

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (257) ЖОВТЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами
VI Міжнародної науково-практичної конференції
„Інноваційні процеси в освітньому просторі:
доступність, ефективність, якість”,
присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО*

№ 22 (257) листопад 2012

Частина IX

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 26 жовтня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

1. **Бондаренко Л. І.** Історико-педагогічні аспекти підготовки викладачів до науково-педагогічної діяльності..... 5
2. **Вітебська П. В.** Педагогічна концепція А. С. Макаренка щодо формування та реалізації педагогічного оптимізму вихователя.... 12
3. **Діденко О. М.** Види експерименту в дидактичних дослідженнях українських науковців у 60 – 70 роках ХХ століття..... 18
4. **Коваленко Т. В., Єпіхіна М. А. В. О.** Сухомлинський про роль математики у розумовому розвитку молодших школярів..... 26
5. **Кузьменко В. В., Примакова В. В.** Становлення та розвиток післядипломної освіти вчителів в Україні до початку ХХ століття..... 35
6. **Лісковацька Х. М.** Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття)..... 41
7. **Панасенко Е. А.** Напрями експериментів у галузі виховання у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях (60 – 70-ті рр. ХХ ст.) 48
8. **Сбітнєва Л. М.** Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (перша половина ХХ століття)..... 57
9. **Спірідонова А. В.** Особистість учителя в творчості українських письменників другої половини ХІХ століття..... 65
10. **Чаговець А. І., Притуляк Л. М.** Науково-педагогічна проблема заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення (друга половина ХХ ст.) 70
11. **Чумак Л. В.** Педагогічна деонтологія експліцитного періоду.... 78
12. **Яценко В. В.** Етапи та провідні тенденції стану та розвитку питання заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ ст..... 85

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

13. **Акуленко К. Ю.** Впровадження ідей соціального конструкціонізму в підготовку студентів-економістів засобами системи Moodle..... 93
14. **Белкіна С. Д.** Підготовка студентів інженерних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства..... 99
15. **Бревнова Ю. А.** Место и роль информационно-коммуникационных технологий в современном образовании..... 107

16.	Джичоная М. А. Внедрение компьютерных технологий в учебном процессе. Метод проектов в преподавании иностранного языка.....	113
17.	Ерохина Е. А. Использование компьютерных технологий как эффективный метод обучения иностранному языку.....	117
18.	Пінчук І. О. Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій при підготовці майбутніх учителів англійської мови початкових класів.....	124
19.	Попель О. В. Презентация в аспекте речевого мастерства.....	133
20.	Чикіна Ю. Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти.....	139
21.	Швецова Г. А. Комп'ютерна графіка та її використання в практиці освітньої діяльності.....	148
22.	Шевель Б. О. Можливості формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за допомогою динамічних флеш-презентацій.....	153
23.	Щербань І. Ю. Застосування комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови у ВНЗ.....	159

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

24.	Глоба О. П. Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні аспекти комплексної реабілітації та соціалізації молоді з порушеннями ОРА в умовах регіонального корекційно-реабілітаційного середовища.....	165
25.	Сорокіна Г. О. Луганська область як туристично привабливий регіон.....	177
26.	Сейко Н. А. Головні характеристики джерельної бази дослідження історії доброчинності у сфері освіти України (XIX – початок XX століття).....	187
	Відомості про авторів.....	196

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.88

Л. І. Бондаренко

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Глиbokі соціально-економічні зміни в державі зумовлюють докорінні перетворення у сфері вищої освіти, ефективність яких значною мірою залежить і від рівня професійно-педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів. Дійсно, педагогічна діяльність сучасного викладача вищої школи поліфункціональна, складна й різнопланова у виконанні, а тому вимагає ґрунтовного наукового вивчення. Варто погодитися з ученими в тому, що для успішного виконання своїх функцій викладач має бути психологом, дослідником, оратором, методистом, вихователем, аналітиком, організатором, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі знань, ерудитом з розвинутим науковим світоглядом. Крім цього, викладач повинен мати талант учителя, природні педагогічні здібності, бути творчою особистістю. Зважаючи на це, дослідження аспектів підготовки викладачів для вищих навчальних закладів нині є важливими й потрібними.

Зазначимо, що історія будь-якої конкретної науки вибудовує фундамент її теоретичних засад, є платформою методологічного знання, системно-комплексним інструментом розробки нових концепцій. У зв'язку з цим проблема дослідження ретроспективних аспектів підготовки викладачів вищих навчальних до науково-педагогічної діяльності в контексті сучасних освітніх реалій видається вкрай актуальною.

Маючи глибокі соціально-економічні корені, проблема педагогічної діяльності викладача нині є надзвичайно актуальною. Її витoki знаходимо в ідеях і переконаннях таких видатних мислителів минувшини, як Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Квінтіліан. Свого подальшого наукового розвитку означена проблема дістала в працях як вітчизняних, так і зарубіжних філософів, педагогів, просвітителів – Я. Коменського, Д. Локка, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Дістервега, Г. Сковороди, К. Ушинського, М. Пирогова, Б. Грінченка та інших.

Окремі аспекти підготовки вчителів, викладачів до науково-педагогічної діяльності висвітлено в працях З. Апазаової, М. Архипової, І. Беца, З. Борисової, Т. Ваколя, М. Голованя, О. Гури, Н. Журавської, О. Заболотного, І. Зязюна, В. Клементьєвої, В. Лазарева, П. Лузана, Н. Ничкало, Ю. Риндіної, Н. Старикової, С. Сисоєвої, Л. Шовкун, О. Чугайнової, В. Яценко та інших сучасних учених.

Мета дослідження – розкрити особливості підготовки викладачів до науково-педагогічної діяльності на етапах становлення й розвитку вітчизняної вищої школи в контексті сучасних освітніх реалій.

Сучасний стан вітчизняної вищої освіти актуалізує розробку проблем, пов'язаних з підготовкою фахівців вищої кваліфікації. За інформаційно-аналітичними матеріалами Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України, у 2012 р. мережа вищих навчальних закладів I – IV рівнів акредитації налічувала 846 закладів, з них державної форми власності 440 закладів, комунальної форми власності – 221, приватної форми власності – 185 [1]. Сьогодні в системі вищої освіти України функціонують 197 університетів, 66 академій, 102 інститути, 238 коледжів, 120 технікумів, 122 училища та 1 консерваторія.

У 2011/2012 навчальному році у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації працювало 37,1 тис. педагогічних працівників (у 2010/2011 навчальному році – 37,2 тис. осіб), у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації 160,8 тис. педагогічних та науково-педагогічних працівників (у 2010/2011 навчальному році – 160,8 тис. осіб). Серед викладачів вищих навчальних закладів нараховують 68,7 тис. кандидатів наук та 13,5 тис. докторів наук, 45,9 тис. доцентів та 12,3 тис. професорів [1].

Навчальний процес у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації забезпечували понад 37 тисяч педагогічних працівників, у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації – понад 160 тисяч науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Якісний склад науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах за період з 1995 р. по 2012 р. суттєво поліпшився, зокрема, на 18,0 % зросла частка докторів наук, на 16,2 % – частка кандидатів наук. Це, насамперед, пов'язано з цілеспрямованою роботою Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України із забезпечення вищих навчальних закладів науковими кадрами.

У цьому випадку мова про те, що підготовка науково-педагогічних кадрів через аспірантуру й докторантуру у вищих навчальних закладах Міністерства освіти і науки молоді та спорту України за останні роки стала більш продуктивною. Нині підготовка кадрів вищої кваліфікації здійснюється за 26 галузями наук та більше ніж за 435 науковими спеціальностями.

У 2011 прийнято до аспірантури за державним замовленням 5671 особа, з них 4020 осіб вступили на навчання з відривом від виробництва. Якщо останні 3 роки найбільший конкурс спостерігався при вступі до аспірантури заочної форми навчання, то з 2011 року знов відновлюється інтерес і попит на навчання в аспірантурі як заочної форми, так і очної форми навчання. До докторантури у 2011 році зараховано 345 осіб. Не зайве вказати, що всього в аспірантурі станом на 01.01.2012 року навчається 18937 аспірантів (74,2 % від загальної чисельності аспірантів в Україні), з них 12435 – з відривом від виробництва. У докторантурі навчається 973 докторанти, 69% від загальної чисельності докторантів в Україні.

Важливо відмітити, що структура підготовки науково-педагогічних кадрів з природничих спеціальностей у 2011 році становила 15,4%, з

технічних – 28,6%, із соціально-гуманітарних – 56%. Серед соціально-гуманітарних спеціальностей найбільший відсоток аспірантів складають економічні (17%), педагогічні (9%), філологічні (7,8%), юридичні (4,2%), психологічні (2,4%) науки. Частина підготовки докторів наук у структурі прийому до докторантури складає: з природничих спеціальностей – 13,4%, з технічних – 21,3% , із соціально-гуманітарних – 65,3% [2].

Після висвітлення показників функціонування аспірантури й докторантури як провідних організаційних форм підготовки кандидатів і докторів наук для вищих навчальних закладів все ж варто сказати: сучасна програма навчання ні в аспірантурі, ні в докторантурі не передбачає формування здатностей науковців ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Іншими словами, наявною є суперечність між намаганням університетів чи академій підвищити частку науково-педагогічних працівників, які мають науковий ступінь кандидата чи доктора наук, і реальним рівнем психолого-педагогічної компетентності осіб, що завершили навчання в аспірантурі, сформованістю в них здатностей ефективно здійснювати педагогічну діяльність (*виняток складають аспіранти й докторанти педагогічних спеціальностей – Л. Б.*). Коротко зупинимося на особливостях підготовки викладачів вищих навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності на етапах становлення та розвитку вітчизняної вищої освіти.

Дослідники означених проблем [3; 4; 5; 6] вказують, що розбудова вітчизняної вищої школи, починаючи з другої половини XVII ст. до початку XX ст., здійснювалася аналогічно розвитку російської системи освіти. При цьому основними державними документами, що регламентували педагогічну діяльність викладачів були „Статути університетів Російської імперії” (1755 р.; 1804 р.; 1835 р.; 1863 р.; 1884 р.) [3].

Наведемо декілька положень із зазначених документів, що стосуються правил педагогічної діяльності викладачів університетів того часу. Наприклад, у статуті Московського університету (1755 р.) знаходимо такі вимоги до професорів: „...кожен професор повинен принаймні дві години на день, включаючи неділю і в таблиці зазначені дні, а також суботу, в університетському приміщенні, не вимагаючи за це від слухачів особливої плати, про свою науку лекції давати; крім того, дозволяється йому за помірну плату навчати приватно кого він бажає, тільки щоб від того в публічних лекціях ніяких зупинок і перешкод не було” [4, с. 40].

Положення університетського статуту 1804 р., виписані в параграфах 28 – 32, вказували на вимоги до рівня дидактичної та наукової компетентності професорів: „1) викладати курси найкращим і найзрозумілішим чином та поєднувати теорію з практикою в усіх науках, у яких це потрібно; 2) викладаючи наставляння, поповнювати курси своїми новими відкриттями, зробленими в інших країнах Європи; 3) бути присутнім на засіданнях і випробовуваннях, керуючи ад’юнктами, давати їм способи досягнення найвищої міри досконалості”. Важливим положенням статуту, яке спрямовувало діяльність професорів на підготовку молодих

викладачів, є така норма зазначеного освітнього документу того часу „Усі професори, які викладають наставляння ... зобов'язані присвятити одну годину на тиждень наставлянню кандидатів” [4, с. 44].

Важливим державним документом, положення якого регламентували педагогічну діяльність викладачів того часу, стало „Положення про введення в учені ступені“, яке діяло в підросійській Україні з 1819 р. по 1884 р. Вказаним положенням встановлювалося чотири академічні ступені: дійсний студент, кандидат, магістр, доктор [3]. Надалі положеннями 1837, 1844 і 1864 року передбачалося три вчені ступені: кандидат, магістр і доктор. У 1884 році був скасований учений ступінь кандидата.

Для того, щоб стати „дійсним студентом”, необхідно було завершити навчання на факультеті й отримати відповідний атестат. Звання дійсного студента університету присуджувалося практично всім, хто завершив університетський курс. А от кандидатом ставали лише ті, хто виявив наукові здібності, провчився ще рік в університеті та склав іспит.

Магістром ставав кандидат, що витримав співбесіду, усний і письмовий екзамен (два питання, визначені жеребкуванням) та прочитав публічну лекцію. Крім цього, треба було захистити дисертацію перед університетською комісією, що, як стверджують дослідники історико-педагогічних проблем того часу [5; 6;], було не просто.

Захист (його називали „диспутом” [6]) дисертаційної роботи магістранта проводився прилюдно перед аудиторією, де були присутні ректор (голова) чи проректор університету, професори, викладачі факультету, студенти. Він здійснювався 5 – 7 годин. Заздалегідь університетською комісією призначалися два офіційних опоненти, на критичні зауваження яких магістрант мав відповідати зразу ж, у дискусії відстоюючи свою позицію. Крім цього, виступали неофіційні опоненти, а також усі охочі викладачі чи студенти.

В історичних дослідженнях учені переконують, що ще складніше було отримати ступінь доктора наук: після підготовки впродовж трьох років треба було скласти іспит (усно й письмово), який проводився досить принципово, з більшою кількістю питань, у порівнянні зі вступом до магістратури, та прочитати три публічні лекції. Природно, слід було написати й захистити дисертацію, до речі, тільки латинською мовою [6].

Перші спроби організованої (формальної) підготовки викладачів започатковані створенням при університетах педагогічних інститутів. Відповідно до положень, визначених статутом університетів 1804 р., це були установи закритого типу, де особи, що мали університетську освіту, упродовж трьох років опановували програму підготовки вчителів середніх шкіл. Дехто з випускників педагогічних інститутів залишався в університеті для викладацької діяльності.

Не менш значною подією для вищої школи підросійської України було відкриття у 1816 р. Головного педагогічного інституту для підготовки вчителів та викладачів вищих навчальних закладів (в незначній кількості). Значна увага педагогів інституту приділялася формуванню

пізнавальної самостійності студентів, умінь педагогічної техніки. З цього приводу Н. Дем'яненко пише: „...у студентів розвивалось красномовство, здатність правильно й чітко висловлювати думки, логічно (усно й письмово) викладати матеріал” [7, с. 70].

Слід зазначити, що перший педагогічний інститут в Україні було відкрито при Харківському університеті в 1811 р. [11]. Важливим є те, що особи, зараховані на навчання до інституту, отримували ступінь кандидата, а випускники-магістри в подальшому працювали викладачами вищих навчальних закладів.

Проте вказані педагогічні інститути готували викладачів для вищих навчальних закладів в незначній кількості. Спробою активізувати підготовку викладачів університетів було відкриття при Дерптському університеті Професорського інституту. Зазначаємо, що інші вищі навчальні заклади направляли до Дерптського університету кращих студентів (20 осіб щорічно), які тут готувалися до „професорського звання”. У програму підготовки професорів входило наукове стажування випускників Професорського інституту в кращих університетах Франції, Німеччини, Італії. Не дивлячись на те, що вже в 1839 році Професорський інститут було закрито, він підготував багато відомих вітчизняних учених-просвітителів (наприклад, у цьому інституті навчався видатний український педагог М. Пирогов) [8].

Пошуки ефективної форми підготовки викладачів вищих навчальних закладів продовжувалися. З прийняттям нового університетського статуту 1863 р. створюється нова інституція підготовки викладачів – інститут професорських стипендіатів. Кращі випускники факультетів, які бажали стати ученими, викладачами після завершення навчання лишалися на кафедрах для підготовки дисертаційних робіт.

Кожний стипендіат прикріплювався до знаного вченого, який керував його науковою й педагогічною діяльністю. Мова про те, що стипендіати не тільки займалися науковою роботою, а й брали участь у проведенні лабораторних і практичних занять, відвідували лекції провідних учених університету, працювали в навчальних майстернях, лабораторіях, бібліотеках тощо. Важливо підкреслити, що стипендіати щорічно звітували про виконання програми підготовки за спеціальною інструкцією перед університетською комісією. На нашу думку, інститут професорських стипендіатів позитивно відрізнявся від сучасної аспірантури тим, що крім наукової підготовки, стипендіати оволодівали здатностями викладацької діяльності.

Не зайве вказати, що наукова складова в університетській підготовці студентів посідала одне з головних місць. Наприклад, у журналі Міністерства народної освіти за червень 1878 р. (частина СХСVII) надруковано досить цікаві для нас дані про стан і діяльність Варшавського університету в 1877 р. [9].

Зокрема, на історико-філологічному, фізико-математичному, юридичному та медичному факультетах на 1 січня 1988 р. штат викладачів

складав: ординарних професорів – 27; доцентів – 13; лекторів – 5; прозекторів – 3; астрономів-спостерігачів – 2; лаборантів – 6; ординаторів клінік – 8. Поза штатом працювало два викладачі і один приват-доцент [9, с. 69]. Контингент студентів складав 502 особи. Крім того, у звіті зазначалося, що крім студентів, в університеті навчалося 140 „вольнослушателів”. Таким чином, на одного викладача припадало приблизно 8 студентів.

Наукова робота студентів проводилася досить організовано й ґрунтовно. Так, кожний студент отримував тему наукової роботи й „...зобов’язаний був подати протягом академічного року одну письмову роботу; той, хто її не виконає, не може бути переведеним на наступний курс” [9, с. 70]. І далі: „Викладачі зобов’язані були подати факультету звіт про якість поданих студентами робіт”. Керували науковою роботою студентів професори. Кращі наукові роботи відзначалися золотою і срібними медалями, грошовими винагородами. Для прикладу наведемо кілька наукових тем, які досліджувалися студентами й були відзначені: „Про Волинський літопис”; „Псковський літопис як літературний пам’ятник”; „Дружина”; „Історичні байки Крилова”; „Внутрішній стан Галицького князівства в епоху Романовичів”; „Про протеїнові зерна і кристалоїди” тощо.

Починаючи з 1925 р., домінантною формою підготовки викладачів вищої школи була аспірантура. Проте аж до 1998 р. в Україні не було програми підготовки викладачів вищих навчальних закладів, а кандидати наук, що лишалися на кафедрах після аспірантури, не мали, переважно, науково-педагогічної підготовки: здатності ефективного здійснення викладацької діяльності набувалися емпіричним шляхом. З цього приводу справедливо, на нашу думку, О. Гура зазначає: „Приблизно один раз на десять років проголошувалися вимоги про обов’язковість вивчення аспірантами педагогіки, але, як правило, через два-три роки ці вимоги скасовувались” [10, с. 126].

Варто сказати, що реальна підготовка викладачів для системи вищої освіти розпочалася в Україні з відкриттям спеціальності „Педагогіка вищої школи” (1998 р.) в Луганському державному педагогічному інституті ім. Т. Г. Шевченка. Сьогодні підготовку магістрів за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 „Педагогіка вищої школи” здійснюють класичні, педагогічні, економічні, аграрні, військові та інші вищі навчальні заклади.

У цілому можна стверджувати, що вже на початку ХІХ століття мала місце соціальна усвідомленість необхідності комплексної підготовки (психолого-педагогічної і наукової) викладачів вищих навчальних закладів. Аналіз різноманітних форм реалізації концепції науково-педагогічної підготовки викладачів в історії вітчизняної освіти (наукові школи видатних учених, інститут професорських стипендіатів, Головний педагогічний інститут, аспірантура тощо) свідчать про важливість застосування в сучасній практиці позитивних ідей досвіду минувшини.

