертаційних досліджень з проблем патріотичного виховання: Т. Гіалітіна (Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу, 2007); О. Стьопіна (Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва, 2007); О. Боровик (Психологічні умови формування патріотичної свідомості учнів ліцеїв, 2008); Н. Волошина (Соціально-філософський вимір патріотизму сучасного українського суспільства, 2010); М. Качур (Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства, 2010); С. Оришко (Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, 2010); Б. Мисак (Формування військово-патріотичної готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни, 2010); М. Тимчик (Патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи, 2012);

В. Мірошніченко (Теоретико-методичні засади патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, 2012); О. Духовна-Кравченко (Взаємозв'язок патріотизму та національної ідеї у становленні сучасної держави, 2012); А. Максютов (Патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності, 2013); О. Жаровська (Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному просторі середовищі педагогічного університету, 2015).

Н. Волошина, проаналізувавши і узагальнивши підходи до розуміння патріотизму, формулює вихідні теоретичні й методичні установки його визначення.

По-перше, патріотизм, якщо мати на увазі його генезис, виникає й виявляється як почуття, усе більше соціалізуючись і морально піднімаючись за допомогою духовного збагачення особистості.

По-друге, процес розвитку почуття патріотизму нерозривно пов'язаний з його дієвістю, що виявляється в активній соціальній діяльності, конкретних діях і вчинках, що здійснює суб'єкт в ім'я Батьківщини.

По-третє, патріотизм, будучи глибоко соціальним за своєю природою явищем, являє собою не тільки найважливішу грань суспільства, але й джерело його існування й розвитку, виступає як атрибут життєздатності соціуму.

По-четверте, в якості основного суб'єкта патріотизму виступає особистість, пріоритетним соціально-моральним завданням якої є усвідомлення своєї історичної, культурної, національної, духовної й іншої належності до Батьківщини, що визначає зміст і стратегію її життя.

По-п'яте, патріотизм нерозривно пов'язаний з духовністю. Будучи піднесеним почуттям, незамінною цінністю, джерелом і найважливішим мотивом соціально значимої діяльності, він властивий тій особистості (соціальній групі), що досягла значного духовно-морального й культурного рівня розвитку [6, с. 359].

На підставі сформульованих установок Н. Волошина пропонує таке визначення патріотизму.

Патріотизм – це одна з найбільш значимих, незмінних цінностей, що властива всім сферам життя суспільства й держави, яка виражає ставлення особистості до своєї Батьківщини й характеризує вищий рівень її розвитку в процесі діяльності на благо Батьківщини. Він являє собою своєрідний фундамент суспільного й державного устрою, ідеологічну опору його життєздатності, одну з основних умов ефективного функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів [6, с. 360].

Одним із головних напрямів здійснення національно-патріотичного виховання є формування національної свідомості та самосвідомості. Це передбачає виховання любові до рідної землі, свого народу, віру в його духовну силу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), готовність свідомо служити інтересам своєї держави, патріотизм, що сприяє утвердженню національної гідності, формування почуття гордості за свою Батьківщину.

Національна свідомість – основа патріотичного виховання, це глибинне усвідомлення своєї етнічної належності та своєрідності історичної долі, невід'ємний атрибут кожної нації. Вона свідчить про зрілість народу як самочинного суб'єкта історичного процесу, є показником морального здоров'я, духовних та інтелектуального потенціалу особистості [14, с. 12 – 14].

На відміну від Р. Петронговського, який наголошував, що патріотичне становлення індивіда відбувається як двоєдиний процес (на психологічному рівні – це формування уявлень, почуттів, звичок, настроїв та прагнень; на ідеологічному – формування патріотичної свідомості, ідей, поглядів і переконань), О. Вишневський виділяє три етапи

розвитку патріотичної свідомості людини:

1. Етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення є основою, фундаментом патріотичного виховання і здійснюється переважно в батьківській родині та в школі. Він припадає на дошкільний і молодший шкільний вік. На цьому етапі формується почуття патріотизму.

2. Етап національно-політичного самоусвідомлення, припадає на підлітковий вік, коли дитина з лона сім'ї та школи переходить у громадське середовище. На цьому етапі відбувається приєднання юнацтва до різноманітних дитячих і молодіжних громадських, політичних організацій і об'єднань, які в змозі допомогти виховати сьогоднішнього школяра, завтрашнього громадянина України.

3. Етап державницько-патріотичного самоусвідомлення, коли поняття "національного" виходить за межі етнічності та сягає рівня державності. Характерними рисами цього етапу є вияв любові, поваги до своєї держави як головної мети нації [15, с. 36].

За змістом національна свідомість виступає діалектичною єдністю загальнолюдського і національного, в якій загальнолюдське виявляється у неповторному бутті нації. Основою національної свідомості виступає національна самосвідомість [12].

Національна самосвідомість – це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спільності про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце та призначення серед інших спільнот і характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість відображає ступінь засвоєння елементів загальнонаціональної свідомості окремими представниками нації [14, с. 198].

Виокремлюють два рівні національної самосвідомості:

1) низький (досить часто підсвідомий) – емоційно відчужене співпереживання власної єдності з іншими представниками етнічної спільноти (етнічна ідентичність);

2) високий – раціональне, глибоке усвідомлення національної належності (національна ідентичність) [13].

Таким чином, можна зазначити, що проходження цих етапів свідчить про громадянсько-патріотичну зрілість людини, національну свідомість. Влучно висловилася К. Чорна, що вирішувати проблему формування істинної національної самосвідомості можливо лише у зв'язку з духовним розумінням Батьківщини. Тому що "Вітчизна – це дух народу в усіх його виявах і твореннях, а національність означає своєрідність цього духу" [17, с. 210].

Проаналізувавши різні підходи науковців до визначення поняття „патріотизму" (О. Биков, О. Вишневський, В. Гонський, С. Гончаренко, М. Іванов, О. Коркішко, В. Лутовінов, Г. Мітін, С. Паршук, Ю. Руденко, К. Чорна та інші), не можна не погодитися з Ю. Зубцовою, яка виокремила такі аспекти цього явища:

1) патріотизм як почуття: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти;

2) патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності;

3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу;

4) патріотизм як безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, активно діяльнісна самореалізація на благо Вітчизни [9, с. 5].

Висновки. Отже, у вирішенні проблеми національно-патріотичного виховання, у першу чергу, має брати участь сама особа та повністю усвідомлювати важливість своєї участі в житті країни, оскільки найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання, як зазначається в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та

молоді, є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації.

Слід зазначити, що патріотизм виступає в єдності духовності, громадянської та соціальної активності особистості, яка усвідомлює свою єдність з державою.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В основі української системи національно-патріотичного виховання лежить ідея об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї державності, громадянства, що є загальними надбаннями – забезпечують усебічний соціальний та культурний розвиток [10, с. 8]. Відповідно до перспектив подальшого дослідження необхідно закладати ці основи ще з дошкільного віку і систематично розвивати та збагачувати їх. Цей процес має чітко спрямовувати як держава, так і завдяки систематичній праці педагога. І тут важливим є наявність суб'єктивно-об'єктивні відносини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді [Електронний ресурс] / І. Бех, К. Чорна – Режим доступу : http://library.ippro.com.ua/attachments/article/375/Програма%20українського%20патріотичного%20вихованняd.pdf

2. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: [навчально-методичний посібник] / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарєва, Л. В. Крицька – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

3. Віндюк П. А. Критерії патріотичного виховання студентської молоді [Електронний ресурс] / П. А. Віндюк. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/tezi.vindjuk.pdf

4. Волошина Н. Порівняльний аналіз понять "патріотизм" і "націоналізм" в Україні / Н. Волошина, І. Пампуха // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. – 2015. – №4. – С. 122 – 129.

5. Волошина Н. М. Соціально-філософський вимір патріотизму й націоналізму в Україні / Н. М. Волошина // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. -Вип. 45 (№ 3). – С. 354-364.

6. Волошина Н. М. Соціально-філософський вимір патріотизму сучасного українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія і філософія історії" / Н. М. Волошина. – К., 2010. – 20 с.

7. Волошина Н. Філософські погляди на сутність патріотизму як інформаційно-психологічну складову інформаційної безпеки / Н. Волошина // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. – 2009. – №1 (4). – С. 72 – 75.

8. Додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 — Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді

9. Зубцова Ю.Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Ю. Є. Зубцова. – К., 2012. – 20 с.

10. Кірик М. Формування національної самосвідомості учнів: основні завдання та шляхи їх реалізації / М. Кірик // Учитель початкової школи. – 2015. – № 8. – С. 8 – 12.

11. Патриотически-ориентированное образование: методология, теория, практика / Ф. К. Быкова, А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев и др. ; под общ. ред. А. К. Быкова, А. Н. Вырщикова. – М. : Роспатриоцентр; Волгоград : НП ИПД «Авторское перо», 2005. – 400 с.

12. Савицька О.В. Етнопсихологія: навч. посіб. / О. В. Савицька, Л. М. Співак – К.: Каравела, 2011. – 264 с

13. Терещенко Л. А. Формування патріотичної свідомості учнівської молоді / Л. Терещенко, Т. Кесьян // Вісник педагогіки і психології [Електронний ресурс] Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. – Вип. 18. – К., 2015. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник наук. праць. - Випуск 18

14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова.– М. : Политиздат, 1986. – С. 358.

15. Хорламова О. Л Виховання у дітей в сім'ї патріотизму як життєвої цінності / О. Л. Хорламова, Т. В. Кравченко // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах : матер. звітної наук.-практ. конф. – К., 1999. – С. 34–37.

16. Чорна К. Зміст патріотичного виховання школярів в умовах державотворчого процесу в Україні / К. Чорна // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах : матер. звітної наук.-практ. конф. – К., 1999. – С. 12–14

17. Чорна К. І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України / К. І. Чорна // Цінності освіти і виховання : наук.-метод.зб. / за заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 209–212.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2016

УДК 378.147:37.035.6

І. Ф. Шумілова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
azkur-shif@mail.ru

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація

У статті обґрунтовано сутність моніторингу якості формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей. У результаті узагальнення й синтезу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що моніторинг якості формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей можна визначити як процес відстеження, збирання, порівняльного аналізу, відбору й оцінювання інформації про результати сформованості загальної культури поведінки студента в ході професійно-педагогічної підготовки, оскільки об'єктом спостереження є кількісні і якісні зміни, здобуття знань, розвиток професійно-особистісних якостей; педагогічних, комунікативних умінь; набуття педагогічного досвіду, рефлексивних здібностей у сфері загальнокультурної компетенції.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, моніторинг якості формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Summary

In the article there have been grounded the essence of quality monitoring of forming of common cultural competence of humanitarian specialities' future teacher. Monitoring of quality of forming of common cultural competence can be considered as a process of observation, collection of comparative analysis, evaluation of information about results of formation of general culture of students' behaviour in the process of professional and pedagogical training.

Key words: common cultural competence, monitoring of quality, common cultural competence of future teacher of humanitarian specialities.

Постановка проблеми. Система моніторингу є ефективним і дієвим способом вирішення багатьох проблем у сфері якості надання освітніх послуг. На сьогодні моніторинг широко використовується для фіксації і визначення ситуації, яка склалася в освіті, а також як прогностична функція, що забезпечує процедуру виявлення найбільш загальних тенденцій навчання, розвитку, виховання, формування тощо.

Однак, як зазначає Л. Рибалко, на жаль, сучасний стан проведених моніторингових досліджень в освітніх процесах лише поверхово задовольняє потреби науки і практики. Причинами слугують такі: моніторинг недостатньо вивчається як певний вид діяльності; абстрактність засобів забезпечення якості підготовки майбутнього фахівця; сумнівними є прирівнювання отриманих результатів успішності до вимог стандарту освіти; недосконалість методів вимірювання результатів досягнень, приросту знань, умінь, навичок (ЗУН) тих, хто навчається, зведення оцінок до єдиної системи оцінювання; бракує практичних доробок з питань моніторингу, які можна було б адаптувати та застосувати в підготовці майбутнього вчителя [17].

Нами фіксується ситуація відсутності єдиного поняття моніторингу якості формування загальнокультурної компетентності (далі ЗКК) майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Об'єктом моніторингу якості формування ЗКК майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей виступає його професійна підготовка у цілому та окремі її складові, а також діяльність, як навчальна студента, так і організаційно-педагогічна викладача. Досліджуються такі явища, як вихованість, освіченість студента, майстерність, авторитет педагога та інші.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Про тенденцію діагностичної спрямованості моніторингу зазначено у дослідженнях В. Андрєєва, О. Безпалька, Н. Вербицької, В. Воловника, В. Ландсмана та інших. Так, В. Андрєєв, В. Воловник, В. Ландсман визначають поняття „моніторинг" як процес лонгітюдної діагностики [1; 10].

Як одну з найбільш важливих і відносно самостійних ланок управлінського циклу моніторинг розглядають О. Абдуліна, О. Локшина, Т. Лукіна, С. Сіліна, Г. Цехмістрова, І. Шимків та інші, відзначаючи органічний зв'язок управління якістю освіти та освітнього моніторингу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. „Моніторинг – безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Моніторинг в освіті (з лат-ої той, що нагадує, наглядає, застерігає) розглядається як спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробки науково-педагогічних рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Моніторинг від латинської „той, що нагадує, наглядає": спостереження, оцінка і прогноз стану навколишнього середовища у зв'язку з господарською діяльністю людини; збір інформації засобами масової комунікації; за Белл-Ланкастерською системою взаємного навчання, „був монітор" – старший учень, помічник учителя [3, с. 121].

Моніторинг від англійської „відстеження" – постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності очікуваному результату. Під моніторингом соціально-економічних та політичних процесів слід розуміти постійне, систематичне збирання інформації з метою спостереження і контролю за розвитком певного соціально-політичного явища чи процесу, а також його прогнозування. Основними характеристиками моніторингу є системність, динамічність та нелінійність на прогноз [5, с. 454].

У межах дослідження нам імпонує визначення поняття „моніторинг у освіті", представлений С. Сіліною, яка характеризує його як процес неперервного, науково обґрунтованого відстеження наявного стану і розвитку педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найоптимальнішого вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх вирішення, тобто з метою управління педагогічним процесом [19].

Отже, дослідники пов'язують моніторинг як з функціями, так і стадіями управління. Кожна функція управління відбиває всі компоненти моніторингу: мети, інформації, прогнозів, вирішення поставлених завдань, організації та виконання педагогічної діяльності, комунікації і корекції [22].

№ п/п	Автор	Функції
1	В. Маслов (12)	планування, організація, контроль, аналіз, регулювання
2	Г. Сиротинко (21)	модернізовані: прогностична, консультативна, представницька і менеджерська; класичні: прийняття управлінського рішення, організація, коригування, облік і контроль
3	В. Якунін (23)	формулювання мети, створення інформаційної основи навчання, прогнозування розвитку навчального процесу, організація навчання, спілкування і комунікація в навчальному процесі, педагогічна оцінка, корекція
4	Л. Даниленко (4)	класичні: прийняття управлінського рішення, організація та планування, координування і регулювання, облік і контроль; діяльнісні: діагностична функція, фінансово-економічна, науково-методична, аналітична; модернізовані: прогнозування, менеджмент, представництво, політико-дипломатична

5	Ю. Конаржевський (8)	педагогічний аналіз, цілепокладання, планування, організації здійснення навчального процесу, контроль за якістю навчального процесу, регулювання за наслідками контролю

Науковці О. Локшина, С. Сіліна та інші пов'язують процес моніторингу з процесом отримання інформації, що передбачає своєчасне виявлення негативних фактів, запобігання їх виникненню, розробку і вдосконалення педагогічних технологій у навчальному процесі, прогнозування розвитку системи освіти і створення умов для здобуття студентами вишів якісної вищої освіти. На думку вчених, основною функцією моніторингу є процес отримання інформації [11; 20].

Моніторинг − це система поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозування розвитку [11].

Науковці розглядають моніторинг як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів шляхом надання об'єктивної інформації. Зміст інформації характеризується відстеженням динаміки індивідуальних досягнень студента в саморозвитку, характеристики рівня навчальних досягнень, компетентності тощо. Розповсюдження інформації надається користувачами інформації, а саме адміністрацією, завідувачами кафедр, самими студентами. Збереження інформації відбувається на кожному управлінському рівні, де створюється і зберігається інформація, необхідна для порівняльного аналізу та прогнозування [13].

Інформацію про процес засвоєння знань отримують за допомогою засобів діагностики, яку використовують для оцінювання навчальних досягнень студентів. Представлена інформація сприяє вибору напрямків діяльності викладача і відповідає вимогам, додержання яких дозволяє застосовувати її для необхідної і злагодженої роботи всіх учасників освітнього процесу. Науковці характеризують якісні показники інформації про організацію освітнього процесу з чотирьох позицій. Врахування двох факторів в отриманні результатів організації освітнього процесу. По-перше, об'єктивність – відображення реального стану діяльності, а з позиції суб'єктивності інформація має бути представлена стисло і лаконічно. По-друге, оперативність. Акцент робиться на інформації щодо характеристики її управлінської цінності. По-третє, достатність щодо обсягу інформації про реальний стан справ у прийнятті певного рішення. По-четверте, валідність – точність, конкретність і відповідність запропонованих контрольних завдань змісту інформації [11]. Ці критерії відображають характер вимог для отримання якісної інформації.

Мета статті полягає в розкритті особливостей моніторингу якості формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїх дослідженнях О. Касьянова, О. Локшина, О. Морєв, О. Романько, Н. Товстуха характеризують моніторинг як засіб інформаційного забезпечення управління освітою. С. Сіліна, Г. Цехмістрова – як відстеження стану освітнього процесу. В. Андрєєв – як діагностику стану освітнього процесу. З. Рябова, І. Шимків – як контроль стану освітнього процесу. Г. Єльнікова – як оцінювання стану освітнього процесу.

У педагогіці ще не існує чітко встановленого підходу до визначення понять „моніторинг", „діагностика", „дослідження", „контроль", „оцінювання". Часто вони узгоджуються.

Так, порівнюючи поняття „моніторинг" і „діагностика", у дослідженнях О. Безпалька, Н. Вербицької, В. Воловник, В. Ландсмана можна спостерігати тенденцію діагностичної спрямованості моніторингу.

В. Воловник, визначаючи поняття „моніторинг", називає цей процес лонгітюдною

(довготривалою) діагностикою [2]. Діагностика від грецької „розпізнання", „визначення" і розглядається як засіб виявлення результатів навчання і практика оцінювання якості навчально-виховної діяльності, стану педагогічних процесів і явищ, а також диференційована процедура отримання інформації щодо показників, критеріїв, ознак, віднесення їх до певного класу, в результаті чого отримують достатньо повне уявлення про реальний стан окремих параметрів якості надання освітніх послуг.

Педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечувати правильне визначення результатів навчання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання [6].

Моніторинг характеризується діагностичною спрямованістю. Так, В. Ландсманом діагностична функція моніторингу представлена зовнішніми вимірюваннями навчальних досягнень учнів на певних етапах навчання (у процесі навчання), у формі освітнього моніторингу з метою вивчення рівня та якості навченості учнів з конкретного предмета або галузі знань.

Діагностика це процес з'ясування факторів, які сприяють чи перешкоджають досягненню намічених результатів. Окрім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, умов, чинників, прогнозування подальшого розвитку результатів сформованості певних знань, умінь, навичок тощо. Зазначені вище фактори представляють відмінність діагностики від процесу перевірки результатів навчання, виховання, розвитку тощо. Результати освітнього процесу є констатацією наслідків навчально-пізнавальної діяльності учнів або студентів без пояснення їх походження [14]. Процеси моніторингу і діагностики розкривають походження результатів освіти, а не тільки їх констатацію.

Отже, функціональне призначення діагностики полягає у відображенні процесу спостереження або стану об'єкту спостереження, характеристиці якісних змін результатів певного виду діяльності. Діагностика як покажчик змін на всіх етапах процесу отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта вивчає ознаки об'єкту спостереження з метою виявлення можливих відхилень від норми. За своєю сутністю моніторинг також виконує ці завдання. Педагогічне діагностування і наукова система контролю подібні. Таким чином, діагностика є складовою моніторингу.

Процес моніторингу має призначення – вимірювання рівня засвоєння знань, аналіз, узагальнення, висновки про необхідну корекцію процесу навчання та деяких аспектів виховання, розвитку, діагностування певного виду діяльності.

Поняття „діагностика" використовується і як самостійний вид педагогічної діяльності, спрямований на аналітико-інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу і як механізм, за допомогою якого здійснюється збір інформації і як педагогічна діагностика – аналіз і узагальнення результатів.

Слід зауважити, що моніторинг і діагностика різні за значенням. Так, діагностична процедура дослідження розкриває заздалегідь підготовлений аналіз системи понять, за допомогою яких здійснюється науковий опис явищ, процесів, фактів щодо встановлення вірного діагнозу. У свою чергу, моніторингова система передбачає використання системи понять, включаючи критерії, показники, норми, але не займається описом процедури або етапів дослідження. Відстеження викладачем педагогічних явищ і процесів здійснюється безперервно, на відміну від моніторингу або діагностики представлених результатів. Діагностика спрямована на детальне розпізнання об'єкта дослідження в цілому, характеризуючи динаміку його характерних змін. Вищезазначене дозволяє дійти висновку, що моніторинг відрізняється від діагностики рядом суттєвих ознак, які є факторами його

ефективності. Це безперервність процесу моніторингу, дотриманням методології (організації процедури) збирання інформаційних даних, використання всієї системи первинних даних з метою їх подальшої обробки.

Компонентами процесів моніторингу і дослідження слід вважати стратегію і тактику планування їх результатів, попереднє розкладання заздалегідь отриманих даних про об'єкт, чинники, шляхи, способи та прийоми виконання мети і завдань, гіпотетичний та теоретичний аналіз досягнення результатів, їх планування і перевірку на основі отриманих даних, організація експериментальної процедури, підсумкове визначення даних, формулювання законів, вдосконалення наукового прогнозування.

За даними наукових праць [15; 20], моніторинг має ознаки емпіричного дослідження, методу аналізу, який має три етапи: підготовчий (визначення програми та інструментарію); збір інформації; систематизація, узагальнення та інтерпретація інформації. Науковці виділяють такі характеристики моніторингу, як вивчення, наукове передбачення, прогнозування, що дозволяє нам віднести його до практичного дослідження.

Моніторинг та експеримент мають багато спільного. Так, експеримент – це шлях отримання нових знань у контрольованих умовах, а значення моніторингу полягає в оцінці нових знань за допомогою функції контролю. Отже, моніторинг характеризується специфікою планування, відстеження, обробки результатів, контролю за аналізом та якістю виконання певного виду діяльності, якій притаманні ознаки емпіричного дослідження.

Схарактеризуємо сутність моніторингу якості формування ЗКК майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей. Об'єктом моніторингу якості формування ЗКК студента є розвиток і саморозвиток, виховання і самовиховання особистісно-професійного утворення, що при повній відповідності всім вимогами педагогічної діяльності дозволяє здобувати знання, уміння, навички, досвід у сфері загальнокультурної компетенції. Предметом моніторингу якості формування ЗКК є механізми стимулювання майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до самоосвіти (зміст гуманітарних дисциплін, гуманістична спрямованість на розвиток духовних якостей у собі та в потенційних учнях), які становлять і характеризують розвиток його особистісно-професійних якостей.

З'ясуванню сутності моніторингу якості формування ЗКК майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей може посприяти його зіставлення з контролем. Поняття „контроль" представлено двома характеристиками: сам процес перевірки, а також спостереження з метою перевірки і монітор або контролер, хто здійснює перевірку. Моніторинг передбачає реалізацію таких функцій, як перевірка, керівництво, регулювання, контроль.

Ефективність навчально-виховного процесу залежить від повноти здійснення контролю, його кількості, якості, своєчасності, глибини та об'єктивності. Адже саме контроль, дає змогу отримати інформацію про стан навчально-виховного процесу, його результативність, виконуючи дві функції: методичну (аналіз і виявлення проблем) і власне контрольну (співвідношення результатів діяльності з нормами, стандартами). Контроль допомагає фіксувати результати і тим самим своєчасно розкривати проблеми [18].

Основними функціями контролю і оцінки є: контролююча, діагностично-коригуюча, стимулюючо-мотиваційна, навчальна, виховна [7; 9; 16]. Ці ж самі функції мають місце і в моніторингу. Отже, контроль і моніторинг – подібні за призначенням.

Оцінити ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей означає проаналізувати якісний стан сформованості ЗКК, кінцевий результат педагогічної діяльності викладача (викладання) і студентів (навчання і виховання).

Можна зробити висновок, що різниця процесів моніторингу й оцінювання полягає в тривалості відстеження сформованості ЗКК. Якщо для оцінювання важливий кінцевий результат, то одним із завдань моніторингу є визначення стану сформованості ЗКК студентів на будь-якому етапі навчально-виховного процесу.

Педагогічне оцінювання (мається на увазі моніторинг) значно ширше, ніж виставлення оцінки (кількісний аналог оцінних суджень). Оцінювання не завжди завершується виставленням оцінки. Головною метою оцінювання є формуючий вплив на студента і процес навчання в цілому з метою підвищення його якості за умов встановлення зворотного зв'язку між викладачем і студентом.

Моніторинг якості формування ЗКК студентів передбачає систематичне збирання даних про культуру, духовні цінності, процеси розвитку і саморозвитку особистості, результати виховання і самовиховання. Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформувати оцінне судження про стан сформованості знань, умінь, навичок, здобутого досвіду студентами про ЗКК тощо.

Для оцінювання важливим є кінцевий результат сформованості ЗКК, тоді як для моніторингу головне – визначення стану сформованості ЗКК студента в будь-який момент.

Отже, моніторинг якості формування ЗКК майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей – цілісний психолого-педагогічний інструмент, до складу якого входять функції управління процесом формування ЗКК. А саме, діагностика, спостереження, контроль і оцінювання, які знаходяться у постійному взаємозв'язку і проявляються залежно від завдань моніторингу.

Зауважимо на важливості інформаційної функції моніторингу, що передбачає відстеження позитивних самозмін майбутнього вчителя і усунення негативних. Такий моніторинг можна розглядати як процес, результат, інструмент, засіб, умову підвищення ефективності особистісно-професійного розвитку, а його дії в усіх випадках спрямовані на гармонізацію, оптимізацію взаємодії детермінант професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя як суб'єкта загальнокультурної діяльності (особистісне або суб'єктивне ставлення до визначення внутрішніх механізмів розвитку, визначення власне для себе цілей та методів самовиховання) і засобів підтримки (зміст гуманітарних дисциплін, де розкривається значущість ЗКК в житті людини, особистості, майбутнього вчителя).

Забезпечення належної якості професійної підготовки майбутніх учителів не можна уявити без об'єктивної інформації про стан і розвиток цього процесу, яку надає педагогічний моніторинг. Основна ідея проведення моніторингу якості формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей полягає в тому, щоб забезпечити управління розвитком ЗКК, для якого характерні цілеспрямованість на самоосвіту студентів, доцільність сприйняття інформації про ЗКК, планомірність дій, які узгоджуються з методами самовиховання (самоаналіз, самореалізація, самоконтроль та інше), організованість.

Процесом формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей необхідно управляти, підвищуючи його якість, переходити від керівництва викладача до самовиховання студентів. Цього можна досягти організацією моніторингу з поступовим переведенням його в самомоніторинг якості формування ЗКК у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Узагальнене вище, дає підстави стверджувати, що *моніторинг якості формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей – це динамічна система відстеження, збирання, обробки, зберігання, використання і розповсюдження інформації про розвиток загальнокультурної*

компетентності, самоосвіту в їх професійній підготовці.

З метою виділення завдань моніторингу формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей нами було проведено констатувальний експеримент, який був спрямований на вивчення відповідних характеристик, а саме: проаналізувати фактори впливу на розвиток у майбутніх учителів ЗКК (управління, педагогічна майстерність, педагогічна культура, духовна культура, самокритика, самореалізація, педагогічне спілкування; професійна компетентність); проаналізувати стан професійної підготовки майбутніх учителів (робота з навчальними планами факультетів БДПУ (соціально-гуманітарний факультет, Інститути соціально-педагогічної та корекційної освіти, філології та соціальних комунікацій та психолого-педагогічної освіти та мистецтв), з робочими програмами викладачів із дисциплін (культурологія, філософія, педагогіка, психологія, історія зарубіжної та української культури, риторика, логіка, етика тощо) щодо їх професійної спрямованості на стимулювання в студентів позитивної мотивації до розвитку ЗКК та самоосвіти); діагностика стану розуміння і усвідомлення майбутніми учителями понять „загальнокультурна компетентність", „загальнокультурна компетенція", „загальна культура", „духовна культура" тощо; дослідження ставлення студентів до формування в собі ЗКК, механізмів і прийомів її формування: стимулювання студентів до пізнання себе, формування свідомого і відповідального ставлення до навчання, виховання педагогічної потреби бути корисним людям, вивчення професійно-педагогічного досвіду вчителів, формування морально-етичних якостей, виховання інтересу до предмета вивчення, виховання естетичних смаків; розвиток гуманітарного мислення.

На цьому етапі ми дотримувались основних вимог, які стосуються: здійснення попереднього теоретичного аналізу досліджуваної проблеми; органічного зв'язку предметів соціально-гуманітарного та професійно-педагогічного циклів із питань формування ЗКК; коректного визначення мінімально необхідної кількості експериментальних об'єктів та тривалості експерименту; вибору адекватних методів та методик експериментальної роботи.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Бердянського державного педагогічного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, класичного приватного університету м. Запоріжжя, Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Дослідженням були охоплені викладачі, вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, студенти, учні.

Висновки з дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. З метою отримання достовірних знань щодо стану науково-методичного забезпечення стимулювання студентів до розвитку ЗКК у сучасній професійно-педагогічній підготовці виокремили, на наш погляд, важливі педагогічні вимоги щодо проведення педагогічної діагностики: розвиток ЗКК, точне визначення головної мети діагностики; визначено критерії, показники сформованості ЗКК; складових розвитку ЗКК; урахування індивідуальних особливостей особистості студента щодо формування ЗКК; делікатності і тактовності під час проведення діагностики, оприлюднення її результатів з метою розуміння й усвідомлення наслідків сформованості.

Моніторинг якості формування ЗКК в нашому дослідженні був спрямований на оперативне й компетентне стимулювання в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей інтересу до самопізнання, сформованості знань, умінь, навичок, суджень, мотивів, досвіду в сфері загальнокультурної компетенції, з цією метою нами було виокремлено напрями моніторингу. А саме: цілеспрямований, мотиваційно-регулюючий, системний, корекційний, результативний, про які буде йти мова в подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [3-е изд.]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

2. Воловник В. Є. Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. Є. Воловник. – Одеса, 2002. – 20 с.

3. Глоссарий современного образования / под ред. проф., д-ра ист. наук В. И. Астаховой, чл.-корр. Академии пед. наук Украины А. И. Сидоренко. – Харьков:ОКО, 1998. – 272 с.

4. Даниленко Л. І. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навчальний посібник / за ред. Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272 с.

5. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.

6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К.Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

7. Касьянова О. Розробка і використання педагогічного моніторингу у навчально-виховному процесі / О. Касьянова // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 36–38.

8. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2000. – 224 с.

9. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) // Директор школи. Газета для керівників шкіл. – 2000. – № 39940. – Жовтень. – С. 16 – 21.

10. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект / В. А. Кушнір. – Кіровоград : КДПУ, 2001. – 348 с.

11. Локшина О. Моніторинг якості освіти : міжнародний досвід, національні перспективи та регіональне бачення / О. Локшина // Відкритий урок. – 2004. – № 7–8. – С. 58–62.

12. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навчальний посібник / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : УІПКККО, 1996. – 88 с.

13. Мишанська Л. Л. Впровадження шкільного моніторингу / Л. Л. Мишанська, Л. В. Позднякова // Управління школою. – 2003. – № 9 (березень). – С. 14–21.

14. Мокшеев В. А. Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеев // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 85–94.

15. Пишулин Н.П. Мониторинговая експертиза системы образования / Н.П. Пишулин // Проблемы качества образования : Материалы X Всеукраинской научно-практической конференции. – Москва-Уфа, 2000. – Часть II. – С. 112–118.

16. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2- кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

17. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Людмила Сергіївна Рибалко. – Харків, 2008. – 457 с.

18. Романько О. Моніторинг організації навчально-виховного процесу в школі І ступеня / О. Романько // Завуч. – 2004. – № 34. – С. 14–19.

19. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47–53.

20. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в системе высшего педагогического образования / С. Н. Силина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 59–64.

21. Сиротинко Г. О. Шляхи оновлення освіти : науково-методичний аспект : інформаційно-методичний збірник / Г. О. Сиротинко. – Х. : Видав. гр. "Основа", 2003. – 96 с.

22. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

23. Якунин В. А. Обучение как процесс управления : психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 159 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2016

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 372.3:811.111

Ю. А. Рибінська,
доктор педагогічних наук, доцент
(Київський національний університет культури та мистецтв)
Juliaodour@rambler.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДІТЕЙ ТРЬОХ-ШЕСТИ РОКІВ

Анотація

У статті розглядаються психологічні особливості формування навичок вивчення іноземної мови в дітей дошкільного віку. Обґрунтовано використання новітніх методик навчання іноземній мові в дитячих навчальних закладах та рекомендації вчителям щодо врахування окремих вікових особливостей молодших школярів та специфіку засвоєння ними іноземної мови, а також їх взаємозв'язок, взаємозумовленість та динаміку розвитку. Учителю слід максимально використовувати значний потенціал молодших школярів для оволодіння іноземною мовою: мовну здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, високу слухову диференційну чутливість, здатність до точної імітації, потребу в спілкуванні, зацікавлене ставлення до звукової сторони мовлення тощо. Ці якості складають сприятливі природні передумови для ефективного оволодіння іншомовними мовними та мовленнєвими засобами, бездоганною вимовою, навичками аудіювання та говоріння.

Ключові слова: іноземна мова, діти трьох-шести років, сенситивний період, нові лексичні одиниці, дошкільні навчальні заклади.

Summary

The psychological features of the foreign language skills formation for the children of preschool age are examined. There have been drounded the using of the latest methodologies of foreign language studies in child's educational establishments and providing teachers with recommendations of taking into account the separate age features of junior school children and mastering specific of foreign language learning, and also their intercommunication, interconditionality and dynamics of development. A teacher of foreign language should take into account: language capacity, plasticity of brain and articulatory vehicle, high auditory differential sensitiveness, ability for an exactimitation, requirement in a communication, interested attitude toward the voice side of broadcasting and others. These internals fold favourable natural pre-conditions for an effective capture of the foreign language and speech means, irreproachable pronunciation, skills of audition.

Key words: foreign language, three-six years old children, sensitive period, new lexical units, preschool educational establishments.

Актуальність дослідження. В умовах глобалізації, інтеграції України в ЄС питання підвищення рівня володіння іноземною мовою, зняття бар'єрів ізоляції стає особливо актуальним. Зважаючи на те, що основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку спрямовані на поліпшення навчання іноземних мов на всіх етапах їх засвоєння, зокрема на початковому, іноземна мова стала обов'язковим компонентом навчання не тільки взагальноосвітніх і вищих навчальних закладах, а й багатьох закладах дошкільної освіти України.

Адже раннє навчання іноземних мов обумовлює інтерес до мовної різноманітності світу, виховує толерантне ставлення до представників інших культурних уподобань, активізує розвиток мислемовленнєвих здібностей дитини, сприяє пізнанню довкілля. Сучасна методика раннього навчання іноземних мов, що охоплює дошкільний вік (3-6 років), набула нового статусу у зв'язку з уведенням іноземної мови в стандарти початкової школи як обов'язкового для вивчення навчального предмета, зміст якого повинен забезпечити комунікативно-психологічну адаптацію учнів у багатомовному світі, допомогти здобути новий соціальний досвід.

Питання, пов'язані з раннім навчанням іноземних мов, є на сьогодні предметом широкої дискусії серед науковців, психологів, методистів, учителів іноземних мов, адже раннє дитинство визначено вченими як найбільш сенситивний період для оволодіння іноземними мовами. Доведено, що для цієї вікової категорії характерне інтенсивне формування пізнавальних процесів у дитини, швидке й легке запам'ятовування мовної інформації, високі імітативні здібності. Але також існує думка про те, що вивчення іноземної мови в ранньому віці призводить до плутанини в рідній мові дитини.

Таким чином, актуальним завданням фахівців є пошук шляхів подолання проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, відсутності належним чином розробленого методичного забезпечення та нормативних актів, недостатньої кількості висококваліфікованих кадрів, часто інтуїтивного добору вчителями змісту навчання іноземних мов, орієнтований здебільшого на заучування мовленнєвих шаблонів, результатом чого є блокування мислемовленнєвої діяльності рідною мовою, що, у свою чергу, ускладнює подальше оволодіння іноземною мовою. Проблема раннього навчання іноземних мов полягає в необхідності оптимізувати цей процес, для того щоб скористатися фізіологічно та психологічно обумовленими перевагами дитини дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. За останній час опубліковано велику кількість наукових праць з означеної проблеми, що пояснюється ефективністю засвоєння іноземної мови саме в дошкільному віці, сенситивному для оволодіння мовами (В. Альперіна, Л. Виготський, І. Вронська, Н. Імедадзе, В. Колечко, О. Першукова, Т. Полонська, З. Футерман, J. Brimer, C. Brumfit, J. Moon, R. Tongue, D. Vale), а також тим, що в дитячому дошкільному закладі існує можливість створення комунікативних ситуацій, максимально сприятливих для засвоєння дитиною іноземної мови (О. Бахталіна, І. Вронська, Н.Імедадзе, О.Негневицька, О. Рейпольська, О. Шахнарович, Т. Шкваріна, C.Brumfit).

Метою нашої статті є дослідити особливості вивчення іноземної мови дітьми дошкільного віку, враховуючи сенситивний період та вплив його на інтенсивність процесу запам'ятовування нової лексики.

Об'єкт дослідження – процес навчання дітей іноземної мови в рамках дошкільних навчальних закладів.

Предмет дослідження – психологічні умови ефективної організації навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах з опорою на розвиток мотиваційної і пізнавальної сфер дошкільників.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз стану дослідження проблеми навчання дітей трьох-шести років іноземних мов в умовах дошкільного навчального закладу.
2. Проаналізувати особливості пізнавального розвитку дітей дошкільного віку та підходи, що існують у сучасному науковому обігу, з метою їх урахування в процесі навчання.
3. Визначити з опорою на аналіз сучасних вимог до організації педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах можливі шляхи реалізації особистісно орієнтованого дошкільного навчання іноземної мови.
4. Розробити методичні прийоми навчання іноземних мов (на прикладі англійської мови), які стимулюють пізнавальну активність суб'єктів навчання й відповідають віковим особливостям розвитку мотиваційної і пізнавальної сфер дошкільника, що сприяє не тільки кращому засвоєнню іноземної мови, але й розвитку психічних функцій дитини.
5. Емпірично перевірити адекватність визначених психологічних засад організації вивчення дошкільниками іноземних мов шляхом перевірки ефективності окремих

модельних прийомів, розроблених з їх урахуванням.

У ході виконання роботи ми спиралися також на розроблені у віковій психології теоретичні положення щодо закономірностей психічного розвитку дошкільників (А. Богуш, Л. Божович, Л. Венгер, О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Кулачківська, С. Ладивір, Г. Люблінська, І. Литвиненко, Л. Лохвицька, В. Мухіна, Л. Подоляк, М. Подьяков, Т. Піроженко та ін.).

У методиці викладання іноземних мов в умовах дошкільного навчального закладу було розроблено декілька стратегій навчання, серед яких основними є: а) стратегія навчання із опорою на імітаційні здібності дитини, що реалізуються в роботі з базовими зразками висловлювань (Т. Полонська, З. Футерман, О. Чернякова, Т. Шкваріна, Opal Dunn, Penny A. Freppon, Ellen McIntyre, M. Williams, Ji Yuhua); б) стратегія засвоєння мови d конкретно-практичній, зокрема пізнавальній діяльності дитини (І. Вронська, Н.В. Імедадзе, C. Brumfit, A. Feunteun, J. Moon, R. Tongue, D. Vale) у процесі малювання, засвоєння основ арифметики (О. Бахталіна), із використанням системи навчально-комунікативних ігор (О. Негневицька, О. Шахнарович, Т. Шкваріна), у різних за віковим складом групах (О. Рейпольська); в) стратегія опори на встановлення емоційно-особистісного контакту між дорослим і дитиною при навчанні іноземної мови (Н. Горлова); г) стратегія інтегрування навчання мов у краєзнавчу підготовку дитини (О. Першукова).

Такі вікові особливості молодших школярів, як мимовільність психічних процесів, відсутність абстрактного способу мислення, недостатня концентрація уваги, незначний обсяг пам'яті, її переважно механічний характер, нездатність учнів двох перших класів координувати інтелектуальні операції та здійснювати їх одночасно, несформованість металінгвістичних умінь, відсутність внутрішньої змістовної мотивації іншомовного спілкування, перешкоджають ефективному навчанню іноземної мови в дитячих навчальних закладах. Труднощі, що виникають у навчанні іноземної мови молодших школярів у результаті вищезазначених та аналогічних особливостей їхнього розвитку, набувають об'єктивнjj характере. Тому вчитель має максимально підтримати учнів за рахунок застосування спеціальної методики навчання іноземної мови, стратегій підтримки і розвитку відповідних якостей.

Формування навичок та умінь іншомовного мовлення реалізується d дитячих дошкільних закладах як ступінчасте, від найбільш елементарних видів (імітативне, реактивне, стохастичне) до більш досконалих, що пов'язано зі стадіальним характером засвоєння іноземної мови молодшими школярами. У рамках мовного компонента елементарної ІКК акцент має бути зроблений на формуванні слухо-вимовних, ритміко-інтонаційних та лексичних навичок іншомовного спілкування. Важливо зважати на поступовість та послідовність формування навичок застосування мовного матеріалу. Наприклад, на першому етапі доцільно обмежити формування лексичних навичок навичками пізнавання звукової та графічної форми та застосування ЛО без змін.

З метою підтримки сприйняття, розуміння учнями іншомовного мовлення, загострення уваги учнів на певних аспектах його змісту або форми, учитель повинен застосовувати стратегії так званого мовлення, що звернене до дітей (child directed speech), яке передбачає: зниження темпу мовлення, підкреслену чіткість мовлення, спрощення мовленнєвих конструкцій, збільшення пауз, застосування повторів, перефразування, риторичні запитання, застосування невербальних засобів тощо.

У зв'язку з тим, що молодші школярі оволодівають іноземною мовою за тими ж структурами, що й рідною, на основі засвоєння МЗ, учитель повинен забезпечити їх засвоєння учнями в однозначному зв'язку з відповідними комунікативними задачами, а потім поступово та послідовно формувати уміння свідомо використовувати їх у типових

ситуаціях іншомовного спілкування спочатку в незмінному вигляді, потім із незначними змінами, реорганізовувати засвоєні мовленнєві одиниці та створювати власні іншомовні висловлення відповідно до нових обставин або ситуацій.

Завдяки пластичності мозку, здібностям буквального запам'ятовування учні ДНЗ здатні засвоювати за урок більше мовленнєвих одиниць (7 + 2), ніж учні основної та старшої школи за умови їх доступності та застосування прийнятної для них методики. Так, для ефективного оволодіння ЛО мають бути знайомими учням з рідної мови, позначати конкретні предмети, мати просту форму та чітку вимову, належати насамперед до таких лексичних класів, як іменник, дієслово, прикметник. Кількість нових граматичних структур рекомендується обмежувати до однієї-двох на уроці. Новий лексичний матеріал доцільно вводити на основі вже знайомих граматичних структур і забезпечувати спочатку його сприйняття, а потім багаторазове застосування в мовленні.

Оскільки в дошкільників переважають мимовільні психічні процеси, вчителю доцільно застосовувати спеціальні стратегії підтримки пізнавальної діяльності (scaffolding, focus on form, fine tuning), що дозволяють загострити увагу на суттєвих предметах, забезпечити опори тощо. До цих стратегій можна віднести візуалізацію, наприклад, підкреслювання, обведення, заштриховування, виділення кольором, геометричними фігурами, жестами, рухами тощо; застосування наочних засобів навчання; навідних запитань. Стратегії підтримки у ПЗШ варто вплітати в навчальний процес і поступово стимулювати їх усвідомлення учнями як навчальних.

Молодші школярі оволодівають іноземною мовою поступово, послідовно та повільно. Це пов'язане з такою характерною рисою засвоєння іноземної мови молодшими школярами, як стадіальність. Зіставлення стадій засвоєння учнями ДНЗ зі стадіями їх розвитку, зокрема інтелектуального, комунікативно-мовленнєвого, діяльнісного дозволило нам виділити два основні етапи навчання іноземної мови в ДНЗ. Обмеження способів та мовленнєвих дій, дотримання природної послідовності їх розвитку запобігає перевантаженню учнів при вивченні іноземної мови, що веде до гальмування центральної нервової системи та вироблення комплексу навченої безпорадності. Таким чином, навчання іншомовного спілкування є градуйований процес, у якому один щабель надбудовується над іншим та вбирає в себе уміння, сформовані на попередньому щаблі.

Необхідне накопичення мовленнєвих зразків учнями ДНЗ та формування вмінь їх застосування в елементарному іншомовному спілкуванні (без змін та за рахунок їх реорганізації) може бути забезпечене активізацією діяльності молодших школярів на уроці, зокрема загостренням учителем необхідності використання іноземної мови за рахунок зацікавленості дітей в участі в іншомовному спілкуванні. Оскільки "чисте спілкування" іноземною мовою складає значні труднощі для молодших школярів, ми рекомендуємо підтримувати їх іншомовне спілкування за рахунок особистісно значущої для них ігрової діяльності. Така діяльність забезпечить мотиваційну, змістову та процесуальну основу для іншомовного спілкування учнів ДНЗ. Учитель має застосовувати в навчанні іноземної мови ті види ігрової діяльності, участь у яких дасть учням достатній іншомовний мовленнєвий досвід.

Учитель повинен ураховувати та підтримувати основні тенденції у навчанні іноземної мови в ДНЗ від одного етапу до іншого:

- від переважно інтуїтивного навчання на основі імітації на першому етапі до переважно усвідомленого навчання на основі узагальнення;
- від здебільшого імпліцитного до більш експліцитного, від орієнтації передусім на зміст до сприйняття та розуміння форми;
- від повної підтримки учнів до дедалі більшого стимулювання їх самостійності,

від застосування переважно дидактичного навчального матеріалу до більшого використання автентичного;

- від елементарних видів іншомовного мовлення до більш досконалих, від переважання ігрової діяльності на першому етапі навчання до домінування навчальної на другому.

Прийоми комунікативно-ігрового навчання іноземної мови ми розглядаємо як способи моделювання в навчальному процесі ситуацій іншомовного спілкування на основі типових для дітей видів ігрової діяльності, які мотивують мовленнєві дії учнів і забезпечують оволодіння ними елементарною ІКК. Для реалізації природовідповідного навчання іноземної мови у ДНЗ необхідно визначити прийоми, які б "по можливості більш повно моделювали основні механізми породження мовлення", забезпечували інтенсивну практику, що відповідає характеру навичок більшості мовленнєвих механізмів [1, с. 18-19].

Результати експериментальних досліджень австрійських учених свідчать про те, що однією з умов успішного засвоєння іноземної мови молодшими школярами є орієнтація прийомів навчання іноземної мови в ДНЗ на основні зразків оволодіння дітьми рідною мовою [2, с. 84].

Аналіз публікацій фахівців у галузі теорії та методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку (Л. Виготський, О. Гвоздьов, М. Красногорський, М. Кольцова, О. Леонтьєв, А. Леушина, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, К. Ушинський, Є. Тихєєва, В. Яшина, E. Apeltauer, W. Butzkamm та ін.) дозволив нам відібрати основні види дитячої діяльності, що сприяють мовленнєвому розвитку дитини. До них належать такі: прослуховування творів фольклору та дитячої художньої літератури, вивчення напам'ять прислів'їв, скоромовок, невеликих віршів, пісень, опис картинок, ігри, інсценування. Ученими було встановлено, що найбільш сприятливі умови для засвоєння рідної мови представлені в ігровій діяльності дітей [3; 4; 5; 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, орієнтуючись на зразки природного оволодіння рідною мовою, прийоми навчання іноземної мови в дитячих навчальних закладах повинні забезпечувати включення учнів у контекст ігрової діяльності. Адже для успішної участі в ігровій діяльності молодшим школярам необхідно опанувати знання іноземної мови, навички й уміння іншомовного спілкування.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, зумовлених проблемою формування іншомовної комунікативної компетентності в дітей від трьох до шести років. У процесі наукового пошуку визначено нові проблемні позиції, що потребують подальшого вивчення, як-от: дослідження можливих шляхів інтенсифікації навчальної іншомовної діяльності дошкільників, екстраполяції креативної методики на інші іноземні мови, формування системи вивчення іншомовних комунікативних стратегій майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах (концепція) / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 14-17.

2. Коганов А. Let`s go to School [Text] / А. Коганов – Київ : АВДІ, 1996. – 16 с.

3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие. для преп. вузов и студ. пед. ин-тов / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. школа, 1982. – 141 с.

4. Коваленко А. Б. Психологія розуміння/ А. Б. Коваленко. – К., 1999. – 183 с.

5. Миролюбов А. А. Из истории методов обучения / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – № 4. – 2002. – С. 26–28, 31; № 5. – 2002. – С. 26–28; № 6. – 2002. – С. 15–17; № 4. –2003. – С. 42–44.

6. Першукова О. Рольова гра на заняттях з іноземної мови / О. Першукова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 10. – С. 18–19.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 372.853

Л. С. Беграгян,
аспірант
(Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля)
lberagyan@gmail.com

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ТА ШЛЯХИ ЇХ УДОСКОНАЛЕННЯ

Анотація

Розглядаються завдання викладання фізики, концепції та методи українських та американських педагогів. Надається обґрунтування необхідності зміни підходу до викладання фізики та приклади ефективного використання інноваційного підходу до планування лабораторного практикуму.

Ключові слова: фізичний експеримент, стратегії, освітні дослідження, інноваційні технології.

Summary

The article considers the problems of teaching physics, concepts and methods of Ukrainian and American teachers. It is given the rationale for changing the approach to teaching of physics and the examples of effective usage of innovative approach to planning of laboratory practical work.

Key words: physical experiment, strategy, educational research, innovative technology.

Постановка проблеми. Одною з найактуальніших проблем існуючої системи освіти є зміна системи викладання предметів згідно з потребами та напрямками сучасної науки. Особлива увага приділяється вивченню фізики в школі, оскільки фізика разом з іншими предметами робить свій внесок у формування ключових компетентностей. Зокрема, науково-природничої компетентності, що є базовою в галузі природознавства. Сприяє розвитку математичної компетентності під час розв'язування розрахункових та графічних задач, інформаційно-комунікаційної, що передбачає вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології, електронні освітні ресурси та відповідні засоби для виконання навчальних проектів, творчих, особистісних і суспільно значущих завдань. Громадянська, загальнокультурна здоров'язбережувальна компетентності формуються під час вивчення історично-наукового матеріалу, що розкриває процес становлення фізики в Україні як поступову і наполегливу реалізацію ідей видатних представників української фізичної науки. Саме в процесі навчання фізики забезпечується становлення наукового світогляду й відповідного стилю мислення учнів як основи формування активної життєвої позиції в демократичному суспільстві, орієнтованої на загальнолюдські цінності, дбайливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, до навколишнього світу [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літератури засвідчив, що проблемі компетентісного підходу та його впровадженню в освітній процес присвячені роботи таких дослідників, як Д. Іванов, В. Кожевніков, Є. Редіш.

Виконання поставлених перед сучасною освітою завдань потребує залучення учнів до дослідницької діяльності, особливості якої відображені в працях А. Виготського, В. Крутецького, Л. Фрідмана та інших.

Є. Барчуком, Л. Гаспаровою, С. Борисовим, Д. Хестенсом та іншими вченими запропоновані методики формування дослідницьких умінь у рамках лабораторного практикуму.

Мета статті. Методи фізичної освіти та фізичних досліджень залишаються одним з найважливіших та найперспективніших напрямків у галузі педагогічних досліджень, спрямованих на вдосконалення цих методів. У наших дослідженнях ми ставили на меті, по-перше, вивчити сучасний світовий досвід викладання фізики, а, по-друге, надати

рекомендації щодо його адаптації до вітчизняної системи освіти.

Згідно з рекомендаціями МОН України на 2016 – 2017 навчальний рік головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості, становленні наукового світогляду й відповідного стилю мислення, формуванні предметної, науково-природничої (як галузевої) та ключових компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності) учнів засобами фізики як навчального предмета [1].

Як відомо, фізика ґрунтується на експерименті. Тому ця її особливість визначає низку специфічних завдань шкільного курсу фізики, спрямованих на засвоєння наукових методів пізнання. Завдяки навчальному фізичному експерименту учні оволодівають досвідом практичної діяльності людства в галузі здобуття фактів та попереднього їх узагальнення на рівні емпіричних уявлень, понять і законів. За таких умов експеримент виконує функцію методу навчального пізнання, завдяки якому у свідомості учня утворюються нові зв'язки й відношення, формується особистісне знання. Саме через навчальний фізичний експеримент найефективніше здійснюється діяльнісний підхід до навчання фізики. З іншого боку, навчальний фізичний експеримент дидактично забезпечує процесуальну складову навчання фізики, зокрема формує в учнів експериментальні вміння й дослідницькі навички, озброює інструментарієм наукового дослідження, який стає засобом навчання.

Таким чином, навчальний фізичний експеримент як органічна складова методичної системи навчання фізики забезпечує формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду, набутих знань розв'язувати пізнавальні завдання засобами фізичного експерименту. У шкільному навчанні він реалізується у формі демонстраційного і фронтального експерименту, лабораторних робіт, фізичного практикуму, навчальних проектів, позаурочних дослідів тощо.

У системі навчального фізичного експерименту особливе місце належить лабораторним роботам, які забезпечують практичну підготовку учнів. Виконання лабораторних робіт передбачає оволодіння учнями певною сукупністю умінь, які в цілому складають узагальнене експериментальне вміння [1].

Історично склалося так, що фізика викладається в середній школі і коледжі, в першу чергу, методом лекції разом з лабораторним практикумом, спрямованих на перевірку понять, які вивчали на лекціях. Ці поняття стають зрозумілішими, якщо лекції супроводжуються демонстрацією, експериментами і проблемними питаннями, які вимагають від учнів додаткової мисленнєвої діяльності, щоб розібратися, що відбудеться в експерименті і чому. Учні, які беруть участь в активному навчанні, наприклад, в експерименті, мають змогу дізнатися про явище чи закон через самопізнання. Шляхом проб і помилок вони навчаються змінювати свої уявлення про явища у фізиці та розкривати основні поняття.

Стратегії різних методів навчання, що використовуються вчителями, щоб полегшити опанування фізики учням з різними стилями навчання, допомагають педагогам розвивати критичне мислення школярів і ефективно залучати їх до роботи. Вибір педагогічної стратегії залежить від концепції, чому треба навчати, а також на інтересах сучасного покоління учнів. Наразі вже недостатньо методів-лекцій, демонстрацій, експериментів. Учні досягли іншого рівня сприйняття та мотивації в умовах тотальної комп'ютеризації та інтернетизації. Вчителю слід кардинально перебудувати свою діяльність, підлаштуватися під нові вимоги, і результат перевищить найсміливіші сподівання.

Основна мета фізичних освітніх досліджень – це розуміння процесів, викладання та

вивчення фізики за допомогою суто наукового дослідження. За даними групи фізичних освітніх досліджень Університету штату Вашингтон (одним з піонерів у цій галузі) [2], робота в межах одного методу, як правило, підлягає під один або більше випадків, у тому числі:

• виявлення в учнів труднощів;

• розробка методів для вирішення цих труднощів і визначення рівня навчальних досягнень;

• розробка опитувань для оцінки успішності учнів та інші характеристики;

• вивчення поглядів і переконання студентів щодо фізичної картини світу та фізичних законів і теорій;

• аналіз у малих і великих групах динаміки учнівських моделей.

"Вступ у фізику досліджень у сфері освіти" Роберта Байхнера [2] визначає 8 напрямків досліджень фізичної освіти:

1. *Концептуальне розуміння:* дослідження того, що учні знають і як пізнали це. На початку дослідження мета полягала у визначенні та коригуванні "омани" про засади фізики (наприклад, "більш важкий предмет буде падати швидше, ніж легкий" або "прискорення завжди дорівнює нулю, коли швидкість дорівнює нулю"). З тих пір вона перетворилася в "учнівські труднощі" на основі розгляду альтернативних теоретичних основ навчання на когнітивному рівні таких, як теоретичний ресурс, який би уточнював, що мається на увазі під "концептуальними змінами". (Тобто, помилка має бути усунена і замінена на правильне розуміння.) Так, кожна група в університеті Вашингтона спеціалізується на науковому дослідженні про концептуальне розуміння і труднощі учня.

2. *Гносеологія:* дослідження фізичної освіти почалося як метод проб і помилок, підхід до вдосконалення навчання (те, з чим більшість учителів не знайомі). Через недоліки такого підходу теоретичні основи дослідження розроблялися на ранній стадії, найбільш помітні в університеті Меріленда. Теорії пізнання в навчанні фізики були висунуті Редишем, Хаммером, Елбаєм і Шерром [3], які побудували модель "знання, розірваного на шматки". Структура ресурсів [4], розроблена в цій праці, відрізняється тим, що спирається на дослідження в галузі нейробіології, соціології, лінгвістики, педагогіки та психології. Додаткові структури, яких на початкових стадіях роботи не було[5], будуються на методі дедуктивного дослідження, міркування, започатковані Вейзономі Джонсоном-Лердом.

3. *Рішення проблем:* кожен, хто обрав курс фізики, розуміє акцент на вирішенні проблем за допомогою розділу вправ, розміщених у кінці цього підручника. На це є вагомі підстави, адже це рішення проблем відіграє додатково важливу роль у процесі наукової фізики. Більшість досліджень у цій галузі базується на вивченні різниці між проблемами новачків і проблемами експертів (старшокласників). Підходи до задачі дослідження були в центрі уваги університету Міннесоти. Нещодавно документ був опублікований у спеціальному розділі досліджень фізичної науки: у результаті чого було виявлено понад 30 моделей поведінки, поглядів і навичок, які використовуються у вирішенні типової проблеми фізики. Наслідком цього є те, що більшу роздільну здатність і особливу увагу до деталей потрібно приділяти у вирішенні проблеми: вони занадто загальні, щоб вчитися на своєму власному досвіді, без урахування всіх відомих знань.

4. *Відносини:* вчені Університету Колорадо розробили інструмент, який розкриває уявлення й очікування учнів від фізики як предмета і як викладання. Відношення учнів до предмета часто псується через традиційне навчання, але останні роботи Редіша и Хаммера показують, що це може змінитися й позитивне сприйняття буде, якщо увага приділяється "розвивальним елементам навчального плану" [6].

5. *Соціальні аспекти:* значне дослідження було проведено щодо раси та інших соціально-економічних проблем, які можуть впливати на навчання не тільки у фізиці, але і

в будь-якій іншій сфері. Крім того, при вивченні соціальних аспектів навчання таких, як мова жестів, динаміка групи (проти одиночного навчання) і навіть оформлення аудиторії (лекційний зал, лабораторії, круглі столи), і визначений вплив цих факторів.

6. *Навчальні заходи,* матеріали та їх оцінка: мабуть, найбільш продуктивним для гупи фізичних освітніх досліджень є розробка структури навчальних програм на основі досліджень більш ніж двох десятиліть у галузі фізичної освіти були розроблені підручники з фізики. Дослідницька група Канзаського Державного Університету фізичної освіти розробила програму з візуальної квантової механіки (VQM) для навчання квантової механіки школярів і студентів, які не мають додаткових занять з фізики або математики.

Розмаїття інтерактивних методів навчання (іноді, так звані, активні методи навчання) і лабораторних дослідів були розроблені з цією метою. Але ми наразі пішли трохи далі і дозволили учням не лише спостерігати чи бути включеними в навчання як дійова особа, але й стати "господарем" ситуації, взяти на себе обов'язки по плануванню діяльності, пошуку необхідної інформації, обробці даних, контролю тощо. Учні в нашому експерименті отримували тему (а іноді блок тем як, наприклад, "Струм у різних середовищах"), яку (які) будуть вивчати протягом певного часу, а також ми пропонували їм пропозиції МОН України щодо переліку необхідних знань з теми. Учителем ставилося конкретне завдання для групи. На першому етапі кожна група висувала план вивчення теми. На форумі класу з певних переліків виробляли загальний план, що коригувався вчителем. Далі кожен учень пропонував знайдені за темою матеріали в загальнодоступній хмарі середовища Google і мав змогу коментувати, коригувати, доповнювати чи видаляти інформацію, надану іншими учнями. Учитель також активно пропонував тексти, відео з дослідами, ставив питання та коментував окремі частини роботи. І на завершення вже на уроці спільними зусиллями з середовища вилучалася зайва інформація, а та, що залишилася, набувала форми конспекту, розданого учням.

Результати першої теми були посередні, тестування виявило прогалини знань в учнів, які брали пасивну участь у роботі, проте при розробці другої теми ці недоліки вже були відсутні. Кожен учень мріяв зробити внесок у конспект, і щоб його частину не вилучили на останньому етапі. Учні створювали "ідеальний" підручник з фізики, іноді глибше занурюючись у тему, ніж учитель. Теоретичне тестування показало повну відсутність низького та середнього рівня знань з теми.

Висновки. Фізика є основою техніки та комунікаційних технологій, тому особлива увага її викладанню приділяється не лише в Україні, а й в усіх країнах світу і, в першу чергу, в Америці. Групи американських учених проводять щорічний моніторинг проблем викладання фізики та надають рекомендації з методів та стратегій викладання та навчання фізики. Однак вітчизняна освітня система потребує адаптації цих методів до української аудиторії з урахуванням етнічних, територіальних та культурних засад. Ми запропонували один з прикладів використання комбінованого підходу до вивчення фізики, що дав високі результати якості знань учнів, і рекомендуємо враховувати результати наших експериментів та досліджень американських учених при плануванні уроків фізики та лабораторних практикумів для старшокласників.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Дослідження процесу навчання фізики, можливостей комп'ютерних технологій у викладанні та постановці експерименту з фізики та аналіз дидактичних вимог до засобів та методів навчання дозволили виявити протиріччя між вимогами до якості знань з фізики у старшокласників і недостатньою методикою формування дослідницьких компетенцій. Це протиріччя між необхідністю використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі і нерозробленістю умов їх використання та недостатнє розкриття сфер їх використання потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фізика 7–9 класи. Навчальна программа. Пояснювальна записка [Електронний ресурс]: Режим доступу: mon.gov.ua
2. Robert J. Beichner :.An Introduction to Physics Education Research. In Charles R. Henderson and Kathleen A. Harper. Getting Started in PER. Reviews in PER 2, 2009
3. Redish E. F.: How should we think about how our students think?, Am. J. Phys., 82. 2014. – 537-551
4. [Електронний ресурс]: Science teaching for the 21st century – Режим доступу: http://www4.ncsu.edu/~jdgaffne/grad_symposium.pdf
5. Reinventing college physics for biologists: Explicating an epistemological curriculum/ [Redish E. F., Edward F.Hammer, David Hestenes]. – American Journal of Physics 77(7), 2009. – 629–642.
6. Publishing and refereeing papers in physics education research [Physics Education Research Conference] 951. 2007. – 3–6.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2016

УДК 378.937

М. О. Князян,
доктор педагогічних наук, професор
(Одеський національний університет імені І. І. Мечникова)
knyaz_m@mail.ru

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Анотація

У статті висвітлюється сутність поняття "готовність студентів до організації проектної діяльності старшокласників", його структура (мотиваційний, теоретичний, процесуальний, самооціночний компоненти). Схарактеризовано засоби підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності.

Ключові слова: проектна діяльність, старшокласники, підготовка, готовність.

Summary

The essence of the concept of "students' readiness to the organization of senior pupils' project activities", its structure (motivational, theoretical, procedural, reflexive components) is considered in the article. The means of future teachers' preparation to this activity have been characterized.

Key words: project work, senior pupils, preparation, readiness.

Постановка проблеми. Одним з важливих завдань розвитку сучасної освіти в Україні є підготовка педагогічних кадрів, здатних до організації самостійної творчої діяльності учнів, одним з видів якої є проектна діяльність. Вирішення цього завдання сприяє формуванню в молоді критичного мислення, широких системних знань, умінь самостійно досліджувати явища й феномени навколишнього середовища. Підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до організації проектної діяльності старшокласників дозволяє вирішити такі важливі проблеми, як розвиток методологічної та методичної культури в педагогів, їхньої здатності до перспективного мислення, вмінь самостійно розробляти та впроваджувати інноваційні засоби навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить, що зазначена проблема розглядалася в таких ракурсах, як-от: теоретико-методологічні засади професійної підготовки творчого вчителя (В. Андрущенко, В. Гриньова, Н. Кічук, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко), теоретичний базис організації проектної діяльності учнів та студентів (І. Глазкова, М. Князян, О. Попова), формування в них навчально-пізнавальної компетентності (Ж. Кожухар, Л. Лунгу, О. Хромченко). Поряд з цим, потребує більш глибокого дослідження виявлення потенціалу самостійної роботи, педагогічної практики в підготовці студентів до організації проектної діяльності учнів старших класів.

Мета статті – висвітлити засоби підготовки майбутніх учителів до організації проектної діяльності старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо [3; 4; 6; 7], проектна діяльність старшокласників передбачає самостійне вирішення певних проблем з отриманням конкретних результатів задля формування в учнів глибоких предметних знань, умінь планувати свою пошуково-творчу роботу, аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати отриману інформацію, оформлювати та презентувати її іншим (наприклад, в аудиторний та позааудиторний (на засіданнях наукового гуртка, проблемної групи) час).

Підкреслимо, що підготовку майбутніх учителів до організації проектної діяльності старшокласників доцільно розуміти як систему засобів із формування відповідної готовності студентів, котра, в свою чергу, відображає інтерес до окресленої діяльності (мотиваційний компонент готовності), знання її основних характеристик, методів, вимог щодо її ефективного впровадження (теоретичний компонент), умінь визначати її тематику, програму, кількість учасників та їхні обов'язки, чітко формулювати учням мету, завдання, розробляти інструкції з оформлення очікуваного матеріального результату у вигляді, наприклад, доповіді, презентації, статті, фільму тощо (процесуальний компонент). Слід наголосити, що важливою є самооцінка студентами результативності організації ними проектної діяльності старшокласників, а це зумовлює необхідність виокремлення й самооціночного компонента готовності. Отже, структуру готовності майбутніх педагогів до організації проектної діяльності старшокласників доцільно представити такими компонентами, як мотиваційний, теоретичний, процесуальний, самооціночний.

Створити інтелектуально-пізнавальну мотивацію до вивчення проблем організації проектної діяльності старшокласників є можливим за умов упровадження самостійної роботи студентів, котра передбачає виконання ними творчих завдань, що спрямовані на поглиблене вивчення історичних аспектів та досвіду проведення окресленої діяльності в загальноосвітніх закладах у різних країнах світу. У ході викладання навчальної дисципліни "Основи педагогічної майстерності" студентам були запропоновані творчі завдання, котрі передбачали дослідження, аналіз, систематизацію матеріалу з його наступним викладенням у вигляді презентацій на семінарських заняттях. Майбутнім учителям пропонувалися творчі завдання за такими темами, як-от: "Проектна діяльність учнів та студентів у історичному ракурсі", "Вітчизняний досвід організації проектної діяльності в старших класах", "Зарубіжний досвід упровадження методу проектів у системі середньої освіти". Активізувати формування теоретичного та процесуального компонентів готовності студентів реалізовувати проектну діяльність старшокласників має сенс за допомогою дослідницьких завдань з вивчення індивідуального досвіду певного вчителя з організації цієї діяльності. Студент має не лише проаналізувати досвід конкретного вчителя, але й переосмислити його відповідно до власного розуміння значущості цієї діяльності та розробити певні рекомендації та поради для бакалаврів – майбутніх педагогів.

Як свідчить здійснене нами дослідження, процес підготовки студентів до організації проектної діяльності є більш результативним, якщо викладачем передбачається впровадження спецсемінару "Зміст та методи організації проектної діяльності старшокласників", метою якого є ознайомити студентів із засобами, насамперед:

– розробки етапів роботи із старшокласниками над проектом (етапи цілеутворення, інтеріоризації знань, конструювання проекту, рефлексії);

– проведення проектної діяльності, використання потенціалу її різних видів на уроках та в позааудиторний час задля активізації пізнавальної позиції учня;

– створення ситуацій ігрової співтворчості старшокласників протягом виконання проекту;

– оновлення змісту того навчального матеріалу, котрий пропонується для поглибленого вивчення, через розробку оригінальної тематики проектів (наприклад, яка б передбачала актуалізацію знань про ключові проблеми декількох навчальних дисциплін ("Іноземна мова", "Всесвітня історія", "Географія" тощо).

Такий підхід дозволяє не лише зацікавити студентів проектною діяльністю, а, отже, забезпечити розвиток мотиваційного компонента готовності, але й сформувати у них певну систему дослідницьких дій: виокремлення та формулювання проблеми, висунення варіантів розгортання проектної діяльності учнів, її планування, визначення її мети, завдань, вибір методів дослідження явищ, розробка рекомендацій з вивчення певних наукових праць.

Забезпечити системний розвиток та актуалізацію зазначених компонентів уважається можливим шляхом використання такої організаційної форми професійної підготовки майбутніх учителів, як виробнича педагогічна практика, котра має місце на четвертому та п'ятому роках навчання в університеті [1-7]. Саме педагогічна практика виступає найважливішим засобом забезпечення цілісного уявлення студентів про своєрідність організації проектної діяльності учнів старших класів, вона дозволяє майбутнім учителям розробити відповідно до індивідуальних особливостей старшокласників певні проекти, реалізувати їх у безпосередньому навчально-виховному процесі. Окрім цього, співпраця з вчителями-практиками сприяє збагаченню студентами власного досвіду розробки проектів, розвитку в собі вмінь перспективного прогнозування ефективності проектної діяльності. Студенти мають можливість внести корективи до своїх програм організації цієї діяльності з урахуванням інтелектуального, фізичного, емоційно-вольового розвитку та сформованих знань учнів, їхніх інтересів, потреб, нахилів.

На початку педагогічної практики має сенс запропонувати студентам завдання, виконуючи які майбутні вчителі мають виокремити в матеріалі навчальної дисципліни ті аспекти, котрі репрезентують сучасні наукові проблеми та можуть бути використані для розробки індивідуальних і колективних проектів у старших класах. Від студентів вимагається розробити програму учнівських проектів так, аби надати діяльності старшокласників більшої логічності, системного характеру, можливості розподілити завдання для активізації командної роботи. Окрім цього, слід зорієнтувати зміст навчального матеріалу, котрий буде досліджуватися учнем у форматі проектної діяльності, на проблеми, що є особисто значущими для кожного старшокласника.

Як свідчить досвід [1-5; 7], ефективним є впровадження завдань на психологічну діагностику учня й класу, на базі якого майбутні вчителі проходять педагогічну практику, наприклад:

– "експрес-діагностика класу", що дозволяє більш мобільно орієнтуватися в навчально-виховному просторі, яке створюється в умовах конкретного дитячого колективу;

– "поглиблена діагностика учня", яка орієнтує студентів на вивчення вихідних ресурсів особистості старшокласника, його обдарувань, талантів, інтересів, з одного боку, та мотиваційно-функціональних обмежень (відсутність зацікавленості до навчання, відповідних здібностей; низький рівень навчальної успішності, що спричинює відмову від активної участі на уроках тощо) – з іншого боку;

– "аналіз навчальної взаємодії", що передбачає дослідження характеру спілкування між учителем та учнями;

– "аналіз творчих здобутків учнівського колективу", який спрямовує студентів на вивчення науково-творчого доробку педагогічного колективу школи, на базі якої здійснюється педагогічна практика; традицій, що склалися на теренах цієї школи, життєвого шляху її видатних випускників.

Окреслена серія завдань суттєво розширює психолого-педагогічні знання та вміння студентів, чим активізує теоретичний та процесуальний компоненти готовності майбутніх педагогів до організації проектної діяльності старшокласників.

Слід підкреслити, що діагностика охоплює також вивчення тих проектів, котрі пропонуються вчителем у конкретному класі на уроках з певної навчальної дисципліни або в позаурочний час. Ця діагностика здійснюється студентами за допомогою методів спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування вчителів-практиків.

Наголосимо, що студент протягом педагогічної практики має виконати творчі завдання з розробки засобів організації проектної діяльності, котрі на змістовому та процедурному рівнях забезпечували б синтез різнобічних знань, що отримуються з різних джерел у різноманітних видах пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхнього творчого потенціалу, інтелектуальних ресурсів, позитивних мотивацій, збагачення внутрішнього світу, світогляду старшокласників.

Окрім цього, як нами наголошувалося в наукових працях [3], є актуальним зорієнтувати студентів на утворення мікромоделей успішності учня, запрограмувати в тематиці та завданнях проектної діяльності можливість досягнення старшокласником високого результату.

Зазначимо, що перед упровадженням проектів, розроблених студентами, ми орієнтували майбутніх учителів на здійснення "експрес-прогнозу" їхньої очікуваної дидактичної та виховної потужності, що слугує запобіганню негативного ставлення до проектної діяльності з боку старшокласників.

Нижче наведемо приклади творчих завдань, котрі ми запропонували майбутнім учителям іноземних мов протягом їхньої педагогічної практики. Задля забезпечення високого рівня сформованості компонентів готовності студентів до організації проектної діяльності старшокласників майбутні вчителі мали розробити програми колективних проектів за різними темами та формами їх проведення, наприклад,

– підготовка дослідницької роботи для участі в конкурсі Малої академії наук за темою "Мотивація номінації французьких косметичних виробів";

– проведення старшокласниками бесіди з учнями 6-7 класів на тему "Сучасні музичні тенденції у Франції" з наступною організацією конкурсу презентацій;

– підготовка різними групами учнів старших класів доповідей за темою "Французькі казки у світовій літературі"; доповіді мають містити порівняльний аналіз змісту казок, їхнього впливу на сучасне мистецтво, виховання моральних цінностей у дітей; при цьому можна запропонувати кожній групі старшокласників обрати для аналізу групу казок, об'єднаних тематично;

– організація інтелектуальної вікторини "Що? Де? Коли?" в 8-9 класах за темою "Французька література епохи Середньовіччя, Відродження, Просвітництва";

– проведення з учнями 5-6 класів вікторини "Чи знаєте ви традиції французької кулінарії?".

Розробка студентами структури проекту та програми його розгортання здійснювалася на основі досконалого дослідження наукових праць з обраної проблеми та визначення змісту етапів організації проектної діяльності. Наступним кроком було колективне обговорення із старшокласниками змісту проекту, визначення його загальної мети, завдань, а також функцій кожного учня у його виконанні. Мала місце конкретизація завдань для кожного старшокласника в групі та відповідних цим завданням дій (етап цілеутворення). Студент з групою старшокласників визначав те, який матеріал має бути ними засвоєний, рекомендував літературу (етап інтеріоризації знань). Після засвоєння необхідної для реалізації проекту інформації старшокласники разом із студентом

визначали конкретне організаційне «насичення» проекту, а саме: розробляли питання до вікторин та конкурсів, критерії оцінювання якості доповідей, вимоги до проведення бесід із учнями середньої школи (етап конструювання проекту). Обговорювалося те, яким чином будуть представлені результати проектної діяльності, як оцінювати участь школярів у проектах, розроблених старшокласниками, за допомогою яких методів проводити учнями старших класів самооцінку (етап рефлексії).

Студенти рекомендували в кожній групі старшокласників підготувати власне портфоліо, котре репрезентує знахідки групи, її оригінальні ідеї. Аналіз результатів портфоліо різних груп дозволяє студенту здійснити порівняльну характеристику, прокоментувати досягнення як окремої групи в загальній роботі класу, так і кожного учня.

З метою формування самооціночного компонента готовності майбутніх учителів до організації проектної діяльності старшокласників викладачами – керівниками педагогічної практики пропонується написати твір-роздум, у якому студенти мають проаналізувати набутий досвід проведення зазначеної діяльності, зробити самокритичні зауваження, накреслити перспективи саморозвитку як педагога – дослідника та організатора проектів на базі старшої школи. Темами творів-роздумів були такі: "Мій професійно-педагогічний саморозвиток як організатора проектної діяльності старшокласників: набуті результати та перспективи розширення досвіду", "Динаміка мого професійного самотворення як організатора проектної діяльності старшокласників", "Роль педагогічної практики в пізнанні особливостей організації проектної діяльності старшокласників", "Моє індивідуальне зростання як вчителя – організатора проектів", "Позитивні та негативні якості мого характеру: що допомагає та що заважає мені в організації проектної діяльності учнів старших класів", "Спілкування з учителями-практиками: який досвід організації проектів я хотів би впроваджувати в моїй професійній діяльності".

Висновки. Отже, підготовка студентів до організації проектної діяльності старшокласників є системою засобів формування відповідної готовності майбутніх учителів. При цьому компонентами готовності є мотиваційний (відображає інтерес до змісту проектної діяльності учнів), теоретичний (віддзеркалює знання її основних характеристик, методів її проведення), процесуальний (відбиває вміння розробляти тематику, програму, інструкції проектної діяльності, визначати якісний та кількісний склад команд, проводити консультування старшокласників тощо), самооціночний (передбачає здійснення студентами аналізу та оцінки результатів організації проектної діяльності із старшокласниками). Підготовка студентів до окресленої діяльності проводилася нами з використанням таких організаційних форм, як самостійна робота з навчальної дисципліни "Основи педагогічної майстерності", спецсемінару "Зміст та методи організації проектної діяльності старшокласників", виробничої педагогічної практики.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Перспективними напрямами дослідження цієї проблеми є створення технології підготовки майбутніх учителів до організації проектної діяльності в початкових та середніх класах, розробка засобів активізації проектної діяльності студентів на етапі їхньої професійно-педагогічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Глазкова Ірина Яківна. – Харків, 2013. – 406 с.

2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гриньова Валентина Миколаївна. – Харків, 2000. – 416 с.

3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл : 2007. – 445 с.

4. Кожухар Ж. В. Формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Кожухар Жанна Вікторівна. – Ізмаїл : 2014. – 213 с.

5. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

6. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 39 с.

7. Хромченко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Хромченко Олена Василівна. – Одеса, 2014. – 230 с.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2016

УДК 373.5.16:811.161.2

В. А. Нищета,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Херсонський державний університет)
nvolodymyr@mail.ru

СУЧАСНА РИТОРИКА В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація

У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування дослідження процесу запровадження риторичного компоненту в шкільній мовній освіті шляхом висвітлення концептуальних положень сучасної риторики в загальнофілософському (загальнонауковому) контексті. Розглянуто концептуальні положення сучасної риторики й доксології в контексті діалектики, епістемології, постпозитивізму, онтологічного релятивізму.

Ключові слова: сучасна риторика, філософія, лінгвістичний поворот, лінгвістична філософія, семіотика, риторична комунікація, доксологія.

Summary

In the article there have been done theoretical and methodological grounding of researching the process of introducing of rhetorical component in school language education by means of covering the conceptual positions of modern rhetoric in general philosophical context. The conceptual positions of modern rhetoric and doxology in the context of dialectics, epistemology, post positivism, ontological relativism have been considered.

Key words: modern theory, philosophy, linguistic turn, linguistic philosophy, semiotics, rhetoric communication, doxology.

Постановка проблеми. Культура спілкування, мовлення, мовленнєвої поведінки комунікантів викликає підвищений інтерес у представників наукових кіл, адже стан цієї культури свідчить про рівень духовної моралі суспільства. Саме тому питання морального виховання й комунікативного розвитку є центральними для педагогічної науки, адже мірилом освіченості є "живе слово, тобто елемент, що не роз'єднує, а об'єднує людей" (Ф. Зелінський). Риторику доцільно вважати важливим складником сучасного освітнього процесу, а мовно-риторичну освіту – філософією мовленнєвого спілкування та поведінки людей (Н. Голуб).

Педагогічне чи будь-яке інше дослідження неможливо грамотно здійснити без методологічного обґрунтування, і базисним джерелом методологічного забезпечення наукових пошуків є філософія й загальнонаукові (загальнофілософські) положення.

Аналіз досліджень і публікацій. Підґрунтям розвідки стали фундаментальні праці про підстави сучасної риторики (неориторики) (Р. Лахманн, Х. Перельман, М. Розенгрен); твори зарубіжних науковців, у яких розкриті підстави розроблення нової риторичної теорії (У. Еко, Дж. Локк, Ч. Пірс, А. Ричардс); теоретико-методологічні напрацювання в царині риторики (О. Лосєв, Ю. Лотмана, Ю. Рождественський, В. Тюпа, Г. Хазагеров); сучасні дослідження стосовно запровадження риторичної освіти (Н. Голуб, Є. Клюєв, Л. Кощей, А. Михальська, Г. Сагач, О. Чувакін); аналітичні статті про

філософські основи риторичної теорії й практики (Д. Воробйов, Л. Сидоренко, К. Скрипник, Ц. Тодоров); довідкові словниково-енциклопедичні джерела з філософії. Варто зазначити, що попри загалом задовільний стан опрацювання проблематики, на сьогодні в науковій літературі наявний брак стрункиx методологічний розробок стосовно сучасної риторики й риторичної освіти.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування дослідження процесу запровадження риторичного компоненту в шкільній мовній освіті шляхом висвітлення концептуальних положень сучасної риторики в загальнофілософському (загальнонауковому) контексті.

Риторика має тисячолітню традицію науки й мистецтва від риторики фігур, співвідносної з давньою теорією красномовства, до розширеної риторичної проблематики у світлі традицій нової риторики (Ц. Тодоров). І протягом такого тривалого часу риторика як панхронічна наука (А. Михальська) найтіснішим чином була пов'язана з філософією, із філософськими дисциплінами та їх категоріями: діалектикою, логікою, силогістикою, етикою, естетикою, політикою, гносеологією, епістемологією, доксологією, онтологічними теоріями комунікації, релятивістськими теоріями.

Попри те, що в сучасній загальнофілософській традиції риторику вважають філософською наукою, у давні часи риторика претендувала на статус "практичної філософії" й вела дуже довгу війну з філософією за право виступати в якості універсального світогляду античності. Так, із твердженнями Платона щодо філософії як основи морального й політичного виховання справжнього громадянина активно сперечався Ісократ, віддаючи перевагу в зазначеній царині риториці – "філософії мовлення". Активно підтримав цей розкол між філософією й риторикою Аристотель – непримиренний ворог Ісократа, – який, бурхливо критикуючи риторичні погляди Ісократа, сам "публічно почав викладати настанови в красномовстві" [3, с. 332].

Наведений факт свідчить про діалектичну природу античного протистояння філософії й риторики, адже діалектика є методичним виявленням і розв'язанням протиріч шляхом об'єднання понять, що призводить до висхідного розвитку. У змальованому випадку розвиток полягав у глибинному смисловому взаємному проникненні філософії й риторики, свідченням чого стала "Риторика" Аристотеля – перший трактат, з якого почалося теоретичне розроблення риторики. Аристотель, критикуючи риторику, сам займався риторикою з позицій логіки й політики й залишив твір "Риторика", який є чудовим зразком аристотелівської естетики, нерозривно пов'язаної з логікою й силогістикою. У своєму трактаті філософ наголошує на всезагальності риторики, називаючи її не стільки галуззю діалектики, скільки певною частиною й подобою діалектики [1, с. 9], адже вона співвідносна з діалектикою, "тому що обидві вони стосуються таких предметів, знайомство з якими може … вважатися спільним надбанням всіх і кожного", а сама риторика "не стосується якогось окремого класу предметів, але … має відношення до всіх областей" [1, с. 5, 8]. Аргументуючи корисність риторики, Аристотель наводить два аргументи: 1) риторика проголошує істину та справедливість, а "істина і справедливість за своєю природою сильніші за свої протилежності"; 2) справа риторики – "не переконувати, але в кожному певному випадку знаходити способи переконання" [1, с. 7, 8]. Риторична теорія Аристотеля відрізняється двома основними рисами: 1) це філософська риторика, риторика як імовірнісна логіка, яку використовують політичні оратори; 2) це риторика усного мовлення, що радикально відрізняється від теорії літератури [9, с. 747]; 3) це риторика, що має онтологічну сутність (онтологія – філософське вчення про буття, те, що існує, про фізичну реальність, опис якої дає безпосередній чуттєвий досвід і буденний досвід [10, с. 395], а онтологічний аспект пов'язаний із сутнісною природою об'єкту, що вивчається, із його існуванням у реальній дійсності).

Подальший розвиток риторики засвідчив перманентні коливання інтересу до її філософського смислу. Так, Цицерона цікавили філософські основи красномовства, а Квінтіліан, наслідуючи теоретичні погляди й ораторську практику Цицерона, уклав програму навчання риторики, обґрунтувавши, що риторика є філософією, оскільки вона включає споглядання й розумну оцінку. Але в епоху Середньовіччя та в епоху Відродження "у риторичних трактатах свідомо відмовлялися від філософського обґрунтування риторики" [9, с. 749].

Кардинальні зміни в риторичній теорії й практиці та у філософському смисловому наповненні риторики відбулися у XX ст., і пов'язані вони з лінгвістичним поворотом, розбудовою лінгвістичної філософії та становленням нової риторики. Результатами лінгвістичного повороту – мовної революції (Л. Вітгенштейн, Е. Гуссерль, М. Хайдеггер) – у філософії прийнято вважати: відмову від базисних постулатів класичної філософії; звернення до досліджень смислів і значень; заміну поняття істинності поняттям осмисленості; дослідження й опис різних типів мови в її буденному функціонуванні та її соціальних функцій [5, с. 367]. І становлення в 40–50 рр. XX ст. й оформлення в наукових працях М. Блека, Л. Вітгенштейна, Н. Малкольма, Дж. Мура, Дж. Остіна, Г. Райла, П. Стросона, Д. Уіздома, Р. Хеара лінгвістичної філософії [3, с. 184–185] стало наслідком лінгвістичного повороту. Цю течію аналітичної філософії дослідники називають філософією буденної мови, оскільки її представники вбачали корені традиційних філософських проблем у способах повсякденного мовленнєвого спілкування й займалися його дослідженням з метою прояснення цих проблем, а також поглиблення знань про мову. Саме в цей час Дж. Остін розробив теорію "мовленнєвих актів", продемонструвавши, що мовлення (у локутивних, іллокутивних і перлокутивних актах) характеризується результатом впливу, а Р. Хеар довів, що моральні судження мають практичну направленість і містять оцінку, спонукаючи до вибору цілей дії й засобів їх досягнення.

Лінгвістичний поворот і лінгвістична філософія призвели до бурхливого розвитку семіотики – науки, зародження якої почалося ще в другій половині XIX ст. і пов'язане з іменами Дж. Локка, Ч. Пірса й Ф. де Соссюра.

Семіотика – наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем, за Ч. Пірсом, вчення про природу та основні різновиди знакових процесів. Науковець досліджував процеси розуміння у сфері логіки; він вважав, що символи й знаки пов'язані з процесами розуміння в тому сенсі, у якому об'єкти дійсності пов'язані з розумінням. Семіотика, згідно з розумінням Ч. Пірса, співвідноситься з трьома речами – основою, об'єктом та інтерпретантою – і має три розділи: граматику, логіку, риторику. Завдання третього розділу – спекулятивної риторики – дослідник вбачав "у встановленні тих законів, відповідно до яких у кожному науковому пізнанні один знак породжує інший знак, і зокрема, одна думка продукує іншу" [6, с. 178].

Бурхливий розвиток семіотики в другій половини XX ст. пов'язаний з іменем Ю. Лотмана, який вважав, що під семіотикою слід розуміти науку про комунікативні системи і знаки, що використовують у процесі спілкування люди. Узагальнивши результати семіотичних досліджень попередників, науковець припустив, що "чіткі й функціонально однозначні системи в реальному функціонуванні не існують самі по собі, в ізольованому вигляді"; ці системи, виокремлення яких обумовлене лише евристичною необхідністю, функціонують у семіосфері – семіотичному континуумі, заповненому "різнотипними семіотичними утвореннями". Саме в семіосфері, як вважав Ю. Лотман, виявляється можливою реалізація комунікативних процесів і вироблення нової інформації [4, с. 11–12]; саме в просторі семіосфери – семіотичному просторі можливе існування семіозису як процесу інтерпретації знака, процесу породження значення; "поза

семіосферою немає ні комунікації, ні мови" [4, с. 13]. Філософський смисл наукової спадщини Ю. Лотмана полягає ще й у тому, що він вважав семіотику наукою, що має важливе, домінувальне значення у створенні картини світу тієї чи іншої культури.

Праці представників лінгвістичної філософії та нової семіотики знаменували трансформації в позитивізмі й оформлення неопозитивізму (логічного позитивізму). Якщо позитивізм XIX ст. проголошував гасло – позитивне (справжнє, фактичне знання) є сукупним результатом спеціальних наук, а єдиним джерелом дійсного (істинного) знання є емпіричні дослідження [9, с. 655], то неопозитивізм транслював ідею про те, що для пізнання світу необхідні раціональні докази як результат спостереження, а способи осмислення дійсності залежать від типу мови, від знаково-символічних засобів наукового мислення [10, с. 293]. Абсолютизація в неопозитивізмі знання в статичних мовних системах стала об'єктом різкої критики з боку постпозитивізму, представники якого (Дж. Агассі, Т. Кун, І. Лакатос, М. Полані, К. Попер, У. Селларс, С. Тулмін) пропагували єдиний процес розвитку знання, поступово відмовляючись від символічної логіки, утверджували наявність взаємозв'язку між науковою й загальнокультурною свідомістю, вплетеність науки в культурний контекст, вивчали питання можливості комунікації між прихильниками альтернативних теорій, висунувши в якості наріжного каменя важливу проблему розуміння [3, с. 400; 10, с. 442].

"Трактат про аргументацію: нова риторика" (1958 р.) був написаний Х. Перельманом у співавторстві з Л. Ольбрехтс-Титекою. Відповідно до напрацювань авторів, нова (сучасна) риторика стала новим перспективним напрямом, пов'язаним із міждисциплінарними дослідженнями, – методологією переконання, у якій чітко вимальовувалися контури історико-філософського погляду на факти й істини. Серед засадничих положень нової риторики в контексті дослідження вважаємо за необхідне наголосити на таких [7, с. 69; 11]:

1. **Риторика має дискурсне тло**, адже новий підхід до дисципліни демонстрував ставлення до неї як до теорії практичного розмірковування (дискурсу). Переконувальний дискурс, орієнтований на широкий спектр можливих дискурсів і технік обґрунтування в гуманітарних науках, політичних диспутах, промовах адвокатів і судових висновках, має бути емотивним, адже його метою є транслювання переконань з метою включення в них / схиляння до них співрозмовника / аудиторії.

2. **Заміна істини оцінкою**. Риторика не повинна займатися пошуком істини. Предмет риторики необхідно співвідносити з думкою, правдоподібним знанням, а не істиною. Тому в риторичній аргументації варто використовувати епідейктичні жанри, проеційовані не на дійсне чи можливе, а на оцінювальні судження.

3. **Заміна абсолютності переконання релятивізмом**. Релятивізм у філософії – принцип, відповідно до якого все в житті має відносний характер і залежить від обставин і поглядів. При неформальній (вірогідній) аргументації висновки завжди є лише правдоподібними або вірогідними – являють собою доказ, обґрунтування якого можна розглядати лише як часткове і тому таке, що має невизначений характер.

4. **Обґрунтування риторичної аргументації**, основна мета якої – приєднання аудиторії до положень мовця за допомогою переконання. Х. Перельман розрізняє логічну й риторичну моделі аудиторії. У логічній (універсальній) моделі аудиторії головний у мовленні – мовець, що послуговується логічною (закритою) аргументацією, що не передбачає введення нових категорій. При риторичній моделі аудиторії мовлення орієнтоване на отримувача інформації, і при цьому використовується риторична (відкрита) аргументація, за якої можливим залишається модифікація правил роздумів, введення нових категорій, перегляд раніше прийнятих рішень. Сутність аргументативної риторики –

зміна свідомості аудиторії, яка відбувається без примусу, не насильницьким шляхом, а саме за допомогою переконання.

5. Використання в аргументативній риториці **ціннісно-оцінювальних суджень (думок)**. Оцінка (прагматична, емоційна, етична, естетична, нормативна, абсолютна, відносна, позитивна, негативна, критична (раціонально обґрунтована), некритична (раціонально необґрунтована), відображає факт встановлення цінності, значущості якої-небудь події, явища. Логіка строгих доказів даремна, якщо цінності встановлюються ігровим способом.

6. **Комунікативне співробітництво**, принципами, конфігураціями, контекстами, конситуаціями якого детермінуються склад, характер, спосіб організації аргументації. А її композиція має розглядатися в двох аспектах: 1) взаємодії й доречності; 2) повноти й надлишковості. При цьому ознаками переконання є інтенціональність, комунікативна взаємодія джерела інформації та її отримувача.

7. **Поряд із раціональним існує людина розсудлива**. Розсудливу аргументацію відрізняє від раціональної звернення до аудиторії, тому оратор повинен думати про тих, кого збирається переконати.

8. Варто **визначати аудиторію**, до якої звернене мовлення, покладаючись на мету аргументації: цільова аудиторія – особлива гомогенна аудиторія, до якої звернена певна конкретна аргументація; універсальна аудиторія – не конкретна аудиторія "у плоті", це лише образ, що виникає у свідомості мовця, і до неї звернена аргументація, яка буде переконливою та впливовою для всіх і всюди. При цьому **цінність аргументації** не вимірюються лише її дієвістю, але також якістю аудиторії, на яку вона спрямована.

Наведені концептуальні параметри нової (сучасної) риторики знайшли своє відображення у теорії риторичної (персуазивної) комунікації – форми спілкування, що ґрунтується на взаємозв'язку інформаційного впливу, аргументації. Термін "риторична комунікація" введений у науковий обіг Б. Франц-Берингером, який тлумачив його як трансцендентальну конструкцію переконання. Основою риторичної комунікації слугує теза: уміння вибудовувати міркування історично виникає як уміння переконати іншого, передати іншому свою впевненість і віру, пов'язану з певною системою цінностей і шкалою осмислень реальності. Способи риторичної аргументації в процесі персуазивної комунікації передбачають оперування загальновідомим (ентимема) або типовому (приклад). А ефективність аргументативної стратегії інтегрована у справленому враженні, яке викликає звернення до аудиторії ("звичаї") і знаходиться в прямій залежності від нього, від емоційної реакції у відповідь з боку слухачів ("пристрасті").

Отже, починаючи з нової риторики Х. Перельмана й теорії риторичної комунікації, змінилася парадигма риторики: сучасна риторика належить кожному, хто говорить у повсякденних мовленнєвих ситуаціях, і вивчає вона мовлення як соціальну дію, взаємодію між мовцями, повсякденний дискурс, перетворившись із мистецтва красиво говорити на мистецтвом говорити (Є. Клюєв). Унісон з цією думкою становлять міркування інших науковців: "риторичне" має розглядатися як мовленнєва практика» (Р. Лахманн), а критерії риторичного зосереджені у сфері комунікації (О. Чувакін).

Зміни в парадигмі риторики призвели до часткового перегляду її філософського потрактування. Так, сучасна риторика й сьогодні розглядається як онтологічна теорія комунікації, її зв'язок з діалектикою й логікою (силогістикою) не піддається сумнівам, проте сучасні дослідники безпосередньо не пов'язують риторичну теорію з естетикою й політикою, як це було в античності, а відношення риторики до течій позитивізму зазнало еволюційних змін, про що йшлося вище. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що найглибші трансформації відбулися в площині діади "сучасна риторика – теорія пізнання".

Д. Воробйов висловив твердження, що зміст понять "теорія пізнання" та "епістемологія" вимагає перегляду, оскільки новий час потребує адекватного вираження пізнавальної діяльності, а для цього необхідно трансформувати усталені уявлення й виробити понятійний апарат. Свою думку науковець обґрунтував так: "Метафізична теорія пізнання ставила головним чином запитання: яким *має бути* знання й пізнання, для того щоб відповідати критеріям істинності? Розвиток гуманітарних наук сприяв зростанню інтересу до реальних умов і способів здійснення пізнавальної діяльності. У результаті, головним питанням сучасної філософії пізнання постає питання про те, *як реально*, насправді людиною як суспільною істотою здійснюється пізнавальний процес" [2, с. 2]. Проаналізувавши наукові доробки М. Розенгрена, Д. Воробйов висловив міркування, що людина завжди співвідносять знання (грец. – episteme) з людської мірою, з мінливою людською думкою (рос. – мнение) – здоровим глуздом, доксою (грец. – doxa) [2, с. 3]. З доксою має справа риторика, а нову філософію знань у контексті сучасної риторики має розглядати не епістемологія, а доксологія, розробником якої є М. Розенгрен.

Свою доксологічну теорію М. Розенгрен вибудував на інтерпретації вислову Протагора ("Людина є мірою всіх речей: тих, що існують, якщо вони існують, і тих, які не існують, якщо вони не існують") – "Людина – міра всіх речей, що існує *заради здійснення logos'у*. Тільки те, що може бути виражене в мовленні, продумане і сприйняте людиною *як щось*, існує для людини. Те, що не може бути виражене в мовленні, продумане і сприйняте *як щось*, для людини не існує" – і на методологічному висвітленні античного конфлікту між філософією й риторикою. Філософія, на думку М. Розенгрена, об'єктивно прагне до істини, до істинного й незмінного знання, яке не може бути поставлене під сумнів – філософія "розробляє прийоми відділення істинного від хибного, реального від ілюзорного, – прийоми відділення episteme від doxa" [7, с. 66], тому що doxa постійно змінюється й часто оманлива.

Проаналізувавши епістеміологічні аспекти протистояння риторики й філософії, М. Розенгрен сформулював причини цього конфлікту [7, с. 66–67]:

1. Риторика задовольняється тим, що працює з віруваннями та припущеннями, її територія – наша мінлива doxa, а не episteme філософії. Риторика не шукає істину про буття, задовольняючись дослідженням світу людей і їх відчуттів.

2. Риторика – це теорія про те, як люди насправді думають, як вони аргументують і діють, а зовсім не про те, як вони повинні себе поводити або як повинні міркувати. У цьому сенсі риторика – оцінювально нейтральна теорія про мистецтво переконання і схиляння. Немає ніякої гарантії, що заняття риторикою виведуть на "правильну дорогу", тоді як філософія за самим своїм визначенням є пошук істини.

3. Мета риторики – переконати або схилити публіку. Риторика не шукає логічних доказів або істини. Вона намагається знайти те, що ефективно, те, що в кожній ситуації якнайкраще сприяє переконанню або схиляннюю. Отже, риторика – це релятивістська теорія. Вона не здатна покластися на незмінну і наперед встановлену істину, їй доводиться пристосовуватися до мінливого соціального світу. Риторика не відкриває істин, вона створює істини, які вимагає момент. Або вона створює doxa, а не episteme.

М. Розенгрен вважав себе послідовником Х. Перельмана – Нового Аристотеля – як у риторичній теорії, так і у філософському розумінні риторики: Х. Перельман розробив нову риторику (теорію риторичної аргументації, створену для нашого часу), розглядаючи її як підставу філософії; М. Розенгрен розробив доксологію – риторичну філософію пізнання та риторико-філософський підхід, окресливши його концептуальні параметри [7, с. 69]:

1. Риторична філософія не визнає об'єктивно даних, вічних стандартів. Вона спрямовує орієнтуватися на doxa, а можливо також через дію й аргументи перетворювати

doxa в областях, що цікавлять мовця.

2. Риторичний філософ повинен намагатися отримати схвалення з боку аудиторії, до якої вона (або він) звертається. Єдиним наявним тут стандартом є схвалення або несхвалення публікою пропонованих тез.

3. Риторична філософія визнає, що будь-які знання, істина, факт – усе, що ми приймаємо за належне, може бути спростоване або змінене. Реальність – це людська реальність, значною мірою створена для себе людиною – через logos, тобто через мовлення, спосіб мислення та спосіб дії. Ось чому риторико-філософська позиція цілком може бути названа релятивістською.

Філософська й риторична спадщина М. Розенгрена наочно підтверджує єдність риторики й філософії саме в контексті теорії пізнання, підтвердженням чого слугують думки Д. Воробйова: "Ми повинні визнати, що все наше знання є за своєю природою доксичне знання, що і риторика, і філософія мають евристичний потенціал і моральну цінність" [2, с. 4]; "Пізнавальний процес – це рух від однієї аргументованої докси до іншої. Завдання доксології – вивчити, як фактично це відбувається; як ми, люди, створюємо те знання, яке можемо – на наявних в конкретний момент підставах – вважати істинним" [2, с. 7].

Отже, розглянуті актуальні філософської позиції сучасної риторики засвідчують утвердження в теорії пізнання епістемічного (гносеологічного) релятивізму – напряму, що проголошує відносність будь-якого знання та неможливість доступу людини до жодної абсолютної істини, а сам процес пізнання описує як такий, що повністю залежить від певних умов: біологічних потреб людини, психічного та психологічного стану, наявності теоретичних засобів, використовуваної логічної форми тощо.

Обстоюючи думку, що в процесі риторичної діяльності мовець оперує ідеями й розкриває в мовленні смисли і зміст, Л. Сидоренко подає філософське тлумачення риторики: "Риторика – філософська дисципліна, яка допомагає будь-якій людині скласти якісний текст промови, дібрати до нього відповідну форму та грамотно її виголосити" [**8**, с. 68]. Вважаємо за необхідне додати: риторика (*a priori* мовець) не лише оперує ідеями, вона омовлює ідеї, транслює ідеї, розробляє адекватні й оптимальні засоби сприйняття, усвідомлення й засвоєння ідей – і це варто використовувати в системі освіти.

Висновки. Протягом свого існування філософія й риторика взаємодіють, а сьогодні складається ситуація, що характеризується рухом філософії й риторики назустріч одна одній, співробітництвом цих фундаментальних наук. Тому нині необхідне опанування смислів обох наукових дисциплін у комунікативно-риторичній галузі освіти. Інтерес дослідників до філософської проблематики сучасної риторики останніми роками перманентно зростає, відбувається "зрощення" філософської й риторичної проблематики, тому навчання риторики має бути в певному сенсі філософським (А. Ричардс).

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в теоретико-методологічному обґрунтуванні феномену риторики в контексті соціології й культурології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Риторика / Аристотель. – Пер. с древнегреч. [и прим.] О. П. Цыбенко ; [под. ред. О. А. Сычова и И. В. Пешкова]. – Поэтика / Аристотель. – Пер. В. Г. Аппельрота ; [под ред Ф. А. Петровского]. – [Сопровожд. статья В. М. Марова]. – М. : Лабиринт, 2000. – 224 с.

2. Воробьев Д. Н. Доксология Матса Розенгрена как проект риторической философии познания: контекст и концептуальные основания [Электронный ресурс] / Воробьев Д. Н. – С. 1–6. – Режим доступа : http://www.science-education.ru/ pdf/2014/3/740.pdf. – Заголовок с экрана.

3. Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев [и др.]; под ред. А. П. Алексеева. – [2-е изд, перераб. и доп.]. – М. : ТК Велби, Проспект, 2008. – 496 с.

4. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3-х т. / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – Т. I : Статьи по семиотике и типологии культуры. – 478 с.

5. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

6. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс. – Пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. – М. : Логос, 2000. – 448 с.

7. Розенгрен М. К вопросу о doxa: эпистемология "новой риторики" / Розенгрен М. ; [Пер. со англ. Д. Н. Воробьева] // Вопросы философии. – 2012. – № 6. – С. 63–72.

8. Сидоренко Л. П. Риторика как философская наука (история и современность) / Л. П. Сидоренко // Известия высших учебных заведений : Поволжский регион : гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (30). – С. 63–69.

9. Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., исправ. и допол. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Панпринт, 1998. – 1064 с.

10. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

11. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation / Transl. by J. Wilkinson and P. Weaver. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 1969.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2016

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК [371/134:373/3](091)

Л. В. Коваль,
доктор педагогічних наук, професор
(Бердянський державний педагогічний університет)
poi2009bam@ukr.net

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація

У статті розкриваються етапи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України. Як позитивне вважається у вищій педагогічній освіті запровадження компетентнісного підходу; стрімкий розвиток наукової думки; створення інформаційно-комунікаційного середовища; активне застосування нових форм, методів і технологій навчання студентів; значне підвищення кадрового складу, що дозволило здійснювати підготовку фахівців у контексті розвитку сучасної початкової школи.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, вища педагогічна освіта, підвищення якості навчання студентів, педагогічні ВНЗ, державні стандарти професійної освіти нового покоління.

Summary

The article describes the stages of development of professional training of future primary school teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine. As a positive is considered to be in the higher pedagogical education implementation of competence-based approach; the rapid development of scientific thought; the creation of information-communication environment; extensive use of new forms, methods and technologies of training of students; a significant increase in staffing, which allowed to carry out training in the context of the development of modern primary schools.

Key words: professional training of future primary school teachers, higher pedagogical education, improvement of quality of training of students of pedagogical universities, state professional education standards of new generation.

Актуальність. 60 років тому було розпочато підготовку майбутніх учителів початкової школи з вищою освітою в п'яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмаїльському, Глухівському. З кожним роком кількість вищих педагогічних навчальних закладів зростала, за останніми даними, майбутніх учителів початкової школи готують майже в сорока університетах України.

Осмислити й об'єктивно оцінити сучасний стан і особливості модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інтеграції до європейського освітнього простору можна лише в контексті історичного розвитку початкової освіти. Історик педагогіки Ольга Сухомлинська стверджує: "Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання" [8].

У контексті зазначеного в *межах статті* зробимо спробу висвітлити історичні витоки підготовки вчителів початкової школи з вищою освітою та окреслимо стан і перспективи її розвитку.

Виклад основного матеріалу. В основі періодизації професійної підготовки майбутніх педагогів, на нашу думку, слід відобразити зміни, які відбулися в початковій школі. Підтвердження зазначеної вище проблеми знаходимо в наукових працях академіка Олександри Савченко. Учена переконливо доводить, що "чим точніше педагогічна освіта буде враховувати запити практики, тим більше передумов для піднесення її якості" [6].

Процеси модернізації, які відбувалися в початковій школі (див. рис. 1), дозволили нам визначити 4 етапи в професійній підготовці майбутнього вчителя, які стисло охарактеризуємо:

– становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.);

– удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.);

– оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом 1985–1995 рр.;

– розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2011 рр.) в умовах інтеграції до європейського освітнього простору.

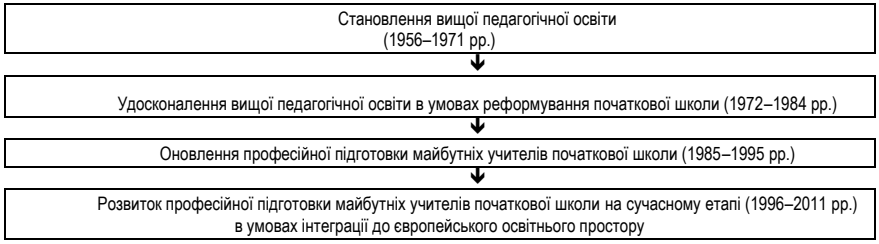


Рис. 1. Етапи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Документальне підтвердження започаткування системи підготовки вчителів початкових класів у вищій педагогічній школі України знаходимо в матеріалах 1956 року: Постанові Ради Міністрів СРСР "Про заходи підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітньої школи" та відповідному наказі Мінвузу СРСР "Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни".

Архівні джерела та періодичні видання ("Учительская газета", журнали "Советская педагогика", "Народное образование", "Начальная школа") містять ґрунтовний матеріал, присвячений проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів. По-перше, на новостворених факультетах викладачам пропонувалося використовувати досвід багаторічної роботи педагогічних училищ. По-друге, серед дискусійних проблем було питання, що саме має бути науковою основою вищої освіти вчителя початкових класів, тобто система яких знань має визначати профіль підготовки спеціаліста. Існували різні погляди, однак найбільш поширеними були два підходи. Представники першого (А. Арсеньєв, Г. Люблінська, І. Свадковський та ін.) вважали, що фаховими дисциплінами на педагогічних факультетах мають бути педагогіка та психологія в широкому розумінні їх змісту. Представники іншого підходу (Н. Буханова, М. Потоцький, Л. Панчешнікова, Н. Рождественський, С. Руновський, І. Соловков та ін.) відстоювали думку про те, що наукові погляди вчителя мають формувати не тільки психолого-педагогічні науки, а й фахові предмети, які викладаються в початковій школі, передусім, рідна мова й математика. Тому вчені вважали, що вчитель початкових класів у педагогічному інституті має отримати вищу педагогічну, лінгвістичну та математичну освіту [4]. Проте найважливіші зміни на етапі становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.) були пов'язані з розпочатою реформою в змісті й тривалості початкової освіти, а саме з переходом з 4-річного на 3-річний термін навчання.

Узагальнюючи основні тенденції в підготовці майбутніх учителів початкової школи протягом 1972–1984 рр., слід підкреслити, що в професійній освіті суттєвого оновлення зазнали предметні методики. Так, позитивним науковим здобутком цього періоду стало створення підручників "Методика начального обучения математики" за

ред. М. Скаткіна (М., 1973 р.), "Методика преподавания математики в начальных классах" М. Бантової, Г. Бельтюкової, А. Полевшикової та ін. (М., 1973 р.), "Методика обучения математике в 1–3 классах" М. Мора, А. Пишкало (М., 1976 р.), "Дидактика (начальне классы)" Т. Назарової та Н. Казанського (М., 1978 р.), "Методика преподавания природоведения" В. Горощенко, А. Степанової (М., 1984 р.) та ін. Процеси оновлення в професійній освіті спочатку пов'язувалися із запровадженням розвивального навчання (В. Сухомлинський, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), а потім теорії оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський) та ідей розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів (О. Савченко).

На початку 80-х років ХХ ст. значні корективи були внесені в навчальні плани та програми підготовки студентів, оскільки спрямовувалися на ознайомлення майбутніх педагогів з проблемами навчання дітей шестирічного віку. Зміни зумовлювалися тим, що здійснювався експериментальний перехід початкової школи на 4-річний термін навчання. Слід відзначити, що в цей період почалося протистояння двох тенденцій. З одного боку, помітними були зусилля педагогічних колективів ВНЗ щодо посилення зв'язків науки з практикою, а з іншого – простежувалася значна затеоретизованість і політизованість процесу навчання студентів, недооцінка ролі психолого-педагогічної й методичної підготовки майбутніх учителів у їх професійному становленні. Негативно впливало на якість підготовки фахівців недостатнє забезпечення факультетів висококваліфікованими викладачами, оскільки більшість з них не мала досвіду роботи в початковій школі, вчених звань та наукових ступенів. Проте в цей період відбувалися позитивні зрушення – захистилися перші кандидатські дисертації, у яких розкривалися актуальні проблеми професійної підготовки фахівців з початкової освіти (С. Корнієнко, Ю. Набочук, С. Тадіян та ін.).

Основні зміни на етапі оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні з 1984–1996 рр. пов'язані як з процесами модернізації шкільної практики, так і новою державною політикою в галузі вищої освіти, яка відкривала шлях до більшої самостійності ВНЗ різних форм власності. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи перебудовувалася на ідеях національних цінностей; все активніше поширювалася орієнтація на творчу навчальну діяльність студентів, диференційований підхід та педагогіку співробітництва. Поряд з позитивними тенденціями слід назвали і ряд проблем, які знижували якість підготовки майбутніх педагогів та зумовили значний відрив професійної освіти від потреб модернізації початкової школи. З одного боку, право самостійно розробляти навчальні плани, програми, створювати навчальні посібники свідчило про демократичність вищої школи, а з іншого – відсутність стандартизованих вимог до навчально-методичного забезпечення і неспроможність викладачів до інноваційних змін гальмували цей процес. Розв'язання зазначених вище проблем вимагало якісно іншого кадрового складу, тому почала запроваджуватися активна підготовка викладачів найвищої кваліфікації в докторантурах.

Сучасний етап (1996–2016 рр.) розвитку фахового становлення майбутніх педагогів початкової школи пов'язаний з новими законодавчими та концептуальними засадами, що визначають нові правові орієнтири й методологію подальшого розвитку вищої освіти в Україні.

У зв'язку з проведенням державних освітніх реформ актуалізується проблема *гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи,* яка ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого навчання молодших школярів. Концептуальне положення, яке розкривається в працях української вченої О. Савченко, про те, що "особистісно орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті взаємопов'язані" [7], викладачі дієво реалізують на практиці.

За роки реформування вищої школи в більшості педагогічних ВНЗ відбулася трансформація традиційної (знаннєвої) системи навчання в особистісно орієнтовану. Треба зазначити, що це був нелегкий процес змін, проте йому значно сприяло впровадження кредитно-модульної та кредитно-трансферної організації навчального процесу підготовки фахівців.

Гуманістичне спрямування професійної підготовки майбутніх педагогів змінило позицію викладача та студентів у спілкуванні, яке є основою для створення комфортного освітнього середовища, розуміння та поваги до особистості. Так, ефективними в практиці педагогічних ВНЗ є діалог, дискусія, інтерактивні технології навчання, дослідницький пошук, використання різних форм рефлексії. Викладачі психолого-педагогічних дисциплін особливу увагу приділяють оволодінню студентами методикою вивчення дитячої особистості, професійною етикою, технологіями загальнонавчального та предметного значення.

В ідеалі особистісно орієнтована професійна освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії фахового становлення кожного студента. Така вимога не нова, але так і залишається лише задекларованою. Тому, по-перше, проблему може вирішити внесення до навчального плану підготовки майбутніх учителів суттєвих змін, зокрема в циклі дисциплін самостійного вибору студентів, який доцільно оновити відповідно до потреб розвитку сучасної початкової школи та враховуючи світову освітню практику; по-друге, академічна мобільність викладачів і студентів, отримання останніми подвійних дипломів.

Окремо слід наголосити на нових вимогах до професійної діяльності викладачів педагогічних ВНЗ. Сьогодні це не тільки якісна підготовка студентів, а й володіння іноземними мовами, участь у різного роду проектах, грантах, закордонні стажування, публікації у виданнях з високим індексом цитування тощо. Крім того, сучасний викладач має бути здатним до формування нового педагогічного мислення в майбутніх фахівців з початкової освіти.

Актуальною й перспективною проблемою, на нашу думку, є *підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів*, яке вважаємо стратегічним завданням модернізації вищої школи України. Зазначене питання доцільно розглядати як багатоаспектне. Так, на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбулося суттєве зростання кадрового потенціалу педагогічних ВНЗ, свідченням цього є фундаментальні дисертаційні дослідження в галузі теорії та методики професійної освіти; активне функціонування наукових шкіл академіків Олександри Савченко [3] та Володимира Бондаря [1]. Докторські дисертації (О. Біда, Л. Бірюк, О. Будник, П. Гусак, Б. Долинський, С. Желанова, Н. Кічук, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, А. Крамаренко, А. Кучерявий, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Митник, М. Оліяр, І. Осадченко, І. Пальшкова, Д. Пащенко, Л. Пєтухова, Р. Пріма, С. Стрілець, Г. Тарасенко, О. Федій, О. Хижна, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.) відображають різні підходи до розв'язання актуальних проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Слід відзначити, що ці дослідники є викладачами педагогічних ВНЗ, а отже, їх наукові напрацювання дозволяють здійснювати навчання студентів на якісно новому рівні, ніж у попередні роки.

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснюється завдяки *впровадженню компетентнісного підходу*. У вищій педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір, структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. З цією метою вдосконалюються навчальні програми підготовки фахівців. Викладачі дидактико-методичних дисциплін намагаються забезпечити практико-орієнтований характер проведення лекційних, практичних і лабораторних занять; упроваджують технології

контекстного, проектного, диференційованого навчання; педагогічні тренінги; метод відкриття; включеного спостереження; колективного пошуку оригінальних ідей тощо. По-друге, здійснюється навчання майбутніх педагогів формувати в учнів міжпредметні та предметні компетенції. Щодо реалізації цієї ідеї, то слід відзначити її перспективність. На жаль, нині в педагогічних ВНЗ ще недостатньо уваги приділяється різним видам педагогічної практики, причому останнім часом суттєво скоротилася кількість кредитів, відведених на цей вид діяльності на користь самостійної роботи студентів. Не зменшуючи ролі самостійної роботи під час навчальних занять, зауважуємо, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається тільки в процесі педагогічної діяльності. Про недостатність практичної підготовки випускників педагогічних ВНЗ України свідчить і процедура визнання їх дипломів у країнах Європейського Союзу. Тому необхідно терміново збільшити кількість кредитів на проведення виробничої педагогічної практики та приділити належну увагу формуванню в студентів однієї з ключових компетентностей, що допоможе їм адаптуватися в будь-якому соціумі, – це вміння вчитися.

Навчально-методична література є найважливішим ресурсом професійної підготовки вчителів початкової школи. На початку третього тисячоліття були створені підручники та навчально-методичні посібники нового покоління в контексті реалізації Державного стандарту загальної початкової освіти. Зокрема, це "Дидактика початкової школи" (1999 р., 2001 р.) О. Савченко; "Дидактика" (2005 р.) В. Бондаря; "Методика викладання математики в початкових класах" (2001 р., 2006 р.) М. Богдановича, М. Козака, Я. Короля; "Методика навчання математики : теорія і практика**"** (2008 р.) Л. Коваль, С. Скворцової; "Методика навчання природознавства в початкових класах" (1998 р.) Т. Байбари; "Методика навчання мистецтва в початковій школі" (2006 р.) Л. Масол та ін., "Навчання і виховання в 1, 2, 3, 4 класах" (2001–2004 рр.) за загальною редакцією О. Савченко та ін.

Високо оцінюючи названі праці та враховуючи значний власний педагогічний досвід, констатуємо, що сучасні педагогічні ВНЗ потребують ґрунтовних науково-методичних видань на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, використання яких сприятиме підготовці студентів до професійної діяльності в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі. Предметом особливої уваги науковців має стати проблемний виклад, діалог, порівняльний аналіз різних педагогічних систем, стимулювання дослідницьких умінь студентів; орієнтація на апарат, який полегшує розуміння тексту. Крім того, до підручників та навчально-методичних посібників необхідно включати діагностичні засоби контролю навчальних досягнень студентів. Перспективними в цьому плані є швидше електронні підручники й посібники, ніж паперові.

Серед нових освітніх орієнтирів реформування професійної підготовки майбутніх педагогів слід назвати *широке використання під час організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ потенціалу інформаційно-комунікаційного середовища.* У фундаментальному дослідженні Л. Пєтухової [5] детально розкриваються можливості його створення у таких аспектах: по-перше, як підготовка фахівців до активного життя в інформаційному суспільстві; по-друге, з метою формування в студентів інформативних компетентностей, яка забезпечує їх готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі; по-третє, під час проведення моніторингу освітньої діяльності, активного впровадження засобів гіпертекстових, мультимедійних і дистанційних технологій, у тому числі навчання можливості роботи студентів у глобальній мережі Інтернет.

Зазначені наукові ідеї активно реалізуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних ВНЗ. Проте є ряд проблем, зокрема організація самостійної роботи студентів, посилення її діагностичної, контрольної та

оцінної функцій в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Не менш важливу роль, на нашу думку, слід приділити й дистанційному навчанню.

Розроблення державних стандартів професійної освіти є важливим кроком для підвищення якості підготовки фахівців. Перше покоління державних галузевих стандартів упроваджувалося, починаючи з 2004 року. Цими документами передбачалося нове розуміння цілей і змісту навчання студентів, що забезпечували їх готовність до організації навчально-виховного процесу в 4-річній початковій школі.

Незважаючи на те, що освітньо-професійна програма та освітньо-професійна характеристика мали певні недоліки, загалом реалізація цих нормативних документів сприяла значному підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Авторський колектив викладачів Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (керівники робочої групи В. Бондар та І. Шапошнікова) був добре обізнаний з проблемами вищої педагогічної школи. У контексті зазначеного слід згадати про численні конференції, семінари, засідання круглих столів, ініційованих різними вишами України, де висвітлювалися особливості перебудови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі впровадження Державного галузевого стандарту та загальних положень Болонської декларації зі збереженням національних інноваційних систем і технологій підготовки конкурентоздатних фахівців на ринку праці. Позитивним є і той факт, що постійно відбувався активний діалог між провідними науковцями АПН України, розробниками Державних галузевих стандартів, провідними спеціалістами Міністерства освіти і науки України та викладачами ВНЗ, що спряло інноваційним змінам у вищій педагогічній освіті.

Сучасні нормативно-законодавчі документи в галузі вищої педагогічної освіти, входження України до європейського освітнього простору та представлений у проекті Концепції української загальноосвітньої школи поділ на цикли (адаптаційно-ігровий та базовий) початкового навчання актуалізували *проблему створення Державних стандартів професійної освіти нового покоління.*

До дискусійних питань слід віднести запропоновані МОН України методичні рекомендації для їх розроблення. Не зрозумілими є стратегічні орієнтири розвитку початкової освіти, у першу чергу, маємо на увазі задекларовану ідею наскрізної інтеграції. Потребують відповіді такі питання: “Що саме має бути об’єктом інтеграції?”, “Яких рівнів сформованості предметних компетеностей можна очікувати у випускників початкової школи, що навчатимуться в умовах наскрізної інтеграції?”, “Які межі інтеграції в методиці таких предметів, як математика, українська мова?”, “Як суцільне інтегроване навчання позначиться на готовності учнів до предметного навчання у 5-му класі?”.

Зазначимо ще дві важливі проблеми, які тісно пов’язані між собою: *падіння престижу професії учителя та формування інтересу до професійної діяльності.* Аналіз вступу на педагогічні спеціальності свідчить про низький рівень навчальних досягнень абітурієнтів (140–160 балів), що доводить падіння престижу вчительської праці. У сучасних умовах комерціалізації суспільства без підтримки держави складно знайти розв’язання проблеми. Проте суттєвим резервом для вищих педагогічних ВНЗ вже десятки років є плідна співпраця з педагогічними коледжами та училищами. Тому педагогічна спільнота має вплинути на рішення МОН України щодо внесення змін до правил прийому вступу цих випускників у педагогічні ВНЗ. Слід зазначити, що саме цей контингент більше вмотивований на педагогічну діяльність у зв’язку з ранньою професіоналізацією, а отже, у держави є шанс отримати кваліфікованого вчителя для початкової школи.

Висновки. Звернемо увагу на те, що сьогодні “псевдореформатори” намагаються розробляти та представляти на обговорення нові стратегічні завдання розвитку освіти, концепції, проекти, методичні рекомендації щодо стандартизації тощо, не розуміючи того,

що вже зроблено, і видають реалізовані ідеї модернізації освіти за свої. Саме тому, педагогічна спільнота вищої школи має чітко усвідомлювати сучасний стан професійної підготовки майбутніх педагогів і об'єктивно бачити перспективи її подальшого розвитку. Зокрема позитивним у вищій педагогічній освіті слід вважати ефективне запровадження компетентнісного підходу; стрімкий розвиток наукової думки; створення інформаційно-комунікаційного середовища; активне застосування нових форм, методів і технологій навчання студентів; значне підвищення кадрового складу, що дозволило здійснювати підготовку фахівців у контексті розвитку сучасної початкової школи.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Перспективним вважаємо створення та широке обговорення Державного Стандарту Вищої освіти України для першого і другого рівнів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, яке зараз активно триває. Не менш значущим є і розробка спеціальних програм навчання студентів, які дозволять реально здійснити інтеграцію до Європейського освітнього простору, а саме: отримання ступеня магістра, по-перше, за освітньо-професійною та освітньо-науковою програмами; а, по-друге, на основі бакалавра, здобутого за іншою спеціальністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Володимир Іванович Бондар – учитель вчителів / упоряд. : О. В. Матвієнко, І. М. Шапошнікова, Г. В. Семеренко, Л. В. Савенкова, В. І. Бондар; Національна академія педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Інститут педагогіки і психології, Наукова бібліотека. – К. : ВД Едельвейс, 2016. – 312 с.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 343 с.

3. Науковий простір академіка Олександри Савченко / [упоряд.: Я. П. Кодлюк, Т. Я. Довга, Л. М. Заліток, О. С. Покусова; за ред. Я. П. Кодлюк]. – К. : Богданова А. М., 2012. – 312 с.

4. Некоторые вопросы подготовки учителей начальных классов. Учебные записки [ред. коллегия Руновский С. И., Соловков И. А., Буханова Н. Н.]. – М., 1970. – 173 с.

5. Пєтухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л. Є. Пєтухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 220 с.

6. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – №7. – С. 1–4.

7. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5–8.

8. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / Ольга Василівна Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 6–12.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016

УДК 371.134:7

В. В. Бурназова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
veronik3105@gmail.com

РОЗВИТОК АРТИСТИЗМУ І ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ДОМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація

У статті досліджується педагогічна майстерність педагога. Визначається роль театральної діяльності і її вплив на розвиток особистості молодших школярів. Пропонуються різні дефініції педагогічної майстерності та артистизму. Розглядається театралізація як співтворчість учня і вчителя, а також як домінанта розвитку уяви, творчої активності школярів, що дозволяє реалізувати їх креативно-творчі, художньо-естетичні можливості.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагог-майстер, вдосконалення професійної майстерності педагога, артистизм, театралізація, артистична культура молодших школярів.

Summary

The article examines teacher's pedagogical skills. The role of the theatre and its impact on the personality of primary school children is determined. Various definitions of teaching skills and artistry are sduggested. The theatricality as a co-creation of student and teacher and also as a dominant of the development of imagination and also creative activity of pupils is considered in the article.

Key words: pedagogical skill, master teacher, improvement of professional skill of the teacher, artistry, theatricality, artistic culture of younger students.

Головним стратегічним завданням професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін є виховання фахівців з високим рівнем готовності до педагогічної взаємодії, творчого діалогу з учнями, що передбачає розвиток у студентів здатності до розуміння самих себе, розкриття своїх потенційних можливостей, гармонізації взаємин зі світом природи, культури, інших людей.

Трансформація уявлення про цілі, сенси і цінності, зміни в людині, структурі суспільства, життєзабезпечуючих технологіях є вектором нового століття. Вони супроводжуються процесами оновлення парадигм, які активізують процеси становлення та інформатизації суспільства, культури, освіти, формування нових етапів їх розвитку. У галузі освіти вони пов'язані з рішенням таких завдань, як доступність і якість освіти всіх категорій вихованців та учнів; вихованням всебічно розвинених випускників, конкурентоспроможних і успішних у всіх сферах життя, гідних громадян і патріотів своєї країни; створенням бази для економічного розвитку України, розвитком пріоритетних напрямків з урахуванням наступності всіх рівнів освіти.

У зв'язку з цим освіта розвивається в контексті ринкових перетворень, висуваючи особливі вимоги до професійних якостей педагога, які втілюються завдяки грамотності (загальної та фундаментальної), освіченості, культури та інтелекту.

Освіченість, інтелект, духовність і культура, прагнення до творчості та уміння орієнтуватися в умовах, що змінюються, є найважливішими чинниками розвитку сучасного вчителя. Спектр професійного поля сучасного вчителя мистецьких дисциплін зумовлює розвиток його творчого потенціалу, пошук нових рішень, здійснення дослідницької, проектної та інноваційної діяльності, педагогічної майстерності, дозволяє вийти на інший рівень особистісно-професійних якостей, а також професійної досконалості педагога. Професійна досконалість педагога – індивідуально своєрідний шлях (траєкторія) особистості з початку формування уявлень про професію і до завершення професійної діяльності.

Сучасне педагогічне середовище відчуває на собі серйозний вплив економічної ситуації, яка характеризується підвищеним ризиком, невизначеністю і динамізмом довкілля. Тому педагогу необхідно бути компетентним і завжди готовим до виконання професійної діяльності в умовах ринкової економіки; постійно вдосконалювати професійну майстерність, оновлюючи і збагачуючи свої знання; здійснювати міжособистісні відносини і приймати управлінські рішення; володіти навичками проектної, організаторської і методичної роботи.

Сутність педагогічної майстерності полягає в якостях особистості будь-якого педагога, який, здійснюючи свою діяльність, забезпечує її успішність. Педагог сьогодення – це фахівець високої культури, майстер своєї справи, який досконало володіє психологічними знаннями, а також знаннями з різних галузей науки і мистецтва, методикою навчання і виховання [16, с. 16]. Масштабність завдань і безліч варіантів трансформації змісту, необхідність дослідження потреб ринку освітніх послуг вимагають пошуку нових рішень і радикального перетворення, а також розвитку компетентності, мобільності й удосконалення професійної майстерності сучасного педагога.

Безперечно, нові вимоги актуалізують проблему удосконалення змісту

професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, сприяють пошуку якісно нових освітніх технологій, запозиченню досвіду споріднених професій, виходячи з логіки про спільні шляхи розв'язання подібних проблем.

Удосконалення професійної майстерності педагога – кумулятивний поетапний розвиток, який визначається ітеріальним вектором соціокультурних процесів в освіті, досягнення на кожному витку спіралі (етапі) апогею, що обумовлено новим якісним станом та органічною цілісністю, а також прагненням до абсолютного імперативу [16, с. 66].

Від сучасного вчителя мистецьких дисциплін вимагається не тільки досконале володіння предметом, який він викладає, педагогікою, сучасною дидактикою, педагогічною психологією, але й артистизмом, мистецтвом акторської майстерності. Відтак цілеспрямоване формування педагогічного артистизму особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у музично-виконавському навчанні стає науковою проблемою.

Педагогічний артистизм та майстерність – категорії єдиного порядку, тісно взаємопов'язані між собою. Майстерність завжди проявляється в діяльності.

І. Зязюн [7] розуміє під майстерністю комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. До них він відносить такі: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя; професійні знання; педагогічні здібності; педагогічну техніку. Педагогічна майстерність, на думку вченого, є самоорганізуючою системою в структурі особистості, де системоутворювальним фактором виступає гуманістична спрямованість, що дозволяє доцільно вибудовувати педагогічний процес.

Професійні знання служать підставою, фундаментом розвитку професійної майстерності педагога, що дають йому осмисленість, ґрунтовність і забезпечують рівень професіоналізму та цілісність самоорганізуючої системи. Важливою особливістю професійного педагогічного знання є його комплексність, тобто вміння синтезувати досліджувані науки. Ще одна особливість професійних знань – їх особистісна забарвленість, що виявляється в здатності викладати їх як свій погляд на світ. Необхідно відзначити, що накопичення професійних знань не забезпечує швидкості оволодіння майстерністю.

Професійна педагогічно-артистична майстерність удосконалюється в процесі подолання труднощів, коли відбувається мобілізація всіх сфер психіки особистості: свідомості, волі, емоцій. Швидкість удосконалення майстерності забезпечують здібності, які вказують на особливості протікання психічних процесів і сприяють успішності педагогічної діяльності.

Відповідно до точки зору І. Зязюна, в оволодінні акторською майстерністю вирішальну роль відіграють природні задатки педагога і здатність удосконалювати свій талант, накопичений у процесі навчання, виховання та практичної діяльності. Науковець вказує на шість провідних здібностей особистості до педагогічної діяльності: комунікативні (схильність до людей, доброзичливість, товариськість); перцептивні (спостережливість, емпатія, інтуїція); динамізм особистості (здатність до вольового впливу і логічного переконання); емоційна стійкість (здатність володіти собою); оптимістичне прогнозування; креативність (здатність до творчості).

У педагогічній літературі достатньо давно розробляється проблема співвідношення діяльності вчителя, актора та режисера. Відомі діячі театральної педагогіки, актори, режисери, драматурги К. Станіславський, М. Чехов, Є. Вахтангов, М. Кнебель, Б. Брехт, Б. Шоу та багато інших у своїх працях запропонували цікаві підходи, які сприяють формуванню людини-творця. У сценічній та педагогічній творчості багато спільного, особливо в емоційно-комунікативній сфері, пов'язаній з впливом учителя на учнів. Вплив дорослого на дитину відбувається найчастіше шляхом бесід, ігор, занять,

розваг і т.д. Успіху в цьому процесі в значній мірі сприяє емоційна виразність, артистизм, товариськість педагога. Саме артистизм, впливаючи на особистість дитини, може назавжди "заразити" її любов'ю до мистецтва, розвинути розум, почуття, уяву, захоплюючи можливістю творити і відкривати світ і людину в ньому. Дійсно, учитель розробляє "драматургію" педагогічної дії уроку, а це потребує режисерського бачення того чи іншого освітнього чи виховного сюжету. Педагог при цьому, безумовно, повинен володіти деякими артистичними здібностями.

К. Ушинський, характеризуючи мистецтво викладання, стверджував, що педагогіка – це мистецтво, домінантою якого є артистизм [14, с. 18]. Роль і місце артистизму може змінюватися в процесі вдосконалення професійної діяльності вчителя, проявляючись як якість особистості. За останні роки з'явилась значна кількість праць, присвячених цій тематиці. Вони виконані на прикладі педагогічної діяльності і містять різноманітність трактувань поняття "артистизм".

Артистизм (фр. Artistisme) трактується як художня обдарованість або висока і тонка майстерність виконання чого-небудь, віртуозність [13, с. 63]; художня обдарованість, видатні творчі здібності; висока творча майстерність, віртуозність у якій-небудь справі; особлива витонченість манер, граціозність рухів [11]; схильність, смак до мистецтва, артистичних занять [13]; діяльність, доведена до рівня мистецтва; вищий рівень досконалості у своїй роботі; без неї учні на уроці не зможуть піднятися на бажану духовну висоту [5]; здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі; багатство особистісних проявів, гра уяви, натхненність, відчуття внутрішньої свободи [9]; здатність "втілювати" емоційно-естетичну, душевну енергію в людину за допомогою створення особливої установки на сприйняття твору мистецтва, спільне його переживання, яскраве, творче за характером виконання [1]; здатність викликати в людини афективно-естетичні переживання запропонованої якості, що призводить до глибшого сприйняття запропонованого матеріалу – твору мистецтва, зверненої до слухачів промови та ін. [7].

А. Апраксіна зазначає, що артистизм педагога – це не мрія, а нагальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі цю якість [3]. "Артистизм дій" Л. Майковська [10] розглядає як особливу якість особистості педагога-музиканта, узагальнену специфічну здатність, що дозволяє успішно здійснювати художньо-комунікативну діяльність на уроці музики.

Отже, педагогу необхідне постійне вдосконалення професійної майстерності, багато в чому близьке до майстерності актора, тобто виникає необхідність у формуванні сценічних навичок і навичок акторського перевтілення.

Проблеми артистизму в театральній педагогіці розкривалися в дослідженнях Ю. Азарова, В. Букатова, О. Булатової, П. Єршова, А. Єршової, Б. Захави, Б. Землянського, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Є. Кашиної, Ю. Львової, Л. Майковської, В. Моргуна, М. Чехова, Е. Ямбурга та ін.

Артистизм – це не тільки зовнішні фактори (жести, міміка, інтонація), хоча і вони дуже значущі для створення атмосфери, але і здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі. Артистизм знімає психічну і фізичну стомлюваність учнів, корегуючи різні сторони психіки, сприяє спілкуванню та міжособистісним стосункам дітей, а також профілактиці асоціальної поведінки та соціально-педагогічної реабілітації неуспішних школярів [9].

Тим часом зміст поняття "артистизм" можна виявити тільки в співвіднесенні з театральністю. Артистизм – це ядро театральності. Театральність, швидше за все, належить до зовнішньої форми (найчастіше публічного плану) прояву артистизму. Обидва явища частково збігаються: театральність, як правило, визначається як активність,

помітність, ефектність мовної і жестово-мімічної поведінки людини, виразність якої зрозуміла значній кількості присутніх [9, с. 14]. Поняття "театральність" довгий час не було ні самостійною категорією, ні естетичним чи науковим терміном. Слово використовувалося як оцінне судження. Досить часто воно вживалося з відтінком осуду: театральною називали пихату поведінку, розраховану на створення ефекту. Феномен театральності, дійсно, містить щось складнопомітне, містичне, і навіть такий фахівець, як П. Паві виділяє лише деякі асоціації ідей, які викликає цей термін [12, с. 365].

Упровадження елементів театральної педагогіки є ефективним засобом розвитку духовності, професійно-особистісних якостей майбутніх учителів. Технологія використання театральних методів у навчально-виховному процесі, на нашу думку, виступає дієвим засобом саморозвитку особистості майбутніх фахівців. Успіх у педагогічній діяльності, досягнення певної мети надихає на подальше вдосконалення необхідних якостей для самовизначення, прийняття рішень і відповідальності за них. Успішна діяльність породжує позитивні емоції, які, у свою чергу, стимулюють розвиток особистості. Таким чином, театральна педагогіка служить двигуном саморозвитку, засобом успіху в професійній діяльності.

Організовуючи театральну діяльність, педагог сприяє прояву артистичної обдарованості дітей. Саме театралізована діяльність (артистизм) дозволяє вирішувати багато завдань, що стосуються формування виразності мовлення дитини, розвиваючи її інтелектуальні та художньо-естетичні можливості, прищеплюючи тим самим стійкий інтерес до національної культури, літератури, театру.

Театралізація (театральна діяльність) – це найпоширеніший вид дитячої творчості. Вона близька і зрозуміла дитині, глибоко лежить у її природі й знаходить своє відображення стихійно, тому що пов'язана з грою. Свою вигадку, враження з життя дитина втілює в живі образи і дії. Втілюючись в образи і граючи будь-які ролі, намагаючись наслідувати те, що бачила і що її зацікавило, дитина одержує величезну емоційну насолоду.

Величезне виховне значення, як вважає Л. Некрасова, мають театралізовані ігри, які сприяють не лише задоволенню і радості, а й розвивають творчі здібності, формують у дітей шанобливе ставлення один до одного, а також допомагають у подоланні труднощів спілкування та невпевненості в собі [11]. Питання розвитку творчих здібностей учнів за допомогою театралізованих ігор висвітлювалися в роботах психологів і педагогів (О. Акулова, Л. Виготський, Р. Жуковська, Є. Мигунова, М. Сац та ін.).

У театралізованих іграх, святах, спільному дозвіллі виникає співтворчість педагога і дитини, що є не результатом педагогічного перетворення сфери спільної діяльності, а процесом "включення" їх у відносини духовної спорідненості, взаємовідповідальності, причетності всіх кожному і кожного всім. Учитель зобов'язаний, набравшись сміливості, зіграти неповторну роль педагога-актора, суть якої полягає в тому, що відносини між педагогом і дітьми, яка здійснює співтворчість в системі "учитель-учень", не повинні втрачати для них своєї правдивості, позбавляти їх можливості вільного вибору, винятковості особистої участі в діяльності на уроці. Отже, завдання педагога – повірити самому і "змусити" дітей повірити: усе, що відбувається на уроці, – правда [2, с. 154].

Просуваючись від простого до більш складного і поступово розкриваючи артистичні здібності, учні оволодівають захоплюючою наукою акторської майстерності. У процесі підготовки до виступу вони набувають досвіду колективної роботи, вивчають особливості спілкування з глядачем, набувають навичок критичного оцінювання художнього твору в цілому й окремих літературних героїв, працюють над виразним читанням тексту і створенням характеру персонажа, вчаться самокритичного відношення

до себе.

Виховні можливості театралізованої діяльності великі, палітра багатогранна і має широкий спектр можливостей у задоволенні бажань та інтересів як дорослого, так і дитини. У зв'язку з цим педагогу необхідно використовувати театр у всьому його різноманітті, вирішуючи при цьому різні завдання, що дозволяють працювати: над виразністю реплік персонажів, поповненням особистісного тезауруса дитини, вдосконаленням мови.

Велике значення в театралізації відводиться роботі над оформленням спектаклів декораціями і костюмами, музичним оформленням. Така робота розвиває уяву, творчу активність школярів, дозволяючи реалізувати креативно-творчі та художньо-естетичні можливості.

Творча взаємодія дітей у процесі спільної роботи над підготовкою та втіленням вистави відбувається за всіма умовами, властивими театральному (ансамблевому) колективу. У більш широкому розумінні стосовно теми, така взаємодія може бути визначена як співтворчість, яку прийнято вважати вищою формою співпраці. Ансамбль – це найбільш загальне визначення сукупності окремих елементів, що представляють разом струнке, узгоджене, єдине ціле. У ньому встановлюється певна рівновага ділових і міжособистісних відносин учителя і учнів, а головне – виникають відносини причетності до загальних життєвих цінностей [9].

Артистична культура молодших школярів, як стверджує С. Якушева, – інтегративна якість особистості, яка базується на розвитку сценічної мови, креативно-творчих здібностей і кінетичних умінь [16].

При створенні зорового і звукового образу вистави в школярів формується відчуття взаємозв'язку всіх виразних засобів сценічного мистецтва.

Робота над роллю, її трактування постає перед школярами як вибудовування цікавої логіки дій персонажа. Учні складають сценічні біографії своїх героїв, шукають засоби втілення образу в епізодичній ролі або масовій сцені. Весь комплекс сценічних засобів допомагає дітям відчути значення мізансцени, а також окремих її тонкощів, музичних фрагментів, сприйняття самим актором певного жанру, стилю й ідеї спектаклю.

Оформлення задуму іноді вимагає від школярів освоєння прийомів спілкування з глядачем як ігрового елементу жанру. У виконавців має формуватися почуття відповідальності перед своїм глядачем. Враження та їх відгуки допомагають школярам освоїти феномен театру як виду творчої діяльності. Весь процес роботи дітей над спектаклем формує уявлення про театр як про складний феномен, діяльність якого спрямована на створення твору мистецтва – вистави.

Театр надає дітям незрівнянну радість. Його таємнича, дивовижна атмосфера, святковий і радісний настрій від побаченого і почутого, а також виконаного самими дітьми, розширює їх кругозір.

Таким чином, дитина стає не тільки глядачем, а й творцем, беручи безпосередню участь у створенні вистави – виконати роль, виготовити декорації і костюми. Розігруючи роль персонажа, наділеного певними негативними рисами, дитина може помітити їх в собі і навчитися пересилювати їх або, навпаки, культивувати позитивні риси. Тому необхідно підбирати такі спектаклі, де вчителю разом з дітьми можна посміятися, а також, проаналізувавши, подолати негативні риси: лінь, страх, брехню, хворобливу сором'язливість і невпевненість в собі.

У зв'язку з цим, на наш погляд, формування артистичної культури молодших школярів на уроках музичного мистецтва є основоположним у діяльності сучасного вчителя мистецьких дисциплін. До вирішення цього завдання не повинно бути

стандартних підходів. Необхідно шукати незвичайні, неординарні форми роботи на уроці і в позаурочний час, що дають не тільки глибокі знання, а й викликають почуття пережитої разом радості дивовижних відкриттів, відчуття польоту, співдружності, зацікавлених один в одному вчителя і учня. Ш. Амонашвілі зазначав, що дітям необхідно, даючи можливість спілкування з учителем, відчувати себе рівноправними його соратниками. Учні повинні радіти кожному шкільному дню. У такій атмосфері немає і не може бути місця байдужості, нудьги, сумної примусової дисципліни, зате вдосталь елементів несподіванки і театралізації, одним з елементів якої є гра [2].

Сучасний педагог є домінантою освіти, і тому має створити такі умови, які дозволяють особистості дитини максимально самореалізуватися, розвинути свої здібності і творчий потенціал. Успіх кожного окремого заняття залежить від його особистісної культури. Педагог завжди повинен пам'ятати стародавні істини, багаторазово перевірені і підтверджені практикою: талановитий учень починається з талановитого вчителя, не можна навчити тому, чого в тебе немає, неможливо виховати хорошу людину на основі власних недоліків. Тільки педагог-творець, який відстоює модернізацію освіти, опановує майстерністю, досягаючи висот у своїй професійній діяльності, розвиває вищі духовні й практичні сили, а також сприяє розвитку артистизму і творчого потенціалу молодших школярів.

Таким чином, ми прийшли висновку, що сутність і структура професійної майстерності, творчості та артистизму вчителя є предметом дослідження багатьох учених. Професійна майстерність учителя стверджується через творчість, артистизм. Тому вищі навчальні заклади мають готувати творчого вчителя, спроможного формувати і розвивати творчість учня.

Саме проблема використання театральної педагогіки в професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін є багатоаспектною і досліджується у зв'язку з необхідністю підвищення рівня готовності випускників до реалізації власного творчого потенціалу та виявлення можливостей професійного керівництва театральною діяльністю учнів, реалізації методик використання театрального мистецтва в навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония : в 3 ч. / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 1993. – 216 с.
3. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в школе / О. А. Апраксина. – М. : Педагогика, 1985. – 92 с.
4. Булатова О. С. Педагогический артистизм : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 240 с.
5. Ваганова Ж. В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика" / Ж. В. Ваганова. – Тюмень, 1998. – 22 с.
6. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Хрестоматія : педагогічна творчість і майстерність / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 13–20.
7. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності / І. А. Зязюн – К. : Наук. думка, 1989. – 303 с.
8. Кан-Калик В. А. Вчителю про педагогічне спілкування / В. А. Кан-Калик // Хрестоматія : педагогічна творчість і майстерність / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 129.
9. Курышева Т. А. Театральность и музыка / Т. А. Курышева – М. : Сов. композитор, 1984. – 40 с.
10. Майковская Л. С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л. С. Майковская. – М. : Музыка, 2006. – 111 с., нот.
11. Некрасова Л. М. Театр как вид искусства и его возможности в воспитании школьников [Электронный ресурс] / Л. М. Некрасова // Педагогика искусства. – 2007. – № 1. – Режим доступа : http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2007/nekrasova_7-04-2007
12. Пави П. Словарь театра / П. Пави. – М. : Прогресс, 1991. – 504 с.
13. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е. С. Зенович. – М. : Олимп, ООО "Фирма "Издательство АСТ", 2000. – 784 с.
14. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 3 / редкол. : А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский

и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948.

15. Харкін В. М. Педагогічна імпровізація: теорія і методика / В. М. Харкін // Хрестоматія : педагогічна творчість і майстерність / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 159.

16. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития : учеб. пособие / С. Д. Якушева. – М. : Форум ; ИНФРА-М, 2014. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

UDC 37.014.53:159.922.763

Manuela Diers,
PhD.
(Peine Comprehensive School, Germany)

STRENGTHENING RESILIENCE IN SCHOOL – A NARRATIVE EXAMINATION ABOUT HOW TEACHERS PROMOTE RESILIENCE BY PROVIDING SOCIAL SUPPORT

manuela.diers@gmx.de

Анотація

У статті представлені результати надання соціальної підтримки молоді, яка страждає від психологічних ризиків. Це вказує на те, що вчителі можуть ініціювати творчу метаморфозу біографічної ідентичності, щоб допомогти подолати траєкторію страждання.

Ключові слова: стійкість, школа, соціальна підтримка, біографічні дослідження.

Summary

The article presents a recent study on the question of how young people suffering from psychological risks in their environment recreate social support from teachers in their narratives and what kind of role teachers' social support plays for children and young adults living at high risk and for strengthening resilience. It points out that teachers can initiate creative metamorphosis of biographical identity to help overcome trajectories of suffering. The link between biographical and resilience research is discussed on the basis of Marica's case. One key result is the importance of teachers in the role of significant others, a position which enables them to strengthen resilience. A constructive, trustful and approving teacher-student relationship is the basis for the resilient development of children at high risk.

Key words: resilience, school, social support, biographical research

1. Introduction

"There are many accounts of children and adults facing and overcoming adversities in their lives in spite of the fact that their circumstances suggested they would be overcome by the adversities" [9, 10].

Marica was still a child when she first experienced violence and adversity. When she was only five, her mother was shot by her stepfather and one year later Marica, her mother and her two siblings fled to an unfamiliar town. While her mother was working, Marica took care of her siblings, cooked the meals, did the housework and had already assumed the role of mother for her younger siblings by the time she was eight or nine. She therefore neglected her schoolwork and had no time to play with friends. Within just a few years Marica changed schools frequently and was fighting against the odds. She had no time to be just a young girl. "Some children seem to escape unscathed, and a few even appear to be strengthened by their adverse experience" [22, 651]. And that is how Marica has managed her life. After leaving school, she completed an apprenticeship as a dressmaker and additionally worked in the catering business. By the time of the interview she was happily married and living with her husband and daughter in an apartment building.

The above is just a brief description of a resilient biography. Marica suffered from psychological risks in her environment and was living at high risk. She was not alone in her

attempts to overcome adverse conditions. Although her mother was not a help – in fact quite the reverse – she found others to support her. Her aunt, her grandmother and the headmaster at her secondary school had been the most important people in her life. "Children need to become resilient to overcome the many adversities they face and will face in life: they cannot do it alone. They need adults who know how to promote resilience and are, indeed, becoming more resilient themselves" [9, 10]. The social support of teachers, headmasters or other educators can be a significant resource for promoting resilience in pupils at high risk, as examined in this study.

2. The resilience framework

Resilience is a concept that focuses on the factors in development that promote health and strength. "This topic of individual resilience is one of considerable importance with respect to public policies focused on the prevention of either mental disorders or developmental impairment in young people" [22, 652]. A review shows the heterogeneity of resilience research [5]. There is consensus in developmental psychology about two conditions that must be met in order to satisfy the criterion of resilience as defined by Masten and Reed: "resilience generally refers to a class of phenomena characterized by patterns of positive adaptation in the context of significant adversity or risk" [16, 75]. In addition, resilience varies over the course of a lifetime and it must be understood as a capacity which is greatly influenced by context [22, 675; 7, 211]. It is necessary to increase the focus on individual developmental processes and context factors which promote resilience.

Resilience is not a clearly defined concept, which led Carol Kumpfer to develop the resilience framework to combine the different concepts and definitions. It "should be considered a starting point for organizing factors and processes predictive of positive outcomes in high-risk children" [13, 183]. Kumpfer emphasises the meaning of the processes which promote resilience. One internal resiliency factor alone does not lead to resilience but transactional processes and different factors in conjunction with one another can strengthen resilience. Her resilience framework includes six main concepts of resilience research.

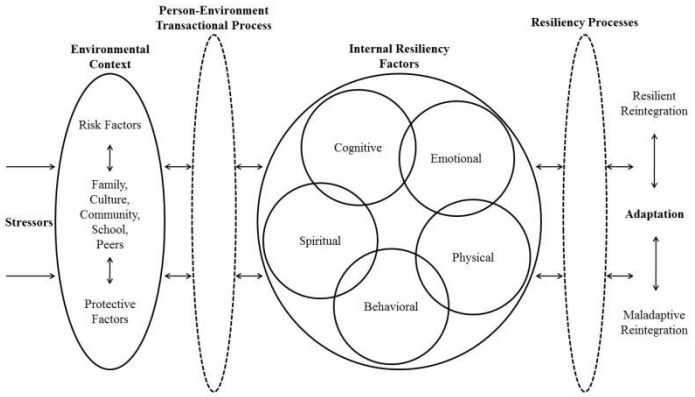


Figure 1: Resilience Framework [13, 185]

(1) Stressors: The resilience process is activated by incoming stimuli. The homeostasis in the individual is impaired. This can be perceived as a stressor or as a challenge. According to Kumpfer, the essence of resilience is perceiving the incoming stimulus as a challenge.

(2) Environmental Context: Protective and risk factors in the environment influence the person's development. They vary according to age and cultural factors. The environment can buffer the negative effects of acute and chronic stress. Furthermore, "most risk and protective factors

function as dimensional variables" [22, 652]. For example, the divorce of a child's parents can function either as a risk factor or a protective factor (e.g. if the divorce puts an end to severe conflicts within the family).

(3) The Person-Environment Transactional Process includes the passive or active efforts of the person or caring others to create a healthier environment. "Most of the youth don't have the option to leave a negative environment or neighbourhood. Resilient youth living in high drug and crime communities seek ways to reduce environmental risk factors by seeking the prosocial elements in their environment" [13, 191].

(4) Internal resiliency factors include competencies (cognitive, emotional, physical, behavioural and spiritual) which are necessary to master developmental tasks or other challenges.

(5) Resiliency Processes are transactional processes between the person's resiliency factors and the development outcome (resilient or maladaptive reintegration).

(6) Kumpfer differentiates between four levels of adaptation [13, 211]:

"1. Resilient reintegration, or a higher state of resiliency and strength

2. Homeostatic reintegration, or the same state before the stressor

3. Maladaptive reintegration, or a lower state of reintegration

4. Dysfunctional reintegration or a major reduction in positive reintegration"

A positive life outcome must be defined with a view to the cultural context of the individual. Being successful despite the odds means different things to different ethnic groups. The level of adaptation can be measured by mastering developmental tasks. A famous criticism is directed against the normativity of developmental tasks. To defuse this criticism, developmental tasks must be defined within the cultural context. The actional development paradigm [19] gives a framework for the definition of successful coping from the perspective of the individual, the perception of developmental tasks, the individual objective and dealing with these requirements. This requires an analysis of individual developmental processes, which is the aim of this study. The resilience framework provides a structure for analysing individual resilient developmental processes.

3. The concept of social support

There is no common approach to definitions of social support. Definitions are found in three assorted characteristics [5, 83]: (1) Satisfaction of fundamental needs [e.g. 29, 147; 15, 87], (2) promoting of well-being [e.g. 27, 13] and (3) social support as a protective factor [e.g. 17, 1987]. In this study, social support is defined as a protective factor in the environmental context which promotes adaptive development despite adverse conditions in that the person protects itself from negative influences or is enable to deal better with negative experiences [10, 34; 17, 1688].

A distinction is made between constructs and contents of social support. According to Laireiter [15, 88] social support is understood as a kind of metaconstruct that contains different empirically well-founded subconstructs: social support resources, social support exchanges and perceived social support. Laireiter differentiates between psychological and instrumental social support. The psychological dimension of social support is particularly important in terms of this study and is therefore presented in detail. Psychological support contains supporting actions on an emotional and psychological basis, for example basic emotional support which can facilitate the acceptance of social support or strengthen a sense of belonging. Social support can promote well-being, a sense of acceptance, inclusion, confirmation and appreciation. Self-esteem and self-confidence, optimism and a reduction of fear will be increased in such a way of social integration [18, 18].

4. Promoting resilience in school

In terms of developmental research, social support can be a strong resource in the lives of children and adolescents who are at high risk [9; 30; 28; 4]. A confident relationship with a mentor has a positive impact on child development [6, 1]. Attachment research has proved teachers to be a secure base for children and adolescents at high risk [21; 8]. This leads to the

question of protective factors in school.

In the social environment of adolescents, social support, lasting positive relationships, and adults as positive role models are protective factors which can be influenced by teachers. Teachers can even be significant others for their pupils. Resilience research has produced some hints about promoting resilience in school. Wustmann elaborates promoting resilience by the structure of lessons and also on an interpersonal level [32, 134pp.]: In education, resilience can be strengthened by encouraging problem-solving ability, strategies for conflict resolution and by assuming responsibility. An appreciative educational style, a trusting internal attitude and social support are factors on the interpersonal level which help to promote resilience.

In the Kauai longitudinal study, the resilient children and adolescents state that teachers are the main attachment figures outside the family. For this group, school is an important refuge point and home [30].

In conclusion, it can be stated that teachers are people with a wide and important influence on children and adolescents at high risk and are potentially the greatest chance for young people who do not have reliable relationships at home. As long as high-risk children and adolescents have reliable relationships in school, they have a good chance of becoming or staying resilient to adversity.

5. Central issue and method

This study focuses on the perspective of young adults on their lives, which has to date played only a minor role. There is no research on the question of how young adults recreate teachers' social support and the importance for their resilient development. The narrative interviews on their lives have been conducted in order to identify the development and relevant processes which promote or hinder resilience. The biographical context can give an inside view on the complex interrelations of resilience processes.

This leads to the question investigated by the study: *How do young people who have grown up at high risk recreate the social support received from teachers in their narratives and what role does teachers' social support play for living at high risk and for strengthening resilience?*

Resilient development can be acquired by way of retrospective consideration. Biographical processes are identified from the autobiographical narrative interviews with young adults. Detailed analysis of biographical processes will reveal new insights into promoting resilience processes and interactions in school.

The autobiographical narrative interview is suitable for revealing developmental processes [14]. The survey procedures also include a narrative request about support from outside the family and a questionnaire. The transcripts of the interviews were analysed with the biography analysis [23, 24].

The sample contains 22 autobiographical interviews with young people aged between eighteen and thirty. In their childhood they were subjected to adverse conditions and risk factors. They received little or no support from their parents. Varying attributes of the participants were the support of teachers and school, their professional success and overall satisfaction.

The objective of biographical-narrative analysis is to record social reality as it is perceived from the point of view of the interviewed people [12, 65]. In addition, subjective interpretative patterns of the respondents should be revealed relating to the reconstruction of life history [23, 284]. According to Fritz Schütze the biographical analysis is divided into different steps. Analysis of the communicative schemes of the transcripts is the first research step to separate the extempore narration from pre-planned and argumentative presentation [25, 229]. Secondly, social and biographical processes are worked out in the structural description of the story line. "It attempts to depict the social and biographical processes (including activities of working through, self-explanation and theorizing, as well as of fading out, rationalization, and secondary legitimating of the informant) rendered by the narrative" [25, 230]. The third research step is the "analytical

abstraction of generalities which are revealed by the text" [25, 229]. Analysis of the dominating biographical processes opens up the entire biography is opened with the analysis of the dominating biographical processes. Focussing on the research question reduces the complexity of the analysis results and reveals the main biographical processes that explain the examined social phenomena (in this study the influence of teachers' social support on resilient development). A focused detailed and contrastive case analysis combines the different research areas (resilience framework and biographical-narrative analysis) in respect of the main research question and concludes the analysis of this study [5].

Schütze differentiates between four biographical processes that are necessary for comprehension of the biographical-narrative analysis [24]. Institutional expectation patterns are biographical actions within the framework of an institution that structures the stage of life (e.g. school, family formation phase) [12, 69]. A person has to comply with prescribed standards to stay there (active attitude of the person). Biographical action schemes are processes to fulfil the person's biographical aim. The person actively pursues his/her biographical target. In passive and suffering stages of life the person is not able to actively follow biographical action schemes. Schütze calls these phases of life trajectories of suffering [23]. In some cases, for example, the person could lose his/her entire legal capacity. Trajectories of suffering end with creative metamorphoses of biographical identity which are induced by the environment and open up new opportunities for biographical action schemes, in this case the person regains his/her legal capacity.

6. Case analysis

Teachers respond to the individual risk position of young people. Teachers can be significant others for children and adolescents at high risk and even create a protective environment in school. This is made quite clear in the case of Marica. By focussing on the strengthening processes in school, this chapter points out how teachers promoted Marica's resilience by initiating a creative metamorphosis of biographical identity. The social support of her class teacher in secondary school (Mr. Hinrichs) can be described with a quote from Marica: "the person who always tried to get the best out of me". Mr Hinrichs and the headmaster (Mr. Reiners) were the main contact persons in secondary school. Marica claims that both had a substantial influence on her development: she mentions supporting situations already in the main narration within the autobiographical-narrative interview and explicitly said that they were important contact persons.

After four changes of school, Marica moved into the seventh class. She was suffering from violence and adversity at home and unable to concentrate on her schoolwork, but trying to hide her problems. Mr. Hinrichs realised that her mind was elsewhere and asked her about it. He encouraged Marica to work actively in lessons even though she was tired. Mr. Hinrichs reflected upon everyday things in school and encouraged her. In other words, he took her individual risk situation into account. The teachers' actions range between the concepts of fairness and performance [2, 40p.]. Probably, the teacher recognizes an impending trajectory of suffering in the form of school failure and tries to counteract.

It took approximately one year before Marica was willing to accept support and confide in Mr. Hinrichs and Mr. Reiners. Because of an impending deportation, Mr. Reiners helped her maintain her place of residence and wrote a successful letter to the competent authority for Marica to stay in Germany. This degree of support is unusual for supporting actions of teachers, but has to be classified as a person-environment transactional process to create a more protective environment. At many personal meetings, Marica told him about her problems. Mr. Reiners included a female teacher in the conversations because of Marica's fear of being alone with older men. In doing so, Mr. Reiners demonstrated a very fine intuition. The code 'speak from the heart'

(in German 'Reden-können') has a special meaning to Marica's resilience process. The opportunity to talk about her problems and experiences became an important coping strategy. Marica told of many other supporting situations. For example, Mr. Reiners established contact with a psychologist. He also told her not to feel so responsible for her siblings, but to focus on her own development. In this way he opened up some doors for her to feel better and rendered informal assistance to improve Marica's situation.

This personal and emotional support influenced her school achievements. Marica's motivation in school improved. A trustful teacher-student relationship correlates with a higher engagement at school [26, 135], as is also shown in this study. As from the eighth class, Marica actively joined in lessons and enhanced her school performance. Mr. Hinrichs recognized Marica's ability to care of others and her communication skills. He encouraged her to become class representative and Marica started to care of her classmates. Talking to others about similar experiences helped her to cope with her own adversity. Marica called this a 'technique' used by the teachers to get the best out of Marica. She had already developed the ability to care for others in her childhood. By transforming this risk condition (taking over the mother's role) into a resource (aide for classmates, assuming responsibility), the teacher's support helped to end the trajectory of suffering and initiate a creative metamorphosis of biographical identity. The assumption of responsibility generally appears to be a protective factor [11]. Her awareness of other pupils' problems was a main element of her creative metamorphosis of biographical identity. She was able to use her own adverse experiences to help others cope with their problems and to increase her own self-efficacy. Talking about problems became one of her main coping strategies. Another important coping strategy was to go in for sports. When she confided in Mr. Reiners, he advised her to take up sport as a way of channelling her energy. She was able to work off aggression and build up strength and has regularly played basketball for about two years.

Mr. Reiners and Mr. Hinrichs became important persons of trust. The pedagogical student-teacher relationship evolved into a more personal one. Both functioned as a significant other for Marica and had a great influence on her resilient development. They initiated a creative metamorphosis of biographical identity to overcome the risk conditions and help her to find adequate coping strategies. This phase of life is interpreted as a resilience process. The environment, in this case Mr. Hinrichs and Mr. Reiners, created a healthier and more protective environment (person-environment transactional process) so that Marica developed internal resilience factors (e.g. assumption of responsibility, school achievement, high motivation, emotional stability, positive self-awareness and self-efficacy). These factors had a great influence on her creative metamorphosis of biographical identity and promoted resilient development.

7. Conclusions for strengthening resilience in school

In the broadest sense, resilience processes are coping processes [33, 202]. After a creative metamorphosis of biographical identity, the person regains biographical legal capacity and is able to envisage achievable biographical aims. The perception of stressors changes from this point of view into a challenging and positive perception. It seems possible to overcome the suffering phases of life. The person has regained her/his internal locus of control, which is assumed to be the basis for the origin of resilience [31, 189].

Marica learned to use coping strategies to overcome neglectful conditions in the family. Her class teacher and her headmaster in secondary school initiated these coping strategies with the focus on her individual skills and risk conditions, and provided coping assistance [20, 293p.]. Therefore, her trajectory of suffering came to an end and was transformed into a creative metamorphosis of biographical identity. The analysis has revealed that this biographical phase is related to resilience processes. In their roles of significant others, the teachers created a strong and trustful relationship with Marica and were able to strengthen her resilience.

These conclusions reinforce the role of teachers in the life of children at high risk. Constructive, trustful and approving teacher-student relationships are the basis for resilient development. Teachers can be significant others and an important protective resource when the family is a source of stress and adversity.

REFERENCES

1. Baker J. A. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school // Journal of School Psychology. – 2006. – V.44. – № 3. – P. 211-229.

2. Bohnsack F. Aufbauende Kräfte im Unterricht // Beltz. – Weinheim. – 2009.

3. Bowlby J. The nature of the child's tie to his mother. // International Journal of Psycho-Analysis. – 1958 – V. XXXIX. – P. 1-23.

4. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. // BZgA. – Köln. – 2009.

5. Diers, M. Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrpersonen. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen. // Springer VS. – Wiesbaden. – 2016.

6. Du Bois D.; Silverthorn N. Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health: Evidence From a National Study. // American Journal of Public Health. – 2005. – V. 95. – № 3. – P. 518-524.

7. Fingerle, M. Resilienz deuten. Schlussfolgerungen für die Prävention. / M. Zander Handbuch Resilienzförderung. // VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden. – 2011. – P. 208–218.

8. Grossmann K.; Grossmann K. Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. // J. G. Cotta'sche Buchhandlung. – Stuttgart. – 2004.

9. Grotberg E. H. A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. // http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html. – 1995.

10. Hosser D. Soziale Unterstützung im Strafvollzug. // Nomos. – Baden-Baden. – 2001.

11. Julius H.; Goetze H. Resilienz. / Borchert J. Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. // Hogrefe. – Göttingen. – 2000. – P. 294-304.

12. Kleemann F.; Krähnke U.; Matuschek I.: Interpretative Sozialforschung. // VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden. – 2009.

13. Kumpfer, C. Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience Framework. / Glantz M. D.; Johnson J. L. Resilience and Development: Positive Life Adaptations. // Kluwer. – New York. – 1999. – P. 179–224.

14. Küsters I. Narrative Interviews. // VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden. – 2009.

15. Laireiter A. Diagnostik sozialer Unterstützung. / Tietjens M. Facetten sozialer Unterstützung. // Feldhaus, Ed. Czwalina. – Hamburg. – 2011. – P. 86-124.