Подальші наукові дослідження будуть присвячені змістово-процесуальним аспектам підготовки магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”.

Список використаної літератури

- 1. Інформаційно-аналітичні матеріали** про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України за 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/vishcha>.
- 2. Вища освіта України.** Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/vishcha>.
- 3. Ученые степени в России (XVIII-1918 г.) :** сб. науч. статей: в 2 ч. ; под ред. А. Е. Иванова, В. А. Шаповаловой, Я. Н. Якушева. – Ставрополь : Ин-т рос. истории РАН, СГУ, 1996. – Ч. 2. – 274 с.
- 4. Василейский С. М.** Лекционное преподавание в высшей школе. Краткий исторический очерк : его психолого-педагогические основы и общая методика / С. М. Василейский. – Горький : [Б.В.], 1959. – 279 с.
- 5. Высшее образование в России :** очерк истории до 1917 года / А. Я. Савельев, А. И. Момот, В. Ф. Хотеевков [и др.] ; НИИ высш. образования ; ред. В. Г. Кинелев. – М. : НИИ ВО, 1995. – 352 с.
- 6. Мартыненко Е. Н.** Организация научно-исследовательской работы преподавателей высших учебных заведений на Украине (XIX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Мартыненко ; Харьк. гос. пед. ун-т им. Г. С. Сковороды. – Х., 1998. – 163 с.
- 7. Дем'яненко Н. М.** Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Дем'яненко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти Акад. пед. наук України. – К., 1999. – 40 с.
- 8. Багалея Д. И.** Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Д. И. Багалея, Н. В. Сумцов, В. П. Бузескул. – Харьков : Тип. Адольфа Даре, 1906. – 329 с.
- 9. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений.** Университеты // Журнал Министерства народного просвещения. – Июнь 1878 г. Пятое десятилетие. – Часть СХСVII. – СПб. : Типография В.С. Балашева, С. 69–89.
- 10. Гура О. І.** Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. / О. І. Гура.– Запоріжжя : ГУ „ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.

Бондаренко Л. І. Історико-педагогічні аспекти підготовки викладачів до науково-педагогічної діяльності

У статті висвітлено особливості підготовки викладачів вищих навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності, починаючи з початку ХІХ ст. Наведено характеристики різноманітних форм такої підготовки, зроблено висновок про важливість застосування в сучасній практиці позитивних ідей досвіду минувшини.

Ключові слова: викладач, науково-педагогічна підготовка, магістр, професор, наукова школа, аспірантура.

Бондаренко Л. И. Историко-педагогические аспекты подготовки преподавателей к научно-педагогической деятельности

В статье освещены особенности подготовки преподавателей высших учебных заведений к научно-педагогической деятельности, начиная с начала XIX ст. Приведены характеристики разнообразных форм такой подготовки, сделаны выводы о важности использования в современной практике положительных идей опыта прошлого.

Ключевые слова: преподаватель, научно-педагогическая деятельность, магистр, научная школа, аспирантура.

Bondarenko L. I. Historical and Pedagogical Aspects of Training of Teachers to Scientific and Pedagogical Activity

In article features of a training of teachers of higher educational institutions to scientific and pedagogical activity, since the beginning of the XIX Art. are shined. Characteristics of various forms of such preparation are provided, conclusions are drawn on importance of use in modern practice of positive ideas of experience of the past.

Key words: teacher, scientific and pedagogical activity, master, school of sciences, postgraduate study.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.091.4 Макаренко:37.091.12

П. В. Вітебська

**ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ А. С. МАКАРЕНКА
ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО
ОПТИМІЗМУ ВИХОВАТЕЛЯ**

На сучасному етапі освітня система України потребує від вихователя з одного боку високого особистісного духовного та професійного розвитку, а з іншого – глибоких знань про виховний процес та особистісні характеристики та потреби вихованців.

Педагогічна концепція А. Макаренка є побудованою таким чином, що враховує сукупність потреб та вимог вихователя, заснованих на його змістовних знаннях про особистість кожного вихованця.

Педагогічну концепцію А. Макаренка у своїй науковій роботі досліджує В. Хомич [1]; Л. Тищенко у своїй дисертації розкриває вплив ідей А. Макаренка на формування учнівських закладів із демократичним типом самоврядування [2].

Мета статті – розкрити поняття, структуру та умови реалізації педагогічної концепції А. С. Макаренка щодо формування педагогічного оптимізму вихователя.

Поняття „педагогічна концепція” у науковій літературі має багато тлумачень. Згідно з українським педагогічним словником, *педагогічна концепція* – це провідна ідея педагогічної теорії [3, с. 177].

Немає сумнівів у тому, що всевітній успіх педагогічної концепції А. Макаренка у вихованні та перевихованні складних підлітків, їх підготовці до життя громадян, які люблять свою Батьківщину, активних працівників став можливим завдяки головним принципам, на яких А. Макарєнко будував усю систему взаємовідносин між вихователем та вихованцями. Основою цих принципів у школі, у трудовій комуні або в родині, був соціалістичний гуманізм, нове розуміння людяності в умовах соціалістичної рівноправності трудящих.

В. Хомич у своєму дослідженні „Проблеми формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917 – 1930 рр.)” (2000 р.) стверджував, що педагогічна позиція А. Макаренка була глибоко гуманістичною і характеризувалась утвердженням нових етичних цінностей – колективізму, самоврядування, співробітництва, дисциплінованості, взаємодовіри й обов’язку. Щоб перетворити педагогіку в активну, цілеспрямовану науку, учитель має йти на ризик, уникати шаблонів, бути представником високої педагогічної культури [1].

У розробці концепції педагогічного оптимізму вихователя А. Макаренко виходив з двовекторної спрямованості цього феномену: з одного боку, на дитину, процес її виховання і розвитку, з другого – на особистість педагога, його професійну діяльність та поведінку. Причому орієнтація на вихованця є провідною, зумовлює зміст педагогічного оптимізму самого вихователя, спрямованого на його власну поведінку, стиль життя і діяльності тощо. Крім цього, загальносоціальний, життєвий оптимізм, на думку А. С. Макаренка, тісно переплітається з конкретно педагогічним його виявом, пов’язаним з вихованням дітей, професійною діяльністю, саморозвитком педагога.

На підставі аналізу творчої спадщини і педагогічної практики А. Макаренка ми робимо висновок про три аспекти у педагогічному оптимізмі вихователя: когнітивний, морально-психологічний та діяльнісний.

Когнітивний аспект розкриває головну ідею А. Макаренка: педагогічний оптимізм повинен бути „зрячим”, свідомим, тобто будуватися на глибоких, об’єктивних знаннях педагога про світ, життя і суспільство, про школу, виховання та людину.

Розділяються компоненти когнітивного аспекту педагогічного оптимізму за двома векторами, що стосуються вихованця та вихователя.

Вихованець:

- знання про життя, внутрішній світ, особливості розвитку конкретної дитини, її цінність і неповторність;

- знання про необхідність урахування індивідуальних і вікових особливостей;
- знання про сутність та важливість правильного виховання, його соціальні й педагогічні умови, перспективні лінії розвитку дитини;
- знання про причини виникнення проблем з вихованням, про умови появи педагогічно занедбаних, важких дітей;
- знання про можливості перевиховання особистості на позитивних засадах, подолання негативного досвіду життя, діяльності й поведінки;
- знання про збагачення змісту та видів діяльності, підвищення їхньої соціальної спрямованості та ваги;
- знання про необхідність встановлення рівноправних, вимогливих стосунків у дитячому колективі.

Вихователь:

- знання педагога про власну особистість, об'єктивне оцінювання можливостей та рівня розвитку;
- знання про зміст та засоби професійної діяльності, її соціальні й педагогічні функції та наслідки;
- знання про етику й психологію професійної діяльності та спілкування;
- знання про зміст і засоби професійної самоосвіти та самовиховання;
- знання про особистісну саморегуляцію і самоуправління, особливо у несприятливих, нестандартних умовах;
- знання про значення особистого авторитету й прикладу педагога у вихованні дітей;
- знання про важливість педагогічної майстерності й педагогічного такту;
- знання про взаємодію педагогічного й дитячого колективів, необхідність їхньої єдності.

Морально-психологічний аспект педагогічного оптимізму містить особистісні та професійні якості й вимоги до вихователя, які забезпечують його професійну спрямованість, позитивне ставлення до життя, до усіх учасників педагогічного процесу, сильну мотивацію до досягнення необхідного результату у вихованні дітей і постійного професійного, особистісного саморозвитку. Відповідності до двовекторної спрямованості ми виділяємо такі якісні характеристики педагогічного оптимізму вихователя в контексті морально-психологічного аспекту.

Вихованець:

- любов і повага до дітей, віра в кращі риси й якості людини;
- щирий інтерес до життя і діяльності дітей, до їхнього духовного світу;
- впевненість у перетворювальних можливостях виховання;
- відсутність упередженості у стосунках з дітьми;
- підвищена вимогливість до кращих вихованців;

- впевненість у можливостях перевиховання людини, подолання в ній негативних рис;

- мажорний тон і стиль життя у колективі, відчуття захищеності.

Вихователь:

- любов до життя та професії, життєрадісність, впевненість у своїх силах;

- почуття власної гідності і професійного обов'язку, честі й самоповаги;

- моральна стійкість, урівноваженість, готовність до подолання труднощів і розв'язання проблем;

- цілеспрямованість, вимогливість до себе, готовність до саморозвитку й самовиховання;

- розвинута саморефлексія, здатність до самокритики та об'єктивного оцінювання власної особистості;

- психологічна мобільність, готовність до змін, здатність адаптуватись до нових умов.

Діяльнісно-поведінковий аспект педагогічного оптимізму відбиває операційно-практичну готовність вихователя здійснювати професійну діяльність і спілкування на гуманістичних засадах, уміння створювати належні умови для виховання і життя дітей, здійснювати особистісний і професійний саморозвиток.

Вихованець:

- уміння організувати самодіяльність і самоуправління дітей в колективі;

- уміння створювати і підтримувати творчу атмосферу на основі системи перспективних ліній;

- уміння поєднувати прямий, безпосередній вплив на особистість з паралельною дією вихователя і колективу;

- уміння морально і психологічно підтримувати мажорний тон і стиль життя особистості та колективу;

- уміння підтримувати та розвивати зв'язки первинного колективу із загальносоціальним;

- уміння формувати свідому дисципліну, здатність вихованців до самостійної поведінки, життя і діяльності;

- уміння поєднувати вимогливість та довіру до вихованців, спиратися на позитивне в людині;

- уміння створювати і використовувати традиції, стійкі форми життя і поведінки дітей.

Вихователь:

- уміння бачити головне, стратегічно важливе в особистому житті і професійній діяльності;

- уміння підтримувати позитивний життєвий тонус, психологічний комфорт у професійній діяльності й особистих стосунках;

- уміння долати негативні особистісні стани, попереджати емоційне вигорання;

- уміння будувати спілкування з колегами, батьками і дітьми на гуманістичних позиціях;
- уміння стримуватись, володіти собою у психологічно несприятливих ситуаціях;
- уміння знаходити розумний баланс між позитивними та негативними почуттями і станами;
- уміння використовувати труднощі для морального загартування, формування волі і характеру;
- уміння здійснювати саморегуляцію, самонавіювання у особистому житті і професійній діяльності.

Для розуміння творчого та життєвого шляху Макаренка є важливим його ствердження, що нова педагогіка народжувалась „не в болісних судах кабінетного розуму, а в живих рухах людей, в традиціях і реакціях реального колективу, в нових формах дружби та дисципліни” [4, с. 100]. Тому впевненість автора у перемозі своєї справи прийшла після сурової та тривалої боротьби нового із старим. Але завдяки цій боротьбі А. С. Макаренко мав повне право стверджувати, що виховання нової людини – справа щаслива і посильна для педагогіки.

На основі отриманих знань та педагогічного досвіду роботи зі складними дітьми у А. С. Макаренка сформувалося чітке уявлення про поняття „оптимізм”. Педагог включав у поняття „педагогічний оптимізм” доброту, чуйність вихователя, його доброзичливість, життєрадісність, почуття гумору, віру в учнів, досягнення ними поставленої мети, навіть якщо ці учні досить слабкі та мають проблеми з поведінкою. Віра педагога примушує учнів вірити у власні можливості.

Таким чином, концепція А. С. Макаренка щодо формування і реалізації педагогічного оптимізму вихователя полягає у тому, що „найкраще в людині завжди доводиться проектувати, і педагог повинен це робити” [5, с. 13].

На основі матеріалу статті можна зробити висновки, що у розробці концепції педагогічного оптимізму вихователя А. С. Макаренка виходив з двовекторної спрямованості цього феномену: з одного боку, на дитину, процес її виховання і розвитку, з другого – на особистість педагога, його професійну діяльність та поведінку. Причому орієнтація на виховання є провідною, зумовлює зміст педагогічного оптимізму самого вихователя, спрямованого на його власну поведінку, стиль життя і діяльності тощо. Крім цього, загальносоціальний, життєвий оптимізм, на думку А. Макаренка, тісно переплітається з конкретно педагогічним його проявом, пов’язаним з вихованням дітей, професійною діяльністю, саморозвитком педагога.

Подальшого дослідження вимагають наступні аспекти проблеми: реалізація педагогічної концепції А. С. Макаренка щодо формування і реалізації педагогічного оптимізму вихователя у сучасній системі освіти України.

Список використаної літератури

- 1. Хомич В. Ф.** Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917 – 1930 рр.) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Хомич Валерій Феодосійович. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – 195 с.
- 2. Тищенко Л. В.** Проблеми учнівського самоврядування в історії школи і педагогіки в Україні в період 1917-1981 рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 „Історія педагогіки та загальна педагогіка” / Л. В. Тищенко. – К., 1992. – 21 с.
- 3. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Макаренко А. С.** Пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренка. – М. : Педагогіка, 1983. – Т. 6. – 364 с.
- 5. Макаренко А. С.** Пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогіка, 1983. – Т. 4. – 400 с.

Вітебська П. В. Педагогічна концепція А. С. Макаренка щодо формування та реалізації педагогічного оптимізму вихователя

У статті проаналізовано сутність поняття концепція, розглянуто умови формування і реалізації педагогічного оптимізму вихователя у педагогічній концепції А. С. Макаренка. Основну увагу приділено гуманістичній спрямованості педагогічної системи педагога-новатора.

Ключові слова: концепція, педагогічний оптимізм, вихователь, вихованець, гуманізм, реалізація.

Витебская П. В. Педагогическая концепция А. С. Макаренко о формировании и реализации педагогического оптимизма учителя

В статье анализируется сущность понятия концепция, рассматриваются условия формирования и реализации педагогического оптимизма учителя в педагогической концепции А. С. Макаренко. Основное внимание уделяется гуманистической направленности педагогической системы педагога-новатора.

Ключевые слова: концепция, педагогический оптимизм, учитель, воспитанник, гуманизм, реализация.

Vitebs'ka P. V. Pedagogical Conception of A. S. Makarenko about Formation and Realization of the Pedagogical Optimism of the Teacher

The article deals with the meaning of the notion conception, conditions of formation and realization of the pedagogical optimism of the teacher according to Makarenko's pedagogical conception. Special attention has been paid to the humanistic direction of the innovator's pedagogical system.

Key words: conception, pedagogical optimism, teacher, pupil, humanism, realization.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.02-047.37-047.42(477)''196/197''

О. М. Діденко

ВИДИ ЕКСПЕРИМЕНТУ В ДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ У 60 – 70 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Головне завдання сучасної педагогічної науки – розробляти теоретичні, методологічні основи інноваційних процесів, раціональних зв'язків теорії з практикою, взаємопроникнення дослідницької та практичної діяльності учасників навчально-виховного процесу. Саме тому на цьому етапі постає проблема удосконалення якості науково-педагогічних досліджень, що сприятиме більш продуктивному розв'язанню нагальних педагогічних завдань. В останні роки різко зросла кількість педагогічних досліджень, але далеко не всі з них відповідають вимогам до якості науково-педагогічного дослідження. У зв'язку з цим стає актуальним аналіз практики організації і проведення педагогічних досліджень минулого, щоб зрозуміти, що ж конкретно можна і слід впроваджувати в практику науково-педагогічних досліджень сьогодення. Дисертаційні роботи українських науковців з дидактики, власне, й можуть дати конкретний педагогічний матеріал для творчого використання його на сучасному етапі.

Темп і рівень розвитку, якість науково-педагогічних досліджень завжди зумовлюється коректно й адекватно застосованою системою методів педагогічного дослідження. Методи педагогічного дослідження розподіляються на методи набуття первинної інформації, опрацювання і аналізу даних, інтерпретації результатів. Різниця між групами методів визначається об'єктивними якісними відмінностями у складі і способах наукової діяльності, а також у характері самого процесу пізнання [1, с. 56]. У цій роботі ми зупинимося на одному із методів набуття первинної інформації – педагогічному експерименті.

Особливості начально-виховного процесу розкрити важко. Перебіг педагогічних процесів, результати навчання і виховання залежать від одночасного впливу багатьох різноманітних факторів. Важливим складником науково-педагогічних досліджень є експериментальна робота, тому саме використання педагогічного експерименту – найважливішого етапу дослідження – дозволяє прослідкувати усі зв'язки й взаємозалежності між досліджуваними явищами, якщо вдається це явище ставити в різні умови його перебігу, змінювати, ускладнювати, послаблювати, усувати ті чи інші із наявних умов [2, с. 93]. Сутність педагогічного експерименту як методу набуття первинних даних полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності учасників навчально-виховного процесу з метою перевірки і обґрунтування заздалегідь розроблених теоретичних припущень або гіпотез, отриманні статистично значущих висновків з проведеної роботи. Саме тому важливо

проаналізувати технології організації і проведення педагогічного експерименту, представлені у дисертаційних дослідженнях українських науковців з дидактики у 60 – 70 рр. ХХ століття.

Про якість науково-педагогічних досліджень у галузі дидактики, зокрема про експеримент у педагогіці писали О. В. Адаменко, М. О. Данилов, Я. Скалкова, С. У. Гончаренко, Ю. К. Бабанський, В. В. Краєвський та багато інших [3, с. 90; 4, с. 113]. Конкретні аспекти педагогічного експерименту як основного методу науково-педагогічного дослідження представлені у дисертаційних роботах О. М. Кірюшиної (підвищення ефективності емпіричних методів у сучасному педагогічному дослідженні), М. Є. Єрмакова (вибірковий метод у сучасних науково-педагогічних дослідженнях), О. В. Бережної (методологічні умови переходу від науки до практики в структурі прикладного педагогічного дослідження), Л. М. Скляніної (система вибіркового поширення інформації як чинник підвищення ефективності проведення науково-педагогічного дослідження, зокрема експериментального) та багатьох інших.

Але на цьому етапі немає ще комплексної роботи, у якій було б здійснено аналіз технологій реалізації педагогічного експерименту в дидактичних дисертаціях, здійснених у 60 – 70 рр. минулого століття.

Метою статті є узагальнення та систематизація відомостей про види педагогічного експерименту, застосованого українськими науковцями в дисертаційних роботах з дидактики в 60 – 70 рр. ХХ століття. Вибір цих часових меж зумовлено тим, що в ці роки було здійснено цілу низку цінних досліджень у галузі дидактики, авторами яких є А. М. Алексюк (Взаємозв'язок дидактичних методів в процесі вивчення нового матеріалу на уроці як засіб піднесення ефективності навчання), В. Р. Ільченко (Формування в учнів уявлень про спільність основних законів неживої природи в процесі взаємозв'язаного вивчення фізики і хімії), С. П. Бондар (Дидактичні основи застосування аналогії на уроці на матеріалі предметів природничо-математичного циклу) та інші.

Для досягнення поставленої мети нами було проаналізовано дисертаційні роботи з дидактики на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук, захищених в Українській РСР протягом 1960 – 1979 рр. Загальну кількість і відомості про проаналізовані роботи представлено в таблиці 1.

Педагогічний експеримент залежно від висунутих завдань, характеру дослідження й обсягу охопленого матеріалу можна класифікувати за різними видами та характеризувати за допомогою різних ознак.

Таблиця 1

Загальні відомості про проаналізовані дисертаційні роботи з дидактики

Часовий період	Кількість проаналізованих робіт
60-ті рр.	16
70-ті рр.	17
Разом	33

У своєму дослідженні ми дотримуємося наступної класифікації педагогічного експерименту: за кількістю чинників, дії яких перевіряються, за етапами дослідження, за схемою перевірки гіпотез, за обсягом сукупності, за умовами проведення, за кількістю проведених експериментів. Детальну інформацію про різновиди педагогічного експерименту, застосованого у дисертаційних дослідженнях з дидактики, здійснених українськими науковцями в 60 – 70 рр. минулого століття, представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Види педагогічного експерименту, застосованого в дидактичних дослідженнях українських науковців в 60 – 70 рр. XX століття

Вид педагогічного експерименту	Кількість робіт, у яких представлено зазначений вид експерименту			
	60-ті 1960 – 1969 рр.		70-ті 1970 – 1979 рр.	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
1. За кількістю чинників, дія яких перевіряється:				
класичний, в якому вказано змінний чинник (різницю) між експериментальними і контрольними класами (групами)	13	81,25	17	100
застосовується метод єдиної різниці (зрівняння всіх умов між експериментальними і контрольними класами окрім експериментального фактору)	12	75,0	16	94,12
багатофакторний	10	62,5	9	52,94
	0	0	0	0

2. За етапами проведення:				
пробний (пілотажний)	2	12,5	2	11,76
констатувальний	6	37,5	13	76,47
зокрема коректурний (метод коректурних проб), як приклад констатувального експерименту	2	12,5	4	23,53
навчальний (виховний, формувальний)	14	87,5	17	100
контрольний (перевірковий)	4	25,0	7	41,18
повторний контрольний	1	6,25	1	5,88
3. За схемою перевірки гіпотез:				
паралельний	0	0	4	23,53
перехресний	7	43,75	7	41,18
експеримент „до-після”	2	12,5	6	35,29
4. За обсягом сукупності:				
експеримент на вибірковій сукупності, зокрема:				
масовий	13	81,25	17	100
індивідуальний	5	31,25	3	17,64
груповий	7	43,75	4	23,53
експеримент на генеральній сукупності	0	0	0	0
експеримент на основному масиві	0	0	0	0
5. Проведення експериментальних (дослідних) уроків (занять)	14	87,5	17	100
6. За умовами проведення експерименту:				
в лабораторних умовах (штучно створених)	3	18,75	4	23,53
у природних умовах навчально-виховного процесу	14	87,5	17	100
7. Серія експериментів	13	81,25	17	100
8. Вид експерименту, не вказаний у роботі	2	12,5	0	0

Зупинімося конкретно на кожному виді педагогічного експерименту, представленого в дисертаційних роботах українських науковців з дидактики, захищених у 60 – 70 рр. ХХ століття.

З точки зору логічної структури (кількістю факторів, дію яких перевіряють) розрізняємо два види експерименту: класичний і багатофакторний. Сутність класичного експерименту і його основні функції полягають у перевірці гіпотез про взаємозалежності між впливом окремих чинників і результатами цього впливу. У зазначеному експерименті формуються експериментальна і контрольна групи (або беруться вже готові класи), експериментальна група піддається впливу нового фактору, або ізолюється від впливу деяких чинників. Контрольна група продовжує працювати за звичайною методикою. Серед проаналізованих дисертаційних робіт у 13-ти (за 60-ті рр.) і 17-ти (за 70-ті рр.) автори досліджують проблему за допомогою класичного експерименту. Причому у 28 роботах вказано конкретно цей змінний чинник між експериментальними і контрольними групами. Прикладами таких робіт є дослідження О. Д. Яковлевої, В. М. Мадзігона та інших. Автори 19 робіт здійснюють дослідну роботу за допомогою методу єдиної

різниці – максимального зрівняння всіх інших умов, які пливають на експериментальні і контрольні групи, окрім експериментального фактору. Серед них – Д. О. Тхоржевський, А. М. Алексюк.

Багатофакторний експеримент, під час якого дослідник варіює з великою кількістю чинників, від яких залежить хід педагогічного процесу, у дисертаційних роботах з дидактики зазначеного часового періоду не представлено.

Наступний параметр аналізу видів педагогічного експерименту – за етапами проведення. Виділяємо 4 види експерименту за етапами проведення. Зупинімося докладно на кожному з них.

Пробний (пілотажний) експеримент – це дослід, здійснюваний для уточнення проблеми та адекватної орієнтації в цій проблемі, за допомогою нього уточнюються гіпотези, формулюються питання для подальшого наукового пошуку. У 4 дисертаціях, авторами яких є Г. Т. Лисенко, О. І. Дьомін та інші, описано особливості застосування цього виду експерименту.

Що стосується наступного різновиду експерименту за етапами дослідження, то констатувальний експеримент застосовано в 19 дослідженнях (Т. Д. Пінчук, В. Г. Федоровича та інших). Цей вид експерименту встановлює наявність зазначеного фактору або явища, дослідник ставить задачу виявлення дійсного стану і рівня сформованості досліджуваного експериментального параметру.

Яскравий приклад констатувального експерименту – коректурний експеримент (метод коректурних проб) – застосовується для дослідження індивідуальних особливостей об'єкту дослідження і концентрації довільної уваги. Технології реалізації даного типу експерименту представлено в 6 роботах (автори – Л. С. Нечепоренко, І. П. Подласий та інші).

Найбільш популярна форма експерименту – навчальний експеримент – характеризується тим, що вивчення педагогічної дійсності відбувається під час цілеспрямованого формування експериментальних факторів. Різноманітні технології реалізації даного виду експерименту представлені у 27 роботах, авторами яких є Н. Т. Янко, С. П. Бондар та багато інших дослідників. Виховний експеримент як форму навчального експерименту для досягнення поставленої мети застосовано лише в дисертаційній роботі Н. К. Рентюк. Інший різновид навчального експерименту – формувальний експеримент, який застосовували в 4 роботах дослідники-дидакти Н. Є. Лазарев, З. Є. Лебедева та інші. Формувальний експеримент дозволяє не обмежуватися реєстрацією досліджуваних фактів, проте через створення спеціальних ситуацій розкривати закономірності, механізми, динаміку розвитку, становлення особистості.

Завершальний етап експериментального пошуку – контрольний експеримент, спрямований на підтвердження результатів проведеного дослідження, – застосований відповідно в 11 роботах, авторами яких є І. М. Жураковська, А. Д. Корнейчук та інші.

За схемою перевірки гіпотез розрізняємо наступні види експерименту: паралельний, перехресний та експеримент „до-після”.

Головна ознака паралельного експерименту – процес відтворюється багатократно, і кожна реалізація процесу є статистично незалежною від інших (Н. Д. Мацько, С. П. Бондар – всього у 4 дисертаціях).

У 14 дидактичних дослідженнях (І. Т. Федоренка, Г. І. Поліщука та інші) зазначено часового періоду представлений перехресний експеримент – форма педагогічного експерименту, під час проведення якого функції експериментального і контрольного класів міняються місцями, адже досконало вирівняти всі умови між ними неможливо. Цей вид експерименту застосовується для максимального вирівнювання умов дослідження – отримання експерименту „в чистому вигляді”.

Експеримент „до-після” з досліджуваними об’єктами передбачає створення або пошук двох рівних за своїми основними показниками груп, в одній групі (експериментальній) впроваджується дія експериментального фактору, в іншій (контрольній) – ні. В обох групах виконуються вимірювання ознак, що цікавлять дослідника, до і після впливу експериментального фактору. Цей вид експерименту застосували у своїй науковій діяльності 8 дослідників (О. М. Алексюк, В. Р. Ільченко та інші).

Також українські науковці у своїх пошуках використали і інші форми експерименту: творчий – експеримент, спрямований на створення і запровадження у навчально-виховний процес нового практичного досвіду (І. М. Варава, І. П. Подласий, О. М. Алексюк); вибірковий експеримент – зменшення кількості об’єктів дослідження, математичне розповсюдження отриманої даним способом інформації на сукупність – представлений у дисертації З. Є. Лебедевої; технології порівняльного експерименту, сутність якого полягає у порівнянні дії експериментальних факторів на різні групи об’єктів дослідження, представлені у роботах С. П. Бондар і О. І. Дьоміна.

Майже всі дослідники здійснюють експериментальні дослідження шляхом проведення експериментальних уроків (занять), методи проведення яких представлені у дисертаційних роботах.

За обсягом сукупності ми виділяємо три наступні види експерименту: експеримент на вибірковій сукупності, на генеральній сукупності, на основному масиві. Два останні види експерименту – на генеральній сукупності й на основному масиві – у дисертаційних роботах з дидактики, захищених у 60 – 70 рр. минулого століття не представлено. Залежно від розміру вибіркової сукупності розрізняємо три види експерименту: масовий, груповий та індивідуальний. Під масовим експериментом ми маємо на увазі експеримент, у якому задіяно багато учасників навчально-виховного процесу (цілі класи, кілька класів, кілька шкіл). Масовий експеримент було проведено й описано в дисертаціях І. М. Варава, З. М. Шалик та інших дослідників-дидактів (загальна кількість робіт – 30). Груповий експеримент – це експеримент, у якому беруть участь кілька об’єктів, що взаємодіють у групі, сформованій дослідником за визначеними параметрами. Його представлено в

11 дисертаціях, авторами яких є С. І. Білоусов, Л. В. Чашко та інші науковці. Індивідуальна форма експериментального дослідження передбачає організацію досліду з одним об'єктом, технології цього виду педагогічного експерименту описано у 8 дослідженнях відповідно (М. І. Федоренко, І. М. Жураковська та інші).

За умовами проведення (або за місцем проведення) ми виділяємо природний або польовий (у природних умовах навчально-виховного процесу) і лабораторний (у штучно створених умовах) педагогічний експеримент. Природний експеримент – це науково організований дослід перевірки висунутої гіпотези без порушення умов навчально-виховного процесу. Такий вид експерименту застосовується у тому випадку, коли є підстави припускати, що сутність нововведення необхідно перевіряти тільки в реальних умовах і що хід і результати експерименту не викличуть небажаних наслідків. У своїх наукових пошуках українські науковці-дидакти надавали перевагу саме природному експерименту – 31 робота, серед яких дисертації О. Д. Яковлевої, І. І. Процик та інших.

Лабораторний експеримент використовується у тому випадку, коли необхідно забезпечити особливо ретельне спостереження за досліджуваними об'єктами, іноді із використанням спеціальної апаратури. Експериментальне дослідження іноді переноситься у спеціально обладнане приміщення, у спеціально створені дослідницькі умови. Цей вид експерименту в зазначений часовий період використовувався не часто – у 7 дисертаційних дослідженнях З. М. Шалік, О. І. Дьоміна та інших.

Майже всі науковці у своїх наукових пошуках організували серії експериментів з різноманітними змінними умовами їх проведення.

Важливим показником високої якості проведених у 60–70 рр. минулого століття досліджень з дидактики є використання кількох видів експерименту за різними ознаками у межах одного дослідження.

З іншого боку, у 60-х рр. ХХ століття, серед проаналізованих робіт є такі, у яких експеримент не застосовувався – дослідження Д. А. Сметаніна „Виробниче навчання в міській школі”, або не представлено технології організації й проведення експерименту, зокрема видів експерименту – дослідження О. Д. Соколової „Самостійна робота учнів з підручником на уроках у 5 – 8 класах” та І. Ю. Гнатенка „Схематичні наглядні посібники і методика їх використання”.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Педагогічний експеримент був досить широко вживаним методом набуття первинних даних, застосованим майже у всіх проаналізованих дисертаційних роботах з дидактики 60 – 70 рр. ХХ століття. Із загальної кількості проаналізованих робіт (33) технології реалізації педагогічного експерименту, зокрема його види, не представлено тільки в двох роботах, експеримент як метод дослідження не застосовувався в одній роботі.

2. Науковці-дидакти у своїх дисертаціях використовували різноманітні види педагогічного експерименту, часто в межах одного дослідження.

3. Найбільш популярними у дидактичних роботах українських науковців у 60–70 рр. минулого століття були наступні види експерименту за різними ознаками: класичний (за кількістю чинників, дії яких перевірялися), навчальний (за етапами проведення), природний (за місцем і умовами проведення), масовий (за обсягом сукупності).

4. Майже в усіх роботах автори презентують технології організації і проведення серій експериментів у різних змінних умовах.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення технологій реалізації педагогічного експерименту у дисертаційних роботах з дидактики, виховання й управління, здійснених українськими науковцями у 50–90 рр. ХХ століття для порівняння отриманих даних.

Список використаної літератури

1. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – М. : 1989. – 224 с. **2. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / М. Данилов, Н. Болдырев.** – М. : Педагогика, 1971. – 350 с. **3. Адаменко О. В.** Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с. **4. Краевский В.** Методология педагогики: новый этап / В. Краевский, Е. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

Діденко О. М. Види експерименту в дидактичних дослідженнях українських науковців у 60–70 роках ХХ століття

У статті наведено аналіз видів педагогічного експерименту, як основного методу набуття інформації, застосованого українськими науковцями в дисертаційних дослідженнях з дидактики на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора педагогічних наук, які були захищені у 60–70 рр. ХХ століття. Зроблений аналіз застосування технологій реалізації конкретних видів педагогічного експерименту.

Ключові слова: педагогічний експеримент, експериментальний чинник, вид експерименту, навчальний експеримент.

Диденко О. Н. Виды эксперимента в дидактических исследованиях украинских ученых в 60–70 гг. ХХ века

В статье приведен анализ видов педагогического эксперимента, как основного метода сбора информации, примененного украинскими учеными в дидактических диссертационных исследованиях на соискание научной степени кандидата и доктора педагогических наук, которые были защищены в 60–70 гг. ХХ столетия. Выполнен анализ применения технологий реализации конкретных видов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, экспериментальный фактор, вид эксперимента, обучающий эксперимент.

Didenko O. M. Types of the Experiment in Didactics Research of Ukrainian Scientists in 60 – 70 Years of XX Century

The article presents the analysis of the pedagogical experiment's kinds, as the basic method of gathering information, used by the Ukrainian scientists in the didactic dissertation research on competition of a scientific degree of candidate and doctor of pedagogical sciences, which have been submitted in 60-70 years of XX century. The analysis of application of specific types of pedagogical experiment's technologies is made.

Key words: pedagogical experiment, experimental factor, type of experiment, a didactic experiment.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.091.4 Сухомлинський:373. 3.061:51

Т. В. Коваленко, М. А. Єпіхіна

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема розумового виховання дітей завжди хвилювала видатних педагогів минулого, таких як Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський та ін. Всебічного розвитку вона набула також у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Особливе значення Василь Олександрович приділяв математиці як найефективнішому засобу формування та розвитку в учнів умінь використовувати мисленнєві операції. Він неодноразово підкреслював, що вивчення дисциплін природничого циклу розкриває природничо-наукову картину світу, суспільних наук – закономірності суспільного розвитку, трудове і виробниче навчання, знайомить учнів з розвитком економіки і виробничих відносин та ін. Засвоєння їх сприяє формуванню цілісного наукового світогляду [1, с. 257].

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського досліджується відомими вченими за різними напрямками: І. А. Зязюн, Є. Г. Радчанін, М. Г. Мухін (гуманістичне виховання); В. А. Мосіяшенко, Ю. Д. Руденко, М. Г. Стельмахович (народна педагогіка і Сухомлинський); І. В. Волобаєва, Н. В. Шахірева, Г. С. Соколовська (трудове виховання) та інші. Проте питання розумового розвитку молодших школярів у навчанні математиці в спадщині В. О. Сухомлинського висвітлено недостатньо. Актуальність даної проблеми вимагає більш ґрунтовного аналізу.

Метою статті є визначити роль математики у розумовому вихованні молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського.

На думку В. О. Сухомлинського, роль математики в розумовому вихованні надзвичайна, математичне мислення – це не тільки розуміння кількісних, просторових, функціональних залежностей, але й своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів та явищ, спосіб міркування.

Практика показує, що багато вчителів початкових класів у процесі викладання математики основні зусилля докладають до того, щоб діти засвоїли необхідний обсяг знань основ цієї науки, але забувають при цьому, що „в учневі необхідно бачити людину, а не сховище знань, які треба засвоювати, засвоювати та засвоювати” [2, с. 163]. Необхідно, щоб кожен учень займав активну позицію в набуванні власних знань. Для цього необхідно створювати ситуації, завдяки яким дитина може провести певні спостереження та на їх основі навчатися міркувати, робити висновки про невідоме раніше.

Так, у 1 класі, розкриваючи конкретний зміст арифметичних дій додавання і віднімання, учитель може запропонувати учням простежити за кількісними змінами предметів, наприклад, квітів, що стоять у двох вазах.

„І в першій і в другій вазі квітів багато, їх важко перерахувати”, – говорять діти.

Далі вчитель частину квітів переміщає з другої вази в першу. „У першій вазі квітів стало ще більше, – помічають учні, – а в другій їх стало менше”.

Спостереження, які провели першокласники переходять у міркування: „Із другої вази забрали квіти, тому їх стало менше. У першу вазу додали квітів, тому їх стало більше”.

Після цього виконується аналогічне завдання з предметами, які можна перелічити. Наприклад, на наборному полотні – три круги. Учитель задає питання: „Якщо ми добавимо ще два круги, їх стане більше чи менше?” (кругів стане більше). Учитель додає круги і пропонує дітям перевірити правильність висновку. Дійсно, число 5 є більшим за число 3. Складається приклад $3 + 2 = 5$. Учитель підводить дітей до висновку, який вони роблять самостійно: „Дія додавання збільшує число”.

„Дитина навчається думати спостерігаючи, спостерігати думаючи”, – писав В.О. Сухомлинський [3, с. 257].

Особливо важливу роль спостереження відіграють у процесі вивчення величин і понять, що з ними пов'язані. Тут перед дитиною розкривається багато такого, про що вона не здогадувалася раніше. Виявляється, що всі предмети, навіть такі малі, які ми не можемо бачити, мають свою власну довжину; маленька за розміром кулька може бути значно важчою, ніж велика; однакова кількість рідини має різний рівень, наприклад, у пляшці й у банці, але ж, здавалося, що в пляшці води більше.

У своїх педагогічних працях В. О. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що головні розумові зусилля учня повинні спрямовуватися не на запам'ятовування, а на осмислювання, чим більше міркує дитина в процесі вивчення нового матеріалу, тим більш осмислено підходить до того, що читає, слухає, спостерігає, зустрічає в житті [4, с. 133].