16. Masten A. S.; Reed M. Resilience in Development. / Snyder C. R.; Lopez S. J. Handbook of positive psychology. // Oxford Univ. Press. – Oxford. – 2002. – P. 74-88.

17. Nestmann F. Soziale Netzwerke – Soziale Unterstützung. / Otto H.; Thiersch H.; Böllert K. Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. // Luchterhand. – Neuwied. – 2001. – P. 1684-1692.

18. Nestmann F.; Wehner K. Soziale Netzwerke von Kindern und Jugendlichen. / Nestmann F.; Günther J.; Stiehler S.; Wehner K.; Werner J. Kindernetzwerke – Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. // DGVT-Verlag. – Tübingen. – 2008. – P. 11-40.

19. Noack P. Jugendentwicklung im Kontext. // Psychologie-Verlags-Union. – München. – 1990.

20. Perrez M.; Laireiter A.; Baumann U. Streß und Coping als Einflußfaktoren. / Baumann U. Lehrbuch klinische Psychologie – Psychotherapie. // Huber. – Bern. – 1998. – P. 277-305.

21. Pianta R. C. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. // Jessey Bass. – San Francisco. – 1992.

22. Rutter M. Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. / J. P. Shonkoff, S. J. Meisels Handbook of early childhood Intervention. Second Edition. // Cambridge. – 2006. – P. 651–682.

23. Schütze F. Biographieforschung und narratives Interview. // Neue Praxis. – 1983. – V. 13. – № 3. – P. 283-293.

24. Schütze F. Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. // Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS). – V. 6. – № 2. – 2005. – P. 211-248.

25. Schütze F Autobiographical Accounts of War Experiences. An Outline for the Analysis of Topically Focused Autobiographical Texts – Using the Example of the "Robert Rasmus" Account in Studs Terkel' s Book, "The Good War" // Qualitative Sociology Review. – V. X. – № 1. – 2014. – P. 224-283.

26. Schweer M. K.W. Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion. / Schweer M. K.W. Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. // Leske + Budrich. – Opladen. – 2000. – P. 129-138.

27. Shumaker S. A.; Brownell A. Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps. // Journal of Social Issues. – V. 40. – № 4. – 1984. – P. 11-36.

28. Theis-Scholz M. Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht. // http://www.traumapaedagogik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=146:das-konzept-der-

resilienz-und-der-salutogeneseund-seine-implikationen-fuer-den-unterricht&catid=29:schule&Itemid=53. – 2007.

29. Thoits P. A. Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. // Journal of Health and Social Behavior. – V. 23. – № 2. – 1982. – P. 145-159.

30. Werner E. E. Protective Factors and Individual Resilience. / Shonkoff J. P.; Meisels S. J. Handbook of early childhood Intervention. // University Press. – Cambridge. – 2006. – P. 115-132.

31. Wieland N. Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. / Zander M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. – VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden. – 2011. P. 180-207.

32. Wustmann C. Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. // Beltz. – Weinheim. – 2004.

33. Wustmann C. Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. // Zeitschrift für Pädagogik. – V. 51. – № 2. – 2005. – P. 192-206.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016

УДК [371.134:37.013.42]:[37:168.4]

О. І. Гуренко,
доктор педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
gurenko-olga75@yandex.ru

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

Анотація

У статті на основі аналізу наукових праць визначено сутність системного підходу; обґрунтовано доцільність його запровадження до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів; побудовано модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як певний аналог педагогічної системи.

Ключові слова: системний підхід, педагогічна система, полікультурна освіта, майбутні соціальні педагоги.

Summary

The essence of systematic approach on the basis of analysis of scientific papers is determined in the paper; the expediency of its introduction to multicultural education of future social workers is based; the model of multicultural education of future social workers as a counterpart of educational system is lined up.

Key words: systemic approach, educational system, multicultural education of future social workers.

Постановка проблеми. Необхідність розв'язання на сучасному етапі суперечностей між поширенням у світі глобалізаційних і міграційних процесів, до яких долучається Україна, та незабезпеченням держави працівниками, які б сприяли соціальній адаптації мігрантів, біженців, переселенців в іншокультурному суспільстві, попереджали прояви екстремізму та конфлікти на міжетнічному, міжконфесійному ґрунті; соціальним замовленням та зростанням попиту на фахівців соціально-педагогічної сфери, здатних активно діяти в полікультурному суспільстві та відсутністю відповідного змістового та методичного забезпечення підготовки відповідних фахівців у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів зумовлює розробку змісту й методики професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, що лежать в основі полікультурної освіти.

Ми розглядаємо полікультурну освіту як педагогічне явище, яке визначається з позицій системного підходу, що передбачає погляд на освіту як певну специфічну систему.

Аналіз досліджень і публікацій. Термін "система" досить широко використовується в педагогічній літературі в поєднанні з поняттями "освіта", "виховання" переважно в значенні плану, порядку, розташування частин цілого, а також стосовно

поглядів педагогів як синонім стрункого, правильного, обґрунтованого, послідовного вчення. Системи, за допомогою яких реалізуються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи з певними елементами або об'єктами та їхніми взаємозв'язками або структурами та функціями.

Численні підходи до визначення поняття "педагогічна система" можна об'єднати у дві групи. У першій групі визначень як істотна ознака вказується цілісність (В. Беспалько, Л. Вікторова, Ю. Конаржевський, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.), у другій – система розглядається як сукупність елементів разом з відносинами між ними (О. Ковальов, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, І. Радченко та ін.).

Нам імпонує визначення педагогічної системи, яке дала Л. Вікторова: це впорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання й навчання. При цьому дослідниця зауважує, що провідним принципом організації системи є принцип цілісності, оскільки саме він включає в себе і структуру, без якої неможливе створення системи, і зв'язки, без яких неможливе її функціонування [2, с. 36].

У педагогіці існують численні варіанти моделювання педагогічних систем. Однією з них, яка найчастіше використовується в психолого-педагогічних роботах, є модель педагогічної системи в теорії професійно-педагогічної діяльності, запропонована Н. Кузьміною [5], у межах якої виділяється п'ять структурних елементів: 1) цілі освіти; 2) суб'єкт педагогічної діяльності; 3) об'єкт педагогічної діяльності; 4) предмет їхньої спільної взаємодії; 5) засоби педагогічної комунікації.

Екстраполюючи вчення відомого українського дидакта К. Баханова [1, с. 31] про педагогічну систему в загальноосвітній школі на вищий навчальний заклад, можна розкрити її сутність як узагальнену модель полікультурної освіти. Так, у сучасній педагогіці навчання трактується як процес послідовної взаємодії педагога й студентів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти, а виховання – цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення певних виховних цілей. До структури навчання й виховання включені діяльність викладача та діяльність студентів, де і викладач, і студент виступають суб'єктами власної діяльності. Тому взаємодія між ними має характер суб'єкт-суб'єктних відносин. Це дозволяє виявити в педагогічній системі суб'єкт-суб'єктний компонент, до якого належать студенти з їхніми потребами, пізнавальними можливостями тощо, викладачі з їхньою компетентністю, мотивацією, стилем роботи та відносини, які складаються між суб'єктами навчання. Спрямованість процесу навчання й виховання виявляється в цільовому компоненті педагогічної системи, який відбиває ідеальні уявлення про бажані результати навчання й виховання в їхніх конкретних вимірах. Система знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, система цінностей, ставлення та поведінки, тобто те, що засвоюється студентами під час навчання й виховання, складає змістовий компонент педагогічної системи. І, нарешті, механізм процесу навчання й виховання: засоби, за допомогою яких він відбувається, його форми, методи, прийоми, включаючи контроль та оцінювання результатів, моделювання процесу загалом, – можна виокремити в організаційно-технологічний компонент. Отже, педагогічна система являє собою стійку сукупність (конструкцію) суб'єкт-суб'єктного, цільового, змістового й організаційно-технологічного компонентів. Це певним чином організована взаємодія викладача й студентів, спрямована на засвоєння останніми змісту освіти для набуття ними певних якостей особистості.

Системи знаходяться у взаємозалежності з навколишнім середовищем. Вони формуються й виявляють свої властивості в процесі взаємодії з ним, активно впливаючи на останнє. Через те, що кожна педагогічна система є принципово складним утворенням,

її дослідження потребує побудови багатьох різних моделей, кожна з яких може описувати лише окремі аспекти системи. Отже, полікультурну освіту можна розглядати як підсистему загальної педагогічної системи вищого педагогічного навчального закладу.

Мета статті – побудувати модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як певний аналог педагогічної системи.

Виклад основного матеріалу. Певним аналогом полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як системи є її модель, що відображає навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу, спрямований на формування полікультурної компетентності.

Виходячи із системного підходу, ми подаємо модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як структурно-функціональну єдність цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційного, технологічного та результативного компонентів, дієвість яких забезпечиться шляхом полікультурної спрямованості загальної мети навчально-виховного процесу та завдань на кожному етапі роботи, конкретизації змістовного компонента професійної підготовки майбутнього соціального педагога з урахуванням специфіки діяльності в полікультурному середовищі, планування та управління самостійною роботою студентів, її творчого полікультурного спрямування; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності в галузі полікультурності; включення до змісту ознайомлювальних та виробничих практик завдань, пов'язаних із професійною діяльністю в багатокультурному суспільстві; гармонізації міжетнічних стосунків між суб'єктами педагогічного процесу; виховання етнічної ідентичності й толерантності, застосування доцільних традиційних та інноваційних методів до полікультурної підготовки соціальних педагогів в умовах педагогічного університету [3, с. 220-246].

У моделі полікультурної освіти майбутнього соціального педагога наявні основні компоненти навчально-виховного процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний, діагностичний та результативний. Усі вони взаємопов'язані й утворюють певну педагогічну систему, в якій реалізація загальної мети (цільовий компонент) через виконання суб'єктами цього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) завдань, визначених у змістовому компоненті на кожному етапі навчально-виховної роботи (організаційний компонент), з дотриманням принципів та застосуванням доцільних методів і прийомів (технологічний компонент), дозволить отримати кінцевий результат (результативний компонент) – сформованість полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога. Ефективність функціонування моделі визначається критеріями та рівнями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Цільовий компонент моделі включає мету і завдання полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. Тож метою полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, яка передбачає очікуваний кінцевий результат, є формування їхньої полікультурної компетентності, що включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві, й відображається в комплексі здатностей ефективно розв'язувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Мета полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів конкретизується низкою завдань, які розв'язуються в процесі професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери, а саме: 1) формувати: а) позитивну мотивацію до роботи з різними гетерогенними групами та організаціями; б) ціннісні орієнтації студентів у полікультурному середовищі; в) систему знань та вмінь здійснення професійної діяльності в

полікультурному суспільстві відповідно до функціональних обов'язків; 2) створювати сприятливі умови для здобуття досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві.

Суб'єкт-суб'єктний компонент моделі включає суб'єктів навчально-виховного процесу в університеті та взаємозв'язки між ними. Тож, суб'єктами полікультурної освіти є викладачі вищого педагогічного навчального закладу, студенти та представники соціокультурних інститутів (ЦССДМ, культурно-освітні центри національних спільнот тощо), які сприяють становленню полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у межах навчальних та виробничих практик, позанавчальної діяльності.

Однією з важливих вимог, що висуваються до стосунків між учасниками навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, репрезентованих суб'єкт-суб'єктним компонентом розробленої нами моделі, є гармонізація педагогічної взаємодії на основі поетапного узгодження дій усіх суб'єктів процесу формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у межах навчальної та позанавчальної діяльності.

У ході підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі до професійної діяльності в полікультурному суспільстві ми дійшли висновку, що системно-функціональна теорія, розроблена Н. Таланчуком, є базисом при організації педагогічної діяльності й при розгляді питань самоосвіти студентів, оскільки доводить, що в процесі самовдосконалення реалізується та сама система функцій самореалізації особистості.

Ця єдність педагогічної діяльності й самодіяльності особистості майбутнього фахівця відкриває можливість цілісної системно-функціональної побудови цього процесу (визначення змісту, форм, методів підготовки), що знайшло відображення в представленій нами моделі.

Згідно з цією концепцією підготовка здійснюється як реалізація системи навчально-виховних функцій: діагностичної, цільової орієнтації, планування, організаторської, мобілізаційно-спонукальної, комунікативної, формувальної, контрольно-аналітичної та оцінної, координації й корекції, вдосконалення, які у своїй сукупності при розв'язанні конкретних завдань і складають її зміст (*змістовий компонент*).

У психолого-педагогічних дослідженнях (А. Алексюк, З. Донець, Т. Зюзіна, Ю. Костюшко, О. Семеног, О. Шевнюк та ін.) зміст будь-якої діяльності характеризується змістом основних видів цієї діяльності. Тут має місце інформаційне забезпечення науковими даними з питань полікультурності та особливостей соціально-педагогічної роботи в багатокультурному суспільстві, вивчення яких вибрав студент: через методичну, наукову літературу, за допомогою комп'ютерної техніки, через інші джерела інформації. Важливим є самостійний збір, аналіз, порівняння, оцінювання наукових ідей, рекомендацій, а також аналіз можливостей застосування отриманих знань та їхнього поглиблення.

Відбір змісту полікультурної освіти передбачає вдосконалення навчальних та робочих програм дисциплін циклів соціально-гуманітарної, математичної й природничо-наукової, професійної та практичної підготовки та планів виховної роботи, що сприяють формуванню полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Відповідно до теорії змісту освіти, розробленої під керівництвом В. Краєвського [4], І. Лернера [6] і М. Скаткіна [8], зміст освіти не може бути зведений тільки до переліку знань, умінь і навичок з навчальних предметів. Зміст освіти, який підлягає засвоєнню студентами, постає як визначник розвитку здібностей особистості майбутнього фахівця, частина соціально-культурного досвіду, відібрана відповідно до освітніх завдань і процесуальних

аспектів освіти, що відповідає положенням компетентнісного підходу.

Модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів реалізується в 3 етапи (*організаційний компонент*): підготовчий, основний, завершальний. Ці етапи ми визначили відповідно до логіки та послідовності викладання дисциплін кожного циклу навчального плану підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Підготовчий етап (1 курс) передбачає підготовку, з одного боку, викладачів до розв'язання завдань формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів, з іншого, – студентів до сприйняття навчально-виховних дій, спрямованих на формування полікультурної компетентності. На цьому етапі реалізуються такі функції: діагностична, цільової орієнтації, планування, організаторська, комунікативна.

Діагностична функція: різнобічне вивчення особистості студентів – представників різних культур (мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, знання, вміння тощо). Функції цільової орієнтації та планування – вибір цілей і завдань, розробка планів щодо формування в студентів професійних здатностей діяльності в полікультурному суспільстві. Організаторська функція – організаційне забезпечення педагогічної діяльності, а також діяльності студентів щодо успішного формування полікультурної компетентності.

На цьому етапі відбувається процес осмислення студентами – представниками різних культур – самої суті педагогічного впливу, необхідності формування власної внутрішньої позиції кожного суб'єкта, що представляє певну культуру, свідомого вжиття заходів підготовки, спрямованих на перетворення студента певної культури із звичайного об'єкта на активного суб'єкта полікультурної взаємодії.

Для реалізації мети на підготовчому етапі ("введення" студентів у спеціальність "Соціальна педагогіка", усвідомлення мети та формування мотивації до здійснення професійної діяльності в полікультурному суспільстві) передбачено виконання таких завдань: 1) ознайомити студентів із сутністю полікультурності та особливостями існування полікультурного суспільства через вивчення таких дисциплін, як "Вступ до спеціальності", "Людина в сучасному соціумі", "Етнопедагогіка"; 2) формувати вміння іншомовної комунікації через вивчення навчальної дисципліни "Іноземна мова" (за професійним спрямуванням); 3) виховувати повагу до представників різних культур та їхньої культурної спадщини; 4) розвивати толерантність, емпатійність. Взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу має мобілізаційний характер.

На ІІ, основному, етапі (2-3 курси), мета якого полягає у формуванні в майбутніх соціальних педагогів здатностей здійснювати професійну діяльність у полікультурному суспільстві, передбачено виконання таких завдань: 1) ознайомити майбутніх соціальних педагогів з різними гетерогенними групами та специфікою професійної діяльності з ними через вивчення таких навчальних дисциплін, як "Філософія", "Технології соціально-педагогічної роботи", "Соціально-педагогічна робота в закладах освіти", "Соціально-педагогічна робота в дошкільних навчальних закладах", "Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля"; 2) навчити методики соціально-педагогічної роботи з представниками різних гетерогенних груп через вивчення спецкурсу "Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві"; 3) розвивати в студентів самооцінку теоретичної підготовки, практичної й науково-пошукової полікультурної діяльності; 4) здійснювати педагогічну підтримку самостійного оволодіння інформацією в галузі полікультурності.

Цей етап передбачає формування в майбутніх соціальних педагогів усвідомлення необхідності вироблення вмінь і навичок встановлення нормальних взаємовідносин у полікультурному середовищі та формування внутрішньої позиції студента для перетворення його з об'єкта на активного суб'єкта процесу формування полікультурної компетентності. Поглиблення знань, затвердження позитивних почуттів, оцінних

самостійних суджень, вироблення в студентів волі здійснюється не лише завдяки педагогічному впливу, але й власним зусиллям студента. Викладач у цей час не чинить формувальної дії, а лише стимулює формування конкретних компонентів полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. При цьому відбуваються необхідні зміни у свідомості, почуттях, стосунках і поведінці студентів. Тож взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу має спонукальний характер.

Метою ІІІ – завершального етапу (4 курс) – є широке застосування полікультурних знань, умінь і навичок у самостійній роботі студентів у багатокультурному середовищі. Це підсумковий етап, на якому відбувається оцінка та переоцінка поглядів, підходів до різних видів роботи полікультурного спрямування, а також завершення базової професійної освіти, відповідно – й полікультурної.

Завданнями ІІІ етапу є: 1) створити умови для наукового пошуку майбутніх соціальних педагогів через здійснення дослідницької діяльності та виконання кваліфікаційних робіт з проблем полікультурності; 2) сприяти систематизації полікультурних знань і вмінь студентів та формувати досвід їхнього практичного застосування через вивчення таких навчальних дисциплін, як "Рекламно-інформаційні технології", "Спеціалізовані служби в соціальній сфері"; проходження соціально-виховної та соціально-педагогічної практик; залучення до позанавчальної діяльності полікультурного спрямування; участь у спільній соціально-корисній роботі з представниками гетерогенних груп; 3) формувати об'єктивну оцінку та самооцінку полікультурної діяльності студентів.

Цей етап передбачає контроль, аналіз і корекцію педагогічних дій, спрямованих на формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів (контрольно-аналітична, оцінна, функція координації й корекції), та вдосконалення процесу формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів через реалізацію функції вдосконалення, тобто пошук нових форм і методів, удосконалення традиційних для утвердження в освітньому процесі внутрішньої позиції студента, що характеризує його як активного суб'єкта взаємодії в контексті полікультурної освіти. Взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу має коригувальний характер.

Варто зазначити, що на характер взаємодії викладачів, студентів та представників соціокультурних інститутів впливають також різні мікросоціуми (члени родини, друзі, сусіди, інші референтні групи тощо), мезосередовище (тип поселення, ЗМІ тощо), макросередовище (регіон, країна проживання тощо).

Якість виконання завдань полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів на кожному етапі залежить від методів, форм та засобів навчання й виховання *(технологічний компонент моделі)*.

При відборі методів полікультурної освіти ми спиралися на загальновідомі класифікації методів навчання в дидактиці вищої школи та науково-педагогічні роботи, пов'язані з полікультурною підготовкою майбутніх педагогів.

Традиційно у вищій школі використовують методи навчання, класифікацію яких запропонував Ю. Бабанський [7, с. 177-207]: організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Оцінка цих методів з позиції забезпечення реалізації мети полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів дозволила встановити, що більшість методів частково задовольняють потреби полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. З позицій полікультурної освіти найефективнішими є: за джерелом подачі та сприйняття навчальної інформації – лекція (словесний), ілюстрація (наочний), вправа, практична робота

(практичні); за характером пізнавальної діяльності – проблемний, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий (дослідний); за логікою надання інформації – індуктивний, дедуктивний; за ступенем самостійності – написання курсових та дипломних робіт (під керівництвом викладача) – *методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності*; пізнавальні ділові ігри, диспут, дискусія, вправляння у виконанні вимог – *методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності*; індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, іспити, контроль за допомогою комп'ютера – *методи контролю та самоконтролю*.

Результати експериментальних досліджень (Л. Воротняк, Л. Чередниченко, Н. Якса та ін.) показують, що для формування полікультурної компетентності майбутнього педагога доцільно застосовувати такі активні методи навчання: відеометод, метод проектів, етнографічне дослідження, крос-культурне моделювання, міжкультурний тренінг. Ці активні методи навчання повністю задовольняють потреби полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Викладений вище аналіз методів навчання дає підстави для створення авторської класифікації методів навчання в контексті полікультурної освіти: інформаційно-ілюстративні (лекція, ілюстрація, відеометод), продуктивно-практичні (вправа, практична робота, ділова гра, диспут, дискусія, метод проектів, крос-культурне моделювання, міжкультурний тренінг, розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій), науково-пошукові (написання курсових і дипломних робіт, етнографічне дослідження), контрольно-рефлексивні (індивідуальне та фронтальне опитування, залік, іспит, контроль за допомогою комп'ютера, самоаналіз та самооцінка). Основним критерієм цієї класифікації є потенційні можливості методу для розв'язання навчальних завдань полікультурної освіти – формування полікультурних здатностей майбутнього соціального педагога.

Ми вважаємо, що домінувальним методом формування полікультурної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери є метод розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій. На основі аналізу наукової літератури про зміст та функції діяльності соціального педагога (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Л. Міщик та ін.), проблеми полікультурності та специфіку діяльності педагога в полікультурному суспільстві (В. Кузьменко, В. Присакар, Г. Філіпчук та ін.), особливості формування полікультурної компетентності майбутнього педагога (Л. Гончаренко, Л. Чередниченко, Н. Якса та ін.), ситуативний підхід у навчанні (А. Вербицький, Д. Кім, Н. Солодухо та ін.) ми розробили класифікацію професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій: дослідження полікультурних явищ, проектування й прогнозування явищ в полікультурному суспільстві, організаційно-технологічні ситуації полікультурного спрямування, управління й контролю явищ у полікультурному суспільстві.

Ця класифікація ґрунтується на ідеї про те, що в процесі навчання майбутні соціальні педагоги занурюються в певну професійну ситуацію з розв'язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть практично застосовувати свої знання, вміння, навички, цінності, досвід згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності. Кожна професійна полікультурно зорієнтована ситуація має комплексний характер, тому що сприяє формуванню низки складних полікультурних умінь (здатностей) майбутнього соціального педагога, які в сукупності складають полікультурну компетентність. Професійні полікультурно зорієнтовані ситуації застосовуються з 1 по 4 рік навчання з урахуванням рівня складності та наявних у студентів на тому чи тому етапі навчання відповідних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності в полікультурному суспільстві.

У моделі визначено загальний результат *(результативний компонент)*

професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вигляді сформованої полікультурної компетентності.

За допомогою інструментів (критеріїв і показників) можна визначити проміжні (на І та ІІ етапі) та кінцевий результати (на ІІІ етапі) – рівень сформованості полікультурної компетентності студентів – і повернутися на вихідну позицію для перегляду методичного аспекту роботи. Тож критеріями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів є: мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, комунікативний та рефлексивний.

Повнота й широта виявлення пропонованих вище критеріїв та показників будуть ключем до визначення рівнів сформованості полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога, а саме: високого, оптимального, стандартного та початкового. Рівні сформованості полікультурної компетентності взаємозалежні і тому можуть мати проміжні позиції. Водночас йдеться про те, що кожен попередній рівень є, умовно кажучи, пропедевтичним відносно наступного, вищого.

Завершується професійна підготовка, як і будь-яка інша діяльність, результатом. За її наслідками ми можемо перевірити правильність та ефективність поставленої мети, саме в результаті виявляється узгодження мети, мотивів, предметних дій, операцій, здібностей і можливостей особистості.

Висновки. Отже, в результаті аналізу наукових джерел з питань професійної підготовки соціальних педагогів у площині полікультурної освіти встановлено, що саме ці фахівці постійно співпрацюють із представниками різних національностей (національні меншини, мігранти, біженці тощо), надають їм посильну соціальну допомогу, створюючи умови для соціальної адаптації в новому полікультурному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурної маргінальності й міжнаціональних конфліктів. Зміст і методика спеціальної підготовки соціальних педагогів до роботи в багатокультурному суспільстві лежить в основі полікультурної освіти, в моделі якої чітко представлені основні компоненти навчально-виховного процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний, діагностичний та результативний. Усі вони взаємопов'язані й утворюють певну педагогічну систему. Ефективність функціонування моделі визначається критеріями та рівнями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Перспектива подальших пошуків у напрямку дослідження полягає в дослідженні особливостей запровадження інших методологічних підходів до полікультурної освіти майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти : монографія / Костянтин Олексійович Баханов. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2005. – 384 с.

2. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1989. – 101 с.

3. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : [монографія] / О. І. Гуренко. – Бердянськ. : Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.

4. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. Центр "Академия", 2006. – 400 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

7. Педагогика : [учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

8. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. ; доп. – М. : Просвещение, 1984. – 295 с.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 378:37.032

І. В. Жмуркова,
здобувач
(Харківський національний автомобільно-дорожний університет)
inna.zhmurkova.69@mail.ru

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ І МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація

У статті досліджено психолого-педагогічні особливості формування готовності майбутніх інженерів хімічних спеціальностей до професійної діяльності засобами мультимедіа. Автор доводить, що широке використання інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах життя зумовило необхідність реформування змісту фахової підготовки сучасного інженера.

Ключові слова: мультимедіа, методи мультимедіа-візуалізації, професійна підготовка.

Summary

The article deals with psychological and pedagogical features of the formation of future engineers of chemical specialties to the profession by means of multimedia. The author proves, that wide spread of informative-communication technologies in all spheres of life have stipulated the necessity of reformation of the contents of a modern engineer's professional training.

Key words: multimedia, the method of multimedia visualization, professional training.

Однією з найактуальніших педагогічних проблем вищої технічної школи у всі часи була й залишається донині проблема формування навчальної мотивації. З огляду на вимоги часу та сучасного ринку праці вже недостатньо готувати інженера, спрямованого виключно на вирішення суто технічних завдань виробництва. Чи не найголовнішою вимогою ринку праці є готовність майбутнього фахівця до самостійної професійно-творчої діяльності, мотивованого на творчу реалізацію особистісного потенціалу, з бажанням повної віддачі отриманих знань, умінь і навичок.

У процесі навчання хімії студентів технічного університету важливим чинником мотиву є спонукання майбутніх інженерів-хіміків до практичної діяльності. Спираючись на знання, отримані раніше на кафедрах органічної й неорганічної хімії, студент повинен сам визначити важливість обраної професії, тобто мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності з'являється тоді, коли отримані знання з хімічних дисциплін необхідні й важливі у становленні його як професіонала.

Уже досить довгий час педагогіка займається вивченням бажань, інтересів і здібностей щодо функціональних можливостей у навчанні й активізації професійних навичок майбутніх виробничників. Саме таким «важелем» у процесі підготовки майбутніх інженерів хімічних спеціальностей виступають інформаційні технології та засоби мультимедіа, адже вони дозволяють педагогу створювати умови для глибшого пізнання професійних предметів, для розвитку творчих здібностей студентів, формування самоосвіти й навчання, знаходити нетрадиційні рішення; допомагає студентам орієнтуватися в інформаційному середовищі.

Хімія є дисципліною, яка викликає труднощі при навчанні в багатьох студентів технічних спеціальностей. Це зумовлено низькою мотивацією вивчення певних тем курсу, відсутністю умінь і бажання відповідати на складні запитання, а це приводить до повної байдужості при виборі майбутньої спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що на сьогодні проблемам упровадження мультимедійних технологій в освіті присвячено чимало теоретичних та експериментальних праць О. Адаменко, О. Міщенко, Г. Пінчук, О. Титар, О. Петрушенко, С. Риженко.

Як зазначає С. Риженко, мультимедійні лекції можна використовувати для викладання практично всіх курсів. Якість і рівень засвоєння навчального матеріалу, а також вплив на активізацію пізнавальної діяльності, як показує практика і проведене дослідження, істотно зростає [5]. Але попри достатні психолого-педагогічні дослідження можливостей застосування інформаційних технологій, для підвищення ефективності підготовки майбутніх інженерів-хіміків система підготовки потребує вдосконалення навчального процесу. Аналіз педагогічної практики показує, що підготовка студентів хімічних спеціальностей має суперечності між зростанням професійної компетентності майбутніх фахівців та традиційними методами підготовки студентів хімічних спеціальностей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування мотиваційних аспектів у процесі навчання профільних предметів студентів хімічних спеціальностей методом застосування мультимедійних засобів навчання.

Під час викладання хімічних дисциплін у переважній більшості використовуються традиційні форми: лекції, семінари, лабораторні роботи. Незважаючи на те, що провідним чинником є лекції, які розкривають стан і перспективи розвитку хімічної науки, стимулюють пізнавальну діяльність, формують творче мислення, традиційна подача лекцій має певні недоліки. До них відносяться пасивне сприйняття інформації, відсутність самостійного мислення, механічне записування тексту, невміння осмислити навчальний матеріал. Зазначені недоліки можуть бути усунені за допомогою більш раціональної методики викладання навчального матеріалу. Саме цим можна пояснити актуальність використання мультимедійних технологій у навчальному процесі:

- широкими можливостями інформаційних і телекомунікаційних технологій з індивідуалізації освіти;
- підвищенням мотивації студентів;
- наданням широкого поля для активної самостійної діяльності студентів;
- переконливою наочністю [1, с. 135].

Переваги в застосуванні засобів мультимедіа

	Для студентів	Для викладачів
1.	Візуальне сприйняття нового матеріалу полегшує запам'ятовування	Уповільнює темп викладання
2.	Демонстрація матеріалу привертає увагу навіть пасивних студентів	Можливість представлення матеріалу у вигляді графіків, схем, таблиць, фото, фільмів
3.	Можливість засвоєння великого обсягу інформації	Можливість більш глибокого викладу матеріалу
4.	Можливість перегляду навчального матеріалу в домашніх умовах	Передача матеріалу викладачем за допомогою електронної пошти
5.	Користування електронними навчально-методичними посібниками дозволяє раціонально розподіляти час і сили	Посібники містять необхідну інформацію для виконання домашнього завдання

Систематичне використання засобів мультимедіа не тільки допомагає студентам реально уявити важливість предмета, зацікавитися темами, що вивчаються протягом курсу, але й доповнити свої знання новими науковими даними з відео матеріалів.

Використання засобів мультимедіа з метою повторення, узагальнення та систематизації знань не тільки допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію, але й доповнити відоме новими даними. Відбувається не лише процес пізнання, відтворення та уточнення вже відомого, але й поглиблення знань. Під час роботи з навчальною програмою важливо зосередити увагу студентів на найбільш складній для засвоєння частині, активізувати самостійну пошукову діяльність учнів [3].

Для цікавої подачі теоретичного матеріалу на лекціях з хімії викладач може застосовувати різні комп'ютерні програми Microsoft Power Point, Windows Movie Maker для створення, в першу чергу, лекційних програм, презентацій, анімаційних фільмів, тематичних міні-тренінгів, самостійного навчання методу проектів, майстер-класів і багато іншого навчального матеріалу. Це дозволяє більш точно передати студентам навчальний матеріал, що приведе до полегшення його засвоєння. Крім того, комп'ютерні програми мають ще багато переваг перед традиційним викладом матеріалу: зручна форма донесення повноцінної інформації; зацікавлення студентів у матеріалі за допомогою презентації; полегшення запам'ятовування складних хімічних правил; можливості для дискусій сприяють засвоєнню матеріалу.

Презентація поєднує текст, гіпертекстові посилання, комп'ютерну анімацію, графіку, відео, музику, які організовані в єдине середовище. Крім того, презентація має сюжет, сценарій і структуру, організовану для зручного сприйняття інформації. Відмінною особливістю презентації є її інтерактивність [2].

Для роботи над презентаціями на основі пройденого матеріалу студентами самостійно підбираються відеослайди з поясненнями перед групою для ночного пояснення теми. Це допомагає кращому і швидшому сприйняттю та освоєнню складного матеріалу. Також студенти самостійно представляють навчальні й наукові фільми з цікавою та мало вивченою інформацією, а це підтверджує, що знання хімії необхідні для становлення його високопрофесійного спеціаліста в недалекому майбутньому.

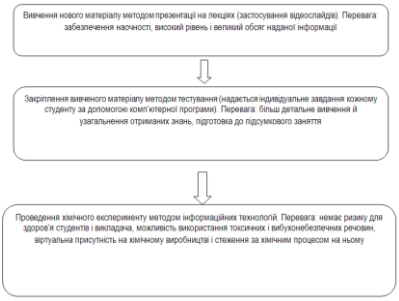
Що стосується викладання хімії, то якісне зростання мотиваційної готовності студентів досягається введенням у навчальний матеріал практичних задач на проблемні ситуації в умовах майбутнього виробництва. Для подолання студентами труднощів і вирішення реальних завдань з хімічних дисциплін нами розроблено тести, відповіді на які є в відеоматеріалах, підготовлених самими студентами. Але слід зауважити, що в сучасному навчальному процесу відеодемонстрації не можуть повністю замінити справжній хімічний експеримент. Студентам важливо побачити хімічний процес не на екрані. Коли цей експеримент дуже складний, особливо для проведення його в рамках навчальної лабораторії, ми маємо можливість цікаво доповнити й відкрити для студентів новий метод презентації навчального матеріалу. Тобто викласти новий матеріал за допомогою мультимедіа настільки чітко й ясно, щоб ці знання стали доступними для засвоєння студентом. Це, як показує досвід, підводить студентів до самостійного відкриття хімічних законів і взаємозв'язків.

Презентація лекційного й методичного матеріалу на електронних носіях теж має особливу практичну цінність для студентів. Перш за все цей метод дозволяє викладачу приділити більше уваги досліджуваному матеріалу, складним моментам. При такому викладанні у студентів завжди є можливість ставити питання й повертатися до незрозумілого в тексті лекції.

Важливим ресурсом формування мотивації вивчення хімічних дисциплін є користування електронними бібліотеками, розробленими при багатьох ВНЗ, науковими лабораторіями і центрами для обміну досвідом. У процесі виконання самостійних робіт з дисциплін хімічного циклу користування інформацією з освітніх веб-сайтів і порталів дає студентам можливість знайомитися з каталогами освітніх ресурсів, новинами хімічних наук, з хімічними та методичними розробками, рефератами. За допомогою сервера майбутній інженер-хімік може одержати більш докладну інформацію про систему хімічної освіти розвинутих країн, ознайомитися з науковими матеріалами конференцій.

Таблиця 1

План проведення лекційних і лабораторних робіт з хімії з використанням інформаційних технологій:



Висновки. Отже, застосування мультимедійних засобів навчання (участь студентів в освітніх інтернет-проектах, міні-тренінгах, хімічних форумах) при вивченні хімічних дисциплін надає лекційним і практичним заняттям специфічної новизни. За змістом і формою викладання такий метод сприяє відтворенню за короткий час великого обсягу навчального матеріалу, створює умови для формування професійної компетенції, сприяє розвитку пізнавального інтересу студентів, підвищує якість засвоєння навчального матеріалу.

Перспективи використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяють покращити якість навчання, застосування такого типу викладання закріплює навчальний матеріал у процесі неодноразового редагування. Студентів привертає новизна, на заняттях створюються умови для активного спілкування, тому студенти виконують завдання, проявляють зацікавленість до предметів хімічного напряму, вчаться самостійно працювати з електронною літературою, що створює додаткову мотивацію для навчання і набуття майбутньої спеціальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р.С. Застосування мультимедійних засобів навчання та глобальних інформаційних мереж у наукових дослідженнях : посібник / Р. С. Гуревич, О. В. Шестопалюк, Л. С. Шевченко. – Вінниця, 2004. – 235 с.

2. Електронна енциклопедія "Вікіпедія" [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki

3. Інтерактивне навчання на уроках хімії / упоряд. Г. Мальченко, О. Каретникова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 12 с.

4. Пінчук Г.Г. Мультимедійні засоби навчання як вирішальний фактор ефективності навчального процесу / Пінчук Г.Г, Титар О.В. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/

5. Риженко С.С. Про досвід використання мультимедійних технологій у навчальному процесі (у ВНЗ) / Риженко С.С. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html. ISSN 2076 -8184

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016

УДК 378.14.015.62

А. Ю. Заболоцький,
директор центра дистанційного навчання
Університету економіки і права "КРОК"
antonzabolotskiy@gmail.com

E-LEARNING В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВНЗ

Анотація

У статті розкриваються тенденції запровадження компетентнісного підходу в дистанційній освіті України, пошуки теоретичних засад цієї проблеми; аналізується практика застосування з позиції сучасних вимог до якості освіти.

Ключові слова: e-learning, технології дистанційного навчання, e-learning в Україні, компетентність, компетенції, якість дистанційної освіти.

Summary

The article considers the trends of implementation of competence approach in distance education of Ukraine and also the search of theoretical foundations of this problem. The practice of using from the position of modern requirements to quality of education is analyzed.

Key words: e-learning, distance learning technologies, e-learning in Ukraine, competence, competence, quality of distance education.

Постановка проблеми. Освіта має стати таким соціальним інститутом, який здатен надавати особі різноманітні послуги, зокрема, отримання післядипломної та додаткової освіти, що дозволяє навчатися безперервно. Цей процес неможливий без запровадження у вищих навчальних закладах України дистанційного навчання(e-learning), а отже, виникає проблема проведення e-learning в умовах компетентнісного підходу у ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Значну роль у підтримці дистанційної освіти, зокрема, у вищих навчальних закладах, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і процеси управління. У галузі використання ІКТ у навчально-виховному процесі накопичено значний науковий потенціал – праці В. Бикова, В. Беспалька, А. Верланя, А. Гуржія, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, А. Кудіна, О. Ляшенка, Н. Морзе, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Ракова, В. Сергієнка, О. Співаковського, О. Спіріна та ін.

Мета статті – розкрити проблему дистанційного навчання у ВНЗ для розвитку та перевірки компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Уперше термін e-Learning був використаний у жовтні 1999 року в Лос-Анджелісі на семінарі CBT Systems. Під терміном e-Learning (електронне навчання) розуміють навчання, побудоване з використанням сучасних комп'ютерних технологій [1]. Існує визначення, яке дали фахівці ЮНЕСКО: "e-Learning – навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа".

Дуже часто асоціюється e-learning та дистанційне навчання.

Під "дистанційним навчанням" В. Биков та В. Кухаренко [2] розуміють форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередньо навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою).

Перші кроки до розвитку ДО в Україні були зроблені ще наприкінці 90-х років. У

лютому 1998 р. Верховна Рада приймає Закон України "Про національну програму інформатизації"[3], в якому формулюються задачі з інформатизації освіти та визначаються напрямки їх реалізації.

Н. Морзе визначає дистанційну технологію навчання як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовується людьми для реалізації конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності в пошуку, накопиченні, опрацюванні, зберіганні, поданні, передаванні даних за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також засобів їх раціонального поєднання з процесами опрацювання даних без використання машин [4]

Термін "компетенція" був введений американським лінгвістом Н. Хомський, і спочатку він позначав здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовної діяльності рідною мовою. Сьогодні під "компетенцією" розуміється "сукупність знань, навичок і умінь, що формуються в процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання діяльності" [5].

У Законі України "Про Вищу освіту" зазначено, що вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Тобто, сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей подається як перелік компетентностей.

Виникає необхідність використовувати елементи дистанційного навчання як засіб формування компетентностей.

Успішний розвиток багатьох країн визначається значною увагою до впровадження ефективних моделей розвитку освітньої сфери. Розглянемо актуальні методики трансформацій в освіті, які пропонують зарубіжні фахівці. Питання впровадження компетентнісного підходу в систему освіти перебуває в центрі уваги фахівців провідних міжнародних організацій: Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи, ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, ПРООН, Організації економічного співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів. Успішною практикою проведення освітніх реформ є Швеція. За розробками, одного із авторів реформи шведської освіти Т. Хусена [6], сформульовані "залізні правила реформування освіти", які стали основою європейських систем освіти та передумовами ефективності цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни. Ключовим чинником є підготовча робота з проведення реформування освіти, що включає формування концептуального, організаційного, фінансового та кадрового забезпечення.

Підготовчий етап включає розробку організаційно-економічного механізму, що містить такі елементи: цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання, його структуру, базовий та типовий навчальні плани, їх варіанти. Для поточного керівництва успішним здійсненням реформування освітньої сфери, що потребуватиме прийняття відповідних рішень і займатиме значний період, має бути сформоване позитивне сприйняття важливості та необхідності реформи з боку зацікавлених осіб. До їх числа відносять безпосередньо задіяних у сфері освіти (ректорат, керівники підрозділів, викладачі ВНЗ, науковці, студенти, аспіранти та ін.) та всього громадянського суспільства. Для цього важливим є формування позитивної громадської думки шляхом публічних обговорень та

поширення актуальної інформації, яка повинна базуватись на достовірній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках, опитуваннях громадської думки. Формування такого інформаційного забезпечення повинно бути безперервним і гнучким відповідно до поточних змін у процесі трансформації освітньої системи.

Отже, успішні світові практики реформування системи освіти доводять ефективність переходу від локальної педагогічної теорії до особистісно діяльнісної (компетентнісної) парадигми, в основу якої покладено створення умов для формування ключових компетентностей особистості. Така модель дозволить перетворити освіту в суспільно значуще явище та дасть можливість реалізувати особисті компетенції майбутнього фахівця, його суб'єктність і досвід.

Впровадження концепції ключових компетенцій впливає на організацію надання освітніх послуг дистанційного навчання. Так, поширення інформаційних технологій та розвиток практичного застосування кіберпростору підвищує значення дистанційного навчання як індивідуалізованого процесу набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Особливо активно в цьому проявляється необхідність формування нової структури навчальних програм, де кожен модуль навчального матеріалу орієнтований на формування однієї з ключових компетенцій здобувача.

Слід підкреслити, що важливість компетентнісного підходу в дистанційному навчанні є необхідністю формування нової якості освіти, що відповідає сучасним потребам розвитку суспільства, з іншого – розумінням безперспективності екстенсивного шляху вирішення проблеми за рахунок збільшення обсягу знань або зміни змісту знань тільки з окремих предметів. Це обумовило актуальність наукових досліджень можливостей використання цього підходу в багатьох доробках зарубіжних учених [7].

Перевагами компетентнісного підходу в дистанційному навчанні є можливість для кожного здобувача (учня, студента) активно управляти процесом засвоєння нового предметного змісту, опановувати операційно-технічними засобами виконання нової діяльності, самостійно планувати і контролювати рівень оволодіння матеріалом, що обумовлено застосуванням в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій. Також компетенції дозволяють чітко виміряти результати навчальних досягнень. До того ж, компетентнісний підхід покращує ефективність дистанційної освіти, що дозволяє здобувачеві не просто отримати знання, а й формує рівні його компетентності шляхом отримання здібностей застосовувати знання, вміння і навички в практичних ситуаціях. Характеристиками такої форми освіти є вільний графік навчання; навчання в зручний час; можливість продовжувати навчання, перебуваючи за кордоном; максимальне забезпечення навчально-методичними матеріалами; консультації кваліфікованих викладачів; можливість отримати якісну вищу освіту для тих, хто не може навчатися у вищих навчальних закладах за традиційними формами через відсутність фізичних можливостей або професійну діяльність; можливість отримати додаткову кваліфікацію.

Таким чином, застосування компетентнісного підходу в дистанційній освіті є невід'ємною частиною підготовки кваліфікованого фахівця, здатного бути конкурентоспроможними на ринку праці. Розглянемо визначення поняття компетентності, яке використовується експертами країн Європейського Союзу. Компетентність – це здатність ефективно й творчо застосовувати набуті знання й уміння в практичних ситуаціях та в міжособистісних стосунках, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності і є результатом набуття компетенцій. Компетенції в

такому значенні характеризуються як реальні вимоги до засвоєння студентами знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі.

Компетентнісні результати дистанційного навчання втілені в програмах, критеріях навчальних досягнень, освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки фахівців, Державних стандартах освіти. Компетентнісні результати закладені в сучасних вимогах до програмного змісту з кожного предмета, розроблені критерії і показники їх засвоєння. Це обумовлює формування відповідної системи навчальних завдань у системі дистанційного навчання, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, в яких учні або студенти набувають досвіду вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії). Компетенції в дистанційному навчанні охоплюють не лише когнітивні й операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

На сьогоднішній день застосування компетенцій у дистанційному навчанні знайшло поширення в багатьох освітніх методиках. Так, філологічні науки формують лінгвістичні компетенції, інформаційні – комунікаційні. Прийнято розрізняти такі види компетентностей: інформаційна; соціальна; навчально-пізнавальна (методологічна); життєва (соціально-трудова); загальнокультурна, політична, інформаційна або соціальна, що узгоджено з цілями сучасної освіти й потребами розвитку інформаційного суспільства.

В освітній діяльності виділяють освітні компетенції як сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально-значущої продуктивної діяльності.

Зазначимо, що компетентнісні результати закладені в сучасних вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння[8]. Це вимагає застосування новітніх технологій надання освітніх послуг у дистанційному навчанні з широким використанням можливостей інформаційних технологій, що дозволяє скоротити час набуття знань, покращити доступ до матеріалів та підвищити ефективність навчального процесу. Дистанційна форма навчання є сучасним засобом, ефективним для набуття відповідних компетенцій висококваліфікованого фахівця. До сучасних інформаційних технологій дистанційного навчання відносять електронні підручників, відео, теле-, аудіолекції, консультації, комп'ютерні тести, що дозволяють сформувати в слухачів три основні групи компетенцій:

1. Базові компетенції, які формуються, виходячи зі змісту навчального матеріалу (спеціальні знання з відповідним профілем).

2. Професійні компетенції, які формуються при моделюванні професійної ситуації в робочих матеріалах (кейси) – це специфічні знання про те, за якими принципами виконується практична частина роботи, практичні навички і вміння розв’язувати проблемні ситуації в межах обраного курсу та формування спроможності розвивати і вдосконалювати набуті навички.

3. Навички самоорганізації в навчанні (самонавчання і розвитку).

Важливим при цьому є впровадження методики перевірки засвоєння компетенцій. Важливе значення має діяльність викладача (фасилітатора, куратора), яка передбачає ґрунтовну теоретико-методологічну підготовку. Перш за все, це такі компетенції, як володіння методологією використання інформаційними та комунікаційними технологіями в

освітній діяльності; можливість ефективно застосовувати сучасні програмні засоби; здатність упроваджувати інноваційні засоби і методи навчання на базі сучасних інформаційних технологій; освоєння принципів, форм, засобів і методів дистанційного навчання; знання нормативно-законодавчих норм можливостей застосування дистанційної освіти в навчальному процесі.

Така форма організації навчального процесу має і свої переваги для викладача, який може застосувати широкий спектр методів, засобів і технологій навчання при розробці дистанційних навчальних курсів. Це також формує професійні компетенції в таких галузях:

– методичне проектування і створення навчально-методичних матеріалів для подальшого розміщення;

– технології створення і розміщення різних інформаційних ресурсів та інтерактивних елементів, які забезпечують інформаційну та методичну підтримку процесу навчання;

– використання вільного програмного забезпечення та мережевих освітніх ресурсів відкритого доступу при розробці контенту дистанційного навчального курсу;

– оформлення та організації контенту дистанційного навчального курсу.

Для реалізації дистанційного навчального курсу викладачеві необхідно сформувати професійні компетенції, що дозволяють грамотно організувати навчальний процес за дистанційною формою, а саме: компетенції з педагогічних технологій; володіння методикою організації і проведення навчального процесу в дистанційній формі, контрольних заходів, а також методикою оцінки результатів навчання; компетенції з організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та компетенції у сфері мережевої взаємодії учасників курсу, знання психолого-педагогічних основ віртуального спілкування.

Отже, для того, щоб підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення в професійних ситуаціях, необхідно створити всі умови для впровадження компетентнісного підходу в систему освіти, зокрема у системі дистанційного навчання, що передбачає використання сучасних педагогічних технологій, які враховують специфіку цієї форми навчання і стимулюють розкриття здібностей кожного студента.

Висновки. Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань в конкурентному середовищі. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної системи освіти, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість. Привабливість компетентнісного підходу в дистанційному навчанні полягає в тому, що він має практичну спрямованість і результат: освоєння такої форми поведінки і набуття такого набору знань, умінь і особистісних характеристик, що дозволить фахівцю успішно здійснювати ту діяльність, якою він займається. До того ж, впровадження такого підходу дозволить підвищити інтелектуальний потенціал майбутнього фахівця, який не тільки отримує масив знань з обраної сфери навчання, а й матиме бажання постійно вдосконалювати свої компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Технологія розробки дистанційного курсу : навч. посіб. / Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. [за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка]. – К. : Міленіум, 2008. – [324] с.

2. Закон України **"**Про національну програму інформатизації**" Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80**

3. Морзе Н. В. Інформаційні технології в навчанні / Н. В. Морзе. – К. : Видавнича група BHV, 2004. – 240 с

4. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

5. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос" от 10 сентября 2005. – Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm

6. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. 1). – К. : Педагогічна думка, 2008. – 146 с.

7. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів початкової школи. – Київ, 2008. – 98 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016

УДК 371.132:377.112.4

О. А. Кривильова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
kryvylevaolena@yandex.ua

ВИХІДНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація

У статті теоретично обґрунтовано вихідні положення проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів (спеціальності 014 Середня освіта. Фізика, Математика), які базуються на ідеї створення умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, Національної рамки кваліфікацій та професійних вимог до викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: компетентність, компетенції, проект, психолого-педагогічна підготовка.

Summary

In the article there have been theoretically grounded the original designing positions of psychological and pedagogical training of future teachers of professional and technical educational establishments (speciality 014 Secondary education. Physics. Mathematics.), which based on the idea of creating conditions for achieving by students the optimal level of psychological and pedagogical competence according to educational qualification characteristics, national framework of qualifications and professional requirements to teachers of professional and technical establishments.

Key words: competence, competentions, project, psychological and pedagogical training.

Постановка проблеми. Забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки та приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних навчальних закладах – завдання розвитку педагогічної освіти України [2; 4], що залишаються актуальними для сьогодення. На особливу увагу заслуговує проблема пошуку нового змісту, методів, форм навчання і технологій реалізації цих змін при психолого-педагогічній підготовці майбутніх викладачів фізико-математичних дисциплін до діяльності в професійно-технічних навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Киричук, О. Моляко, Н. Ничкало, Є. Павлютенков, І. Підласий та інші), удосконаленню технологій навчання (В. Бондар, О. Мороз, О. Пєхота, О. Савченко та інші), професійному становленню у вищому навчальному закладі (І. Бех, В. Бондар, О. Дубасенок, С. Золотухіна та інші).

Теоретико-методологічні засади професійної компетентності та шляхи її реалізації досліджували К. Абульханова-Славська, В. Байденко, Є. Барбіна, В. Болотов, В. Бондар, Б. Гершунський, В. Гриньова, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Іонова, Б. Ельконін, В. Євдокимов, Г. Лебедєва, В. Лозова, Е. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В.Маслов, О.Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, А. Реан, В. Сєріков, В. Сластьонін, А. Троцко, О. Хуторський, В. Ядов та інші.

Формування теоретичних і методичних засад підготовки сучасного вчителя фізики знайшло відображення в дисертаційних дослідженнях Б. Будного, Г. Бушка, Ю. Діка, М. Мартинюка, В. Разумовського, В. Савченка, П. Самойленка, В. Сергієнка та інших. Особливості професійної підготовки вчителя математики вивчали І. Акуленко, В. Ачкан, В. Бевз, М. Бурда, О. Дубинчук, В. Моторіна, А.Раков, О. Співаковський, О. Скафа, З. Слєпкань, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, В. Швець та інші.

Водночас ідея психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів, зокрема фізико-математичних дисциплін, ще не набула достатнього рівня розвитку в науці та практиці. Виникає необхідність у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності означеного процесу в усіх взаємозв'язках і опосередкуваннях для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних та особистісних рівнів означених фахівців.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вихідні положення проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів (спеціальності 014 Середня освіта. Фізика, Математика).

Психолого-педагогічна підготовка складає основу професійної підготовки педагога і передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин [2].

Викладач фізико-математичних дисциплін повинен мати високий рівень знань та вмінь, володіти методикою викладання матеріалу фахових дисциплін, психології та педагогіки, необхідний для реалізації навчально-виховної діяльності.

Ідея проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів полягає у створенні умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики (спеціальності 014 Середня освіта. Фізика, Математика), Національної рамки кваліфікацій [5] та професійних вимог до викладачів професійно-технічних навчальних закладів [3].

1. Мета проекту – підвищення рівня якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів відповідно стандартів вищої освіти щодо організації освітнього процесу та здобуття психолого-педагогічної компетентності.

2. Проект зорієнтовано на використання у вищих навчальних закладах, що впроваджують освітню діяльність на першому та другому рівнях вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Фізика, Математика.

3. Проект базується на визнанні людини як найвищої цінності суспільства та передбачає: створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; утвердження в учасників освітнього процесу вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах.

4. Об'єктом проектування є система психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів, яка складається з таких елементів:

цільовий компонент окреслює мету і завдання навчальної, самостійної та практично-зорієнтованої діяльностей студентів відповідно до навчальних планів та програм вищого навчального закладу;

стимулювально-мотиваційний компонент передбачає заохочення та формування позитивної мотивації студентів до активної навчальної, самостійної, практично-зорієнтованої діяльностей;

змістовий компонент відповідає за оптимальний добір дисциплін до навчального плану, змістовність навчальних програм і навчальних ресурсів, оптимальний добір змісту, методів і засобів проведення кожного заняття;

операційно-діяльнісний компонент орієнтує на оптимальний добір форм, методів, прийомів і засобів навчальної, самостійної та практично-зорієнтованої діяльностей;

контрольно-регулюючий, орієнтований на забезпечення дієвого контролю та самоконтролю за рівнем академічних та особистісних досягнень студентів і добір оптимальних методів їх підвищення;

оцінно-результативна компонента полягає в якісній діагностиці та самодіагностиці рівня академічних та особистісних досягнень студентів і виявленні шляхів їх поліпшення.

Психолого-педагогічну підготовку розглядаємо з двох позицій: як процес підготовки, тобто навчання та виховання студентів у вищому навчальному закладі, та як результат підготовки, тобто психолого-педагогічну компетентність.

Психолого-педагогічна підготовка – це процес оволодіння певними компетенціями у досягненні психолого-педагогічної компетентності, передумовами формування якої є удосконалення виконання основних виробничих функцій, що відповідають певним видам психолого-педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат психолого-педагогічної підготовки випускника вищого навчального закладу (бакалавра, магістра) для виконання психолого-педагогічної діяльності в певних професійних та соціально-особистістних компетенціях, який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у цьому виді діяльності.

Компетенція включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання, як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання, як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Компетенції поділяють на: КСО – соціально-особистісні, КЗН – загальнонаукові, КІ – інструментальні, КЗП – загально-професійні, КСП – спеціалізовано-професійні.

Психолого-педагогічна компетентність відповідає психолого-педагогічній структурі діяльності, яка представляє собою складну динамічну систему та містить певні структурні елементи (цілі, мотиви, зміст, засоби дій, регулювання й результат) й формується з певних компонентів. Компоненти психолого-педагогічної діяльності – це відносно самостійні функціональні види діяльності, кожний з яких охоплює групу вмінь, необхідних для реалізації певного виду психолого-педагогічної діяльності чи заходу. Ми обираємо компоненти, що є загальними для сучасного педагога [5]: *проектування цілей, стимулюючо-мотиваційний, плануючий, організаційний, контрольно-корекційний, результативно-аналітичний.*

Основними виробничими (професійними) функціями (згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики) є: дослідницька, проектувальна, організаційна, управлінська, психологічна, контрольна, прогностична, технічна.

Враховуємо, що *дослідницька функція* має відповідати за пошук нових знань та систематичний процес пізнання будь-якої системи або її елементів з метою встановлення фактів; *проектувальна функція* полягає у створенні прототипу майбутнього об'єкта, зокрема структури системи, типу зв'язків, аналізу впливів зовнішнього середовища та

інше; *організаційна функція* окреслює цільове об'єднання ресурсів для досягнення певної мети; *управлінська функція* розглядається як елемент функціонування певної системи, в якій існують об'єкти, що підпорядковують собі інші, а значить, і керують ними, змушують рухатися в певному напрямку, виконувати задані дії, організовують їх діяльність у цілому; процес впливу однієї особи на іншу відповідно до поставлених завдань; *психологічна функція* відповідає за дослідження особливості та закономірності виникнення, формування і розвитку (зміни) психічних процесів (відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уява), психічних станів (напруженість, мотивація, фрустрація, емоції, почуття) і психічних властивостей (спрямованість, здібності, задатки, характер, темперамент) суб'єктів діяльності; *контрольна функція* визначає нагляд за об'єктом і підтримання його функціонування згідно із встановленими принципами через загальне порівняння фактичного стану об'єкта із станом, який слід забезпечити; *прогностична функція* окреслює процес прогнозування; *технічна функція* відповідає за впорядковану послідовність взаємопов'язаних дій та операцій, що виконуються над початковими даними до отримання необхідного результату.

Розглянемо логіку вихідних позицій, що передують психолого-педагогічному впливу, на прикладі компонента психолого-педагогічної компетентності – *проектування цілей*. Цей своєрідний «вектор» активності викладача передбачає спрямованість його на іншу людину. Педагогічна діяльність має сенс лише тоді, коли учень може акумулювати науковий і соціальний досвід, переданий йому педагогом. Тільки позитивні здобутки, інтегровані у внутрішній світ учнів, мають сенс і визначають цінність педагогічної діяльності. Педагог також повинен відповідати певному еталону, професійно-рольовим очікуванням оточення. Проектування цілей є складним процесом, за якого викладач повинен пам'ятати про кінцеву мету його діяльності – забезпечення можливостей для неускладненого розвитку учнів у процесі спільної діяльності. Неправильно визначена мета призводить до негативних або нечітких результатів. Отже, педагог має вміти ставити мету педагогічної діяльності, планувати певні етапи її досягнення згідно з вимогами до змісту освіти, результатами попередньої роботи, перспективами на майбутню діяльність, рівнем здібностей і можливостей учнів, власними можливостями та ін.; визначати місце і значущість мети в системі загальних педагогічних цілей; ставити завдання, зорієнтовані на поетапну реалізацію конкретної мети [6].

Домінуючими виробничими функціями для цього компонента (згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики для студентів спеціальності 014 Середня освіта. Математика, першого освітнього рівня бакалавр) обираємо проектувальну та прогностичну. Проектувальна функція призначена для оволодіння компетенціями КЗП 8-10, 12, 13, КПС 1-6, прогностична – КЗП 8 – наявність базових уявлень про психофізіологічні особливості об'єктів навчання; володіння методами роботи з різними групами учнів; здатність здійснювати мотивацію кожної теми під час навчання математики; здатність сформулювати і відповідно реалізувати навчальну мету уроку математики; здатність у відповідності до навчальної мети вибудувати структуру уроку математики з урахуванням вікових та пізнавальних можливостей учнів; здатність організовувати роботу відповідно до вимог охорони праці; уміння планувати та реалізовувати навчально-виховні заходи; спроможність здійснювати управління процесом навчання і контроль над ним; наявність сучасних уявлень про принципи моніторингу.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика вказує на певні вміння згідно з виконанням типових задач діяльності проектувальної функції та формуванням означених компетенцій, але всі вони спрямовані на учителів математики загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому вважаємо за необхідне посилити цю функцію, враховуючи специфіку

діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів, за рахунок психолого-педагогічних дисциплін.

Так, наприклад, для студентів 4 курсу спеціальності 014 Середня освіта. Математика розроблено авторський курс "Професійна діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів", метою якого є підготовка студентів до психолого-педагогічної діяльності в умовах професійно-технічного навчального закладу. Основні завдання такої підготовки: ознайомити студентів з особливостями діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів; сформувати педагогічне мислення, особистісні та професійні якості, уміння визначати та реалізовувати шляхи професійного спрямування викладання природничо-математичних дисциплін в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньо-професійної програми: п**рограмні компетентності – *загальні (соціально-особистісні), компетенції* – володіти методами міжособистісної та професійної комунікації, вміти адаптуватися до змінюваного соціального та професійно-педагогічного простору (КСО.07) (**знати: загальні положення функціонування професійно-технічних навчальних закладів; особливості навчальної та виховної діяльності в умовах професійно-технічного навчального закладу; вміти: враховувати та використовувати в професійній діяльності особливості організації навчально-виховного процесу у ПТНЗ); п**рограмні компетентності – *фахові (спеціалізовано-професійні), компетенції* –** здатність швидко пов'язувати нові знання з уже набутими (психолого-педагогічні знання, знання з математики та методики її викладання) (КСП.14) (знати: шляхи професійного спрямування природничо-математичних дисциплін; вміти: провадити методичну діяльність згідно змісту освіти у ПТНЗ; здійснювати професійну спрямованість дисциплін природничо-математичного циклу).

Посилення виробничих (професійних) функцій може відбуватися іншим засобом. Так, наприклад, дослідницька виробнича функція містить такі типові завдання діяльності: аналіз сучасних математичних теорій; постановка математичної задачі; аналіз математичної проблеми (задачі); формулювання гіпотетичного твердження; доведення гіпотетичного твердження, спростування гіпотетичного твердження; створення математичної моделі реального об'єкта, процесу, явища; аналіз створеної моделі реального об'єкта; дослідження математичної моделі з використанням засобів комп'ютерної техніки; створення аксіоматичної теорії та її аналіз; вибір, використання алгоритмів, методів, прийомів та способів розв'язування математичних задач; підготовка наукової доповіді, статті, реферату, звіту (наукового твору).

Бачимо, що типові задачі діяльності більше пов'язують із спеціальною підготовкою та не враховують зміст психолого-педагогічної діяльності.

Означена функція спрямована на оволодіння компетенцією КІ 5 (дослідницькі навички). Уміння передують навичкам, які розглядаються як більш досконала стадія оволодіння діями. Ми розглядаємо дослідницькі вміння як здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, набутих у процесі дослідницьких задач. Обираємо класифікацію дослідницьких умінь залежно від складових дослідницької діяльності: інтелектуально-дослідницька складова – уміння аналізувати, зіставляти та порівнювати факти, явища, концепції, точки зору; бачити проблему, виокремлювати основне; визначати протиріччя і формулювати проблему; ставити мету, визначати завдання роботи; критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати своє ставлення до питання, що вивчається, тощо; інформаційно-рецептивна складова – уміння спостерігати, збирати й обробляти дані; систематизувати і класифікувати факти й явища; отримувати інформацію та складати її огляд; інтерпретувати інформацію тощо; продуктивна складова – уміння

проводити експеримент; у відповідній послідовності виконувати практичні дослідження; використовувати різноманітні методи емпіричного і теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук та узагальнювати інформацію; викладати перебіг і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статтю тощо [1]

До цього переліку пропонуємо додати зміст компетенції КСО 5 (вміти сприймати критику, приймати конструктивні рішення щодо усунення виявлених недоліків, бути здатним до самокритики, вміти адекватно оцінювати свій і чужий досвід, презентувати власні досягнення, виявляти здатність до самовдосконалення і професійного зростання), яка зазначена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці відносно змісту дослідницької виробничої функції, але не враховується при викладанні психолого-педагогічних дисциплін згідно з освітньо-професійною програмою підготовки.

Це відповідатиме вимогам до особливостей знань та умінь шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій, а саме: критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності; розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та(або) навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів.

Висновки. Вихідні положення проектування психолого-педагогічної підготовки мають базуватися на ідеї створення умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики; Національної рамки кваліфікацій та професійних вимог до викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Посилення формування компетенцій (не змінюючи наявні вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики) при психолого-педагогічній підготовці (ППП) допоможе майбутнім фахівцям у вирішенні типових задач відносно основних компонентів психолого-педагогічної діяльності. Особлива увага приділяється соціально-особистісним компетенціям, які відповідають за здатність самостійного професійного зростання.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов'язуємо з обґрунтуванням моделі майбутнього викладача професійно-технічних навчальних закладів відносно психолого-педагогічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск : ИЦПКПС, 2001. – 248 с. (С.13, 23)

2. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ МОН України №1176 від 14.08.13р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

3. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України №665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua

4. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : наказ МОН України № 998 від 31.12.2004 р. [Елетронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/

5. Про затвердження національної рамки кваліфікацій : постанова КМ України № 1341 від 23.11.2011р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п

6. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : навч.-метод. посіб. / укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя : КЗ "ЗОЦТКУМ" ЗОР, 2011. – 40 с.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2016

УДК 37.034

Лю Сінтінь,
аспірант
(Міжрегіональна академія управління персоналом)
petkoluda@mail.ru

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ

Анотація

У статті розглянуто підходи до формування естетичної культури майбутніх хореографів у позаудиторній діяльності університету. Розкрито сутнісні характеристики форм, методів, засобів формування естетичної культури особистості. Окреслено основні блоки програми спецкурсу "Естетична культура особистості: сутність та особливості формування" та взаємозв'язки між ними.

Ключові слова: культура, естетика, естетична культура, виховання, особистість.

Summary

The article highlights approaches to the formation of aesthetic culture of future choreographers during extracurricular activities in the university. The article reveals essential characteristics of forms, methods and means of formation of individual's aesthetic culture. The basic blocks of the course «Aesthetic culture of the personality: essence and features of formation» and the relationship between them are presented.

Key words: culture, aesthetics, aesthetic culture, upbringing, personality.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови української держави, глибоких динамічних перетворень, що відбуваються в усіх сферах нашого суспільства, головною метою діяльності університетів є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи гуманістичних, естетичних цінностей, де цінність особистості й мистецтва визначаються як провідні. У цьому контексті зростає значущість виховання естетичної культури студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес учених до проблеми естетичного виховання особистості: Г. Апресян, Ю. Борев, О. Буров, В. Бутенко, З. Гиптерс, І. Гончарів, А. Гулига, М. Каган, Н. Калашник, Е. Квятковський, М. Киященко, А. Комарова, Л. Левчук, Б. Лихачов, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Мелик-Пашаєв, Л. Петько, А. Молчанова, Я. Пономарьов, В. Разумний, С. Рубінштейн, О. Семашко, Л. Столович, В. Стрілько, Б. Теплов, В. Тернопільська, О. Рудницька, О. Хом'як, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити форми, методи, засоби формування естетичної культури майбутніх хореографів у позаудиторній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед форм роботи, що сприяли подальшому розширенню знань майбутніх хореографів про естетичну культуру, розвитку в них естетичних почуттів, умінь, навичок, особливого значення ми надавали спецкурсу "Естетична культура особистості: сутність та особливості формування". Структура занять передбачала викладення теоретичного матеріалу в поєднанні з практичними вправами, іграми, елементами тренінгу, дискусіями, аналізом ситуацій, методиками вивчення майбутніми хореографами своїх особистісних якостей. Під час занять застосовувались такі техніки самопізнання, як аналіз, зворотній зв'язок, рефлексія.

Так, тему спецкурсу "Сутність, структура, особливості формування естетичної культури особистості" розкривали у вигляді лекції-прес-конференції. На наш погляд, цю

форму подачі матеріалу найбільш доцільно використовувати у двох основних методичних варіантах, оскільки на вивчення вищеозначеної теми передбачається дві години лекційних занять. Зокрема, проведення першої лекції може відбуватися таким чином, щоб студенти мали можливість поставити запитання не один одному, а кільком викладачам, що зумовлюється специфікою заявленої теми. Відтак, до лекції залучаються викладачі хореографії, образовотворчого мистецтва, філософії, психології, яким ставляться запитання в контексті педагогічного, філософського та психологічного аспектів зазначеного процесу.

Незважаючи на організаційну складність проведення лекції-прес-конференції, полягає в зібранні значної кількості викладачів одночасно, такий підхід дає змогу суттєво розширити уявлення майбутніх хореографів про кожен з аспектів естетичної культури особистості. Крім того, проведення такого заняття сприяє підвищенню уваги студентів та залученню їх до плідної дискусії із зазначеної проблематики.

У процесі викладання спецкурсу необхідно застосовувати методи навчання, які спонукатимуть студентів-хореографів до формування практичного, образного мислення, в тому числі й у контексті розуміння потреби в розвитку естетичних смаків, умінь і навичок. Достатньо виправданим є застосування методу "Акваріум". Так, розділивши студентів на мікрогрупи, перед ними можна поставити творчі завдання естетичного спрямування. Такі методики спонукатимуть майбутніх фахівців не тільки до визначення пропозиції в зазначеному контексті, але й до дискусії, що також важливо при вивченні спецкурсу.

Формуванню естетичної культури слугує метод "асоціативного переносу", який побудований на перенесенні специфічної мови одного виду мистецтва на інший за допомогою асоціацій суб'єкта. Таке перенесення відбувається із використанням різних видів асоціацій в умовах інтеграції мистецтва на основі сприйняття змісту, форми, виразних засобів певного твору мистецтва. Цей метод передбачає використання таких прийомів: створення ілюстрації до вірша; написання вірша під музику; переклад на вербальну мову пантомімічної дії; асоціативно-поняттєвий переклад (розгляд поняття з погляду різних видів мистецтва).

Застосування методу порівнянь і асоціацій може мати декілька варіантів реалізації. У першому випадку студентам пропонувалося "домислити" сюжет художнього твору, тобто, використовуючи свій життєвий, естетичний досвід; асоціативно добудувати його, збагативши своєю фантазією. У другому випадку студенти повинні були із запропонованих фрагментів (музичних уривків, репродукцій картин, поетичних рядків) вибрати схожі за ідеєю, змістом, тобто порівняти їх і класифікувати. У третьому варіанті завдання ускладнювалося. Студентам самостійно пропонувалося встановити асоціативний ряд. Наприклад, до прослуханого музичного фрагмента підібрати такі надбання різних видів мистецтва, а також подій людського життя, явищ навколишнього світу, які перегукувалися б із ним за своєю ідеєю, емоційним змістом. Метод порівнянь і асоціацій дозволяє розвинути в студентів інтерес до пошукової роботи, фантазію, глибше перейнятися ідеями автора, за зовнішньою формою розкрити зміст, формувати естетичне ставлення до світу, естетичні смаки і судження.

Метод створення "естетичної ситуації" мав на меті розвинути в студентів емоційне сприйняття, надбання ними досвіду естетичних оцінок. Використання нами в процесі освоєння спецкурсу поєднань різних видів мистецтв дозволило студентам глибше перейнятися художньо-естетичним образом, осмислити його зміст, міркувати про нього й переживати. Одночасне звучання класичної музики, ілюстрації мальовничих полотен, уривків із віршів, фотоетюдів, об'єднаних за принципом єдності образно-емоційного, ідейного змісту, створюють певну естетичну атмосферу, що переносить у світ піднесеного й прекрасного. Таким чином, досягається єдність усвідомлення й емоційного переживання.

Особливого значення в арсеналі методів формування естетичної культури надавалося складанню майбутніми хореографами самохарактеристик, індивідуальних програм особистісного зростання, що допомагали їм в оволодінні навичками самоусвідомлення й самопізнання. Це виявляється у здатності юнаків і дівчат реально оцінювати свої здібності й особливості та визначати напрями саморозвитку й самовдосконалення на шляху до естетичного зростання.

У зв'язку з цим ефективним є застосування методу дослідницького портфоліо. Означений метод формує в майбутніх хореографів уміння працювати з різними джерелами інформації з певної теми, відбираючи, аналізуючи й систематизуючи отримані факти. Джерелами інформації виступають: навчальна, наукова, довідкова і художня література; матеріали ЗМІ; статистичні матеріали; аудіо- та Internet-джерела; результати власних досліджень студентів. Портфоліо виконується у вигляді електронної презентації, що доповнюється друкованим варіантом розширеного змісту. При цьому висуваються такі вимоги: а) обґрунтування актуальності теми; б) розподіл матеріалу за темою дослідження в рубрики (наприклад "Словарик основних понять", "Аргументи і факти", "Мої відкриття", "Статистика", "Роздуми на тему"); в) співвідношення теоретико-методичного матеріалу із результатами досліджень; г) включення в презентацію ілюстративного матеріалу (анімацій, малюнків, фотографій) для оформлення текстового змісту слайдів (їх кількість не повинна бути менше 20 і більше 30).

Як ми уже зазначали попередньо, естетична культура особистості виявляється в її здатності до саморегуляції емоцій. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що майбутнім хореографам бракує вмінь і навичок саморегуляції емоцій, тому до спецкурсу включено такі види робіт, як елементи тренінгу з розвитку вмінь саморегуляції емоцій, розігрування етюдів. У процесі розігрування реальних життєвих ситуацій, виконання вправ ("Гнів", "Зустріч з неприємною людиною", "Заздрість", "Малюнок почуттів", "Відверта радість", "Карусель", "Розтопи коло" тощо) майбутні хореографи фіксували окремі емоції й на цій основі відпрацьовували вміння бачити, відчувати, адекватно сприймати емоційні реакції інших, що, в свою чергу, сприяло виробленню в них навичок рефлексії, саморегуляції власних емоцій, умінь адекватно поводитися в складних емоційних ситуаціях, формуванню відповідальності за власні емоційні прояви та поведінку [4].

На думку вчених, бути емоційно зрілим означає: щиро виявляти власні емоції та вміти робити їх допустимими для сприйняття іншою людиною; вміти керувати своїм емоційним станом; бути чуйним до інших людей та розуміти їх емоційний стан; вміти конструктивно взаємодіяти із навколишнім світом. Емоційно зріла особистість природна у своїй поведінці й толерантна під час взаємодії з іншими. Усі ці якості допомагають їй жити в гармонії із собою та оточенням, активно володіти своїми внутрішніми адаптаційними ресурсами [1, с. 15-16].

Формуванню в майбутніх хореографів естетичної культури підпорядкувалася й така форма роботи, як семінари-композиції, семінари-диспути, семінари-вікторини. Семінари-композиції представлено інтегрованими заняттями, в яких можуть поєднуватися декілька різних видів мистецтва (наприклад, музика, образотворче мистецтво; хореографія, поезія та ін.), об'єднаних однією темою або ідеєю. Заняття готують студенти-хореографи, отримуючи від викладача різного рівня завдання. Прикладом такого семінару може бути музично-літературна композиція "Єсенін і музика", "Шевченко і музика". Заняття, проведені за сценарієм, складеним студентами, дозволять їм не тільки ще раз отримати насолоду від поезії Т. Шевченка і С. Єсеніна, а й познайомитись із музичними творами на основі їх поезії.

Ще одним прикладом семінару-композиції є заняття "Зітри випадкові риси і побачиш – світ прекрасний!". Композиція була побудована як діалог двох підгруп студентів-хореографів, ланкою, що пов'язувала ці підгрупи, виступав ведучий. Поряд із

художнім словом у неї були включені симфонічні й інструментальні твори вітчизняних і західноєвропейських композиторів XVIII-XX століття, а також картини, малюнки, гравюри, скульптури. На думку студентів, такий комплексний підхід сприяв підсиленню емоційно-естетичної дії творів мистецтва на їх особистість та подоланню «чорно-білого» сприйняття ними навколишнього світу, виявленню виразної сутності об'єктів мистецтва і природи.

Для обґрунтування на семінарі-диспуті пропонувалися одна-дві проблеми. Наприклад, "Співвідношення прекрасного і виразного в естетичному сприйнятті дійсності", "Особистісно орієнтовані технології естетичного виховання особистості"; "Формування естетичного ставлення до дійсності" та інші. Попередньо студенти мали ознайомитись із філософською, мистецькою, психолого-педагогічною і методичною літературою, завдяки чому в кожного з них формувалась власна думка, визначена позиція щодо певної проблеми, яку вони аргументовано захищали на занятті.

Серед активних форм позаудиторної роботи, що позитивно сприймається майбутніми хореографами, сприяють самовдосконаленню юнаків і дівчат, формуванню у них естетичної культури, і які використовувалися нами, можна виділити тренінгові заняття "Сприяння своєму зростанню". Кожне з цих занять – це насамперед запланований виховний процес, призначений удосконалити знання студентів про себе, дізнатися, як сприймається їх поведінка та окремі риси характеру одногрупниками, гармонізувати власний емоційний стан [3, с. 228].

Значний виховний потенціал щодо формування естетичної культури має діяльність гуртків художньо-естетичного спрямування, клубів за інтересами (хореографів, театралів, музикантів, кіноакторів). Вони створюють об'єктивне бачення та пізнання навколишньої дійсності в цілому, містять у собі засоби сприйняття та творення прекрасного, морального виховання студентів. Ми вважаємо, що в такій діяльності досягається гармонія духовного і фізичного, розвивається здатність до естетичного сприйняття краси різних видів мистецтва.

Висновки і перспективи. Таким чином, утвердження у виховну практику вищих навчальних закладів спецкурсу "Естетична культура особистості: сутність та особливості формування", лекцій-прес-конференцій, семінарів-композицій, семінарів-диспутів, семінарів-вікторин, рольових ігор, ігор-драматизацій, тренінгових занять, творчих зустрічей, екскурсій, клубів, гуртків художньо-естетичного напряму сприяють формуванню в майбутніх хореографів естетичної культури, оскільки зазначені вище форми, методи, засоби створюють оптимальні умови для інтеграції знань у конкретні уміння і навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рєпнова Т. П. Тренінг емоційної зрілості / Т. П. Рєпнова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 14-16.

2. Петько Л. В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л. В. Петько // Музика та освіта ; гол.ред. Л. М. Масол. – К. : Педагогічна думка, 2013. – № 3. – С. 14–18.

3. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : дис. … доктора пед. наук : 13.00.07 / Тернопільська Валентина Іванівна. – К., 2009. – 573 с.

4. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : монографія / В. І. Тернопільська. – Житомир : Вид-во ПП "Рута", 2008. – 300 с.

5. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university for students of art specialties / L.V.Pet'ko // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 395−398.

URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9779

6. Pet'ko Lyudmila. Isadora Duncan and Sergey Esenin // Lyudmila Pet'ko, Yevgenia Shpota // Intellectual Archive, 2014. – January. – Volume 3. – Number 1. – Toronto : Shiny Word Corp. – P. 82–88. URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7844

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016

UDC 378.14

Mekvabidze Ruizan,
Professor of Management Technology
Social Science, Business and Law Department
(Gori State Teaching University)
gsu.icic@gmail.com

THE KNOWLEDGE TRIANGLE AS A MAIN EDUCATIONAL ASPECT FOR LEARNING OUTCOME

Анотація

У статті описується розвиток основних аспектів трикутника знань (навчально-методичних досліджень) і підхід категорії для вивчення результатів у вищих навчальних закладах. Розглядаються теоретичні та практичні ініціативи, прагнення привернути увагу до студента як споживача в моделі вищої освіти.

Ключові слова: навчання, дослідження, результати навчання, прийняття рішень.

Summary

The paper describes development the main aspects of knowledge triangle (Teaching-Learning-Research) and approach categories to learning outcome at the higher education institutions and follows student's engagement for learning outcome, explores theoretical and practical initiatives, seeks to draw attention to the student as a consumer in the model of higher education, develops understanding of statement of the learning outcomes on the experimental basis at Gori State Teaching University.

Key words: teaching, learning, research, learning outcome, decision making

Introduction. The meaning of teaching and learning in education is changing continuously in line with changes in society. Higher Educational Institutions (HEIs) have to teach their students and teach them to assess what knowledge that will be needed to learn according to development in society. This is probably critical aspect for the development of teaching and learning outcome. It must extend the professional skills of students' and prepare them for the labor market as the fundamentally political and economic force of globalisation that impacts on higher education from point of view of market competition [4]. Therefore, some important elements from the university teaching and learning and research and practice, in addition, are now in a new form. It means, that the integrated educational program with the principles, practices, research and teaching assumes for sustainability at the local, regional, national and international level will be established and strengthened. Today, at the same time, according to the Bologna Process the orientation of studies in Europe tends to reach substantial improvement of a new generation learners and offers opportunities for idea development including research and the HEIs need to stay competitive and transform students' abilities, skills, experience into knowledge. The educational components can be combined with other modules to create sustainable learning environment, which help to make teaching and learning more efficient and effective for decision making what we have to teach and how we have to teach [2]. By Cristencen is suggested startegies four concepts for using in class [1] :

1. Professor-student psrtnership in which both share are the responsibility of the learning process;
2. Learning community where group of discussion have to become a „learning community" which shared values and common goals;
3. Professor-student alliance when peofessor–student relationship must be transformed in order to give the students the opportunity to take control on material;
4. The professor must develop a „dual ability" for managing the debate process.

The analysis of important statistical data according to the real situation by students'vision is interesting, also [11]:

1. Purposes of higher education by student's vision: 97% of students believed it was important to provide students with the knowledge and skills they needed to be employable, 91% agreed that the enhancement of personal development was (very or rather) important and 87% of respondents considered that the education of people to play an active role in society was an important aim of higher education;

2. Post-graduation plans by student's vision: Three-quarters of students working towards a first cycle (Bachelor) degree said they wanted to continue their studies -either to a second cycle (Masters programme) or to find work and resume their studies later on a part-time basis (75%).

Literature review shows a direct causal relationship between high performance teaching and student achievement. This approach examines the integration teaching and learning components and determining how they best work together to learning outcome. Into this direction, research methods have four major using: describing social reality; testing hypotheses about theory; forecasting of future activity and decision making. These factors stimulate an interest in a scientific approach to decision making. Educational system have to be responsible to learning outcome to meet growing demand for higher skills levels that focuses on educational reforms. In fact, it means more strong and stable partnership of teaching-learning processes with the new approaches and methodologies [12].

Current thinking about student's learning outcome of the 21st century is based on involving of the research elements more intensively and to integrate them in the educational process. The academics' must begin to study collaboration in strong settings because student has to master both basic and applied skills and focus them to problem solving and decision making. The thinking includes [8,10]:

a/ consideration and provision an analysis of the current teaching-learning-research (T-L-R) conditions at HE universities;

b/ suggestion a strategy and implementation main principals of learning outcome through integration teaching and learning, information technologies and research design;

c/ Necessity to implement them in HE universities.