Одного разу на уроці математики в 2 класі ми спостерігали таку картину. Діти вимірювали довжину відрізка, що містився в підручнику. На питання вчительки: „Який одержали результат вимірювання?” Сергій назвав: 5 см 4 мм, а його сусід Олексій назвав: 5 см 6 мм. На що Сергій відповів: „У Олексія лінійка має більшу довжину, тому й число більше”.

Учителька навіть не замислилася над суттю висновку, який зробив Сергій, а тільки зауважила, що Олексій назвав число правильно, а Сергій помилився. Ми помітили здивовані очі останнього. Чому хлопчик помилився, для нього залишилося загадковим. Причин може бути кілька. Але найважливіша з них та, що більшість учителів початкових класів не дають дітям можливості осмислити необхідність введення одиниці вимірювання довжини, процес побудови вимірювальної шкали, правил вимірювальних робіт тощо. Частіше за все на уроці відбувається констатація: одиницею вимірювання довжини є сантиметр (дециметр, міліметр, метр); для вимірювання довжини користуються лінійкою. Але ж на уроках, як підкреслював В. О. Сухомлинський, предмети повинні навчати дітей міркувати. Він бачив у цьому важливу умову того, щоб учні були розумними, кмітливими, допитливими.

На етапі обґрунтування необхідності введення єдиної одиниці вимірювання довжини можна пропонувати такі вправи:

1. На столі в кожного учня лежать смужки паперу: червона, синя, жовта, біла (остання – умовна мірка). Завдання:

а) прийомом накладання смужок порівняти їх за довжиною;

б) знайти, скільки умовних мірок міститься в червоній смужці (5 разів), у синій – (3 рази), у жовтій (5 разів);

в) зіставити отримані числа й результати порівняння довжин. Зробити висновок.

Міркуючи й обговорюючи результати роботи, учні своїми відповідями формулюють висновок, суть якого полягає в тому, що смужці, яка більша за довжиною, відповідає більше число; однаковим за довжиною смужкам відповідають однакові числа.

2. На столах у кожного учня першого ряду лежить червона смужка паперу й умовна мірка, другого ряду – синя смужка й умовна мірка, третього ряду – жовта смужка й умовна мірка. Завдання:

а) виміряти за допомогою умовної мірки свої смужки, назвати число, яке одержали.

Діти першого ряду (червона смужка) отримали число 6; другого ряду (синя смужка) – число 4; третього ряду (жовта смужка) – число 4.

Учитель задає питання: „Яка смужка має найбільшу довжину? Чи є смужки однакові за довжиною?”

Учні, виходячи з попереднього висновку відповідають, що червона смужка найбільша за довжиною, а синя й жовта однакові;

б) учитель викликає з кожного ряду по одному учню і пропонує їм порівняти смужки шляхом накладання.

Результат виявився несподіваним: синя смужка, якій відповідає число 4, найбільш довга, а червона (число 6) і жовта (число 4) виявилися однакової за довжиною. Цей результат підтверджують ще декілька трійок учнів.

Діти здивовані: „У чому причина? Виходить, що попередній висновок хибний?!” У дітей спостерігається емоційний стрес, виникає почуття здивування, яке, на думку Василя Олександровича є могутнім джерелом бажання знати. Учні прагнуть проникнути в таємницю, що спонукає їх мислити.

Врешті решт дітям удається розгадати причину невідповідності довжин смужок і чисел: умовні мірки були неоднакові за довжиною. Учні приходять до висновку: у процесі вимірювання довжин необхідно, щоб усі користувалися однією міркою. Учитель знайомить з одиницею вимірювання „1 см”. Діти самі здогадалися, зробили „відкриття”. Якщо учень не переживає радощів відкриття в навчанні, то воно для нього становиться обтяжливим, отупляючим тягарем.

В. О. Сухомлинський уважав, що однією з важливих проблем є створення гармонії умінь і знань учнів. Щоб вони успішно навчалися математиці, необхідно формувати в них перш за все вміння виконувати розумові операції, такі як порівняння, узагальнення, виділення головного в навчальному матеріалі тощо.

Навчання порівнянню – довготривалий процес, його необхідно поділити на два етапи: підготовчий та основний.

На першому етапі відпрацьовуються операції, що входять в порівняння; на другому – знайомлять дітей із правилами його використання, проводять вправи щодо самостійного, свідомого застосування їх учнями у варіативних умовах. Робота щодо засвоєння операції порівняння йдеться паралельно із вивченням програмового матеріалу.

Наведемо приклади, які можна використовували на кожному з етапів опрацювання операції порівняння на уроках математики.

Перший етап.

Учням дається завдання та пропонується вказати одну ознаку, потім другу (і так далі), далі перейти поступово до розповіді про все, що вони помітили.

1. Дано запис: $12+43=58$

– Які ознаки можна виділити в цьому записі?

(У ньому є числа 12,43,58; знаки „+”, „=”; числа 12 і 43 – доданки; число 58 – сума, що записується справа від знаку рівності).

2. Дано число 72.

– Виділіть усі ознаки, які ви помітили в даному числі.

(Запис числа починається цифрою „7”, закінчується цифрою „2”. У даному числі 7 десятків, 2 одиниці.)

3. Запишіть число за такими ознаками: воно складається із 4 десятків і 3 одиниць; кількість одиниць 4, а кількість десятків на 2 більша.

Такі завдання слід використовувати на математичних диктантах.

Після того, як учні оволоділи даними операціями, переходять до виділення загальних ознак одного предмету.

Пропонується виділити будь-яку ознаку одного предмета, потім виявити, чи є така ж ознака в іншому предметі. Далі виділяється інша ознака першого предмета, пропонується встановити, чи присутня вона в другому предметі тощо.

Дано записи: $42+36$ і $42-36$.

Учні виділяють у першому записі яку-небудь ознаку, наприклад, число 42, вони помічають, що ця ознака є теж і в другому записі. Далі виділяється число 36. Воно також присутнє й у другому записі. Пропонується знайти у першому записі ознаку, яка відсутня в другому (знак „+”) і, навпаки, таку ознаку в другому запису, що відсутня в першому (знак „-”).

Завдяки цієї відмінності різні й вирази (перший – сума; другий – різниця, тому й компоненти виразів мають різні назви).

Після достатнього опрацювання такого порівняння завдання ускладнюється. Пропонується навести приклади двох рівнянь, у яких можна побачити дві (або більше) загальних ознаки, і одне із рівнянь містило би ознаку, якої немає в другому.

Далі опрацьовується уміння виділяти суттєві ознаки предметів.

Для учнів початкових класів можна обмежуватися поясненням, що ознака предмета, від якої залежить правильність відповіді на поставлене питання або завдання, називається суттєвою. (Попередньо можна використовувати слова „головна”, „важлива”).

Приклад 1: Число 39 представити у вигляді суми двох доданків.

Що суттєве в цьому завданні?

– Число повинно бути відображене у вигляді суми.

У цій сумі повинно бути два доданки, але це не є суттєва ознака тому, що число 39 можна представити як: $39=20+19$, $39=30+9$, $39=18+21$ та ін. Усі ці відповіді задовольняють умовам завдання.

Приклад 2: Число 39 представити у вигляді розрядних доданків.

– У даному прикладі суттєвими є ознаки: сума, розрядні доданки.
Відповідь: $39=30+9$.

Суттєвість або несуттєвість ознаки залежить від завдання, тому прийом варіювання повинен бути основним при доборі відповідних вправ.

Приклад 3: Суму $7+7+7+7$ замінити множенням.

– Виділяються суттєві ознаки даного виразу: наявність однакових доданків; доданок повторюється кілька разів; кількість доданків.

Нерідко в навчанні математики суттєва ознака повинна бути узагальнена. Для того щоб помітити це, вона повинна повторюватися в різних вправах, які доцільно показувати одночасно.

Приклад 1. Замінити числа сумою за зразком:

$$28=20+8; \quad 47= \quad 17=$$

$$56=50+6; \quad 94= \quad 32=$$

Учитель запитує: „Яка суттєва ознака вказана в умові завдання?”

(Сума двох доданків: видно в зразку.)

– Яка суттєва ознака повторюється?

(Число замінюється сумою розрядних доданків.)

Приклад 2. Розгляньте зразки:

$$24+30=(20+4)+30=(20+30)+4=54$$

$$24+3=(20+4)+3=20+(4+3)=27$$

– Які суттєві ознаки мають місце в двох прикладах?

(Перший доданок представлено у вигляді суми розрядних доданків; отримані доданки поєднані парами; знаходиться сума доданків, що міститься в дужках; обчислюється кінцевий результат.)

– Які суттєві ознаки мають місце в першому прикладі й відсутні в другому?

(Поєднані числа, що відображують десятки.)

Учням пояснюється, що в багатьох випадках одержати нові знання можна шляхом порівняння даних предметів.

Приклад. Порівняйте розв'язання наступних прикладів:

$$48+21=(40+8)+(20+1)=(40+20)+(8+1)=69$$

$$27+32=(20+7)+(30+2)=(20+30)+(7+2)=59$$

$$54+13=(50+4)+(10+3)=(50+10)+(4+3)=67$$

- Що порівнюється в даних прикладах? (Спосіб розв'язання.)

- Які ознаки схожі в прикладах? (Додаються двоцифрові числа.)

- Які суттєві ознаки в розв'язанні першого приклада? (Числа представлені у вигляді суми розрядних доданків. Додаються окремо десятки й одиниці.)

- Чи є схожі ознаки в розв'язанні інших прикладів? (Так.)

- Виділіть їх...

- Що ми дізналися шляхом порівняння? (Приєм додання двоцифрових чисел.)

- Зробіть висновок, як додаються двоцифрові числа. (Спочатку представляємо числа у вигляді суми розрядних доданків, окремо додаємо десятки й одиниці, потім додаємо знайдені суми.)

Поступово слід спонукати учнів до самостійного використання порівняння. На прикладах показати, що за основу порівняння частіше беруть способи розв'язання, склад чисел тощо.

Уміння виділяти суттєве відноситься до найважливіших загальнопізнавальних умінь. У навчальному матеріалі під суттєвими ознаками розуміють такі загальні якості, які є невід'ємними від визначеного кола предметів і які однозначно відрізняють даний предмет від іншого. Несуттєві ознаки – це мінливі ознаки. Дитина помічає спочатку те, що лежить на поверхні.

Важливо давати такі завдання, щоб учні самі активно змінювали несуттєві сторони навчального матеріалу. Наприклад, накреслити прямокутники різної величини, із різними співвідношеннями сторін. Тобто, довжина сторін – це несуттєва ознака. Головне, що в даних чотирикутників усі кути прямі. З часом завдання ускладнюються.

Ми пропонували дітям 5 стовпчиків чисел:

1 2 3 4 5
6 7 8 9 10
11 12 13 14 15
16 17 18 19 20
21 22 23 24 25

– Сума чисел у першому стовпчику дорівнює 55. Поміркуйте, як швидко знайти суми чисел в останніх стовпчиках.

При вивченні теми „Взаємозв'язок між компонентами та результатом дії додавання” корисні такі завдання: „Випишіть у різні стовпчики приклади, що пов'язані між собою. Поясніть цей взаємозв'язок”.

$13-3=10$ $13-10=3$
 $16-1=15$ $10+3=13$
 $10-8=2$ $8+2=10$
 $10-2=8$ $16-15=1$
 $15+1=16$

– Що може бути положено в основу групування прикладів?

Дехто з дітей може погрупувати приклади таким чином: у перший стовпчик – приклади на додавання, у другий – на віднімання. Після обговорення цієї пропозиції учні помічають, що приклади $15+1=16$ і $10+3=13$ між собою не пов'язані тому, що мають різні доданки й суми.

Наступне обговорення приводить дітей до висновку, що в деяких прикладах на додавання і віднімання присутні одні й ті ж самі числа:

$15+1=16$ $8+2=10$ $10+3=13$
 $16-1=15$ $10-2=8$ $13-10=3$
 $16-15=1$ $10-8=2$ $13-3=10$

Учні доводять, що ці приклади пов'язані між собою. Головне в них те, що в кожену групу входить один приклад на додавання та два приклади на віднімання. У кожній групі приклади складені з трьох однакових чисел. Таким чином, діти самостійно приходять до загального висновку: „Із приклада на додавання можна скласти два приклади на віднімання. Якщо із суми відняти один із доданків, отримуємо другий доданок”.

У процесі навчання дітей порівнювати, знаходити суттєві й несуттєві ознаки дедуктивними та індуктивними міркуваннями учитель повинен спиратися на досвід дітей, для того щоб кожен висновок або узагальнення були результатом їх праці з навчальним матеріалом, були повністю усвідомлені навіть слабкими учнями.

У початковій школі при вивченні математики частіше застосовують індуктивні узагальнення.

Правило-орієнтир індуктивних узагальнень містить такі дії:

- визнач мету узагальнення;
- розглянь конкретні приклади, порівняй їх, знайди загальне;
- зроби висновок;
- перевір висновок на декількох інших прикладах.

Можна дати учням таке завдання: „Порівняй приклади, знайди загальне, сформулуй нове правило”:

$$1+2, 2+3, 3+4, 4+5, 5+6$$

Діти помічають, що в усіх прикладах на додавання, доданками є два сусідніх числа із ряду чисел (натуральних) – це загальне для всіх прикладів. Висновок: сума двох послідовних чисел утворює непарне число.

- Перевіримо, чи зберігається цей висновок при додаванні двоцифрових чисел?

Учні добирають власні приклади й упевнюються в правильності висновку. Щоб закріпити уміння узагальнювати індуктивним шляхом, даються аналогічні завдання.

$$\begin{array}{ll} 1. & 2-1 & 5-4 \\ & 3-2 & 6-5 \\ & 4-3 & 7-6 \end{array}$$

Висновок: якщо від наступного числа відняти попереднє, то одержимо одиницю. Перевіряємо на інших прикладах.

$$\begin{array}{ll} 2. & (1 \cdot 2) : 2 & (5 \cdot 6) : 2 \\ & (2 \cdot 3) : 2 & (6 \cdot 7) : 2 \\ & (4 \cdot 5) : 2 & (7 \cdot 8) : 2 \end{array}$$

Висновок: добуток двох послідовних чисел утворює парне число.

$$\begin{array}{ll} 3. & 9+4-4 & 42+12-12 \\ & 15+5-5 & 58+27-27 \\ & 27+6-6 & 63+6-6 \end{array}$$

Висновок: якщо до будь-якого числа додати, а потім відняти одне й те ж саме число, отримуємо первісне число.

$$\begin{array}{ll} 4. & 4+2=6 & \text{і} & 4+(2+3) = \begin{array}{c} 9 \\ \swarrow \searrow \\ 6+3 \end{array} \\ & & & 15+8=23 & \text{і} & 15+(8+4) = \begin{array}{c} 27 \\ \swarrow \searrow \\ 23+4 \end{array} \\ & & & 32+21=53 & \text{і} & 32+(21+5) = \begin{array}{c} 58 \\ \swarrow \searrow \\ 53+5 \end{array} \\ & & & 68+14=82 & \text{і} & 68+(14+15) = \begin{array}{c} 97 \\ \swarrow \searrow \\ 82+15 \end{array} \end{array}$$

Висновок: якщо один із доданків постійне число, а другий доданок збільшити на декілька одиниць, то й сума збільшиться на таку ж кількість одиниць.

У процесі навчання емпіричним узагальненням після висновку учні неодмінно перевіряють його правильність на інших прикладах.

З іншого боку, необхідно навчати дітей зіставляти висновки не тільки з тими фактами, на основі яких вони зроблені, але й шукати такі факти, які можуть спростувати зроблений висновок.

Наведемо такі завдання.

1. Порівняйте вирази, знайдіть загальне в нерівностях, які отримаєте, сформулюйте висновок:

$$\begin{array}{l} 2+3 * 2 \cdot 3 \quad 6+7 * 6 \cdot 7 \\ 3+4 * 3 \cdot 4 \quad 7+8 * 7 \cdot 8 \\ 4+5 * 4 \cdot 5 \quad 8+9 * 8 \cdot 9 \end{array}$$

Учні роблять висновок: сума двох послідовних чисел завжди менше, ніж добуток цих же чисел.

Далі пропонуємо приклади:

$$0+1 * 0 \cdot 1$$

$$1+2 * 1 \cdot 2$$

Учні впевнюються, що зроблений ними висновок неправильний.

2. Порівняйте кожний доданок із сумою. Який висновок можна зробити?

Перший доданок	1	4	28	54	62	5
Другий доданок	8	9	14	3	8	38
Сума	9	13	42	57	70	43

Діти впевнено роблять висновок: сума завжди більша, ніж кожен з доданків окремо.

Далі стверджується, що це не завжди так. Пропонується знайти такі випадки, які можуть спростувати зроблений висновок. Учні самі добирають приклади:

$$6+0=6; \quad 12+0=12; \quad 0+54=54; \quad 0+71=71; \quad 0+0=0$$

Попередній висновок доповнюється: „Якщо один із доданків дорівнює 0, то сума дорівнює другому доданку”.

Отже, роль математики в розумовому розвитку молодших школярів надзвичайно велика. В. О. Сухомлинський вважав, що на розумовий розвиток суттєво впливає рівень математичного мислення та математичних здібностей. Він наголошував на тому, що математичне мислення, необхідне для успішного вивчення всіх предметів; математичні здібності – це яскравий вияв якостей розуму, що відіграють велику роль у пізнавальній і творчій діяльності молодших школярів.

Список використаної літератури

1. **Українська педагогіка в персоналіях** : у 2-х кн. / за ред. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 550 с.
2. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 2.
3. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Рад. шк., 1977. – 670 с.
4. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – 640 с.

Коваленко Т. В., Єпіхіна М. А. В. О. Сухомлинський про роль математики у розумовому розвитку молодших школярів

У статті визначено роль математики в розумовому вихованні молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського,

розглядаються та аналізуються типові помилки вчителів початкових класів щодо розв'язання математичних завдань, а також надаються корисні методичні поради.

Ключові слова: мислення, арифметичні дії, індуктивне та емпіричне узагальнення, приклади.

Коваленко Т. В., Епихина М. А. В. А. Сухомлинский о роли математики в умственном развитии младших школьников

В статье определяется роль математики в умственном развитии младших школьников в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского, рассматриваются и анализируются типичные ошибки учителей начальных классов во время решения математических заданий, а также даются полезные методические советы.

Ключевые слова: мышление, арифметические действия, индуктивное и эмпирическое обобщения, примеры.

Kovalenko T. V., Yepikhina M. A. V. O. Sukhomlinskiy about the Role of Mathematics in the Mental Development of Young Schoolchildren

The article defines the role of mathematics in the mental development of young schoolchildren on the base of the pedagogical heritage of V. Sukhomlinskiy, reviews and analyzes the typical errors of primary school teachers in solving mathematical tasks, and also provides useful methodological advice.

Key words: thinking, arithmetic, inductive and empirical generalizations, examples.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.1

В. В. Кузьменко, В. В. Примакова

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ ДО ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Розвиток системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні тісно пов'язано із новими вимогами, що висуває до рівня професійної готовності вчителів сучасне суспільство. Такі вимоги зумовлені динамічними перетвореннями у всіх сферах життя та необхідністю вдосконалення у зв'язку з цим, освітньої системи взагалі та особистісного розвитку педагогів, зокрема. Посилення уваги науковців і педагогів-практиків до проблем професійного розвитку фахівців, розробка основних положень навчання дорослих дозволяють сьогодні у системі

післядипломної педагогічної освіти розв'язувати нагальні проблеми; задовольняти потреби вчителів у оновленні теоретичних знань, виробленні певних умінь і навичок; досліджувати філософський, історичний, методологічний та інші аспекти проблеми становлення і розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів, що сприятиме продуктивному використанню їх результатів у сучасній освіті.