Today, we are far from the idea that we can create a real learning environment in HE schools as this is the problem with the number 1, but we can change some of characteristics in to the positive direction inside it for improving student's learning outcome, by achieving to increase the main characteristics of knowledge based society on the basis of T-L-R [5,6,10]:

- Student's motivation in education;
- Student's competitiveness;
- Effectiveness of the global universities, open universities and distance education networks for transformation of education for providing new reforms.

The 21st century demands and seeks a new environment of HE activities through new educational reforms. Research led teaching and learning to initiatives to bring the T-L functions by disciplinary based research, as research is the issue facing professionals today and no doubt, that understanding of the research process integrated with T-L is essential characteristics of HE. It can be expressed as [3,7]:

- Benefits of students and staff;
- Knowledge development;
- Activities for sustainaibility Higher Education Environment (HEE).

In result, by the modern point of view, a creation of the HEE may be considered as a

new teaching methodology and the T-L-R triangle will be as a research-based form of this methodology. This form involves students learn the research process, teaching process of learning outcome and knowledge construction in the subject by which knowledge would be achieved. As a triangle T-L-R creates a new studying environment and ocupies between theory and HEE issues, it has to answer on the questions that are connected with new HE activities design and constructions [12]. This approach sets the new role of the HE and it becomes a new key player between teacher and student and this partnership generates an innovation approach which is suited to the needs of knowledge society and knowledge based economy.

1.1 Student's Role in the Production of Learning Outcome. Higher education reform is a fact of life. Global economic restructuring and fast Information and Communication Technology (ICT) development are reforming all of HEIs. In this situation, sustainability HEE is a social reform movement that is seeking to change the way we learn and conduct our professional and civic lives. Therefore, it could and should be a driving force within higher education reform, but in order to establish such a role, it must extend the students' professional skills and prepare them for labor market as well as our teachers, also. For promoting student achievement, supporting and building a solid organizational structure at Universities have to solve the main tasks according to keep principles for creation educational frameworks, materials, processes and learning environments that enable effective learning experiences for responsible competitive labor market [9]. Accordingly with this issue, student's engagement has enjoyed considerable attention in the literature since the mid of 1990s. Following on, from 'the student experience' and 'teaching' before it, 'student engagement' has become the latest focus of attention among those aiming to enhance learning and teaching in higher education. It is not difficult to understand why: by the literature has established correlations between student involvement in a subset of 'educationally purposive activities', and positive outcomes of student success and development, including academic achievement and social engagement [1,4].

Problem statement. Within these above context we need to evaluate the scheme of the concept of teaching and learning for learning outcome by the main indicators for students competences formation in the university according to the competitive market requirements:

- To seek for opportunities to engage students as possible in dialogue to reinforce their connectedness and intention about the purpose and meaning of their activities for learning outcome through teaching and research;
- To encourage students to coordinate their actions with the academics;
- To attempt to research the better understanding of the relationship and communication between teachers and students.

Research methodology. We determine collaborative approaches for the shaping of learning outcomes through teaching, learning and research. The research was provided in Gori State Teaching University and tested in the Vilnius Gediminas Technical University. In the framework of research was included:

- Preparing two questionnaires for teachers and for students separately with varius number of questions for students for teachers, separatelly. Score for each question =10 Among them are the questions on:

a/ Motivation of the teachers to be as a producer of the student's learning outcome;

b/The reasons why students can interested to participate in the study programme and want to create his/her learning outcome;

- Calculating the sample size needed to estimate the indicators of the process;
- Collecting data by questionnaires according to the sample size;
- Data processing;

- Findings, analysis and Discussion;
- New design approaches.

Methodological Approach:

1. Study curricula and technical aspects of design with requirements for learning for new learning environment;

2. Research building issues;

3. Students' involvement in assessment.

Research framework. Based on the theories reviewed from the literature and modified to suit the study for the university level, the research framework designed for the triangle (T-L-R) for creation learning outcome are presented by the table1 below.

Table1. Consideration of the concepts for formation of learning outcome by the main indicators according to the competitive market requirements
Learning interact with teaching
Student-focused teaching as the most effective for student's learning process
Research into teaching as an effective strategy and way of benefit of student learning for learning outcome
Student's learning outcome as a result through teaching, transfer process and research
Research into teaching as a transfer process for learning outcome
Learning outcome through teaching, seminars, workshops, conferences and project-based work
Learning outcome should flow from teaching to research
Critical thinking on teaching reform through research as stimulator students' to provide them for learning and learning outcome

Sample size was calculated by using the Taro Yamane formula (A case of finite population): n= N/[1+N(e)*2]

Where: n – sample size; N – population size; e – the acceptable sampling error.

The response options into second stage are: Strongly agree (SA), Agree (A), Neutral (N), Disagree (DA), Strongly Disagree (SD).The tests were carried out at the 0.05 level of significance. The reliability of items in second section of the questionnaire was measured by Cronbach's alpha. The results are given in the table2 below.

Table2. Reliability analysis of the variables

#	Variables	Number of Items	Alpha
1	Teaching	6	0.85
2	Learning	7	0.84
3	Research	9	0.70

Findings. Demographic information of respondents is given in the table 3.

Table 3. Demographic information

	Classification	Number	%
Gender	F	101	54.01
	M	86	45.99
		187	100
HE qualification	BA (3rd and 4th year)	65	34.75
	MA	35	18.72
	PhD	6	3.21
Status	Teacher	27	14.44
	Ass. Professor	34	18.18
	Professor	20	10.70
Institution type	Public	187	100

Teaching experience	Above 20 years	12	14.81
	15-20 years	18	22.22
	11-15 years	19	23.46
	5-10 years	15	18.52
	Under 5 years	17	20.99

An independent sample t-test was carried out on the data. The mean values of learning outcome behavior of academics and students are closely related. The results are given in the tables 4.

Table 4. Group statistics

	Type	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error mean
Learning outcome	Academics	81	4.94	0.8119	0.0591
	Students	106	4.91	0.8367	0.0683

Analysis of research results. Analysis of indicators of learning outcome was used to explore the degree of consensus on the indicators of each variable (teaching, learning, research). Review of the statements of indicators related to the teaching of academics and students shows that in general most academics and students have a positive **Learning Outcome** and more:

- Teaching interact with research – 65.64%
- Student-focused teaching as the most effective for students'learning process – 69,25%
- Research into teaching as an effective strategy and an effective way for Learning outcome -73.54%
- Research into teaching as a transfer process for learning outcome – 68.78%
- Learning outcome may be provided through teaching, seminars, workshops, conferences and project-based work – 80.15%
- Learning outcome with respect to teaching- research –learning link – 69.11%
- Learning outcome is formed from teaching to research – 66.07%
- Student's learning outcome as a result through teaching, transfer process and research – 75.05%
- Critical thinking on teaching is formed through research as student's stimulator to provide them for learning and learning outcome -72,21%

According to the indicators and the questions by questionnaires to teachers and students we have the results in the tables 5,6,7:

Table 5. Academics and students according to learning outcome through teaching analysis by the teaching indicators (N=187)

Variable	Indicators	Frequency,%				
		SA	A	N	DA	SD
TEACHING Towards Learning outcome	Effective strategy for learning outcome: research into teaching	70	55	44	12	6
	Research into teaching as a learning outcome process	71	68	46	2	0
	Teaching through seminars, workshops, conferences and project-based work is a basis of learning outcome	63	75	49	0	0
	Learning outcome is a link of research and teaching	59	78	45	4	1
	Teaching interact with learning and research	79	72	35	1	0
	Learning outcome should flow from teaching to research	64	78	44	1	0

Table 6. Academics and students according to learning outcome through learnind process analysis by learning indicators (N=187)

Variable	Indicators	Frequency,%				
		SA	A	N	DA	SD
LEARNING Towards Learning outcome	Critical thinking stimulate students' to provide them for learning and learning outcome	70	83	28	4	3
	Student-focused teaching is suggested by many pedagogical researchers as the most effective for student's learning process	78	67	37	5	0
	Learning outcome for learners may be provided through teaching, seminars, workshops, conferences and project-based work	81	78	26	2	
	The learning outcome is a link with respect to research- teaching – learning	69	68	46	2	
	learning interact with teaching and research	77	65	45	0	
	Research improve quality of university teaching and learning	57	81	46	2	

Table 7. Academics and students according to learning outcome through learning process analysis by learning indicators (N=187)

Variable	Indicators	Frequency,%				
		SA		N	DA	SD
RESEARCH Towards Learning outcome	Research into teaching is an effective strategy for learning outcome	67	3	39	11	7
	Research into teaching as a learning outcome transfer process	85	0	39	7	0
	A movement of learning outcome may be provided through teaching, seminars, workshops, conferences and project-based work	79	6	25	4	3
	learning outcome views with respect to research and teaching link	61	8	45	3	0
	Research interact with teaching	68	1	39	8	1
	All academics have to be good researchers	35	7	80	3	2
	Research improve quality of university teaching and learning and learning outcome	61	2	36	5	3
	Research into teaching should not be a separate process	31	9	59	19	9
	Research as a generator of learning outcome	65	1	3		

Discussion and new design approaches. These components take part in the learning outcome management process. It means that modern educational reforms have to promote increasing of a basis learning outcome because it must be linked with the market requirements. These approaches can be concidered as the indicators below:

1. Student-centered approach (pedagogy, curricula and related matters);

2. Teaching, learning and research should drive curricula design

Today, the labour market sets high demands on the kind of skills that graduates need to possess. Not every skill can easily be developed in HE. There are two main issues underlying the decision whether a skill should be developed in HE:

a/General academic skills and professional expertise that should be the main focus or goal of HE;

b/Strategic/ Innovative/creative skills.

The main reason is that HE is not the most effective developer of these skills since it

should be acquired through practice. The world is changing and the graduates have to develop ideas to meet those changes.

REFERENCES

1. Alina Michaela Dima. Handbook of Research on Trends in European Higher Education Convergence. Information Science Reference. ISBN: 978-1-4666-6001-4. An Imprint of IGI Global. 2014. P. 328

2. Amy Scott Metcalfe, Tara Fenwick. Knowledge for whose society? Knowledge production, higher education, and federal policy in Canada. High Education 57:209–225 DOI 10.1007/s10734-008-9142-4 (Published online: Springer Science+Business Media B.V. 2008)

3. Astin,A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Development. 1999, vol. 40, #5, P. 518-529 .

4. Gerard van de Watering, David Gijbets, Filip Dochy, Janine van der Rijt. Student's assessment preferences, perceptions of assessment and their relationship to study results. *Journal Higher Education*. 2008. P. 645-658. DOI 10.1007/s107.34-008-9116-6.

5. Markwell, D. The Challenge of Student Engagement . Keynote address at the Teaching and Learning Forum. University of Western Australia, 30–31 January, 2007. http://www.catlyst.catl.uwa.edu.au/ data/page/174588/Page_6-15_from_CATLyst.pdf

6. Martin Oliver, Natasha Whiteman. Engaging with the research methods curriculum. Journal *Reflecting Education*, UCL Institute of Education. ISSN 1746-9082. Vol. 4, No. 1, 2008. P. 63-71

7. Mary McCormick, Angela R. Bielefeldt, Christopher W. Swan, Kurtis G. Paterson. "Assessing students' motivation to engage in sustainable engineering", International Journal of Sustainability in Higher Education,ISSN:1467-6370. Vol. 16, issue 2, 2015 P. 136 – 154. http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-06-2013-0054

8. Mekvabidze R. Thinking about learning environment of the 21th century. 5th international conference on education and new learning technologies**.** Conference Proceeding. ISBN: 978-84-616-3822-2. Barcelona,1-3 July, 2013. P. 4972-4980

9. Mekvabidze R., Duruli Ts. In the Frame of the Educational Reforms in Georgia: In pursuit of Sustainable Learning Environment. International Conference " The Future of Education"(Abstract). 16-17 June, 2011. Florence, Italy. http://www.pixel-online.net/edu_future/acceptedabstracts.php „Innovative Teaching and Learning Methodologies".

10. Mekvabidze R. Teaching Tomorrow-Today: Knowledge as an integration of Teaching-Learning-Research.10th International Silk Road Conference on EU Association Agreement: Perspectives and Challenges. Proccedings. ISSN: 1512-2548. UDK: 378.4(479.22)(063). 2015. P. 71-79.

11. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/barometersum_en.pdf

12. ***http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en***

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

УДК [371.134:796.011.3]:006.34(438)

О. М. Мозолев,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
mozoliev64@mail.ru

ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ПОЛЬЩІ

Анотація

Аналізуються погляди польських вчених на підготовку фахівців з фізичної культури і спорту. Розкривається зміст Державного стандарту навчання до майбутньої професії вчителя. Систематизуються вимоги щодо підготовки викладачів фізичної культури і спорту за кваліфікаційним рівнем "бакалавр" та "магістр".

Ключові слова: Державний стандарт, підготовка, викладач, фізична культура, кваліфікаційний рівень.

Summary

The views of Polish scientists on the preparation of specialists in the sphere of physical culture and sports are analyzed. The content of the state standard of training to future profession of teacher is considered. The requirements for training of teachers of physical culture and sport according to qualification level "bachelor" and "master" are systematized. .

Key words: state standard, training, teacher, physical education, degree.

Постановка проблеми. Важливе місце в системі освіти молоді польські науковці [1; 6; 7; 11; 13; 15; 17] відводять професійній підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, від їх рівня залежить якість навчання і виховання всього підростаючого покоління, подальший економічний і соціальний розвиток держави. Підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників у сфері фізичної культури і спорту є одним з пріоритетних напрямів розбудови системи освіти. Саме на них покладаються завдання з всебічного фізичного розвитку молоді, її оздоровлення, формування навичок ведення здорового способу життя, догляду за станом свого здоров'я, організації рекреаційних заходів, вміння з користю проводити вільний час.

Аналіз досліджень і публікацій. Польський досвід розвитку освіти вивчали А. Василюк, Я. Гречка, Л. Гриневич, І. Даценко, О. Карпенко, В. Павленко, Т. Марешь, Ю. Соколович-Алтуніна та ін. Проблеми навчання молоді фізичній культурі і спорту в закладах освіти Польщі розглядали в своїх роботах С. Вавренюк, Н. Долгова, В. Пасічник, Л. Сергієнко, В. Лишевська, А. Мандюк, Б. Мицман та ін. Однак, питання розгляду стандартів навчання фахівців галузі фізичної культури і спорту в Польщі поки що не знайшли достатнього висвітлення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є аналіз поглядів польських вчених на зміст підготовки та розгляд державних стандартів навчання фахівців фізичної культури і спорту.

Зміни в суспільному та економічному розвитку держави, безперечно, здійснюють вплив на погляди щодо якості підготовки педагогічних працівників та висувають нові вимоги до рівня їх фахової підготовленості. В останні два десятиріччя помітно зріс інтерес до вивчення ролі та місця фізичної культури і спорту в системі загальної освіти людини, перегляді раніш сформованих підходів щодо її вивчення. Це знаходить своє відображення в переосмисленні освітніх стандартів навчання, у висуванні нових вимог щодо якості професійної підготовки фахівців у сфері фізичної культури і спорту, у розробці нових навчальних програм та впровадженні інноваційних технологій навчання. Аналіз досліджень та публікацій польських науковців свідчить про те, що проблемі підготовки фахівців у сфері фізичної культури і спорту приділялось багато уваги на різних етапах історичного розвитку. Вона розглядалась різнопланово та враховувала потреби суспільства в конкретно визначений проміжок часу.

Так, M. Demel розглядає зміст роботи вчителя фізичної культури як кращого порадника і друга молоді, якій здійснює теоретичне і практичне навчання у відповідності з нормами гігієни, вміє розподілити час між роботою й відпочинком, формує в учнів дбайливе ставлення до свого тіла та догляду за станом власного здоров'я [5].

S. Strzyżewski, формулюючи власний погляд на ідеал учителя фізкультури і бажаючи його наблизити до практики, представив і описав п'ять основних ролей, яким він повинен відповідати: вчитель – людина, вчитель – взірець фізичної культури, вчитель – вихователь, вчитель – викладач, вчитель – громадський діяч. Автор одночасно зазначив, що модель "ідеального вчителя фізичного виховання" не формується спонтанно, а створюється винятково під час навчання у ВНЗ [16].

R. Cieśliński в своїх дослідженнях стосовно моделі вчителя фізичної культури дійшов висновку, що рівень професіоналізму вчителя необхідно розглядати з точки зору його компетенції в різних видах діяльності: навчально-методичній, виховній, організаційно-спортивній, соціальній, у школі і поза школою, в самоосвіті та вдосконаленні своєї роботи. Вчитель фізичної культури був, є і має бути промоутером здорового способу життя. Автор стверджує, що лідером може стати практично кожний, якщо своєю поведінкою закликає інших до дотримання певних принципів, які впливають на здоровий спосіб життя. Таку роль у польській школі повинен виконувати кожен

вчитель і, перш за все, вчитель фізичного виховання [4].

R. Muszkieta наголошує, що вчитель фізичної культури є спочатку вчителем і вихователем і тільки потім – фахівцем у своїй галузі. У фізичній культурі процес виховання й освіти особливо тісно взаємопов'язані. Шкільна фізкультура носить не тільки формальний характер навчання, а й передусім є ключовим предметом навчання від інтелектуального, морального і естетичного виховання молоді [12].

W. Osiński визначає, що в процесі навчання у ВНЗ мають місце певні недоліки в теоретико-методичній підготовці майбутніх учителів фізичного виховання. Значна частина випускників вищих навчальних закладів недостатньо володіє науково-педагогічними, конструктивними, професійними здібностями, не вміє обґрунтувати і об'єктивно оцінити досвід своїх колег, опрацювати спеціальну літературу, підготувати авторську програму з фізичної культури для своєї школи та ін. Він стверджує, що у дійсності жоден ВНЗ не в змозі забезпечити випускників необхідним рівнем професійних кваліфікацій і компетенцій, які б могли гарантувати успіх у педагогічній діяльності протягом усього життя. Високий рівень професіоналізму викладача залежить від його подальшої самоосвіти та самовдосконалення. Навчання, яким би воно не було, – це тільки вступ до знань і формування навичок, отримання професійних кваліфікацій і компетенцій, особливо прагматичних [15].

R. Żukowski вказує, що підготовка з теоретичних дисциплін вчителя фізичної культури повинна бути всебічною та враховувати сучасний розвиток суспільства; дозволяти усвідомлювати і розуміти, а потім застосовувати на практиці різноманітні можливості фізичного виховання в підготовці молоді до життя та необхідності занять фізичною культурою в зрілому віці; використовувати вплив фізичної культури на особистий розвиток і соціальні відносини. Велике значення має внутрішня структура змісту освіти в підготовці вчителів фізичного виховання до професії, від якої залежить не тільки знання окремих теоретичних дисциплін, але й уміння використовувати ці знання і навички в конкретному освітньому процесі. Вчитель фізкультури – це той фахівець, який має високий рівень освіти і педагогічної майстерності, володіє гарними організаційними, комунікативними та морально-вольовими якостями [17].

Розвитку теоретико-методологічних засад щодо покращання рівня професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичної культури в умовах реформування освіти в Польщі присвятив свої дослідження J. Bielski [2]. Він зазначає, що у зв'язку з реформуванням освіти у Польщі значно підвищуються вимоги до особистості вчителя фізичного виховання та його професійних якостей. У школах введено контрактну систему працевлаштування вчителів, а серед спеціалістів фізичної культури, особливо в містах, має місце значний конкурс [3]. J. Bielski серед багатьох педагогічних навичок вчителя виділив три групи компетенцій, якими повинен володіти справжній фахівець: навички діагностики (про пізнання учня і навколишнього його середовища), навчальні навички (включаючи всі взаємодії, що пов'язані з програмуванням і плануванням роботи, підготовкою до занять, їх проведенням і перспективним розвитком), модифікаційні навички (пов'язані з аналізом і самооцінкою роботи, а також здатність змінювати поведінку залежно від педагогічної ситуації). Результати навчання і виховання залежать від кваліфікації вчителя, а також від активності учнів і значною мірою від того, ким є вчитель в їх суб'єктивному відчутті. Істотне значення має наявність у вчителя так званого педагогічного таланту [1; 2]. Високих результатів у своїй педагогічній діяльності вчитель може досягнути за рахунок чіткої її організації, яка характеризується: свідомістю та цілеспрямованістю; конкретністю та чіткістю доручень учням і вимог до них у навчально-виховному процесі; раціональністю змісту, засобів та форм фізичного виховання; оптимальним використанням

фізкультурного інвентарю та обладнання залежно від виду занять; вибором місця проведення та кількості учнів в режимі навчального дня та в позаурочний час.

Нова реформа освіти у Польщі висунула підвищені вимоги до системи фізичного виховання учнів шкіл, а саме: уточнення оздоровчих, освітніх та виховних завдань; удосконалення організації та змісту фізичного виховання школярів; визначення об'єктивних критеріїв оцінки результативності цієї системи та ін. На результативність праці викладача фізичної культури впливають дидактичні вміння чітко планувати навчально-виховний процес у школі, застосовувати найбільш доцільні методи та прийоми навчання учнів різноманітним вправам на заняттях з фізичної культури і занять спортом, а також вміння формувати позитивне ставлення школярів до занять з фізичного виховання [3].

T. Maszczak звертає увагу на нові тенденції в освіті, які викликані вступом Польщі до Європейського союзу, він говорить, що європейський вимір освіти – це не лише запозичення стандартів і вимог щодо підготовки відповідних фахівців, перехід на загальнолюдські цінності життя і отримання освіти, інтеграції у всіх сферах життя держави і суспільства, а також зворотній процес передачі всього найкращого, що набуто в процесі розвитку окремої держави з урахуванням інтересів Європейської спільноти [10]. Європейській погляд на підготовку фахівця в сфері фізичної культури і спорту, на його думку, передбачає формування у випускника ВНЗ широкого кола професійних компетенцій, таких, як застосування оздоровчих, рекреаційних та реабілітаційних методик навчання; популяризація та практична реалізація концепцій сімейного активного дозвілля; формування в учнів сталих традицій та мотивацій щодо фізичного виховання і спорту як важливого чинника забезпечення здорового способу життя; удосконалення форм залучення населення до систематичних занять фізичною культурою та спортом; забезпечення взаємозв'язку між фізичним вихованням, масовим спортом та спортом вищих досягнень; розширення видів навчальної діяльності в умовах застосування сучасних технологій; впровадження у навчальний процес сучасних підходів щодо контролю знань, умінь та навичок [11].

J. Nowocien констатує, що на проблему підготовки вчителів фізичної культури впливає функціонування відповідної ефективної моделі кадрового, фінансового, матеріально-технічного, наукового, медичного та інформаційного забезпечення їх діяльності. Удосконалення системи фізичного виховання в закладах дошкільної, загальноосвітньої, професійної та вищої освіти залежить від рівня підготовленості фахівців фізичної культури і спорту, удосконалення змісту освітніх програм, методів і організаційних форм навчання, уніфікації та спрощення управлінської діяльності, створення умов для більш ефективного вирішення загальноосвітніх і спеціальних питань фізичного виховання, які відображаються соціальному побуті та впливають на здоровий спосіб життя [14].

Слід зауважити, що сучасна система підготовки педагогічних працівників в сфері фізичної культури і спорту ґрунтується на загальних вимогах щодо підготовки фахівців у сфері освіти та мають свої специфічні особливості. Загальні вимоги щодо підготовки фахівців у сфери освіти в Польщі у відповідності до національних стандартів кваліфікації викладені в Розпорядженні Міністра науки і вищої освіти "Про стандарти освіти підготовки до майбутньої професії вчителя" від 17 січня 2012 року [8]. У документі визначені загальні та детальні результати навчання щодо отримання професії вчителя, встановлені ефекти навчання, розкритий механізм реалізації модулів навчання в процесі отримання освіти.

По закінченню вищого педагогічного навчального закладу та отриманні професійної освіти вчителя, *випускник повен володіти:*

- необхідними теоретичними знаннями;

- високим рівнем психологічної і педагогічної підготовленості, що дозволить здійснювати розуміння процесів розвитку, соціалізації, виховання і навчання, викладання окремих навчальних дисциплін;

- знаннями з дидактики і методології педагогічної діяльності, які підтверджені досвідом в її практичному використанні;

- навичками та компетенціями, які необхідні для комплексної реалізації дидактичних, виховних і опікунських завдань школи, в тому числі для самостійної підготовки й адаптації програми навчання до потреб і можливостей учнів;

- власною педагогічною майстерністю проведення освітньої діяльності з використанням сучасних засобів і методів збору, систематизації та обробки інформації, підбору необхідних матеріальних засобів, виявляти здатність до навчання та вдосконалення;

- комунікативними якостями вміло спілкуватися за допомогою різних методів як з особами, які є суб'єктами педагогічної діяльності, так і з іншими людьми в процесі навчально-виховної діяльності; відповідати встановленим нормам етики, відкритості в спілкуванні, почуттям відповідальності;

- практичними навичками щодо готовності в реалізації професійних завдань (дидактичних, виховних і опікунських), які випливають з професійних завдань вчителя.

Детальний опис результатів навчання після закінчення вищого навчального закладу та отримання професії вчителя встановлює пункт 2, розділу 1, Розпорядження Міністра науки і вищої освіти "Про стандарти освіти підготовки до майбутньої професії вчителя" від 17 січня 2012 року [8].

У відповідності до його положень *випускник педагогічного навчального закладу повинен мати уявлення про:*

- розвиток людини протягом життєвого циклу в біологічному, психологічному та соціальному аспекті;

- відповідність змісту навчання етапам розвитку людини в процесі отримання освіти*;*

- комплекс заходів, що здійснюють вплив на процеси індивідуального і соціального розвитку людини, в тому числі педагогічну діяльність викладача, регулярність їх проведення, а також про можливі перешкоди щодо здійснення педагогічного впливу на учнів;

- процес виховання та отримання освіти, а саме: про його філософську, соціально-культурну, психологічну, біологічну і медичну складову;

- сучасні теорії, що стосуються виховання, навчання і викладання, а також різних умов організації цього процесу;

- умови середовища навчання і виховання, їх специфіку, розуміння процесів, що в них відбуваються;

- проведення діагностичних досліджень у процесі педагогічної практики, врахуванням особливостей навчання, що потребують учні з відхиленням у стані здоров'я;

- структуру та функції системи освіти – цілей, правових засад, організації та функціонування закладів освіти;

- суб'єкти педагогічної діяльності (дітей, учнів, батьків, вчителів), а також партнерів шкільної освіти (інструкторів, тренерів тощо);

- специфіку роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби, у тому числі з талановитими дітьми;

- встановлені стандарти навчання, методики виконання завдань, процедур і практики, що застосовуються в обраній галузі педагогічної діяльності;

- вимоги до безпеки навчання та гігієни праці в закладах освіти;
- проектування власного професійного розвитку, кар'єрного зростання;
- етичні норми професії вчителя.

Випускник педагогічного навчального закладу повинен мати такі сформовані вміння:

- проводити педагогічне спостереження;
- використовувати теоретичні знання з педагогіки і психології для здійснення аналізу та педагогічної інтерпретації подій в певній ситуації, встановлення мотивів і прогнозування можливих моделей поведінки учасників подій;
- використовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, дидактики і методики навчання для діагностики, детального аналізу та педагогічного прогнозування процесу навчання, практичної діяльності щодо реалізації стратегії навчання на окремих етапах отримання освіти;
- самостійно здобувати знання, розвиватись інтелектуально за допомогою різних джерел інформації та використанням сучасних технологій, підвищувати свій професійний рівень;
- використовувати навички діагностики для обробки результатів педагогічного спостереження та формулювання відповідних висновків, що дозволить розпізнавати та прогнозувати ситуації особливих освітніх потреб учнів;
- вірно використовувати сформовані комунікативні компетенції: спілкуватися з людьми з різних верст населення, соціального походження, емоційного стану; вирішувати конфлікти і будувати доброзичливу атмосферу для спілкування в класі, школі та поза їх межами;
- оцінювати користь стандартних методів та встановлених процедур для практичної реалізації завдань навчання і виховання на кожному етапи отримання освіти;
- вибирати і використовувати наявні матеріали, засоби і методи роботи для ефективної реалізації педагогічних заходів (дидактичних, виховних, опікунських), а також використовувати сучасні технології навчання;
- здійснювати управління процесами навчання і виховання;
- сприяти роботі щодо всебічного розвитку учнів, підтримувати їх самостійність, розвивати самосвідомість та прагнення до самовдосконалення;
- працювати з учнями за індивідуальним завданням, адаптувати методи і зміст навчання до потреб і можливостей учнів (в тому числі учнів зі спеціальними освітніми потребами), а також змін, що відбуваються у світі і в науці;
- користуватись правилами й етичними нормами у своїй діяльності;
- використовувати організаційні навички для здійснення педагогічної діяльності, працювати в команді, виконуючи різні ролі, приймати і ставити завдання, співпрацювати з іншими вчителями, вихователями і батьками учнів;
- аналізувати власну педагогічну діяльність, визначати її слабкі сторони, які потребують подальшого розвитку і вдосконалення;
- створювати план власного професійного розвитку.

Випускник педагогічного навчального закладу повинен володіти такими соціальними компетенціями:

- усвідомлювати рівень своїх знань і професійних навичок;
- розуміти необхідність постійного підвищення професійної кваліфікації особистісного розвитку;
- проводити оцінку власної компетентності та удосконалювати професійні навички в ході реалізації педагогічних заходів;

- бути впевненим щодо сенсу, необхідності та цінності для суспільства педагогічної діяльності, власної професійної діяльності;
- проявляти активність, наполегливість у вирішенні індивідуальних і колективних професійних завдань;
- усвідомлювати необхідність проведення індивідуальної роботи з учнями, що мають спеціальні освітні потреби;
- розуміти важливість власного професіоналізму, дотримуватись правил професійної етики і особистої поведінки;
- здійснювати відповідальну підготовку до своєї роботи.

Питання специфіки педагогічної діяльності фахівця з фізичної культури і спорту розглянуто і теоретично обґрунтовано в наукових працях польських вчених J. Bielski, H. Grabowski, Z. Krawczyk, T. Maszczak, W. Osiński, Z. Zukowska [2; 7; 9; 10; 15; 17]. Вони стосуються визначення характерних рис особистості вчителя фізичного виховання, його ставлення до педагогічної праці та удосконалення професійної майстерності.

Відповідно до встановлених стандартів освіти навчання за спеціальністю фізичне виховання за першим кваліфікаційним рівнем "бакалавр" проходить протягом 3-х років на стаціонарній і нестаціонарній (вечірній та заочній) формі навчання. Навчання за другим кваліфікаційним рівнем "магістр" відбувається протягом 2-х років також на стаціонарній і нестаціонарній формі навчання.

По закінченню навчання на першому кваліфікаційному рівні "бакалавр" випускник за спеціальністю "фізичне виховання" отримує дозволи, які необхідні для роботи в державних і недержавних установах, а також може здійснювати навчання у дитячих садочках та початковій школі в ролі вчителя фізкультури або в ролі інструктора з лікувально-корекційної гімнастики, інструктора по спорту та інструктора з відпочинку в обраному виді спорту, тренера, аніматора вільного часу дітей, підлітків і дорослих (у тому числі людей похилого віку). Має оволодіти практичними компетенціями, що дозволяють ефективно впливати на поведінку окремих людей і соціальних груп, які бажають задовольнити свої потреби в покращенні здоров'я і самопочуття, розвитку фізичних якостей і рухових можливостей, проведенні вільного часу і розваг, пов'язаних з участю у проведенні занять з фізичної культури. Випускник отримує необхідні знання з психології, педагогіки, біології, що дозволяють розуміти процеси розвитку, які закріплюються навичками з виховної, дидактичної, методичної роботи в їх практичному застосуванні та компетенціями, які необхідні для роботи з дітьми, молоддю, дорослими і літніми людьми. По закінченню навчання випускник повинен бути підготовлений для виконання професійних завдань (дидактичних, виховних і опікунських), що випливають з ролі вчителя в фізичній активності, зміцнення здоров'я і проведенні вільного часу, а також організації самостійного планування, реалізації і оцінки фізичної активності тих, хто навчається.

По закінченню навчання на другому кваліфікаційному рівні "магістр" випускник за спеціальністю "фізичне виховання" набуває професійні компетенції, які необхідні для роботи в державних і недержавних установах освітнього характеру (школи, професійні навчальні заклади, ВНЗ) в ролі вчителя фізичної культури та компетенції, які необхідні для того, щоб обіймати керівні посади в організаціях у сфері освіти і фізичної культури органів місцевого самоврядування, державної адміністрації та інших установ, які займаються здійсненням політики розвитку освіти і поширенням знань у сфері фізичної культури і спорту. Випускник під час навчання отримує знання з психології педагогічної діяльності, які дозволяють зрозуміти особливості процесу розвитку людини; має сформовані навички навчання та вдосконалення власної педагогічної майстерні, отримання знань з використанням сучасних засобів та методів збору й обробки

інформації, уміння співпрацювати та взаємодіяти з фахівцями фізичної культури і спорту та тими, хто організовує навчально-виховний процес; набуває практичних навичок та компетенцій необхідних в роботі з молоддю і дорослими. Також він підготовлений для виконання професійних завдань (дидактичних, виховних і опікунських), що випливають з ролі вчителя фізичної культури і спорту, проведення освітньої роботи щодо зміцнення здоров'я і покращення самопочуття, визначення оцінки фізичної активності, здійснення самостійного планування, реалізації педагогічних завдань та організація активного рекреаційного відпочинку.

Висновок. Державний стандарт навчання фахівців з фізичної культури і спорту Польщі базується на загальних вимогах щодо підготовки педагогічних працівників у відповідності до національних стандартів кваліфікації. Він визначає зміст і обсяг знань, умінь та рівень професійних і соціальних компетенцій, якими має оволодіти випускник по завершенню навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bielski J. Nowa koncepcja ksztaicenia ogylnego w Polsce // Lider, 1997. – № 9. – S. 20–21.

2. Bielski J. Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywnosci pracy nauczyciela wychowania fizycznego. – Piotrkyw Trybunalski: WSP, 1999. – 438 s.

3. Bielski J. Wychowanie fizyczne w reformowanej edukacji. Budowa programyw Autorskich. Standardy osiągnięć. Ocena ucznia //Lider – Wydanie specjalne. – 1999. – S. 8–12.

4. Cieśliński R. Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego. Wydawnictwo AWF, Warszawa, 1988. – 142 s.

5. Demel M. Szkice krytyczne o kulturze fizycznej. Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa, 1973. – 174 s.

6. Denek K. Funkcje nauczyciela w społeczeństwie wiedzy // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2004. – Nr 12. – S. 4–9.

7. Grabowski H. Teoria fizycznej edukacji / H. Grabowski // Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spolka Akcyjna, 1999. – 147 s.

8. Krajowe Ramy Kwalifikacji Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela // Dziennik Ustaw z dnia 6 lutego 2012 r. // Pozycja 131.

9. Krawczyk Z. Filosofia i socjologia kultury fizicznei. Warszawa. PWN. 1973. – 211 s.

10. Maszczak T. Educacja fizyczna w nowej szkole: podrecznik dla studentow wychowania fizycznego. – Warszawa: AWF, 2013. – 183 s.

11. Maszczak T. Wychowanie przez rozwoj: podrecznik – Warszawa: Fundacja "Centrum edukacji olimpijskiei", 2015. – 224 s.

12. Muszkieta R. Kompetentny nauczyciel sportu i edukacji (w:) „Spoieczny wymiar sportu" [red. Z.Dziubicski]. Wydawnictwo: Salezjacska Organizacja Sportowa RP, Warszawa, 2003. – S. 380–93.

13. Muszkieta R. Nauczyciel w nowym systemie edukacji. Kultura Fizyczna, 2001. – Nr 5–6, S. 5–11.

14. Nowocien J. Studium o pedagogice kultury fizycznej. AWF, Warszawa, 2013 – 243 s.

15. Osiński W. Zarys teorii wychowania fizycznego. Wydawnictwo AWF, Poznań. 2002. – 174 s.

16. Strzyżewski S. Współczesne cele wychowania fizycznego oraz rola nauczyciela wychowania fizycznego w szkole i środowisku społecznym. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, 1975. – Nr 1 – S. 11–23.

17. Żukowski R. Nauczyciel wychowania fizycznego w oczekiwaniu uczniów a potrzeby wychowania i socjalizacji w reformującej się szkole (w:) Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole [red. J.Jonkisz, M.Lewandowski]. Wydawnictwo: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław. 2003. – S. 34–42.

Стаття надійшла до редакції 08.06.2016

УДК 372

Nikitenko Vitalina,
PhD, Associated Professor of Foreign Languages
Karpenko Inna,
Lecturer of Foreign Languages,
Demikhova Olena,
Lecturer of Foreign Languages
(Department of Zaporizhzhya State Engeneering Academy)
vitalina2006@ukr.net

TO SOME PROBLEMS OF INTERNATIONAL STUDENTS STUDY: LANGUAGE, SOCIAL AND HUMANITARIAN ASPECTS

Анотація

У статті аналізуються методи викладання геоцінностей у процесі мовного навчання, вивчення соціальних і гуманітарних наук, таких як соціальна філософія, культурологія, психологія, соціологія, історія та інші, які мають ряд об'єднуючих і конструктивних елементів соціальної і гуманітарної сфери. Кожен із вищевказаних напрямів вивчає специфічні особливості геокультури, що об'єднує іноземних студентів; Однак це приносить певний національний колорит. Культура є тим об'єднуючим механізмом, що здатний об'єднати студентів та інтегрувати їх в спільноту.

Ключові слова: мова, культура, геокультура, планетарна культура, соціальні і гуманітарні науки, планетарне співтовариство, іноземні студентів, методи навчання, національний колорит.

Summary

The present article analyzes the teaching methods of the geovalues in the studying process of languages, social and humanitarian sciences such as social philosophy, cultural studies, psychology, sociology, history and others that possess a number of units and structural elements of the social and humanitarian sciences. Each of the above sciences studies the specific features of geoculture that unites international students; however it brings a certain national flavor. The culture is that very mechanism that can unite students and integrate them into a community.

Key words: language, culture, geoculture, planetary culture, social and humanitarian sciences, planetary community, international students, teaching methods, national flavor.

Problem definition as a whole and its relationship with important scientific or practical tasks. Teaching methods of the geovalues for international students in the study of languages,social and humanitarian sciences use such categories as geovalues, geoculture and geopolitics, which are the determinants of spontaneous integrative and disintegrative processes. Therefore, we should turn to philosophical, cultural, historical, political, sociological, psychological, axiological research works and other sources of accumulated information as they give their own viewpoint on the geological nature of the modern transformation of the planetary community. Culture itself is a complicated notion and to research it carefully many scientific approaches should be used for we could recreate the most various and deepest attributive features of the subject of our research and pass through all social and humanitarian sciences.

Analysis of recent researches and publications where we can observe the beginning of the problem solution.

The main objective of the study is to identify teaching methods of geovalues for international students in the study of the humanities. To achieve the main goal we have formulated a number of tasks:

- To define the self-development of culture in the study of the humanities;
- To reveal the impact of cultural studies on the formation of international students consciousness;

- To analyze the psychological studies of language, culture and geoculture including ethnic psychology;
- To show the role of sociology of culture in the consciousness development of international students;
- To ground the role of geocultural values as unifying in certain social societies and communities;
- To show the role of religion geoculture including the analysis of world confessional map and the spreading of religious rites and traditions[3, 54].

The exposition of main material. Classical philology, philosophy, contemporary social philosophy and philosophy of culture reflect the value aspect of globalization processes and planetary community defragmentation due to the surveying of the problem of cultural self-development that may be interesting to international students who came to our country. Realizing the role of culture in human life and society questioned the concept that absolutes the role of economic or political factors. Moreover, it became obvious that the economy and politics themselves are to some extent determined by culture. The same forms of economic and political life function differently in societies with different type of culture. Besides, cultural differences often give rise to some form of politics and economics. The nature of culture defines the borrowing mechanism of a certain society of life organization from the other societies.

Culturology as a science can also shed light on its place and role as well as theoretically reconstruct the real situation and planetary transformation values in terms of their place and role in integration and disintegration processes of modern social world. The transformation of philosophy of culture into cultorology occurred by switching from culturological reflections for the specific culturological studies, which allowed to open almost the entire spectrum of existing types of cultures and to switch from a reflective form of consciousness to a descriptive one. Cultorology as a science is directly related to archeology of culture, reveals the genesis of its functioning and development and opens the ways of cultural inheritance and stability.

Functioning of cultorology goes on three levels, including the cultural heritage storage, the cultural basic foundations that sometimes lie behind a certain wrapping, and the process of cultural knowledge renovation which needs definite knowledge renovation institutes, innovation impact on “over” cultures and cultural transmission, including the process of a so-called cultural materialization[5].

The above mentioned levels of culture research characterizing it in a wide formation range (science, technology, art, philosophy, religion, politics, economics) at the same time reveal the structure, ways of functioning and geoculture integrity, and carries the task of maintaining this integrity and conceptual solution. Geocultural genesis and its functioning and development are the subject of scientific culturology and its task is to build up the genetics of culture that not only explains the historical and cultural process, but predicts it and even controls it. The tasks that cultorology sets firstly include the identification of genetic code of cultural phenomena responsible for the preservation and transmission of cultural experiences. In addition, cultorology researches the factors which influence the cultural development processes negatively, working out the eliminating programs. Equally important thing for scientific culturology is the process of reconstruction of different cultures through a variety of methods, including paleoanthropological practice.

To sum it up, culturology within the framework of culture investigations is focused on specific forms of culture based on certain materials and historical factology. Thus, culturology as a relatively independent branch of a cognitive process, that not only ripened and became independent, but also revealed the genetic code of civilization; it became a powerful tool of studying future life forms of the world community that unites under the pressure of informative

factor into a world globalized society[1].

Psychological research of culture and geoculture is a rather new area of modern humanitarian science, origin of which in the second part of XX century related to the problems of the reflection of the inner psychical world of a person by culture. Cultural psychology is an area of psychology which aims to explain different aspects of human culture (art, religion, language, economy, society etc.) from a psychological viewpoint. The above mentioned research makes for the formation and development of an individual as a subject of cultural activities and allows to understand how a person can make changes to the process of cognition and interpretation of cultural phenomena and processes. Investigating a culture, psychology studies a personality in its function of a creator and consumer of culture; it analyzes the mechanism of socialization and individual inculturizing and observes the problems of human genesis in cultural and geocultural aspect. In the culturological context of psychology the task of culture is to investigate the creative work as a scientific branch, to analyze tendencies of forming and development of national culture and to study culture of elites and creative processes in the context of civilizations dialogue. As for the history of psychology, this area is actual, as it investigates mental development in historical and logical process, restoring the contact with the spiritual and material culture of the world's civilizations and recognizing the time-and-space link aspect of geoculture.

Ethnopsychology is an integral part of the researches within the geocultural issues as it relates to the study of the psyche of an individual from the ethno-national viewpoint, i.e. conformities to law of national consciousness formation and activities, identifying ethnic and national stereotypes, especially the psychological behavior in the mid-ethnic groups, cultural and everyday relations between ethnic groups and nationalities – all this is the task of ethno-psychological research. Here we can see a positive impact of theoretical works of V.B.Yevtuh's scientific school.

Historical Psychology investigates psychological peculiarities of the formation and development of cognition, world perception and the experience of mastering individual customs and rituals and other cultural traditions taking in consideration different historical and cultural eras. Moreover, historical psychology pays close attention to specific ethnic stereotypes in the monocultural conditions of definite regions, sociogenesis patterns of the highest mental functions in their overall historical development and peculiar features of consciousness in different socio-economical formations. To sum it up, we may draw a conclusion that psychological researches of culture are necessary and actual as it comes undoubtedly that culture denies human behavior ensuring a harmonious development of the integral personality[7].

Cultural History is also a productive source in this scientific and searching work, as "culture in general exists only in history; the philosophy of culture multilaterally coincides with philosophy of history and is often identical with it". The above scientific approach of culture research is a symbiosis of historical and culturological sciences, in the context of which we can investigate phenomena and processes connected with development and interaction of all aspects of human activities directly related to culture. The subject of this scientific approach is the valued world of historical epochs, individuals and other bearers of historical processes.

Within the history of culture there has been formed the division into periods, that allows clearly to identify culturological processes, namely: Primitive culture – IV century B.C., Ancient World culture – IV century BC – V century A.D.; Middle Ages – V-XIV centuries A.D.; culture of Renaissance, or Renaissance Age; New Age culture – the end of XIV-XIX centuries; the culture of Recent Times – the end of XIX century till our days. A historical typology of cultures is the classification of cultures on a type, determining their location in cultural and historical processes is noted in other dictionaries, for example, in "Philosophical Dictionary of social terms" edited by V.P. Andruschenko. We'll return to the

detailed study of historical cultural types in the next sections.

Sociology of Culture is another rich source of knowledge about culture that can be used when mastering geoculture and geovalues. This branch of knowledge is founded on the basis of social methods that explain the development and functions of culture, accentuating on the public organization of human groups – the culture bearers. As a special separate branch of social science, sociology of culture appeared in the 1970s, taking its start in Western Germany and France. The basic methodological principles were the ideas of sociology as an empirical science of culture (M.Weber), the study of cultural dynamics objectifications (G.Simmel) and the analysis sociological knowledge and theory of ideology (K.Mannheim). The first cause of sociology of culture origin is in the narrowness of positivistic sociology that is not able to analyze complicated processes in life of a personality, let alone spiritual sphere, art, religion, ideology, etc. The main task of sociology of culture is to study the connection between rich in content constructions and certain social terms, as well as to analyze their dynamics.

Sociology of culture in its aspect highlights the historical and cultural potential that has been accumulated by other culturological disciplines in order to study the influence of ideas on the social structure of society, social institutions, social movements, the dynamics and nature of social and cultural development. Sociology as a scientific approach of culturological investigation aims to study the genesis and historical transformations of different cultural forms.

The subject of sociology of culture is the culture itself as a complex social organism that demonstrates social relations aimed at creation, assimilation, preservation and distribution of ideas, objects and values which enable the rapport between people in different social situations. If we consider culture to be a second man's nature, we should note that it is generated by material, intellectual and aesthetic needs and pragmatic human interests of different social groups and individuals.

Investigating culture, sociology investigates cultural development trends of a society; it reveals the impact of technological progress on spiritual values; it studies social and cultural consequences of urbanization and the mass media impact on personal socialization. Sociology of culture traces the changes in national, spiritual, family and domestic relations, caused by various social processes in society. There are main substantiate parts of sociology of culture: a) socio-cultural norms that regulate relations in social communities and society as a whole; b) the processes of cultural life and social factors determining them; c) means of creating, saving and transferring cultural objects; d) functioning technology of a social system; e) features of cultural life of different social communities and a society in whole describing each development stage separately; f) the specific contribution of one or another community into cultural development; g) cultural level of certain social communities. Thus, investigating culture as a social system, sociology takes stable cultural formations as units of analysis, namely: sociocultural samples, conceptions, values and norms. When appealing to structural principles of sociology of culture, the Americans suggest the following model: a) language notions and feelings that help people to put in order their orientation experience in the surrounding world; b) relations. Culture not only describes in terms the constituents of the world, but also points out the connection between different phenomena and forecasts the results of their cooperation; c) material values are the widely desired aims; d) norms, i.e. the rules that determine man's behavior in public relations.

Axiology of culture as a new cultural philosophical discipline being a valuable teaching of both culture and cultural values, is able to enrich our understanding of geovalues and mechanisms of their formation, functioning and development in modern geospace. Axiology (from Greek. Axia – value and logos – word, teaching) is a theory of value, content, types and value criteria investigation. Axiology is a theory of values that reveals and investigates qualities and properties of objects, phenomena and processes which can satisfy needs, interests and

desires of people. Axiology function as a philosophical discipline is to state values as semantic principles of human existence that predetermine an orientation and motives of a person' life (valued orientations).

It is the axiology to solve a number of theoretical and methodological problems of culture research that arose in the late XX century.

REFERENCES

1.Voronkova V.G. The philosophy of globalization: the socioanthropological, socioeconomic and sociocultural dimensions. Monograph. / V. G. Voronkova. – Zaporozhye: ZSEA Publishers, 2010. – 272 p.

2.Sotsyolohycheskyy Encyclopedic Dictionary. In Russian, anhlyyskom, nemetskom, frantsuzskom and Cesky languages. Editor – Coordinator – Academician of RAS H.V.Osypov. – Moscow: INFRA Yzdatelskaya group M-NORM, 1998. – 488 p.

3.Chumakov A.N. Globalization: monohrafyya. – 2nd ed .. rev. And add. – M.: Prospect, 2011. – 432 p.

4. Voronkova V. System suspilnih individualnih models that have Lyudin formati "suspilstvo-Lyudin" // Gumanitarny News Zaporizkoї derzhavnoї inzhenernoї Academy / Goal. Ed. V.G.Voronkova.- Vip.34.- Zaporizhzhya: Kind of ZDIA, 2008.- 241 S.-s.11-22.

5. Krymska C .B. Archetypes ukraïnskoї Culture / S.B.Krimsky // Phenomenon ukraïnskoї kulturi.- K., 1996.- S.97-98.

6. O.A. Bazaluk The essence of human life / OA Bazaluk. – K .: Naukova Dumka, 2002. – 270 p.

7. V.P. Bech Man and the Universe: cognitive analysis: Monograph. – 2nd ed. ext. – Zaporozhye: Prosvita, 2004. – 148 p.

8. Kaznacheev V.P. The Phenomenon of Man: the cosmic and earthly origins / V.P. Kaznacheev – Novosibirsk: Novosibirsk Book Publishing House, 1991. – 128 p.

9. Nikitenko V.O. Problem field geo-cultural phenomenon: naukovi pidhodi / VO Nikitenko // Gileya (Naukova News): ST. nauk.pr.- K .: ONE type of LLC "NVP" "VIR" .- 2013.- Vip.71.- S.500-504.

10. Voronkova V.G., V.O. Nikitenko Suchasna geoculture yak sotsiokulturny phenomenon kulturnoї globalizatsiї / VO Nikitenko // Gileya (Naukova News): ST. nauk.pr.- K .: ONE type of LLC "NVP" "VIR" .- 2013.- Vip.72.- S.487-492 (avtorskih 70%)

11. Nikitenko V.O. Zagalnolyudski tsinnosti yak geotsinnostiof planetary scale: antropologichny vimir / V.O.Nikitenko // Gumanitarny News Zaporizkoї derzhavnoї inzhenernoї Academy [zb.nauk.pr.] .- Zaporizhzhya: Kind of ZDIA, 2013, № 55. – S. 139 -146

Стаття надійшла до редакції 28.09.2016

УДК [371.124:37.013.42]:37.016

Ю. П. Ненько,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗУ)
julia18016@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ: СУЧАСНИЙ СТАН, ПРОБЛЕМИ, СУПЕРЕЧНОСТІ

Анотація

Реорганізація вищої освіти у ВНЗ ДСНС України суперечливо відбивається на практиці формування і розвитку професійно орієнтованої комунікативної культури майбутнього офіцера. Авторка статті ставить за мету ознайомити з результатами власного проведеного дослідження. У статті проаналізовано систему професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів та визначено наявні недоліки. Виявлено та розкрито низку об'єктивних і суб'єктивних причин, які суперечливо впливають на ефективність професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів.

Ключові слова: професійно орієнтована комунікативна підготовка, офіцер, служба цивільного захисту, курсант, ВНЗ.

Summary

The author of the article represents the results of the experimental investigation. The article analyzes the current system of professionally oriented communication training of cadets.

Key words: professionally oriented communicative training, officer, civil protection service, cadet, higher educational establishment.

Постановка проблеми. Педагогічний аналіз тенденцій реорганізації системи освіти у вищих навчальних закладах Державної служби з надзвичайних ситуацій України (ДСНС) дозволив помітити, що вони вкрай суперечливо відбиваються на практиці професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутнього офіцера і часто ведуть до негативних змін, однією з найбільш гнітючих із яких є помітне зниження рівня особистісної, інтелектуальної та мовної культури постійного і перемінного складу ВНЗ, повсюдне зловживання лихослів'ям, зневага до правил службового мовного етикету.

Підтвердження цьому було отримано при вивченні керівних документів із проблеми, яке показало, що в експериментальних ВНЗ питанню професійно-орієнтованої мовленнєвої підготовки не приділяється належної уваги.

Постановка проблеми. Зважаючи на те, що професійна діяльність офіцерів включає в себе знання і неухильне дотримання правил статуту, вияв ввічливості і тактовності щодо старших командирів і начальників, товаришів по службі і підлеглих, передбачає здійснення ними управлінської (бойової і повсякденної), педагогічної та виховної діяльності у підпорядкованому підрозділі, одним із пріоритетів у навчанні офіцерських кадрів має стати посилення їх управлінської підготовки, удосконалення теорії управління соціальними колективами, формування вмінь і навичок керівництва підрозділами і частинами в звичайних та екстремальних умовах. Водночас, зростає тенденція недооцінки ролі професійно орієнтованої комунікативної підготовки як з боку ДСНС України, так і з боку керівництва ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел із психології, дидактики, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки курсантів ВНЗ ДСНС України до майбутньої професійної комунікації (Ф. Бацевич, Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Мацько, М. Муравицька, В. Мусієнко, Л. Паламар, М. Плющ, О. Пономарів, О. Потебня, В. Русанівський, О. Селіванова, О. Синиця, Н. Тоцька).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є ознайомлення з результатами проведеного дослідно-експериментального дослідження професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз планів методичної та наукової роботи профільних ВНЗ за 2014-2016 рр. виявив відсутність у них заходів, що стосуються проблеми професійної мовної культури; що дозволяє стверджувати, що питання підвищення якості мовного педагогічного спілкування в процесі підготовки випускників не порушувалося навіть при оцінці педагогічної майстерності викладачів.

Із цього випливає, що в більшості профільних ВНЗ професійно орієнтованій комунікативній підготовці постійного і перемінного складу штучно відводиться другорядна роль, а це негативно відображається на організації, змісті та методиці вдосконалення комунікативних навичок у курсантів та на освітньому процесі в цілому.

Крім цього, приймалися до уваги відомості, отримані в процесі обміну інформацією з викладачами кафедр, багаторазового опитування курсантів експериментальних ВНЗ, відвідування занять з гуманітарних і спеціальних дисциплін, аналізу результатів стажування та підсумкової державної атестації за останні роки, а також вивчення відгуків про результати перших років проходження служби випускників на первинних командних посадах.

Багаторічна робота в складі приймальної комісії, якісний аналіз письмових та усних відповідей абітурієнтів, дослідження даних інших ВНЗ дозволили відзначити незмінне зниження рівня базової підготовки абітурієнтів. Це частково відображає кризу середньої освіти, а також може пояснюватися тим, що основу контингенту вступників до

ВНЗ ДСНС України складають випускники сільських шкіл. Фактично значна кількість абітурієнтів вивчала українську мову в школах, навчальні програми та рівні підготовки в яких можуть кардинально відрізнятися одна від одної.

Аналіз діючої системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів експериментальних ВНЗ дозволив визначити наявність істотних недоліків у комунікативній підготовці майбутніх офіцерів:

- Більшість курсантів незадоволені рівнем своєї грамотності, відчувають значні труднощі в оформленні усного та писемного мовлення (80% опитаних курсантів часто замислюються над правильністю написання того чи іншого слова, постановки розділових знаків, а 14% відчувають ці труднощі постійно).
- Курсанти, навіть володіючи навчальною інформацією, не здатні логічно і коректно сформулювати відповідь, правильно побудувати висловлювання (62% відзначили випадки, коли оцінка їх відповіді на занятті, заліку або іспиті була знижена через недостатньо правильне словесне формулювання, у 13% зазначені випадки мали місце неодноразово).
- У польових умовах, що імітують бойову обстановку, при виконанні командирських обов'язків курсанти губляться, не можуть чітко поставити бойове завдання, організувати і скоординувати дії свого підрозділу (82% опитаних часто відчувають труднощі при підборі слів для правильного і точного вираження власної думки).
- Курсанти не володіють навичками ораторського мистецтва, бояться виступати перед аудиторією, не володіють технікою переконання, культурою суперечки, дискусії, диспуту (53% зізналися, що їм легше відповідати з місця, не виходячи до дошки, так як вони соромляться виступати перед колективом; 42 % бояться, що зіб'ються під час відповіді і будуть висміяні; 98% опитаних курсантів до початку вивчення дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням" не знають мовних принципів і правил).

Разом із тим, поступово зростала кількість курсантів, які виявляли бажання вивчати українську мову в більшому обсязі і підвищувати рівень своєї мовної культури: в 2014 році про це заявили 64% опитаних; у 2015 році – 67%; у 2016 році – 71%. Представлені цифри свідчать про поступове глибинне розуміння курсантами значущості професійно орієнтованої комунікативної підготовки для здобуття обраної спеціальності та подальшої успішної професійної діяльності.

У рамках дослідно-експериментального дослідження був проведений системний (за останні п'ять років) аналіз результатів стажування курсантів, головним завданням якої є організація їх самостійної практичної діяльності.

Стажування курсантів у практичних підрозділах – це форма проміжного контролю якості підготовки курсантів як майбутніх офіцерів за посадовим призначенням.

Із метою об'єктивної оцінки ступеня підготовленості курсантів у контексті їх професійно орієнтованих комунікативних навичок у рамках констатувального експерименту була розроблена анкета-відгук, що дозволяє оцінити курсанта-стажера з низки значущих для досліджуваного педагогічного процесу показників.

Зазначене дозволило провести порівняльний аналіз ступеня професійно орієнтованої комунікативної підготовленості курсанта передвипускного курсу і лейтенанта-випускника та використовувати отримані висновки як базові компоненти при розробці та реалізації формувального експерименту.

Аналіз відгуків на курсантів, що проходили стажування, дозволив відзначити, що найбільшу кількість нарікань з боку командирів частин під час стажування викликає рівень володіння курсантами професійно орієнтованим мовленням (середня оцінка 3,82

бала) і мовною технікою управління підрозділом (середня оцінка 3,79 бала), тобто ті вміння і навички, які безпосередньо залежать від комунікативної компетенції курсантів, від їх майстерності в галузі професійної мовної культури.

При порівнянні якості професійно орієнтованих мовних знань, умінь і навичок випускників та курсантів-стажистів за однаковими показниками необхідно відзначити, що спостерігаються диференційовані підходи до оцінки цих категорій. Оцінка курсанта-стажера більш лояльна, оскільки вони тимчасові люди в цьому підрозділі; вимоги, що пред'являються випускників, значно жорсткіші, адже від них реально залежить боєготовність підрозділу.

Виявлення низки негативних фактів дозволяє не тільки усвідомити необхідність змін у системі професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів ВНЗ ДСНС України, але й визначити пріоритети її розвитку, що б відповідали інтересам формування високопрофесійного фахівця.

При цьому необхідно враховувати специфічні особливості, властиві розвиткові мовної культури курсантів, до числа яких, в першу чергу, відноситься її інтегративний потенціал. Він виявляється в тому, що мовна культура виступає і метою, і засобом здійснення освітнього процесу у ВНЗ, вона забезпечує міжпредметні зв'язки, сприяє формуванню цілісного сприйняття світу й усвідомлення власної позиції в соціумі [2]. Від рівня сформованості професійно орієнтованої комунікативної культури, якості організації педагогічного спілкування залежить успіх у засвоєнні всіх дисциплін навчального плану, вихованні та розвитку майбутнього офіцера. Це забезпечується однією з основних функцій мови – кумулятивної, що полягає в тому, що українська мова є зосередженням національної культури, основою національної самосвідомості, невичерпним джерелом відомостей, що стосуються історії народу, досягнень розуму і таланту кращих його представників [3]. У процесі вивчення мови розглядаються практично всі життєво значущі для людини аспекти (особистісні, культурологічні, соціальні, професійні та ін.), що сприяє всебічному розвитку майбутніх офіцерів і формуванню їх сталої активної життєвої позиції [1].

Системний аналіз професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів експериментальних ВНЗ свідчить про те, що її результати залежать від низки об'єктивних і суб'єктивних причин, які суперечливо впливають на його ефективність.

Так, до причин об'єктивного характеру відноситься зниження в суспільстві авторитету людини, що носить погони, престижності офіцерської служби. Незадовільні умови і незатребуваність праці молодих фахівців накладає негативний відбиток на професійну мотивацію їх удосконалення, знижує роль вимог мовного етикету в повсякденній службовій діяльності, сприяє деградації міжособистісних відносин у курсантських колективах, повсюдному і майже культивованому лихослів'ю і грубості. Усе це приводить до небажання випускників служити, а цивільної молоді вступати у профільні ВНЗ, про що свідчать щорічні показники кількості абітурієнтів [4].

Причиною низької ефективності процесу професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів є і той факт, що вимоги до рівня володіння випускниками національною мовою і мовною культурою як універсальним засобом реалізації професійного призначення на практиці не виконуються повною мірою.

Зазначене обумовлюється теоретизуванням, розмитістю і декларативністю вимог, що висуваються, а також обмеженим бюджетом часу, відведеного на реалізацію цих вимог у профільних ВНЗ. Так, за відведений ліміт навчального часу в обсязі 40-80 аудиторних годин сформувати або поліпшити професійно орієнтовану комунікативну культуру майбутніх офіцерів не можливо.

Ще одним негативним чинником, що позначається на підвищенні рівня мовної

культури в курсантів, є здійснювана державою й урядом тенденція на послідовне зниження витрат на підготовку офіцерських кадрів. У рамках досліджуваної педагогічної проблеми у ВНЗ ДСНС України ця тенденція виявляється у скороченні навчального навантаження, що змушує зменшувати відсоток практичних занять, а також незадовільним навчально-методичним забезпеченням. Усе це призводить до неможливості на належному рівні сформувати практичні професійно орієнтовані комунікативні навички курсантів, які висловлюють невдоволення кількістю практичних занять (63,8% опитаних), відсутністю необхідної навчальної й особливо сучасної довідкової літератури (42,1%).

Характеристика об'єкта досліджуваного педагогічного явища в експериментальних ВНЗ виявила ще одну групу причин, що стосуються таких аспектів професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів:

1. Щорічно знижується рівень інтелектуального розвитку абітурієнтів, що вступають до профільних ВНЗ. За деякими даними, тільки 65% курсантів здатні повною мірою засвоїти сучасну навчальну програму. Якісному відбору абітурієнтів перешкоджає зниження конкурсу до ВНЗ і невисокий рівень випускників загальноосвітніх закладів. У деяких експериментальних ВНЗ на перший курс приймають навіть тих, хто отримав на вступних іспитах чи співбесідах незадовільні оцінки.

2. Низька культура поведінки та спілкування, слаборозвинені або недостатньо сформовані громадянські та особистісні якості сучасних курсантів обумовлені негативним впливом соціального середовища, в якому вони виховувалися до вступу до вишів. Разом із тим, за 5 років навчання з такого контингенту необхідно підготувати і виховати висококультурного і розвиненого в усіх відношеннях офіцера-професіонала, що відповідає сучасним вимогам.

3. Недостатній інтерес курсантів до засвоєння лінгвістичних, психологічних та методичних знань, що лежать в основі професійної діяльності офіцера-командира. У профільних ВНЗ спостерігається незначне використання можливостей щодо стимулювання пізнавальної діяльності курсантів у галузі гуманітарних наук із позиції їх практичної значущості.

4. Низька мотивація курсантів до оволодіння мовленнєвою культурою, нормами професійного мовного етикету, розвитку ерудиції та збільшення словникового запасу обумовлена падінням престижу офіцерської служби.

Зазначені причини негативно позначаються на бажанні курсантів опановувати лінгвометодичні навички професійної діяльності та продовжувати подальшу службу в практичних підрозділах. Як показало дослідження, подібна тенденція зберігається в усіх експериментальних ВНЗ.

Наступна група причин, виявлена в ході дослідно-експериментальної роботи, пов'язана з діяльністю керівного та викладацького складу ВНЗ, командирів курсантських підрозділів.

Результати констатувального експерименту показали, що в експериментальних ВНЗ недостатньо забезпечується єдність підготовки курсантів до професійної комунікативної діяльності в навчальний та позанавчальний час, її безперервність, оптимальне співвідношення між теорією і професійно обумовленою мовною практикою. Не всі командири курсантських підрозділів, а також викладачі мають достатню педагогічну і комунікативну підготовленість до роботи з удосконалення професійно орієнтованої комунікативної культури вихованців, не всі беруть активну участь у цій роботі, не завжди діють цілеспрямовано й активно. Практика засвідчує, що проведена робота носить епізодичний характер, не дає потрібних результатів; недостатньо впроваджуються в освітній процес ВНЗ нові форми і прийоми розвитку професійно орієнтованої

комунікативної підготовки та особистісної культури курсантів.

Разом із тим, у бесідах з викладачами спеціальних та загальнопрофесійних дисциплін з'ясувалося, що значна частина з них (59%), усвідомлює важливість мовної культури як невід'ємної складової професійної майстерності викладача. При цьому основною труднощі для себе у сфері оволодіння мовної культурою вони бачать розвиток навичок ораторського мистецтва: вміння привернути увагу аудиторії (відзначили 87% опитаних), залучити курсантів до дискусії (68%), розробити оптимальну систему аргументації, ілюстрації та введення фактів (43%), адаптувати складну наукову термінологію, сформулювати поняття просто, але точно (46%), без яких неможливе якісне здійснення навчання та виховання у ВНЗ.

Основними причинами наявності зазначених труднощів охоплені опитуванням викладачі відзначали брак у багатьох педагогів психолого-педагогічних знань і досвіду викладацької діяльності, що обумовлено великою плинністю педагогічних кадрів, яка спостерігається в останні роки, а також відсутністю в більшості ВНЗ ефективної системи вдосконалення педагогічної майстерності викладачів і командирів.

Однак навіть ті заходи, які здійснюються, не завжди досягають поставлених цілей. Так, наприклад, аналіз планових навчально-методичних зборів керівного, викладацького і командного складу (протягом тижня в першому семестрі), які щорічно проводяться в експериментальних ВНЗ, виявив той факт, що вони часто не несуть практичної користі для розвитку психолого-педагогічної майстерності та мовної культури в педагогів: тематика і зміст заходів в основному носять суто формальний характер, позначають проблеми, але не пропонують ефективних шляхів їх вирішення.

Проведене опитування викладачів і курсантів експериментальних ВНЗ виявило усвідомлену необхідність для категорії офіцерів командного профілю розширювати коло гуманітарних навчальних дисциплін, перш за все, педагогічної, лінгвопсихологічної, комунікативно-управлінської спрямованості, орієнтувати їх на розвиток практичних професійно орієнтованих комунікативних навичок.

Результати спостережень, бесід із офіцерами-керівниками і викладачами, командирами підрозділів свідчать про те, що чим глибше їх теоретична, методична та комунікативна професійна підготовка, вища професійна, мовна та особистісна культура, тим ефективніша їх непрофесійно-педагогічна діяльність.

Дії викладачів із активізації професійної спрямованості мовної взаємодії курсантів, заходи мобілізуючого плану носять загальний характер, оскільки установка на формування і розвиток професійно орієнтованих комунікативних навичок використовується не завжди. Тому основна увага на формувальному етапі реалізації експерименту була зосереджена на створенні та закріпленні у свідомості кожного курсанта мотивів, міцних установок на формування високої культури спілкування офіцера.

Вивчення думок молодих офіцерів і курсантів старших курсів показує, що їх не задовольняє організація командно-методичної підготовки у ВНЗ, а саме: низький рівень професійно-педагогічної майстерності низки викладачів (відзначили 42,1% опитаних); абстрактний характер викладання, відірваність від реалій практичного мовного спілкування при виконанні командирських обов'язків, слабкий облік у викладанні особливостей майбутньої професійної комунікативної діяльності офіцера (57,6%); відсутність практичних рекомендацій щодо роботи з людьми (особливо у віддалених гарнізонах) (62,4%).

Аналіз виявлених недоліків свідчить про те, що вони є наслідком слабкої теоретичної та професійно-методичної підготовки викладацького складу, низького рівня його професійно-педагогічної культури, яка базується на володінні мовними техніками переконання і навіювання, риторичними навичками, умінні встановлювати продуктивні

діалогічні взаємини з курсантами. Така ситуація ускладнюється тим, що дії командирів підрозділів курсантів щодо розвитку мовної, особистісної та професійної культури курсантів не завжди знаходяться на рівні сучасних вимог у зв'язку з недостатнім рівнем їх професійної майстерності.

Багато командирів підрозділів курсантів не мають авторитету в курсантів, не розширюють свій професійний кругозір, не опановують передові лінгвопсихологічні методи роботи з особовим складом. Очевидно, потребує вдосконалення система відбору, підготовки та професійного становлення командирів підрозділів, курсантів.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений констатувальний експеримент свідчить про те, що в сучасних умовах у ряді ВНЗ йде пошук найбільш ефективних шляхів і способів здійснення професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів протягом всього їх навчання. Проте в цілому цей процес не має цілеспрямованого характеру, можливості використовуються не повністю через низку труднощів соціально-економічного та психолого-педагогічного характеру, які відчуває вся без винятку сучасна вища школа. Частково цей недолік намагаються компенсувати індивідуальними формами роботи з курсантами, консультаціями та факультативними заняттями, а також збільшенням кількості виховних заходів, але все це безсистемно не здатне задовольнити вимоги до підготовки офіцерського складу ДСНС України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Викторова Л. Г. Роль коммуникативных качеств руководителя в его профессиональной деятельности и условия их формирования в вузе [Электронный ресурс] / Л. Г. Викторова, И. В. Дрыгина. – Режим доступа : http: // www. res. krasu. ru/paradigma

2. Ковалев В. А. Педагогическое общение, как предмет теоретического и прикладного исследования / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 10.

3. Скрипников А. П. Общение в курсантских коллективах как условие развития личности курсанта : дисс. ... канд. психол. Наук / А.П.Скрипников. – М. : ВПА, 1984. 232. – С. 8.

4. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М. : Гардарики, 2006. – 615 с.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2016

УДК [371.134:372.4].371.32(091)

М. М. Нестеренко,
аспірантка
(Бердянський державний педагогічний університет)
nesterenkom88@yandex.ua

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УРОКУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація

У статті здійснюється історичний аналіз проблеми розвитку теорії уроку; досліджуються дидактичні вимоги до уроку різних хронологічних періодів; розглянуті деякі особливості професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до запитів початкової школи.

Ключові слова: урок, історичний аналіз, етапи проблеми розвитку теорії уроку, професійна підготовка вчителя початкової школи.

Summary

In the article there have been made the historical analysis of the problem of development of the lesson theory; didactic requirements to lesson of different chronological periods have been studied; some peculiarities of professional training of future teachers according to needs of primary school have been considered.

Key words: lesson, historical analysis, stages of the problem of development of lesson theory, professional training of primary school teacher.

Постановка проблеми. До пріоритетних напрямів розвитку суспільства нового тисячоліття належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність.

У сучасних умовах важливо повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, які мають не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й організовувати навчальну діяльність молодших школярів на основі цілеспрямованого, методично грамотного застосування концепцій особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти.

Сучасний учитель має бути гнучким, мобільним, творчим, готовим і до стратегічних змін державної політики в галузі освіти, і, як наслідок, до еволюції дидактичних вимог щодо підготовки та проведення сучасних уроків протягом усієї професійної діяльності. Осмислити й оцінити сучасний стан проблеми розвитку теорії уроку можна лише в контексті історичного аналізу системи початкової освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. До вивчення питання розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вдавалися різні вчені за такими напрямками: розробка типології уроків, окреслення основних вимог до їх структури та дидактичних особливостей (М. Данилов, Б. Єсипов, Л. Занков, С. Іванов, І. Казанцев, Р. Лемберг, Д. Лордкіпанідзе, І. Огородников та ін.); вивчення та врахування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів (Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, Г. Щукіна та ін.); визначення ролі вчителя на різних етапах уроку, вибір ним оптимальних методів навчання та організації діяльності учнів (Ю. Бабанський, Н. Казанський, І. Лернер, М. Махмутов, Т. Назарова, В. Онищук, М. Скаткін, В. Сластьонін, В. Сухомлинський тощо); дидактико-методичні основи організації сучасної системи початкового навчання (Н. Бібік, Т. Байбара, М. Богданович, В. Бондар, М. Вашуленко, Л. Кочина, О. Савченко та ін.); особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків різних типів (Л. Коваль, О. Комар, О. Коханко, О. Онопрієнко, Л. Пєтухова, С. Скворцова, І. Шапошнікова та ін.)

Мета статті – здійснити історичний аналіз проблеми розвитку теорії уроку в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Урахування процесів удосконалення психолого-педагогічної науки дозволило нам визначити п`ять етапів (філософський, загальнопедагогічний, структурно-логічний, новаторський, сучасний) розвитку теорії уроку (див. рис. 1).

Проблема передачі життєвого досвіду підростаючому поколінню існувала з моменту виникнення людства та, як і інші проблеми педагогіки, розвивалася в органічному зв`язку з філософською свідомістю суспільства. Тому перший, *філософський* етап, у проблемі розвитку теорії уроку являє собою початкові теоретичні обґрунтування змісту, методів навчання, роздуми щодо визначення природи потреби людини в знаннях, механізмів процесу сприйняття та пізнання оточуючого середовища, які зустрічаються в трактатах давньогрецьких та давньоримських філософів (Демокріта, Сократа, Платона, Арістотеля, Квінтіліана). Роботи мислителів епохи Відродження (Ф. Бекона, К. Гельвеція, Дж. Локка, Ж. Руссо та ін.) поширили серед громадськості думку про системне та цілеспрямоване навчання й виховання, певною мірою розкрили зміст, соціальне значення освіти, її цілі та цінності.

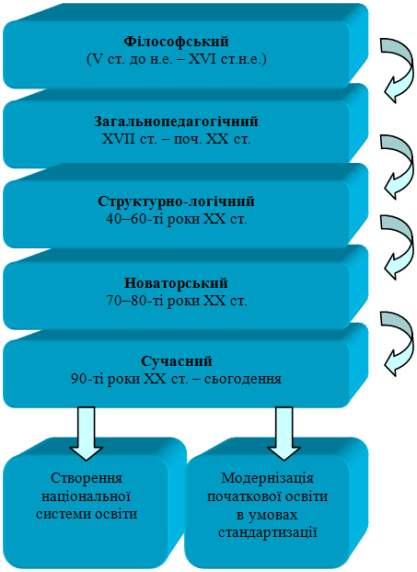


Рис. 1. Етапи проблеми розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Довгий час у середньовічному суспільстві переважало індивідуальне та індивідуально-групове навчання за сімейним типом, коли вчитель займався з однією дитиною або з декількома дітьми різного віку. У цілому таку просвітницьку діяльність доцільно вважати позитивним явищем, однак найчастіше це була просто грамотна особа з найближчого оточення, яка здійснювала навчання, часто поєднуючи її з іншою професією. Основним недоліком була кількість дітей, які мали можливість здобути освіту таким чином, і відсутність спеціальної підготовки педагога.

Пізніше, коли з розвитком промисловості, торгівлі зростав попит на освічених людей, почали поширюватися авторські колективні форми навчання, які виявилися неефективними. Серед таких варто згадати белль-ланкастерську систему, дальтон-план, бригадно-лабораторну форму організації навчання та інші педагогічні експерименти.

Загальновідомо, що перше теоретичне обґрунтування звичної нам класно-урочної системи навчання, витоки якої йдуть ще з братських шкіл Луцька, Острога та Львова, вперше зробив на початку XVII ст. чеський педагог Я. Коменський. Це був початок другого *загальнопедагогічного* етапу проблеми розвитку теорії уроку, який охоплював XVII – початок XX століття. У цей час відомими педагогами-просвітителями України та Європи (А. Дістервег, М. Корф, Й. Песталоцці, К. Ушинський тощо) обґрунтовувалися ключові принципи навчання, методи роботи вчителя на уроці, дидактичні цілі, визначалися основи організації навчального процесу в школі.

Політичні перетрубації на території України на початку XX сторіччя спричинили значні зміни в системі народної освіти: відбулося повне відокремлення школи від церкви, навчання стало обов`язковим і безкоштовним, розпочалося формування апарату управління цією галуззю. Поступово назрівала також проблема підготовки педагогічних

кадрів, які могли здійснювати організовану просвітницьку діяльність населення. Так, у 20-х роках ХХ ст. почали відкриватися трирічні педагогічні курси (пізніше перейменовані в технікуми), на яких готували педагогів для роботи на селі.

З початком 30-х років ХХ ст. вітчизняна школа почала перетворюватися на авторитарну, репродуктивно-орієнтовану освітню систему, з панівною русифікацією, стандартизацією та уніфікацією засобів, форм і методик навчання. Викладання мало бути ідейно витриманим з метою послідовного формування комуністичного світогляду дитини. Отже, першим завданням учителя стояло виховання колективності, трудової самовідданості, а не розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів, стимулювання ініціативності, їх підготовка до дорослого життя.

У постанові ЦК ВКП(б) "Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі" (1932) основною формою навчальної роботи в школі був затверджений урок із сталою групою дітей і точним розкладом. Відтоді класно-урочна система організації навчання закріпилася в суспільстві нормативно. У дусі офіційної ідеології однозначно приймалося положення про те, що за таких умов оптимально реалізуються як освітні цілі школи, так і завдання політичного виховання школярів. Така стратегічна установка влади зумовлювала й особливості професійної педагогічної підготовки: переважала комуністична направленість змісту, аніж її практична складова.

Відповідно до соціальних запитів розпочалися дослідження проблеми удосконалення уроку. Роботи таких науковців, як М. Данилов, Б. Єсипов, Л. Занков, С. Іванов, І. Казанцев, Р. Лемберг, Д. Лордкіпанідзе, І. Огородников тощо, зумовили початок *структурно-логічного* етапу розвитку проблеми теорії уроку, який охоплював 40-60-ті роки ХХ ст. Певним здобутком цього періоду стало розуміння вченими різноманітності та взаємозв`язку уроків у системі навчального процесу. Провідне місце в класифікації типів посів комбінований урок, який у недалекому минулому вважався непродуктивним. Така переорієнтація в дидактиці початкової школи була наслідком багаторічних спостережень, які показали: знання молодших школярів більш міцні та гнучкі, якщо новий навчальний матеріал опрацьовувати та закріплювати (тобто поєднувати два типи, комбінувати їх) в межах одного уроку.

Урок розглядався як організаційна форма навчальної діяльності, яка постійно змінюється та розвивається. Серед вимог до уроку того періоду, за дидактичною системою І. Казанцева, визначено: систематичне й міцне засвоєння школярами знань з основ наук; зв`язок теоретичних знань з практикою; виховання в учнів комуністичної ідейності; поєднання колективної та індивідуальної навчальної роботи дітей; керівна роль учителя; врахування вікових особливостей учнів.

Значний вклад у розвиток теорії уроку зробив М. Данилов. Його ідея "уроку-клітинки" живого навчального процесу середньої школи (нерозривний зв'язок з системою інших уроків з навчальної теми, сукупність яких складає навчальний процес, розрахований у відповідності з логікою засвоєння матеріалу кожного предмета) лягла в основу організації типового навчального процесу в початковій школі. Розвиваючи ідею спонукання пізнавальної активності школярів, дослідник рекомендував, щоб кожний новий етап уроку або навчальне завдання поставало перед учнями не як щось зовнішнє та стале, а в русі, який захоплює свідомість школярів, тим самим забезпечуючи ефективність засвоєння знань [3]. Процес підготовки майбутніх учителів удосконалювався на основі впровадження ідей використання різних типів уроків, дотримання вимог до їх структурування та особливостей проведення.

Незважаючи на певні здобутки в дидактиці вказаного періоду, Р. Лемберг помітила наявність певного психолого-педагогічного та методичного застою, примітивізму в практиці

роботи шкіл. Спираючись на досвід провідних педагогів і детальний аналіз кожного з структурних компонентів уроку, вона висунула в центр уваги проблему наявності основної ідеї уроку. Нововведенням ученої стало поєднання психологічної та дидактичної структур уроку, врахування психологічних основ пізнавальної діяльності учнів. На її думку, основне призначення одиниці навчального процесу полягало не в передачі знань учням, а у формуванні та розвитку особистості, її світогляду, вихованні моральних якостей, інтелектуальному розвиткові учня. Дослідниця вважала, що вчитель зобов'язаний ґрунтовно готуватися до проведення заняття, а головне при підготовці – це визначення його мети уроку, яка повинна відрізнятися конкретністю [6].

До подібних висновків дійшов і Л. Занков, який помітив невідповідність між запитом суспільства на творчу особистість та традиційною освітньою системою тих років, яка "неправомірно полегшується": шкільні програми початкових класів були недостатньо насичені змістом, методи навчання не викликали пізнавальної активності учнів, завдання в підручниках були занадто одноманітними та примітивними. Головна ідея вченого – взаємозв`язок навчання та розвитку. У системі Л. Занкова урок має гнучку структуру, багатший зміст освіти, насичений завданнями підвищеної складності, теоретичним матеріалом пізнавального змісту, різноманіттям видів навчальної діяльності школярів з раціональним врахуванням та використанням нахилів і здібностей кожного учня [4].

Однак, незважаючи на те, що були проведені змістовні дидактичні дослідження, в школі домінувала практика малоефективного уроку. Його основною характеристикою була не стільки наукова, особистісно-розвивальна, скільки ідеологічна наповненість. Відповідно, набула особливої гостроти проблема його удосконалення у зв'язку з тим, що поступово поширювалися ідеї розвивального навчання. На перший план стали висуватися проблеми і запити учня, а не суспільства. Учені усвідомлювали, що типовий для попередніх років навчальний процес, змістовний і логічний, приносив замало позитивних емоцій школярам, викликав у них негативні переживання, які заважають навчатися. Отже, активізувався пошук шляхів підвищення результативності уроку.

Безпосередній вплив на теорію уроку, яка розвивалася в той час (і пізніше), мали провідні психологічні дослідження цілої плеяди науковців: Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Тализіної та багатьох інших. Їхні пошуки були спрямовані на вивчення впливу специфічних умов організації навчання на уроці на розвиток психічних процесів особистості: вчення про зону найближчого розвитку дитини (Л. Виготський), визначення внутрішніх протиріч дитини як рушійних сил психічного розвитку (Г. Костюк), теорія впливу провідної діяльності на інтелектуальний і творчий розвиток школяра (О. Леонтьєв); прикладні дослідження процесу мислення як першочергової в навчальному процесі психічної здатності (С. Рубінштейн), теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), вивчення умов та закономірностей розумового розвитку учнів (Н. Менчинська), проблема мотивації навчальної діяльності (Л. Божович). Ці та інші фундаментальні праці вітчизняних психологів стимулювали формування принципово нової точки зору науково-педагогічної спільноти на наповненість змісту та методику проведення якісного уроку, заклали основи становлення системи розвивального навчання. Хоча зазначені науковці мали різні кола наукових інтересів, усі вони сходилися в тому, що еволюція особистості учня відбувається в процесі оволодіння знаннями та засобами їх отримання в процесі навчальної діяльності на уроці. Як наслідок, перед педагогічною спільнотою постає нове завдання: створення відповідних умов, оптимальних для розвитку кожної дитини, які б стимулювали формування пізнавального інтересу.