Дослідженню проблем історії педагогіки присвятили свої праці М. Б. Євтух, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, М. М. Фіцула та інші. Питання становлення та теоретико-методологічні засади діяльності системи післядипломної педагогічної освіти в Україні розглядають науковці В. Г. Кремень, В. В. Олійник, Б. А. Дьяченко, М. М. Забродський, А. М. Зубко, В. І. Луговий, К. В. Макагон, Н. Г. Протасова, М. І. Романенко. Так, Н. Г. Протасовою визначено й обґрунтовано андрагогічні принципи функціонування системи післядипломної освіти, удосконалено класифікацію її функцій. А. М. Зубко досліджував питання організації навчального процесу під час підвищення кваліфікації вчителів. Проблеми готовності до різних видів педагогічної діяльності у післядипломній освіті розглядали Л. А. Гончаренко, С. О. Моїсеєв, В. С. Назаренко, В. В. Цись.

Більшість науковців, що досліджували історичний аспект проблеми, указують на труднощі та недостатню увагу до проблеми підвищення кваліфікації вчителів упродовж їх професійного життя в різні історичні періоди. Про це йдеться в працях дослідників В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, С. В. Крисюка, А. І. Кузьмінського, В. К. Майбороди та інших. У дисертаціях О. А. Дубасенюк розглядає особливості виховної діяльності учителя загальноосвітньої й професійної школи. В. І. Луговий досліджує закономірності функціонування й розвитку педагогічної освіти як специфічної підсистеми освітньої системи в Україні. В. К. Майбородою досліджено історію розвитку національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992 рр.), розкрито її структуру, зміст. Процес становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів досліджується в дисертації С. В. Крисюка, де відображено її сутність, виявлено й охарактеризовано провідні тенденції, національну специфіку, обґрунтовано періодизацію розвитку. А. І. Кузьмінський виявив основні тенденції й особливості розвитку змісту та форм післядипломної професійно-педагогічної підготовки педагогів, визначив її теоретико-методологічні засади, обґрунтував перспективні напрями, розробив концептуальні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Проте аналіз літератури з окреслених питань дозволяє стверджувати, що недостатньо уваги приділяється питанням становлення та розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні. Додаткового розгляду потребують визначення й осмислення передумов створення післядипломної освіти в ХІХ столітті. Мало дослідженими залишаються особливості роботи закладів підвищення кваліфікації на початку ХХ століття.

Стаття є спробою охарактеризувати особливості становлення та розвитку післядипломної освіти вчителів у період виникнення перших її форм у XIX столітті до початку XX століття; проаналізувати основні віхи означеного процесу; висвітлити напрями діяльності закладів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у цей період.

Процес виникнення і розвитку післядипломної освіти в Україні відбувався досить повільно, поступово, не завжди знаходячи підтримку і розуміння з боку уряду, суспільства, громадськості. Тривалий час післядипломну освіту взагалі не виокремлювали від професійно-педагогічної освіти, вважаючи використання потенціалу певних її форм не обов'язковою, хоча і корисною умовою професійного розвитку педагога.

Визначаючи післядипломну освіту педагогів як систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою [1], А. І. Кузьмінський указує, що проблему розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні вперше було порушено в кінці XVIII століття. Науковець безпосередньо пов'язує розвиток післядипломної педагогічної освіти із розвитком загальної педагогічної освіти, з практикою роботи педагогічних навчальних закладів, зазначаючи, що в цей час на території України не було організовано загальної системної підготовки вчителів, зокрема початкової школи. Тодішній уряд не бачив потреби у такій підготовці, оскільки вважав, що викладання в початковій школі не вимагає спеціальних знань і умінь. Відтак школи самі готували для себе педагогічні кадри з числа кращих учнів [2].

Пізніше, на початку XIX століття підготовка вчителів початкових класів до педагогічної діяльності на території України дещо покращилась, проте ще мала різний рівень та часто носила епізодичний, фрагментарний характер. Про організацію освіти впродовж професійного життя, пов'язаної з удосконаленням професійних умінь і навичок вчителів на рівні уряду майже не проводилося ніяких конкретних заходів.

Аналіз досліджень з питань підготовки педагогів до професійної діяльності тих часів свідчить про те, що педагогічні інститути, дворічні педагогічні курси при університетах випускали вчителів із мінімальним рівнем відповідної підготовки. Проте в історії педагогічної й післядипломної педагогічної освіти ці заклади мали велике значення, оскільки надавали підготовці вчителів дещо послідовний характер, активно залучаючи студентів до майбутньої педагогічної роботи, до розуміння завдань професійної діяльності.

Варто зазначити, що педагоги-практики постійно відчували потребу в отриманні нових педагогічних знань, в обміні досвідом роботи, у професійному спілкуванні та самовдосконаленні. У періодичних виданнях другої половини XIX століття знаходимо публікації вчителів про необхідність проведення конференцій, тематичних семінарів, педагогічних читань, які б сприяли професійному вдосконаленню вчителів. При учительських семінарах, повітових училищах з 1865 року почали створюватися перші педагогічні курси [3]. Але такі курси працювали лише

в окремих містах (Харків, Полтава, Одеса тощо), що не давало змоги залучати до участі в них великої кількості педагогів.

Однак не можна стверджувати, що післядипломна освіта вчителів була відсутньою в окреслений період. На її розвиток значною мірою впливали вчительські з'їзди, курси й педагогічні товариства. Першою регіональною формою професійного об'єднання вчителів стали губернські й повітові педагогічні з'їзди, на яких розглядалися конкретні дидактичні й методичні питання. Хоча такі з'їзди організовувалися епізодично, їх проведення активізувало педагогів, надихало на педагогічну творчість. Тільки в 1861 – 1869 рр. відбулися з'їзди вчителів у Харкові, вчителів природничо-математичних наук, російської мови і словесності – в Києві, учителів земських шкіл – в Олександрії, народних учителів – в Одесі, Сімферополі [4].

Велику роль у розвитку системи післядипломної педагогічної освіти відіграли, починаючи з 60-х років XIX століття, педагогічні курси терміном 4 – 6 тижнів. Такі курси організовували земства для підвищення кваліфікації місцевих вчителів. Вони мали сприяти поширенню передової педагогічної думки й педагогічного досвіду [5]. У 1870 р. Кабінет Міністрів офіційно дозволив проведення учительських з'їздів, а в 1872 р. – короткотермінових педагогічних курсів для вчителів. Організаторами педагогічних курсів ставали видатні педагоги.

Поступово практику роботи шкіл доповнюють нові форми роботи. До них зараховують співбесіди вчителів земських і міських шкіл, запрошення вчителів початкових шкіл до гімназій та семінарій, взаємовідвідування уроків, педагогічні читання й бесіди, організацію екскурсій, педагогічних музеїв, виставок. Кілька вчителів навіть брали участь у міжнародних виставках. [6]. Окреслені форми роботи стали вагомим складовою міжкурсого періоду сучасної післядипломної педагогічної освіти.

На засіданнях педагогічних товариств, що створювалися тоді в університетських і губернських центрах, вчителями обговорювалися наявні в той час навчальні плани, методи навчання й виховання учнів. Вагомим результатом діяльності товариств став випуск Харківським товариством поширення грамотності багатотомної Народної енциклопедії наукових і прикладних знань.

Значний внесок у становлення і розвиток післядипломної освіти було зроблено відомими педагогами М. І. Пироговим і К. Д. Ушинським. Указуючи, що вчителів треба готувати в спеціальних педагогічних навчальних закладах і на педагогічних курсах, М. І. Пирогов наголошував на необхідності обов'язкового періодичного навчання викладачів після закінчення університету. Великого значення він надавав самоосвіті вчителя, творчому пошуку в роботі, постійному обміну педагогічним досвідом. М. І. Пирогов багато зробив для підвищення ролі й якості педагогічних рад у навчальних закладах. У статті „О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий” (1859 р.) головними

завданнями педагогічних рад він визначав: вільне, відкрите і принципове обговорення актуальних педагогічних питань та вироблення спільної думки вчительського колективу; обмін досвідом роботи як окремих педагогів, так і педагогічних колективів; систематичне інформування вчителів про рекомендації керівних інстанцій освіти. Актуальними залишаються й нині настанови М. І. Пирогова про те, що успіх у роботі вчителя залежить від розвитку самої науки; від особистості і ступеня розвитку й учня, й учителя; від методів і способів викладання основ наук. Учитель, згідно з переконаннями науковця, виховує і своєю поведінкою, і своїми особистісними якостями [7].

Варто відзначити і внесок у створення й організацію педагогічної освіти К. Д. Ушинського. Видатним педагогом було розроблено навчальний план підготовки вчителів початкової школи. Саме він висунув ідею про важливість організації в університетах педагогічних факультетів. Костянтин Дмитрович підтримував і пропагував зарубіжний досвід підготовки вчителя початкової школи. Він наполягав, що вчитель, що працює з молодшими школярами, повинен мати міцні знання з різних дисциплін, уміти добре писати, креслити, малювати, чітко та виразно читати й навіть співати, а також мати психолого-педагогічну підготовку, пройти педагогічну практику. К. Д. Ушинський уважно і критично ставився до створення педагогічних курсів при гімназіях і повітових училищах, якщо вони не мали відповідної педагогічної спрямованості, необхідного педагогічного потенціалу. [8].

Спираючись на аналіз зарубіжного досвіду педагогічної освіти, видатний педагог-класик рекомендував на курсах підвищення кваліфікації „виконувати невеликі практичні роботи, на місцях створювати постійні й пересувні педагогічні бібліотеки, випускати педагогічні видання для вчителів, створювати при інститутах зразкові школи для проходження педагогічної практики, готувати викладачів для педагогічних навчальних закладів”. К. Д. Ушинський багато уваги приділяв підвищенню кваліфікації вчителів, безпосередньо брав участь у роботі з'їзду вчителів у Сімферополі [4, с. 219]. Його рекомендації залишаються актуальними й для сучасної післядипломної педагогічної освіти та широко використовуються в її роботі.

Отже, наприкінці XVIII і впродовж XIX століття розвиток педагогічної освіти в Україні був тісно пов'язаний із розвитком післядипломної педагогічної освіти. Проблеми професійної готовності, постійного розвитку і вдосконалення вчителів починає все частіше привертати увагу науковців і педагогів-практиків. Відкриваються трирічні педагогічні інститути при університетах як форма докваліфікації педагогічних кадрів, організуються вчительські з'їзди, конференції, педагогічні читання, набувають поширення короточасні педагогічні курси. Передумови їх виникнення були викликані потребами вчителів у постійному професійному розвитку, які не спроможні були задовольнити наявні в ті часи форми педагогічної підготовки, оскільки не давали змоги

суттєво вдосконалювати свій фаховий досвід, не діяли впродовж професійного життя. Окреслені заходи були першим етапом становлення системи післядипломної педагогічної освіти, характерними ознаками якого були пошук, зародження змісту й форм післядипломної педагогічної освіти. Вже тоді відбувалося усвідомлення педагогічною думкою важливості психолого-педагогічної підготовки вчителів; утворювались зв'язки і починала будуватися робота із забезпечення наступності післядипломної педагогічної освіти з практикою роботи педагогічних навчальних закладів; простежувалася практична спрямованість післядипломної педагогічної освіти; практика проведення епізодичних курсів підвищення кваліфікації.

Цим не обмежується період становлення післядипломної педагогічної освіти. Наступним його етапом науковці визначають період з початку ХХ століття, зумовлений докорінними змінами в політичному, суспільному житті, до яких призвели революції 1905, 1917 років, громадянська війна та зміна капіталістичного устрою соціалістичним. Окреслені події та їх вплив на розвиток післядипломної освіти України потребують додаткової уваги та більш детального розгляду. Їх вивчення й осмислення визначаємо перспективними напрямками наступних досліджень з окресленої проблеми.

Список використаної літератури

1. Кузьмінський А. І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Анатолій Іванович Кузьмінський ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997. – 24 с. **2. Кузьмінський А. І.** Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 42 с. **3. Вахтеров В. П.** Основы новой педагогики : учеб. пособие / В. П. Вахтеров / Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – 603 с. **4. Історія педагогіки** / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища шк., 1973. – 447 с. **5. Астряб О. М.** Викладання математики в Росії і на Україні в XVII – XVIII ст. / О. М. Астряб // Рад. шк. – 1954. – № 5. – С. 37 – 45. **6. Мединський Є. М.** Братські школи України і Білорусії в XVI – XVII ст. : навч. посіб. / Є. М. Мединський. – К. : Рад. шк., 1958. – 210 с. **7. Пирогов Н. И.** Избр. пед. соч. / сост. : А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с. **8. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 488 с.

Кузьменко В. В., Примакова В. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти вчителів в Україні до початку ХХ століття

У статті визначено передумови становлення та розвитку післядипломної освіти вчителів у період виникнення перших її форм у

XIX столітті до початку XX століття; охарактеризовано основні віхи означеного процесу; проаналізовано напрями та особливості діяльності закладів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у цей період.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, період становлення та розвитку, професійний розвиток педагогів.

Кузьменко В. В., Примакова В. В. Становление и развитие последипломного образования учителей в Украине до начала XX века

В статье говорится о предпосылках становления и развития последипломного образования учителей в период возникновения первых его форм в период с XIX до начала XX века; охарактеризованы основные вехи данного процесса; проанализированы направления и особенности деятельности учебных заведений по повышению квалификации учителей начальных классов в этот период.

Ключевые слова: последипломное образование, повышение квалификации учителей, период становления и развития, профессиональное развитие педагогов.

Kuzmenko V. V., Primakova V. V. Formation and Development of Postgraduate Education Teachers in Ukraine until the Early 20th Century

The article refers to the preconditions of the formation and development of postgraduate education teachers in the first period of its forms, from the nineteenth to the early twentieth century, characterized by key milestones in this process, analyze trends and features of the educational institutions to improve the skills of primary school teachers in this period.

Key words: graduate education, teacher training, the period of formation and development, professional development of teachers.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.74

Х. М. Лісковацька

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ЯК НАУКИ В УКРАЇНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТОЛІТТЯ)**

Проблеми школи і педагогіки в Україні не можна розглядати ізольовано від політичних подій, що відбуваються як усередині країни, так і в усьому світі. Проголошення незалежності і соборності держави, перехід до ринкової економіки, вступ до Ради Європи, нове політичне мислення, прагнення держав до розв'язання внутрішніх і зовнішніх конфліктів шляхом переговорів і компромісів – усе це свідчення нового етапу в

розвитку європейської цивілізації. Розв'язання назрілих внутрішніх і міжнародних проблем освіти передбачає ретельне вивчення і використання педагогічно цінного зарубіжного досвіду. Саме це завдання вирішує порівняльна педагогіка як наука, яка на межі тисячоліть стала активно розвиватись в Україні.

Одержання відповіді на питання сучасності пов'язане із вдумливим осмисленням минулого, об'єктивною оцінкою історичних реалій, вивчення історичних коренів ідей, фактів, теорій, концепцій порівняльної педагогіки як науки.

Аналіз та узагальнення науково-методичних матеріалів свідчить, що сучасні вчені та педагоги минулих років досліджували окремі аспекти порівняльної педагогіки, а саме: сутність порівняльної педагогіки як науки та як навчальної дисципліни (Б. Вульфсон, О. Галус, В. Капранова, В. Кравець, Н. Лавриченко, З. Малькова, А. Сбруєва, О. Сухомлинська тощо); внесок вітчизняних учених в розвиток компаративістики (А. Бойко, Г. Головка, Г. Куса, Н. Кошечко, А. Марушкевич, А. Соколова, О. Сухомлинська, М. Ярошенко та інші); організація порівняльно-педагогічних досліджень (Г. Гринько, В. Затонський, Л. Медвідь, Я. Ряппо, О. Скрипник, О. Шумський та інші); особливості реформаторського руху у зарубіжній освіті (Л. Петриченко, Г. Пономарьова, О. Попова та інші); стан вітчизняної педагогіки взагалі та компаративістики зокрема (Т. Кравченко, І. Мартинова, О. Півоваров, Н. Радіонова, І. Сіра).

Мета статті – проаналізувати зміст науково-педагогічних джерел з метою визначення витоків порівняльної педагогіки, етапів її розвитку, сучасного стану.

Об'єкт дослідження – процес становлення та розвитку української компаративістики.

Предмет дослідження – історія розвитку порівняльної педагогіки.

Шлях становлення та розвитку порівняльної педагогіки як науки був складним і тривалим. З'ясувалося, що процес вивчення вітчизняними педагогами зарубіжного досвіду, зокрема здобутків античних, візантійських і болгарських авторів розпочався в IX столітті. Після створення Кирилом і Мефодієм у X столітті слов'янської абетки на Русі поширюється перекладна література. Починаючи з XIII століття вихідці з України здобували освіту в найкращих університетах Європи, що сприяє розвитку порівняльної педагогіки. У XVI ст. провідними культурно-освітніми осередками в Україні стають Острозька академія, братські школи, Києво-Могилянська академія.

На процес становлення й розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні суттєво вплинуло масове відкриття на початку XX століття різноманітних науково-дослідних інститутів, кафедр, товариств та музеїв. Серед них: Український соціологічний інститут у Відні під керівництвом М. Грушевського; Українське наукове товариство; Всеукраїнська Академія наук; науково-педагогічні кафедри при Всеукраїнській Академії

наук; науково-педагогічні комісії і товариства (С. Постернак, М. Ярмаченко, Г. Ясницький).

Удосконалення порівняльної педагогіки як науки було пов'язане з масовим проведенням на початку ХХ століття з'їздів: з педагогічної психології, педології, з експериментальної педагогіки, з питань народної освіти, міжнародного конгресу з питань охорони дитинства тощо.

Становленню та вдосконаленню порівняльної педагогіки як науки в Україні сприяло й широке розповсюдження перекладених російською мовою творів відомих зарубіжних педагогів: Й. Гербарта, А. Дістервега, Й. Песталоцці, тощо і масове видання вітчизняної (П. Блонський, М. Іорданський, П. Каптерев, Я. Мамонтов, О. Музиченко, К. Ушинський, П. Юркевич тощо) педагогічної літератури.

Однак зміни суспільно-політичних, соціально-економічних та організаційно-педагогічних чинників, які призвели до перегляду предмету, мети, завдань, методологічних засад, методів наукового пізнання, напрямів, форм і методів організації порівняльно-педагогічних досліджень дозволили у межах періоду, який вивчається, виділити 3 етапи розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні, що суттєво відрізняється від наявних у компаративістиці і дуже близькі до етапів розвитку національної педагогічної думки, які науково обґрунтувала О. В. Сухомлинська.