Такі зміни (порівняно з 30-ми роками ХХ ст.), які відбувалися в початковій школі,

вимагали якісно нового кадрового складу. З 1956 р. було започатковано систему вищої педагогічної освіти – з метою експерименту в Україні були створені перші факультети підготовки вчителів початкових класів. А наукові здобутки спричинили появу нової, обов`язкової складової її змісту, яка включала в себе дисципліни психолого-педагогічного циклу. Їх засвоєння забезпечувало розуміння майбутніми педагогами особливостей вищої нервової діяльності молодших школярів, умов та основних закономірностей формування їх особистості.

Напрацювання психологів і дидактів щодо необхідності посилення розвивального впливу навчання позитивно позначилися на цілях і змісті початкової освіти. Нові програми для початкової школи, які вводилися тоді по всій країні, передбачали більш високий рівень теоретичних знань і відповідно більш високий рівень дій, операцій, які потрібні для його засвоєння. З цієї позиції в дидактиці початкової освіти вихідною умовою загального розвитку учнів у навчальному процесі стає розвиток їхньої пізнавальної активності й самостійності. У цьому ключі основоположним стала наукове дослідження О. Савченко.

У 70-х–80-х роках позначився *новаторський* етап розвитку проблеми теорії уроку. У педагогічній науці чітко розділилися дослідження, які стосувалися дидактики та методики роботи в початковій школі.

У цей період досліджувалися такі найважливіші проблеми дидактики, які мали безпосередній вплив на організацію освіти першого ступеня: сучасні вимоги до уроку, взаємозв'язок його частин, вибору методів навчання та організації діяльності учнів (Ю. Бабанський, Н. Казанський, Т. Назарова, В. Онищук); результативність, ефективність уроків і проблема оптимізації навчання (Ю. Бабанський, М. Скаткін); завдання і цільова установка уроку (Н. Казанський, Т. Назарова, Р. Лемберг); організація і відбір навчального матеріалу; взаємозв'язок колективної, групової та індивідуальної роботи учнів на уроці (Р. Венцковський М. Данилов, В. Сухомлинський); роль учителя на різних етапах уроку (В. Сухомлинський); вивчення та урахування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів (Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Г. Щукіна). На цьому фундаменті вже протягом півстоліття будується навчальний процес у початковій школі.

У системі вищої освіти давно назрівала потреба в забезпеченні педагогічних інститутів дидактичною та методичною наукою. Тому нові дидактичні основи побудови навчального процесу в першій ланці освіти, які утверджувалися педагогіці, були означені в першому навчальному посібнику для майбутніх учителів початкової школи М. Казанського та Т. Назарової. Вченими виділені такі особливості організації системи навчання молодших школярів: визначення дидактичної мети кожного уроку, нерозривність навчальних і виховних задач, опора на особистий досвід дітей, виховання і розвиток у школярів навчальних інтересів та розумової самостійності, контроль за навчальною діяльністю учнів, диференціація навчальної роботи. Серед вимог до структури уроку вчені називають організаційну цілісність (оптимальний розподіл часу на кожен з компонентів); логічну цілісність (визначений зміст, який послідовно розкриває план теми); психологічну цілісність (залучення інтелектуальних, емоційних та вольових сил учнів до роботи на уроці) [5].

Праці В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Занкова, Н. Якиманської (теорія розвивального навчання); Р. Венцковського, І. Лернера, М. Махмутова, М. Скаткіна (методика проблемного навчання); Ю. Бабанського (система оптимізації навчання), Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського (гуманістична педагогіка) утверджували нові ідеали уроку в початковій школі. Ці видатні праці зробили різкий поворот від звичних норм і традицій до педагогіки новаторства, експериментів, творчості в шкільній практиці. Регламент уроку залишався

незмінним, але оновлювався зміст, набував нетрадиційних форм, структури: методика відрізнялася активною позицією школяра в процесі здобуття знань.

Науковий спадок В. Сухомлинського, його неповторний досвід стали новою віхою в практичній діяльності школи, збагатили педагогіку та методику початкового навчання новими положеннями та підходами. Його концепція, високогуманна та демократична, спрямована на проектування людини як неповторної, високорозвиненої особистості саме в школі як в осередку культури; центр навчального процесу – не зміст освіти, а дитина; найвища цінність – не високі навчальні досягнення, а людська гідність кожного учня [8]. Певне продовження цієї ідеї знаходимо в педагогічному спадку Ш. Амонашвілі, згідно з яким урок – це не передача й одержання знань, а процес спільного духовного життя учня і вчителя, процес гри, взаємодії емоцій, тих, які притягують учня до пізнавального процесу. Це спільна творчість учителя й учнів [1]. Завдяки досягненням вищезазначених педагогів проблема взаємозв`язку навчання і виховання, а конкретніше виховання через навчання стала провідною освітньою тенденцією в новому тисячолітті. Крім того, загальнолюдські цінності свободи, добра, духовності, ідеї диференційованого, випереджального навчання, розвитку творчих здібностей пронизували кожний урок учителів-новаторів.

Концепція розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна та В. Занкова, як противага традиційному навчанню була спрямована передусім на ефективний інтелектуальний і творчий розвиток молодших школярів. Згідно з нею вчитель не передає учням готові знання, а створює можливість здобувати їх самостійно на високому (але доступному) рівні важкості, під своїм пильним керівництвом. Обов`язковою умовою також є використання різноманітних форм навчання: урок-дискусія, урок-екскурсія, заняття в бібліотеці тощо [2], [4].

Теоретичні та практичні пошуки науковців, присвячені активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, заклали основи формування теорії та методики проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін). Цінність такого підходу полягала в тому, що діти отримували знання не в готовому вигляді, а шляхом самостійного дослідження в процесі розв`язання спеціально розробленої системи проблемних завдань. Створення ситуації інтелектуального ускладнення на уроках, коли учневі невідомі шляхи їх подолання, стимулює пізнавальну потребу, яка спонукає до активної, самостійної, пошукової діяльності. Така організація уроку сприяє творчому засвоєнню знань і способів дій, формуванню активної особистості [10].

Сучасний етап розвитку проблеми теорії уроку (90-ті роки ХХ ст. – по теперішній час) розпочався з набуттям Україною незалежності. Першим кроком стало *створення національної системи початкової освіти* на принципово новому та якісному рівні провідними вітчизняними дидактами: Н. Бібік, Т. Байбарою, М. Богдановичем, В. Бондарем, М. Вашуленком, Л. Кочиною, О. Савченко та ін. Оновлювалися навчальні програми для школи І ступеня, розроблялися та випускалися відповідні підручники, відбувся перехід початкової освіти на 4-річне навчання, який мав на меті розвантажити й спростити матеріал, створити більш сприятливі умови для загального розвитку учнів. Паралельно з цим з метою створення сучасної навчально-методичної бази, яка б відповідала потребам вітчизняної системи підготовки педагогів та враховувала зміни, що відбулися в початковій школі, розпочався активний етап підручникотворення для студентів відповідної спеціальності.

У період *модернізації системи початкової освіти в умовах стандартизації* створений перший Державний стандарт, в якому закріплювалися сучасні вимоги до навчання молодших школярів під впливом нових глобальних світових підходів та євроінтеграційних процесів державного рівня.

Суттєвим недоліком було те, що напрацювання вчених для початкової школи

випереджали за часом і змістом систему професійної підготовки майбутніх педагогів, яка вимагала кардинальних змін. Так, лише у 2004 році (порівняно з 2001 для системи початкової освіти), був запроваджений Державний стандарт для майбутніх фахівців школи першого ступеня. У цьому нормативному документі були закладені нові цілі та зміст вищої педагогічної освіти відповідно до запитів школи.

Як зазначає О. Савченко, сучасний урок характеризується зміщенням акцентів на обов`язкове врахування в навчально-виховному процесі задатків, здібностей, інтересів, нахилів, особливостей сприймання інформації молодшими школярами. А головним завданням кожного заняття стає забезпечення оптимального розвитку кожного учня засобами конкретного навчального предмета. Такому уроку притаманний перехід до суб`єкт-суб`єктної дитиноцентрованої взаємодії учасників педагогічного процесу в початковій школі, забезпечення розвитку кожної особистості шляхом формування предметних і ключових компетентностей [7].

Таким чином, уже очікуваним від сучасного фахівця з початкової освіти є передбачення освітніх результатів уроку в контексті компетентнісного підходу, креативність у методиці викладання нового навчального матеріалу, диференціація завдань і контролю за навчальними досягненнями учнів, розвиток їх творчих здібностей. Це спонукає науковців сьогодення до внесення певних змін у систему вищої професійної педагогічної освіти, а саме в підготовку сучасного, кваліфікованого, творчого вчителя початкової школи, який уміє моделювати уроки.

Висновки. Отже, урок постійно зазнавав змін у своєму змісті, структурі, методиці внаслідок перетворення вимог до якості шкільної освіти. Здобутки вітчизняної педагогічної думки та перевірені багаторічною практикою теорії дали змогу створити освітню парадигму сучасної держави – міцну, ефективну та неповторну. Тому випускники педагогічних вишів мають бути готовими до динамічних змін у освітянській політиці країни, що безсумнівно відбивається на особливостях основної форми взаємодії вчителя та учнів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У своїх наступних наукових розвідках плануємо детальніше дослідити особливості професійної підготовки педагога до моделювання сучасного уроку в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса : научное издание / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Василиевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

3. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / Михаил Александрович Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.

4. Занков Л.В. О начальном обучении / Леонид Владимирович Занков. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 199 с.

5. Казанский Н.Г. Дидактика (начальные классы) : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по специальности № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"] / Николай Григорьевич Казанский, Тамара Сергеевна Назарова. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.

6. Лемберг Р.Г. Вопросы методики урока / Раиса Григорьевна Лемберг. – Алма-Ата : Образование, 1957. – 96 с.

7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

8. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения / [сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль]. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

УДК 37.016:811.111

Л. В. Петько,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
(м. Київ, Україна)
petkoluda@mail.ru

МЕТОД АНАЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація

Розглядається використання методу аналогії в організації навчально-виховного процесу в умовах вищої школи, що на сьогодні ще є недостатньо розробленим у дидактиці. Акцентується увага на тому, що метод аналогії дозволяє вдосконалювати навчальний процес, стимулює розвиток пізнавальної активності, здібностей студентів та підвищує якість їхніх знань.

Ключові слова: формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища, університет, студенти, аналогія як метод навчання, іноземна мова.

Summary

In the article one of knowledge methods of analogy is considered, the role and the place of analogy in foreign language training are shown, types of analogies are given and features of their use in training foreign languages are noted. Analogy is a way of reasoning that has been studied throughout the history of philosophy and has been widely used in Artificial Intelligence and Linguistics.

Key words: formation of professionally oriented foreign language teaching environment, university, students, analogy as a training method

Постановка проблеми. Як зазначають науковці, загальноприйнятим фактом є те, що процес вивчення будь-якої науки ґрунтується на перенесенні властивостей і відносин з однієї системи в іншу. Це призводить до застосування такого методу наукового пізнання, як аналогії. Уміння переносити знання, отримані при вивченні одного об'єкта, на інші − одне з головних завдань освітнього процесу. Тому залучення методу аналогії в навчально-виховний процес в умовах університету розглядається як один з ефективних шляхів підвищення якості освіти студентів, стимулювання їх науково-дослідної діяльності [15].

Метою статті окреслено залучення методу аналогії до навчального процесу в умовах університету.

Аналіз досліджень і публікацій. Однією з перших наукових праць у царині шкільної дидактики став розгляд дидактичних основ застосування методу аналогії на шкільному уроці вітчизняною вченою С. Бондарь [2]. У роботах інших науковців: Н. Горбачової (розвиток креативності учнів), С. Каменецького, М. Солодухіна, Н. Юдіної (фізико-математичні предмети), С. Ревіна (екологія, космічні дослідження) увага приділялася розгляду методу аналогії як одного із засобів підвищення рівня знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У свою чергу, наукова школа професора В. Далінгера розгалужує оволодіння методом аналогії студентами фізико-математичних дисциплін для роботи в загальноосвітніх навчальних закладах (спочатку − навчити майбутнього вчителя в умовах університету, який пізніше буде застосовувати метод аналогії в професійній діяльності). Відтак, використання методу аналогії в умовах університетської освіти стало предметом подальших дослідженнь Л. Вовк, А. Шерстньової, О. Янущик, Е. Пахомової (фізико-математичний напрямок освіти), І. Соловцової (педагогічний аспект); залучення методу аналогії до професійної діяльності висвітлено у працях С. Бобровник, О. Грищенко, Т. Коваленко (юриспруденція) та ін.

З огляду на викладене, незважаючи на ефективність методу аналогії в навчальному процесі, викладачі не В повній мірі використовують метод аналогії тому, що не володіють методикою навчання учнів або студентів цього методу. Дидактико-методична література не має недостатньої кількості опису навчальної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів під час використання методу аналогії, зокрема, при навчанні іноземної мови.

Виклад матеріалу. Розглянемо визначення аналогії в Новому словнику української мови: "Аналогія – 1. Подібність, схожість у чому-небудь між предметами, явищами, поняттями. 2. *лог.* Висновок, зроблений на підставі схожості, подібності у чому-небудь предметів, явищ, понять. 3. *лінгв.* Вплив одних елементів мови на інші однорідні чи споріднені з ними, в результаті чого менш впливові елементи змінюються за зразком більш впливових" [9, с. 30].

Аналогія в біології розглядається як зовнішня схожість різних систематичних груп, а також органів або їх частин, що походять з різних вихідних зачатків і мають неоднакову будову; обумовлена спільністю способу життя або функції, тобто пристосуванням до схожих умов існування. Приклади аналогії: обтічна форма тіла у водних ссавців — китів, дельфінів і у риб; вусики винограду і вусики гороху (видозмінене листя) та ін. Поняття аналогія було введено *Арістотелем* та позначало функціональну і морфологічну схожість органів різних організмів. Ч.Дарвін вважав, що аналогія виникає в ході еволюції в схожих умовах життя в результаті пристосування до довкілля організмів далеких систематичних груп. Утім Р. Оуен у 1915 р. уточнив це поняття як функціональну подібність, протилежну *гомології* [1].

Не випадково науковці в галузі права юридичну аналогію визначають ефективним засобом подолання прогалин. Так, Т. Коваленко [4], досліджуючи юридичну аналогію в земельному праві України, пише, спираючмсь на думку В. Лазарєва [6, с. 324], що в теорії права юридичну аналогію визначають як вирішення випадку, який безпосередньо не врегульований правом, але який обов'язково знаходиться в сфері правового регулювання, шляхом застосування правової норми, що регулює схожі за характером відносини (аналогія закону) або на основі загальних засад і змісту законодавства (аналогія права). Тобто, аналогія закону розглядається специфічним способом прийняття юридично значущого рішення у разі наявності прогалин у законодавстві, що стосується відповідного конкретного випадку. Таке рішення приймається на основі закону, яким регулюються аналогічні чи близькі за змістом суспільні відносини [11, с. 105].

У юриспруденції є два види поняття "аналогії": аналогія закону та аналогія права. Словник юридичних термінів розуміє аналогію закону як «вирішення конкретної юридичної справи на підставі норми права, яка регулює аналогічний випадок», тоді як аналогію права – "застосування загальних принципів права (галузей, інститутів), якщо в законодавстві немає спеціальних або подібних норм, розрахованих на врегулювання таких відноси" [12, с. 6]. Крім того, О. Грищенко робить висновок, що аналогія в праві є тимчасовим засобом (призначеним для надання допомоги, спрямованим на усунення прогалин) та використовується лише, якщо законом це беспосередньо дозволено. Тоді як аналогія закону спрямована не на цей випадок, а на подібні; базується на правовій нормі і є вирішенням конкретної юридичної справи. З цього випливає те, що прогалини у праві є підставою висновку за аналогією.

Професор О. Нітенко, відтворюючи цілісну картину підготовки майбутнього фахівця нового соціально-професійного типу – юриста, розглядає іншомовну підготовку студентів в умовах університету рівноправною та рівноцінною складовою загальної професійної підготовки, яка реалізується в контексті сучасних європейських

тенденцій на основі міждисциплінарної інтеграції. Це "створює основу для подальших досліджень у галузі професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів юридичного профілю в контексті євроінтеграції, зокрема – входження до європейського дослідницько-освітнього простору" [8, с. 7−8].

Питання аналізу й оцінки методу аналогії як умовиводу знайшли своє відображення в працях професора А. Уйомова. Сучасний видатний філософ, логік, методолог науки, засновник Одеської філософської спілки наголошував у своїх наукових розвідках на актуальності залучення методу аналогії [13] до навчального процесу в умовах університету й активно впроваджував у своїй викладацькій діяльності в Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова. Відомо, що математика – це дедуктивна наука, тому аналіз логічного апарату математики розуміється як аналіз дедуктивних умовиводів. У свою чергу, основний зміст сучасної математичної логіки представляє собою теорію дедукції. Але іншими формами умовиводів, які використовуються в математиці, виступають аналогії. Учений згадує вислів Д. Пойа: "Аналогія, певне, має місце в усіх відкриттях, але в деяких вона має левову частку" [13, с. 154]. У свою чергу, французький математик Дильтей пише, що "область аналогії охоплює майже всю математику" [16, с. 19].

Ураховуючи, що А. Уйомов розглядав аналогію як умовивід, який відноситься до предмета, відмінного від того, про який говориться в посилці, то саме в цьому, на думку В. Далінгер, визначається за А. Уйомовим головна відмінність аналогії від дедукції й індукції, для котрих класи розглянутих предметів є сумісні. Причому, предмет, який безпосередньо досліджується за допомогою аналогії, український вчений називає моделлю, а предмет, на який переноситься інформація, − прототипом [3, с. 104]. Крім того, А. Уйомов вказує на те, що "висновки за аналогією є логічною основою використання моделей у процесі пізнання", а тому "слід говорити не про два різних методи − аналогії і моделювання, а про один метод − аналогомодельний, який може розглядатися в різних аспектах" [14, с. 78].

Аргументованим є також підхід американського вченого Дж. Люгера (G. Luger). Окреслюючи методологію штучного інтелекту, науковець визначає як "область комп'ютерної науки, що займається автоматизавцією розумної поведінки" [7, с. 27]. Як наголошує автор, обґрунтування за аналогією – це більш гнучкий метод використовування знань, причому метод аналогії не є логічно строгим. У цьому сенсі він подібний індукції, тобто, це вид індукції на основі одного прикладу. Вчений наводить приклад: два будинки, розташовані в одній місцевості та схожі за архітектурою, … (відповідь: скоріш за все матимуть однакову вартість). Відтак, у цьому прикладі з будинками властивості одного будинку прогнозуються завдяки інформації стосовно другого.

До того ж, науковець наголошує на доцільності використання методу аналогії для застосування наявних знань у нових ситуаціях. Наприклад, для пояснення закону Ома викладач повідомляє студенту, що електрика нагадує воду, причому напруга відповідає тиску, сила струму – величині потоку, а опір – пропускній здатності каналу. Отже, "аналогія – це відображення відповідних елементів джерела і мети" [7, с. 412], у свою чергу, висновок за аналогією розширює це відображення на інші елементі області визначення цілі. Тому наведений приклад дозволяє краще зрозуміти студентам природу опору в електриці.

Відповідно наукових пошуків зарубіжних авторів (R. Hall [17], S. Kedar-Cabelli [28], J. Wolstencroft [21]) було розроблено уніфікований підхід до реалізації обчислювальних моделей обґрунтування за аналогією. Цей процес складається з таких етапів: 1) пошук (retrieval). Знаючи цільову проблему, необхідно обрати потенційне джерело аналогії, причому виокремити такі якості мети і джерела, які підтверджують правдоподібність аналогії; слід проіндексувати знання за ціма властивостями. Отже, у процесі пошуку

визначаються вихідні елементи відображення; 2) розвиток (уточнення). Виявивши джерело, треба виокремити його додаткові властивості і відношення, тому що інколи базисом для аналогії треба розробити специфічне визначення джерела; 3) на етапі відображення і логічного висновку (mapping and inference) передбачається відображення атрибутів джерела в області визначеня мети. Тут використовуються як відомі відповідності, так і висновок за аналогією; 4) підтвердження (justification) перевіряється коректність відображення і, якщо виникла необхідність, його треба модифікувати; 5) навчання (learning). Отримані знання зберігаються в такій формі, яка може стати корисною у майбутньому [7, с. 412−413].

Разом з тим, професор В. Далінгер, вивчивши наукові розвідки вчених, які були присвячені методу аналогії, дійшов висновку, що метод аналогії заслуговує на увагу з таких причин: 1) аналогія – особлива форма думки, в результаті якої інформація одного складного об'єктf (моделі) переноситься на інший (оригінал)$ 2) аналогію доцільно використовувати на різних етапах процесу навчання предметf: при повторенні матеріалу, для встановлення зв'язків між різними темами курсу, при знаходженні вирішення деяких задач; 3) застосування аналогій у навчанні розвиває творчі здібності вихованців, а рівень оволодіння аналогією характеризує рівень творчого розвитку особистості; 4) людина з перших кроків пізнання світу, а також в процесі навчання стихійно користується аналогією; 5) аналогія привчає і організовує студентів до дослідницької діяльності; 6) аналогія полегшує засвоєння навчального матеріалу і дозволяє здійснити уявне перенесення певної системи знань, умінь і навичок з відомого об'єкта на невідомий; 7) аналогія забезпечує жвавість і повноту викладу навчального матеріалу, а також міцність його запам'ятовування; 8) аналогія дозволяє залишити незавершеними деякі незначні завдання, що викликає в студентів інтерес і стимулює їх навчально-пізнавальну діяльність; 9) висновки за аналогією дозволяють зменшити ступінь схематизації й ідеалізації дійсності і навчають вихованців проводити, на відміну від логічних умовиводів, ще й раціональні; 10) аналогія стимулює появу нових асоціацій, які сприяють поглибленому, більш свідомому розумінню матеріалу, якісному оновленню знань; 11) знання, набуті окремо, за допомоги аналогії поєднуються, тобто, аналогія стимулює процес систематизації знань і раціональному їх запам'ятовуванню [3, с. 102].

Разом з тим, І. Соловцова, вивчаючи аналогію як засіб теоретичного засвоєння студентами дисциплін педагогічного циклу, дійшла висновку, що 84,3% викладачів педагогічних дисциплін звертаються до аналогії, але в більшості (79,6%) використовуються метафори або звичайні порівняння. З огляду на те, що в педагогічній науці аналогія застосовується як метод науково-педагогічного пізнання і дидактичний засіб, автор вивчала уживання методу аналогії в процесі вивчення курсу “Педагогіка” в умовах університету. Вчена дійшла висновку, що метод аналогії є засобом для вивчення педагогічних дисциплін, причому стимулює розвиток мотивації, інтелекту та професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів. Підставою цього слугують такі характеристики аналогії: багатофункціональність, наявність поряд з інформаційним аспектом особистісного, високий евристичний потенціал, достатні можливості для адаптації до умов дидактичного процесу. В умовах педагогічного університету в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів метод аналогії розглядається досить ефективним, оскільки вирішує теоретичні проблеми педагогіки. Науковець виокремила такі функції в педагогічних аналогіях, які використовуються в процесі теоретичного засвоєння студентами педагогічних дисциплін: 1) *інформаційна* (самостійне опанування змісту дисципліни); 2) *роз’яснювальна* (конкретизація абстрактних ідей і проблем, роз’яснення незрозумілих теоретичних положень); 3) *евpвстична* (будування гіпотез і проектів

педагогічних задач), 4) *систематизуюча* (реалізація її сприяє узагальненню і систематизації науково-педагогічної інформації) [12].

Звідси випливає, що аналогія має пізнавальний характер, коли в процесі такого умовиводу отримується вірогідне знання, яке містить щось нове, що допомагає індивідуму розбиратися в оточенні і передбачати напрям розвитку якогось явища або події. Водночас, як зазначається в Логічному словнику-довіднику, якою б не була значною знайдена схожість ознак двох речей, висновки в умовиводах за аналогією завжди бувають тільки вірогідні. Утім при оцінці міри вірогідності умовиводу треба враховувати такі умови: 1) чим більше відомо загальних властивостей серед порівнюваних предметів, тим вище ступінь вірогідності висновку за аналогією; 2) чим істотніші знайдені загальні властивості в порівнюваних предметів, тим вищий ступінь вірогідності; 3) чим глибше пізнаний взаємний закономірний зв'язок схожих рис, тим вірогіднішим є висновок, тим він ближчий до достовірності; 4) якщо предмет, відносно якого робиться висновок за аналогією, має яку-небудь властивість, не сумісну з тією властивістю, про існування якої робиться висновок, то загальна схожість не має ніякого значення [5, с. 38].

Висновок. Отже, ураховуючи сказане вище, можна констатувати, що застосування методу аналогії як засобу засвоєння знань студентами в умовах університету з різних дисциплін є однією з актуальних і недостатньо розроблених проблем, вирішення якої тісно пов'язане з подальшим удосконаленням процесу професійної підготовки випускників вищої школи в контексті сучасної особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Відтак, посилюється актуальність застосування методу аналогії у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища (ПОІНС) в умовах університету, що стане нашими подальшими науковими розвідками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналогія в біології [Електронний ресурс]. – Ресурс доступу : http://vseslova.com.ua/word/Аналогія_в_біології-3837u

2. Бондарь С.Ф. Дидактические основы применения аналогии на уроке : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед.наук / С. Ф. Бондарь. – К., 1975. − 23 с.

3. Далингер В.А. Аналогия как научный метод познания и методические особенности его использования в обучении математике / В. А. Дарлингер // Единый всероссийский научный вестник. – 2016. – № 5. – С. 101–107.

4. Коваленко Т. О. Юридична аналогія в земельному праві України [Електронний ресурс]. – С. 47–55. – Ресурс доступу : file:///D:/Документы/Людмила/Desktop/bmju_2011_7_9.pdf

5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков ; отв. ред. Д. П. Горский. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

6. Лазарев В.В. Теория государства и права : учеб. для вузов / В. В. Лазарев, С. В. Липень.– М. : Спарк, 1998. – 448 с.

7. Люгер Дж. Ф. Искуственный интеллект: стратегии и методы решения сложных проблем / Дж. Ф. Люгер. – 4-е изд. ; пер. с англ. − М. : Изд. Дом "Вильяис", 2003. – 864 с.

8. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти : європейський досвід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед.наук : спец. 05.02.08 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Нітенко. – К., 2015. – 43 с.

9. Новий словник української мови : у 3-х т. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Вид-во "Аконіт", 2008. – Т. 1. – 928 с.

10. Петько Л. В. Професійно орієнтовані технології навчання ІМ як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. праць [ред. М.Б.Євтух]. – К. : ТОВ "НВП "Інтерсервіс", 2015. – Вип. 18. – С. 179−188.

11. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа. – М., 1957.

12. Соловцова И. А. Аналогия как средство теоретического освоения студентами дисциплин педагогического цикла : дисс. … канд. пед. наук. ; спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / И. А. Соловцова. – Волгоград, 1998. – 184 с.

13. Уёмов А. И. Аналогия в практике научного исследования. Из истории физико-математических наук / А. И. Уёмов ; отв. ред. Л. С. Полак. – М. : Изд-во Наука, 1970. – 203 с.

14. Уемов А. И. Истина и пути ее познания / А. И. Уемов. – М. : Наука, 1974. – 248 с.

15. Шерстнёва А. И. Аналогия применения как средство повышения уровня общих компетенций иностранных студентов / А. И. Шерстнёва, О. В. Янущик, Е. Г. Пахомова // Современные проблемы науки и образования. − 2013. −№6. URL : http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11052

16. De Solages Bruno. Dialogue sur l'Analogie / Bruno De Solages. – Paris : Aubier, Editions Montaigne, 1946. − 174 p.

17. Hall R.P. Computational approaches to analogical reasoning: A comparative analysis / R.P.Hall. – 1989. − № 39(1). – P. 39−120.

18. Kedar-Cabelli S.T. Analogy / S.T. Kedar-Cabelli // From a Unified perspective Hellman,1988.

19. Pet'ko L.V. Brainstorming and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university (for the specialties 023 "Fine Arts" and 022 "Design") / L.V.Pet'ko // Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. − Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. − P. 214−217.

URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10739

20. Pet'ko Lyudmila. Teaching methods and the formation of professionally oriented foreign language learning environment in conditions of university / Lyudmila Pet'ko / Intellectual Archive. – 2016. – Volume 5. – No. 4 (July/August). – Toronto : Shiny Word Corp., Canada. – PP. 73–87.

URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11084

21. Wolstencroft J. Restructing, reminding and repair: What's missing from models of analogy / J.Wolstencroft . – 1989. – AICOM. − № 2(2). – P. 58−71.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016

УДК 378.015.31:17.022.1

Ю. І. Попелешко,
кандидат педагогічних наук, асистент
(Мелітопольський державний педагогічний університет)
yulia.kosteva@yandex.ru

ЛОГІКО-СТРУКТУРНА ПОБУДОВА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ

Анотація

Традиційні уявлення про закономірності становлення особистості, розвитку інтелекту, творчого потенціалу школяра і вчителя збагачуються новими теоріями, концепціями, інноваційними технологіями, моделями, варіативними освітніми програмами, що вимагає посиленої уваги до фундаментальних основ розвитку науки і практики. Ціннісний підхід у нашому дослідженні дозволяє визначити у якості методологічної основи теорію цінностей, педагогічний аспект якої створює можливість під новим кутом зору розглядати проблеми оновлення педагогічної освіти у виші.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, моральна поведінка, освітні цінності, принципи цінностей.

Summary

The traditional ideas about regularity of personality's becoming, development of intelligence, creative potential of pupil and teacher are enriched by new theories, concepts, innovative technologies, models, variation of educational programs that require increased attention to the fundamentals of science and practice. The value approach in our study gives opportunity to determine as the methodological basis of the theory of values, pedagogical aspect of which creates the possibility of a new angle to consider problems of renewal of teacher education at the university.

Key words*:* values, moral behavior, educational values, principles values.

Постановка проблеми. У дослідженні ми розглядаємо суб'єктивні цінності як зразки орієнтації свідомості та поведінки особистості. При цьому із всього різноманіття визначення поняття "цінність", що існують у зарубіжній та вітчизняній літературі, ми віддаємо перевагу точці зору Ф. Адлера, який, виділяючи чотири групи визначень цінності, до одної з них відносив «щось, поміщене в людині, похідне від її потреб і розуму" [1]. При цьому окрема людина або сукупний об'єкт (суспільство, держава, культура) розглядаються

як «носії цінності». У вітчизняній літературі О. Ручка виділяє в особливу групу цінності, які розглядаються ним як "специфічні утворення в структурі індивідуальної або суспільної свідомості, що виступають як ідеали і орієнтири особистості і суспільства" [2, с.128-131]. Окрім того, ми вважаємо, що про цінності є сенс говорити з урахуванням діяльності людини, яка може бути визначена як відношення суб'єкта до чогось. Характер такого відношення вказує на те, як суб'єкт відноситься до певних об'єктів. Таким чином, узгоджуючись з категоріальним аналізом поняття "цінність", принципами типологізації цінностей у загальній філософії освіти, ми дійшли висновку, що цьому дослідженню найповніше відповідає визначення "цінність", дане А. Фірсовим. Ми поділяємо його точку зору і розуміємо під цінністю "специфічну функцію свідомості людини, що є рухомою основою людської діяльності і функціонує в чотирьох основних режимах: цілі, ідеалу, норми і факту, які проявляються в історії і закріпляються культурою у формі смислу" [2, с. 74]. У процесі діяльності людина вступає у відносини з об'єктивним світом, створеними нею речами, з іншими людьми. "В результаті в освоєному світі вона споглядає саму себе і формує відношення до самої себе (оволодіває самосвідомістю). Саме цим пояснюється суспільна природи людської свідомості" [3, с.348].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки, сучасні підходи до визначення ціннісних орієнтацій конкурентоспроможного фахівця привертають увагу не лише педагогів, а й філософів (П. Копнін, П. Кравченко, В. Молодиченко, В. Кремень, Т. Троїцька та ін.), соціологів (Л. Герасіна, В. Кузь, Л. Сокурянська та ін.), психологів (Л. Добровольська, С. Максименко, О. Ткаченко та ін.) переважно в контексті проблеми єдності теорії і практики, що є цілком закономірним з огляду на універсальність і постійний розвиток цього феномену. У професійно-педагогічній підготовці вчителів найбільш дослідженими є дидактичні (Т. Амельченко, Т. Бєльчева, Н. Воскресенська, Н. Максименко, М. Окса та ін.), виховні (С. Звєрєва, Г. Кит, Л. Москальова та ін.), мовленнєві (Н. Лесняк, З. Митяй, О. Попова та ін.), проектувальні (М. Воровка, С. Ізбаш, І. Шапошнікова, І. Ковальчук та ін.), прогностичні (М. Елькін, М. Сверстюк), комунікативні (М. Головкова, Н. Готчельф, А. Коробченко, Л. Савенкова та ін.), інформаційні (П. Бєльчев, Н. Царьова та ін.) вміння педагога. У дисертаційних роботах останніх років формування педагогічних умінь, логіко-структурної побудови ціннісних орієнтацій у студентів та вчителів досліджувалося переважно за дидактичними, виховними, загальнопедагогічними напрямами.

Мета статті – показати, що смисл ціннісної свідомості полягає в дотриманні мінімальної загальної низки цінностей і правил поведінки для збереження кожним свободи жити за власним бажанням. Освіта є тим «містком», який переводить людей у нову епоху, і саме на нього повинна спиратися ціннісна свідомість. Тому в умовах, що склалися, одною з найважливіших умов до освіти є її аксіологізація. Особливо ця проблема гостра і актуальна для сфери освіти як у зв'язку зі здійсненням нової стратегії її розвитку, так і тому, що "ми не маємо педагогічної аксіології в якості самостійного предмета наукових досліджень". Здійснення комплексної розробки аксіологічних аспектів історичного розвитку світової і вітчизняної освіти дозволить обґрунтувати ті цінності, на які слід орієнтуватися сфері освіти, і визначити в самому процесі освіти ті цінності, на яких будується їх розвиток.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що цінності мотивують дії і вчинки людини, є її орієнтирами в об'єктивному історичному світі. В. Тугарінов вказував, що пізнання, оцінка і практика є основами життя людини і людства, тому ціннісні регулятиви поведінки були вже в період становлення первісного суспільства [1, с.4]. Елементом змісту первісних норм поведінки є усвідомлення людиною ціннісних відносин, які безпосередньо виростають зі стадних інстинктів тваринних предків людини".

О. Панфілов відзначає, що Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьев також вважали цінності відносин історично первинною формою духовної діяльності людини. Вони виникають безпосередньо з біологічних відносин. Якщо розглядати сферу застосування категорії "цінність", то можна відзначити, що в міру складності і суперечності цінностей в їх реальному бутті можна визначити їх однозначно як тільки "позитивні" чи "негативні". У той же час В. Тугарінов обмежував сферу застосування категорії "цінність" і розглядав їх як позитивне явище [4, с.11]. Коли ми говоримо про ціннісну свідомість, ціннісне відношення, ціннісну поведінку, то наділяємо їх позитивними характеристиками.

Ми спираємось на структуру ціннісного відношення, яка представлена у філософії як трьохрівнева: внутрішньогруповий рівень, де регулятором спільного життя виступає користь; міжгруповий (державний, суспільний) рівень, де основну роль ціннісного відношення відіграє ідея блага; особистісний рівень, на якому відносини регулюються цінністю. Основними елементами ціннісного відношення є: первинний шар бажань, очікувань і переваг, які утворюють вихідний рівень масової свідомості (ментальність); життєвий (не уявний) вибір індивіду між орієнтаціями на найближчі цілі та віддалену життєву перспективу. На рівні ментальності в цьому виборі виступає наперед суспільне визначення, соціокультурні орієнтири; усвідомлення індивідом того факту, що життєвий вибір, взагалі, і орієнтація на цінності є неодномоментним актом, а довгочасним життєвим станом; перетворення ціннісного вибору в основу для оцінки: на індивідуальному рівні – це той момент, коли сумніви переходять в переконання, вчинок – у поведінку. Вчинок звично розглядають як "одиницю", акт поведінки, у якому виявляється відношення до оточуючих людей і суспільних вимог, а також процес формування особистості дитини, розвитку її потенційних можливостей. Вчинок необхідно відрізняти від дії, які є "одиницею" діяльності. Дія – це процес, мотив і предмет якої не збігаються [5, с.269]. Таким чином, цінності можуть виступати як зразки орієнтації свідомості і поведінки людей.

Історико-генетичний підхід, здійснений нами в процесі дослідження, дозволив представити один з варіантів логіко-структурної побудови педагогічної аксіології як сукупності специфічних освітніх цінностей. Аналіз поняття "цінності", теоретичних джерел з аксіологічної проблематики переконує нас у тому, що будь-яка освітня цінність, яка виступає як підґрунтя орієнтації свідомості і поведінки особистості, містить три компоненти: ціннісну свідомість, ціннісне відношення, ціннісну поведінку.

У контексті нашого дослідження дуже важливим є уточнення трактування "ціннісної орієнтації" в його сучасній інтерпретації і того значення, яке надається їх формуванню у вихованні як динамічному процесі. Гуманістична педагогіка визначає ціннісні орієнтації як надання переваг (або відкидання) певних сенсів і побудованих на їхній основі способів поведінки, а їх формування як виховний процес на базі співвіднесення суб'єктивного досвіду з наявними в певному соціумі моральними й культурними зразками, відображення конкретного розуміння цілей людського існування, життєвих переживань і престижних уявлень про належне та естетичного смаку [6]. Ми вважаємо, що виявлені М. Оксою протиріччя необхідно враховувати під час логіко-структурної побудови педагогічної теорії цінностей, яка може спиратися на такі принципи [7]:

1. Принципи історичної та соціокультурної мінливості освітніх цінностей. Освіта – історичний процес, вона постійно перебуває у стані продовження і розвитку. "Завдання аксіологічно спрямованої освіти, – наголошує В. Кремень, – орієнтувати навчальний процес так, щоб викликати процес мисленнєвого оновлення, розумового осяяння і естетичної насолоди. Студенти мають осягнути, що можна думати поліваріантно, адже мислення містить в собі нескінченний потенціал можливостей, що і є творчістю. Тобто кожна думка, до якої суб'єкт навчання буде підведений низкою

аргументів, є тільки одна з можливостей мислення, що визначає його творчий потенціал: творчість виконує роль очищаючого моменту, який дозволяє людині йти шляхом дійсного пізнання" [8, с.10].

Виникає протиріччя: ідеалом, зразком виступає сучасна культура і сучасна людина, однак вони самі собою не відповідають тим вимогам та ідеалам, що стоять перед ними. Відсутність же сталості освітніх цінностей у суспільстві може привести, за зауваженням Н. Нікандрова, до іншого протиріччя: як бажані будуть проголошуватись одні зразки поведінки, а в житті заохочуватись інші: "За такого протиріччя завжди перемагає життя, якщо тільки не застосовувати пригнічення; такий досвід у нас також був". Для цього, як вважає В. Зінченко, необхідно подолати розрив між освітою і культурою, освітою і суспільством, в першу чергу, на рівні побудови змісту освіти. Гуманістична спрямованість розвитку вітчизняної системи освіти в нових умовах, яка знайшла відображення в законах України "Про освіту", "Про вищу освіту" та інших документах, що регламентують діяльність освітньої сфери, актуалізують увагу на професійній підготовці вчителя, створюють, на наш погляд, передумови для реалізації принципу співвідношення освітніх і соціокультурних цінностей. Принцип логіко-історичної спадкоємності освітніх систем є основоположним для сучасної ситуації, тому що кожна освітня система існує у визначеному соціокультурному просторі і під час розширення в сучасних умовах взаємодії з іншими культурами зберігає своєрідність національних культур і етичних цінностей. Мова йде про те, що в умовах інтегрованого світу освіта, покликана виконувати охоронну, захисну функцію, в зв'язку з чим ідея збереження, розвитку і збагачення національних цінностей і традицій стає актуальною для подальшого реформування освіти. Національні цінності освіти, які необхідно розглядати як своєрідні орієнтири не лише в розвитку вітчизняної педагогічної практики, але і теорії, в кращих своїх зразках є загальнолюдськими цінностями освіти [9, с.50].

2. Принцип інтеграції традиційного та інноваційного як визнання необхідності вивчення і використання вчень минулого, а також можливості і законності інновацій. Інноватика як спеціальна галузь досліджень новацій виникла в 30-ті роки XX століття на Заході як відображення загостреної в умовах кризи потреби фірм ув діяльності з розробки і впровадження нових послуг. Спочатку предметом її вивчення були економічні та соціальні закономірності створення і розповсюдження науково-технічних упроваджень, згодом вона стала охоплювати власне новації в різних сферах діяльності. До 70-их років інноватика стає складною розгалуженою галуззю, яка використовувала знання філософії і соціології, психології й теорії управління, економіки і культурології. Під інновацією ми розуміємо цілеспрямовану зміну, яка вносить в певну соціальну одиницю – організацію, суспільство, сферу діяльності – нові, відносно стабільні елементи. У наш час розрізняють різні види інновацій, у тому числі в освіті: довгострокові і короткострокові, радикальні й реформістські, авторитарні й ліберальні. Як відзначає Н.Юсуфбекова, інновація здійснюється легше, якщо є перевага нового в порівнянні зі старим, якщо нове сумісне з існуючими цінностями і досвідом. У той же час треба пам'ятати, що перетворення нововведення в традицію в звичний спосіб діяльності знижує його ефективність [10, с.5]. Таким чином, інтеграція традиційного та інноваційного – складний протирічний процес. Рух від нової ідеї до нової практики веде до перетворення первинних ідей і досвіду. В основі такого процесу лежать пріоритетні цінності педагогічного співтовариства, тобто те, що визначається важливим, корисним, підвищує або знижує значимість інновації. У той же час розповсюдження педагогічних інновацій не можна звести до ціннісних процесів: інтересу, сприйняття, зміни значимості. Ієрархія теорії цінностей повинна відображати її ціль, завдання, зміст, основні функції, результат.

Виокремлюючи стимулюючі цінності, ми відштовхуємось від розуміння педагогіки як науки технологічної, що визначає процес руху від цілі педагогічної діяльності до її

результату. Однак оцінити результативність педагогічної діяльності у багатьох випадках досить важко. Добре чи погано навчена людина, можна зрозуміти на багато років пізніше, причому одна і та ж людина може бути навчена чомусь добре, а чомусь погано. Організація процесу навчання як становлення мислення учня, організація навчального матеріалу в певній послідовності, яка забезпечує це становлення – основне завдання методики.

Різні предметні технології забезпечують ціль – мінімум. Однак практично відсутні технології, які забезпечують ціннісне і рефлексивне знання, без якого важко створити стійку основу для реалізації цілі – максимум – духовного самовдосконалення особистості. З одного боку, це процес, що не піддається технологізації, а з іншого – ніяке знання не може бути засвоєне поза рефлексивною діяльністю і ціннісними орієнтаціями. Оскільки в реальному освітньому процесі цілі, технології їх досягнення, результати діяльності неподільні, стимулюючі цінності можуть розглядатися як умова і засіб формування пізнавальної діяльності, пізнавальної активності школярів.

Таким чином, виконане дослідження дає підстави зробити висновок, що педагогічна теорія цінностей, визначаючи ціннісні основи гуманістичної парадигми освіти, сприяє вирішенню пріоритетних для світової педагогічної думки завдань. Узагальнений ціннісний процес становлення і розвитку ієрархії ціннісних орієнтацій відкриває нове об'єктивне поле подальших досліджень з таких проблем, як ціннісні пріоритети освіти і педагогічної діяльності; психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій школярів в освітньому просторі; розробка понятійно-термінологічного апарату педагогічної аксіології та ін.

Висновки. Реалізація ціннісного підходу в оновленні педагогічної освіти студентів передбачає посилену увагу до набуття майбутнім учителем принципово важливих для нього орієнтацій, від яких залежать стержневі основи діяльності, його педагогічне і життєве кредо, образ – Я учителя, постать майбутньої професійної лінії.

Виконання ціннісного підходу дозволяє обрати серед множини проблем педагогічної освіти обмежену кількість провідних педагогічних ідей, що становлять її "аксіологічне ядро" і зосередити увагу дослідників на основних педагогічних цінностях, процесі їх набуття студентами на рівні ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів.

Аксіологічні орієнтації входять у більш широку підструктуру ціннісних орієнтацій педагога, яка є якісно новим рівнем їх розвитку за рахунок елементів інноваційного і системного опанування базисних педагогічних категорій, ідей, закономірностей.

Ціннісний підхід виступає в цьому випадку як принцип розвитку аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя, корінним особистісним новоутворенням якого є система ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів.

Провідні структурні лінії професійного становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя, яким є його орієнтація, не можуть бути сформульовані поза системою наукових педагогічних знань. Тому в процесі вивчення ґенези виховання ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів у вишах України другої половини XX – початку XXI століття характеру ціннісних орієнтацій студентів необхідно звернутися до складної проблеми взаємозв'язку традиційного та інноваційного в педагогіці, аксіології та інноватики в педагогічній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Ф. О нравственном воспитании / пер. И. Д. Городецкого. – М., 1989. – 168 с.
2. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы / А. А. Ручка. – К. : Наукова думка, 1976. – 152 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политическая литература, 1986. – 576 с.
4. Тугаринов В. И. Теория ценностей в марксизме / В. И. Тугаринов. – Ленинград : ЛГУ, 1968. – 124 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев.– М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С.3-8.

7. Окса М. М. Західноєвропейська філософська антропологія: категоріальний аспект / М. М. Окса. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2015. – 115 с.

8. Кремень В. Г. Аксіологічний зміст спрямованості національної освіти в Україні / В. Г. Кремень // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : ІІІ міжнар. наук. конф. 13-14 травня 2011 р. / зб. матеріалів. – Харків : "Міськдрук", 2011. – С. 8-14.

9. Окса М. М. Сучасна педагогічна антропологія: визначення предмета, методи та їхня характеристика / М. М. Окса // Педагогічні науки та освіта : зб. наук. праць Запорізького ОІППО. – Вип.2. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2008. – С.148-159.

10. Ярославцева М. І. Діагностика творчої самореалізації студентів ВНЗ в межах педагогічної практики / М. І. Ярославцева // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В.Н.Каразіна : зб. наук. праць. – Вип.XVII. – Харків : Видавництво "Основа" ХНУ, 2006. – С.110-116.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2016

УДК: 378+371.13+372.461+371.15+81'25+811.581

О. В. Попова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського")
Alex-Popova@yandex.ru

МОДЕЛЬ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація

Стаття присвячена проблемі моделювання експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. У статті репрезентовано модель означеної підготовки; специфіковано експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти.

Ключові слова: модель, експериментальна методика, професійно-мовленнєва підготовка, майбутні перекладачі китайської мови.

Summary

The article is devoted to the problem of modelling the experimental methods of professional and speech training of future interpreters of Chinese under conditions of university pedagogical education.

The model of the training is represented in the article. The experimental methods of professional and speech training of future interpreters of Chinese under conditions of university pedagogical education are considered.

Key words: model, experimental methods, professional and speech training, future Chinese interpreters.

Коректність розробки процесуально-змістової структури педагогічного експерименту сприяє отриманню достовірних даних. З іншого боку, правильний вибір інструментарію уможливлює вірну інтерпретацію результатів експериментального навчання. Започаткований дослідження в межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови передбачає виникнення певних складнощів через різноспрямованість педагогічної освіти та змістом спеціальності "Філологія. Переклад (китайська мова", що зумовлює ***мету*** статті – змоделювати експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах саме університетської педагогічної освіти. Розв'язанню поставленої проблеми сприяє

вирішення таких ***завдань***: 1) репрезентувати модель означеної підготовки; 2) специфікувати експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти.

Для навчально-методичного забезпечення процесу формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти впродовж 2012 – 2016 навчальних років було здійснено педагогічний експеримент, під час якого було: • проведено анкетування студентів і викладачів іноземної мови та перекладу, а також діагностично-констатувальні зрізи з метою характеристики сучасного стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищих педагогічних навчальних закладах (а саме: побудовано критеріальну модель для з'ясування реального стану та характеру підготовки студентів бакалаврату до майбутньої професійної діяльності у відповідних закладах (бюро перекладів, консульських центрах, туристичних агенціях, редакціях ЗМІ, крюінгових компаніях тощо); розроблено критерії та показники рівнів сформованості професійно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови; виявлено рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності студентів на основі предметно-фахових компетенцій (мовної, комунікативно-мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, перекладацько-дискурсивної, специфічно-технологічної)); • розроблено модель та впроваджено експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти; • здійснено контрольні діагностичні зрізи з метою перевірки й порівняльного аналізу всіх результатів гіпотези.

Педагогічний експеримент було проведено поетапно: 1) пропедевтичний; 2) основний; 3) аналітико-перспективний.

1-й етап (2012-2015 рр.) – пропедевтичний, який передбачав виконання таких видів діяльності: постановка мети і завдань експерименту; визначення предмета дослідження, термінів проведення експерименту та його періодичність; аналіз фахової літератури, що стосується професійної діяльності студентів бакалаврату; вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду та здобутків у галузі перекладознавства; підготовка нормативної бази дослідження; визначення процедурно-процесуального змісту експерименту; методична підготовка викладачів іноземної мови і перекладу; розроблення інструментарію для проведення експерименту; апробація інструментарію дослідження та коригування його за результатами апробації.

Уточнимо зміст методичної підготовки викладачів. Викладачам китайської мови, серед яких були носії мови, було запропоновано серію семінарів-тренінгів з питань синології, контрастивної лінгвістики та методики викладання китайської мови як іноземної в умовах полікультурного простору України. Увагу було приділено методичним аспектам навчання слов'яномовних студентів аудіювання, говоріння, читання-декодування ієрогліфів, письма-начертання ієрогліфів у взаємозв'язку з навчанням різних видів перекладу – усного (переклад з аркуша, послідовний переклад), письмового (повний і скорочений переклад текстів різної жанрово-стильової спрямованості) й автоматизованого (із застосуванням програм автоматизованого перекладу типу PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо; програм текстового редагування перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); програм з повнотекстового пошуку /індексаторів (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); програм конкордансу (Transit NXT); програм управління пам'яттю перекладів (TMM) тощо) на базі державної та іноземних мов.

Викладачі також брали участь у серії семінарів-колоквіумів щодо організації,

планування та проведення квазіпрофесійних ділових / рольових ігор (перекладацький цех, круглий стіл, перекладацький ринг, виставки і ярмарки перекладацьких ідей, перекладацька майстерня / ательє, сесії працедавців тощо). Відзначимо, що викладачі китайської мови і / або перекладу репрезентували результати одержаної інформації та власних спостережень і здобутків в контексті експерименту на Міжнародних наукових конференціях "Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі" в 2015 та 2016 рр. До участі в конференціях залучені студенти – майбутні перекладачі китайської мови під керівництвом університетських викладачів (написання тез і наукових статей).

Протягом професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-сходознавців було організовано стажування і підвищення кваліфікації українських і китайських педагогів в галузі викладання китайської та англійської мов як іноземних, в ході яких водночас викладачі мали можливість ознайомитися з інноваційними технологіями в багаторівневій системі освіти КНР (дошкільній, шкільній, професійно-технічній та університетській), філософськими основами сучасної китайської освіти та виховання, китайськими традиціями й реаліями. Ознайомлювально-навчальні програми для педагогів сприяли подальшому поглибленню їх педагогічного досвіду й впровадженню інноваційних ідей в українську систему професійної підготовки майбутніх перекладаів-сходознавців. Як позитив, зазначимо, що методично спрямовані заходи для викладачів передбачали також проведення продуктивних за змістом крос-культурних сесій за участю українських та китайських викладачів (носіїв мови) після стажування.

Конструктивними вважаємо проведені групові тренінги та індивідуальні заняття зі студентами з питань полікультурності, що полегшило їх розуміння ідентичності кожного конкретного етносу в полікультурному соціумі та усвідомлення необхідності формування толерантного ставлення до представників інших культур. Доцільним у цьому зв'язку було проведення разом зі студентами культурного свята "Китайські цзяо-цзи (пельмені) – українські вареники", в ході якого китайські викладачі та українські студенти не тільки здружилися під час приготування означених блюд, але й пізнали тонкощі традиційної кухні двох культур. Всі учасники з українського боку ознайомилися з історією виникнення китайських пельменів цзяо-цзи та з захопленням власноруч спробували приготувати їх під пильним наглядом китайських фахівців. Завдяки талановитості та старанню наших дівчат пельмені неможливо було відрізнити від пельменів китайських викладачів. Після кулінарної процедури китайські й українські учасники заходу насолодилися своїми виробами.

Якщо виникали проблеми крос-культурного непорозуміння і несприйняття національно-маркованої специфіки спілкування, студентам пропонували «пройти» арт-терапію з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва – музичного, художньо-графічного, спортивно-хореографічного тощо під час підготовки освітньо-культурних Україно-Китайських заходів (Міжнародний День Інститутів Конфуція, Китайський Новий рік, Міст Китайської мови).

Підготовка навчально-методичного забезпечення, тобто інструментарію експерименту, передбачала розробку (крім робочих навчальних програм) глосарію і словника професійно спрямованих термінів, укладання системи скоропису через добір базових знаків-символів, написання навчальних посібників і практикумів з формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору.

2-й етап (2015-2016 рр.) – основний, на якому відбувалося безпосереднє збирання інформації згідно із метою та завданнями експерименту, підлягала верифікації гіпотеза дослідження, використовувалися відповідні методики щодо вивчення об'єкта

дослідження, забезпечення їх ефективності та валідності.

3-й етап (2016 р.) – аналітико-перспективний. Фінальна частина експерименту передбачала виконання програми стандартних дій-операцій: комп'ютерне й статистичне опрацювання отриманої інформації, її узагальнення та систематизація; аналіз отриманих даних, порівняння результативності навчання студентів у різних вишах; розроблення методичних рекомендацій і пропозицій стосовно філологічно-педагогічних аспектів започаткованої підготовки та перспектив подальшого дослідження.

Отже, дослідно-експериментальне дослідження проводилося в п'ятьох вищих навчальних закладах України. Загалом дослідженням було охоплено 120 студентів, які сформували експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи (по 60 осіб кожна). До ЕГ увійшли студенти ДЗ "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського"; до КГ – Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса).

Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти виступили ключовими компонентами експериментального дослідження. Теоретико-аналітичне дослідження проблеми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти, аналіз Державного стандарту, навчальних програм та робочих планів підготовки студентів-філологів, результати констатувального експерименту дали змогу побудувати модель зазначеної підготовки під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

Отримання достовірних даних педагогічних досліджень уможливлюється через вивчення компонентів системних структур педагогічних явищ, їх властивостей і характеристик. У методології науки під терміном «модель» (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) розуміють аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі [9].

Науковці визначають модель так: – "уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта" [3, с. 515]; – спеціально спроектований педагогічний об'єкт, що має необхідний ступінь схожості з вихідним, адекватний цілям дослідження (Л. Сущенко) [8]); – система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації (С. Омельченко [7]); – явище, предмет, знакове утворення чи умовний образ, що знаходиться в деякому співвідношенні до об'єкта, який вивчається, і здатні замінювати його у процесі дослідження, надаючи інформацію про об'єкт (Ю. Бабанський) [1]; – міра, зразок, норма; представник, замінник оригіналу в пізнанні чи на практиці [2].

Є. Лодатко розуміє педагогічну модель як виключно мисленнєву систему, що орієнтується на інтерпретацію в педагогічному просторі. На думку автора, така система має вибудовуватися з метою імітування чи відображення конкретних властивостей, ознак або характеристик досліджуваного педагогічного об'єкта (явища), з урахуванням принципів внутрішньої організації чи функціонування педагогічного об'єкта (у разі необхідності) [6].

Ураховуючи основні характеристики моделі (системність, структурність, ієрархічність, відповідність цілям педагогічного дослідження), в основу розробки моделі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти покладаємо ієрархічну трирівневу модель вибору професії, запропоновану Ю. Краковським та О. Щербініною [4], згідно з якою першому рівню відповідає мета майбутньої професійної діяльності; другому – критерії, що

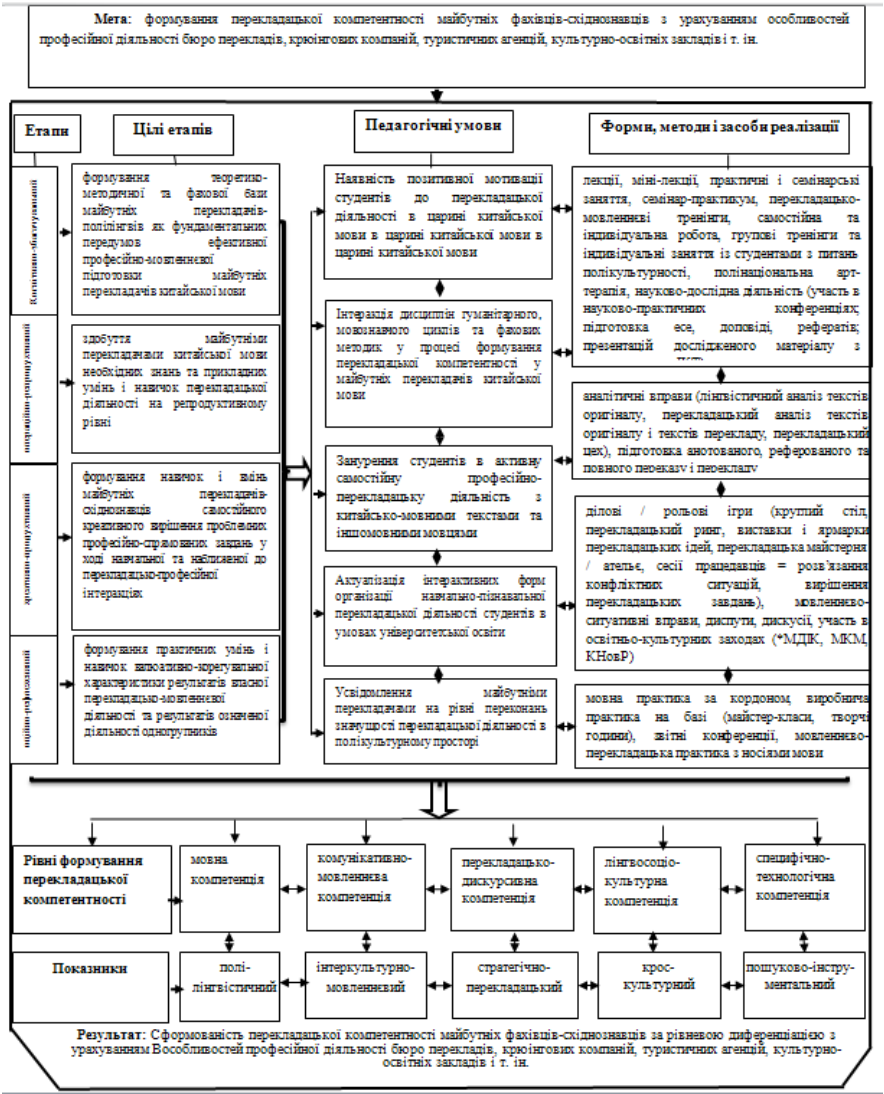
розкривають зміст професії; третьому – засоби її досягнення. Мотиваційний чинник покликаний відповідально ставитися до майбутньої професії, одержувати фахові знання та оволодівати навичками і вміння, що складають професіограму перекладача-східнознавця.

Формат освіти передбачає наявність певних освітніх рівнів та вимог, тому вважаємо за доцільне спиратися на концепцію А. Лігоцького щодо моделі цілісної різнорівневої освітньої системи, що "спрямована на забезпечення високої ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою в Україні відповідно до освітньої мети в конкретних соціально-економічних умовах" і "дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення" [5].

З огляду на зазначене, під *моделлю* означеної підготовки розуміємо ієрархічно організовану схему процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в педагогічному закладі освіти, яка відображає основні структурні компоненти (з урахуванням сукупності їх причинно-наслідкових зв'язків) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців, що вможливлює їх входження до професії і подальшого функціонування в ній (див. рис. 1). Пояснюємо, зміст складових перекладацької компетентності (тобто знань, умінь і навичок – компетенцій) відповідають реальним вимогам до фахівця перекладу в галузі синології для початку його професійної діяльності; зміст професійно-мовленнєвої підготовки відображає об'єктивні закономірності розвитку професійно-перекладацької діяльності, специфіку сучасних професійних функцій і обов'язків; сприяє подальшому розвитку професійно важливих і особистісних якостей перекладача китайської мови.

Модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти передбачала поетапне (когнітивно-збагачувальний, операційно-репродуктивний, креативно-продуктивний, оційно-рефлексивний етапи) впровадження виокремлених педагогічних умов (наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови; занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними текстами та іншомовними мовцями; актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі) і була спрямована на формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців з урахуванням особливостей професійної діяльності бюро перекладів, крюінгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів тощо, структурно-компонентний склад якої передбачає наявність таких компетенцій: мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна, специфічно-технологічна. Рівень сформованості означених компетенцій оцінювався за допомогою критеріальних показників, як-от: полілінгвістичний (лексичний, граматичний, фонологічний, орфоепічний, стилістичний); інтеркультурно-мовленнєвий (аудіювання, говоріння (монологічне, діалогічне, діамонологічне мовлення), читання, письмо); стратегічно-перекладацький (креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, міжгалузево-дослідницький); крос-культурний (національний-традиційний, етно-специфічний); пошуково-інструментальний (лексикографічно-словниковий, автоматизовано-редагувальний). Результатом реалізації моделі виступила сформованість перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців за рівневою диференціацією з урахуванням

особливостей професійної діяльності бюро перекладів, крюінгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів і т. ін.



** МДІК – Міжнародний День Інститутів Конфуція, МКМ – Міст китайської мови, КНовР – Китайський Новий рік*

Розглянемо змістовий аспект реалізації моделі. Педагогічні умови розглядалися в цілісно-комплексній парадигмі, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Зазначений процес здійснювався на чотирьох етапах: когнітивно-збагачувальному

(формування теоретико-методичної та фахової бази майбутніх перекладачів-полілінгвів як фундаментальних передумов ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови), операційно-репродуктивному (здобуття майбутніми перекладачами китайської мови необхідних знань та прикладних умінь і навичок перекладацької діяльності на репродуктивному рівні), креативно-продуктивному (формування навичок і вмінь майбутніх перекладачів-східнознавців самостійного креативного вирішення проблемних професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракціях) та рефлексивному (формування практичних умінь і навичок валюативно-корегувальної характеристики результатів власної перекладацької діяльності та результатів означеної діяльності одногрупників).

Комплексно завдання пропонованої моделі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти були спрямовані на розвиток науково-креативного потенціалу кожного студента, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, світогляду у форматі полікультурності, професійно значущих і необхідних знань, умінь і навичок, здатностей до різнопланової інтеракції; стимулювання студентів експериментальної групи до науково-дослідницького пошуку, імплементацію досягнень світової науки, педагогічного досвіду та філософсько-культурних детермінант в практичну діяльність; формування природної потреби майбутніх фахівців-східнознавців в особистісному саморозвиткові та професійному самовдосконаленні; ідентифікацію шляхів і засобів оптимізації навчально-виховного процесу з урахуванням накопиченого теоретичного і практичного досвіду й перспектив його подальшого розвитку.

У побудові моделі було враховано методологічні закономірності і принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ.

Визначними компонентами методологічних орієнтирів започаткованої підготовки виступили педагогічні закони (соціальної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; взаємозв'язку творчої самореалізації учня й освітнього середовища; розвивального і виховного впливу навчання на учнів; взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; зумовленості результатів навчання характером діяльності і спілкування учнів; цілісності і єдності педагогічного процесу; взаємозв'язку і єдності теорії і практики в навчанні; взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової і колективної навчальної діяльності) і принципи (фундаментальності освіти і її професійного спрямування; науковості; варіативності форм і змісту навчання; диференціації-індивідуалізації; інтерактивності навчання; гуманізації; міцності знань; зв'язку навчання з практикою).

Наукове підґрунтя моделі визначили, крім педагогічних, лінгводидактичні й спеціальні принципи. Дотримання лінгводидактичних принципів експериментальної підготовки (комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови в структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки; використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих умінь; когнітивно-креативний принцип; лінгвосоціокультурологічний принцип; принцип мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності; принцип формування білінгвізму / полілінгвізму; принцип лінгвістичної взаємозалежності державної, рідної та іноземних мов) сприяли належному обґрунтуванню змісту і структури навчання іноземної мови і перекладу на тлі рідної і державної мов, шляхів презентації навчального матеріалу, створення системи вправ, спрямованих на розвиток у студентів – майбутніх перекладачів китайської мови мовно-

мовленнєвих, соціокультурних і перекладацьких умінь і навичок.

Спеціальні принципи професійно-мовленнєвої підготовки в межах започаткованого дослідження (когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями, інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності і різних видів перекладу, навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду) виконали уточнювальну функцію лінгводидактичних принципів означеної підготовки.

Задля оптимізації загального процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в основу організації навчально-виховного процесу в бакалавраті покладено сучасні підходи як провідні напрями експериментального навчання: культурологічний – багатофункціональний механізм формування міжкультурної компетенції майбутнього перекладача як полікультурної мовної особистості в межах робочих мов через спів-вивчення рідної та іноземної (іноземних) мов і культур етно-соціумів, що мешкають на територіях цих країни; контекстний, в якому динамічно моделювалися предметний і соціальний зміст праці перекладача-сходознавця; компетентнісний, що забезпечив спрямованість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на формування ключових (фундаментальних, міжпредметних / надпредметних), загальнопрофесійних (здобуття знань, умінь і навичок у ході вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисциплін природничо-наукової підготовки) і предметних / специфічних (на базі професійно-спрямованих дисциплін) компетенцій майбутніх фахівців-сходознавців.

Провідними організаційно-діяльнісними *формами* навчання було обрано традиційні лекційні, практичні і семінарські заняття та їх новітні різновиди й комбінації (семінар-практикум, групові й індивідуальні перекладацько-мовленнєві тренінги та тренінги з питань полікультурності, лекція-презентація, лекція-діа-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-пленарне засідання, конференція-практикум тощо).

Під час експериментально-дослідного навчання лекцію інтерпретували як орієнтувальну інтенційно-мотиваційну діяльність, а практичні й семінарські заняття – конкретно-векторну операційно-виконавську. Великої уваги приділялося рефлексивно-оцінювальній діяльності, у ході якої уможливлювалося формування в студентів умінь критично оцінювати власні й чужі досягнення й недоліки, коригувати й редагувати виявлені помилки й огріхи, детермінувати шляхи і засоби підвищення особистого професійного рівня.

Під *методами навчання* розуміли, з одного боку, спосіб отримання інформації та оволодіння майбутніми перекладачами-сходознавцями професійно-мовленнєвими знаннями, уміннями і навичками (усні та письмові мовленнєво-ситуативні вправи, перекладацько-практична робота, самостійно-аналітична робота, дослідницько-пізнавальна робота з навчальною літературою); з іншого боку, спосіб спільної діяльності викладача і студентів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя і учнів, спрямованих на стимулювання і мотивацію студентів до активної пізнавальної діяльності через позитивні емоційні переживання та на формування їхніх оцінних суджень, адекватних професійній діяльності в полікультурному просторі (проблемні; інтерактивні; етнокультурно-ціннісні; вербальні, наочні; ділова / рольова гра моніторингово-оцінювальні).

Операційно-стратегічну функцію змісту методів експериментального *навчання*, тобто їх ефективну реалізацію, виконували *засоби* навчання (англ. educational media, media of education), які було асоційовано із такими поняттями: 1) прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації в процесі навчання

(навчальна техніка (комп'ютер / леп-топ, програми автоматизованого перекладу й редагування, навушники, MP3/4-плейер, магнітофон тощо); 2) навчальний матеріал (educational material) (аудіо, аудіо-візуальний, наочний матеріал; електронні лексикографічні та тлумачні джерела тощо).

Згідно із запропонованою дефініцією в межах експериментального дослідження методи і засоби започаткованого навчання виконували функцію педагогічного тла, що полегшило, прискорило та активізувало виконання студентами професійно зорієнтованих вправ у контексті відповідних форм навчання. Іншими словами, форми, методи і засоби експериментального навчання забезпечили моральну, матеріальну й інформаційну цілісність навчального середовища, позитивно вплили на діяльність його суб'єктів та об'єктів, уможливили досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання.

Отже, експериментальний навчальний процес було структуровано так, щоб знання студентів, одержані у вигляді теорій, положень, глосарію, трансформувалися у відповідну систему, професійні вміння і навички, потрібні для майбутньої перекладацької діяльності. Схематично його можна репрезентувати таким чином: подача інформації → мотивація навчальної діяльності → активізація навчальної діяльності → (пошук інформації, якої бракує для побудови цілісної картини досліджуваного феномена) →вивчення-закріплення нового матеріалу → формувально-розвивальне диференційоване закріплення → узагальнювальне повторення → підведення підсумків → автономна реалізація власних здобутків у мовній і виробничій практиках, незалежній власно ініційованій у межах навчання науково-дослідницькій діяльності.

Подібна структуризація запропонованої моделі сприяла успішності реалізації педагогічного експерименту. Перспективними вважаємо подальше вивчення новітніх методів, форм і засобів навчання майбутніх перекладачів-полілінгвів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.

2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учебное электронное текстовое издание / Научный редактор: проф., д-р хим. наук, Г.Д Бухарова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Краковский Ю.М. Иерархическая модель выбора профессии / Ю.М.Краковский, Е.Е.Щербинина // Вестник высшей школы. – 1998. – № 11. – С. 19 – 21.

5. Лігоцький, А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / А. О. Лігоцький. – К., 1997. – 484 с.

6. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.

7. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ : "Альма-матер", 2007. – 352 с.

8. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методол. аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запоріз. держ. ун-т, 2003. – 442 с.

9. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. – [2-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.

Стаття надійшла до редакції 01.06.2016

УДК [371.134:373.3]:174

О. І. Попова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
poi2009bam@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація

У статті зроблено спробу дати характеристику професійного спілкування вчителя початкової школи з учнями; розкрито його роль у становленні педагогічної майстерності. Особливу увагу зосереджено на проблемі формування професійного мовлення майбутнього педагога в умовах магістратури.

Ключові слова: професійне мовлення майбутнього вчителя початкової школи, професійне спілкування, магістри початкової освіти.

Summary

In the article the author gives characteristics of professional communication of primary school teacher with pupils. There have been defined the role in becomming of pedagogical skills. Special attention is paid on the problem of forming of professional speech of future teachers in magistrates.

Key words: future teachers' professional speech, primary schools, professional communication, masters in primary education.

Постановка проблеми. Радикальні зміни в економічному, політичному, мовно-культурному житті нашої держави, світові процеси інформатизації й інтеграції значно збільшують запит на практико орієнтованих фахівців, підвищують вимоги до фундаментальних знань, багатофункціональних умінь і навичок.

Глобалізаційні впливи позначаються і на стані фахової підготовки майбутніх педагогів. Низький рівень грамотності, мовленнєвої культури, "ущербність" духовних потреб випускників шкіл вказує на необхідність пошуку нових методичних підходів до системи підготовки майбутніх учителів загалом і початкової школи зокрема. Лінгводидакти розмірковують над доцільністю розширення обсягу і функцій професійних компетенцій вчителя початкової школи, актуальними проблемами формування його культуромовної особистості. Серед основних вимог до фахової підготовки магістрів початкової освіти – готовність здійснювати повноцінне педагогічне спілкування для розв'язання різноманітних завдань.

На думку психологів, педагогічне спілкування є формою і засобом педагогічної діяльності, міжособистісних стосунків, таким чином зазначаючи його процесуальний та інструментальний характер. Так, В. Кан-Калик відводив взаємовідносинам у педагогічному процесі першочергове значення, оскільки на них будується «складна піраміда» навчання і виховання, встановлюється тісний взаємозв'язок між педагогом та учнями і формується їхньої особистості [7]. Такої ж думки дотримується й авторитетний психолог О. Леонтьєв, стверджуючи, що розв'язати різноманітні проблеми навчання вдасться за умови організації повноцінного спілкування вчителя з учнями [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологи стверджують, що вчитель початкової школи здійснює багатоаспектну комунікативну діяльність, тому навчання його основам професійного спілкування в системі фахової підготовки є одним з найважливіших завдань.

Не залишалися осторонь зазначеної вище проблеми і лінгвісти та лінгводидакти (Н. Бабич, С. Батракова, О. Біляєв, А. Коваль, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Струганець та ін.), які намагалися визначити особливості вчительського

мовлення, що дозволять належним чином організовувати різні види спілкування. Дисертаційні дослідження, присвячені формуванню вмінь цього процесу (Є. Бойко, І. Воробйова та ін.), а також результати анкетування магістрів факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв і молодих учителів початкової школи виявили недостатню готовність фахівців до професійного спілкування. Це створює перешкоди в налагодженні контактів з учнями, невміння побудувати мовленнєве спілкування, передати власне емоційне ставлення до висловленої думки тощо.

Метою статті є визначення теоретичних засад формування культури професійного спілкування майбутніх учителів початкової школи під час фахової підготовки в магістратурі та педагогічних умов, які забезпечать цей процес.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійно-педагогічне спілкування – це система (принципи, правила і прийоми) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога з учнями, змістом якого є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Учитель виступає фасилітатором цього процесу, організовуючи та управляючи ним.

Для нашого дослідження важливо встановити психологічні особливості педагогічного спілкування. На думку О. Леонтьєва, це така мовленнєва взаємодія вчителя зі школярами в процесі навчання, яка створює найкращі умови для розвитку їхньої мотивації та творчого характеру навчальної діяльності, правильного формування особистості; забезпечить комфортний емоційний клімат навчання і максимальне використання особистісних якостей учителя [8].

У процесі педагогічної діяльності вчителеві початкової школи доводиться виконувати різноманітні завдання, вибирати для цього методи взаємодії зі школярами, але перш ніж організувати її, він має створити комунікативне завдання. Як переконує В. Кан-Калик, воно є похідним стосовно педагогічного завдання, має допоміжний та інструментальний характер. Тому дуже важливо, щоб учитель, організовуючи конкретну педагогічну взаємодію, чітко уявляв способи його комунікативної реалізації [7, с.17]. Практична реалізація вибраних методів педагогічної взаємодії здійснюється безпосередньо під час спілкування. Тому необхідно свідомо будувати цей процес у майбутній ситуації педагогічної діяльності. Не можна не погодитися з відомим ученим, що завдання можуть бути загальними і частковими, причому загальні комунікативні завдання можуть бути заздалегідь прогнозованими, хоча й потребують корекції щодо обставин спілкування й часткових комунікативних завдань.

Вивчення особливостей навчально-виховного процесу початкової школи дозволило констатувати, що частина її вчителів не усвідомлюють комунікативних завдань і не приділяють їм належної уваги. У результаті знижується ефективність і продуктивність спілкування зокрема та педагогічного процесу загалом.

Основні комунікативні завдання мовця визначив ще свого часу Цицерон, як "Що сказати? Де? Як?", на основі яких виокремив якість мовця – доречність. Актуальними є вони і донині, оскільки якщо вчителі початкової школи завжди враховуватимуть сформульовані давнім філософом завдання, то досягнення і успіхи їх будуть незаперечними.

І. Зимня з позиції вчителя виділяє такі групи комунікативних завдань: передача інформації; актуальність інформації; спонукання до дії (вербальної чи невербальної); висловлення учнем ставлення до вербального чи невербального спілкування [6, с. 340].

Варто зазначити, що досить часто вчителі нехтують значимістю комунікативних завдань, вважаючи, що достатньо знати теоретичний матеріал з дисциплін початкової

школи, методи навчання. В. Кан-Калик визначає такі стадії педагогічного процесу загалом і спілкування зокрема: розуміння задуму, його втілення, аналіз і оцінка й відповідно етапи педагогічного спілкування:

- моделювання педагогом спілкування з класом під час підготовки до уроку (прогностичний етап);
- організація безпосереднього спілкування з учнівським колективом;
- управління спілкуванням у педагогічному процесі;
- аналіз проведеного спілкування й моделювання нового [7, с. 27].

Ми погоджуємося з Л. Григорович, яка в складі педагогічного спілкування виділяє три компоненти: мотиваційний, когнітивний і поведінковий [3, с. 140]. Беручи такий поділ за основу, ми спробували подати структуру спілкування вчителя початкової школи і молодших школярів за такими стадіями:

1. Потреба в спілкуванні.
2. Орієнтування в умовах і ситуації спілкування.
3. Орієнтування в особистості школяра чи класу загалом.
4. Планування (як правило, несвідоме) теми, стилю спілкування, мовленнєвих фраз.
5. Реалізація спілкування.
6. Сприйняття й оцінка реакції співбесідника.
7. Корекція висловлювання, стилю спілкування.

Як бачимо, кожна з цих складових є певним етапом у структурі педагогічного спілкування вчителя початкової школи з учнями і, на нашу думку, застосування та врахування їх у процесі комунікації матиме позитивні результати.

На основі аналізу наукових джерел (психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних) та власного викладацького досвіду запропонували розглянути низку професійно важливих тем у курсі "Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі "Мова і література" для магістрів спеціальності 013 Початкова освіта факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв. Вони сприятимуть удосконаленню вчительського мовлення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах магістратури, а саме тих умінь і навичок, які сприятимуть повноцінному спілкуванню з учнями.

На лекціях ми ще раз наголошуємо на тому, що професійне спілкування вчителя початкової школи з учнями – це багатоаспектне педагогічне явище, яке забезпечує результативний процес організації взаємодії та взаєморозуміння між учасниками його учасниками. Зміст і характер педагогічного спілкування вчителя початкової школи відрізняється високим рівнем довіри між суб'єктами взаємодії; динамічністю характеру стосунків; урахуванням вікової та індивідуальної диференціації у взаємовідносинах. Педагогічне спілкування впливає на стан і характер комунікації молодших школярів між собою та іншими однолітками і старшими.

Крім того, на нашу думку, майбутнім учителя початкової школи не завадить нагадати, що на ефективність педагогічного спілкування впливає врахування соціальної значущості педагогічної професії; актуальними потребами молодших школярів у спілкуванні, пов'язаними з їх віковими особливостями розвитку; потенційними можливостями навчальних дисциплін початкової школи, визначеними Державним стандартом початкової загальної освіти.

На практичних заняттях основну увагу зосереджуємо на формуванні в майбутніх учителів початкової школи вмінь, які забезпечать повноцінне професійне спілкування з учнями:

- на етапі моделювання комунікативної взаємодії педагога з учнями він має володіти такими вміннями: вибирати найбільш доцільний щодо класу загалом і кожного учня зокрема спосіб поведінки й спілкування, який підготував би молодших школярів до

сприйняття інформації; правильно планувати своє мовлення (тобто зміст самого повідомлення), добирати необхідні засоби для його корекції (тон, лексику тощо);

- на етапі організації безпосереднього спілкування з учнями початкової школи педагогові необхідні такі вміння: налаштовувати дітей на спілкування, привертати їхню увагу, інтерес до предмета, який вивчається; оптимально побудувати власне мовлення відповідно до психологічних особливостей молодших школярів;

- на етапі управління педагогічним спілкуванням педагог застосовує уміння: розподіляти і підтримувати увагу учасників взаємодії; цілеспрямовано підтримувати спілкування застосуванням елементів бесіди, риторичних питань;

- на етапі аналізу проведеної системи спілкування і моделювання подальшої комунікації вчителеві потрібний комплекс таких умінь: аналізувати вчинки і мовленнєву поведінку молодших школярів; вносити необхідні корективи у процес взаємодії тощо.

Крім того, потенційними можливостями практичних занять із зазначеної вище фахової дисципліни для формування вмінь магістрів є:

- реалізація комунікативного підходу, а саме особистісно-орієнтованого навчання, яке передбачає толерантне ставлення до них, створення позитивного емоційного настрою; надання зразків мовленнєвої взаємодії учителя початкової школи та учнів; набуття досвіду мовленнєвого партнерства;

- організація занять з урахуванням прагматичного, когнітивного і педагогічного компонентів, які визначають зміст і характер комунікації, роботу з різними видами інформації;

- навчання техніці спілкування, яка базується на використанні слухання і виголошування (монологічна та діалогічна форми мовлення) текстів як засобу формування педагогічного спілкування майбутніх учителів початкової школи.

На практичних заняттях серед інших понять магістри поглиблюють свої знання про техніку спілкування, яка, на нашу думку, відіграє важливу роль в ефективності взаємодії вчителя початкової школи з учнями. Зокрема студенти визначають техніку спілкування як сукупність умінь, навичок, прийомів, які дозволяють управляти педагогічним процесом. Комплекс можна поділи на дві групи компонентів:

- ті, які пов'язані з умінням педагога керувати своєю поведінкою (мовлення, міміка, пантоміміка, вираження своїх емоцій, увага, спостережливість тощо);

- уміння впливати на особистість і колектив.

На практичних заняттях магістри мали змогу попрацювати над формуванням блоків техніки спілкування:

- звертання (нейтральне, ніжне, раціональне, жартівливе, абсурдне, суворе);

- ступінь причиновості (ігнорування етикету, коректність, люб'язність, делікатність, тактовність);

- стиль поведінки (суто формальний, неформальний, простий);

- вираження почуттів (перебільшене, вільне, стримане);

- мовлення: а) дикція (коректна, вільна); б) діалогізація (симетрія у спілкуванні, асиметрія в бік учня, асиметрія в бік учителя); в) жестикуляція (помірна, надмірна, відчайдушна); г) мовлення (правильне, літературне, народне); ґ) стиль мовлення (науково-навчальний, лаконічний, патетичний, риторичний).

Контрольний зріз, а також анкетування магістрів під час практики дозволили визначити педагогічні умови, які забезпечать ефективність педагогічного спілкування з молодшими школярами:

- організаційне перетворення занять зі студентами з використанням методів і прийомів, спрямованих на зміну форм, змісту, характеру діяльності і спілкування учасників педагогічної взаємодії;

- провідна роль викладача під час організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, яка забезпечує трансляцію цілісного ставлення до партнерів по спілкуванню;
- усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи значущості вмінь і їх формування, що забезпечить успішне професійне спілкування з учнями;
- збагачення власного комунікативного досвіду студентів за рахунок реалізації взаємозв'язку ділового і дружнього спілкування на заняттях.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, на основі проведеного дослідження можна стверджувати, що оволодіння майбутнім учителем початкової школи знаннями, уміннями і навичками педагогічного спілкування в процесі професійної підготовки в умовах магістратури безумовно забезпечить ефективність взаємодії з учнями. Подальшого розроблення потребує визначення комплексу вмінь, якими має володіти педагог для активної взаємодії з колегами та батьками молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособ. / С. Н. Батракова. – Ярославль, 1986. – 79 с.
2. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Григорович Л. А. Педагогическая психология / Л. А. Григорович. – М. : Гардарики, 2003. – 185 с.
4. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення : навч. посіб. / С. І. Дорошенко. – Х. : ОВС, 2002. – 144 с.
5. Дудик П. С. Стилістика української мови : навч. посіб. / П. С. Дудик. – К. : Видавничий центр "Академія", 2005. – 368 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., исп. и перераб. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1996. – 146 с.
9. Русецкий В. Ф. Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособ. / В. Ф. Русецкий. – Минск, 1999. – 239 с.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 811.111'36

О. В. Радзієвська,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет")
a-skorik91@mail.ru

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація

У статті розглянута проблема формування комунікативної компетенції на уроках іноземної мови. Автором зазначено, що інноваційні технології є одним з найефективніших засобів формування комунікативної компетенції; детально розглянуті етапи та засоби використання інноваційних технологій на уроках іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна компетенція, інновація, технологія, ефективність, інформація

Summary

The article deals with the problem of forming of the communicational competence on the lessons of foreign language. The author has pointed out that the innovational technologies serve as one of the most effective devices of forming the communicational competence. The author has analyzed in details the levels and the devices of using of the innovational technologies on the lessons of foreign language.

Key words: communicational competence, innovation, technology, effectiveness, information

Постановка проблеми. Складний і багатогранний процес відродження національної освіти висуває особливі вимоги до вивчення мовних дисциплін у вищих педагогічних закладах. В умовах гуманізації освіти особливої уваги потребує розробка та впровадження таких форм і методів мовної роботи, які сприяють становленню висококваліфікованих спеціалістів, зокрема, майбутніх педагогів. Для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів на немовних факультетах використовуються сучасні методи і прийоми. Наприклад, інтерактивні методи на заняттях стимулюють й активізують роботу навіть слабких здобувачів. У процесі формування іншомовної компетенції необхідно поєднувати навчання іноземної мови як форми вираження думок і засобу комунікації з оволодінням культурою країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нормативної поведінки, характерної для носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях. Уважаємо, що автентичне спілкування, створення мовно-комунікативних ситуацій, вивчення мови в культурному контексті робить можливим розвивати міжкультурну компетенцію як компонент комунікативної здібності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвої компетенції вивчалась рядом дослідників, зокрема, І. Бім, І. Зимньою, Т. Ібрагімовою, А. Новіковим, М. Пожарською, Р. Мильруд, А. Хуторським та ін. Педагогічний і методичний аспект висвітлений у працях В. Бадери, О. Біляєва, Т. Ладиженської, М. Пентилюк.

Постановка завдання. У статті представлені шляхи і способи оптимізації навчального процесу за допомогою методу Інтернет-технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет – ресурсів допомагають викладачеві реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей здобувачів, їхнього рівня знань [1].

Комунікативна компетенція, тобто готовність і здатність до взаємодії, вербального й невербального (міміка, мова тіла) спілкування з іншими людьми є найважливішою якістю, необхідною людині у всіх ситуаціях життя. Однак, особливо в останні роки, з боку роботодавців і викладачів ВНЗ почастішали скарги, що випускники шкіл нетволодіють іноземною мовою на належному рівні.

Про це свідчать і спостереження вчителів. Ситуація ускладнюється ще й тим, що різні альтернативні традиційному уроку форми навчання, як-то: дослідницькі проекти, що передбачають командні форми роботи, колективні обговорення та представлення результатів, спрямовані на формування ключових компетенцій, знаходяться в залежності від елементарної готовності і здатності учнів в комунікації.

У більшості західних освітніх програм комунікативна компетенція входить до числа "ключових", що означає, зокрема, перенесення "відповідальності за її формування" з окремою предметної галузі на освітній процес у цілому. Перш ніж говорити про те, що це значить і яких змін це вимагає в організації освітнього процесу в конкретній школі, на конкретному уроці, ми повинні пояснити, чому комунікативна компетенція є ключовою? Перша причина**,** на яку можна вказати, – це суспільний запит, або, висловлюючись сучасною мовою, "виклик часу". Якщо говорити більш конкретно, таких запитів – "викликів" декілька [3, с. 21].

1) Запит від дорослого професійного ділового світу, який гостро відчуває дефіцит у практичних комунікативних уміннях випускників школи. Не випадково ми спостерігаємо зараз зростання інтересу до різних комунікативних тренінгів, курсів ділового спілкування

тощо. Роль спілкування в сучасному діловому світі постійно зростає. Рішення проблеми визначається сьогодні не унікальністю мислення того чи іншого фахівця, а ефективною організацією колективної роботи різних фахівців, тобто їх комунікативної компетенції. Зросла роль електронних комунікативних систем. У зв'язку з цим з'явилося багато нових понять: "віртуальні переговори", "віртуальна угода", "телеобмін", "віртуальна конференція" та ін. Можна сказати, що комунікативна компетенція стає найважливішою вимогою для багатьох сучасних професій.

2) Запит від громадянського суспільства. По-перше, це полягає в розвитку горизонтальних громадських зв'язків на противагу вертикальним, ієрархічним, що вимагає зміни комунікативної культури суспільства. По-друге, стирання кордонів, змішування різних етнічних і соціальних груп приводить до виникнення так званого полікультурного суспільства, що потребує розвитку компетенції в сфері міжкультурної комунікації [4, с. 91].

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови, обрати такі методи навчання, які б дозволили кожному здобувачу проявити свою активність, творчість протягом практичного заняття.

Скажімо, інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам широкий спектр інформаційних послуг. Так, базовий набір послуг може включати в себе такі: електронна пошта (*e-mail*); телеконференції (*usenet*); відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (*homepage*) і розміщення її на *Web*-сервері; доступ до інформаційних ресурсів: довідкові каталоги (*Yahoo!, InfoSeek* / *UltraSmart, LookSmart, Galaxy*); пошукові системи (*Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite*); розмова в мережі (*Chat*) тощо. Однак ці ресурси доречно застосовувати на заняттях за умови наявності інтернету [2, с. 153].

На думку науковців, створення штучного іншомовного середовища в процесі навчання іноземним мовам – одне із важливих проблемних питань сучасної методики. Досвід показує, що формування комунікативної і міжкультурної компетенції неможливе без практики спілкування, і використання Інтернет-ресурсів на заняттях з іноземної мови в цьому сенсі просто незамінне. Віртуальне середовище Інтернету дозволяє вийти за тимчасові і просторові рамки, надаючи користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми.

Ефективним засобом стимулювання здобувачів до використання іноземної мови в ситуаціях міжкультурного спілкування є організація та проведення презентацій, які забезпечують навчання у взаємодії, сприяють розвитку особистісних і професійно значущих якостей [5].

І все ж таки основним джерелом інформації все частіше стає Інтернет. Наше завдання – показати можливості використання глобальної мережі для розв'язання навчальних задач, полегшення процесу навчання та засвоєння знань. Тому ми пропонуємо організацію Інтернет-завдань, яка зазвичай проходить у три етапи:

1. Підготовка – розвиток навичок говоріння, актуалізація раніше отриманих знань, вивчення лексики, мотивація й налаштування здобувачів на подальшу роботу, введення в тему.

2. Робота в мережі Інтернет – пошук у мережі, читання й письмо, обробка специфічної інформації й занесення її до бланків відповідей, пошук відповідей на запитання і т. д. На цьому етапі здобувачі мають чітко розуміти, що їм потрібно зробити й скільки часу в них є на виконання завдання.

3. Робота в групі поза мережею Інтернет – обмін отриманою інформацією, обговорення того, що здобувачі знайшли, дізналися, виконали чи не виконали під час роботи в мережі [6, с. 19].

Уважаємо, що сучасний викладач повинен виконувати роль і організатора, і

наставника, і учасника, і порадника, і дослідника під час роботи в мережі Інтернет. Таким чином втілюється в життя інтерактивний підхід і полегшується процес навчання.

На сьогоднішній день однією з педагогічних рекомендацій є використання викладачами англійської мови соціальних мереж іншомовної комунікативної компетенції студентів. Так, наприклад, соціальна мережа Facebook пропонує своїм користувачам так звані V-forums. Це дискусійні форуми з використанням відеоматеріалів, де учасникам надається можливість віртуальної комунікації онлайн з метою удосконалення навичок говоріння. Більшість здобувачів відзначили, що участь у дискусіях відео-форумів допомогла їм створити соціальне середовище для вдосконалення навичок говоріння.

Як відомо, Інтернет – чудовий засіб для отримання інформації про останні події у світі. Таким чином, можна з допомогою Інтернет-ресурсів перетворити аудиторію в "агентство новин", а здобувачів – у першокласних репортерів. Практично всі значущі газети в світі мають свої web-сторінки. Для того, щоб дізнатися, де і які існують газети, можна запропонувати здобувачам відвідати сторінку Media Links (<http://www.mediainfo.com/emedia/>), яка пропонує посилання на безліч видань. Медіасайти англійською мовою: The Washington Post (<http://www.washingtonpost.com/>). Під час оволодіння знаннями з іноземної мови онлайнова газета є незамінним помічником. Вона дозволить здобувачам зануритися у глибину світових подій, які відбуваються у певний момент, побачити новини з різних країн, отримати інформації з різних точок зору. Особливо цінними для аудиторної роботи є посилання – send us feedback, що здійснює інтеракцію читача з видавництвом. Висловити свою думку щодо прочитаного і особисто поговорити з автором певної статті можна завдяки розділу "сьогоднішні журналісти" ("*Today's Columnists*"), де вибір певного прізвища зв'яже вас із ним безпосередньо.

На цьому етапі наш вищий навчальний педагогічний заклад починає впроваджувати систему дистанційного навчання. За допомогою цієї системи здобувач має можливість через Інтернет ознайомитися з навчальним матеріалом, який може бути поданий у вигляді різноманітних інформаційних ресурсів (текст, відео, анімація, презентація, електронний посібник), виконати завдання та відправити його на перевірку, пройти тестування тощо. Викладач має змогу самостійно створювати електронні курси та проводити навчання, надсилати повідомлення здобувачам, розподіляти та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок, налаштовувати різноманітні ресурси курсу і т. д.

Ми навели деякі найпоширеніші приклади використання інноваційних технологій у нашому вищому закладі на нефілологічних факультетах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує умілого, конструктивного управління. Упровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює освітній процес, що дозволяє вирішувати проблеми розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формування індивідуальної освітньої перспективи.

На сучасному етапі під час навчання мають використовувати як традиційні, так і нетрадиційні методи. Звичайно, вони не можуть взаємозамінюватися або надавати перевагу лише нестандартним підходам.

Таким чином, для забезпечення умінь міжкультурного спілкування в усній чи письмовій формі студенти повинні мати знання про основи вербальної комунікації в іншомовному середовищі, знати технологію роботи з інтернет-ресурсами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим //Иностранные языки в школе. – 2002-№2 – с.11-15

2. Известия Научно-координационного центра по профилю "Филология" (ВГПУ – ВОИПКиРО). – Выпуск

IX. – Воронеж : Наука : Юнипресс, 2011. – 466с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2004 – 272с.

5.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000 – №2 – С.3-10

6. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : учеб. пособ. для вузов / И.А.Цатурова. – М. : Высшая школа, 2004 – 200с.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

UDC 37.036-057.875:745.51(478)

Simac Ana,
Ph. D. of Art science, Associate Professor,
Babin Juliana,
Postgraduate student, Department of Pedagogy,
Chisinau State Pedagogical University, (Republic of Moldova)

DEVELOPMENT STUDENT'S CREATIVE ABILITIES IN LEARNING OF MODERN MOLDAVIAN TAPESTRY

Анотація

У статті представлена інформація про розвиток творчих здібностей студентів за фахом "Художній гобелен". Автор аналізує процес формування і активізації творчих здібностей у професійній підготовці майбутніх фахівців по гобелену.

Ключові слова: художній гобелен, розвиток творчих здібностей, техніка, мистецтво текстилю, виготовлення гобелена, професійна підготовка студентів, декоративно-прикладне мистецтво.

Summary

The article presents information about development of creative abilities of students in "Artistic Tapestry" specialty. The author analyses the process of formation and activation of creative abilities in the professional training of future specialists in the tapestry.

Key words: *artistic tapestry, creative abilities development, technique, art textile, manufacture of the tapestry, professional student training, decorative art.*

At the present stage under the existing social conditions in the Republic of Moldova has been increasing need in a highly creative personality development, its improvement and transformation. Most effective way in student's development of creative abilities in high school are arts and crafts, particularly, "artistic tapestry" specialty. One of the education's main objectives is a high quality training of qualified specialists in fine and decorative arts field. Pedagogy is obliged to examine the development of creative abilities of a person, on which depends the success of the scientific problems resolution, posed by society. Tapestry Art training influence on the formation of individual as a person with an active lifestyle.

In a study of the formation of the creative imagination, we relied on the works by: P. Nemov, L. Hozyasheva [6], L. Vygotsky [17], B. Cousin, E. Shorohov, B. Ananiev, A. Luria etc. P. Jacobson was interested in creative perception development [7, 8].

From the art education theory point of view, aesthetic education and creative development of the individual was directly or indirectly investigated by many prominent scientists: Aristotel, Platon, B. Teplov, L. Blaga [2], S. Gorodetsky, O. Abdulina, V. Vanslov [16], L. Gulyaev [5], E. Kisimisov [9], J. Babanskii, K. Esekkuev, V. Gusev, A. Luria, E. Azhder, A. Simak [1], E. Gromov [4], E. Ignatiev, V. Koreshkov, M. Skatkin, V. Slastenin, P. Galperin, V. Vygotsky [17], D. Patrashku, A. Mocrac [11], S. Archangelsky, N. Rostovtsev and others.

The search for innovative solutions and the tradition of hand weaving of art covered in

the papers: J. Rack, G. Shevchenko [13], E. Postolachi, E. Azhder [1], L. Zhogoli, V. Nelova, T. Strizhenova, V. Savitskaya, V. Uvarov, A. Uvarova [15], N. Spilotti, W. Morris, M. Wells, K. Greger and K. Arnold, E. Erben, Devitas-Groenige, William Kircher [6].

The value of ornamental art and its introduction as one of the main subjects in the teaching system for training specialists in the tapestry studied E. Amirgazin, S. Gorodetsky, A. Firewood, E. Shorohov, S. Sharanutsa, L. Moisey [11], Z. Shofransky, G. Wagner and others.

Also about importance of the development and application of traditional folk ornament in modern industrial carpet manufacturing and the development of tapestry wrote: I. Marchenko [10], G. Mardari, E. Postolachi, A. Simak [1], V. Buzela and many others foreign scientists.

The concept of creative “abilities” in pedagogy is quite conditional and relative value. As a general definition, it is "the individual characteristics of a person are the subjective conditions for the successful implementation of a certain kind of activity".

In the Philosophical Dictionary the definition of abilities is a "psychological properties of the individual governing its behavior and staff conditions of his life". In psychology, the ability to – it's mental characteristics and personality traits. There are a variety of views on the nature of creativity.

But the real analysis of complex artistic creativity held by scientists and psychologists shows, says Marchenko I., that abilities are not innate properties of the same individual and is not inherited in the finished form, they are in development. No doubt, social environment, living conditions and activities of the individual are decisive factor in the formation and development of human capabilities. Also, skills development is associated with the mastery of a specific person accumulated as a result of the mankind's historical development of material and spiritual cultures. Thus it leads to self-improvement of a person as a whole [10, 23-24].

But it is also scientifically proven position that creative abilities of the individual are a "fusion" of a natural one and acquired one. It develops based on natural premises and inclinations. Premises are "anatomical and physiological characteristics of the human nervous system" (brain structure), caused by heredity, embryonic development, birth conditions and natural maturation. But psychologists say that you need to take into account physiological characteristics of the individual as well.

To maximize capabilities realization you would need a favorable social environment, appropriate education and upbringing, well developed social activity and presence of strong-willed qualities. It is important to remember that the lack of knowledge or skill a person cannot be taken as a lack of abilities, but deep knowledge and skills presume mandatory presence of the abilities. Psychologist Teplov writes a lot about human abilities, considering them as the ability of individual differences. Skills are divided into common (manifested in all activities) and special (occur in certain types of activities – art, music, math, etc.). Artistic abilities are the abilities which are situated in the sphere of human consciousness, and out of it as well [10, p. 34]. Most important thing in development of creative (artistic) skills required in the tapestry learning process is to learn the basic techniques of weaving and freely use them during the creative work [10, p. 25-29].

Arts and crafts serve as a favorable opportunity for the manifestation of man’s creative nature. From a psychological point of view, the main characteristics of creative (artistic) skills are: artistic imagination and thinking, visual memory, emotional attitude to the perceived/depicted, volitional qualities (desire). Tapestry manufacture, requires development of artistic perception and creative thinking. Visual memory, accumulating material life, is the basis for creative work of the artist.

I. Marchenko concludes that "The totality of the development of creative abilities, their favorable combination interaction generate talent". Highest quality of a man’s artistic talent is ingenious (maximum development of creative abilities) [10, 29-32].

Centuries of experience, traditions, formed by several generations of folk weaver artists in the handloom field do tapestry original and promising emerging at the present time.

However, the features of the modern Moldavian tapestry and the problems it is facing did not receive a proper lighting now time in the methodological literature.

In a tapestry learning process you should take into account individual, psycho-physiological, anatomical and physiological characteristics of a person, which form its character and features of perception. Schematization stages of the creative and productive process are as follows: impression of perception, processing experiences material through thoughts, artistic image formation and finally, direct expression in the art of tapestry.

Following conclusions were made by scientists and teachers in a course of many years of teaching activities and practical training in the "artistic tapestry" specialty. Most effective is the following training stage sequence. Students should learn the basic objects of fine and decorative arts – drawing and painting, the laws of decorative and ornamental composition and the basics of color science (coloristic), tapestry weaving technology, world's ornament history, history and theory of art as a whole, which is a single creative process.

In Chisinau Academy of Fine Arts students on "artistic tapestry" specialty are using rectangular frames of different sizes for carpet tapestry. To comprehend the "difficult textile sculpture language" is very important to learn the basics of fine arts (for realization of sketches / compositions), that was pointed out by multiple scientists. The lack of appropriate knowledge and skills in the visual arts is an insuperable barrier in the development of creativity and success in tapestry learning [11, p. 36].

Free use of traditional and innovative techniques and weaving technology, development of rich carpet ornament compulsory, deep knowledge of the fundamentals of drawing and painting, decorative composition laws, leads to the development of creative individuality, student's personality and his sense of modern trends in art.

Leading role of mastering the basics of textile crafts should be noted. You also need to pay attention to the study of specific national traditions features of carpet ornament in Moldova and in other countries. Note that in the last years teachers should put greater emphasis on the student's independent creative work on "artistic tapestry" specialty. It will also lead to the disclosure of the creative personality and personal student's growth and ignoring that type of training can lead to a "blockade" of creativity.

Today many scientists in Moldova and Russia pointed that student's individual characteristics should be considered in teaching decorative arts to enhance their creative abilities.

Also several factors are highlighted in the research held by P. Jacobson about the development of the nature of artistic perception and the psychological impact of it on the spiritual enrichment of the human world:

- The art work quality
- Ability of a person (student) to fully absorb this work [7, p. 66].

Referring to the individual's history of life, and not to the history of mankind P. Jacobson reports on a number of different age stages of perception and only one specific age range, when these works of art (in this case paintings, products of decorative arts) are perceived as such [7, p. 67].

At the children's stage of creative development and very often and in adult's stage, we do not meet the full perception of the works of art of various forms of art, especially fine art, decorative (we are not talking about music, literature). This is reflected in the fact that more sophisticated, important works, marked as recognized and unconditional virtues do not interest, do not affect, and vice versa, weak work from artistic point of view, in fact, counterfeits of art, produce a lively response and deep emotions [7, c. 70].

P. M. Jacobson concludes that this attitude is due to the lack of general, artistic and

genuine artistic development. This problem occurs when all the fullness of thoughts, feelings and intentions laid down by the author is not outlived through the perception of a large work.

Psychologist P. Jacobson writes that a comprehensive human development beneficial to the formation of his artistic perception, but it only creates the conditions for development, not development of self perception. V. G. Belinsky stays that "Art does not easy come to anyone without preparation, without passion, without effort and perseverance in the development of a sense of elegant in itself".

The development of artistic perception is characterized by a higher level of understanding of product design, content, meaning and ideas.

Perception should also be paid to the integrity of the product. A work of art is revealed to the man in his being, when viewed with great spontaneity, without preconceived ideas and critical evaluations as could Stanislavsky K give himself directly to the perception of a work of art (acting), and at the same time to understand its advantages and disadvantages [7, c. 79-80].

In view of these facts, it becomes clear that the attention of the scientists, which for decades were given to the tasks of knowledge creation's nature, development of artistic perception, the development of art in our country and around the world.

A systematic "communication" with the art, "thinking" perception of the works, of course, in the end makes person spiritually richer, make even more to appreciate life and to assert it in the great good deeds.

For better product understand you need to be an artist, a co-author of the work. E. Gromov wrote many works about such "co-creation", admission to the creation of aesthetic values, the relationship between the author and the audience.

An important stage in the formation of perceptual experience is dating with some significant work of art.

REFERENCES

1. Arbuz-Spatari O., Simac A. Development of artistic creativity of students in the course of textile art / methodical guide / Garomont Studio. – Chisinau. – 2012. – P. 251.

2. Blaga L. Trilogy of Culture, Bucharest: / Humanitas. – 2011. – P. 502.

3. Daghi I. A. The decorative frontal composition. – Chisinau. – Editerra-Prime.- LLC. P. 2010 – 240.

4. Gromov E. S. Nature of art: Bk. for teachers. – M.: Education. -1986. – P. 239.

5. Gulyaev L. M. Aesthetic education and creative activity of the person, (new in life, science, technology, Ser. «Aesthetics»; №12). / Acad. – Knowledge. – 1983. – P. 64.

6. Hozyasheva L. S. Development of creative imagination of students of is art-graphic faculties of pedagogical high schools in the process of creating the tapestry: Dis .... kand. ped. Sciences: 13.00.02 Moscow, B G 219 p. Scientific Library ABSTRACT disserCat http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskogo-voobrazheniya-studentov-khudozhestvenno-graficheskikh-fakultetov-pedag#ixzz4E2QjZK5T(date arr. 02/07/2016.)

7. Jacobson P. Psychology of artistic perception. – Ed. Art. – 1964. – P. 85.

8. Jacobson P. Psychology of art, (new in life, science, technology, Ser. «Creativity»;. №6), – Acad. – Knowledge. – 1971. – P. 48.

9. Kisimisov E. T. Formation of creative activity of students in the learning process arts and crafts: for example of weaving: Dis .... kand. ped. Sciences: 13.00.02 Omsk, Bg180. ScientificLibraryABSTRACT disserCathttp://www.dissercat.com/content/formirovanie-tvorcheskoi-aktivnosti-studentov-v-protsesse-obucheniya-dekorativno-prikladnomu (date arr. 05/26/16.)

10. Marchenko I. V. Development of creative abilities of students of graphic arts department of pedagogical institutes in the learning process of tapestry: Dis .... kand. ped. Sciences: 13.00.02 Moscow, B g 175. Scientific Library ABSTRACT disserCat http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskikh-sposobnostei-studentov-khgf-pedvuzov-v-protsesse-obucheniya-gobelenu#ixzz42vL9WR8J (date arr. 03.04.2016.)

11. Moisei L., Traditional textiles ornaments in Republic of Moldova. – PhD thesis. – 2015. – P. 196.

12. Patrashku D., Patrashku L., Mocrac A. Research methodology and pedagogical creativity – Chisinau. – Science. – 2003 – P. 252.

13. Shevchenko G. L. Production Technology tapestry: Guidelines for teachers. – N.Novgorod: NNHASU. – 2009. – P. 13.

http://www.bibl.nngasu.ru/electronic%20resources/uchmetod/decorative_arts/4722.pdf (date arr. 04/03/2016).

14. Shofransky Z. Aesthetic aspects of traditional art. In: Journal of Ethnology and Cultorology. – Chisinau. – 2015. – vol. XVIII. – P. 8-14.
14. Uvarova A. Application of basis of decorative composition for training students in the art weaving. – Chisinau. – 2004. – P. 59.
15. Vanslov V. V. Aesthetics. Art. Art studies. Moscow. – Fine Arts. – 1983. – P. 412.
16. Vygotsky V. S. Psychology of Art. / ed. Ed. VV Ivanov. – M.: Art. – 1968. – P. 576.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 378.146+620.91+62-4

Я. О. Сичікова,
кандидат фізико-математичних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
yanasuchikova@mail.ru
Н. В. Дейнеко,
кандидат технічних наук
(Національний університет цивільного захисту України)

УДОСКОНАЛЕННЯ МОНІТОРИНГУ ПОТОЧНОГО РІВНЯ ЗНАНЬ З ДИСЦИПЛІНИ “АЛЬТЕРНАТИВНА ЕНЕРГЕТИКА” ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП’ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ OPENTEST 2.0

Анотація

Запропоновано здійснювати моніторинг знань студентів з дисципліни “Альтернативна енергетика” з використанням комп'ютерної програми OpenTEST 2.0. Розроблено варіанти тестових завдань.

Ключові слова: альтернативна енергетика, тестування, моніторинг, комп'ютерна програма OpenTEST, оцінка знань.

Summary

It is proposed to carry out the monitoring of students' knowledge in discipline "Alternative Energy" with the help of computer program OpenTEST 2.0. Versions of the test tasks have been worked out.

Keywords: Alternative Energy, testing, monitoring, computer software OpenTEST, assessment of knowledge

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку технологій зростає роль та значення рівня професійної компетентності працівників. Тому важливим є не стільки високий рівень доступу населення до освіти, скільки якість освіти, яка вимірюється в обсязі здобутих когнітивних навичок. Взагалі навчальний процес включає в себе декілька етапів, серед яких особливе місце займає контроль знань тих, хто навчається. Останнім часом замість традиційного поняття “контроль” усе частіше стали використовувати поняття “моніторинг”. У першу чергу, моніторинг знань дозволяє визначити рівень засвоєння прослуханого матеріалу, крім того, аналіз результатів моніторингу дозволяє скоригувати подальший процес навчання. Інструментом підвищення якості освіти разом із реформуванням змісту освіти виступає також модернізація засобів проведення моніторингу рівня засвоєння матеріалу.

Важливе значення також має процес оцінювання знань студента, оскільки найчастіше він носить суб'єктивний характер, крім того, потребує чималих витрат часу. Суб'єктивність оцінки знань пов'язана певною мірою з недостатньою розробкою методів контролю системи знань [1]. Об'єктивний же підхід полягає в тому, що для виявлення наявності знань завжди використовується адекватний інструмент. Сучасна методика пропонує тест як інструмент вимірювання рівня знань, за допомогою якого можна не тільки виявити якість навчання, але й оптимально управляти навчальним процесом взагалі [2].

Тестування є однією з інноваційних форм інформатизованої системи освіти, яка зовсім недавно, у порівнянні із закордонними навчальними закладами, почала

впроваджуватись в освітній процес в Україні [3–5]. Цілком очевидною є необхідність не тільки більш широкого та активного використання тестових методів у викладанні спеціальних, соціально-економічних та фундаментальних дисциплін, а й у розробці методичних матеріалів для виконання тестових завдань. Зокрема, існує необхідність розробки методів моніторингу для викладання дисципліни "Альтернативна енергетика" для студентів напряму підготовки "Професійна освіта. Енергетика", оскільки ця дисципліна знаходиться в стадії становлення та постійного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанням моніторингу якості освіти займалися такі провідні вчені: А. Майоров, І. Гавриленко, А. Бєлкін, В. Зайчук та ін. Питанню впровадження наукових основ альтернативної енергетики в освітній процес приділили увагу С. Вамболь, І. Кременовська, О. Білий, І. Рибакова. Проте існує потреба методичного забезпечення курсів, присвячених відновлювальним джерелам енергії.

Метою статті є вдосконалення моніторингу поточного рівня знань з дисципліни "Альтернативна енергетика" за допомогою комп'ютерної програми OPENTEST 2.0.

Виклад основного матеріалу. Нетрадиційні джерела енергії мають виняткове значення як основний шлях до збереження паливних ресурсів у сучасній промисловості. Сучасні промислові підприємства – значні споживачі електричної енергії, і одночасно незмінна складова сучасного суспільства [6]. Очевидно, що зараз людство переживає енергетичну кризу: бажані потреби людства в електричній енергії в декілька разів перевищують виготовлення.

Метою викладання навчальної дисципліни "Альтернативна енергетика" є підготовка фахівців до вивчення термодинамічних та теплофізичних основ отримання та перетворювання енергії із застосуванням відновлювальних джерел енергії.

Задачами дисципліни "Альтернативна енергетика" є:

• розвиток у студентів особистісних якостей, формування загальнокультурних і професійних компетенцій;

• формування здібностей до засвоєння нових знань у галузі техніки і технології;

• вироблення здатності і готовності здійснювати технологічний процес відповідно до регламенту і використовувати технічні засоби для вимірювання основних параметрів технологічного процесу, властивостей сировини і продукції;

• ознайомлення студентів з існуючими традиційними і новітніми технологіями отримання енергії;

• розуміння студентами необхідності перспективного переходу енергетики і паливної промисловості на відновлювальну сировину;

• вивчення виробництва вуглеводневих систем з поліпшеними екологічними характеристиками (бензинів, дизельних, котелень і реактивних палив);

• розуміння ролі охорони навколишнього середовища і раціонального природокористування для розвитку і збереження цивілізації;

• засвоєння основ загальних і спеціальних професійних знань, що дозволяють випускникові успішно працювати, розвиватися у своїй професійній галузі і бути активним членом суспільства;

• підвищення культурного рівня та формування соціально-особистісних якостей: цілеспрямованості, організованості, працьовитості, відповідальності, громадянськості, комунікабельності, толерантності.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен володіти такими загальнокультурними (ОК) і професійними компетенціями (ПК):

• культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановці мети і вибору шляхів її досягнення;

• здатністю і готовністю до кооперації з колегами, роботі в колективі;

• саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації і майстерності, здатності набувати нових знань у галузі техніки і технології, математики, природничих, гуманітарних, соціальних та економічних наук;

• працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;

• розуміти роль охорони навколишнього середовища і раціонального природокористування для розвитку і збереження цивілізації;

• здатністю і готовністю здійснювати технологічний процес відповідно до регламенту, використовувати технічні засоби для вимірювання основних параметрів технологічного процесу, властивостей сировини і продукції;

• обґрунтовувати прийняття конкретного технічного рішення при розробці технологічних процесів; вибирати технічні засоби і технології з урахуванням екологічних наслідків їх застосування;

• використовувати правила техніки безпеки, виробничої санітарії, пожежної безпеки та норми охорони праці; вимірювати й оцінювати параметри виробничого мікроклімату, рівня запиленості та загазованості, шуму, вібрації, освітленості робочих місць;

• проводити стандартні й сертифікаційні випробування матеріалів, виробів і технологічних процесів;

• здатності використовувати знання властивостей хімічних елементів, сполук і матеріалів на їх основі для вирішення завдань професійної діяльності;

• вивчати науково-технічну інформацію, вітчизняний і зарубіжний досвід з тематики дослідження тощо.

Одним із завдань викладача є підібрати таку форму контролю, яка б одночасно забезпечувала повний облік і оцінку знань та відповідала вимогам навчальних програм, які сьогодні істотно обмежені в аудиторному часі. Зазвичай у них зазначається, що рівень обов'язкових результатів має бути відкритим, а форми контролю повинні передбачати чітке усвідомлення студентами рівня таких обов'язкових вимог. До відкритих форм контролю, зокрема, належить комп'ютерне тестування.

Структура питання з дисципліни "Альтернативна енергетика" має такий вигляд:

1. Текст питання чітко сформульований і не містить двозначних формулювань.

2. Вибір відповідей. Відповіді бажано обирати з наведених типів:

закритого типу:

- "вибір одного з декількох";
- "вибір декількох з декількох";
- "відповідність";

відкритого типу – вільний вибір відповіді.

Параметри тестування (кількість запитань, їх якісну та часову відповідність, диференціацію оцінок) визначає викладач, який проводить тестування. Тексти для тестування кожен викладач готує, користуючись певними вимогами, які передбачені програмним пакетом. Взаємодія студента та комп'ютера зводиться до виконання інструкцій тесту, усе інше виконує програма. Два студенти, що сидять поруч за сусідніми машинами, мають різні питання на своїх екранах.

Викладач після тестування отримує окремий файл з інформацією про кожного студента, який проходив тестування (кількість правильних та неправильних відповідей, на які саме запитання отримана оцінка тощо). Протокол тестування може бути роздрукований.

Основною особливістю системи OpenTEST 2.0 є її спрямованість на забезпечення

тестувань з максимально строгою звітністю. Областю застосування можуть бути різноманітні підсумкові тестування, заліки, іспити, кваліфікаційні тести і будь-які інші види контролю знань учнів, у яких головну роль відіграє максимально об'єктивна оцінка знань.

Комп'ютерна система тестування OpenTEST 2.0 висуває низькі вимоги до апаратних і програмних ресурсів, що дозволяє проводити тестування навіть у недостатньо оснащених комп'ютерних класах.

У системі OpenTEST 2.0 приділено багато уваги проблемам безпеки при проведенні тестувань. Оскільки при контрольних тестуваннях кінцева оцінка відіграє величезну роль, об'єктивність її виставлення повинна бути максимальною і усунені всі можливі варіанти фальсифікації результатів. Для цього в системі OpenTEST 2.0 розроблені унікальні програмні методи забезпечення безпеки при комп'ютерному тестуванні.

Взаємодія того, хто виконує тест, з системою OpenTEST2 відбувається через Web-інтерфейс (діалогове вікно браузера), що накладає певні особливості на форму подання запитань і варіантів відповідей.

Типова структура представлення питання має такий вигляд (рис. 1). Приклади тестових питань з дисципліни “Альтернативна енергетика” наведено на рис. 2.

Рис. 1. Типова структура представлення питання в програмі OpenTEST 2.0

1. Опис ситуації. У цій частині питання можуть бути наявними текст, малюнки, графіки, анімації тощо. Ця частина питання не є обов'язковою, але рекомендується її застосовувати, тому що одна і та ж ситуація може бути основою для безлічі однотипних питань.

2. Текст питання. Він повинен бути сформульований чітко і не містити двозначних формулювань. Текст питання досить часто може бути поєднаний з описом ситуації.

3. Вибір (введення) відповідей. У Web-інтерфейсі вибіркові варіанти відповідей на питання реалізуються через radio-button (“вибір одного з кількох”), check-box (“вибір декількох з декількох”) або combo-box (список для типу “відповідність”) (рис. 2). Візуально вони помітні, тому студент завжди може визначити, який тип питання йому запропонований. Порядок проходження варіантів відповідей у вихідному завданні тесту абсолютно неістотний (при видачі тестів відбувається випадкове перемішування порядку проходження варіантів відповідей). При використанні питань відкритого типу з вільним введенням відповіді (довільна послідовність) вводиться в одне або кілька полів введення у Web-інтерфейсі (input-box)

3.1. Вибір одного з декількох. Це найпоширеніший тип тестових завдань, коли користувачеві пропонується кілька варіантів відповіді на поставлене питання, тільки один з яких – правильний. За правильну відповідь на запитання тестований отримує один бал (кілька балів), за неправильну – або відмову від відповіді – 0 балів. У системі OpenTEST 2.0 ці питання визначаються як "тип 1". При використанні питань закритого типу дуже важливо не допустити можливості вгадування правильних відповідей.

3.2. Вибір декількох з декількох. У системі OpenTEST 2.0 ці питання визначаються як "тип 2". Ймовірність угадування P для питання типу "один з декількох" становить 1 / m, де m – кількість альтернатив питання цього типу. При цьому виникає проблема кількості та змісту неправильних відповідей, які прийнято називати дестракторами. З одного боку, вони повинні бути досить правдоподібними, щоб той, хто проходить тестування не міг інтуїтивно вибрати правильну відповідь, а з іншого боку, – не повинні провокувати на неправильну відповідь. Адже кінцева мета тестування – визначити об'єктивний рівень знань студента, а не довести йому, що він нічого не знає. Також недоцільно будувати питання за негативним принципом, тобто пропонувати тому, хто проходить тестування, вибрати неправильну відповідь із запропонованих. Тому для побудови тестових питань типу "декілька з декількох" необхідно враховувати:

- не рекомендується використовувати питання з числом альтернатив менше 4 і більше 8;
- не рекомендується використовувати питання при одній правильної альтернативі;
- має дотримуватися умова k <(m – 1), тобто, наприклад, при загальному числі альтернатив 5 число правильній альтернатив не повинно перевищувати 3;
- не рекомендується формулювати питання з негативними відповідями.

3.3. Відповідність. У системі OpenTEST 2.0 ці питання визначаються як "тип 4". Він передбачає наявність двох стовпчиків: лівого, що містить k елементів, і правого, що містить m елементів. Суттю питального тестового завдання цього типу є встановлення відповідності між елементами лівого і правого стовпців. Кожному елементу лівого стовпчика відповідає один елемент правого. Кількість елементів правого стовпчика m> k + 1 (за рахунок елемента "відповідь не обраний"), але рекомендується, щоб m у середньому було в два рази більше k. Подвійна відповідність (різним елементам лівого стовпчика відповідає один і той же елемент правого або навпаки) неприпустима.

Технічно навпроти кожного елемента лівої колонки знаходиться список з елементами правої. Таким чином, є можливість встановити відповідність між елементами стовпчиків, а не вказувати тільки номери елементів, як це зазвичай відбувається при бланковому тестуванні.

3.4. Вільне введення відповіді. У системі OpenTEST 2.0 ці питання визначаються як "тип 3". У тестових завданнях відкритої форми немає пропонованих для вибору варіантів відповідей. Текст відповіді вводиться тим, хто проходить тестування, в одному або декількох (k) полях текстового введення. Питання відкритої форми формулюються у вигляді тверджень, які перетворюються на істинні висловлювання, якщо в полі вводиться правильна відповідь.

Якщо відповідь не є правильною, то твердження стає помилковим. Відповідь вважається правильною, якщо вислів збігається з еталоном.

Рис. 2. Приклади тестових завдань з дисципліни "Альтернативна енергетика"

Висновки. Таким чином, OpenTEST 2.0 – це комп'ютерна система тестування знань, створена для очного контролю якості засвоєння теоретичного матеріалу, здобутих знань та практичних навичок студентів. Викладач має змогу встановлювати рівень знань та вмінь студентів, а комп'ютер виконує лише допоміжну функцію – зберігає та перетворює інформацію про діяльність того чи іншого студента, його успіхи та недоліки в знаннях, помилки, підводить підсумки та оцінює знання студента. При цьому слід звернути увагу на те, що з'являються можливості незалежного діагностування рівня знань студентів, опрацювання отриманих результатів та видачі як студентам, так і викладачеві аналізу цих результатів. Найбільш доречне використання готового пакета тестових програм, аніж розробляти власний. Тому використання комп'ютерної програми OpenTEST 2.0 для проведення моніторингу поточного рівня знань з дисципліни «Альтернативна енергетика» є вкрай актуальним.

Перспективи подальших пошуків постають у розробці повного пакета тестових завдань з дисципліни "Альтернативна енергетика" та впровадження їх в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО "Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти"; [І. І. Бабин, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін.]; за заг. ред. І. Л. Лікарчука. – К. : МБО "Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти"; Х. : Факт, 2011. – 96 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.timo.com.ua/sites/default/files/materials/Analit_dopovid_ctt_.pdf

2. Гавриленко І. М. Соціологічний моніторинг і діагностика в освіті / І.М.Гавриленко // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – Т. 2. – С. 7–9.

3. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 18–26.

4. Зінченко В. О. Освітній моніторинг як складова ефективного управління якістю освіти / В. О. Зінченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2012_34-35/12zvomqe.pdf

5. Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ / В. О. Зінченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12zvonpv.pdf

6. Сычикова Я. А. Ресурсо- и энергосберегающие технологии на основе наноструктурированного кремния / Я. А. Сычикова // Международный научный журнал Альтернативная энергетика и экология. – 2015. – № 19 (183). – С. 136–141.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 37.091.12: 81'243: 008

Т. О. Стеченко,
кандидат педагогічних наук, доцент
Л. І. Ушакова,
аспірант
(Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка)
us.ludmila@rambler.ru

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація

Досліджується сутність лінгвокультурологічної компетентності майбутнього вчителя – користувача іноземними мовами, який є вторинною мовною особистістю. Визначається зміст і структура лінгвокультурологічної компетентності вторинної мовної особистості як одного з аспектів лінгвокультурологічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Ключові слова*:* майбутній учитель іноземних мов, лінгвокультурологічна компетентність, мовна особистість, вторинна мовна особистість.

Summary

The article deals with the essence of the linguoculturological competence of foreign language teacher – the user of the foreign languages which is personality's second language. The content and structure of linguoculturological competence of personality's second language as an aspect of linguoculturological competence of foreign language teachers are determined.

Key words: future teachers of languages, linguoculturological competence, language personality, the second language personality.

Постановка проблеми. Зміна пріоритетів у стратегічних напрямах розвитку іншомовної освіти в європейській та світовій спільнотах, суттєві зміни в житті країни значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов. Домінуючою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя іноземних мов (МВІМ) є іншомовна освіта, пріоритетним напрямом удосконалення змісту якої є впровадження культурологічного підходу до навчання мови, який передбачає тісну взаємодію мови і культури її носіїв [4]. Мова розглядається не як незалежна від мовця знакова система, а як засіб трансляції мислення, ментальності, культури, картини світу, мовної свідомості та комунікативної поведінки її носія. Саме тому інтегроване навчання мови і культури має бути невід'ємною складовою професійної підготовки МВІМ.

Останнім часом ідея взаємопов'язаного навчання мови і культури активно розвивається у рамках нової лінгвістичної галузі – лінгвокультурології. Підґрунтям до виокремлення нової дисципліни стала зміна напряму дослідження: якщо традиційно зв'язок мови і культури використовували для вирішення суто лінгвістичних проблем, то предметом лінгвокультурології стають способи виявлення, збереження і передачі культури в мовних одиницях. Для того, щоб бути повноцінним учасником міжкультурної комунікації і подолати мовний і культурний бар'єри, необхідно володіти не тільки іноземною мовою, а й

її культурою. Досягнення лінгвокультурології займають важливе місце у формуванні мовної особистості та становленні концепції мовної освіти щодо міжкультурного діалогу.

Отже, згідно із завданнями реформування національної системи освіти, зважаючи на підвищення ролі іноземних мов та об'єктивний рівень професійної підготовленості майбутніх педагогів, формування лінгвокультурологічної компетентності (ЛКК) майбутніх учителів іноземних мов – необхідна складова навчального процесу, без якої неможлива успішна підготовка компетентних фахівців нової генерації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що сьогодні є чимало як вітчизняних, так і зарубіжних публікацій, у яких досліджуються лінгвокультурологічні аспекти вивчення мови. Так, А. Іонова, М. Суворова досліджували лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземних мов. У своїх дисертаційних дослідженнях О. Макарова, К. Полупан, Л. Саяхова, Ф. Хубієва розглядали особливості формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі вивчення рідної мови. К. Іванова, М. Кисельова, М. Мигненко, О. Ротмістрова вивчали проблему формування лінгвокультурологічної компетенції в процесі фахової підготовки іноземних студентів, М. Большакова – майбутніх перекладачів, А. Подгорбунських – студентів педагогічного вищого навчального закладу. Т. Павлішак та М. Пахноцька розглядали лінгвокультурологічну інтерпретацію художнього тексту як компонент професійної підготовки. Наукова робота Н. Фоменко присвячена розвитку ЛКК викладача іноземної мови вищого навчального закладу, дослідження С. Дортман – розвитку ЛКК учнів середніх професійних освітніх закладів. У статтях О. Борисенко, С. Гурбанської, О. Добринець, О. Зеленко, Л. Курач, Є. Михайлової, С. Певної, Т. Симоненко, А. Соломахи, О. Уланович, А. Хомаєвої, П. Якименко та ін. також розглядаються різні лінгвокультурологічні аспекти мовної освіти, але питання формування ЛКК МВІМ залишається ще недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність нашої статті.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз сутності ЛКК, яку ми розглядаємо як: а) складову мовної особистості, що складає позачасову й інваріантну частину її структури [3, с.121], в галузі навчання іноземних мов – вторинної мовної особистості (ВМО), що визначає рівень володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; б) компонент змісту професійної компетентності МВІМ, який засобами іноземної мови та культури впливатиме на становлення і розвиток мовної особистості своїх учнів.

Завданнями цієї статті є: дати визначення поняттю „лінгвокультурологічна компетентність" ВМО, якою є майбутній учитель як користувач двома іноземними мовами; визначити її зміст та структуру.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ми досліджуємо ЛКК учителів іноземних мов у двох аспектах: а) як особистісну якість користувача іноземними мовами (вторинної мовної особистості), яким передусім і є вчитель іноземних мов; б) складову професійної компетентності МВІМ як спосіб підвищення його професійної кваліфікації. Вважаємо, що перша компонента є ключовою й визначальною для формування ЛКК МВІМ, оскільки свідчить про рівень предметної підготовленості спеціаліста. Розглянемо цей аспект докладніше.

Сутність ЛКК полягає в колі питань лінгвокультурології, науки, яка вивчає взаємозв'язок та взаємодію культури і мови в їх функціонуванні й узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного й культурного змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (систему норм і суспільних цінностей) [1, с. 36]. В. Воробйов наголошує на низці специфічних особливостей лінгвокультурології:

1) лінгвокультурологія – це наукова дисципліна синтезуючого типу, яка є граничною між науками, що вивчають культуру, та лінгвістикою; питання навчання мови тут є вторинним;

2) головними проблемами лінгвокультурології є методологічні (філософські) та філологічні; зміст лінгвокультурології складають національні форми буття суспільства, сформовані на культурних цінностях конкретно-історичного суспільства;

3) предметом лінгвокультурології є матеріальна і духовна культура, синтетично створена людиною і виражена в мові, іншими словами – все те, що складає мовну картину світу;

4) орієнтація на нову систему культурних цінностей, висунутих новим мисленням, сучасним життям суспільства, на інтерпретацію фактів у різних сферах культурного життя країни;

5) об'єктивна, повна й цілісна інтерпретація культури народу потребує відповідного системного підходу до представлення культури у її мові, їх діалектичній взаємодії та розвитку, що сприяє формуванню сучасного культурологічного мислення і дозволяє зіставляти й порівнювати картини світу у різних лінгвокультурах [1, с. 32 – 34].

Отже, у тріаді "мова – культура – особистість", яка є для лінгвокультурології центральною, на вершині кута стоїть культура, в той час як мова розглядається як дзеркало культури, в якому відображається не лише реальний світ, що оточує людину, не лише реальні умови його життя, а й суспільна самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світосприйняття, бачення світу [8, с.14]. Тому, у дослідженні зв'язку мови й культури, актуальними постають такі категорії лінгвокультурології як картина світу, концепт, мовна особистість, мовна свідомість, етнокультурна комунікативна поведінка, етнокультурні стереотипи, національно-специфічна й універсальна частина словника, прецедентні тексти і ціла низка інших параметрів, за якими можна виявити цей зв'язок.

Таким чином, об'єктом лінгвокультурології є:

а) культура, представлена як фундаментальними культурно-історичними знаннями, так і актуальними знаннями про сучасне життя країни, суспільства. Лінгвокультурологи виділяють такі національно-специфічні компоненти культури: традиції, звичаї, обряди; побутову культуру, тісно пов'язану з традиціями; повсякденну поведінку, звички представників певної культури, прийняті як норми спілкування, а також супроводжуючі мімічні й пантомімічні коди; національні картини світу, які відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національної особливості мислення; художню культуру [5, с.7];

б) мова, насамперед її лексична система. Мова в цілому та лексика зокрема представляють собою основну форму об'єктивізації мовної свідомості багатьох поколінь людей – носіїв певної мови. Лексика пов'язана безпосередньо з предметами і явищами матеріального світу, з історією суспільства і слугує не тільки потребам мовного спілкування, а й представляє собою також своєрідну форму закріплення й передачі суспільного досвіду від покоління до покоління. Тому лексична система, перш за все й більш за все, зумовлена категоріями матеріального світу й соціальними факторами. Головне призначення лексики – відображення дійсності, тобто всієї різноманітності світу і відносин, е яких живе суспільство.

У результаті взаємодії культури і мови у їх функціонуванні створюється цілісна структура одиниць у єдності їх мовного й культурного змісту. Такою одиницею вважається "лінгвокультурема" (В. Воробйов, 2006), "концепт" (В. Маслова, 2001), "культурний концепт" (В. Карасик, 2002), "культурна конотація" (В. Телія, 1996), "етноніми" (О. Шейгал, В. Буряковська, 2002).

В. Маслова (2001) вбачає потенційне завдання лінгвокультурології у виявленні

культурної значущості (культурного компоненту) мовної одиниці, що вирішується за принципом „від одиниці мови до одиниці культури" [3, с.63]. Проте, якщо у взаємодії культури й мови брати до уваги первинність культури, то для дослідження лінгвокультурних одиниць актуальним є й інший принцип "від одиниці культури до одиниці мови", який ми беремо за основу в нашому дослідженні. Завдання парадигми "від одиниці культури до одиниці мови", у якій культура є метою навчання, а мова – засобом, полягає у виявленні:

1) адекватних мовних засобів, що виражають ту чи іншу культурну одиницю в дискурсі;

2) основних прагматичних функцій апеляції до певної культурної одиниці в різних комунікативних ситуаціях [6, с.7].

Отже, базовим елементом ЛКК є національна культура, як власна, так і культура народу, мова якого вивчається. Культуру можна визначити як те, ЩО певне суспільство робить і думає, мова – це те, ЯК думають [7, с.143]. Пізнати культуру неможливо без знання відповідної мови, яка є не лише матеріальним складником культури, за допомогою якого вирішуються комунікативні завдання, а й спроба проникнення в спосіб мислення народу, спроба подивитися на світ очима носія відповідної культури.

Таким чином, зміст ЛКК МВІМ як користувача щонайменше трьома мовами (рідною та двома іноземними) формуватимуть три відповідні культурні системи, представлені національними культурними явищами, поняттями, концептами та мовні системи, які значно відрізняються одна від одної. Міжкультурні та міжмовні відмінності складають національну специфіку мовної картини світу певного етносу, виявити яку можна, порівнюючи її з мовними картинами світу інших народів. Саме специфічна частина мовної картини світу окремої лінгвокультури представляє найбільший інтерес для формування ЛКК.

Зазначене вище дає розуміння сутності лінгвокультурологічної компетентності як інтегративної якості, що утворюється в результаті набуття особистістю в процесі соціалізації та інкультурації мовної свідомості через пізнання національної культури та способів вираження її у відповідній мові, що дозволяє їй досягати соціокультурної адекватності та відповідної комунікативної поведінки в межах своєї лінгвокультури.

У результаті акультурації відбувається розширення мовної картини світу, мовної та когнітивної свідомості за рахунок кодів іншої мови та культури, що дозволяє мовній особистості вдосконалити свої адаптивні механізми, здатність до навігації в різних інформаційних просторах, уникати комунікативних невдач у ситуаціях міжкультурного діалогу.

Виходячи з вищезазначеного, можемо зробити висновок про те, що для формування ЛКК ВМО необхідними є три пов'язаних між собою складники: 1) культура, відображена у мові; 2) мовленнєва діяльність (міжкультурна комунікація); 3) мовна особистість як користувач мовами. Ці складники визначають компоненти структури ЛКК ВМО та зумовлюють її зміст (Рис.1).

Рис.1. Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутнього вчителя – користувача іноземними мовами

Конкретизуємо зміст кожного компонента зазначеної структури.

Когнітивний компонент, представлений лінгвокультурологічними знаннями, розумінням, уявленням, ціннісними відношеннями, деталізуємо за допомогою рис. 2.

Рис.2. Зміст когнітивного компоненту ЛКК майбутнього вчителя – користувача іноземними мовами

Діяльнісний компонент ЛКК ВМО складається з умінь і навичок використовувати лінгвокультурологічні знання в міжкультурній комунікації. Для формування готовності використовувати лінгвокультурологічні знання в міжкультурній комунікації ВМО повинна володіти міжкультурною комунікативною компетентністю, основою якої є комунікативні вміння, сформовані на ґрунті мовних та соціокультурних знань і навичок. Погоджуємося з А. Іоновою, що діяльнісний компонент ЛКК виражається в умінні:

- усвідомлювати систему концептів, що складають іншомовну картину світу;
- формувати свою мовленнєву поведінку з урахуванням картини світу співрозмовника;
- адекватно тлумачити вербальну й невербальну поведінку співрозмовника, спираючись на знання специфіки його картини світу;
- відповідно до ситуації та умов спілкування використовувати в мовленні лінгвокультурологічні одиниці;
- прогнозувати мовленнєву й немовленнєву поведінку співрозмовника, орієнтуючись на особливості його картини світу;
- поводитися відповідно до норм етикету, визнаних у певному лінгвокультурному просторі [2, с.14].

До особистісного компонента ЛКК ВМО ми відносимо особистісні якості, суб'єктний і соціальний досвід, здібності, які є індивідуальними показниками особистості, що впливають на реалізацію лінгвокультурологічних знань та вмінь, а саме: розпізнавати, досліджувати, використовувати лінгвокультурологічні одиниці у реальній міжкультурній комунікації, оволодівати ними.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. З огляду на викладене вище, під ЛКК МВІМ як користувача двома іноземними мовами ми розуміємо якість мовної особистості, виражену лінгвокультурологічними знаннями, спеціальними вміннями та особистісними якостями, яка дозволяє їй інтегруватися у світову культуру і брати участь у міжкультурній комунікації, уникаючи міжмовних та міжкультурних конфліктів.

Ми визначаємо зміст і структуру ЛКК відповідно до характеру й сутності лінгвокультурології, яка є теоретичною основою представленого дослідження. Розглянуті нами компоненти структури ЛКК ВМО формують спеціальний предметний блок у структурі ЛКК

МВІМ, який має бути доповнений професійно-педагогічною підготовкою, що забезпечить якісну реалізацію професійної компетентності в цілому та ЛКК зокрема.

Подальші дослідження ЛКК МВІМ потребують ґрунтовного дослідження її професійного аспекту та педагогічних умов її формування в процесі професійної підготовки МВІМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьёв В. В. Лингвокультурология / В.В. Воробьёв – М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2006. – 330 с.

2. Ионова А. М. Лингвокультурологический подход к обучению профессиональному общению студентов-международников / А. М. Ионова // Вестник МГПУ. Серия "Филология. Теория языка. Языковое образование". – 2011. – №1 (7). – С. 97 – 101.

3. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений] / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 208 с.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html

5. Сабитова З. К. Лингвокультурология [Електронний ресурс] : ученик / З. К. Сабитова. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 524 с.

6. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 139 с.

7. Соломаха А. В. Теоретичні засади формування лінгвокультурної компетенції у майбутніх вчителів іноземних мов / А. В. Соломаха // Наукові праці Дон НТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. – №11. – 2012. – С. 142 – 146.

8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2016

УДК 378.14:168

С. В. Сороквашин,
аспірант
(Дніпропетровський університет ім. Альфреда Нобеля)
sorok24@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація

У статті розглядаються проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі; проведено аналіз літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо змісту поняття "педагогічні умови"; визначені та обґрунтовані педагогічні умови формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційно-комунікаційна компетентність, кваліфікований робітник, професійна підготовка, компетентнісний підхід, освітнє середовище.

Summary

In the article it is considered the problems of forming of informative and communicative competence of future professional workers in the building industry; it is analyzed the literature of local and foreign researchers about meaning of "pedagogical conditions"; it is determined and supported pedagogical conditions of formation of informative and communicative competence of future professional workers in the building industry.

Key words*:* pedagogical conditions of information and communication competence, professional workers, professional training, competence approach, educational milieu.

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація суспільства є сьогодні не тільки об'єктивною реальністю, але й однією з домінуючих тенденцій розвитку сучасного

суспільства. Завдяки стрімкому розвитку нових освітніх і виробничих технологій, перехід на компетентнісний підхід у навчанні виникає середовище, у якому формується покоління висококваліфікованих професіоналів. Але в майбутніх фахівців з'являються не тільки принципово нові можливості, але й виникають раніше невідомі проблеми. Саме тому перед системою професійної освіти постає проблема якісно підготувати майбутніх кваліфікованих робітників до нових умов життя і професійної діяльності, навчити їх самостійно діяти і спілкуватися в інформаційному середовищі, ефективно використовувати його можливості. Для цього необхідно формувати в майбутніх кваліфікованих робітників інформаційно-комунікаційну компетентність (ІКК), під якою ми розуміємо складову професійної компетентності, що відображає готовність і здатність кваліфікованого робітника застосовувати отримані знання, вміння, навички з інформаційно-комунікаційних технологій у сукупності з його особистісними якостями для задоволення індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих та професійних завдань. Причому ефективність процесу формування зазначеної компетентності залежить від вибору комплексу педагогічних умов.

Аналіз досліджень і публікацій. Чимало публікацій присвячено обґрунтуванню структури, змісту, засобів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників (М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрьоміна, В. Кривчанський, М. Лєбєдєва, А. Любителєв, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова та ін.), розкриттю змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учнівської молоді (В. Бурмакіної, Е. Кочелаєвої, С. Пазухіної та ін.). У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання специфіки, структури, змісту і шляхів формування професійної компетентності (Є. Голобородько, Г. Михайловська, Т. Симоненко, Ю. Караулова, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семеног, Л. Струганець).

Питання організації психолого-педагогічних умов для успішного управління процесом розвитку особистості, в тому числі її інформаційно-комунікаційних здібностей, висвітлені в наукових розвідках Т. Іщенко, О. Качалова, В. Клименка, Ю. Кулюткіна, О. Литовченко, Т. Лошакової, О. Малицької, В. Моляко, Д. Пойа, Б. Руніна, В. Слободчикова, Т. Сущенко, О. Чернюшок та ін.

Визначення педагогічних умов ефективної підготовки фахівців стало предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних дослідників: Л. Загребельної, А. Найна, О. Повідайчика, С. Шевченка, Л. Яковицької та ін.

Наразі ще недостатньо уваги приділяється дослідженню педагогічних умов формування ІКК майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників та процесу підготовки їх до реалізації інформаційно-комунікаційної функції як однієї з основних у професійній діяльності.

Метою нашого дослідження є визначення сутності поняття "педагогічні умови", теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Для визначення причин, що обумовлюють певні явища або процеси, у педагогіці вживають поняття "умова". Довідкова література визначає "умову" як: 1) обставину, від якої що-небудь залежить; 2) правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; 3) обставини, за якими що-небудь відбувається [5].

За розумінням Н. Єрошиної, умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, які сприяють ефективності навчального процесу через застосування ефективних форм, методів, прийомів [2].

А. Семенова у словнику-довіднику з професійної педагогіки визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6].

Ми погоджуємося з Т. Пятничук, яка стверджує, що "до педагогічних умов можна віднести ті, що створюються в педагогічному процесі свідомо і повинні забезпечувати найбільш ефективний перебіг цього процесу" [4].

Дослідження І. Сєдової виявляє, що педагогічні умови повинні відповідати таким вимогам: бути обумовлені змістом майбутньої професійної діяльності фахівця та специфікою його навчання; містити в собі сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-технічних факторів, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань; включати зовнішні умови (соціально-економічні, соціально-культурні та ін.) й внутрішні (психолого-педагогічні, дидактичні та ін.), містити мотиваційний, організаційний, змістовий, контрольно-оцінний аспекти.

Отже, на основі вищезазначеного під педагогічними умовами формування ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки будемо розуміти необхідні і достатні обставини, сукупність можливостей освітнього середовища, за яких відбувається цілісний продуктивний навчально-виробничий процес, що забезпечує ефективне формування в майбутніх будівельників інформаційно-комунікаційної компетентності.

Таким чином, ефективний процес формування ІКК у майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі дозволив нам виділити педагогічні умови, які підвищують інтерес учнів до своєї майбутньої професії та спонукають їх до здійснення інформаційно-комунікаційної діяльності.

До таких педагогічних умов ми віднесли:

- спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі на формування ІКК;
- гармонійне поєднання навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, здатного забезпечити набуття у них ІКК;
- формування потреби в набутті інформаційно-комунікаційної компетентності через організацію діяльності учнів в інформаційно-освітньому середовищі (ІОС) навчального закладу;
- забезпечення управління формуванням ІКК на основі індивідуального підходу й налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями.

Зазначені педагогічні умови перебувають у нерозривній єдності між собою і являють єдину систему, що характеризується наявністю компонентів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку і мають характер взаємодії в досягненні бажаного результату, а саме – готовності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі до продуктивного виконання інформаційно-комунікаційної діяльності. Отже, розглянемо сутність кожної з умов та визначимо їх місце в процесі формуванні ІКК.

Перша педагогічна умова – спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі на формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Зміст фахової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) та навчальним планом (НП). ОКХ відображає соціальне замовлення на фахівця і встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) – кваліфікованого робітника. ОКХ встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до

соціально-виробничої діяльності випускника ПТНЗ, майбутнього будівельника, та вимоги до професійного відбору. У документі також визначено функції, типові задачі діяльності та вміння, якими має володіти кваліфікований робітник. Детальний аналіз цих завдань та функцій дозволяє стверджувати, що їх виконання вимагає від майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі високого рівня ІКК.

Отже, на підставі аналізу вищеназваних документів можна стверджувати, що майбутнім кваліфікованим робітникам у процесі професійної підготовки потрібно розвивати такі здібності та вміння: гностичні, проектні, конструктивні, організаційні, комунікативні, особистісні. Розвиток усіх вищеперерахованих здібностей та вмінь, на нашу думку, є також актуальним з точки зору формування ІКК в підготовці майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, оскільки більшість з них тісно пов'язані з виокремленими нами компонентами й показниками досліджуваної якості.

Іншою складовою фахової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі є навчальний план (НП). Він є нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки кваліфікованого робітника. Навчальний план підготовки кваліфікованих робітників передбачає такі види підготовки: природничо-математичну, суспільно-гуманітарну, загальнопрофесійну, професійно-теоретичну, професійно-практичну.

Аналіз мети, завдання, предмета й основного змісту дисциплін, що входять до природничо-математичної та загальнопрофесійної підготовки, дозволяє стверджувати, що вони формують інтелектуально-логічні здібності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, а саме: аналізувати та порівнювати; виділяти головне, відкидати другорядне; описувати явища, процеси; давати визначення; пояснювати; доводити і обґрунтовувати; систематизувати і класифікувати, а отже, будуть сприяти кращому орієнтуванні майбутнього кваліфікованого робітника в постійно змінюваному інформаційному просторі та поліпшуватимуть його адаптованість під час виконання завдань. Дисципліни природничо-математичної та загально-професійної підготовки сприяють формуванню інформаційно-пізнавального компонента ІКК. Тому необхідно поглибити вивчення їх із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій як складової процесу формування ІКК у процесі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Знання, якими користуються майбутні кваліфіковані робітники-будівельники, є різноплановими й стосуються багатьох аспектів майбутньої професії. Тому необхідно вміти бачити зв'язки між ними, адже в процесі підготовки творчого, висококваліфікованого робітника з високим рівнем сформованості ІКК потрібно використовувати можливості позитивного впливу на цей процес дисциплін соціально-гуманітарної, природничо-математичної, загальнопрофесійної й професійної підготовки.

У навчальних планах з підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі передбачено дисципліни, котрі мають потенційні можливості для формування ІКК майбутніх кваліфікованих робітників, зокрема, "Інформатика" та "Інформаційні технології". Виходячи зі змісту багатогранної професійної діяльності кваліфікованого робітника будівельної галузі, у процесі його підготовки в ПТНЗ необхідно розкривати суть ІКК, забезпечити оволодіння учнями знаннями змісту компетентності та набуття досвіду прояву ІКК в професійних чи наближених до професійних умовах. Навчальні дисципліни, хоч і мають у своєму розпорядженні значні можливості для розвитку ІКК майбутніх фахівців, проте повністю вирішити завдання не можуть. У цьому випадку позитивне значення могли б відіграти включення в навчальні плани спеціальних курсів, спрямованих, власне, на

формування ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Розглянемо **другу педагогічну умову** – гармонійне поєднання навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, здатного забезпечити набуття в них ІКК. Різноманітність умов, у яких здійснюється професійна підготовка учнів в ПТНЗ, неоднакова її тривалість, специфіка форм навчання, особливості будівельного профілю підготовки вимагають особливого підходу до побудови системи позанавчальної роботи, організації навчально-виховного процесу, забезпечення гармонійного поєднання різноманітних напрямів, засобів, форм виховання на основі осмислення внутрішнього світу особистості, взаємозв'язків загальнолюдських цінностей та індивідуальної неповторності, а також урахування вікових, психологічних та фізіологічних особливостей. Зупинимось більш детально на окремих технологіях, які є перспективними й актуальними та надають можливість розвивати ІКК в межах позанавчальної діяльності учнів ПТНЗ. Зокрема, такими на сьогодні є технології дистанційного, електронного і мобільного навчання, інформаційні освітні середовища і спільноти, освітні сервіси та послуги Веб 2.0, хмарні технології.

Розглянемо формування інформаційно-комунікаційної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників у позанавчальній діяльності при вивченні хмарних технологій як однієї з новітніх технологій.

Формою організації позанавчальної діяльності учнів ми обрали засідання клубу, спрямовані на вивчення таких видів діяльності, як робота з електронною поштою, організація блогу, використання хмарних сервісів та їх інтеграція в блозі. Нами розроблено програму клубних засідань, що складається з 10 практичних занять. Вони дають змогу сформувати вміння, що входять у структуру ІКК, але не можуть бути сформовані в межах аудиторних занять. Програма спрямована на отримання універсальних знань та вмінь щодо використання хмарних сервісів, зокрема, Google, SlideShare, Prezi, Bubble.us, Youtube. Зміст роботи клубу побудовано на поєднанні принципів індивідуальної та колективної роботи, активності і самостійності, комунікації в межах навчального середовища тощо. Тематичне планування занять складається з кількох розділів. Оцінювати рівень сформованості ІКК учнів доцільно в процесі перевірки індивідуальних творчих завдань. Виконання таких завдань сприяє самостійному закріпленню знань і вмінь, отриманих у ході засвоєння програми клубу, при вирішенні конкретного творчого завдання, а також колективної роботи. Перед презентацією та захистом роботи учням пропонується переглянути роботи своїх одногрупників та прокоментувати їх в блогах. Під час захисту учень не тільки демонструє свою роботу, але й дає відповіді на коментарі чи запитання безпосередньо розміщених іншими учасниками. Можливість взяти участь в обговоренні та оцінці виконаної роботи сприяє розвитку співробітництва та комунікації учнів.

Наступною не менш важливою умовою є формування потреби в набутті ІКК через організацію діяльності учнів в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу. Аналіз стану розв'язання проблеми формування ІКК в теорії і практиці дозволяє зробити висновки, що цей процес стосовно майбутнього кваліфікованого робітника будівельної галузі буде здійснюватися успішніше, якщо формувати їхню потребу в ІКК через організацію діяльності учнів в ІОС навчального закладу. Поняття "інформаційно-освітнє середовище" – відносно новий термін, що став останнім часом широко використовуватись. Головними критеріями такого середовища є: 1) наявність системи засобів спілкування; 2) системи засобів самостійної роботи з інформацією, 3) інтенсивного спілкування між учасниками навчального процесу. Організація у ПТНЗ ІОС дозволяє викладачам більш ефективно упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної системи навчання, створювати

Інтернет-заняття, інтегровані заняття, розробляти й використовувати власне програмне забезпечення і цифрові освітні ресурси, використовувати медіатеки та ін. Для учнів таке середовище дозволяє: використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти; використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять; застосовувати тренувальні тестування; брати участь в Інтернет конкурсах і олімпіадах; обговорювати актуальні проблеми на форумі, в Skype, на сайті навчального закладу; інтелектуально й психологічно готуватися до подальшого продовження освіти; навчитися працювати з інформацією, представленою в різних формах, відбирати і систематизовувати науковий матеріал, створювати повідомлення, доповіді на задану тему та ін. Засоби ІКТ є тими чинниками, що створюють необхідні передумови для виникнення внутрішньої мотивації діяльності особистості в умовах комп'ютерного навчання, зокрема, коли вони адаптовані до особливостей учнів, складу їхнього мислення, рівня наявних знань. У цьому випадку вони починають одержувати задоволення від самого процесу навчання, незалежно від зовнішніх мотиваційних чинників.

Четвертою педагогічною умовою є забезпечення управління формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності на основі індивідуального підходу й налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями. Ця педагогічна умова тісно пов'язана з попередньою. Вважаємо, що ефективність формування досліджуваної якості буде вищою, якщо описані нами педагогічні умови будуть реалізовуватись у навчально-виробничому процесі ПТНЗ одночасно з умовою забезпечення керівництва формуванням ІКК на основі індивідуального підходу й налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями.

Застосування ІКТ докорінно змінює роль і місце педагога та учня в процесі навчання. Педагог перестає бути простим "ретранслятором" знань, а є співтворцем сучасних інноваційних технологій навчання, використовуючи які він буде більшою мірою наставником, порадником. При цьому обидва учасники навчального процесу активні й рівноправні у взаємодії. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня, а, відтак, й ІКК.

У контексті нашого дослідження важливими є методи індивідуалізованого викладання і навчання, для яких характерні стосунки одного учня з викладачем (навчання "один в іншого"). Такі методи навчання реалізуються за допомогою електронної пошти, ICQ, Skype, блога, Вікі-Вікі та ін. Ефективним методом, що сприяє формуванню ІКК майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників через індивідуальний підхід й налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями, є метод програмованого навчання. Суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників педагогічної взаємодії доцільно реалізовувати за допомогою інтерактивних методів. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес проходить за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників, як викладачів, так і учнів. Це взаємонавчання, за якого учень і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Висновки. Отже, реалізація зазначених педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки сприяє інтенсифікації навчального процесу, забезпечує становлення різнобічної особистості майбутнього професійно мобільного фахівця, який володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками та особистісними якостями, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Перспектива подальших пошуків у напрямі дослідження полягає у визначенні інноваційних форм, методів навчання для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі, розробці та впровадженню технології формування зазначеної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України: [гол. ред. В. Г. Кремінь]. – К. : "Юрінком Інтер", 2008. –1040 с.
2. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук спец.: 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Н. А. Ерошина. – Липецк, 2001. – 22 с.
3. Ипполитова Н. А. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация / Н. А. Ипполитова, Н. В. Стерхова // General and Professional Education. – № 1. – С. 8-14.
4. Пятничук Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних у професійно-технічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Пятничук. – К., 2015. – 245 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ООО "Издательство Оникс": ООО "Издательство Мир и образование", 2007. – 640 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
7. Стрекалова Н. Б. Особенности открытых информационно-образовательных сред как педагогических систем / Н. Б. Стрекалова // Информатика и образование. – № 1. – С. 48-50.
8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 629.7:37.013

Ю. В. Ушакова,
аспірантка
(Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету)
yuliia.ushakova@yandex.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ З АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Анотація

В умовах високої конкуренції та попиту на висококваліфікованих фахівців виникає вимога теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку мотивації до навчання у вищих льотних навчальних закладах загалом та педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін зокрема. Побудова навчального процесу, в якому основою є розвиток мотиваційної сфери курсантів – актуальна проблема сучасної освіти у вищих льотних навчальних закладах. Виявлення, обґрунтування та перевірка педагогічних умов спрямоване на розвиток мотивації, підвищення ефективності навчального процесу.

Ключові слова*:* педагогічні умови, курсанти, мотивація, самостійність, диференціація навчання, навчальний процес.

Summary

The pedagogical conditions of the development of motivation to study of professionally oriented disciplines of future dispatchers in aeronavigational provision are considered in the article.

Key words: pedagogical conditions, students, motivation, independence, differentiation of learning, the learning process.

Постановка проблеми. В умовах конкуренції та попиту на висококваліфікованих фахівців виникає вимога теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку мотивації до навчання у вищих льотних навчальних закладах загалом та педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення зокрема. Побудова навчального процесу, в якому основою є розвиток мотиваційної сфери курсантів, є актуальною проблемою сучасної освіти у вищих льотних навчальних закладах. Виявлення, обґрунтування та перевірка педагогічних умов у нашому дослідженні спрямоване на розвиток мотивації та підвищення ефективності навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури поняття показало, що умова було висвітлено в працях В. Полонського, Ю. Бабанського, В. Вилюнаса та інші. Розгляд умов у педагогічному контексті розглядали В. Андрєєва, А. Найна, Н. Яковлева, Н. Іполітова, М. Звєрєва та інші. Питаннями присвячені загальній характеристиці самостійної діяльності, займалися: Н. Акінфієва, Н. Анічкіна, Є. Голант, М. Махмутов, П. Підкасистий, Н. Половнікова та інші.

Мета статті – провести аналіз понять "умова" і "педагогічні умови" та обґрунтувати педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення.

У педагогічній літературі умова розглядається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості (В. Полонський) [8].

У сучасних дослідженнях поняття "умова" використовується при характеристиці педагогічної системи. Дослідники виділяють різні групи умов, виходячи з різних ознак. Ю. Бабанський за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні і внутрішні [6]. За характером впливу виділяють об'єктивні й суб'єктивні умови. Об'єктивні умови, що забезпечують функціонування педагогічної системи, включають нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації та інше, і виступають однією з причин, які спонукають учасників освіти до адекватного прояву себе в ньому. Суб'єктивні умови, що впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних цілей освіти для майбутніх фахівців.

Проаналізувавши наукові доробки щодо професійної підготовки фахівців авіаційної галузі, нами виділені чинники, що впливають на розвиток мотивації курсантів до навчальної діяльності, а саме:

1. Система заохочень та покарань. Курсанти повинні отримувати заохочення за свої реальні успіхи, покарання повинні бути як стимул, тобто інтенсифікувати мотиви навчальної діяльності. Курсанти розраховують на підтримку викладачів та одногрупників. Інтерес до навчальної діяльності розвивається за допомогою системи схвалення як основного виду підтримки. Тому значуще, щоб викладач заохочував і закріпляв досягнення курсанта з попередніми та досягненнями інших. Аналіз результатів та застосування системи "покарання-заохочення", призведе до зростання впевненості у своїх силах, до досягнення успіху і, як наслідок, – розвиток оптимальної мотивації та успішне навчання.

2. Цікавість, неординарний виклад матеріалу, використання ігрових технологій, аналіз життєвих ситуацій, дискусії. Навчальний процес слід формувати таким чином, щоб курсант отримував задоволення від самого процесу навчання, від спілкування з викладачем.

3. Самостійність, самоконтроль курсанта, надання йому свободи вибору. Коли курсант сам вибирає, як йому діяти, то й відчуття відповідальності за свої результати значно більше.

4. Потреба в структуруванні майбутнього, тобто застосування отриманих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

5. Залучення курсантів у спільну навчальну діяльність, побудова відносин "викладач-курсант". У навчальному процесі повинна бути атмосфера взаємоповаги, співробітництва та довіри. Інтерес і взаємодія – важливі чинники в процесі навчання. Якість підготовки авіаційного фахівця нині характеризується володіння ним спеціальними знаннями, професійними вміннями, що дає змогу йому швидко розв'язувати проблеми, щільно взаємодіяти з людьми. Головним компонентом цього є взаємодія, взаємозв'язок

між курсантом та викладачем. Система "викладач-курсант" представляє собою концепцію взаємних маніпуляцій, спрямованих на досягнення поставленої мети. Така взаємодія займає важливе місце, тому що впливає на розвиток цінностей майбутнього авіафахівця.

6. Особистість викладача, його відношення до курсантів.

7. Диференціація навчання. Деякі курсанти засвоюють новий матеріал після тривалої роботи, деякі – відразу, а є такі, які до моменту вивчення нового матеріалу ще не встигли вивчити інформацію, що викладалась раніше. Потрібно враховувати індивідуальні особливості кожного курсанта, надавати необхідну своєчасну допомогу слабшим, що й забезпечить рівномірне засвоєння матеріалу. Диференційований підхід до курсантів забезпечує успіх у навчанні, що пробуджує інтерес до навчання, бажання отримувати нові знання, розвиває здібності курсантів. Кожен курсант повинен самореалізуватися.

В. Андрєєв розглядав педагогічні умови як – комплекс заходів, зміст, методи та прийоми і організаційні форми навчання і виховання [1]. А. Найн зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач [5]. Сукупністю заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу вважає педагогічні умови Н. Яковлєва [11].

Формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення буде результативне, на нашу думку, якщо забезпечити в процесі професійної підготовки такі умови:

- формування в курсантів інтересу до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (професійно-пізнавальну цікавість, серйозне ставлення до навчання, бажання в професійному самовдосконаленні) на підставі формування та розуміння їх значущості для своєї професії та заохочення до навчально-пізнавальної діяльності;

- організувати взаємозв'язок між усіма учасниками навчального процесу за допомогою електроно-освітніх ресурсів, інтерактивних методів і форм навчання, в обміні професійною інформацією;

- формування навичок самоосвіти з метою професійного самовдосконалення як під час навчання, так і в майбутній професійній діяльності. Головним є не передача знань, а навчання курсантів самостійно здобувати знання.

Визначення педагогічних умов, які мають суттєвий вплив на процес розвитку позитивного ставлення на засвоєння професійних знань, умінь і навичок, ґрунтується на факторах, що мають вплив на формування професійної цікавості курсантів, тобто ступінь якості психологічної, теоретичної та педагогічної готовності фахівця до професійної діяльності.

Нами педагогічний процес представлений такими складниками навчання: курсант, викладач, зміст курсу, метод/процес і середовище. Розглянемо їх детальніше.

Роль курсанта гарно можна описати цитатою Caroline C. Williams: "Неможливо підняти людину по сходах, якщо вона не хоче підійматися". Роль студента не обмежується тільки роллю "одержувача знань" [12]. Крім цього, цитуючи Caroline C. Williams, "студенти – сировина для утворення, які підлягають освітнім трансформаціям, і, що найважливіше, студенти – ключові елементи робочої сили, залученої в освітній процес" [12]. Серед найважливіших факторів, необхідних для виникнення в курсанта внутрішньої мотивації, – це задоволення його базових потреб. Одним з важливих факторів є вміння ефективно витрачати енергію і фокусуватися: саме це вміння має бути передано викладачем у першу чергу.

Однією з найважливіших характеристик викладача є готовність його будувати двосторонній контакт і надавати якісний зворотний зв'язок. Ентузіазм викладача щодо своєї дисципліни стимулює глибоке залучення курсантів до процесу навчання.

Зміст курсу та інформація, яку передає курсантам викладач інформація, насамперед має бути релевантною реальній ситуації в майбутній сфері діяльності курсантів і безумовно корисною у майбутній професійній діяльності. Цю корисність необхідно виділяти і підкреслювати.

Серед важливих характеристик мотивуючого курсу вважаються такі аспекти, як залучення курсантів у навчальний процес, можливість вибору. Завдання, які пропонуються курсантам у рамках курсу, повинні бути спрямовані на формування в курсантів креативного і критичного мислення.

Не менш важливий процес подачі інформації, тому процес навчання та підбір методів є необхідною умовою в льотному навчальному закладі. Важливою складовою цього процесу є стимулювання курсантів, спрямоване на підвищення зовнішньої мотивації, самонавчання курсантів, правильну постановку і досягнення цілей, інтерактивні практики.

Під середовищем мається на увазі створення оточення, що стимулює курсантів до навчання. Методами досягнення цієї мети:

– моделювання ситуацій з професійної діяльності,

– колективні дискусії,

– приклади з професійної практики,

– активне залучення критичного мислення курсантів.

Таким чином, створюється оточення, в якому знання в предметній галузі засвоюються максимально цікаво і просто, що дає можливість розвитку величезної внутрішньої мотивації.

Найкраще мотивування – це залучення в процес створення мотивації всіх учасників і складників навчального процесу, чим частіше, тим краще. Зв'язок, який встановлюється між складовими навчального процесу, являє собою цілісність цього процесу. Під "сукупністю педагогічних умов" маємо на увазі комплекс заходів навчального процесу, структура якого має дві сторони. Одна сторона якого – цілісна, а інша – динамічна, гнучка, яка враховує перебіг цього процесу на кожному етапі навчання. Щоб забезпечити реалізацію педагогічних умов, необхідні такі складові:

- умови повинні використовуватися з урахуванням інтелектуальних здібностей та емоційного стану кожного курсанта;

- умови повинні бути спрямовані на розвиток самостійності та сумлінності курсантів;

- умови мають схиляти курсантів до взаємодії з викладачами;

- умови мають буди доречними кожному етапу навчання;

- умови мають застосовуватися з метою об'єктивного та оперативного аналізу рівня розвитку сформованості мотивації та оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професії.

Мотивація курсантів є первинним обов'язком викладача, оскільки саме з мотивованою аудиторією найприємніше реалізовуватися як викладач. Як сказав Timothy Keter, "мотивовані студенти мотивують викладача". Важливим завданням викладача створити умови для успішного навчання в студента, для гармонійного розвитку його самостійності, успішності та старанності. Повноцінна навчальна діяльність можлива за умов застосування в навчальному процесі комплексу із самостійної роботи курсантів та отриманих знань, умінь та навичок на заняттях. Показник взаємозв'язку викладача з курсантами є організація самостійної роботи курсантів та керівництво нею. У навчальному процесі курсант повинен сформувати високий рівень самостійності, що дає йому можливість справитися з різними завданнями, вирішуючи їх, добувати нове. З кожним роком на самостійну роботу відводиться все більше часу. Незважаючи на досить великий об'єм матеріалу, винесений на самостійне опрацювання, курсанти повинні виконувати

весь цей об'єм, а завдання викладача – спрямувати курсантів на це, та перевіряти результат цієї роботи на практичних заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін.

Для формування та розвитку в курсантів самостійності потрібно вирішити декілька питань. По-перше, навчити курсантів формувати свої погляди та переконання, по-друге, розвинути пізнавальну діяльність, по-третє, вільно володіти своїми знаннями, по-четверте, навчити на практиці застосовувати свої знання.

М. Федорова виділяє ще один напрямок у дослідженні проблеми самостійної діяльності – технологічний напрямок. Учена під самостійною діяльністю в навчальному процесі розуміє систему дій студентів, яка включає в себе: формулювання мети діяльності, постановку і вирішення пізнавальної проблеми, контроль за ходом і результатом здійснення дій; самостійна діяльність, спрямована на засвоєння змісту освіти і здійснена без безпосередньої допомоги. Головними компонентами самостійної діяльності виступають мета, мотив, зміст, предметні дії і результат. Ці компоненти стають актуальними для студента та набувають глибокий особистісний сенс [9].