Перший етап (1900 – 1917 рр.) – етап зародження порівняльно-педагогічних ідей у межах становлення української національної педагогічної думки, який характеризується ростом національної самосвідомості, розвитком національної культури, змаганням за національну школу, мову. Соціально-економічна ситуація в країні, розвиток науки, техніки, вплив філософських і педагогічних ідей Європи, розвиток емпіричної бази педагогіки, зокрема вивчення праць зарубіжних педагогів Е. Дюркгейма та А. Біне, вплинули на процес становлення вітчизняної компаративістики як науки у досліджуваній період. Важливою для історії розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні була діяльність Х. Д. Алчевської, яка заснувала недільну школу для жінок. Працівники школи використовували передові освітні методики.

Найпомітнішу роль у справі розвитку народної освіти та порівняльної педагогіки в Україні на початку ХХ століття відіграло Харківське товариство поширення в народі грамотності, започатковане демократичною інтелігенцією. Заслугою членів Товариства було вивчення та популяризація передових методів початкового навчання, розробка плану організації постійно діючих педагогічних курсів, програми навчальних учнівських екскурсій, відкриття літніх колоній для найбільш вразливих.

Не менш важливий внесок у розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні на початку ХХ століття зробили члени педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства, на чолі якого стояв М. Сумцов. На засіданнях відділу обговорювалися доповіді, присвячені питанням організації навчання та дозвілля учнів, класного та позакласного читання.

На розвиток вітчизняної компаративістики досліджуваного періоду мала вплив зарубіжна педагогічна думка. У першу чергу „педагогіка вільного виховання” (Д. Дьюї, Шарельман, М. Монтессорі), ідеалом якої була гармонійно розвинена, вихована природним шляхом вільна людина. Теорія „громадського виховання” (Г. Кершенштайнер) головною метою проголошувала формування людини-громадянина, у якій поєднувалася б професійна дієздатність, любов до праці, добropорядність, наполегливість, почуття відповідальності. У ході наукового пошуку встановлено, що результатом плідної роботи науковців України стало узагальнення не лише вітчизняного, але й світового педагогічного досвіду, на що вказують обговорення доповідей з проблем взаємозв'язку навчання й виховання на засіданнях відділу Харківського історико-філологічного товариства. Окрім того, вітчизняні вчені (Н. Лубенець, С. Русова, М. Сумцов тощо) зверталися до досвіду таких закордонних колег, як Ф. Фребель (Німеччина), М. Монтессорі (Італія), О. Декролі (Бельгія).

Другий етап (1918 р. – 1930 р.) – етап активного розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні.

У процесі наукового пошуку виявилось, що саме в цей час відкриваються нові вищі навчальні заклади (серед них Катеринославський університет у 1918 р.), започатковуються Українська Академія наук, Педагогічна академія, Національна бібліотека, низка великих видавництв.

Важливу роль у визначенні нових напрямів у розвитку педагогічної думки цього етапу відіграли періодична преса. Результати вивчення періодики дали підстави виділити три основні типи педагогічних журналів:

1. масовий учительський журнал, що містить, крім педагогічного, ще й загальноосвітній та політичний матеріал („Радянська освіта”, „Народний Учитель” тощо);

2. науково-методичний журнал, розрахований на кваліфікованих учителів („Шлях освіти”, „На путях к новой школе”, частково „Вестник просвещения”);

3. спеціальні педагогічні журнали, присвячені окремим галузям просвітницької роботи („Робітнича освіта”, „Дитячий Рух”, „Політосвіта” тощо) або окремим проблемам, пов'язаним із народною освітою („Вісник рефлексології та експериментальної педагогіки”). Важливу роль у процесі становлення порівняльної педагогіки на цьому етапі відіграв вітчизняний педагогічний журнал „Шлях освіти”.

Другий етап розвитку порівняльної педагогіки характеризувався ще й розробкою Г. Ф. Гриньком „реальної програми найближчих заходів по встановленню безпосереднього та з нашого боку ініційованого зв'язку між керівними органами радянської просвітницької діяльності та найкращими представниками й закладами педагогічної думки сучасної Європи”, в якій знайшли відбиття завдання порівняльної педагогіки як науки, а саме:

- встановлення безпосереднього зв'язку з окремими найбільш видатними теоретиками та практиками просвіти сучасної Європи;

- встановлення зв'язку між нашими центрами педагогічної думки й педагогічного досвіду (педагогічні журнали, експериментальні установи, педагогічні інститути тощо) та відповідними закладами Західної Європи;

- доручення представникам педагогічної науки, їх групам або відповідним закладам Західної Європи розробки часткових педагогічних завдань, науково-методичних матеріалів, різноманітних проблем педагогічної техніки стосовно наших інтересів і наших потреб;

- участь кращих представників європейської педагогічної думки в загальнодержавних з'їздах і конференціях;

- запрошення окремих представників педагогічної науки та педагогічної практики на тимчасову або постійну роботу в Україну;

- перетворення наших педагогічних журналів у такі органи, які б стояли на рівні європейської педагогічної науки та мали тісний зв'язок з європейськими педагогами, передаючи їм розробку тієї чи іншої проблеми пов'язаної з національними інтересами;

- систематичне відрядження за кордон найбільш талановитих педагогів [6, с. 11].

Третій етап (1931 – 1950) – занепад порівняльної педагогіки в умовах тоталітарного режиму.

Аналіз науково-педагогічних джерел приводить до висновку, що на етапі, який вивчається ситуація із вивченням зарубіжного досвіду погіршується. Цьому сприяла низка постанов ЦК ВКП(б) і РНК СРСР про школу різних рівнів: „Про припинення творчого пошуку серед науковців” (1931р.) „Про педологічні перекоєчення в системі Наркомосів” (1936).

Управління системою освіти та виховання було жорстоко централізоване, а сама система уніфікована. Виховна функція освіти у ній була ідеологізована. Це позначилося і на розвитку порівняльної педагогіки, оскільки найкращі вчені припиняли об'єктивне дослідження передового педагогічного досвіду Європи і розглядали його крізь призму радянської ідеології. Відомі сталінсько-тоталітарні реформи освіти 30-х років зумовили й остаточні зміни в змісті та методології порівняльної педагогіки як науки. Концепції педагогічної компаративістики, основні наукові ідеї початку ХХ ст. і 20-х років стали розглядатися як помилкові ідеологічно й соціально ворожі, а відомі діячі цього періоду зазнавати репресій.

Певного розвитку порівняльна педагогіка набуває лише у другій половині 50-х років. Процеси часткової демократизації і десталінізації суспільного життя цього етапу, безумовно, позитивно вплинули на її розвиток. Проте загальний характер розвитку компаративістики у ті часи був значною мірою екстенсивним.

Протягом першої половини ХХ століття основними напрямками організації порівняльно-педагогічних досліджень в Україні були: розробка методології порівняльних педагогічних досліджень; удосконалення якості підготовки фахівців з урахуванням зарубіжного досвіду; обґрунтування провідних тенденцій підготовки й підвищення кваліфікації педагогічного персоналу в розвинених країнах світу, зокрема: Великій Британії,

Німеччині, Австрії, Швейцарії, Франції, а також у США, Канаді тощо; аналіз соціально-економічних, соціокультурних та суспільно історичних чинників розвитку освіти.

Розробляли ці напрями в основному, А. Готалов-Готліб, О. Музиченко, С. Ананьїн, Б. Манжос, Я. Мамонтов, тощо.

У першій половині ХХ століття вітчизняні компаративісти використовували такі методи порівняльно-педагогічних досліджень:

- репродуктивний (публікації західноєвропейських авторитетів у педагогіці й психології без будь-яких скорочень та втручань у текст);

- „приховане” зіставлення (один і той самий об’єкт розглядався з різних точок зору);

- оцінка, як правило, радянськими дослідниками зарубіжної теорії; порівняння [9, с. 6].

Досвід українських учених, що працювали у першій половині ХХ століття, спонукав багатьох педагогів звернути увагу на компаративістику як науку, що допоможе вдосконалити вітчизняну систему навчання й виховання, вивести її на якісно новий рівень, долучитись до загальноєвропейських процесів у галузі освіти. Творче використання педагогічно цінних ідей минулих років лягло в основу науково-дослідної роботи сучасних українських учених-компаративістів, зокрема: О. Галуса, Н. Лавриченко, А. Сбруєвої, Л. Пуховської, Н. Шапошнікової тощо. Практичне втілення педагогічно цінних ідей знаходимо в роботах співробітників лабораторії порівняльної педагогіки, лабораторії „Педагогічна компаративістика” Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини; кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка; відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України; відділу порівняльної педагогіки та міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України; лабораторії з актуальних проблем порівняльної педагогіки тощо.

Висновки за даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У сучасних умовах проблема становлення та розвитку порівняльної педагогіки в Україні першої половини ХХ століття є надзвичайно актуальною як в теоретичному, так і в практичному плані. У теоретичному – тому, що важливо простежити історію розвитку вітчизняної педагогічної компаративістики у найбільш складний період – першу половину ХХ століття. У практичному – тому, що досвід організації порівняльно-педагогічних досліджень минулих років є неоціненним скарбом для сучасної науки. Поєднання теорії з практикою надасть можливість, по-перше, в подальшому узагальнювати набутий досвід, визначити комплекс напрямів і методів організації порівняльно-педагогічних досліджень, необхідних для подальшого вдосконалення вітчизняної науки; по-друге, дозволить виявляти і розвивати найбільш суттєві сторони порівняльної педагогіки; по-третє, забезпечить

упровадження прогресивних ідей, пропозицій вчених першої половини ХХ століття в сучасну освітню практику.

Список використаної літератури

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания / Вульфсон Б. Л. // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 79 – 89. **2. Вульфсон Б. Л.** Методологические проблемы сравнительной педагогики / Б. Л. Вульфсон // Сов. Педагогика. – 1998. – №8. – С.130 – 136. **3. Вульфсон Б. Л.** Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон ; Ун-т Рос. Акад. образования. – М. : УРАО, 2003. – 232 с. **4. Вульфсон Б. Л.** Сравнительная педагогика : учебн. пособие для ун-тов, пед. ин-тов, ин-тов повышения квалификации работников образования / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова Акад. пед. и социал. наук. Моск. Психолого-социальный ин-т. – Воронеж : НПО „МОДЭК, 1996. – 256 с. **5. Галус О. М.** Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для гуманіст. спец. вищ. пед. навч. закладів / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища школа, 2006. – 215 с. **6. Гринько Г.** Наш путь на Запад / Г. Гринько // Путь просвещения. – 1923. – № 7 – 8. – С. 1 – 19. **7. Курс лекцій з порівняльної педагогіки** : навч. посіб. / С. В. Білецька, В. М. Білик, А. Г. Відченко та ін. ; за заг. ред. Г. В. Троцько ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХНПУ, 2007. – 263 с. **8. Сбруєва А. А.** Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2004. – 320 с. **9. Сухомлинська О. В.** Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1992. – № 2. – С. 3 – 7.

Лісковацька Х. М. Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття)

У статті обґрунтовано етапи становлення та розвитку компаративістики, визначено напрями й методи порівняльно-педагогічних досліджень визначеного періоду. Проаналізовано роботу організацій, які вплинули на розвиток вітчизняної науки, учених, котрі зробили вагомий внесок у процес становлення порівняльної педагогіки як науки і навчальної дисципліни. Визначено перспективи подальшого розвитку цієї галузі педагогічного знання.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, компаративістика, методи порівняльно-педагогічних досліджень, періодизація.

Лисковацкая К. М. Становление и развитие сравнительной педагогики как науки в Украине (первая половина XX века)

В статье названы этапы становления и развития компаративістики, выделены направления и методы сравнительно-педагогических исследований данного периода. Проанализирована работа организаций, которые повлияли на развитие отечественной науки, ученых, которые сделали огромный вклад в процесс становления сравнительной педагогіки

как науки и учебной дисциплины. Определены перспективы дальнейшего развития данной отрасли педагогических знаний.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, компаративістика, методы сравнительно-педагогических исследований, периодизация.

Liskovatska K. M. Formation and Development of Comparative Education as a Science in Ukraine (the First Half of the 20th Century)

In the article the stages of formation and development of comparative studies, the directions and methods of comparative educational research the period. Analyzed the work of organizations that influenced the development of national science and scientists who contributed to the process of comparative pedagogy as a science and discipline. The prospects for further development of this industry pedagogical knowledge.

Key words: comparative education, comparative methods of comparative educational research, periodization.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37(09):001.891.5

Е. А. Панасенко

**НАПРЯМИ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ГАЛУЗІ ВИХОВАННЯ У
ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ
(60 – 70-ті рр. ХХ ст.)**

Сучасні глобалізаційні та інтеграційні світові процеси в політичній, економічній, соціокультурній та духовно-моральній сферах життя суспільства зумовлюють кардинальні зміни в теорії та практиці виховання підростаючого покоління, які забезпечують утвердження у свідомості кожної дитини національних і загальнолюдських цінностей, ідеалів, засвоєння норм моральної поведінки, етнічної культурної мовної єдності, підтримання виховних традицій та звичаїв народу. У цьому контексті зростає вагомість експериментальних науково-педагогічних досліджень. Адже експеримент є унікальним методом, що поєднує теоретичне та емпіричне пізнання. Це найбільш точний метод науково-педагогічного дослідження, що дозволяє структурувати цілісні педагогічні явища на складові елементи, варіювати умови їх функціонування, досліджувати розвиток окремих зв'язків і точніше фіксувати результати навчально-виховного процесу.

У розв'язанні завдань щодо модернізації виховної роботи в усіх ланках системи освіти доцільно використовувати не лише інноваційні технології, а й прогресивні традиційні підходи, накопичені педагогічною

наукою, практичний досвід дослідників-експериментаторів, унікальну педагогічну спадщину в галузі експериментування, що є невичерпним джерелом думок, поглядів і теорій.

В історіографії досліджуваного періоду педагогічний експеримент як емпіричний метод наукового дослідження представлений у працях С. Архангельського, М. Болдирєва, Г. Воробйова, М. Гончарова, М. Данилова, Л. Занкова, В. Краєвського, А. Люблинської, В. Міхеєва, О. Піскунова, Л. Спіріна, Г. Щукіної та ін.

Метою статті є виявлення основних напрямів експериментів у галузі виховання, відображених у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях (60 – 70-х рр. ХХ ст.).

Цей період став якісно новим етапом розвитку практики педагогічного експериментування в галузі виховання. Фундаментальні розробки вітчизняних науковців у сфері методології педагогіки та методів наукового дослідження стали вагомим підґрунтям для підготовки та проведення педагогічних експериментів на значно вищому рівні. Визначений етап слід вважати основним у становленні та розвитку педагогічних експериментів у радянську добу. По-перше, значно збільшилася кількість дисертацій, у яких було представлено педагогічні експерименти. Від одиничних досліджень на першому, пошуковому етапі (1943 – 50-ті рр. ХХ ст.) до сотень наукових робіт на другому, основному. По-друге, розширилася проблематика педагогічних виховних експериментів. По-третє, поступово впродовж означеного етапу ускладнювалися програми, урізноманітнювалися моделі та вдосконалювалася техніка педагогічних експериментів.

Ретельне вивчення та контент-аналіз вибіркової сукупності досліджень (її обсяг склав 80 дисертацій) 60 – 70-х рр. ХХ ст. свідчать, що до експериментів на другому, основному етапі було залучено вчених, викладачів вищих навчальних закладів, методистів, які мали науково-педагогічний досвід (В. Заслуженюк, О. Киричук, Т. Сущенко, Т. Шашло, Г. Шевченко та ін.). Однак вагому частину експериментів, яка не поступалася змістовністю програм та технікою проведення, підготували та здійснили вчителі-практики, директори шкіл, позашкільних закладів, інтернатів та інших освітніх установ (П. Бурдейний, В. Галузинський, В. Дикий, І. Ткаченко та ін.). Усі експерименти проводилися спільно з педагогічними колективами навчальних закладів, залученими до широкої науково-експериментальної роботи.

У таблиці 1 представимо відомості про напрями педагогічних експериментів, уміщених у дисертаціях 60 – 70-х рр. ХХ ст.

Таблиця 1.

Напрями експериментів у галузі виховання у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях 60 – 70-х рр. XX ст.

Напрями експериментів	Кількість робіт*
Комплексні питання виховання	4
Ідейно-політичне виховання	8
Моральне виховання	14
Трудове виховання	11
Естетичне виховання	14
Фізичне, гігієнічне виховання	2
Атеїстичне виховання	4
Патріотичне виховання	5
Громадянське виховання	2
Інтернаціональне виховання	2
Сімейне виховання	4
Діяльність комсомольської та піонерської організації	1
Формування особистісних якостей вихованця	3
Дитячий колектив	6
Методи та форми виховання	2
Діяльність класного керівника, учителя, інших суб'єктів виховання	1
Виховання дисциплінованості, культури поведінки, профілактика порушень поведінки, перевиховання педагогічно занедбаних підлітків	11
Профорієнтаційна робота в школі	1
Соціалізація особистості вихованця	3

* – в одному експерименті могли задіюватися кілька напрямів

Аналіз даних, наведених у таблиці 1, свідчить, що значна частина експериментів, описаних у дисертаціях досліджуваного етапу, була присвячена різним аспектам морального виховання (В. Дикий „Моральне виховання підлітків у процесі спілкування з природою” (1967 р.), І. Комановський „Моральне виховання дітей молодшого шкільного віку в радянській сім'ї” (1972 р.), Н. Мойсеюк „Соціальне середовище соціалістичного села та його функції в моральному вихованні та розвитку особистості старшокласника” (1976 р.) та ін.) та трудового виховання (Б. Мельниченко „Трудове виховання учнів 5 – 8 класів шкіл-інтернатів УРСР” (1965 р.), М. Рябухін „Науково-педагогічні основи трудового виховання у восьмирічній трудовій політехнічній школі” (1965 р.), С. Соколовський „Виховання трудових навичок в учнів I – IV класів загальноосвітньої школи” (1964 р.) та ін.) Причому програми деяких експериментів передбачали поєднання морального виховання з трудовим, політичним та іншими напрямками.

Приклад такого експерименту представлено в науково-педагогічному дослідженні І. Пашенка „Суспільно корисна праця учнів 5–8 класів сільських шкіл як засіб етичного виховання” (1967 р.) [1]. Науковець розв’язував такі завдання: визначити зміст суспільно корисної праці учнів 5 – 8 класів у зв’язку з вивченням навчальних предметів, враховуючи специфіку роботи сільської школи; установити та сформулювати науково-педагогічні вимоги до організації праці підлітків; визначити умови, дотримання яких підвищить організуюче і виховне значення праці; розкрити значення ідейно-політичного виховання учнів у розвитку їхньої трудової активності; з’ясувати вплив суспільно корисної праці на формування етичних переконань, розвиток навичок моральної поведінки школярів.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, вивчення передового досвіду вчителів І.Пашенко сформулював та обґрунтував основні вимоги і педагогічні умови організації трудової діяльності підлітків, що забезпечують систематичний, цілеспрямований і плідний вплив суспільно-корисної праці на учнів (підпорядкування праці навчально-виховним завданням школи, насиченість трудових процесів пізнавальним змістом, посиленість праці для учнів, обов’язковість праці для всіх здорових дітей та ін.).

Експеримент проводився впродовж 4-х років (1963 – 1966 рр.) в Озернянській, Чупирянській, Матюшанській восьмирічних школах Київської області; Великокоровинецькій восьмирічній школі Житомирської області. Перші дві школи були контрольні, решта – експериментальні.

Гіпотеза даного експерименту була пояснювального типу і передбачала перевірку припущення про те, що суспільно корисна праця при строгому науковому підході до її організації позитивно впливає на формування високих етичних якостей учнів: працьовитості, колективізму, чесності, почуття обов’язку і відповідальності, чуйності, товариського ставлення один до одного, дисциплінованості та інших норм поведінки.

Констатувальний експеримент, під час якого дослідник вивчав твори учнів на моральну тематику, проводив анкетування, індивідуальні та групові бесіди, спостереження за поведінкою підлітків, показав, що в учнів експериментальних і контрольних шкіл приблизно однаковий рівень політичного та етичного розвитку.

І. Пашенко розробив і перевіряв в експериментальних школах ефективність системи трудової діяльності підлітків, спрямованої на політичне та етичне виховання. У ході формувального експерименту було виконано таку роботу:

– учні експериментальних шкіл виготовляли наочні посібники, прилади для навчальних кабінетів школи, відкривали шкільні музеї, географічні майданчики; висаджували алеї, радіофікували школу та окремі будинки жителів селищ, збирали металобрухт, брали участь у шкільному будівництві та ін.;

– вихованці займалися проведенням сільськогосподарських дослідів, виготовляли різноманітне обладнання з метою полегшення та раціоналізації праці на пришкільній ділянці;

– учні експериментальних шкіл систематично доглядали за молодняком на фермах, вирощували городину, зернові культури, збирали врожай;

– особливу цінність мала позакласна робота, спрямована на усвідомлення суспільного значення праці, впливаючи на інтелект і почуття школярів, а саме такі її форми: зустрічі з ветеранами, героями праці, людьми різних професій; подорожі рідним краєм; бесіди на етичні теми; читацькі конференції; свята та ін.;

– ефективним засобом політичного та етичного виховання було визнано фольклор і художні твори, у яких в образній формі розповідалося про людей праці, про героїв полів і шахт, про будівельників, залізничників тощо;

– значне місце в роботі з політичного та морального виховання учнів посідало кіно та образотворче мистецтво.

У процесі експерименту І. Пащенко встановив, що виховна сила праці підвищується при дотриманні певних педагогічних вимог, а саме: колективного характеру трудової діяльності, обов'язковості праці; розмаїття видів праці, урахування віку, теоретичних знань учнів; обліку трудових результатів та їхнього оцінювання; посильності, творчого характеру праці; поєднання суспільно корисної праці та культурного відпочинку вихованців (подорожі до лісу, ігри на свіжому повітрі, спортивні змагання та ін.).

У кінці експерименту, констатував дослідник, у вихованців експериментальних шкіл спостерігалось значне політичне та етичне зростання порівняно з учнями контрольних шкіл, що підтвердило висунуту на початку експерименту гіпотезу.

Актуальними та значно поширеними впродовж другого, основного етапу становлення педагогічних експериментів (60 – 70-ті рр. ХХ ст.) були дослідження процесу виховання патріотизму в учнів різних вікових категорій. Серед них слід вказати на дослідження М. Зубалій „Військово-патріотичне виховання старшокласників у процесі позакласної і позашкільної фізкультурно-масової роботи” (1977 р.), І. Прус „Виховання соціалістичного патріотизму в піонерів у процесі краєзнавчої роботи” (1961 р.), М. Печенюк „Патріотичне виховання учнів підліткового віку засобами музики (у позаурочній роботі)” (1969 р.), В. Шахненко „Вивчення ефективності патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку” (1977 р.), Т. Шашло „Педагогічні основи військово-патріотичного виховання в загальноосвітній школі” (1971 р.) та ін.

На особливу увагу заслуговує педагогічний експеримент, проведений Ю. Руденком і відображений у дисертації „Виховання в учнів радянського патріотизму в процесі вивчення української літератури (4 – 7 класи)” (1977 р.) [2]. Експериментом було охоплено 1732 учні Білогородської

Києво-Святошинського району, Сукачевської Іванківського району середніх шкіл, а також СШ № 127 м. Ірпеня Київської області, СШ № 142, 187 м. Києва.

Мета експерименту полягала у виявленні психолого-педагогічних умов, ефективних методів і прийомів вивчення літературних творів задля патріотичного виховання учнів. Дослідник висунув гіпотезу, згідно з якою методи і прийоми роботи, спрямовані на забезпечення глибокого усвідомлення суттєвих ознак патріотизму, адекватного засвоєння учнями емоційно-морального змісту літературних творів на патріотичну тему, сприяють ефективному вихованню школярів у патріотичному дусі. Успіх патріотичного виховання учнів залежить від ступеня осмислення ними основних структурних компонентів героїчної особистості, уміння диференціювати відображене в художньому творі відчуття патріотизму, забезпечення єдності патріотичних відчуттів, свідомості та поведінки, практичної діяльності учнів.

У констатувальному експерименті Ю. Руденко виявляв потреби учнів у знаннях про свою Батьківщину, які вони хочуть отримати під час вивчення художніх творів. Результати експерименту виявили неадекватне усвідомлення деякими учнями поняття „патріотизм”, а також деякі недоліки у процесі патріотичного виховання учнів в освітніх закладах.

Дослідник зробив спробу визначити рівні сформованості в учнів поняття про патріотизм, при якому враховувалися: емоційне засвоєння учнями патріотичного змісту художніх творів; уміння учнів аналізувати, узагальнювати матеріал, що відображає характерні риси патріотизму; глибину та повноту розкриття вихованцем образів героїв-патріотів; усвідомлення учнями специфічних ознак патріотизму, розуміння ними справжнього та уявного патріотизму.

Формувальний експеримент Ю. Руденко проводив, виходячи з твердження про те, що захоплення учнів середніх класів зовнішньою стороною діяльності героїчних персонажів є результатом недостатньої виховної роботи щодо засвоєння ними цілей, мотивів, вчинків літературних героїв. У процесі виховання патріотичних почуттів в учнів експериментальних класів розкривалися такі компоненти героїчної особистості: умови її становлення; мотиви та мета здійснення героїчного вчинку; ситуація вчинку, яка характеризує духовний світ героя напередодні подвигу і в процесі його звершення; морально-вольові якості особистості; суспільне значення подвигу, патріотичної діяльності героя. Отже, виокремлення структурних компонентів героїчної особистості відображало логіку її розвитку, забезпечувало пізнання учнями особливостей формування патріотичних якостей героя.

Задля уникнення емоційної адаптації, при якій в учнів зменшуються патріотичні переживання, в експериментальних класах створювалися умови, які сприяли встановленню нових зв'язків матеріалу, що вивчається, з раніше набутим досвідом. Також дослідник-експериментатор широко застосовував інноваційний прийом створення „емоціогенних ситуацій”, при

яких в учнів викликалися патріотичні переживання. Емоціогенні ситуації поступово ускладнювалися, що сприяло подальшому поглибленню у вихованців патріотичних переживань.

Ю. Руденко залучив до програми експерименту позакласну роботу з літератури, що дало можливість зробити висновок про дієвість і функціональну роль патріотичних відчуттів. Дослідник зазначив, що учні експериментальних класів, порівнянно з учнями контрольних класів, проявляли у 1,5 – 2 рази більшу активність у позакласній роботі. Їхній читацький інтерес до художніх творів на героїко-патріотичну тематику зріс у 1,4 – 1,8 рази.

Одним з важливих діагностичних засобів визначення ефективності патріотичного виховання учнів були їхні письмові роботи (твори), зміст яких свідчив про те, що учні експериментальних класів порівняно зі школярами контрольних класів продемонстрували більш високий рівень сформованості почуття любові до рідного краю, праці в ім'я народу і своєї Батьківщини, трудящих – представників різних національностей та ін.

Окрему групу на основному етапі становлення та розвитку педагогічних експериментів (60 – 70-ті рр. ХХ ст.) складають експерименти типу „екс пост факто” („ex post facto”). В експериментах даного типу вивчалися події, явища, факти, що призвели до певних наслідків та результатів. Це один з видів мислительного експерименту. Однак вітчизняні науковці проводили його не в чистому вигляді, а комбінували з реальним педагогічним експериментом. В експериментах типу „екс пост факто” дослідники виявляли та обґрунтовували причини відхилень від норми поведінки учнів, розробляли та експериментально перевіряли ефективність шляхів їхнього попередження. Моделі експериментів „екс пост факто” представлено в дисертаціях І. Литвинова „Педагогічний аналіз причин правопорушень неповнолітніх і шляхи їх попередження” (1973 р.), В. Пелипця „Причини відхилень від норми в поведінці учнів V – VII класів і шляхи їх попередження” (1968 р.), М. Фіцули „Особливості виховної роботи у спеціальній школі (на матеріалах спеціальних шкіл з особливим педагогічним режимом Міністерства освіти УРСР)” (1968 р.) та ін.

Основні результати експерименту „екс пост факто”, що тривав п'ятнадцять років у середніх (№ 17, 26, 30, 32) і спеціальних школах м. Вінниці та Вінницької області, представив український дослідник І. Литвинов у дисертації „Педагогічний аналіз причин правопорушень неповнолітніх і шляхи їх попередження” (1973 р.) [3].

Перший етап експерименту (1958 – 1967 рр.) був спрямований на виявлення в підлітків причин відхилень від норм моральної поведінки. Усього в різний час експериментатором було вивчено 1200 неповнолітніх правопорушників. Зібраний матеріал дозволив І. Литвинову класифікувати причини правопорушень неповнолітніх, що пояснювалися: деякими суб'єктивними якостями неповнолітніх; безперспективністю в навчанні; невпевненістю підлітків у своїх інтелектуальних здібностях; відчуттям відчуженості однолітків у шкільних колективах; спотворенням духовних і

фізичних потреб, що виражалось в безглуздому проведенні часу, розпусті, пияцтві, дармоїдстві тощо; зниженням пізнавальних інтересів, які формувалися в групах негативної спрямованості під впливом однолітків, старших підлітків, аморальних людей і злочинних елементів.

На другому етапі (1967 – 1971 рр.) І. Литвинов розробив і впровадив програму формувального експерименту, тобто системи педагогічного впливу на малолітніх правопорушників. Основними її складовими були:

1. Строгий медичний контроль за станом здоров'я підлітків-правопорушників з боку медичних установ.

2. Чітке виконання режиму дня кожним правопорушником, обов'язкове навчання в школі, правильні педагогічні взаємини вчителів і вихованців.

3. Виявлення в кожній особистості позитивних рис характеру, пізнавальних інтересів і розвиток на цій основі важливих моральних людських якостей, що змінювали спрямованість правопорушника.

4. Строга узгодженість усіх ланок педагогічної дії – школи, сім'ї та громадськості.

5. Щоденна посильна продуктивна праця підлітків у майстернях, виробничих цехах підприємств і на пришкольніх ділянках.

6. Продумане вживання засобів масової інформації та комунікації.

Завершальний, третій етап експерименту (1971 – 1973 рр.) показав ефективність змісту і методів роботи щодо попередження правопорушень неповнолітніх. Основними показниками, за якими І. Литвиновим здійснювалася оцінка результативності перевиховання неповнолітніх правопорушників, були кількісні коливання вчинків, випадків відхилення від норм поведінки підлітків після їхнього виходу із спеціальних установ або зняття з обліку в дитячих кімнатах міліції. Тривалість проведення експерименту (п'ятнадцять років) дозволила вітчизняному науковцю простежити поведінку окремих колишніх правопорушників упродовж 5 – 6 років після того, як вони стали на шлях виправлення.

Отже, вивчення та контент-аналіз експериментів у галузі виховання на другому, основному етапі (60–70-ті рр. ХХ ст.) показав, що їхніми програмами передбачався пошук нових, більш раціональних засобів, методів, форм виховної роботи, які суттєво впливали на формування якостей особистості дитини, були оптимальними з точки зору витрат часу та сил учителя, давали максимальний ефект педагогові, дитячому колективу та освітньому закладу в цілому.

Представлені експерименти в галузі виховання можна схарактеризувати як:

– природні (відбувались у звичних для вихованців умовах, тобто без порушень природного протікання навчально-виховного процесу);

– реальні (передбачали включення реальних об'єктів дослідження та були формою об'єктивного матеріального зв'язку свідомості із зовнішнім світом.; проводилися насправді, тобто в реальних умовах навчально-виховного процесу),

– закриті (з метою здобуття об'єктивних даних випробуванням не пояснювали цілі, завдання та програми експерименту; вихованці не здогадувалися, що беруть участь в експерименті).

Важлива тенденція розвитку експериментів на другому, основному етапі – це їхній тісний та органічний взаємозв'язок з педагогічною наукою. Міцна, свідомо опора на наукове знання стала гарантією ефективності та надійності експериментів. Усе це сприяло виникненню теоретико-експериментальних систем, значення яких пересягнуло через географічні і часові кордони. Отже, цей етап характеризується подальшим розширенням і поглибленням експериментів в освітніх установах. У цілому 60 – 70-ті рр. ХХ ст. стали дуже важливим і значним етапом вітчизняного педагогічного експериментування.

Список використаної літератури

1. Пащенко І. А. Суспільно корисна праця учнів 5 – 8 класів сільських шкіл як засіб морального виховання : дис. ... канд. пед. наук / І. А. Пащенко. – К., 1967. – 332 с. **2. Руденко Ю. Д.** Воспитание у учащихся советского патриотизма в процессе изучения украинской литературы / 4 – 7 классы : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Д. Руденко. – К., 1977. – 154 с. **3. Литвинов И. А.** Педагогический анализ причин правонарушений несовершеннолетних и пути их предупреждения : дис. ... канд. пед. наук / И. А. Литвинов. – К., 1973. – 221 с.

Панасенко Е. А. Напрями експериментів у галузі виховання у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях (60 – 70-ті рр. ХХ ст.)

У статті виявлено основні напрями експериментів у галузі виховання, відображених у дисертаціях радянської доби (60 – 70-ті рр. ХХ ст.). Здійснено кількісний аналіз виховних експериментів досліджуваного етапу за цими напрямками. Представлено деякі типові моделі виховних експериментів домінантних напрямів, розкрито їхні програми та методику проведення.

Ключові слова: експеримент у галузі виховання, напрями виховних експериментів, дослідник-експериментатор.

Панасенко Э. А. Направления экспериментов в области воспитания в отечественных научно-педагогических исследованиях (60 – 70-е гг. ХХ ст.)

В статье выявлены основные направления экспериментов в области воспитания, представленных в диссертациях советского периода (60 – 70-е гг. ХХ ст.). Осуществлен количественный анализ воспитательных экспериментов исследуемого этапа по этим направлениям. Представлены некоторые типичные модели воспитательных экспериментов доминирующих направлений, раскрыты их программы и методика проведения.

Ключевые слова: експеримент в області виховання, напрямлення виховательних експериментів, дослідуваль-експериментатор.

Panasenko E. A. The Directions of Experiments in the field of Up-bringing in the National Scientific and Educational Researches (60 – 70's of the 20th Century)

The main directions of experiments in the field of up-bringing, which were presented in the thesis of the Soviet period (60 – 70's of the 20th century) were identified in the article. The author performed a quantitative analysis of educational experiments in these areas, presented some typical models of educational experiments of dominant directions and enlightened their programs and methods of implementation.

Key words: experiment in the field of up-bringing, the directions of educational experiments, the researcher-experimentalist.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [37.015.31:7]:78

Л. М. Сбітнєва

**РОЗВИТОК СИСТЕМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В УКРАЇНІ
(ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Початок ХХІ ст. для вітчизняної науки став часом особливо напруженого пошуку ґрунтовних позицій, які визначають політику держави у сфері освіти та інноваційних технологій у вихованні й освіті підростаючого покоління. Загальною тенденцією педагогічної думки протягом останніх десятиріч ХХ – початку ХХІ століть є визнання виключної ролі творчих якостей особистості, від формування яких залежить в значній мірі майбутнє молодого покоління, рівень його культури і професійної самореалізації. Музично-естетичне виховання підростаючого покоління завжди було важливою умовою розвитку культури українського суспільства, воно тісно пов'язане з загальним розвитком освіти і педагогічної думки, з соціально-економічними зрушеннями.

ХХ ст. можна назвати періодом, який відрізняється подіями драматичного характеру, у процесі чи у результаті яких нерідко кардинально змінювалося місце дитини в культурі, проблеми художньої освіти нерідко відходили на задній план, іноді декларувалися у якості пріоритетних на рівні державної політики.

Проблеми історичного розвитку музично-естетичного виховання, творчої діяльності видатних музикантів в Україні були предметом

наукових роздумів на початку ХХ ст. відомих педагогів-музикантів С. Миропольського, А. Вахнянина, П. Сокальського, Д. Ахшарумова, В. Матюка, С. Людкевича та інших.

Тенденції розвитку, еволюції форм і методів, особливостей музично-естетичного виховання на окремих етапах історичного розвитку розглядалися в працях В. Шацької, І. Анісімової, О. Апраксіної, Н. Добровольської, Л. Коваль, В. Орлова, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Танько, Г. Шевченко, Л. Хлебнікової, О. Михайличенка, М. Пономаренко, В. Черкасова та інших. Ці роботи вміщують багатий фактичний матеріал, який сприяє не тільки усвідомленню засад і особливостей створення вітчизняної системи музично-естетичного виховання дітей і молоді, але й спрямовує на подальше дослідження процесу розвитку системи музично-естетичного виховання в Україні.

Вважаємо, що історія розвитку системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні у першій половині ХХ ст. є недостатньо вивченою, дослідженою частіше фрагментарно з позиції вузької спеціалізації дослідників. Дослідження витоків системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні в першій половині ХХ ст. надасть можливість розуміння основних шляхів розвитку художньо-педагогічної практики у другій половині ХХ та на початку ХХІ ст. у всій складності та протиріччях.

Цю роботу присвячено історії розвитку системи музично-естетичного виховання в Україні в першій половині ХХ ст. Основну ідею відбиває думка, що підкреслює значущість музично-естетичного виховання в розвитку дитячої особистості.

Безперечно, витoki процесу становлення і розвитку системи музично-естетичного виховання в Україні слід шукати на початку ХХ ст. О. Михайличенко підкреслює, що педагогічно спрямований етап розвитку музично-естетичного виховання, в якому значну роль відігравали видатні українські музиканти-педагоги, композитори М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, В. Верховинець, Я. Степовий, Б. Підгорецький, О. Кошиць, Ф. Якименко, М. Вербицький, І. Лаврівський, С. Воробкевич, В. Матюк, А. Вахнянин, С. Людкевич, В. Барвинський, Н. Нижанківський, Ф. Колеса, М. Колеса, Г. Дяченко, Л. Ревуцький, В. Косенко, П. Козицький, М. Вериківський, О. Мишуга, І. Алчевський, С. Крушельницька, М. Менцинський, С. Воробкевич, В. Матюк, І. Купріян, М. Копко, Д. Січинський, А. Вахнянин та інші. Вони конкретно визначили педагогічну цілеспрямованість музичної роботи, започаткували створення дитячого репертуару на основі народно-пісенного матеріалу, видавництво теоретичних підручників збірок з музично-естетичного виховання та співаників для дітей. Своєю творчістю, організаційно-педагогічною діяльністю ці композитори закладали основи музичної освіти, хоча, як накреслює О. Михайличенко, цілісної системи національного музичного виховання в повному і завершеному вигляді на початку століття не було сформовано. Ідеї щодо удосконалення змісту, форм і методів музичного

виховання згодом знайшли своє продовження у діяльності відомих українських композиторів ХХ та інших українських композиторів першої половини ХХ ст. [2].