Розвиток самостійності є важливою умовою досягнення глибоких та міцних знань курсантів, розвиток активності та розумових здібностей. Тому головною задачею викладача, починаючи з перших днів навчання курсантів у навчальному закладі, розвивати в них зацікавленість у самостійній роботі.

У формуванні мотиваційної готовності майбутніх фахівців до самоосвіти особливе значення мають різні завдання, що розвивають у них уміння та навички самостійного пошуку, вирішення різних проблем і завдань, самооцінки і самоперевірки результатів власної самоосвітньої діяльності [7].

Залежно від того, наскільки педагогічні умови є зрозумілими, придатними для використання в навчальному процесі, таким і буде процес реалізації та ефективність їх обґрунтування. Нам дуже близька думка Д. Щербакової [10, с. 3] про те, що педагогічні умови (такі, як усвідомлення студентами вимог та завдань майбутньої професії; організація контролю, самоконтролю та самостійної роботи; виховання в студентів індивідуальних особливостей; взаємодія викладача та студентів; атмосфера у навчальному закладі та інше) забезпечують професійне становлення майбутніх фахівців.

Висновки. Отже, для розвитку мотивації в курсантів викладачеві необхідно: 1) вказати цілі курсу і допомогти курсантам у виділенні своїх особистих цілей, на які спрямоване навчання; 2) використовувати інтереси курсантів у процесі навчання; 3) демонструвати релевантність викладання матеріалу; 4) формувати в курсантів навички самонавчання; 5) надавати курсанту корисний і частий зворотній зв'язок.

У свою чергу курсант повинен: 1. Розуміти процес навчання як щось, релевантне саме його цілям та інтересам. 2. Бути впевненим у тому, що він володіє потрібними навичками та компетенціями для досягнення своїх навчальних цілей. 3. Відчувати свою особисту відповідальність за визначення і досягнення своїх особистих цілей. 4. Усвідомлювати, що саморегулювання веде до досягнення мети. 5. Брати участь у моделюванні практичних ситуацій у процесі навчання для того, щоб ефективніше засвоювати викладену інформацію. 6. Контролювати емоції і настрій, щоб не дозволяти їм знижувати мотивацію і впливати на процес навчання. 7. Зберігати рівень своєї продуктивності на достатньому рівні для досягнення мети.

Завданням викладача допомогти курсанту у виконанні всіх цих умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / ред. В. И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань : Центр инновационных технологий. – 2000. – 600 с.

2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

5. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

6. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с.

7. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 354 с.

8. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

9. Фёдорова М. А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании : монография / М. А. Федорова. – Орел : изд-во ГОУ ВПО "ОГУ", 2011. – 312с.

10. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Д. К. Щербакова. – // Режим доступу: 23.08.2014 http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf.

11. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис…д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

12. Caroline C. Williams, Kaylene C. Williams. The Effective Factors on the Guidance School Students' Academic Motive. Five key ingredients for improving student motivation . California State University, Stanislaus, University of Wisconsin, Madison. Research Journal of Recent Sciences Vol. 3(6), 77-82, June (2014).

Стаття надійшла до редакції 28.09.2016

УДК 070.11:378.4(477)

К. М. Фендріков,
пошукувач
(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)
zelenskaya_ludmila@ukr.net

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ НА СТОРІНКАХ ПРЕСИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИШІВСЬКИХ ГАЗЕТ

Анотація

У статті акцентовано увагу на важливості реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах; визначено потенціал преси педагогічних вишів як сукупність засобів, ресурсів для забезпечення якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; доведено, що професійно-педагогічний потенціал газет і журналів вищих педагогічних навчальних закладів буде більш повно реалізовано за умови популяризації на її сторінках передового педагогічного досвіду.

Ключові слова: преса, вищий педагогічний навчальний заклад, передовий педагогічний досвід, популяризація, педагогічна умова.

Summary

In the present article special attention is focused on the importance of implementing competence-based approach to teacher training in higher pedagogical education institutions. The author of the paper has revealed the university press potential to provide high quality pedagogical training of future teachers. It has been proved that professionally-pedagogical potential of newspapers and magazines of higher pedagogical education institutions will be realized more fully if advanced pedagogical experience is popularized on the pages of print media.

Key words: press, higher education institution, advanced pedagogical experience, popularization, pedagogical condition.

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми на сучасному етапі розвитку українського суспільства вимагає від національної вищої школи вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців, які не лише володіють своєю професією, але й здатні самоактуалізуватися в соціальному і пізнавальному плані, творчо підходити до

професійної діяльності, брати на себе відповідальність за інших, спільну справу, набувати особистісного авторитету і статусу. Зважаючи на це, вища професійна освіта все більше набуває характеру педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особистості й суспільства, а її результатом стає не лише нагромадження когнітивного компонента та діяльнісної характеристики особистості майбутнього фахівця, але й загальнокультурних цінностей, сформованих на основі професійної компетентності.

Компетентнісний підхід покладено в основу й професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки він здатний забезпечити формування в них ключових компонентів професійної компетентності, серед яких чільне місце посідають інформаційна, комунікативна, продуктивна, моральна, психологічна, предметна, соціальна компетентність, особисті якості вчителя (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність тощо).

Утім, незважаючи на суттєві наукові, теоретичні й практичні розробки проблеми впровадження компетентнісного підходу до організації професійної підготовки майбутнього вчителя, її стан залишається не досить задовільним.

В умовах сучасних викликів характерними особливостями формування фахівця освітянської сфери на основі компетентнісного підходу мають стати:

- відхід від старої компетенційної концепції підготовки з наголосом на вузькому прагматизмі, набутті вузькофахових знань, засвоєнні лише певних методик і перехід до впровадження концепції різнобічної підготовки вчителя з наданням йому різноманітних компетенцій;

- створення освіти, яка б адекватно відображала сутність глобальних проблем сучасності, знання подій глобального характеру, розуміння їх причин, виховання відчуття рівня своєї особистої участі в розв'язанні локальних і глобальних проблем;

- орієнтація на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у всіх сферах життя;

- запровадження культурологічного аспекту підготовки: акцент у навчанні переноситься на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості, що утворює центр, навколо якого об'єднуються знання, вміння, навички, стаючи константами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності.

Для досягнення окреслених завдань видається недостатнім лише оновлення змісту педагогічної освіти. Посилення професійно-педагогічного, соціально-психологічного й світоглядного напрямів підготовки майбутніх учителів вимагає оптимальної реалізації в умовах вищого педагогічного навчального закладу всіх наявних засобів педагогічного впливу на процес становлення особистості майбутнього фахівця, серед яких особливе місце посідає вузівська преса. Будучи одним із різновидів засобів масової інформації (ЗМІ), які прийнято вважати "третьою владою в суспільстві", вузівська преса володіє надзвичайно потужним потенціалом для забезпечення якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення наукових джерел засвідчує, що підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності є складною проблемою, підходи до фахового розв'язання якої (формування професійно-педагогічної компетентності, розвиток педагогічної творчості, комунікативної культури, педагогічних здібностей, забезпечення теоретичної й практичної підготовки до виховної роботи тощо) знайшли відображення в наукових доробках педагогів (Н. Бібік, А. Бойко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, А. Капська, Н. Кічук, І. Краснощок, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Ничкало, Л. Пєхота, О. Савченко, В. Сластьонін, Н. Тализіна, А. Щербаков та

ін.) та психологів (П. Анохін, І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, П. Гальперін, Е. Клімов, Г. Костюк, О. Мілерян та ін.).

У науковому просторі сучасності накопичено певний обсяг знань з питань багатоаспектного потенціалу засобів масової комунікації, зокрема педагогічної преси. Серед напрямів осмислення цієї проблематики можна виокремити такі: обґрунтування теоретико-методологічних засад дієвості засобів масової комунікації (Л. Губерський, М. Кастельс, М. Назаров, Б. Потятник, В. Терин та ін.); висвітлення ролі засобів масової комунікації, зокрема преси, у вихованні учнівської й студентської молоді (С. Абдоков, Г. Амінєв, Л. Баженова, О. Бондаренко, С. Лизанчук, А. Мудрик, С. Кіперман, А. Копаньова та ін.); дослідження проблеми використання преси в навчально-виховному процесі середньої й вищої школи (Ю. Казаков, Н. Леготіна, Н. Саєнко, О. Столбнікова, О. Федоров та ін.); аналіз образу вчителя, його особистісного й професійного становлення на сторінках педагогічної періодики в різні історичні періоди (І. Зайченко, І. Елліс, С. Лобода, Е. Панасенко, А. Пугач, Г. Ткач та ін.).

Водночас, проблема реалізації професійно-педагогічного потенціалу преси вищих педагогічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів ще не стала предметом спеціального дослідження.

Мета дослідження – визначити й обґрунтувати педагогічні умови реалізації професійно-педагогічного потенціалу преси педагогічних вишів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Методи дослідження. Для реалізації мети було використано комплекс педагогічних методів дослідження, як-от: аналіз наукових джерел, понятійно-термінологічного апарату, прогнозування, спостереження, вивчення матеріалів преси педагогічних вишів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження [1; 2; 4] переконує в тому, що ефективність реалізації професійно-педагогічного потенціалу преси вищих педагогічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів визначається низкою умов.

Зазначимо, що умовою або фактором називають причину, рушійну силу будь-якого процесу, явища, що визначає його характер чи окремі риси. Умова – це філософська категорія, яка передає зв'язок предмета з навколишніми явищами, без яких він існувати не може. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова формує те середовище, оточення, у якому останні виникають, існують та розвиваються.

Однією з таких умов є популяризація на сторінках преси педагогічних вишів передового педагогічного досвіду. Визначення такої умови зумовлено необхідністю викликати і закріпити в майбутніх учителів позитивне емоційне ставлення до обраної професії, допомогти усвідомити себе в цій професії, осягнути "секрети" педагогічної майстерності, утілити їх у подальшій педагогічній діяльності.

У процесі наукового пошуку встановлено, що в сучасній педагогічній науці немає однозначного підходу до визначення понять "педагогічний досвід", "передовий педагогічний досвід". Під визначенням "педагогічний досвід" більшість науковців розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи. Педагогічний досвід накопичують у конкретній діяльності педагога під впливом специфіки навчального закладу, стилю діяльності педагогічного колективу, особистісних якостей учителя. Його формують на підставі педагогічних знань, що є критерієм істинності науково-методичних рекомендацій, засобом перенесення теоретичних положень у практику.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття "передовий педагогічний досвід". Його розглядають як практику виховання, освіти і навчання і як

результат цієї практики, що проявляється в якостях учнів (Е. Монозсон); експериментальну діяльність (А. Шиміна); спосіб фіксації, зберігання й передачі інформації про результати педагогічної діяльності (І. Кривонос); завершену практику, що проявляється і матеріалізується в різних формах і на різних рівнях (Я. Турбовський) тощо [5, с. 8].

Передовий педагогічний досвід, за визначенням Н. Ничкало, є ідеалізацією реального педагогічного процесу, абстрагуванням від випадкових, несуттєвих елементів і конкретних умов педагогічної діяльності та виділення головного в ньому – провідної педагогічної ідеї чи методичної системи, що зумовлює високу ефективність навчально-виховної діяльності [5, с. 9].

На переконання А. Розенберга, передовий педагогічний досвід є результатом творчого пошуку, що сприяє виявленню нових педагогічних фактів, явищ, ідей, нових педагогічних цінностей з метою підвищення ефективності навчання та виховання [5, с. 10].

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки про те, що передовий педагогічний досвід – це результат творчої діяльності педагога з елементами новизни, спрямований на реалізацію актуальних завдань навчання і виховання.

Вивчення науково-педагогічної літератури з предмета дослідження [3; 5; 6; 7] дозволяє констатувати, що залежно від теми та змісту розрізняють передовий педагогічний досвід:

✓комплексний, що охоплює різні питання навчально-виховного процесу (зміст, методи, прийоми, форми навчання), втілення досягнень педагогіки та психології та орієнтується на поглиблення професійного досвіду;

✓локальний – це досвід доробку вчителя чи педагогічного колективу в побудові певних компонентів навчально-виховного процесу: цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного, оцінно-результативного. Найчастіше він стосується певної проблеми, над якою працює колектив або конкретний учитель;

✓цільовий, що визначається педагогічними реформами або переглядом навчальних програм. Він може також стосуватися індивідуальної програми підвищення кваліфікації вчителя або розширення досвіду в галузях, які не відносяться до предмета викладання (іноземна мова, ІКТ тощо).

Водночас, за характером діяльності передовий педагогічний досвід поділяють на:

- дослідницький, що являє собою експериментальні пошуки способу реалізації наявної педагогічної ідеї;

- раціоналізаторський, що уособлює найбільш доцільну та раціональну діяльність на підставі наявних форм, методів і прийомів роботи;

- новаторський – досвід, що містить принципово нові для системи освіти педагогічні ідеї [3].

Зазначене вище дозволяє аргументовано стверджувати, що передовий педагогічний досвід відображає найбільш актуальні соціальні вимоги сучасного суспільства, забезпечує якісне вирішення завдань удосконалення масової практики, несе в собі елементи новизни у змісті, формах та методах вирішення певних навчально-виховних завдань. Він виступає як організований, цілеспрямований педагогічний процес та його результат, який відображається в якостях особистості тих, хто навчається. Передовий педагогічний досвід характеризується високою результативністю, творчою новизною, тривалістю функціонування, актуальністю, перспективністю, науковою обґрунтованістю, раціональними витратами часу на досягнення високих результатів.

Підкреслимо, що передовий педагогічний досвід слугує джерелом розвитку педагогічної науки, підґрунтям зростання професіоналізму, майстерності як майбутніх учителів, так і вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене

змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Значимість виявлення і поширення ефективних освітніх практик учителів, творчих педагогічних колективів визначено на державному рівні й обумовлено необхідністю створення умов для досягнення якісно нового рівня освіти. Етапи освоєння досвіду регламентовано в Положенні про виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, розробленому відповідно до Законів України – "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про дошкільну освіту", – інших законодавчих актів, наказів МОН України та інших центральних органів виконавчої влади. У положенні визначено також порядок виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду в освітніх закладах.

Аналіз наукових праць, методичних рекомендацій щодо висвітлення досліджуваного питання [3; 4; 5; 6; 7] дозволяє виокремити три відносно самостійні етапи вивчення передового педагогічного досвіду, а саме:

• виявлення досвіду і його оцінка як передового;

• вивчення, поетапне узагальнення й опис;

• поширення (популяризація) та впровадження.

У контексті нашого дослідження цінним є етап "популяризації" передового педагогічного досвіду, що, за визначенням науковців [5; 6; 7], передбачає дії організаційного характеру, спрямовані на поширення передової педагогічної ідеї. Популяризація передового педагогічного досвіду може здійснюватись різними способами, зокрема:

- на засіданнях методичних об'єднань, семінарах, нарадах, засіданнях педагогічної ради, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, де заслуховуються повідомлення про наслідки впровадження досвіду того чи іншого вчителя, вихователя;

- безпосереднє ознайомлення з передовим досвідом, що пропагується шляхом відвідування навчальних занять під час проведення проблемних, творчих семінарів тощо;

- створення шкіл передового досвіду, якими керують носії передового досвіду;

- наочну пропаганду передового педагогічного досвіду методом експонування його матеріалів на шкільній, районній, обласній педагогічних виставках;

- пропаганду за допомогою технічних засобів навчання – текстових і графічних файлів на дискетах, CD, створення діафільмів, серії діапозитивів, фонотеки магнітофонних записів, відео- та кінофільмів, організації радіо- й телепередач тощо;

- друковану (рукописну) пропаганду через випуск методичних бюлетенів, буклетів, альбомів, плакатів, інформаційно-методичних листів, так званих естафет передового педагогічного досвіду, а також підготовку та публікацію статей відповідного змісту в газетах і журналах.

Як засвідчили результати проведеного дослідження, особливої значущості популяризація передового педагогічного досвіду набуває саме завдяки засобам масової інформації, зокрема газетам і журналам. До основних напрямів діяльності ЗМІ щодо популяризації передового педагогічного досвіду належать:

- інформаційний – поширення знань про ідеї, теорії, концепції, узагальнення інформаційних і методичних матеріалів щодо авторських освітніх ресурсів, ефективних педагогічних практик тощо; повідомлення про діяльність навчальних закладів та колективів, які освоюють педагогічний досвід; досягнення творчих педагогів, педагогів-дослідників, педагогів-новаторів; розповідь самих учителів, викладачів про власні новаторські прийоми в практиці, з ілюструванням дидактичного матеріалу, дитячих, учнівських і студентських робіт, у яких виражаються нові елементи досвіду, досягнуті результати;

- комунікаційний – інформування про події професійного спілкування – засідання методичних об'єднань, педагогічних і вчених рад, семінарів, науково-практичних конференцій, педагогічних читань, які були присвячені вивченню передового педагогічного досвіду, результатам упровадження досвіду того чи іншого викладача, вчителя, вихователя;

- навчальний – знайомство з методикою проведення уроків і позакласних заходів у системі дошкільної й загальної середньої освіти; лекцій, практичних, лабораторних і семінарських занять у системі вищої освіти; дидактичними матеріалами й виховними розробками педагогів;

- експертний – професійний аналіз цінних ідей, методик, підходів, оцінка оригінального, нового в досвіді окремих педагогів з боку фахівців; пояснення, у чому полягає педагогічна доцільність цих прийомів; рекомендації щодо застосування їх на практиці [7, с. 66-67].

В аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес той факт, що суб'єктами популяризації передового педагогічного досвіду ЗМІ виступають як автори, носії педагогічного досвіду, тобто педагоги, які демонструють власні досягнення педагогічній спільноті, так і споживачі, користувачі передового педагогічного досвіду, які прагнуть до забезпечення більш якісного навчання й виховання. Наголосимо, що до категорії споживачів передового педагогічного досвіду, який популяризується через ЗМІ, зараховують учителів-практиків, методистів, науковців, майбутніх учителів, працівників системи післядипломної освіти, представників неформальних структур, зацікавлених у просуванні кращих практик в освітнє середовище навчального закладу, представників інших професій, громадськість.

Об'єктами популяризації передового педагогічного досвіду слугують: авторські програми, навчально-методичні посібники, підручники, педагогічні програмні засоби, електронні засоби навчання, методи, прийоми, технології навчання й виховання, дидактичні матеріали – освітні ресурси, що пропонуються потенційним користувачам в узагальненому (осмисленому) структурованому та методично обґрунтованому вигляді-поясненні [7, с. 67].

Зважаючи на те, що преса педагогічних вишів є складовою ЗМІ, вона містить значний потенціал для популяризації передового педагогічного досвіду серед такої категорії його споживачів, як майбутні вчителі. На переконання науковців, матеріал, який висвітлює передовий педагогічний досвід на сторінках преси педагогічних вишів, розширює й поглиблює педагогічні знання майбутніх учителів (П. Жильцов); сприяє емоційному сприйняттю і глибокому осмисленню змісту вчительської професії, позитивному ставленню до неї (С. Кіперман); формуванню професійно-пізнавального інтересу (В. Нікітенко); розвитку вмінь самостійно вести пошук нових ідей, цікавих фактів у практиці навчання й виховання (І. Лернер); обранню прикладів для наслідування (С. Єлканов); формуванню соціально-етичних орієнтирів самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку (В. Сластьонін) тощо.

Цьому сприяє розміщення на шпальтах газет педагогічних вишів:

- цікавої інформації про особливості вчительської професії;

- конкретних прикладів із педагогічної практики;

- наукових, практично-цінних висновків, рекомендацій, порад, які орієнтують майбутнього вчителя на ідеал особистості і діяльності педагога-вихователя;

- матеріалів, присвячених педагогічній спадщині видатних педагогів минулого і сьогодення, діяльності педагогів-новаторів, тих діячів науки і освіти, які досягли значних результатів у професійно-педагогічній діяльності й гідні наслідування;

- резолюцій педагогічних з'їздів, матеріалів педагогічних читань, науково-

практичних конференцій, круглих столів, зустрічей з педагогами-науковцями, учителями практиками з питань оптимізації навчально-виховного процесу у вищій і середній школах;

- нових напрацювань у царині освітніх технологій, методів, форм, засобів навчання і виховання тощо.

Підкреслимо, що в основі таких публікацій преси педагогічних вишів лежить вітагенна інформація про переваги й труднощі професії вчителя, про життя, творчу діяльність її кращих представників, їхні думки, почуття, переживання, мистецтво виховання й навчання. Зміст таких публікацій, на переконання В. Аграновського, "збуджує думку", знайомить майбутніх учителів з психолого-педагогічними спостереженнями значної когорти досвідчених педагогів, спрямовує думки на ті предмети педагогічної діяльності, які залишилися поза увагою майбутніх учителів [1].

Вивчаючи такі публікації, майбутні вчителі переймаються різними почуттями, тобто у них виникають своєрідні "ставлення до їх змісту у формі безпосереднього переживання: радість, смуток, співпереживання тощо" [4, с. 40]. Значущість таких емоцій полягає в тому, що вони оволодівають майбутніми вчителями, створюють фундамент для визначення їхнього особистісного ставлення до передового педагогічного досвіду і на основі такого ставлення збудження до діяльності щодо підвищення професійно-педагогічної компетентності й оволодіння педагогічною майстерністю [4, с. 40].

Висновки. Зазначене вище дає підстави аргументовано стверджувати, що популяризація на шпальтах преси вищих педагогічних навчальних закладів передового педагогічного досвіду з метою реалізації її професійно-педагогічного потенціалу вимагає наявності з одного боку, публікацій когнітивного характеру, які забезпечують всебічне ознайомлення майбутніх учителів з обраною професією, її змістом особливостями, професійно-обумовленими вимогами, багатогранністю змісту, форм, методів професійно-педагогічної діяльності, надають вітагенну інформацію щодо передового педагогічного досвіду минулого і сучасності, з іншого, – матеріалів особистісно-ціннісного змісту, які сприяють усвідомленню ролі педагога в навчально-виховному процесі, його знань, умінь, здібностей, особистісних якостей. Характер таких публікацій у пресі педагогічних вишів забезпечується жанровими формами популяризації передового педагогічного досвіду, серед яких чільне місце посідають спогади, листи, нариси, репортаж, записки із щоденника тощо.

Перспективи подальших досліджень. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним для подальшого наукового пошуку є висвітлення питання становлення й розвитку преси педагогічних вишів у різні історичні періоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аргановский В.А. Ради единого слова: Журналист о журналистике / В. А. Аргановский. – М. : Мысль, 1978, – 167 с.

2. Бабикова С. О. Технология оценки эффективности вузовской многотиражной газеты / С. О. Бабикова // Технология и мониторинг образовательного процесса: Инфор. метод. бюл. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26 апр. 1996 г.). – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 5-9.

3. Жерносек П. Передовий педагогічний досвід: проблеми пропозиції / П. Жерносюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С.111-116.

4. Камышева Е. Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительському труду у студентов педагогических вузов : дисс. канд. пед. нак : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Е. Ю. Камышева. – Екатеринбург, 2003. – 200 с.

5. Момот Л. Л. Передовий педагогічний досвід: теорія і практика / Л. Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1990. – 141 с.

6. Набока Л. Поширення педагогічних ідей в системі післядипломної освіти / Л. Набока, Л. Калініна // Освіта на Луганщині. – 2000. – № 2. – С. 42-47.

7. Ткач Г.В. Відображення передового педагогічного досвіду засобами масової комунікації (друга половина XX століття) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Ткач; ДВНЗ "Донбаський держ. пед. ун-т". – Слов'янськ, 2013. – 263 с.

Стаття надійшла до редакції 07.06.2016

УДК: 378.015.31.041:37.011.3-052

В. А. Фрицюк,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)
hfrjdcmrf@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА"

Анотація

Характеризуються різні підходи до визначення сутності саморозвитку, професійного саморозвитку, представлені у психологічній і педагогічній літературі. Обґрунтовується сутність поняття "професійний саморозвиток майбутнього педагога" як психолого-педагогічної категорії.

Ключові слова: саморозвиток, професійний саморозвиток, професійний саморозвиток майбутнього педагога.

Summary

The different approaches to defining the essence of self-development, self-represented in professional psychological and pedagogical literature are considered. The essence of the concept "professional self-development of future teacher" as a psychological and educational categories is grounded.

Key words: self-development, professional self-development and professional self-development of future teachers.

Постановка проблеми. Професійний саморозвиток є невід'ємною складовою особистісного саморозвитку. Професійний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу [6, с. 802].

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, прагнення нашої держави стати рівноправним членом міжнародного співтовариства зумовлюють гостру необхідність модернізації системи освіти, зокрема, підготовки майбутніх учителів. Це вимагає перегляду змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді. Домінування у професійній підготовці випускників вищих педагогічних навчальних закладів репродуктивних методів навчання і, водночас, гостра потреба суспільства в особистості, здатній до професійного саморозвитку впродовж життя, утворюють сутнісне протиріччя освітньої системи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях О. Абдулліної, В. Андрущенка, Є. Барбіної, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, Л. Кондрашової, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі досліджували А. Алексюк, С. Архангельський, М. Євтух та ін. Шляхи формування професійної готовності до педагогічної діяльності досліджено В. Бочелюком, Л. Григоренко, Л. Кадченко, В. Мельник, О. Морозом, Г. Шевченко та ін.; готовність педагога до різних видів педагогічної діяльності розглянуто А. Капською, Г. Кіт, А. Ліненко, О. Пєхотою, Л. Романишиною, Г. Троцко та ін.

Аналіз різних концепцій професійного саморозвитку дозволив А. Чурсіній [19] дійти висновку, що умовно можна виділити два підходи до визначення сутності цього поняття. Представники першого підходу (В. Маралов, Л. Куликова та ін.) вважають, що професійний

саморозвиток може йти за напрямками: самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації. Другий, основоположниками якого є О. Власова, Ф. Мухаметзянова, С. Яхина та ін., пов'язує професійний саморозвиток з "вписуванням" людини в ту чи іншу систему професійної діяльності.

Мета статті – уточнити через аналіз підходів різних науковців до цієї проблеми сутність поняття "професійний саморозвиток майбутнього педагога".

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень виявив, що поняття "професійний саморозвиток" у науковій психолого-педагогічній літературі не має чіткого узгодженого визначення через різні методологічні підходи до його розгляду. Процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядається науковцями з позицій суб'єктного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного підходів.

Стосовно поняття "професійний саморозвиток учителя" в наукових працях чітко простежуються три підходи: синергетичний, суб'єктний та акмеологічний.

Насамперед, варто зазначити, що професійний розвиток майбутнього або чинного фахівця забезпечується передусім наявною в суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій, принаймні в період працездатного віку. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою контекстного середовища [7].

Погоджуємося з С. Кузіковою, яка стверджує, що саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання, тому вивчення особливостей формування суб'єкта особистісного саморозвитку неможливе поза контекстом його професійного становлення [1010, с. 7].

Як динамічний і неперервний процес самозміни особистості в позиції суб'єкта навчальної діяльності, що пов'язано з реалізацією внутрішньої потреби в самовдосконаленні, самотворенні і якісній професійній підготовці, розуміє професійний саморозвиток Г. Полоз [16]. Професійний саморозвиток, за О. Чудіною [19], – це внутрішньо зумовлена прогресивна самозміна людини, що виявляється в зміні якості її професійної діяльності.

Під професійним саморозвитком О. Власова розуміє багатокомпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, що допомагає осмисленню передового досвіду і власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання і самовдосконалення [4].

Погоджуємося з М. Вієвською та Л. Красовською [3, с. 90] у тому, що професійний саморозвиток пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму, є результатом професійної діяльності. Науковці вважають, що цей процес – постійний, не обмежений змістом набутого досвіду. Його підгрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу.

О. Остапчук [14, с. 14] вважає, що основою професійного саморозвитку є особистісний саморозвиток, спрямований на становлення творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Саморозвиток – прагнення людини до виявлення, усвідомлення і

вдосконалення своїх особистісних якостей. Умовою саморозвитку є вільний вибір. При цьому розвиток розглядається як вибір і освоєння суб'єктом тих чи інших інновацій. Кожна ситуація вибору породжує безліч варіантів рішення, опосередкованих певним орієнтаційним полем, відповідальність за дії в якому несе сам суб'єкт. Засобами професійного саморозвитку можуть бути самовиховання, самоосвіта й самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю.

Професійний саморозвиток – це свідома діяльність людини, спрямована на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія; розвиток у себе особистісних, професійно важливих якостей, загальних (інтелект) і спеціальних (професійних) творчих здібностей. Професійний саморозвиток дослідники пов'язують з правильною постановкою і розв'язанням психологічних, педагогічних, організаційних і предметних завдань щодо себе й своєї професійної діяльності. Отже, як вважає О. Остапчук, гуманізація професійної підготовки повинна передбачати і створювати умови, за яких майбутній педагог матиме можливість будувати власний образ професійного "Я" і, аналізуючи суперечність між "Я-реальним" та "Я-професійним", програмувати та здійснювати професійний саморозвиток [14, с. 14].

Розгляд професійного саморозвитку з позицій аксіологічного, синергетичного і компетентнісного підходів дає змогу Л. Бондаренко сформулювати визначення саморозвитку особистості як процесу самотворення людини внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого лежить розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей [11, с. 29].

Під професійним саморозвитком К. Соцький розуміє цілеспрямований, свідомий процес підвищення студентом рівня своєї професійної компетентності і розвитку професійно важливих якостей і можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, який здійснюється на основі самопізнання, самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю і забезпечує працівнику успіх у професії і житті [17, с. 58].

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження під *професійним саморозвитком* розуміємо свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія.

Сучасні вимоги до професіоналізму сучасного педагога формують нове бачення такого психологічного феномену, як професійний саморозвиток. Дослідники визначають функції саморозвитку, самовиховання й саморегуляції як найважливіші в педагогічній діяльності сучасного вчителя.

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, за А. Кужельним, – це свідома діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії. Усі особистісні зміни майбутнього педагога (інтелектуальний, духовний розвиток, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, вольова цілеспрямованість, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному і особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу в самовдосконаленні та готовність до нього [9, с. 6-7]. Науковець вважає професійний саморозвиток інтегративною властивістю особистості педагога, зумовленою рівнем володіння різноманітними видами педагогічної діяльності й прагненням до підвищення цього рівня, що забезпечує мобільність та адаптивні можливості соціальної й професійної сфери вчителя.

Л. Мітіна розуміє професійний саморозвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис

та здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу; на думку дослідника, професійний саморозвиток − це динамічний та неперервний процес самопроектування особистості. Засобами професійного саморозвитку визначено: самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю [11].

Професійний саморозвиток, як визначає О. Чудіна [10], – це процес цілеспрямованих, якісних самозмін особистісної сфери майбутнього педагога, що забезпечує саморозвиток особистості вихованця, через реалізацію цілепокладальної, рефлексивної, нормативної та функції активної взаємодії.

Як процес активної інтеграції та реалізації в професійно значущому особистісному зростанні майбутнього фахівця набутих у фаховій підготовці професійних знань, умінь і здібностей, а також його потреб, особистісних якостей та готовності до змін визначено професійний саморозвиток С. Некрасовою [13].

О. Гандабура [5, с. 52] розглядає поняття "професійний саморозвиток майбутнього вчителя" з філософської, психологічної, педагогічної точок зору. З філософської – професійний саморозвиток є внутрішнім процесом, визначеним способом реагування майбутнього вчителя на вплив середовища, усвідомлене професійне вдосконалення себе та процес засвоєння студентом цінностей, які пов'язані з розвитком його особистості, професійною діяльністю та взаємодією з іншими людьми. З психологічної точки зору професійний саморозвиток майбутнього вчителя – це власна активність майбутнього вчителя, яка спрямовується на зміну себе, розкриття та збагачення своїх духовних потреб, особистого потенціалу, творчості в професійному плані. З педагогічної точки зору – це свідома самопізнавальна та самопроектувальна діяльність майбутнього вчителя, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії, та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію. Завдяки професійному саморозвитку майбутній учитель має можливість розкрити свій внутрішній особистісний потенціал та підготуватися до майбутньої педагогічної діяльності.

Л. Бондаренко з позицій аксіологічного, синергетичного і компетентнісного підходів професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики розуміє як процес самотворення особистості студента внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним середовищами, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових професійних якостей в інструментально-виконавській діяльності [11].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, на думку О. Пєхоти [15], характеризується здатністю студента глибоко усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу.

Професійний саморозвиток майбутнього учителя Т. Тихонова розглядає як процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроектування та самовдосконалення з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя автор пов'язує із орієнтацією процесу навчання на формування спрямованості майбутнього вчителя на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності; збагаченням змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх учителів інформатики на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері

професійно значущих якостей особистості; застосуванням прийомів і технологій навчання, що сприяють набуванню досвіду діяльності, яка саморозвиває в особистісно-професійному напрямі; формуванням у майбутнього вчителя інформатики вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності [18].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя – це процес системного, цілеспрямованого впливу студента вищого педагогічного навчального закладу на себе, через самовиховання та самоосвіту, з метою формування та вдосконалення професійних параметрів для підвищення рівня впливу на почуття учнів. Він має бути чітко структурованим і поетапно реалізованим.

Л. Василенко, І. Василенко визначають особистісно-професійний саморозвиток як "безперервний, цілеспрямований процес особистісного й професійного вдосконалення, заснований на взаємодії внутрішньо значущих і активно творчо сприйнятих зовнішніх факторів та спрямований на підвищення рівня професіоналізму, розвитку професійно значущих якостей, акумулювання педагогічної майстерності, досвіду, знань, умінь, норм та цінностей; процес, у якому особистість є суб'єктом розвитку, яка володіє стратегіями розв'язання нових завдань щодо творення нею себе, свого внутрішнього світу та реалізує їх у професійній діяльності" [2].

Поняття професійного саморозвитку майбутнього вчителя Я. Москальова трактує як умотивований, цілеспрямований, поступовий процес особистісного становлення та трансформації фізичних, психічних, духовних сутнісних сил, якостей, здібностей студента на основі взаємодії внутрішньо значущих й активно сприйнятих зовнішніх факторів і який спрямований на усунення перешкод у самозміненні, самозростання і реалізацію власного потенціалу в інтересах особистого життя та професійно-педагогічної діяльності [12].

Професійний саморозвиток майбутнього педагога, на думку О. Колодницької, – це складний, багатогранний, неперервний, свідомий процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис, професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя гуманітарного профілю. На думку науковця, саморозвиток у професійній діяльності є важливою умовою професіоналізму, ключовою ланкою оволодіння продуктивним рівнем виконання проблемних завдань [8, с. 6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку, що в історії вищої школи накопичено значний досвід з підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Висновки. Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження вважаємо, що "професійний саморозвиток майбутніх педагогів" − це динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості та педагогічної діяльності на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму.

Перспективними для подальших досліджень є питання, що стосуються визначення, теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки / дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Лариса Анатоліївна Бондаренко – К., 2014. – 235 с.

2. Василенко Л. Психолого-педагогічні умови активізації особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Л. Василенко, І. Василенко // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. 2011. – № 2. Режим доступу: http://www.socialscience.com.ua/публікація/505.

3. Вієвська М. Г. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М. Г. Вієвська, Л. І. Красовська // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 89-104.

4. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2009. – 116 с.

5. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів [Текст] : навч. посіб. / О. В. Гандабура ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.

6. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Книга національної освіти України / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009 (1) / http://refdb.ru/look/1238872-p6.html

8. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Дмитрівна Колодницька . – Хмельницький, 2012. – 20 с.

9. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.

10. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.

11. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Лариса Максимовна Митина. – М. : МПСИ; Воронеж: "МОДЕК", 2002. – 400 с.

12. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Яна Юріївна Москальова ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2015. – 20 с.

13. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя : Б.в., 2012. – 20 с.

14. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в ситемі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 13-18.

15. Пєхота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пєхота, А. З. Костенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.

16. Полоз Г. М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Полоз ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : [б. в.], 2011. – 217 с.

17. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку / К. О. Соцький // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. – № 1. – С. 55-62.

18. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.

19. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дисс. … канд. пед наук : 13.00.08. – Челябинск, 2011. – 18 с.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2016

УДК 316.613.434:004.738.5

О. Б. Шевчук,
кандидат економічних наук, доцент
(ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка")
univinfot@gmail.com

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ СИСТЕМИ: ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ТА БАЗОВІ КЛАСИ АРХІТЕКТУРИ (ОГЛЯД І)

Анотація

У статті виконано огляд досліджень з розробки першого покоління інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем, показано, що вони будувалися на основі трьох основних кібернетичних принципів: *принципу потужності, принципу знань* і *принципу діалогу з користувачем*. Їх архітектури класифікують на наступні основні базові типи: *об'єднана (ф'южн)*, *ієрархічна та гібридна системи*, а базові архітектури *гібридних інтелектуальних систем* розділяють відповідно на: *комбіновані, об'єднані, інтегровані* та *асоціативні*.

Ключові слова: педагогічні технології навчання, інтелектуальна система, експертна навчаюча система, архітектура системи, кібернетичні принципи, проектування.

Summary

This article gives an overview of research as for development of the first generation of intelligent, expert and expert training systems. It was shown that they were based on three main cybernetic principles: the principle of power, the principle of knowledge and the principle of dialogue with the user.

Key words: pedagogical technology of training, intelligent system, expert training system, system architecture, cybernetic principles, design.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства все більше орієнтується на використання інформаційних технологій, які призводять до суттєвих соціально-економічних перетворень. Це потребує вдосконалення процесу професійної підготовки та забезпечення якісного освітнього рівня майбутніх фахівців на основі нових, високоефективних педагогічних технологій, заснованих на створенні електронних засобів навчання (*E-learning, blended learning*), розробці інтелектуальних та експертних навчальних систем (ІНС, ЕНС) та ін. [1-3], які б відображали складні та проблемні ситуації, наявні в реальній професійній практиці майбутніх фахівців.

Однак, на сьогодні розробка таких педагогічних технологій та систем перебуває у стані досліджень [1-4]. Це дозволяє стверджувати, що є об'єктивна педагогічна проблема, пов'язана з необхідністю вдосконалення та підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі інформаційних технологій.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблемі підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців на основі сучасних інформаційних технологій присвячено велику кількість монографій, оглядових публікацій, дисертаційних робіт як зарубіжних, так і вітчизняних учених [1-6]. У цих та інших дослідженнях показано, що початковим етапом проектування інтелектуальних та експертних навчальних систем для підготовки майбутніх фахівців, як і будь-якої іншої складної системи, є побудова її архітектури, яка повинна базуватися на певній системі принципів, засобів і методів її реалізації (побудови).

Питання аналізу архітектури відомих сучасних інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем також розглядалися в ряді робіт, наприклад, В. Петрушина "Інтелектуальні навчальні системи: архітектура і методи реалізації (огляд)" [7], М. Костікова, В. Самсонова "Архітектура експертно-навчальної системи" [8], Е. Попова "Статичні і динамічні експертні системи" [9], В. Голенкова "Інструментальні засоби проектування інтелектуальних навчальних систем" [10], В. Сороко, О. Журавльова "Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту" [11], Г. Рибіної "Навчальні інтегровані експертні системи: деякі підсумки і перспективи" [1] і багато інших. Учені констатують, що розглянуті системи мають велику кількість різних варіантів побудови архітектури, у яких є лише декілька загальних компонент (підсистем).

Таким чином, на сьогодні створення інтелектуальних та експертних навчальних систем носить дослідницький характер, а методичні та технологічні аспекти їх конструювання ще слабо опрацьовані [12, с.143], не існує загальноприйнятого способу представлення і побудови їх архітектури, відсутня загальна система принципів, на основі яких вони повинні проектуватися та ін. Усе це вимагає детального аналізу підходів до розробки і побудови архітектури сучасних інтелектуальних і експертних навчальних систем.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. У дослідженні проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі інформаційних технологій вирішується актуальне завдання: аналіз архітектури та кібернетичних принципів побудови інтелектуальних та експертних навчальних систем.

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз базових класів (типів)

архітектури та кібернетичних принципів побудови інтелектуальних та експертних навчальних систем першого покоління.

Теоретико-методологічний аналіз базових класів архітектури експертних навчаючих систем

Перше покоління інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем створювалося і розроблялося в 60-90-х роках XX-го століття. У цих системах використовувалися, як правило, тільки знання експерта, моделі подання знань орієнтувалися на найпростіші предметні області, застосовувалися елементарні форми діалогу з користувачами (учнями) та ін. [13]. Незважаючи на це, перше покоління інтелектуальних та експертних навчальних систем отримали практичне застосування в широкому класі додатків [9].

Головним чинником успішного практичного застосування інтелектуальних та експертних навчальних систем є врахування результатів досліджень в області штучного інтелекту, які були сформульовані у вигляді трьох основних кібернетичних принципів [9]:

- **принцип потужності**, згідно з яким потужність експертної системи (ЕС) обумовлена потужністю бази знань (БЗ);
- **принцип знань**. Знання в ЕС є наближеними, експериментальними, невизначеними і правдоподібними.
- **принцип діалогу з користувачем**. Відповідно до цього принципу користувач (експерт або учень) повинен мати можливість безпосередньої взаємодії з інтелектуальною системою у формі діалогу.

Таким чином, архітектура інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем першого покоління безпосередньо будувалася на підставі методів теорії штучного інтелекту, а також зазначених вище трьох основних кібернетичних принципів.

Базові класи (типи) архітектури таких інтелектуальних систем залежно від кількості компонентів поділяють на два підкласи (типи): *однокомпонентні (single component)* і *багатокомпонентні (multi component)* ІС [5, 14, 15] (рис.1).

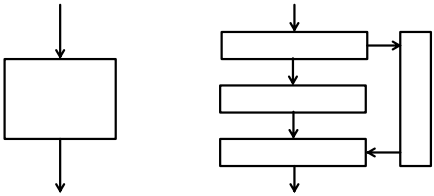


Рис. 1. Базові класи (типи) архітектури інтелектуальних систем: а) *однокомпонентна (single component)* ІС; б) *багатокомпонентна (multi component)* ІС [5, 14, 15]

Однокомпонентні ІС (див. рис. 1а) засновані на використанні тільки одного із засобів штучного інтелекту, наприклад: *багатошарового персептрона*, *нейронної мережі, нечіткої логіки* або ін. [5; 14; 15].

Архітектури *багатокомпонентних* ІС є більш складними системами, які, як правило, використовують кілька методів і засобів штучного інтелекту, що дозволяє їм вирішувати значно ширший клас задач.

Серед *багатокомпонентних* ІС найбільше поширення і розвиток отримали такі

базові класи (типи) архітектури ІС: *об'єднана (ф'южн, fusion based system)* ІС; *ієрархічна (hierarchical system)* ІС і *гібридна (hybrid system)* ІС [5], які представлені на рис. 2.

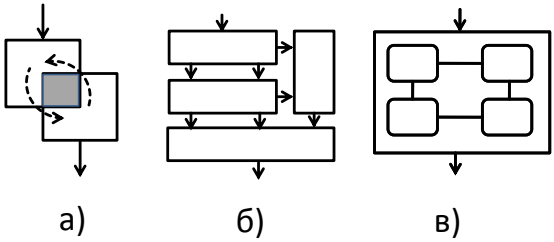


Рис. 2. Базові класи (типи) архітектури багатокомпонентних інтелектуальних систем: а) *об'єднана (ф'южн, fusion based system)* ІС; б) *ієрархічна (hierarchical system)* ІС; в) *гібридна (hybrid system)* ІС [5]

Клас ІС на основі архітектури *ф'южн (об'єднана) (fusion based system)*, поєднує в собі різні методи теорії штучного інтелекту, які об'єднані в єдину модель або обчислювальну мережу, що здійснює відображення вхідного простору у вихідний.

Ієрархічні (hierarchical system) ІС є більш складним класом систем, побудованих на основі ієрархічного принципу. Функціонування цих систем залежить від правильної роботи кожного з компонентів в ієрархії. При виникненні помилки в будь-якому з компонентів вона передається безпосередньо на вихід ІС.

Клас *гібридних (hybrid system)* ІС базується на використанні різних методів і засобів штучного інтелекту (*аналітичних моделей, експертних систем, нейронних мереж, нечітких систем (множин), генетичних алгоритмів* та ін.), взаємодія яких спрямована на вирішення проблеми або завдання.

Гібридні (hybrid system) ІС дозволяють з'єднувати формалізовані і неформалізовані знання. Це досягається за рахунок інтеграції різних засобів штучного інтелекту, що робить їх більш ефективними у вирішенні завдань навчання для складних предметних областей.

На рис. 3 показані базові класи (типи) архітектури *гібридних інтелектуальних систем* (ГІС).

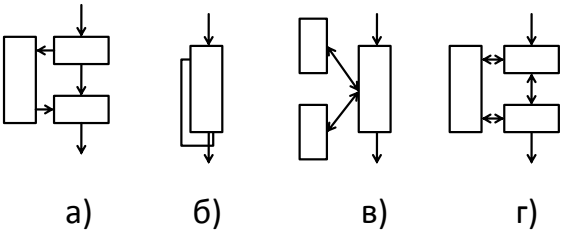


Рис. 3. Базові класи (типи) архітектури *гібридних інтелектуальних систем*: а) *комбінована (combination)* ГІС; б) *об'єднана (fusion)* ГІС; в) *інтегрована (integration)* ГІС; г) *асоціативна (association)* ГІС [14]

Комбіновані (combination) ГІС (див. рис. 3а) становлять собою інтеграцію *експертних систем* і *нейронних мереж*, за допомогою яких з'єднують як формалізовані, так і неформалізовані знання. Такі системи особливо ефективні в системах автоматизації аналітичних процесів в економіці та ін. [14].

Базова архітектура *об'єднаних (fusion)* ГІС (див. рис. 3б) ґрунтується на пріоритетному використанні 2-х основних компонентів, наприклад, що реалізують *генетичні алгоритми* і *нейронні мережі*, які мають високу здатність до навчання. Об'єднання цих двох компонентів з іншими методами дозволяє істотно підвищити ефективність ІС.

В архітектурі *інтегрованих* ГІС (див. рис. 3в) є спеціальний компонент (*модуль-інтегратор*), який відповідно до заданої мети та алгоритму вибирає для вирішення поставленого завдання той чи інший компонент (інтелектуальний модуль) (див. рис. 3в), а також об'єднує результати роботи різних задіяних інтелектуальних компонентів.

Інтегровані ГІС дозволяють ефективно вирішувати завдання економічного прогнозування, а також управління складними системами і процесами.

Базова *архітектура асоціативних* ГІС (див. рис. 3г) передбачає, що компоненти системи, які реалізують інтелектуальні модулі, можуть працювати як автономно, так і в інтеграції з іншими компонентами (модулями). Це дозволяє динамічно змінювати структуру ІС [14].

На основі розглянутих вище базових типів (класів) архітектури ІС розроблялися архітектури інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем першого покоління, приклади яких представлені в роботах [3; 7; 10; 12] та ін.

Як випливає з наведених прикладів, типова архітектура ЕС першого покоління складається з таких основних компонентів: розв'язувач (інтерпретатор); робоча пам'ять (РП), або база даних (БД); база знань (БЗ); компоненти засвоєння знань; пояснювальний компонент; діалоговий компонента [9; 12].

Архітектури ЕОС і ІОС розроблялися на основі адаптації ІС і ЕС до завдань навчання [12].

У роботі В. Петрушина [12] представлений приклад архітектури ЕОС, яка складається з трьох взаємопов'язаних ЕС: 1) ЕС вирішення завдань предметної області; 2) ЕС діагностики помилок учня; 3) ЕС з управління процесом навчання [12].

У роботі В. Голенкова та його колег наведено приклад архітектури *інтелектуальної навчальної системи* (ІОС) [10], особливістю якої є наявність нового компонента – *підсистеми інтелектуального інтерфейсу*.

Розглянуті конкретні приклади побудови інтелектуальних та експертних навчальних систем показують, що вони є *багатокомпонентними* системами, у яких функції й організація (взаємозв'язок) компонентів можуть поєднувати різні базові класи (типи) побудови архітектури інтелектуальних систем, тобто їх архітектури можуть належати більш ніж одному базовому класу. Завдяки цьому ці інтелектуальні та експертні навчальні системи знайшли широке практичне застосування і показали високу ефективність [3; 5; 6; 12; 14].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Проведений аналіз публікацій з педагогічної проблеми, пов'язаної з необхідністю вдосконалення та підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі сучасних інформаційних технологій, показує, що перше покоління інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем створювалося і розроблялося в 60-90-х роках XX-го століття і будувалося на основі трьох основних кібернетичних принципів: *принципу потужності, принципу знань* і *принципу діалогу з користувачем*.

Виявлено особливості інтелектуальних систем першого покоління: 1) в якості знань використовувалися, як правило, тільки знання експерта; 2) моделі представлення знань орієнтувалися на найпростіші предметні області; 3) застосовувалися елементарні форми діалогу з користувачем та ін.

Показано, що базові класи (типи) архітектури інтелектуальних систем першого покоління поділяють залежно від кількості компонент у системі на два підкласи (типи): *однокомпонентні (single component)* і *багатокомпонентні (multi component)* ІС.

Установлено, що *багатокомпонентні* ІС є більш складними системами, компоненти яких, як правило, використовують кілька методів і засобів штучного інтелекту, що дозволяє їм вирішувати значно ширший клас задач.

Показано, що архітектури *багатокомпонентних* ІС класифікують залежно від використовуваних компонентами методів і засобів штучного інтелекту, а також зв'язків між ними на такі основні базові підкласи (типи): *об'єднана (ф'южн, fusion based system)* ІС; *ієрархічна (hierarchical system)* ІС; *гібридна (hybrid system)* ІС, а базові підкласи (типи) архітектури *гібридних інтелектуальних систем* відповідно на *комбіновану (combination)* ГІС; *об'єднану (fusion)* ГІС; *інтегровану (integration)* ГІС та *асоціативну (association)* ГІС.

На основі аналізу конкретних прикладів побудови інтелектуальних та експертних навчальних систем першого покоління встановлено, що вони є *багатокомпонентними*, а їх архітектури можуть поєднувати кілька базових класів архітектури інтелектуальних систем.

Перспективними напрямками подальших розвідок є аналіз базових класів архітектури інтелектуальних та експертних навчальних систем другого покоління, а також розробка архітектури інтелектуальної навчальної системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1.Рыбина Г. В. Обучающие интегрированные экспертные системы: некоторые итоги и перспективы / Г. В. Рыбина // Искусственный интеллект и принятие решений. №1. – 2008. – С. 22 – 46.

2. Литвак Б. Г. Разработка управленческого решения : учебник / Б. Г. Литвак. – 3-е изд., испр. – М. : Дело, 2002. – 392 с.

3. Фирстов В. Е. Экспертные системы и информационная концепция развивающего обучения] / В. Е. Фирстов // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1(58). – С. 69–73.

4. Тверезовська Н.Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Тверезовська Ніна Трохимівна. – Харків, 2003. – 198 с.

5. Jacobsen H. A. A generic architecture for hybrid intelligent systems // IEEE Fuzzy Systems. Ancourage. – Alaska. – 1998. – P. 709-714.

6.Смагин А. А. Интеллектуальные информационные системы : учеб. пособ. / А. А. Смагин, С. В. Липатова, А. С. Мельниченко. – Ульяновск : УлГУ, 2010. – 136 с.

7.Петрушин В. А. Интеллектуальные обучающие системы: архитектура и методы реализации (обзор) / В. А. Петрушин // Техническая кибернетика. – 1993. – № 2. – С. 164–189.

8.Костіков М. П. Архітектура експертно-навчальної системи / М. П. Костіков, В. В. Самсонов // Радіоелектронні і комп'ютерні системи. – 2015, № 4 (74). – С. 145 – 149.

9. Статические и динамические экспертные системы : учеб. пособ. / Э. В. Попов, И. Б. Фоминых, Е. Б. Кисель, М. Д. Шапот. – М. : Финансы и статистика, 1996. – 320с.

10. Голенков В. В., Гулякина Н. А., Елисеева О. Е. Инструментальные средства проектирования интеллектуальных обучающих систем : Методическое пособие по курсу "Интеллектуальные обучающие и тренажерные системы" для студентов специальности "Искусственный интеллект" / В. В. Голенков, Н. А. Гулякина, О. Е. Елисеева. – Мн. : БГУИР, 1999. – 102 с.

11.Сороко В. Н. Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту : навч. посіб. / В. Н. Сороко, О. В. Журавльов. – К. : УМК ВО. 1992. – 214 с.

12. Петрушин В. А. Экспертно-обучающие системы / В. А. Петрушин ; Отв. ред. А. М. Довгялло; АН УССР. Ин-т кибернетики. – Киев : Наук. думка, 1992. – 196 с.

13.Бурдаев В. П. Экспертно-обучающие системы второго поколения / В. П. Бурдаев, Л. В. Бурдаева. – Штучний інтелект, №3. – 2002. – С.345-353.

14. Гаврилов А. В. Гибридные интеллектуальные системы / А. В. Гаврилов, Ю. В. Новицкая // Международная конференция ИСТ-2003 "Информационные системы и технологии": матер. межд. конф. ИСТ- 2003, 22 – 26 апреля 2003 г. – Новосибирск, 2003. – С. 116 – 121.

15. Игнатьев В. В. Адаптивные гибридные интеллектуальные системы управления / В. В. Игнатьев // Известия ЮФУ. Технические науки. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010. – №12 (113). – С. 89-94.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 377:372.851

В. В. Шитко,
викладач
(Бердянський медичний коледж)
Vikulchik1980@yandex.ru

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Анотація

Порушується проблема формування практичного застосування отриманих математичних знань на рівні молодшого спеціаліста до розв'язування задач професійного спрямування майбутніми медиками. Обґрунтовується доцільність упровадження професійно-орієнтованих задач у практику навчання математики молодших спеціалістів медичних коледжів.

Ключові слова: студенти медичного коледжу, практичне застосування, фахово орієнтовані завдання.

Summary

The problem of forming of practical application of mathematical knowledge at the level of junior specialist to solve professionally oriented tasks of future physicians is considered in the article. The expediency of the introduction of professionally oriented tasks in the practice of mathematics teaching of junior specialists of medical colleges is grounded.

Key words: students of medical college, the practical application of professionally oriented tasks.

Із розвитком медичної науки та вдосконаленням медичних технологій, умов і методів надання лікувально-профілактичної допомоги населенню зростає роль і значення діяльності медичних працівників у системі охорони здоров'я. Від набутих знань і умінь кожного з них, професійного відношення до справи залежить злагоджена робота служб і підрозділів лікувальних закладів. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується якісною зміною діяльності медичного персоналу, що, також пов'язано з широким застосуванням математичних розрахунків у медичній практиці.

Роль математики в професійній підготовці медичних працівників дуже велика. Нинішній розвиток медицини вимагає певних сформованих знань і навичок не лише в медичній сфері, а й у галузі математики. Сучасний медичний фахівець має опанувати значний обсяг знань, набути вмінь, зінтегрованих на основі природничо-математичних, спеціальних дисциплін та творчо застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Як підтверджує ряд досліджень, низький рівень знань із природничо-математичних дисциплін, відсутність пізнавального інтересу та недооцінення ролі загальноосвітніх навчальних дисциплін негативно впливають на формування спеціальних знань і вмінь, оскільки вони тісно взаємодіють між собою. Ці питання порушувалися в працях О. Андруся, Р. Ахмерова, А. Гладуна тощо. Розв'язуванню проблем прикладної спрямованості навчання математики в інтеграції різнорідних наукових знань, якісної підготовки фахівців, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів та студентів присвячені роботи Г. Возняка, М. Ігнатенка, Ю. Колягіна, В. Пікан, Л. Соколенко тощо.

Разом з тим, досвід навчання математики майбутніх молодших спеціалістів медичного профілю в спеціалізованих коледжах свідчить про наявність проблеми формування практичного застосування отриманих математичних знань до розв'язування задач професійного спрямування.

Метою статті є висвітлення основних напрямків формування досвіду практичного застосування отриманих математичних знань до розв'язування задач професійного спрямування при вивченні математики в медичному коледжі.

У вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації, що здійснюють навчання на базі загальної середньої школи, математична підготовка забезпечується на допрофесійному етапі навчання. Це складає основу математичної освіти, необхідної для забезпечення загальнокультурних потреб, і орієнтує на спеціальну підготовку. Програма, за якою навчаються студенти медичного коледжу, призначена для всіх типів спеціальностей і розрахована на однакову кількість годин, які виділяються на вивчення дисципліни в цілому [1].

Слід зазначити, що проблема ефективного засвоєння предметів природничого-математичного циклу в професійній школі включає, насамперед, формування цілей вивчення цих дисциплін, виділення основних структурних елементів змісту, що базуються на практичній спрямованості навчального процесу.

Здавалося б, що математика в медицині не потрібна. Але це не так. Сучасна наукова думка твердо стоїть на тому, що медики не повинні закривати очі хоча б на елементарну математику, яка просто необхідна для організації швидкої, чіткої та якісної роботи. Кожен студент повинен з першого курсу навчання відзначити для себе значення математики і зрозуміти, що не тільки в роботі, але і в повсякденному житті ці знання важливі і набагато спрощують життя.

У практичній діяльності медичний працівник будь-якого рівня кваліфікації має застосувати математичні обчислення при розчиненні речовин, розведенні розчинів, дозуванні лікарських засобів, їх виготовленні. При багатьох видах обстежень використовуються математичні вимірювання та розрахунки. Етап постановки задачі та різноманітних вимірювань буває трудомістким і займає досить багато часу, проте може бути вкрай необхідним для збереження людського життя.

Щоб лікувати хворих, потрібно вирахувати необхідно дозу ліків. Доза буває разова, добова, курсова. Для того, щоб оцінити стан новонародженої дитини і в подальшому призначити лікування, потрібно знати масово-ростовий коефіцієнт, який визначається за допомогою математичних дій. При багатьох захворюваннях втрачається рідина в організмі та різні мікроелементи. Щоб призначити таким хворим адекватне лікування, потрібно знати ступінь цієї втрати, тобто ступінь ексікозу [5].

Для правильного вигодовування немовляти, потрібно вміти визначити кількість необхідної їжі та харчових добавок. У такій сфері, як травматологія за допомогою математики розраховується біомеханічні співвідношення кісток і суглобів. При лікуванні переломів потрібно правильно визначити довжину металевих пластин, гвинтів, шпиць, кути, під якими вони фіксуються. Важливо вміти розрахувати терміни іммобілізації та початку фізичної активності ураженого сегменту. Коли переломи лікуються за допомогою апарата зовнішньої фіксації, математично визначаються відстані між стержнями, величини компресії або дистракції. При накладанні гіпсових пов'язок необхідно правильно визначати кути фіксації кінцівок. Коли хвороби приводять до викривлення руки або ноги, проводяться коригуючі операції по усуненню цих деформацій. Перед цим математично розраховуються величина і кути необхідних трансплантатів.

Згідно з Копетчуком В. насьогодні відповідно з вимогами державних стандартів та діючих програм навчання в медичних закладах основним завданням вивчення дисципліни “Математика” є озброєння студентів математичними знаннями та вміннями, необхідними для вивчення спеціальних дисциплін базового рівня, а у вимогах до професійної підготовленості фахівця заявлено вміння вирішувати професійні завдання з використанням математичних методів, що позначається на результатах математичної підготовки медиків. Від них певною мірою залежить рівень професійної компетентності медперсоналу. Вирішальне значення в ефективності виконання функціональних завдань

фахівцями медичного профілю відіграє їхня професійна компетентність, яка дозволяє впевнено почуватися на робочому місці, швидше адаптуватися в нових умовах, успішно вирішувати складні завдання професійної діяльності. Сьогодні вища школа орієнтується на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Вирішення цієї проблеми неможливе без вдосконалення математичної підготовки майбутніх фахівців [6].

Студент повинен знати та вміти знаходити відсотковий зміст, розраховувати пропорції, розуміти правила концентрації розчинів, знати співвідношення між одиницями виміру об'ємів. Особливе місце в навчанні математики майбутніх медиків мають займати основи статистики, оскільки медична статистика сьогодні спрямована на вирішення найбільш виражених сучасних проблем здоров'я населення. Основними проблемами тут, як відомо, є необхідність зниження захворюваності, смертності та збільшення тривалості життя населення. Відповідно студенти-медики повинні мати досвід опрацювання даних, що характеризують з різних сторін провідні причини смерті, захворюваності, частоту і характер контактів хворих з медичними установами та забезпечення нужденних необхідними видами лікування.

У зв'язку з вищезазначеним, навчаючи математики студентів медичного коледжу, варто пропонувати їм розв'язувати задачі професійного спрямування. Розглянемо деякі з них.

Приклад 1. При згорянні 1 г білків в організмі виділяється 17,1 кДж енергії; 1 г жирів – 38,9 кДж; 1 г вуглеводів – 17,1 кДж. Визначити калорійність харчового продукту масою 350 г, що містить 30% білка, 15% жирів та 5% вуглеводів.

Розв'язання. Відповідно до наданих даних

$$m\ \ білків\ \ = 350 \cdot 0,3 = 105\ г \cdot 17,1 = 1796\ кДж;$$

$$m\ \ жирів\ \ = 350 \cdot 0,15 = 52,5\ г \cdot 38,9 = 2042\ кДж;$$

$$m\ \ вуглеводів\ \ = 350 \cdot 0,05 = 17,5\ г \cdot 17,1 = 299\ кДж.$$

Загальна виділена організмом енергія склала $1796 + 2042 + 299 = 4137\ кДж$, що відповідає $4137 : 4,184 = 989\ ккал$.

Відповідь: калорійність харчового продукту складає 989 ккал.

Приклад 2. Після госпіталізації хворого на інфекційний гепатит в осередку необхідно продезінфікувати приміщення (30 $\mathbf{м^2}$), білизну (3 кг), посуд (0,5 кг). Дезінфекцію можна провести хімічним методом з використанням 3% розчину хлораміну. Розрахуйте кількість дезінфікаційних засобів.

Розв'язання. Для дезінфекції приміщення на 1$\mathbf{м^2}$ необхідно 1 л дезрозчину, отже, 30$\mathbf{м^2}$ • 1 л = 30 літрів розчину потрібно для дезінфекції 30 м^2. Для дезінфекції білизни необхідно 4л розчину на 1 кг, тому 3 кг • 4л = 12 літрів дезінфікуючого розчину. Для дезінфекції посуду розчин хлораміну потрібно взяти з розрахунку 2:1, тобто 0,5 кг • 2 л = 1 л дезінфікаційного розчину.

Всього необхідно приготувати 30л + 12л +1л = 43 л розчину. Оскільки 100 % розчин містить 1 кг сухого хлораміну, то в 3 % розчині міститься 30 г сухої речовини. Отже, для приготування 43 літрів розчину потрібно 1290 г сухого хлораміну.

Відповідь: для дезінфекції в осередку інфекційного гепатиту необхідно використати для приміщення 30 л, для білизни 12 л, для посуду 1 л сухого хлораміну. Всього необхідно приготувати 43 л розчину, для цього слід узяти 1290 г сухого хлораміну.

Приклад 3. Приготувати 2 л 3% розчину гіпохлориду кальцію з 5% розчину.

Розв'язання: Визначимо спочатку скільки грам речовини міститься в 2 л 3% розчину: $2000 мл \cdot 0,03 = 60 г$. Тепер потрібно знати, в якій кількості 5% розчину міститься 60 г речовини: $60 г : 0,05 = 1200 мл$. Отже, потрібно додати $2000 мл - 1200 мл = 800 мл$ води.

Відповідь: Для приготування 2 л 3% робочого розчину необхідно взяти 1,2 л 5% розчину і додати 800 мл води.

Практичний досвід навчання студентів-медиків переконливо свідчить, що професійна спрямованість математичної підготовки в медичних освітніх закладах забезпечує підвищення рівня математичної компетентності студентів, сприяє усвідомленню цінності математики для майбутньої професійної діяльності, розвитку професійно значущих якостей і прийомів розумової діяльності, освоєнню студентами математичного апарату, що дозволяє моделювати, аналізувати та вирішувати елементарні математичні професійно значимі завдання, що мають місце в медичній науці і практиці, забезпечуючи наступність формування математичної культури студентів від першого до старших курсів та виховання потреби в удосконаленні знань у галузі математики і її практичних застосувань.

Професійна спрямованість навчання може бути реалізована лише за умови систематичного і комплексного підходу до організації навчального процесу, з урахуванням рівня підготовки студентів та застосування певних дисциплін як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності [2]. Викладання математики треба здійснювати в тісному міждисциплінарному зв'язку, враховуючи, що математика є засобом вивчення фізики, хімії, інформатики та обчислювальної техніки, біології, загальнотехнічних і медичних дисциплін, мовою техніки, а розвинене логічне мислення сприяє засвоєнню гуманітарних предметів. Математичні знання широко використовуються для розв'язування задач різних галузей науки. Практичні вміння і навички з математики необхідні для майбутньої діяльності студентів-медиків.

Висновки. Отже, базова математична підготовка є важливою складовою професійної підготовки фахівця та визначає рівень його готовності до вирішення професійних задач. Це пояснюється провідною роллю математики в сучасній науці. Математика інтенсивно проникає у всі сфери діяльності людини, об'єктивно відображаючи універсальні закони оточуючого світу, впорядковує його.

Професійна медична освіта має відповідати замовленням суспільства – кожен конкурентоспроможний фахівець має вміти проводити математичний аналіз та будувати математичні моделі прикладних задач, застосовувати фундаментальні математичні методи для їх розв'язання, володіти абстрактним мисленням та мати творчу уяву. Для виконання цих завдань математична підготовка має стати невід'ємною складовою професійної підготовки висококваліфікованих фахівців різних рівнів. Вона є фундаментом для подальшого засвоєння фахових дисциплін, забезпечує професійну мобільність, формує основу неперервної самоосвіти.

Подальше дослідження математичної складової в середній професійній освіті є перспективним напрямком методичної роботи, результатом якої може стати розробка посібника з використання професійно орієнтованих задач з математики для підготовки молодших спеціалістів медичного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Копетчук В. А. Особливості організації викладання предметів природничо-математичного циклу в медичних навчальних закладах / В. А. Копетчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 50. – С. 104-108.

2. Копетчук В. А. Сутність професійної спрямованості навчання в медичних коледжах / В. А. Копетчук //

Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 36. – С. 162-165.

3. Кучерук О. Я. Математична підготовка як важлива складова професійної компетентності інженера-програміста [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NMIW_2015/Pedagogica/2_190281.doc.htm

4. Левківський М. В. Історія педагогіки [Текст] / М. В. Левківський ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : [б.в.], 2005. – 190 с.

5. Математика в медицині [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – GDZ4YOU. Режим доступу: http://gdz4you.com/prezentacii/prezentacii-matematika/13018-prezentaciya-na-temu-matematyka-v-medycyni.html

6. Самарук Н. М. Формування математичної компетентності – основна мета математичної підготовки студентів / Н. М. Самарук // Материали за IX Міжнародна научна практична конференция "Новината за напреднали наука – 2013", 17-25 май 2013. – София : "Бял ГРАД-БГ" ООД, 2013. – Т. 19 : Педагогически науки. – С. 26-30.

7. Семенова А. В. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова. – К. : Знання, 2006. – 319 с.

8. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 2-е вид., виправл., доповн. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.

9. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

УДК 37.02 (477) : 340

Ю. І. Шустак,
аспірант
(Національний університет "Острозька академія")
yuliia.shustak@oa.edu.ua

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМУ ПОЛІ УКРАЇНИ

Анотація

У статті досліджено наявність понять неформальної освіти, освіти дорослих та освіти протягом життя в законодавстві України, а також проведено аналіз понять, що висвітлюються у вітчизняних нормативно-правових актах та застосовуються для позначення явищ, які в сучасній системі освіти України охоплює термін «неформальна освіта».

Ключові слова: формальна освіта, неформальна освіта, навчання протягом життя, неперервна освіта, освіта дорослих.

Summary

The article investigates the existence of concepts of non-formal education, adult education and lifelong learning in the legislation of Ukraine. It also contains the analysis of concepts covered in the national legal acts and used to denote different phenomena in the modern education system of Ukraine.

Key words: formal education, informal education, lifelong learning, continuing education, adult education.

Постановка проблеми. Соціально-економічні реалії сучасного мобільного світу потребують від громадянина загалом і від конкурентоспроможного учасника ринку праці зокрема якісно нових особистісних характеристик. З одного боку, працедавця наразі більше цікавить не формальне виконання доручень, а креативний підхід до реалізації завдань, навички оволодівати новими технологіями, швидко адаптуватись до нових умов праці, лідерський потенціал, вміння бути гнучким та ін.; а з іншого – сучасний індивід прагне реалізувати природний потенціал та задовольнити свої інтереси і поза професійною діяльністю.

Такі нові вимоги кидають виклик системі освіти, оскільки вона є досить консервативним явищем і потребує значних затрат часу зусиль для запровадження змін та реорганізації. На противагу формальній – неформальна освіта (НФО) є значно динамічнішою і як механізм, і як інструмент системи освіти, адже вона передбачає

інваріантність, реагує на запити суспільства загалом і окремого індивіда. НФО має потенціал для задоволення професійних амбіцій (отримання певних навичок та компетентностей задля професійного росту) і особистих освітніх та навчальних потреб (відвідування гуртків, семінарів, майстер-класів за власними інтересами). Крім того, як стверджує О. Паращук, протягом останнього десятиліття з'явилося нове покоління вчителів, викладачів, тренерів, які мають знання, досвід і навички новаторських підходів до освітнього процесу, що, в свою чергу, може вступати в конфлікт із традиційними освітніми методиками. Таким чином, сфера неформальної освіти стає оптимальним простором для реалізації потреб і тих, хто навчає, і тих, хто бажає отримати знання [8, с. 88]. Проте для того, аби всі очікувані функції були реально виконані, необхідне законодавче підґрунтя, яке не тільки визнає існування нових реалій у сучасній освіті, але й дасть їм опору для подальшого розвитку та вдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів освіти дорослих в Україні, і неформальної освіти в тому числі знайшли своє відображення в працях вітчизняних науковців Л. Сігаєвої, І. Фольварочного, С. Закревської, Г. Усатенко, Е. Гусейнової, С. Гончаренка, В. Якубенко, Р. Берлінга та ін. Висвітленню проблематики освіти протягом всього життя, та зокрема в контексті міжнародної співпраці присвячені роботи М. Степко, Г. Кривчик, Л. Сігаєвої, Т. Десятова, Л. Айзікової. В Давидової, С. Коваленко, Л. Лукянової, Н. Ничкало та ін. Дослідженню нормативно-правової бази неформальної освіти та освіти дорослих в України присвятили свої роботи науковці О. Василенко, О. Паращук, Л. Лук'янова та ін.

Мета статті – дослідити наявність понять неформальної освіти, освіти дорослих та освіти протягом життя в законодавстві України, а також проаналізувати поняття, що застосовуються для позначення явищ, які в сучасній системі освіти України охоплює термін "неформальна освіта".

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах поточного реформування освіти, зростає необхідність більш глибокого вивчення аспектів неформальної освіти та освіти дорослих у вже існуючій системі освіти, а також у новому законодавчому полі.

Функціонування сучасної системи освіти України забезпечується низкою нормативно-правових документів: Конституція України, Закон України "Про освіту", Закон України "Про загальну середню освіту", Закон України "Про професійно-технічну освіту", Закон України "Про позашкільну освіту", Закон України "Про професійний розвиток працівників", Закон України "Про вищу освіту" та ін. Ці акти фіксують основні напрямки модернізації змісту, форм і методів навчання, виховання та управління навчальними закладами. Крім цих правових документів, важливою також є Постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. "Про Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття)" і Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. Зокрема, перший документ одним із принципів своєї реалізації визначає "безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини" [9].

Згідно зі статтею 29 Закону України "Про освіту" структура освіти в Україні включає дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, самоосвіту [3]. Хоча поняття неформальної освіти прямо не представлено в цьому переліку, аналіз праць вітчизняних

та зарубіжних авторів демонструє, що неформальна освіта є багатоаспектним явищем, суть якого частково чи повністю передають і інші поняття. Так, зосередивши увагу на українській системі освіти, можна провести паралель між відносно новим терміном неформальної освіти та традиційним поняттям позашкільної освіти. Теоретичний аналіз термінів "позашкільна освіта", "позашкільні навчальні заклади", здійснений українською дослідницею О. Биковською, демонструє, що нині у світовій освітній практиці широко використовуються такі поняття, як "неформальна освіта" (англ. – non-formal education), "заклади позашкільного виховання" (польськ. – placówki wychowania pozaszkolnego), "додаткова освіта" (рус. – дополнительное образование), центри вільного часу (словацьк. – centrum voľného času) тощо. У Міжнародному стандарті класифікації освіти (МСКО) (англ. – The International Standard Classification of Education (ISCED), розробленому ЮНЕСКО, представлено термін "неформальна освіта". Теоретично узагальнивши термін "позашкільна освіта", О. Биковська стверджує, що українською мовою доцільно позначати його як "позашкільна освіта", що відповідає англійському термінові "non-formal education"[1, с. 18].

Крім того, у статті 38 Закону України "Про освіту" йдеться про те, що позашкільна освіта "спрямовується на розвиток здібностей, талантів дітей, учнівської та студентської молоді, задоволення їх інтересів, духовних запитів, і потреб у професійному визначенні", а також "позашкільна освіта та виховання здійснюються навчальними закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськими організаціями, товариствами, фондами і ґрунтуються на принципі добровільності вибору типів закладів, видів діяльності" [3]. Суміжність понять "неформальна освіта" та "позашкільна освіта" можна прослідкувати в статті 1 Закону України "Про позашкільну освіту", в якій йдеться про те, що "система позашкільної освіти – освітня підсистема, що включає державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади; інші навчальні заклади як центри позашкільної освіти у позаурочний та позанавчальний час (загальноосвітні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, в тому числі школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації); гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виробничих комбінатів, професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти; відповідні органи управління позашкільною освітою і науково-методичні установи [4].

Незважаючи на те, що позашкільна освіта є важливим компонентом розвитку особистості, адже дозволяє молодій особі розвиватися відповідно до власних інтересів, проте така освіта може слугувати лише першим кроком на шляху до повної самореалізації індивіда. Здобуті в позашкільному закладі знання, вміння та навички доросла особа може розвивати в майбутньому засобами неформальної освіти й активно застосовувати на практиці в різних сферах життя. Так, на думку українського науковця С. Овчаренка, в Україні існування неформальної освіти охоплює такі галузі: позашкільна освіта; післядипломна освіта та освіта дорослих; громадянська освіта (різнопланова діяльність громадських організацій); шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття управлінських, організаторських, комунікативних та ін. умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових

умінь та навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо), університети третього віку, що надають освітні послуги старшим особам [7].

Слід зазначити, що поняття освіта дорослих, як і громадянська освіта, не мають визначення в українському законодавстві, а от післядипломна освіта статтею 60 Закону України "Про вищу освіту" визначена як "спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду" [2]. Однак, як вважають українські дослідники В. Якубенко та Р. Берлінг, післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а й форму освіти дорослих, зважаючи на їх індивідуальні потреби в здобутті певних знань, вироблені навичок і умінь, особистісному і професійному зростанні. Водночас післядипломна освіта як система навчання дорослих зможе бути ефективною лише за умов, коли вона буде спиратися на найголовніший принцип – оперативно і максимально повно забезпечувати потреби як суспільства в цілому, так і окремих громадян [14].

Ще одне явище, яке, на думку української дослідниці О. Паращук, певною мірою може корелюватися з неформальною освітою, – це поняття "самоосвіти". У Статті 49 Закону України "Про освіту" йдеться про те, що для самоосвіти громадян державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, громадянами створюються відкриті та народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, теле-, радіонавчальні програми тощо [3]. Але, як стверджує О. Паращук, у цих закону "самоосвіта жодним чином не вписується в загальну систему освіти, і, тим більше, позбавлена кваліфікаційних, компетентнісних підходів, і про його визнання мова не йде, оскільки форми/інститути самоосвіти та наявні в Україні рівні кваліфікації не співвідносяться" [8, с. 89].

Аналізуючи сучасні тенденції в сфері освіти, варто звернути увагу і на те, що в результаті зміни концепції "освіта на все життя" на ідею "освіти протягом всього життя", важливе місце займає освіта дорослих. Так, Постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. "Про Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття)" одним із принципів своєї реалізації визначає "безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності в навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти в процес, що триває упродовж всього життя людини" [9]. Ураховуючи специфіку організації навчання дорослих індивідів, форма і методи неформальної освіти стають максимально зручними та дієвими для оптимізації процесу та досягнення високих результатів. Саме тому поняття "освіта дорослих" та "неформальна освіта" часто переплітаються в сучасному науковому дискурсі.

Так, у 2009 році в Академії педагогічних наук України було представлено "Концептуальні положення освіти дорослих" (д.пед.н. Лук'янова Л.), що передбачає "визнання освіти дорослих, в т. ч. і неформальної, невід'ємною складовою системи освіти України, що забезпечує право кожного громадянина України на неперервну освіту протягом життя". У цілому, питання неформальної й інформальної освіти досить широко представлені в концепції [6]. Запропоновані концептуальні положення освіти дорослих знайшли своє відображення в створенні "Проекту концепції розвитку освіти України 2015-2025", який містить намір "легітимізувати з 2016 року в системі середньої, професійної і вищої освіти визнання компетентностей і кваліфікацій, отриманих шляхом неформальної освіти та практичної діяльності" [12].

Значно ширше питання неформальної освіти представлене в Законі України "Про професійний розвиток працівників". Уперше у вітчизняній нормативно-правовій базі з'являється законодавче визначення терміна "неформальне навчання". Так, за статтею 1 цього закону неформальне професійне навчання працівників визначається як "набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання". Положення цього ж закону переносять у правове поле процес неформального навчання, пропонуючи його поряд із традиційним формальним навчанням, зокрема встановлено, що "роботодавці можуть здійснювати формальне і неформальне професійне навчання працівників" і що таке навчання здійснюється за згодою працівників "безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності" [5]. Таким чином, роботодавець має право у випадку необхідності здійснювати навчальний процес своїх працівників, не обмежуючись ні у формах, ні в засобах, що дає значно ширші можливості для професійного зростання фахівців в умовах динамічних трансформацій потреб та вимог сучасного ринку праці.

Крім того, стаття 14 вищезазначеного закону присвячена організації підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників і зазначає, що задля здійснення цієї мети "у складі державної служби зайнятості створюються центри визнання результатів неформального професійного навчання". Також встановлено, що "центри визнання результатів неформального професійного навчання забезпечують організацію підтвердження професійної кваліфікації працівника за результатами неформального професійного навчання". Такі центри також "залучають навчальні заклади державної служби зайнятості, інші професійно-технічні навчальні заклади, підприємства, організації, установи, які мають ліцензію на право здійснення освітньої діяльності за визначеними професіями. Результати неформального професійного навчання підтверджуються документом встановленого зразка про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації" [5].

Таке висвітлення питання неформального навчання в законі є важливим кроком до створення повноцінної нормативно-правової бази неформальної освіти дорослих в Україні, і поряд з іншими елементами наявне в сучасному законодавстві, що створює суттєві передумови для її формування. Досить суттєвим кроком до повноцінного правового врегулювання питань неформальної освіти в Україні є "Проект Закону про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти)", зареєстрований 12 лютого 2015 року, який очікує розгляду Верховної Ради України. Зокрема, в проекті внесені доповнення до Закону України "Про освіту". Згідно із запропонованою статтею 29 цього закону, освіта за ступенем формалізації може бути формальною, неформальною та інформальною, а неформальна освіта визначається як "освіта інституціолізована, цілеспрямована та спланована навчальним закладом без надання освітніх програм і кваліфікацій, визнаних національними органами управління освітою, або без кваліфікацій взагалі, і є додатковою, альтернативною та/або доповняльною до формальної освіти в процесі освіти впродовж життя; слугує забезпеченню права осіб будь-якого віку на доступ до освіти, але не передбачає обов'язкової безперервної структурованої послідовності в здобутті освіти і може бути короткотерміновою і невеликої або великої інтенсивності, зокрема у формі короткотермінових курсів, семінарів, практичних занять. Хоча неформальна освіта безпосередньо не приводить до формальних кваліфікацій, визнані формальні кваліфікацій можуть бути отримані шляхом освоєння певної

сукупності окремих програм неформальної освіти і відповідного визнання уповноваженим органом набутих знань, умінь, інших компетентностей" [11].

Проект Закону "Про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти)" передбачає зміни не лише до закону, який безпосередньо регулює питання освіти в Україні, а й до менш зосередженого на освітній галузі, проте не менш вагомого та прогресивного в контексті Європейської інтеграції нашої держави, Закону України "Про волонтерську діяльність". Зокрема, у запропонованих поправках ідеться про те, що держава "визнає неформальну та/або інформальну освіту, здобуту волонтерами у організаціях та установах, які залучають до своєї діяльності волонтерів", а також на законних підставах надає право волонтерам на "здобуття неформальної та/або інформальної освіти, яка практикується у волонтерських громадських організаціях та врахування такої освіти при працевлаштуванні на державну службу чи у бюджетних організаціях" [11].

Висновки. Таким чином, законодавство України крок за кроком наближається до практичного втілення ідей світової практики про невід'ємність неформальної освіти в сучасній структурі освіти, поступово розкриваючи її зміст, форми та методи, розширюючи на законних засадах коло закладів та організацій, які можуть її забезпечувати, а також коло осіб, які можуть її здобувати та користуватися її перевагами. Проте задля створення впорядкованого ефективного легального поля, здатного регулювати всі сфери функціонування системи неформальної освіти дорослих в Україні, необхідно подбати як про якісне законодавче забезпечення освітніх потреб українців, а нині ще й на процес упровадження запропонованих змін у законну силу, так і про застосування позитивного зарубіжного досвіду у сфері неформальної освіти дорослих для вирішення соціально-економічних проблем на ринку праці та в суспільстві.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають в аналізі ефективного іноземного законодавчого, інституційного та суспільного досвіду в галузі неформальної освіти дорослих і розробці системного підходу до формування та розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. В. Биковська – К., 2008. – 44 с.

2. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII, поточна редакція від 01.01.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

3. Закон України "Про освіту" від 23.05.1991 № 1060-XII, поточна редакція від 01.01.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

4. Закон України "Про позашкільну освіту" від 22.06.2000 № 1841-III, поточна редакція від 01.01.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14

5. Закон України "Про професійний розвиток працівників" від 12.01.2012 № 4312-VI, поточна редакція від 01.01.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17

6. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm

7. Овчаренко С. Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://www.dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf.

8. Паращук О. Неформальное образование в Украине / О.Паращук // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. Исследование ; под общей ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К., 2012. – С. 87-94.

9. Постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. Про Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття)" поточна редакція від 29.05.1996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakonl.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п

10. Проблема визнання та розвитку неформальної освіти в Україні: доповідь. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: www.ipo.org.ua/upload/Education.doc

11. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=54026

12. Проект концепціъ розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project_30102014.doc

13. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" від 17 квітня 2002 року, N 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/2827/

14. Якубенко В. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих в Україні / В. Якубенко, Р. Берлінг [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2011/02/14.pdf

Стаття надійшла до редакції 30/09/2016

УДК 371.314

І. О. Яблочнікова,
кандидат педагогічних наук
(Інститут вищої освіти НАПН України)
vvkfek@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ НА МАЛЬТІ

Анотація

У публікації розкрито організаційні аспекти щодо здійснення підготовки та формування професійної компетентності магістрів фінансової сфери у вищих навчальних закладах країн Європи, зокрема на Мальті, а також з`ясовано можливість запозичення відповідного позитивного досвіду закордонних колег у систему вищої освіти України.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта в європейських державах.

Summary

The publication reveals a set of organizational aspects related to the implementation of training and formation of professional competence of masters in finance higher education of Europe, including Malta, and the possibility of borrowing reasonably appropriate positive experience of foreign colleagues in higher education in Ukraine.

Key words: training of masters-financiers financiers formation of competence, higher vocational education in European countries.

Постановка проблеми. Нині досить суттєво зросли вимоги щодо кваліфікації економістів та фінансистів, на плідну й продуктивну працю яких розраховують представники топ-менеджменту, а також пересічні працівники установ, підприємств і організацій. В умовах економічної кризи матеріальні, фінансові та інші види ресурсів потребують ретельного обліку, аналізу й оптимізації їх використання під час здійснення виробничої діяльності в переважній більшості галузей соціально-економічних відносин. Зокрема, достатній рівень фінансового забезпечення, його планування і прогнозування дозволяє різного роду бізнес-структурам нормально існувати й набувати сталого розвитку.

Система вищої освіти є невід`ємною складовою суспільства, а тому бере активну участь у боротьбі з кризовими явищами в економіці й відповідно не може бути стороннім спостерігачем стосовно цих процесів. Перед освітянами України на цьому історичному етапі постає низка важливих завдань, вирішення яких адекватно сприятиме перемозі над зазначеними вище негативними явищами. Оновлення кадрового потенціалу держави, якісне зростання якого відбувається за безпосередньої участі працівників освітньої сфери, модернізація структури й змісту реалізації педагогічних процесів визначають компетентність фахівців, котрі мають швидко реагувати на динамічні зміни ситуації в економічній й фінансовій сферах. А наукові дослідження в галузі розробки дієвих методів, принципів, технологій та засобів впливу на економіку і фінанси сприяють озброєнню

випускників вишів інструментами для сумлінного виконання ними посадових обов`язків.

Такі проблеми корелюють із парадигмою розвитку українського суспільства, однак, по суті справи, є наднаціональними. Самотужки подолати негативні явища й наслідки світової економічної кризи не можливо. Вирішити цей комплекс завдань може лише світова спільнота. Цьому також сприяє обмін позитивним досвідом, у тому числі й діяльності в сфері вищої професійної освіти. Україна прагне стати рівноправним членом Європейського Союзу, визнає європейські цінності, а тому аналіз позитивних аспектів діяльності освітян окремих держав Європи та їх запозичення, на нашу думку, є цілком природнім [1].

Аналіз досліджень та публікацій. Вітчизняні й закордонні науковці-педагоги й раніше приділяли увагу питанням, що стосувалися успішного формування професійної компетентності спеціалістів взагалі, й економіко-фінансового профілю зокрема. Про цей факт свідчать наукові й науково-методичні публікації таких дослідників, як Г. Астапова, Д. Бабашев, О. Воронкова, М. Головань, І. Демура, Ю. Деркач, Л. Дмитриченко, Л. Дибкова, А. Дорофеєв, А. Єпіфанов, Р. Квасницька, Г. Копил, В. Кремінь, Н. Ничкало, В. Онушкін, С. Пілецька, Г. Старостенко, Г. Чепорова, С. Яблочніков [2]. Вони, по суті справи, у свій час здійснили обґрунтування ефективних шляхів модернізації економічної й фінансової освіти в Україні, а також у інших пострадянських державах. Однак, на жаль, до системного аналізу позитивного досвіду закордонних колег, зокрема європейських, у зазначеній вище проблемі вітчизняні науковці-педагоги майже не вдавались.

Як виняток є науково-методичні публікації Л. Отрощенко, яка досліджувала структуру й зміст підготовки фахівців зовнішньоекономічного профілю в установах вищої освіти Німеччини, а також В. Третька, що приділив увагу системі підготовки у ВНЗ магістрів-міжнародників. Тобто, керівництво освітньої галузі України під час формулювання рекомендацій стосовно ефективного використання закордонного досвіду з метою реформування вітчизняної системи вищої освіти та інтеграції її до європейського простору фактично не мало адекватної організаційно-методичної бази у вигляді результатів науково-педагогічних досліджень вітчизняних науковців. Мабуть, це стало одним з факторів прояву ознак кризових явищ у вищій фінансово-економічній освіті.

Однак, працівники освітньої сфери європейських країн, в тому числі й Мальти, мають успіхи і здобутки в забезпеченні досить високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь та навичок фахівців-фінансистів, а також традиції здійснення відповідної педагогічної діяльності в галузі вищої освіти. Наслідки успішної реалізації підготовки такого роду та кваліфікації спеціалістів у мальтійських вишах, застосування ними на практиці здобутих професійних навичок віддзеркалюється в конкретних справах та визначають рівень розвитку соціально-економічних відносин цієї південно-європейської держави. На жаль, організаційні аспекти і методологічні принципи гарантування відповідної компетентності фінансистів освітянами Мальти залишились поза увагою вітчизняних науковців-педагогів.

Метою статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у південних європейських країнах, зокрема на Мальті, а також з`ясування можливості успішного запозичення відповідного позитивного досвіду із адаптацією його до українських реалій.

Основний матеріал дослідження. У публікації ми зупинимося на відповідних аспектах підготовки магістрів-фінансистів на Мальті. Потрібно зазначити, що це – досить невелика за площею території й чисельністю населення європейська держава. Вищу освіту тут можна отримати лише в одному державному університеті й двох інститутах, а також у декількох представництвах закордонних бізнес-шкіл та ВНЗ.

Тому, на нашу думку, є сенс приділити увагу саме освітній діяльності Мальтійського університету, котрий пропонує чисельні програми, в тому числі й магістерські, для здобуття вищої освіти. Такі програми реалізуються в межах як денної, так і вечірньої форм навчання. Рівень викладання в цьому виші традиційно є вельми високим. Для навчання на Мальті, яке здійснюється виключно англійською мовою, приїжджають студенти з усієї Європи. У багатьох заможних родинах Старого Світу вважається за престижне навчання дітей саме у цій острівній державі.

Система вищої професійної освіти Мальти в багатьох нюансах її функціонування є відповідною освітнім системам інших європейських країн, але й має низку особливостей, на які, на нашу думку, потрібно звернути увагу в цій публікації. Підсумком першого етапу навчання в мальтійських вишах є отримання тим, хто успішно закінчив університет, диплома бакалавра. Реалізувати це можливо, опанувавши відповідний курс протягом трьох років. На мальтійському архіпелазі в наявності також так звана "просунута" версія такого ступеня – "бакалавріат із відзнакою". Залежно від конкретної спеціальності термін навчання за подібними академічними програмами сягає чотири-п`ять років. Другий рівень вищої освіти фактично відповідає реалізації магістерських програм у інших європейських країнах, однак термін навчання на цьому етапі на Мальті дещо відрізняється. У мальтійському університеті магістри навчаються від одного до трьох років. Після завершення навчання випускники можуть вступати до вишу на відповідні до обраного фаху програми з підготовки докторів філософії.

Потрібно зазначити, що до магістратури без перешкод приймають, як правило, тільки випускників бакалаврських зазначених нами вище "програм з відзнакою". В окремих випадках ті, хто має лише диплом про наявність звичайного ступеня бакалавра, можуть бути теж зараховані до магістратури. Однак попередньо цим абітурієнтам потрібно опанувати протягом одного навчального року спеціальну підготовчу програму, а також, у випадку її успішної реалізації, скласти низку вступних іспитів. Ступінь магістра на Мальті присуджується випускникам ВНЗ після засвоєння відповідного змісту програми та обов`язкового захисту магістерської дисертації.

Останній етап навчання у вишах Мальти – докторантура. У цій острівній державі в наявності три варіанти докторських ступенів: MD, LLD та PhD. Перша з перерахованих нами вище – доктор медицини. Вона може бути присуджена випускнику медичного факультету університету, друга – доктор юриспруденції, яка надається випускникам факультету права. Обидві зазначені програми розраховані на 5–6 років навчання та передбачають захист докторської дисертації. Ступінь PhD (доктор філософії) набувають у всіх інших галузях наукових знань після трьох років навчання на відповідній університетській програмі та захисту докторської дисертації.

Мальтійський університет (University of Malta) було засновано єзуїтами у 1594 році як Colleguim Meltinese. Статус університету він набув у 1769 році. До системи вищої освіти Мальти входять також започаткований у 1987 році Інститут туризму (The Institute of Tourism Studies) та Коледж мистецтв, наук і технологій (Malta College of Arts, Sciences and Technology). Що ж стосується University of Malta, то це порівняно невеликий за загальною кількістю студентів, однак досить відомий у світі вищий навчальний заклад. Тут постійно навчається десять тисяч осіб, з яких приблизно 10% є іноземцями майже з 80 держав світу. Досить багато іноземців приїжджають на Мальту за програмами обміну (академічної мобільності) на один-два семестри. Університет підтримує партнерські відносини з багатьма вишами США, Франції, Великобританії.

У структурі цього університету десять факультетів і спеціалізованих інститутів і центрів. Студенти тут вивчають гуманітарні науки (англійська мова, антропологія,

мистецтвознавство, історія цивілізації, міжнародні відносини, психологія, соціологія, філософія тощо), основи комерції (банківська справа та фінанси, бухгалтерський облік, маркетинг, менеджмент, економіка), природні та точні науки (фізика, хімія, математика, біологія, комп`ютерні науки), право, педагогіку, теологію.

Різноманітні за структурою та змістом магістерські програми з підготовки фінансистів реалізуються на факультеті економіки, менеджменту та бухгалтерського обліку University of Malta. До переліку таких програм входять: "Магістр з бухгалтерського обліку" (денна та вечірня форми навчання), "Магістр у галузі банківської справи та фінансів" (вечірня форма навчання – термін реалізації 5 семестрів), "Магістр у галузі страхування та управління ризиками" (вечірня форма навчання – термін реалізації 5 семестрів), "Магістр у галузі державної політики" (денна та вечірня форми навчання – термін реалізації 6 семестрів), "Магістр в галузі управління" (вечірня форма навчання – термін реалізації 5 семестрів).

Магістерські програми в галузі економіки й фінансів в University of Malta реалізуються досить давно. Вони отримали широке визнання з боку академічної спільноти і ринку праці. Випускниками цих програм укомплектовані фінансові відділи в приватному і державному секторах, банки, фінансові компанії, міністерства, міжнародні організації, аудиторські фірми на Мальті та за кордоном. Одним з прикладів подібної програми є магістратура за спеціальністю "Магістр з бухгалтерського обліку". Назва цієї програми адекватно віддзеркалює її структуру і зміст. Її родзинкою є те, що усі елементи налаштовують майбутніх фінансистів на практичну діяльність по формуванню економічної політики фінансових установ, спрямовану на заощадження ресурсів та їх ретельний облік. Управлінський аспект відповідно до мети також є одним із основних. Друга особливість програми – підготовка до навчання в докторантурі. Загальний обсяг – 120 кредитів, що реалізуються магістрантами протягом чотирьох семестрів (двох навчальних років).

На першому курсі магістратури в першому семестрі викладаються такі основні курси: "Окремі аспекти фінансової звітності" (10 кредитів ECTS), "Оподаткування" (10 кредитів ECTS), "Законодавство в галузі корпоративних і фінансових послуг" (5 кредитів ECTS), а також додатковий – "Прикладні дослідження та інструменти для бізнесу" (5 кредитів ECTS). У другому семестрі першого курсу обов`язковими курсами є: "Фінансовий менеджмент – I", "Управлінський облік – I", "Дослідження проблем в галузі бухгалтерського обліку" (кожен по 5 кредитів ECTS). Крім того, в наявності факультативні – "Фінансові інструменти та аналіз ризиків", "Облік у державному секторі", "Міжнародний облік", "Міжнародне оподаткування", "Фінансовий облік на малих підприємствах", "Підприємництво та інновації" (кожен по 5 кредитів ECTS). З переліку факультативних ті, хто навчається в магістратурі, обирають не менше ніж чотири навчальні курси. Таким чином, у магістрів формуються фундаментальні засади та підґрунтя наукового розуміння реалізації соціально-економічних процесів, а також навички здійснення їх системного аналізу.

На другому курсі навчання за цією магістерською програмою таких магістральних навчальних курсів п`ять: "Фінансовий менеджмент – II", "Управлінський облік – II"; "Управління ризиками та професійний бухгалтерський облік"; "Ділова етика та корпоративне управління"; "Сучасні проблеми та розробки в галузі бухгалтерського обліку" (кожен по 5 кредитів ECTS). Перші чотири з них викладаються в першому семестрі другого курсу, а останній – у другому семестрі. Крім того, тридцять кредитів ECTS відводиться на підготовку та захист магістерської дисертації.

Як стверджується на офіційному сайті університету, студенти, що успішно закінчили цю програму магістерської підготовки фінансистів, мають бути у змозі:

– критично аналізувати, оцінювати фінансовий стан підприємства чи організації та

наявні фінансові зобов`язання, а також вирішувати інші актуальні питання в контексті світового передового досвіду й поточної економічної ситуації;

– адекватно оцінювати складні активи й зобов`язання, а також інтерпретувати події та проблеми в галузі фінансової звітності, зокрема, в межах правил міжнародного обліку;

– здійснювати підготовку комплекту документів, що входять до консолідованої фінансової звітності;

– реалізовувати податковий облік бізнесових операцій відповідно до мальтійської податкової системи та чинних директив Європейської Унії;

– консультувати клієнтів з важливих рішень у галузі фінансового управління, що мають бути прийняті керівництвом різних підприємств, установ та організацій, зокрема ті, котрі стосуються визначення фінансових цілей цих об`єктів і розробки ефективних стратегій для успішного досягнення мети;

– обирати різноманітні методи оцінки, а також визначати характер зв`язку між стратегічним плануванням та процесами створенням доданої вартості, під час здійснення аналізу із застосуванням практичних додатків;

– використовувати на практиці методи складного управлінського обліку для реалізації детальних розрахунків і генерувати відповідні адекватні рішення;

– аналізувати всі аспекти організаційної діяльності із використанням масиву засобів визначення продуктивності, генеруючи звіти, які можуть допомогти під час розробки і реалізації на практиці стратегії організацій та установ;

– розуміти та реально застосовувати на практиці чинне законодавство, що стосується надання фінансових послуг на Мальті та в ЄУ;

– визначати, кількісно оцінювати ризик діяльності бізнес-організацій, ефективно керувати ними та здійснювати моніторинг їхньої діяльності державними структурами;

– сприймати світ бізнесу, як сукупність соціально-економічних відносин, котрі потребують адміністрування, для попередження зловживань владою та підтримки відповідних форм співробітництва;

– з`ясовувати умови для здійснення ефективного корпоративного управління й аналізувати напрями діяльності, за якими воно активно розвивається в останній час;

– обирати актуальну тему наукового дослідження в галузі фінансового обліку та управління, формулювати пропозиції, що передбачають досягнення адекватних цілей, а також котрі ґрунтуються на результатах здійснення системного аналізу й застосування відповідної методології.

Як було зазначено нами вище, навчальний процес здійснюється англійською мовою. Для магістрантів є реальна можливість, навчаючись за цією програмою, отримати подвійний диплом в одному із закордонних університетів-партнерів. У цьому випадку магістранти, завершуючи перший рік навчання на факультеті економіки, менеджменту та бухгалтерського обліку University of Malta, продовжують його протягом другого року за кордоном. І лише згодом захищають магістерську дисертацію.

Іншим прикладом реалізації магістерської програми з підготовки фахівців у галузі фінансів у Мальтійському університеті є програма "Магістр банківської справи та фінансів" (вечірня форма навчання). Ця програма має обсяг 90 кредитів ECTS та реалізується протягом п`яти семестрів. Вона розрахована на тих, хто має бажання підвищити власну професійну кваліфікацію без відриву від основної діяльності, або ж вирішив спробувати себе в науці та планує в подальшому навчатися в докторантурі.

Досить цікавою є структура магістерської програми, як, до речі, й декількох інших програм, зокрема таких, як "Магістр у галузі страхування та управління ризиками" та "Магістр в галузі публічного управління". Основна частина її змісту відведена підготовці та

захисту магістерської дисертації. На виконання такого завдання магістрантам відведено аж сімдесят кредитів ECTS і лише п`яти кредитів сягає основний навчальний курс "Інструменти для прийняття бізнес-рішень". Решта курсів – факультативні, обсяг яких 15 кредитів ECTS, а зміст визначається радою директорів залежно від обраної магістрантом теми реалізації наукового дослідження.

Ті, хто навчається за магістерською програмою "Магістр у галузі страхування та управління ризиками" (обсяг 90 кредитів ECTS, вечірня форма навчання), в якості основного також опановують навчальний курс "Інструменти для прийняття бізнес-рішень", однак зміст сукупності факультативних дисциплін є дещо іншим, у порівнянні з програмою "Магістр банківської справи та фінансів", та спрямований на вирішення майбутніми фахівцями практичних на наукових задач з управління ризиками. Студенти програми "Магістр в галузі публічного управління" опановують три основних курси "Порівняльні та теоретичні аспекти державної політики" (під час першого року навчання), а також "Компаративне управління" і "Компаративні проблеми у галузі державного управління" (кожен обсягом по 30 кредитів ECTS). Для вступу на зазначені вище магістерські програми претенденти повинні мати диплом бакалавра із відзнакою в аналогічній або ж досить близькій науковій галузі. Відповідність рівня кваліфікації абітурієнтів вимогам визначає сенат University of Malta.

Перераховані нами навчальні програми, забезпечують ринок праці не лише Мальти, а й багатьох інших країн Європи та світу висококваліфікованими фахівцями в галузі фінансів, котрі здатні забезпечити і власний добробут, і добробут держави та суспільства. Досить схожими на мальтійську є системи вищої професійної освіти, й зокрема магістерська підготовка фінансистів, у інших південно-європейських країнах. Однак у зв`язку із обмеженнями щодо обсягів статті, ми їх основні аспекти розглянемо в інших публікаціях.

Висновки. Мальтійська вища професійна освіта, зокрема фінансова, має суттєві здобутки. Її структура та зміст фактично вписуються в поширені в Європі освітні стандарти. Однак, саме особливості організації підготовки магістрів у ВНЗ Мальти, що враховують і загальноєвропейські тенденції, і національний "колорит" фінансової сфери, дозволили забезпечити відповідний рівень якості, престиж і визнання дипломів у більшості країн світу, а також гарантоване працевлаштування випускників на батьківщині й за кордоном.

Розглянуті нами в цій публікації організаційні аспекти магістерської підготовки та формування професійної компетентності магістрів-фінансистів у цій південній європейській державі надають можливість вітчизняним педагогам запозичити позитивний досвід закордонних колег, з метою успішного впровадження його у освітній сфері України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Яблочнікова І.О. Аспекти організаційного управління вищою професійною освітою / С. Л. Яблочніков, І.О. Яблочнікова // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Пед. науки).– 2013.– №4.– С.166–174.

2. Яблочніков С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю/ С. Л. Яблочніков // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя (Псих.-пед. науки).– Ніжин : НДУ, 2012.–№3.– С.136 –139.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2016

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 373.5.014.543.3:364-787.26(477)“1917/1920”

Оксана Бунчук,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького)
v.bunchuk@yandex.ua

СТРУКТУРА, МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СКЛАДУ ТОВАРИСТВА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ДЖЕРЕЛА ЙОГО ФІНАНСУВАННЯ

Анотація

У статті на основі широкого архівного та документального матеріалу досліджено історичний аспект становлення та розвитку Товариства шкільної освіти, вивчено механізм формування складу товариства та його Ради, з'ясовано джерела фінансування. Детальний аналіз офіційних документів показав, що серед освітніх товариств, які відіграли велику роль в організації української школи в означений період, було Українське Товариство шкільної освіти.

Ключові слова: Товариство шкільної освіти, статут товариства, дійсні, почесні, постійні члени товариства, членські внески, Рада товариства, джерела фінансування товариства.

Summary

In the article the structure and mechanism of forming of the company staff of school education and ways of its financing are considered.

Key words: school education, Charter of companies, real, honorary, regular members of the Association, the Board of the company, sources of financing companies.

Постановка проблеми. Сьогодні ми будуємо нову освіту, що потребує інших концептуальних засад її функціонування, реалістичного глобального погляду на багато явищ, процесів і подій. Від успішного розвитку національної освіти залежатиме доля країни та її народу. Реформування освіти, зрозуміло, не можна здійснювати успішно без урахування досвіду, нагромадженого в нашій освітній системі за багато років її існування.

В аналізі минулого одне з основних місць посідає питання освіти й шкільництва. Нація, що належним чином дбала про розвиток освіти та духовності, ні за яких обставин не втрачала назавжди своєї незалежності, вона ростила і плекала власну інтелектуальну еліту, яка стимулювала національну свідомість – своє майбутнє [1, с. 13].

Допомогти в цьому нам може аналіз діяльності громадських організацій періоду національно-визвольних змагань українського народу 1917 – 1920 років. Лише враховуючи уроки минулого, маємо розбудовувати освітню систему сьогодення, вдосконалювати й розвивати те, що потребує якісних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою джерельної бази досліджуваної проблеми є архівні матеріали, які розкривають зміст статті. Також тема висвітлена в матеріалах різноманітних періодичних видань, що виходили друком у 1917-1920 рр.: “Вісті з Української Центральної ради”, “Державний вісник”, “Вільна українська школа” тощо.

Важливим джерелом для досліджуваної проблеми є підручники, написані сучасниками Товариства шкільної освіти – істориками і діячами освіти, які присвятили їх окремим питанням становлення освіти 1917-1920 рр., зокрема: М. Грушевський, Д. Дорошенко, С. Постернак, С. Русова, Я. Чепіга та ін.

Мета роботи – розглянути структуру, особливості механізму формування складу Товариства шкільної освіти та джерела його фінансування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після перемоги Лютневої революції

(лютий – червень 1917 р.) в Україні не існувало національного державного органу, який керував би справами освіти. Серед освітніх товариств, що відіграли велику роль в організації української школи в означений період, було Українське Товариство шкільної освіти.

Розглянемо, на яких засадах будувалася діяльність Товариства шкільної освіти.

Діяльність Товариства шкільної освіти здійснювалася згідно зі Статутом, який був вироблений організаторами Товариства. "Статут Українського Товариства шкільної освіти" ухвалено на його установчих зборах 10 квітня 1917 р., затверджено Київським Окружним Судом 20 жовтня 1917 р. за № 274.

Право вступу до ТШО мали вчителі та прихильники шкільної освіти, члени Товариства поділялися на дійсних, почесних, постійних. Обрані члени одержували права дійсних членів Товариства після того, як заплатили членський внесок. Постійні члени повинні були платити щороку до каси Товариства членські внески три карбованці. Постійні члени, які робили внески не менш як сто карбованців за один раз, механічно ставали довічними членами. Почесні члени обиралися вже загальними зборами за особливі заслуги перед Товариством або за плідну роботу на освітянській ниві.

Справами Товариства керували загальні збори, а потім обрана на два роки на зборах Рада, що перебувала в Києві. Рада ТШО складалася з восьми членів і трьох кандидатів. На зборах обиралася також на один рік Ревізійна Комісія з трьох членів Товариства та двох кандидатів.

Загальні збори могли бути звичайними і надзвичайними. Їх передбачалося скликати Радою один раз на півріччя. На них щоразу обиралися голова й секретар із присутніх членів Товариства. Про день, годину і місце загальних зборів Рада повинна була завчасно сповістити всіх членів Товариства, ознайомивши їх зі справами, що мали розглядатися на зборах. Надзвичайні збори Рада скликала в разі потреби з власної ініціативи, або коли того вимагали (пояснивши мету таких Зборів) не менш як десять членів Товариства або Ревізійна Комісія. У такому разі Збори мали бути скликані не пізніш, ніж через два тижні після такої вимоги, поданої в письмовій формі.

Загальні збори вважалися дійсними, якщо на них були присутні не менш як два члени Ради і голова або його товариш і третина членів, що живуть у Києві. Для того, щоб розв'язувати питання про зміну Статуту або про скасування Товариства, про вибори завідуючого школою, продаж майна, трати з основних капіталів і про позички, – потрібна була присутність не менше 2/3 голосів всіх присутніх на Зборах. Усі інші питання щодо діяльності Товариства вирішувалися за більшістю голосів із числа присутніх на зборах членів. Перші загальні збори проходили за участю фундаторів Товариства.

Всіма справами ТШО керувала його Рада, яка складалася з голови, його товариша, шести інших членів, які обиралися загальними зборами на два роки.

Постанова Ради ставала законною за умови присутності на її засіданні не менше половини її членів і голови або його заступника.

Кошти Товариства складалися з обов'язкових членських внесків, добровільних пожертвувань, прибутків від капіталів, майна, видань та підприємницької діяльності, зборів від концертів, вистав, лекцій, що впорядковувались Товариством, а також допомоги від різних громадських та урядових установ.

Грошовими витратами Товариства відали загальні збори його членів та Рада, що перебуває в Києві.

У разі ліквідації Товариства або будь-якої з його філій Статутом передбачено, що рішенням останніх загальних зборів все майно Товариства передається одному з просвітницьких товариств України [2, арк. 5].

Товариство залишило за собою право створювати у містах України свої місцеві філії, яким надавалась автономія, і вони мали надсилати до Ради повідомлення про свою діяльність.

Аналіз протоколів загальних зборів ТШО показує, що збори визнавалися законними тільки за умови виконання § 25 Статуту (рішення загальних зборів вважалися легітимними, якщо на них були присутні не менше, ніж два члени Ради і голова або його товариш і третина членів, що живуть у Києві). На загальних зборах постійно заслуховувалися "справоздання" (звіти про роботу за певний період) щодо діяльності Товариства, Ради та кошториси Ради [3].

З урахуванням політичної ситуації, яка склалася на той час, та умов, у яких опинилися українські школи і шкільництво взагалі, ТШО внесло зміни до Статуту. Новий Статут затверджено Окружним Судом 6 вересня 1919 р. Згідно з доповненнями до Статуту Товариства робота Ради в нових політичних обставинах здійснювалася в таких напрямах: організаційному, педагогічному, фінансовому [4, с. 91].

Отже, із дотриманням вимог Статуту "відповідно до завдань діяльності Товариства створювалися комісії, які діяли на підставі спеціальних інструкцій, ухвалених загальними зборами".

Про виконання § 11 Статуту (Товариство створювало у містах України свої місцеві філії, яким надавалась автономія і які мали надсилати до Ради повідомлення про свою діяльність) свідчить повідомлення із архівних документів ТШО: "Постанова першого засідання "Українського Товариства шкільної освіти", заснованого на першому установчому зібранні 1 грудня ст. 1919 р., як Кирилівська районна філія Київського "Українського Товариства шкільної освіти". Заслухавши Статут "Українського Товариства шкільної освіти", зібрані вище згадані члени... постановили заснувати в с. Кирилівці районну філію Київського "Українського Товариства шкільної освіти" [5].

Згідно з вимогами часу в 1919 р. внесено зміни і до §13 Статуту (грошовими витратами Товариства розпоряджалися загальні збори його членів та Рада, що перебуває в Києві). У вересні 1919 р. створено при ТШО фінансову комісію. У Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України збереглися протоколи засідань фінансової комісії, які свідчать, що вона займалась фінансовими питаннями Товариства: збільшенням коштів ТШО, розподілом їх між школами; розробкою тимчасових норм фінансування українських навчальних закладів, оплатою праці вчителів та співробітників українських середніх шкіл. Про свою діяльність комісія звітувала перед Радою Товариства.

Підтвердженням того, що "кошти Товариства складалися з допомоги від різних громадських та урядових установ" (§ 12 Статуту), в матеріалах Державного архіву м. Києва серед листування ТШО знайдено листи-звернення різних організацій до Ради ТШО: від громадсько-політичної і літературної газети "Слово", Центрального Бюро Всеукраїнської Учительської Спілки, Ради Горянського Товариства "Просвіта" 11 жовтня 1919 р., Кооперативного Товариства "Школярська Крамниця" та ін. Ці організації зверталися до ради ТШО з проханням прийняти внески у фонд по забезпеченню матеріальною допомогою української школи, а також для потреб учителів: лікування, санаторії, притулки для вчителів-інвалідів, дітей-сиріт учителів, їдальні, житла, постачання паливом і харчами [6, арк. 1-2, 36].

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, опрацьовані архівні матеріали дають підставу зробити висновок, що історія української школи початку ХХ ст. тісно пов'язана з історією Товариства шкільної освіти.

Товариство шкільної освіти засноване 10 квітня 1917 р. з метою розповсюдження освіти серед українського народу через початкові, середні й вищі школи з українською мовою викладання. Головою Товариства обрано І. Стешенка, його заступником – П. Холодного. Діяльність Товариства шкільної освіти здійснювалася згідно зі "Статутом Українського Товариства шкільної освіти", який був вироблений фундаторами Товариства й затверджений Київським Окружним Судом 20 жовтня 1917 року. У різні політичні періоди

він коригувався, доповнювався, щоб виконати всі завдання з розбудови української школи, поставлені першим Статутом ще в 1917 році.

Проведений аналіз структури та складу Ради ТШО показав, що склад Ради залишався незмінним – голова, його заступник, шість членів Ради, які обиралися на Загальних Зборах за більшістю голосів, та кандидати до Ради. Незмінними залишалися і функції Ради та Ревізійної Комісії.

Механізм формування складу Товариства, його комісій залежав від політичних обставин, в яких працювали члени ТШО. У нових політичних умовах задля збереження української школи Рада Товариства згідно зі Статутом, створювала нові комісії, змінювала завдання їхньої діяльності, сфери впливу. У різні роки існування ТШО змінювався склад членів Товариства, Ради.

Зі зміною урядів, міністрів напрями та завдання діяльності Товариства постійно розширювалися, а форми і методи роботи вдосконалювалися та розвивалися, але незмінною залишалася мета діяльності ТШО: пропагувати серед українського народу освіту через початкові, середні і вищі школи з українською мовою викладання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грушевський М. Про українську мову і українську школу / М. Грушевський. – К. : Веселка, 1991. – 46 с.
2. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ
Ф. 2581 Генеральний Секретар освіти Української Центральної Ради
Оп. 1
Спр. 14. Закони й постанови Центральної Ради з освіти та законопроекти, складені Секретарством освіти, 14 арк.
3. Державний архів м. Києва
Ф. 346 Товариство шкільної освіти
Оп. 1.
Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісій Товариства шкільної освіти, 25 арк.
4. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1918-1919 шк. р. – № 5.
5. Державний архів м. Києва
Ф. 346 Товариство шкільної освіти
Оп. 1.
Спр. 3. Звіт про роботу гімназій за 1918-1919 н. р., 29 арк.
6. Державний архів м. Києва
Ф. 346 Товариство шкільної освіти
Оп. 1.
Спр. 4. Спр. 4. Матеріали переписки з Київським губернським відділом народної освіти, Українською Академією наук, іншими організаціями з організаційних питань. 20.09.1919-29.07.1920 рр., 38 арк.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016

УДК 378.11(477)“19/20”:005

Н. С. Васиньова,
аспірантка
(Державний заклад “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”)
ned1235@mail.ru

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УКРАЇНІ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Анотація

У статті узагальнюються ідеї системного підходу, розкривається зміст понять “система”, “теорія управління”, “теорія управління вищими навчальними закладами”. Автор обґрунтував теоретичні засади використання системного підходу до аналізу розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття та виділив основні компоненти, які повинні підлягати аналізу.

Ключові слова: система, системний аналіз, розвиток, теорія управління, вищий навчальний заклад.

Summary

This article summarizes the idea of the systematic approach. The content of the concepts of "system", "management theory", "a higher education institutions management theory" is revealed. The author has explained the theoretical basis of using the systematic approach to the analysis of development the theory of management of higher education institutions in Ukraine of the end of the XX – beginning of the XXI century and identified key components that should be subjected to analysis.

Key words: system, system analysis, development, management theory, a higher education institution.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в Україні зумовили виникнення низки проблем науково-педагогічного й управлінського характеру. Умовою розв'язання їх дослідниками є аналіз і використання в практиці прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення [7]. Відтак, не втрачає актуальності дослідження розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті XX – початку XXI століття. Здійснення обґрунтованих історико-педагогічних розвідок дозволяє оцінити стан теорії управління вищими навчальними закладами на основних етапах її становлення та визначити перспективні напрями її подальшого розвитку. Ці результати можуть сприяти створенню ефективної моделі управління вищими навчальними закладами, яка ґрунтується на засадах сучасного наукового менеджменту. Але таких досліджень в Україні майже не здійснювалося.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення й аналіз розвитку теорії управління вищими навчальними закладами доречно здійснювати з позицій системного підходу, який полягає в комплексному дослідженні великих і складних систем, вивченні їх як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин [9, с. 60].

Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи [2].

Методологічні проблеми управління навчальним закладом розглядаються в працях Ю. Конаржевського, В. Кричевського, В. Маслова, Т. Шамової, Є. Хрикова та інших дослідників.

Специфіку системного підходу досліджували такі науковці, як А. Богданов, І. Блауберг, Н. Вінер, Н. Моїсеєв, П. Поташник, Е. Юдін, В. Якунін та ін.

У наукових працях Ю. Васильєва, Ю. Конаржевського, Є. Хрикова детально розкрито сутність застосування системного підходу в освітньому менеджменті.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад використання системного підходу до аналізу розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття).

Системний підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту та практики. Педагогічна практика є чинним критерієм дійсності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом, та стає джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія дає основу для правильних практичних рішень керівників. У свою чергу, глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові питання, які потребують фундаментальних досліджень. Цей принцип вимагає вивчати теорію управління вищими навчальними закладами на основі системного підходу [3, с. 99].

У наш час існують різноманітні оцінки масштабу наукової цінності системного підходу, при цьому простежуються такі тенденції: розгляд системного підходу як універсального принципу та підняття його на рівень світогляду (А. Рапопорт); трактування системного підходу як методології пізнання (І. Блауберг, Е. Юдін); використання системного підходу як технології дослідження [1, с. 23–32].

Узагальнення всіх існуючих точок зору на системний підхід дозволяє зазначити, що недоцільно пов'язувати його тільки з процесом пізнання. Системний підхід має більш широкі можливості. Його можна розглядати як методологічну основу не тільки пізнавальної, а й перетворювальної діяльності.

Центральним поняттям системного підходу є „система". Ми спираємося на думку Є. Хрикова, що систему можна визначити як множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості та закономірності взаємодії [5, с. 65].

Отже, система дає можливість точно позначити цілісний об'єкт і сфокусувати на ньому пізнання, виділити цей об'єкт із середовища, конкретизувати його, з одного боку, а з іншого – розглядати їх разом, з його родовими підставами й умовами існування.

До основних компонентів, що повинні підлягати аналізу, належить: спрямованість наукових досліджень; технологія досліджень; інфраструктура науки; склад науковців; результати наукової діяльності; форма відображення отриманої в результаті дослідження наукової інформації [8, с. 11 – 12].

Кожен з цих компонентів власне є системою та має свої структурні компоненти. Їх аналіз допоможе нам виокремити чинники, що визначають появу теорії управління ВНЗ та впливають на її сучасний стан і встановлюють тенденції її подальшого розвитку; простежити поступовий розвиток теорії управління вищими навчальними закладами, виявити моменти переходу кількісних змін у якісні (з допомогою визначення кола й загальної кількості науковців, праць з проблем управління вищими навчальними закладами), які характеризують певну етапність цього процесу.

Проте про рівень розвитку тієї або іншої галузі науки свідчить не тільки наявність специфічного об'єкта дослідження, розробленість понятійного апарату, наявність систематизованих емпіричних фактів, а й системи законів, що визначають функціонування досліджуваного явища. Теорія управління навчальним закладом є порівняно молодою галуззю наукового знання, тому вона досягла рівня узагальнення та систематизації теоретичних і емпіричних положень і фактів тільки в середині 80-х років XX ст. [6, с. 67].

На основі аналізу літератури та узагальнення поглядів учених ми дійшли висновку, що теорія управління – це сукупність знань про закони та закономірності, методологію здійснення управлінської діяльності, які дозволяють дати опис і пояснення об'єктивних явищ управління.

Таким чином, теорія управління вищими навчальними закладами – це комплекс теоретичних положень про закони та закономірності, принципи й методи здійснення управлінської діяльності, що розкривають сутність, зміст і специфіку управління вищими навчальними закладами.

Відтак, результати наукової діяльності – знання про теорію управління, мають включати: поняття, закони, закономірності, принципи, правила, методи, наукові теорії, наукові факти щодо стану теорії управління вищими навчальними закладами.

У дослідженні розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті XX – початку XXI століття на першому етапі доречно провести аналіз тем, цілей, завдань наукових робіт, присвячених теорії управління вищими навчальними закладами, та характеристик їх авторів.

На другому – провести аналіз змісту наукових праць з проблем теорії управління вищими навчальними закладами, а саме:

- аналіз понятійного апарату (виокремлення кола основних понять, визначення словосполучень-маркерів, за допомогою яких можна оцінити характер наукових робіт);

- аналіз функцій, методів, принципів, правил, законів та закономірностей (визначення кола питань, проблем, яким науковці частіше приділяють увагу; упорядкувати та класифікувати закони й закономірності, функції, методи, правила, принципи управління на основі подібності й повторюваності);

- аналіз наукових теорій, фактів (проаналізувати досліджувані аспекти (рівні) теорії управління вищими навчальними закладами: наявність обґрунтування цілісної теорії управління, теорії управління великими підсистемами вищого навчального закладу, розробка локальних досліджень теорії управління).

Такий аналіз допоможе простежити виникнення теорії управління вищими навчальними закладами, етапи її розвитку, процес поступового формування, зміни, що відбувалися. Об'єктивно оцінювати досягнення минулого, пов'язати минуле з сьогоденням, визначити завдання на майбутнє і виокремити ознаки кризових явищ у розвитку теорії управління вищими навчальними закладами, наприклад, таких, як відсутність фундаментальних праць з цього питання, нових ідей, дублювання тих самих тем і положень; слабкий зв'язок праць науковців із потребами практики, зі спорідненими науками наступність [4].

Висновки. Отже, дослідження розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття з позицій системного підходу дозволяє нам:

1. Розглядати теорію управління вищими навчальними закладами як відкриту соціальну систему, яка взаємодіє із зовнішнім середовищем. Є. Хриков відзначає, що специфічною рисою управлінської діяльності є те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру функціонування як педагогічної системи, так і системи управління.

2. Розглядати теорію управління вищими навчальними закладами як систему нам дає підстави притаманні їй такі ознаки:

- цілісність (неможливість зведення управління вищими навчальними закладами до суми якостей елементів, що її складають, і виведення з останніх якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця і функції в системі);

- структурність (можливість опису теорії управління вищими навчальними закладами через встановлення її структури, тобто складу та мережі зв'язків і відносин; зумовленість стану теорії управління вищими навчальними закладами не стільки станом її окремих елементів, скільки якостями її структури);

- взаємозалежність (управління взаємодією вищого навчального закладу із зовнішнім середовищем);

- ієрархічність (кожний компонент теорії управління вищими навчальними закладами, у свою чергу, може розглядатися як система);

- багатоваріантність опису теорії управління вищими навчальними закладами [6].

Таким чином, використання системного підходу вимагає розгляду теорії управління вищого навчального закладу як певної множини елементів, взаємозв'язок яких зумовлює її цілісні властивості, розкриття їх та умов, що її забезпечують; виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі „управління вищим навчальним закладом" та його взаємозв'язків із більш широкими системами, зведення їх до єдиної теоретичної моделі.

Узагальнення ідей системного підходу дозволяє стверджувати, що методологічні засади цього підходу орієнтуються на такі уявлення: цілісність, динамічність, організація, рівновага, регулювання, самоорганізація, зв'язки, середовище, становлення, розвиток,

структура, управління, функція, мета, тобто своєрідна "технологія" дослідження. Системний підхід є сукупністю положень, що дозволяє здійснити загальну орієнтацію стосовно досліджуваного об'єкта. Саме цей підхід у нашому дослідженні містить принципи передбачення, тлумачення і теоретичного обґрунтування отриманих результатів.

Різноманіття сторін, елементів, відносин, внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування і розвитку теорії управління вищими навчальними закладами визначає необхідність її системного вивчення.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене обґрунтування особливостей реалізації системного підходу дослідження розвитку теорії управління ВНЗ дозволило нам визначити низку завдань, які необхідно буде вирішити під час наукового пошуку.

Перспективи подальшого дослідження полягають у застосуванні системного підходу при отриманні результатів дослідження до аналізу розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття) та визначення всіх рівнів теоретико-методологічних засад пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова О. Г. Системний підхід як методологічний орієнтир в управлінні сучасним закладом / О. Г. Козлова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2004. – С. 23 –32.

2. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій / О. В. Кустовська. – Т. : Економічна думка, 2005. – 124 с.

3. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина ; Междунар. акад. наук пед. образования. – М. : Академия, 2002. – 566, [1] с.

4. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях / Є. М. Хриков // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2005. – Вип. 40. – С. 37–42.

5. Хриков Є. М. Системний підхід до управління навчальним закладом / Є. М. Хриков // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2004. – С. 65–70.

6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

7. Хриков Є. М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917 – 1930-ті рр. XX століття / Є. М. Хриков // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1. – С. 129–136.

8. Хриков Є. М. Методологічні засади аналізу стану та напрямів подальшого розвитку наукової галузі „державне управління" / Євген Хриков // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 10–18.

9. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. для студ. вищих навч. закл. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко ; М-во культури і мистецтв України. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2016

УДК 374+004

С. Є. Лупаренко,
доктор педагогічних наук, доцент
Є. В. Данилова,
студент-магістр
(Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)
swetka1408@mail.ru

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ РОБОТОЮ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

Анотація

Стаття присвячена дослідженню специфіки використання інформаційних технологій в управлінні роботою музичних шкіл та розв'язанні їх навчально-організаційних проблем. Розкрито проблеми музичних шкіл, а саме: складання розкладу занять, розрахунок навантаження вчителів; недостатнє представлення музичних шкіл у зовнішньому середовищі; брак навчальних приміщень. Схарактеризовано вимоги до програми для складання та

редагування розкладу групових занять у музичній школі. Визначено можливості використання інформаційних технологій для покращення діяльності музичних шкіл.

Ключові слова: музична школа, інформаційні технології, управління, проблема, програма, розклад.

Summary

The article is dedicated to the investigation of the peculiarities of using the informational technologies in music schools management and solving their educational and organizational problems. The problems which music schools usually face with have been revealed. The requirements to a programme for scheduling group classes at music schools have been characterized. The possibilities of using the informational technologies for improving the activity of music schools have been determined.

Key words: music schools, informational technologies, management, programme, problem, schedule.

Постановка проблеми. З кінця XX ст. світове суспільство рухається шляхом інформатизації. Інформаційні технології торкнулися майже всіх сфер життя. Вони активно використовуються у сфері освіти як у викладанні, так і в управлінні освітніми закладами. Так, майже в усіх загальноосвітніх навчальних закладах є сайти, набір шаблонів документів, що застосовуються в роботі адміністрації школи; упроваджуються програми для складання та редагування розкладу; створюються інформаційні системи, що регулюють педагогічний процес.

Але, на жаль, у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах здійснюються тільки перші кроки в цьому напрямку. Це пов'язано з недостатнім фінансуванням цих установ; значно меншою їх кількістю (порівняно з загальноосвітніми навчальними закладами); браком спеціалістів у галузі інформатизації початкових спеціалізованих митецьких навчальних закладів (для порівняння – у кожній загальноосвітній школі є викладачі інформатики, і саме вони займаються впровадженням інформаційних технологій); відсутністю наукових досліджень цього питання.

З огляду на це актуальним є питання вивчення особливостей використання інформаційних технологій у педагогічному процесі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, зокрема музичних шкіл.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що науковцями розкрито певні аспекти проблеми діяльності початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та питання використання інформаційних технологій в управлінні освітніми установами. Основними напрямами досліджень є: організація діяльності музичних шкіл на різних етапах розвитку освіти в Україні (Ю. Бекетова, Н. Головко, Г. Захарович, М. Ковзій, Д. Павлов, Т. Танько), управління в системі мистецької освіти (Ю. Алієв, Т. Бакланова, Т. Дорош, Л. Зарілова, Б. Критський, А. Малинковська, А. Малюков, Р. Назімова, О. Радинова), проблеми розвитку мистецької освіти (В. Горлинський, Г. Маяковська), інформаційні технології в управлінні освітою (В. Биков, В. Дивак, Г. Єльникова, Л. Киян, О. Кулик, О. Лебедєв, І. Мороз, І. Пліш, О. Співаковський). Водночас питання особливостей використання інформаційних технологій в управлінні роботою початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів окремо не розглядалося, що і зумовило цей науковий пошук. Це дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мета статті – розкрити специфіку використання інформаційних технологій в управлінні музичними школами та розв'язанні їх навчально-організаційних проблем.

Виклад основного матеріалу. Музичні школи, а також художні, театральні, хореографічні, комбіновані школи (школи мистецтв, що складаються з відповідних відділень) є початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами. Музичні

школи, або музичні відділення шкіл мистецтв, у свою чергу, розподіляються на відділи – структурні підрозділи, що відповідають певній спеціалізації у межах музичного напрямку, наприклад, "Відділ народних інструментів", "Відділ духових інструментів", "Вокальний відділ" тощо. Навчально-виховний процес у цих закладах поєднує індивідуальні та колективні форми роботи [1].

Серед проблем, з якими стикається майже кожен керівник музичної школи, можна назвати брак коштів (на купівлю музичних інструментів, ремонт, спеціальної апаратури), відсутність конкурсного відбору (через невелику кількість бажаючих навчатися), труднощі із складанням розкладу та розрахунком педагогічного навантаження через особливості навчального процесу.

Так, однією з найважливіших є проблема розкладу. Наприклад, специфікою організації навчального процесу в музичній школі є переважання індивідуальної форми роботи (для порівняння – в інших мистецьких закладах (художніх, хореографічних та театральних школах) основною є групова форма). Але поряд з індивідуальними заняттями в музичних школах є також і групові (сольфеджіо, музична література, хор, оркестровий клас тощо). Розклад групових занять складається централізовано заступником директора з навчальної роботи, але розклад індивідуальних занять формується кожним викладачем з фаху окремо. Це зумовлює виникнення проблеми відстеження, так званих, "накладок". Незважаючи на те, що розклад складається централізовано, він дає можливі варіанти відвідування групових занять, із яких учні обирають самостійно найзручніший для них. Таким чином, щоб проконтролювати розклад всієї школи на наявність "накладок", необхідна велика кількість часу. Як наслідок, заступник директора з навчальної роботи приділяє увагу загальному розкладу (на решту напрямків роботи часу не вистачає), або займається усіма видами робіт (при цьому розклад не контролюється достатньо). Це призводить до доган, штрафів, а також утримання із заробітку викладачів оплати за час, що збігся з іншим предметом.

Ще однією відмінністю роботи музичних шкіл є різна тривалість уроків. Згідно з Типовими навчальними планами уроки в музичних школах тривають 0,5, 1, 1,5 та 2 академічні години, що є відповідно 25 хв., 45 хв., 1 год. 10 хв., 1 год. 30 хв. Також незвичним є процес формування груп. Якщо в загальноосвітній школі класи вже сформовані до 1 вересня і учні тільки в постійному складі відвідують уроки, то в музичній школі учні обирають з декількох можливих варіантів найбільш прийнятний для себе, при цьому можуть відвідувати різні дисципліни з різними групами. Ще одна особливість витікає з того факту, що музична школа є позашкільним навчальним закладом, тобто необов'язковим, а це означає, що за наявності вільних місць дитина може бути прийнята не 1 вересня, а пізніше; через відсутність своєчасної оплати, невиконання навчальних вимог або з інших причин учень може бути відрахований у середині навчального року.

Особливості організації навчально-виховного процесу в музичній школі у порівнянні із загальноосвітніми школами узагальнені в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння особливостей організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному накладі та музичній школі

Навчальний заклад / Особливості	Загальноосвітній навчальний заклад	Музична школа або музичне відділення школи естетичного виховання
Форма навчання	групова	групова та індивідуальна
Тривалість уроку	фіксована для всіх предметів	уроки з різних предметів у різних класах різної тривалості
Формування груп		
• Час формування	до початку навчального року	протягом першого тижня навчального

		року
• Постійність складу груп	склад групи однаковий для всіх предметів	на кожен предмет формується окрема група
• Спосіб формування	централізовано	за бажанням батьків
Зміна контингенту протягом року	окремі випадки	звичайне явище
Робочий тиждень	п'яти або шестиденний	Семиденний

Спроби розв'язання проблем, пов'язаних із розкладом, уже здійснюються. Так, у деяких школах спробували ввести єдину сітку розкладу уроків, незважаючи на те, що багато інших шкіл, випробувавши цей засіб, відмовились від нього. Причинами відмови від єдиної сітки уроків є зумовлена Типовими навчальними планами різна тривалість уроків; брак навчальних приміщень; неможливість витрачати час на великі перерви для вирівнювання сітки уроків; проживання учнів у різних кінцях міста та навчання в різних загальноосвітніх навчальних закладах із різним режимом роботи.

Часто виникає й інша проблема: викладачу з фаху дають кабінет погодинно на всіх його учнів, але з різних причин ніхто з них не встигає доїхати до музичної школи на початок заняття. Якщо починати роботу на урок пізніше, то ввечері один з учнів вже не зможе навчатися через заборону працювати після певного часу. Таким чином, цей учень не потрапляє на урок взагалі, тому що в інший день кабінет закріплено за іншим викладачем, і вільних кабінетів немає. Проблему можна було б розв'язати, «зсунувши» весь розклад викладача на половину уроку раніше, або пізніше, що не дозволяє наявність єдиної сітки. Це змушує викладачів вести так звану «подвійну бухгалтерію», коли заступнику директора подається один розклад, а працювати вони вимушені за іншим, реальним розкладом. Це не робить честі керівнику, оскільки він перекладає таким чином відповідальність з себе на підпорядкованих йому працівників. При перевірці серед поданих йому розкладів все буде правильно, а те, що вони не збігаються з реальністю, буде цілком провиною викладачів, поставлених у такі умови.

За майже відсутністю централізованого розкладу батьки дитини складають його самостійно з викладачем із фаху. Але часто після з'ясування розкладу учень може змінити групу з будь-якого групового предмета, і трапляється, що збіг буде майже непомітним, наприклад, 5 хв. Таким чином, учень відвідує, наприклад, урок скрипки і на 5 хв. запізнюється на сольфеджіо. Своїм запізненням він не дивує викладача з сольфеджіо, оскільки діти їдуть із різних кінців міста і можуть спізнитися через проблеми з транспортом. Ця типова для музичної школи ситуація може тягнутися певний час, і добре, якщо вона з'ясується самою школою, а не завдяки зовнішній перевірці.

Було б логічно у XXI ст. спробувати розв'язати перелічені проблеми за допомогою інформаційних технологій, але й досі заступники директорів вирішують їх уручну.

Ураховуючи, що в більшості освітніх закладів (від загальноосвітніх до вищих навчальних закладів) успішно використовуються спеціальні програмні продукти, що полегшують та прискорюють складання розкладу, перш за все, необхідно проаналізувати вже існуючі програми, зокрема програми для складання розкладу.

Програма "Ніка-Люкс" (оригінальна назва – "НИКА-Люкс", розробник – компанія "НИКА-Софт") [2] автоматизує процес складання тижневого шкільного розкладу занять у загальноосвітніх закладах різних ступенів і профілів (школи, гімназії, ліцеї), беручи до уваги особливості навчальних планів та організації педагогічного процесу, а також вимоги методичного, санітарно-гігієнічного та індивідуально-психологічного характеру. Програма надзвичайно легка в опануванні та зручна в роботі. Програму складання розкладу можна завантажити безкоштовно та тестувати її роботу протягом 17 днів.

Результатом роботи програми є шкільний розклад занять, складений з мінімальною кількістю "вікон" для вчителів. При наявності зауважень до кінцевого результату оператор має можливість скористатися зручним інструментом для ручного редагування розкладу занять.

Ця програма враховує: наявність у школі другої зміни, п'яти- або шестиденної форми навчання; особливості кабінетного фонду школи; методичні дні та небажаний час роботи вчителів, у тому числі режим добору оптимальних днів; дні й години для проведення екскурсій, візитів до театрів тощо; граничні рівні денного навчального навантаження з урахуванням коефіцієнтів складності предметів тощо.

Програма забезпечує: розподіл класів на ті, що навчаються за п'яти- або шестиденкою; «плаваючий» початок занять і другої зміни; розбивку класів на групи (до трьох груп), у тому числі за різними предметами; подвоєння, потроєння і т.д. заданої кількості годин; об'єднання класів у потоки (у тому числі з подальшим розподілом на групи); складання розкладу з урахуванням особливостей наявного аудиторного фонду, викладання одним вчителем двох і більше предметів; дотримання "паралелей" учителів; обмеження максимально припустимої кількості годин з предмета на день; складання розкладу для вчителя, який викладає у двох групах одного класу (формування пар з іншими предметами або розміщення на перший / останній уроки); відображення та друк розкладу занять у різних формах, включаючи індивідуальні розклади вчителів і розклади окремих класів, інформацію про зайнятість кабінетів тощо; експорт розкладу у формат html для відображення на сайті школи; експорт розкладу в програму Excel; "дружній напівавтомат" для ручного редагування сформованого розкладу; зберігання в одному файлі декількох розкладів на різні періоди навчального року.

Існують також інші програми для складання розкладу (зокрема, програма Time Tables, її розробник – компанія Applied Software Consultants), але всі вони розраховані на загальноосвітні навчальні заклади, не враховують вищенаведену специфіку і не є корисними в роботі керівника музичних шкіл, через що і не використовуються.

Отже, очевидною є необхідність створення програмних засобів для полегшення складання розкладу та для пошуку збігів у розкладі кожного окремого учня. Вірогідно, це потребує фінансування (навчальним закладом, якщо він може собі це дозволити, чи місцевим департаментом культури або спонсором); керівник може проявити гнучкість та креативність і обійтися без додаткового фінансування, але у будь-якому разі необхідно дати програмістові технічне завдання, тобто задати майбутні якості бажаної програми. Для того, щоб програма розв'язувала перелічені проблеми, було сформульовано вимоги до програми для складання та редагування розкладу групових занять у музичній школі, а саме:

1. Зобразити кожен урок прямокутним блоком.

2. Для кожного уроку зробити можливим вибір тривалості уроку з таких варіантів: 25 хв., 35 хв. (для підготовчої групи, де за нормами санстанції урок триває 35 хв. замість 45 хв.), 45 хв., 1 год. 10 хв. (урок 35 хв. + 35 хв. з можливістю 5-хвилинної перерви в середині уроку), подвоєний урок (що складається з двох уроків по 45 хв. з перервою 5 хв.), полуторний урок (35 хв. – 5 хв. перерва – 20 хв.).

3. Забезпечити можливість починати урок у будь-який час, що є кратним 5 хвилинам, шляхом розміщення блоку в потрібний час сітки розкладу методом "перетягти та кинути".

4. Задати обов'язкову перерву між уроками не менш ніж 5 хвилин.

5. Забезпечити можливість формування блоків-уроків на окремому полі із закладанням такої інформації: назва предмета, клас, прізвище викладача, кабінет, група.

6. Забезпечити можливість групування інформації за класами, викладачами та кабінетами.

7. При обранні одного з перелічених критеріїв формування таблиці забезпечити можливість підсвічування одного з двох критеріїв, що залишилися, різними кольорами. Наприклад, обране групування інформації за викладачами, а кабінети або класи підсвічені кожен своїм кольором.

8. Ураховувати семиденний робочий тиждень.

9. Забезпечити можливість виведення даних на друк.

10. Забезпечити можливість уведення облікового складу кожної групи та підключення модуля "Розклад" до загальної інформаційної системи.

11. При підключенні до загальної інформаційної системи забезпечити можливість об'єднання розкладу групових та індивідуальних занять окремого викладача й формування його загального розкладу, а також надання довідки з графіком роботи (для роботи за сумісництвом).

У такому варіанті програма відповідатиме потребам музичної школи при складанні розкладу.

Щодо програми для відстеження збігів у розкладі, то вона може бути одним із модулів єдиної інформаційної системи (що без сумніву потребує роботи програміста) або окремою програмою, яка є реляційною базою даних і може бути створена на базі MS Access.

Окрім того, інформаційні технології можуть стати в нагоді для поліпшення зв'язку музичної школи із зовнішнім середовищем. Слід зазначити, що постійна робота над презентацією закладу в зовнішньому середовищі сприяє збільшенню кількості бажаючих навчатися і тим самим дозволяє відбирати для навчання дітей із найкращими здібностями, а також відраховувати учнів, що не виконують вимоги закладу стосовно відвідування та успішності, не побоюючись зменшення контингенту школи.

Зв'язок із зовнішнім середовищем є двобічним. З одного боку, це презентація навчального закладу в зовнішньому середовищі в мережі Інтернет з використанням Веб-технологій, за допомогою яких створюється сайт; з іншого – це ретельне відстеження іміджу школи в мережі Інтернет та його корекція.

Висновки. Отже, програмні засоби, що використовуються в загальноосвітніх та багатьох інших закладах, не завжди відповідають вимогам музичних шкіл та шкіл мистецтв, що мають у своєму складі музичні відділи. Зазначені заклади потребують специфічного програмного забезпечення, що дозволить розв'язати проблеми з розкладом занять, завантаженістю вчителів, раціональним використанням наявних приміщень, а також сприятиме покращенню іміджу музичних шкіл та збільшенню кількості учнів у них. Для створення програм, що здатні допомогти в управлінні зазначеними закладами, необхідні відповідне фінансування та залучення професійних програмістів, які повинні бути обізнані зі специфікою роботи в музичних школах.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними є визначення умов успішного впровадження інформаційних технологій у діяльність початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, висвітлення досягнень і труднощів у застосуванні інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наказ Міністерства культури і мистецтв України від 06.08.2001 № 523 "Про затвердження Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0803-01

2. Ника-Софт. Программы автоматизации деятельности учреждений образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nikasoft.ru/

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016

УДК 378. 091

О. С. Товканець,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ВНЗ "Східно-європейський слов'янський університет")
tovkanecoksana@rambler.ru

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПОСЛУГ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Анотація

У статті розглядається проблема формування змісту підготовки менеджерів освіти. Обґрунтовано необхідність вивчення управління якістю освітніх послуг. Визначено напрями підготовки менеджерів освіти: формування у менеджерів якісно нових ознак суспільної свідомості й практики, нового типу культури і мислення; знання суті концепції всеохоплюючого менеджменту якості, адміністративного та оперативного аспектів управління якістю; вирішення комплексу стратегічних питань розвитку освітньої установи.

Ключові слова: менеджер освіти, якість освітніх послуг, управління якістю, принципи менеджменту якості.

Summary

The article considers the problem of shaping the content of training of education managers. The necessity of studying quality management education has been substantiated. The ways of training of education managers, quality managers forming the new features of social consciousness and practice, a new type of culture and thinking; comprehensive knowledge of the essence of the concept of quality management , administrative and operational aspects of quality management; solving complex strategic issues of development of educational institutions have been defined.

Key words: manager of education, quality of education service, quality management, quality management principles.

Постановка проблеми. Різноманітність сформованих соціокультурних та освітніх традицій в європейській освіті на початку XXI століття зумовило необхідність розробки єдиного підходу у визначенні стандартів якості та забезпеченні якості освіти. Інструментом забезпечення ефективного партнерства суб'єктів освітнього процесу (педагог, учні, студенти, батьки, громадськість) на всіх рівнях є управління якістю, а оволодіння методами управління якістю є однією з головних умов виходу освітніх установ і організацій на ринок з конкурентоспроможними освітніми послугами. Загалом, якість продукції та усіх видів послуг поряд з їх кількістю визначає якість життя людини, збереження навколишнього середовища та зміст якості соціально-економічного розвитку суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Значний інтерес у контексті суспільних трансформацій, управління освітою та кадрового забезпечення становлять наукові праці з питань професійної підготовки фахівців (В. Андрущенко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Капітанець, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник та ін.), визначення засад сучасної підготовки керівників освіти в Україні (Л. Калініна, В. Пікельна, Є. Хриков та ін.), корпоративної соціальної політики і стратегічного менеджменту (А. Керол, Ф. Хой та ін.), управління якістю в діяльності організацій та установ (І. Булах, В. Загорський, Дж. Харингтон та ін.)

І. Булах визначає якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави [10, с. 27]. В. Загорський зазначає, що "на сучасному етапі актуальними є розробка, визначення необхідних ресурсів системи управління якістю освітніх послуг, зокрема кадрового потенціалу, оскільки від того, як колектив сприйме ідею впровадження нової системи управління якістю, зрозуміє необхідність належного

функціонування кожного з його компонентів, як кожний працівник на своєму робочому місці зуміє впроваджувати елементи системи в життя, а за необхідності – підвищувати власний рівень знань та умінь, буде залежати успіх процесу модернізації системи управління якістю та її ефективне функціонування" [12, с.95]. Науковою проблемою на сучасному етапі, на нашу думку, є підготовка менеджерів освітньої галузі до управління якістю.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів підготовки менеджерів до управління якістю освіти на початку XXI століття.

У процесі вивчення проблеми ми прийшли до висновку, що важливим у підготовці менеджерів освіти є спрямування на формування керівника навчального закладу як фахівця, здатного до реалізації змін в освіті шляхом удосконалення інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної та практично-діяльнісної сфери особистості, підвищення професійної компетентності та управлінської культури, що передбачає: ознайомлення з методологічними підходами до управління якістю освіти та напрямами модернізації системи освіти, формування в менеджерів якісно нових ознак суспільної свідомості й практики, нового типу культури, мислення та ринкового господарювання правильного розуміння якості та управління якістю; знання суті концепції всеохоплюючого менеджменту якості, адміністративного та оперативного аспектів управління якістю; розуміння корпоративної культури, чітке усвідомлення керівником навчального закладу своїх функцій через визначення сутності проблеми ситуативного лідерства; орієнтацію на вирішення комплексу стратегічних питань розвитку освітньої установи, формування відповідальності керівника освітньої галузі чи освітньої установи; удосконалення та оновлення знань і умінь з теоретико-методологічних, правових, економічних, управлінських, соціогуманітарних та інших питань професійної діяльності керівника навчального закладу.

При підготовці менеджерів освітньої галузі в контексті управління якістю освітніх установ та педагогічних процесів важливими є врахування кількох аспектів.

Найперше, це формування в менеджерів якісно нових ознак суспільної свідомості й практики, нового типу культури, мислення та ринкового господарювання правильного розуміння якості та управління якістю. Безумовно, у змісті навчальних програм з підготовки менеджерів освіти основою є вивчення якості та управління якістю згідно з міжнародним стандартом ISO 9000:2000, де основними функціями визначено планування, оперативне управління, забезпечення й поліпшення якості, які реалізуються на всіх етапах життєвого циклу послуг [9].

Не менш важливою методологічною основою для управлінця є орієнтація на принципи менеджменту якості. Міжнародною організацією зі стандартизації сформулювано його вісім принципів:

– орієнтація на споживача (розуміння потреб споживачів, задоволення їхніх вимог й намагання перевершити очікування);

– лідерство (лідери визначають напрями дій і створюють середовище, в якому люди можуть бути цілком задіяні для досягнення цілей);

– залучення всього персоналу до управління якістю (повне залучення можливостей персоналу сприяє досягненню цілей);

– процесний підхід (система управління організацією будується на основі управління мережею процесів);

– системний підхід (ідентифікація, розуміння та керування взаємозалежними процесами з урахуванням їхньої важливості в досягненні встановлених цілей);

– постійне поліпшення (визначення стратегічної мети установи чи організації);

– прийняття рішень на основі фактів (ефективні рішення базуються на логічному аналізі й раціональній оцінці інформації);

– взаємовигідні відносини з партнерами (посилення можливості всіх сторін у

створенні цінності) [6].

Для менеджера освітньої галузі важливим є розуміння поділу функцій із погляду адміністративного та оперативного аспектів управління якістю [2, с.92], що утворюють два взаємопов'язані вертикальний та горизонтальний контури управління. Вертикальний контур включає функції, виконання яких належить до повноважень вищого керівництва підприємства, та виконує завдання адміністративного управління якістю. Горизонтальний контур управління включає функції, що виконуються в процесі оперативного управління якістю. Відповідно з двома аспектами управління якістю повний "контур якості" має включати вертикальний контур адміністративного управління якістю та горизонтальний контур оперативного управління якістю.

Питання забезпечення, підтримання та підвищення якості освітніх послуг і конкурентоспроможності обов'язково необхідно розглядати у взаємозв'язку, орієнтуючись на ті підходи та концепції, які домінують як у межах країни, так і на рівні освітньої установи. В управлінському аспекті всеохоплюючий менеджмент якості (Total Quality Management – TQM) – це концепція, яка передбачає загальне, цілеспрямоване та добре скоординоване застосування систем і методів управління якістю в усіх сферах діяльності за участі керівництва та працівників усіх рівнів та за умов раціонального використання технічних можливостей. *Метою TQM* є досягнення довгострокового успіху через максимальне задоволення потреб усіх груп, зацікавлених у діяльності установи (споживачі, власники, працівники, постачальники та суспільство). *Завдання TQM* полягає в постійному поліпшенні якості шляхом регулярного аналізу результатів та коригування діяльності, прагнення до повної відсутності дефектів та зниження витрат, забезпечення конкурентоспроможності та завоювання довіри всіх зацікавлених груп завдяки використанню передових технологій, гнучкості, інтелектуальному потенціалу [7, с. 37].

Цикл управління в організації, що працює за принципами TQM, є циклом безперервного поліпшення всіх показників діяльності та містить три ключові аспекти: планування вдосконалення (аналіз потреб споживачів, суспільства, працівників та організації, що постійно змінюються; аналіз внутрішніх можливостей організації з поліпшення якості; розрахунок перспективних витрат на якість); реалізація вдосконалення (визначення пріоритетів серед процесів, які піддаються коригувальним діям; створення команди з удосконалення процесу; уточнення завдань; збирання даних; причинно-наслідковий аналіз; планування та впровадження рішень, документування; оцінка результатів; стандартизація); оцінювання та самооцінювання (національні та міжнародні премії з якості; внутрішньофірмова система балів).

У змісті підготовки менеджерів освітньої галузі знання адміністративного та оперативного аспектів управління якістю, суті концепції всеохоплюючого менеджменту якості сприяють формуванню розуміння фахової управлінської діяльності як феномена, що передбачає реалізацію державної політики в галузі освіти; розкриттю власних індивідуальних можливостей кожного керівника під час управлінської підготовки; забезпечують випереджувальне оновлення особистісного потенціалу управління в умовах модернізаційних процесів школи й освіти загалом. Окрім цього, вони дозволяють здійснювати прогнозування кардинальних змін у підготовці сучасних керівників освіти як фахівців-управлінців.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що якість створюється в конкретних організаціях, установах, процес її забезпечення в кожній організації починається зі свідомості працівників і чіткого розуміння ними тих цілей, що є пріоритетними для освітньої установи. Визначення пріоритетності цілей освітньої установи здійснюється на основі європейських та міжнародних стандартів і тих пріоритетів, які чітко

сформульовані й проголошені на рівні держави як національна політика щодо якості.

Аналізуючи специфіку проблеми управління якістю в освітній галузі, ми прийшли до висновків, що формальним початком проблеми забезпечення якості надання освітніх послуг та результатів навчання в європейських країнах стала Сорбонська декларація (1998), в якій відзначалось, що "Європа знань" є на сьогодні широко визнаним незмінним чинником соціального та людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери" [4, с. 14].

Основою для побудови систем внутрішньої й зовнішньої оцінки та гарантії якості стали "Стандарти й рекомендації для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі вищої освіти" [16], які ENQA розробила Відповідно до рішення Берлінської декларації (2003). Стандарти і рекомендації насамперед підтримують дух "Грацької Декларації від липня 2003 року" [17], проголошеної Європейською Асоціацією університетів, де йдеться про те, що "мета європейського виміру у сфері забезпечення якості – це ствердження взаємної довіри та забезпечення більшої прозорості в умовах розмаїття національних систем і предметних галузей". Визнається верховенство національних систем вищої освіти, важливість автономії освітніх закладів і агенцій із забезпечення якості, а також конкретні вимоги різних академічних дисциплін. Важливим є також розуміння, що відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості. Тому стандарти і рекомендації спрямовані на знаходження балансу між розвитком внутрішньої культури дотримання якості і тією роллю, яку можуть відігравати процедури зовнішнього забезпечення якості.

Щодо національних системи забезпечення якості, то вони повинні включати в себе визначення відповідальності організацій та інститутів, що беруть участь в освітньому процесі; оцінка програм і освітніх установ, в тому числі внутрішня оцінка, зовнішня експертиза, участь студентів і оприлюднення результатів; створення національної системи акредитації, сертифікації або подібних процедур; забезпечення свідоцтва міжнародної участі в оцінці міжнародного співробітництва та в роботі мереж.

Європейською мережею забезпечення якості у вищій освіті (ENQA) у співпраці з Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською асоціацією вищих навчальних закладів (EURASHE) і Національною спілкою студентів Європи (ESIB) розроблено набір стандартів, процедур і методик оцінки якості й адекватну систему зовнішньої експертизи для гарантії якості та / або систему акредитаційних агентств (органів). Перший Європейський форум із забезпечення якості, організований спільно EUA, ENQA, EURASHE та ESIB (Група Е4) (2006), сприяв обговоренню досягнень у сфері забезпечення якості в Європі [8, с.26]. Питання забезпечення якості було предметом обговорення в 2012 році на Конференції міністрів у Бухаресті [5] та під час роботи в Дубліні Генеральної Асамблеї Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти (2013). Зокрема підкреслено, що важливо звернути увагу на посилення відповідності Стандартів поставленим цілям, на забезпечення єдиного набору цінностей і принципів, які орієнтовані на: розвиток (урахування очікувань ВНЗ: підтримка внутрішнього розвитку); підзвітність (урахування інтересів політиків в галузі освіти: отримання достовірної інформації для прийняття політичних і управлінських рішень на рівні окремих освітніх систем); прозорість (урахування інтересів широкого загалу: отримання надійної інформації про окремі освітніх програмах або групах програм для їх порівняння) [6, с. 9].

На рівні освітніх установ ідея підвищення якості і конкурентоспроможності може бути реалізована, орієнтуючись на формулювання базових орієнтирів та цілей, за трьома ієрархічними рівнями: *на рівні освітньої установи*: наміри, напрями, цілі діяльності стосовно якості, офіційно сформульовані та задекларовані керівництвом установи в політиці якості; *на рівні підрозділів*: завдання, ресурси, критерії оцінювання діяльності, пов'язані із забезпеченням якості груп процесів, спрямованих на створення і надання конкретної послуги; *на рівні персоналу*: відповідальність, повноваження, відносини виконавців усіх рівнів щодо питань якості.

Значення та необхідність управління якістю на рівні організації визначається тим, що сприяє задоволенню дедалі більших потреб та очікувань споживачів освітніх послуг і, відповідно, надає поштовх для розвитку і вдосконалення діяльності установи. Освітня установа завдяки застосуванню сучасного інструментарію та методів менеджменту якості стає більш гнучкою, адаптивною на основі використання власних конкурентних переваг.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми підготовки менеджерів освітньої галузі [1 с. 16; 13; 14, с.42] дає підстави стверджувати, що впровадження ідей TQM щодо управління якістю освітніх послуг можливе лише за умов серйозних змін корпоративної культури сучасних освітніх установ. Стан корпоративної культури та система менеджменту якості освітньої установи мають бути адекватними один одному. Розглядаючи питання щодо засвоєння принципів TQM сучасними освітніми установами, слід ураховувати три ключові моменти: ставлення вищого керівництва до проблем якості та його спроможність проводити зміни; орієнтація на залучення персоналу освітніх установ на всіх рівнях управління до побудови системи менеджменту якості через удосконалення мотивації та побудови безперервної системи навчання працівників; орієнтація на командні методи роботи.

Орієнтацію на вирішення комплексу стратегічних питань розвитку освітньої установи, формування відповідальності керівника освітньої галузі чи освітньої установи мають положення Стандарту ІСО 9000:2000 щодо ролі вищого керівництва в системі менеджменту якості. Підкреслено, що саме від керівника і його стилю управління залежить формування ефективного діяльнісного середовища. Згідно Стандартів ИСО 9000:2000 керівництво безпосередньо відповідальне за встановлення в організації чи установі політики якості і цілей у сфері якості, забезпечення ефективної система менеджменту якості для впровадження і підтримки поставлених цілей, виконання вимог замовника, забезпечення необхідних ресурсів, здійснення аналізу та ухвалення рішення щодо поліпшення діяльності галузі тощо [9].

Отже, діяльність керівника освітньої установи повинна бути спрямована на роботу з управління таким чином, щоб вона відповідала потребам усіх учасників навчально-виховного процесу і давала можливість активізувати їхню роботу, підвищувати продуктивність праці й загальну ефективність педагогічного виробництва як сфери культурного відтворення особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Менеджер освіти є не лише джерелом інформації, але й носієм культури, організатором професійної діяльності та взаємодії з колегами. Стратегічні орієнтири творчої особистості спрямовані на розвиток її здібностей, потреб у перетворювальній діяльності, досконалому рівні засвоєних знань, умінь, поєднанні аналітичного та інтуїтивного мислення. Формування особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання, управління в освітній галузі. У цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічного й управлінського знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків.

Задоволення потреб менеджерів освітньої галузі у якісній вищій освіті, становленню

їхньої компетентності, створенню умов для більш досконалої організаційної гармонійності системи освіти суттєво впливатиме на рівень конкурентоспроможності педагогічних кадрів на національному та міжнародному ринках праці. Знання і застосування сучасних управлінських функцій (модернізованих, розвивальних, інноваційних) спільно з традиційними (прийняття управлінських рішень, планування, організація, коригування, координування, облік і контроль) сприятимуть діяльності закладу освіти і забезпечуватимуть керівництво і лідерство в управлінні нових явищ, які прискорюють процеси переведення соціально-педагогічних систем із стану стабільного функціонування в стан інноваційного розвитку, що стає перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1.Вікторов В. Г. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософ-ський аналіз) / В. Г. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 16 – 24.

2.Градінарова О. О. Управління якістю: конспект лекцій / О. О. Градінарова. – Донецьк : вид-во "Ноулідж", 2013. – 281 с.

3.До зони європейської вищої освіти: комюніке зустрічі Європейських Міністрів освіти. Прага, 19 травня 2001 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon. rada. gov

4.Зона європейської вищої освіти: спільна декларація європейських міністрів освіти // Болонський процес. Документи і матеріали / за ред. д. е. н., проф. С. І. Юрія. – Т. : Економічна думка, 2006. – С. 12 –16.

5. Извлечение максимальной пользы из нашего потенциала: Консолидация Европейского пространства высшего образования. Бухарестское коммюнике, 3 апр. 2012 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: /coe.int/t/dg4/

6.Из материалов интервью с президентом Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании Ахимом Хопбаком // Аккредитация в образовании. – № 61. – 2013. – С. 8 –11.

7.Ламоткин С.А. Управление качеством товарной продукции / С. А. Ламоткин, И. М. Несмелов. – Минск : БГЭУ, 2006. – 144 с.

8. На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації : комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти. — Лондон : [б. в.], 2007. — С. 26

9. Побудова системи якості (модель ISO 9001-2000) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cpk.org.ua/index.p

10. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Дніпропетровськ: АРТ- ПРЕС, 2003. – 212 с.

11. Сороко В. М. Функціонування і розвиток системи управління якістю : навч.- метод. матеріали / В. М. Сороко. – К. : НАДУ, 2013. – 80 с.

12. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах : навч. посіб. : у 2 ч. Ч. 1: Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг / кол.авт. ; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. – 136 с.

13. Христов Х. Фактори за качеството на висшето образование в конкурентна среда / Христо Христов, Мария Христова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://ibsedu.com/media/Conference/2012/

14. Evaluace ve vzdělávání textová studijní opora / Ing. Ivan Miller, Ph.D. Ing. Karel Němejc. – Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2014. – 79 c.

15. ISO/DIS 29990:2010. Learning services for non-formal education and training – Basic requirements for service providers. – ISO : ISO/TK 232, 2009.– 15p.

16.Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.enqa.eu/files/

17.Graz Declaration 2003 Forward from Berlin: the Role of the Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unizg.hr/rz/dokumenti.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2016

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабин Уляна – аспірант Кишинівського державного педагогічного університету (Республіка Молдова);

Беграгян Люся Сейранівна – аспірант Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля;

Бунчук Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Бурназова Віра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Васиньова Надія Сергіївна – аспірантка Державного закладу "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка";

Вєнцева Надія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Гош Вікторія Євгеніївна – асистент Київського медичного університету УАНМ;

Губіна Оксана Юріївна – аспірант Сумсього державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка;

Гуренко Ольга Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Данилова Євгенія Валентинівна – студент-магістр Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Дейнеко Наталя Вікторівна – кандидат технічних наук Національного університету цивільного захисту України (Харків);

Деміхова Олена – викладач Запорізької державної інженерної академії;

Жмуркова Інна Валеріївна – здобувач Харківського автомобільно-дорожнього університету;

Заболоцький Антон Юрійович – директор центра дистанційного навчання Університету економіки і права "КРОК";

Карпенко Інна – викладач Запорізької державної інженерної академії;

Князян Маріанна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

Коваль Людмила Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор Бердянського державного педагогічного університету;

Кривильова Олена Анатолійвна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Лупаренко Світлана Євгенівна – доктор педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Лю Сінтінь – аспірант Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ);

Мануела Діас – доктор філософії (Хільдесхайм, Німеччина);

Меквабідзе Руізан – професор Горського державного педагогічного університету;

Мозолев Олександр Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Нелін Євген Володимирович– здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Ненько Юлія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗУ;

Нестеренко Марина Миколаївна – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету;

Нищета Володимир Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Херсонського державного університету;

Нікітенко Віталіна – кандидат технічних наук, доцент Запорізької державної інженерної академії;

Петько Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ);

Попелешко Юлія Іванівна – кандидат педагогічних наук, асистент Мелітопольського державного педагогічного університету;

Попова Олександра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського";

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Радзієвська Ольга Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ "Донбаський Державний Педагогічний Університет";

Рибінська Юлія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент Київського національного університету культури та мистецтв;

Сичікова Яна Олександрівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Сімак Ана – доктор філософії, доцент Кишинівського державного педагогічного університету (Республіка Молдова);

Сороквашин Сергій Володимирович – аспірант Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля;

Стеченко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка;

Стрельніков Віктор Юрійович – доктор педагогічних наук, професор ВНЗ

Укоопспілки “Полтавський університет економіки і торгівлі”;

Товканець Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент ВНЗ “Східно-європейський слов’янський університет”;

Улюкаєва Ірина Гереївна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Ушакова Людмила Іванівна – аспірант Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка;

Ушакова Юлія Вікторівна – аспірантка Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету;

Фендріков Костянтин Миколайович – здобувач Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Філімонова Тетяна Володимирівна – аспірант Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського;

Фрицюк Валентина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Шевчук Олег Борисович – кандидат економічних наук, доцент ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”;

Шитко Вікторія Володимирівна – викладач Бердянського медичного коледжу;

Шумілова Ірина Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Шустак Юлія Іванівна – аспірант Національного університету “Острозька академія”;

Яблочнікова Ірина Остапівна – кандидат педагогічних наук Інституту вищої освіти НАПН України (Київ).

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Технічні вимоги до оформлення статті:

- Обсяг статті – 8–12 повних сторінок.
- Стандарти: папір формату А4, шрифт набору Times New Roman, кегль 14 pt, міжрядковий інтервал – 1.5, всі поля – 2 см. Сторінки без нумерації (нумеруються олівцем на звороті). Параметри абзацу: перший рядок – відступ 1,25 см, відступи зліва і справа – 0 мм.
- Текст набирається без переносів, на всю ширину сторінки. Допускається виділення ключових понять напівжирним шрифтом, цитат – курсивом. Необхідно використовувати прямі лапки (парні – "…"). При наборі тексту потрібно розрізняти символи дефісу (-) та тире (–).

Матеріали розташовуються в такій послідовності:

1) індекс УДК (окремий абзац з вирівнюванням по лівому краю);

2) прізвище та ініціали автора / авторів (окремий абзац з вирівнюванням по центру);

3) науковий ступінь, або аспірант / магістрант (окремий абзац з вирівнюванням по центру);

4) місце роботи / навчання: назва установи, населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи); всі дані про місце роботи – окремий абзац з вирівнюванням по центру;

5) електронна адреса (окремий абзац з вирівнюванням по центру);

6) назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, окремий абзац без відступів першого рядка з вирівнюванням по центру);

7) анотації статті (по 500 друкованих знаків кожна) та ключові слова подаються двома мовами: мовою, якою написана стаття, та англійською (окремі абзаци з вирівнюванням по ширині).

8) текст статті; бібліографічні посилання у тексті беруться у квадратні дужки. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номера джерел – крапкою з комою, напр.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.

9) список використаних джерел (оформлений за останніми вимогами ВАК України (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30). Джерела наводяться в алфавітному порядку (окремі абзаци з виступом першого рядка – 1 см).

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com
- Paper length: 8 - 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
- The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія: Педагогічні науки

Випуск 2

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 20510-10310Р від 24.12.2013 року

Головний редактор
Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор,
ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор
Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент Бердянського державного педагогічного університету

Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Денисова

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 28.10.2016 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial Narrow". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 20 Обл.-вид. арк. 20,3.
Наклад 100 прим. Вид. № 155.

Адреса редакції:
71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Series: Pedagogical scieces

ISSUE 2

Editor in Chief
Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor
Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State Pedagogical University

Computer version
Anzhelika Denisova

Signed to the print 28.10.2016
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts “Arial Narrow”. Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 20
Number of copies 100.

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007