Яскравою подією в розвитку українського музично-естетичного виховання на початку ХХ ст. стали ідеї видатного діяча, талановитого вчителя М. Леонтовича. Його педагогічні погляди в сукупності утворюють цілісну концепцію музичного навчання та виховання, основою якого стало ставлення до народної пісні як до художнього й етичного явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання.

Можна сказати, що покоління провідних представників радянського естетичного виховання і художньої освіти першої половини ХХ ст. органічно поєднували у собі якості дослідників і педагогів-практиків в області різних видів мистецтв, розглядали та вирішували проблеми як масового музичного виховання у загальноосвітній школі, у позашкільних і спеціальних музичних навчальних закладах так і в закладах спеціальної музичної освіти: Б. В. Асаф'єв, В. М. Шацька, Б. Яворський, А. В. Бакушинський, В. А. Фаворський, Н. Я. Брюсова, Н. М. Ковін, А. А. Шеншина, Н. М. Долманова, Н. Л. Гродзенська, С. М. Луначарська, М. О. Румер, В. Н. Єгіна та багато інших.

Розвиток системи музично-естетичного виховання неможливо розглядати без тісної взаємодії з навчальними закладами, освітою. Історія школи і освіти в Україні періоду 1917 – 1921 років – це складна історія поривів уперед, які змінювалися тягою назад, це історія законопроектів, більшість з яких не була втілена в життя. За цей час в країні декілька разів змінювалася влада, з'являлася низка законопроектів, які не могли втілюватися в життя по об'єктивним причинам, але слід сказати, що в цей час народжувалася і ціла низка культурно-освітніх організацій на місцях (учительський просвіт тощо). За аналогією до радянської Росії в деяких містах організовувалися відділи народної освіти, але слід накреслити на тому, що їх структура, завдання і сфера діяльності були не зовсім визначені. У 1917 році відбувся Всеукраїнський вчительський з'їзд, де був прийнятий проект єдиної загальноосвітньої семирічної школи. Але цей документ залишився тільки на папері, адже відбувалася напружена боротьба за владу. Хоча не викликає сумнівів, що в країні у ХХ-их роках створювалася оригінальна національна системи освіти, і на цьому підґрунті розвивалася і українська культура і музично-педагогічна думка. Були визначені завдання загального музичного виховання та намічені шляхи їх вирішення. Формувалося і нове розуміння уроку музики у загальноосвітній школі. До уроку вводилися нові види музичної діяльності – слухання музики, музична ритміка, дитяча творчість тощо, було визнано необхідним засобом осягнення музики, розумінням її виразності навчання музичної грамоти. Види діяльності мали загальну мету, наприклад, проблема сприймання музики часто розглядалася у зв'язку з хоровим співом і музичною грамотою. У свою чергу, вокально-хорова робота мала за мету розвиток музичних здібностей, і через

формування навичок виконання музики – підготовку слухача. Деякі дослідники вважають, що цей період все ж не встановив ні конкретної мети, ні завдань, ні місця естетичного виховання у загальній системі виховної роботи.

З перших років радянської влади музичне виховання у школі вважалось органічною частиною загальної навчально-виховної роботи, спрямованої на підготовку майбутніх будівників комуністичного суспільства. У 20-ті роки з прагненням наблизити загальноосвітню школу до суспільного життя був введений комплексно-проектний метод, який заважав реалізації поставлених завдань. Запропонований навчальний матеріал тем „природа та людина”, „праця”, „суспільство” сприяв тому, що уроки музики найчастіше зводилися до ілюстрування теми. З 20-х років розпочалась дослідницька робота з виховання дитячих голосів, результати якої обговорювалися на конференціях музично-педагогічних працівників, адже одним із недоліків того часу було також ускладнення репертуару, що призводило до перевантажень дитячого голосового апарату. Було проведено дослідження про систематичну виховну роботу в школі і в позашкільних формах навчання, це конкретизувало і розвивало положення про значення естетичного виховання. Педагогами розглядалися питання творчої уяви, емоційного сприймання прослуханого твору пісні та виявлення ставлення через виразне виконання.

У розвитку процесу музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні на початку ХХ ст. розвивалися дві тенденції: загальноосвітня та спеціалізована. Перша характеризувалась музично-естетичною спрямованістю діяльності освітніх установ та громадських інституцій на підвищення загального музично-естетичного рівня дітей та молоді в контексті загальної освіти, а друга визначала професійну спрямованість цього процесу в спеціальних музичних школах. Саме ці процеси, у поєднанні з громадськими і побутовими засобами музичної творчості, цілеспрямованою, музично-педагогічною діяльністю видатних українських педагогів-композиторів, створення музично-просвітницьких організацій, музичних навчальних закладів, розвиток побутового музикування поклали початок розвитку цілісної системи музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні.

В осередках художньо-педагогічного суспільства, і в нашій країні, і за її межами першу чверть ХХ ст. визначають пріоритетним значенням ідей загального і художнього виховання.

Значну роль у розвитку системи музично-естетичного виховання в Україні в першій половині ХХ ст. відіграла діяльність Б. Л. Яворського (1877 – 1942) – доктора мистецькознавчих наук, відомого вченого і реформатора музичної освіти. Б. Л. Яворський увійшов в історію музичної культури як композитор, теоретик, педагог, піаніст, але педагогічна робота займала одне з важливіших позицій в його діяльності, основним напрямом цієї діяльності була проблема формування художніх здібностей. Д. Шостакович писав, що Б. Яворський в післяреволюційний період був

одним з самих активних будівників радянської музичної культури.

На основі принципу народності складається на початку ХХ ст. концепція Б. Л. Яворського про розвиток творчих здібностей, можливість залучення всіх дітей до музичної діяльності, ним була організована Київська Народна консерваторія, де були втілені й розвинуті знайденні раніше педагогічні прийоми. Специфікою цього етапу було створення своєї школи однодумців, які перетворювали педагогічні погляди Б. Л. Яворського.

Просвітницькі ідеї Б. Л. Яворського переросли у принцип загальності музичної освіти, виник термін „загальне музичне виховання”. Формування різносторонньої особистості засобами музичного мистецтва становилося актуальним питанням музичної педагогіки, провідним напрямом цієї роботи було виховання творчих здібностей дітей.

На початку ХХ ст. у музично-педагогічній спільноті викликала інтерес музично-естетична діяльність талановитих вітчизняних музикантів-педагогів В. М. Шацької, С. Т. Шацького та їх однодумців в колонії „Бодрая жизнь”, яка була відкрита у 1911 році. У музичній практиці колонії „Бодрая жизнь” знайшло своє відображення положення Б. Л. Яворського про розвиток художніх творчих здібностей.

На становлення системи музично-естетичного виховання в нашій країні в значній мірі вплинули погляди Б. Асаф'єва, який убачав основне завдання предмета музики у загальноосвітній школі у розвитку музичного сприйняття, вихованні музичних смаків учнів [1].

У роботах відомих радянських педагогів-музикантів Н. Я. Брюсової, А. А. Шеншина, Н. М. Доломанової, М. О. Румер, Н. Л. Гродзенської, Н. Я. Блонської, Є. Гембицької знайшли відбиття погляди на завдання і зміст музичного навчання і виховання у школі, які були найбільш характерними для програмно-методичних установок періоду 20-х років, реалізацію у викладанні музики трьох загально педагогічних принципів: наочності, самостійності і життєвості, на основі накопиченого досвіду роботи в новій школі розглядалися основні питання масового музичного виховання дітей, мета шкільних музичних занять, їх виховні можливості. принципи підбору репертуару, методи вокально-хорової роботи тощо.

Н. Я. Брюсова стверджувала, що мистецтво повинно зайняти у школі місце поряд з наукою, адже саме мистецтво ефективно сприяє вирішенню завдань творчого розвитку дитячої особистості [4, с. 15 – 16].

Важливі питання виховної ролі музики, які згодом розглядаються у працях Ігоря Глебова (Б. В. Асаф'єва), а в 70-ті роки Д. Б. Кабалевським, було поставлено Н. М. Ковіним, який був упевнений у тому, що нова школа повинна дивитись на музичне навчання як на важливий засіб гармонійного розвитку учнів [4, с. 121].

Безумовно, характерною рисою того часу було намагання кращих педагогів розглядати проблему естетичного виховання як частину загальної педагогічної проблеми виховання особистості.

З 20-х років розпочалася дослідницька робота з проблем музично-естетичного виховання, розвитку дитячих голосів тощо, результати цієї

роботи обговорювалися на конференціях музично-педагогічних працівників. Але не взираючи на все позитивне, що принесли з собою творчі пошуки за перше десятиріччя існування Радянської школи, підкреслювала в своїх роботах В. М. Шацька, основне питання навчання мистецтву у школі – навчання всіх дітей елементарним навичкам і вмінням в музичній діяльності – не було вирішено, перевірка програм з музики показала, що програма практично не може бути виконана без збільшення годин на музику, особливо в молодших класах [4, с. 62 – 65].

5.09.1931 року вийшла постанова ЦК ВКП(б) про школу, яке сприяло початку систематичної роботи по уточненню задач змісту і методів художнього виховання в школі в галузі образотворчого мистецтва і музики, розпочався період значного підйому, спрямованої роботи в програмно-методичній галузі.

Першу половину 30-х років характеризує становлення централізованої системи художньої освіти. З 1931 року зникає специфіка української системи середньої освіти. В русифікованих школах використовують єдині для СРСР плани і програми, домінують предмети природничо-математичного циклу, вводять авторитарно-дисциплінарну форму управління, ідеологічний курс стає панівним. Таким чином, українська школа стає частиною загальної проросійсько-радянської культури.

1930 – 40 роки стали епохою розквіту Будинків піонерів. Визначилися і отримали в цей період розповсюдження форми позашкільної (додаткової) освіти, розширилась кількість музичних і художніх шкіл, серед яких особливий статус отримали школи для обдарованих підлітків. Ці заклади професійно орієнтували випускників на вступ в музичні і художні вузи. Набувають регулярності декади національних культур у Москві, але викладання мистецтва в загальноосвітніх школах здійснюється по єдиним державним програмам, обов'язковими для усіх загальноосвітніх радянських шкіл.

Значна кількість педагогів з музики того часу гостро відчували необхідність поповнення знань, отримання вищої освіти. В країні виникають спеціальні музичні відділення у вечірніх педагогічних інститутах, створюються вечірні відділення для вчителів при музичних училищах тощо.

Великого значення набувала у 40 – 50-их роках гурткова робота у позашкільних закладах, де виникали нові, більш високі форми дитячої художньої роботи, в результаті багаторічної різносторонньої роботи створювалися згодом відомі колективи з високим рівнем творчості – дитячі хори, симфонічні оркестри, та інші колективи з підготовчими групами.

В музично-естетичній роботі значну роль відігравали радіостанції, які проводили значну і творчу роботу з пошуку найбільш ефективних і педагогічно обґрунтованих і методів пропаганди музичного мистецтва.

Особливі вимоги до підвищення виховної роботи в школі викликали до життя нові форми позакласної роботи з художнього виховання. Серед них можна назвати лекції-концерти, які створювали нову синтетичну

форму художньо-просвітницької роботи, успішно пов'язували її з навчальною роботою з літератури, історії тощо.

Досвід художнього виховання 1930 – 40-х років ставив велику кількість проблем, які й досі зберігають свою актуальність свою актуальність. Але це був період історичних починань:

– складалась унікальна система музично-естетичного виховання, в процесі функціонування якої визначалась мета, завдання і способи взаємодії між загальною, додатковою і спеціальною освітою;

– організація і проведення конкурсів була засобом залучення школярів до культурного життя держави, активним методом ідеологічного і музично-естетичного виховання.

Естетичне виховання у Радянському Союзі з 1943 року стає предметом планомірної роботи спочатку в кабінеті естетичного виховання інституту теорії і історії педагогіки Академії педагогічних наук, а потім в Інституті художнього виховання.

У складні воєнні та повоєнні роки науково-дослідна робота в галузі музично-естетичного виховання не переривалася. А у 1947 році на основі кабінету естетичного виховання було засновано Науково-дослідний інститут художнього виховання.

Не викликає сумнівів той факт, що саме в першій половині ХХ ст. йшов процес становлення та розвитку вітчизняної системи музично-естетичного виховання. Погляд на історію музично-естетичного виховання через призму результатів дитячої творчості, як найбільш достовірний виток інформації про нього, дає можливість зберегти цілісність бачення музично-естетичного розвитку дітей і молоді в історичній еволюції, а осмислення історії розвитку, теорії і практики музично-естетичного виховання в Україні з позицій сучасної гуманістично орієнтованої педагогіки дає змогу зрозуміти роль дитини у культурі, становлення принципів змістовних і методичних засад залучення до мистецтва „масового школяра”, фактор педагогічного керування в становленні музично-естетичної свідомості особистості, усвідомлення реального змісту подій, складних процесів, що супроводжували розвиток вітчизняної системи музично-естетичного виховання.

Список використаної літератури

- 1. Асаф'єв Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
- 2. Михайличенко О. В.** Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект) : монографія / О. В. Михайличенко. – 2-е вид., доп. І перероб. – Суми : ВАТ „Сумська обласна друкарня” ; Вид-во „Козацький вал”, 2007. – 356 с.
- 3. Олексюк О. М.** Музична педагогіка : навч. посіб. для студ. ВНЗ культури і мистецтв / О. М. Олексюк. – К. : КНУК і М, 2006.
- 4. Хрестоматія** по методике музыкального воспитания в школе / сост. д-р пед. наук О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1987. – 270 с.

Сбітнєва Л. М. Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (перша половина XX століття)

У статті розглянуто проблему розвитку системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні в першій половині XX ст. Історія розвитку системи музично-естетичного виховання розглянуто як: – еволюцію змісту і методів художнього виховання; – історію науки, яка вивчає теоретичні питання музично-естетичного виховання, музично-творчі задатки дітей, особливості вікового і індивідуального розвитку; – як частину музичної культури першої половини XX ст.

Ключові слова: система музично-естетичного виховання України, загальна та спеціальна музична освіта, позашкільна музична освіта, музичні здібності, творчі здібності, музична творчість.

Сбитнева Л. Н. Развитие системы музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи в Украине (первая половина XX века)

В статье рассматривается проблема развития системы музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи в Украине в первой половине XX в. История развития системы музыкально-эстетического воспитания рассматривается как: – эволюция содержания и методов художественного воспитания; – история науки, которая изучает теоретические вопросы музыкально-эстетического воспитания, музыкально-творческие задатки детей, особенности возрастного и индивидуального развития; – как часть музыкальной культуры Украины первой половины XX в.

Ключевые слова: система музыкально-эстетического воспитания Украины, общее и специальное музыкальное образование, внешкольное музыкальное образование, музыкальные способности, музыкальное творчество.

Sbitneva L. M. Development of Musical and Aesthetic Education of Children and Youth in Ukraine (the First Half of the 20th Century)

In the article the problem of development of the system of musically aesthetically beautiful education of children and young people is examined in Ukraine in the first half of XX age. History of development of the system of musically aesthetically beautiful education is examined as: it is an evolution of maintenance and methods of artistic education; it is history of science, which studies the theoretical questions of musically aesthetically beautiful education, musically creative making of children, feature of age-old and individual development: – as part of musical culture of the first half of XX age.

Key words: system of musically aesthetically beautiful education Ukraine, universal and special musical education, out-of-school musical education, musical capabilities, creative capabilities, musical creation.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 820.161.2.09 „1960/199”

А. В. Спірідонова

ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ В ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Сьогодні в духовному житті нашого народу період активного пізнання історії, відкриття нових і повернення до життя призабутих імен. Нові для нашого часу ідеї в суспільній думці та педагогіці пов'язані з іменами Лесі Українки, Івана Франка, Бориса Грінченка, Михайла Коцюбинського та інших діячів української культури другої половини ХІХ століття.

Багато культурних діячів зверталися до проблеми становлення особистості вчителя. У загальнокультурному аспекті проблему особистості вчителя розглядали в художніх творах І. Франко, Б. Грінченко, А. Тесленко, А. Свидницький, І. Нечуй-Левицький, Леся Українка, які не тільки реалістично відобразили тогочасний стан розвитку освіти, але й стали носіями передових ідей та розробили теорії, що стосувалися майбутнього національної школи й зумовлювалися її розвитком на принципах демократизму та гуманізму. Велика увага також приділялася створенню концепції особистості вчителя національної школи, розробці проблем змісту навчання, а також громадянському, сімейному, морально-етичному та естетичному вихованню.

Від виховання, його змісту, цілеспрямованості залежить доля людини, країни, суспільства. Могутнім життєдайним фактором виховання є дитяча література, найперше місце в якій належить художнім творам про школу, учнів та їх наставників – учителів і батьків. Художня література тісно пов'язана з народною освітою, вихованням та педагогікою. Адже вчитель і письменник кожний по-своєму роблять одну й ту ж великої ваги справу – художнім словом гартують будівників майбутнього.

Що ми маємо в другій половині ХІХ – початку ХХ століть? Класичні твори А. Свидницького, І. Франка, Л. Українки, І. Нечуя-Левицького, Б. Грінченка, А. Тесленка виносять суворий вирок старій школі з фізичним і моральним каліченням дітей, школі, у якій „биття вважалось неминучим складником педагогії, а особливо елементарної” [5, с. 8]. Життя висунуло нові літературно-педагогічні проблеми, які письменники, шукаючи шляхів і засобів відтворення, розв'язують художнім словом. Важливою ділянкою в загальному ланцюгу перебудови школи була підготовка вчительських кадрів представників інтелігенції. У перевихованні трудящих учитель мав стати центральною фігурою, духовним наставником, організатором та агітатором, провідником ідеї народної влади на селі й у місті.

Протягом усього життя І. Франко цікавився діяльністю шкільних учителів і викладачів вищої школи. Проблема освіти присвячені і його

ранні твори („Schochreiben”, „Допис про Дрогобицьку гімназію”), і ті, що були опубліковані на рубежі XIX-XX століть („Емерик Турчинський”, „Великі діяння пана Бобжинського”, „Борис Граб”, „Учитель”, „Отець-гуморист”). Заявляючи про те, що „учителем школа стоїть”, письменник порівнював його педагогічну майстерність з мистецтвом поета, разом з тим підкреслював, що „успіхи в роботі залежать не тільки від професійної підготовки, а й від умов, у яких педагог живе й працює” [4, с. 16]. І. Франко постійно звертав увагу на тяжке матеріальне становище галицьких учителів. їхня заробітна плата не могла забезпечити життєвого мінімуму. Траплялось навіть, що вчителі вмирили з голоду. „Працювати доводилось у класах з кількістю учнів 80, а іноді й більше, в приміщеннях, які не відповідали найелементарнішим вимогам дидактики й гігієни” [2, с. 132].

У багатьох творах великий митець писав про юридичну безправність учителів, про численні випадки необґрунтованого звільнення з роботи, перекидання з місця на місце, про поліцейський нагляд над ними, про факти національної дискримінації педагогів українського походження. Він указував на те, що нестерпні умови створювалися насамперед для тих, хто вкладав у свою працю найбільше енергії, вміння, хто боровся за підвищення культурного рівня народу. „Вчителю не треба було себе проявляти в політичному відношенні, він не міг у жодному випадку виявити почуття незадоволення – таких взагалі не терпіли на роботі, – підкреслював І. Франко в статті „Великі діяння пана Бобжинського”, – йому достатньо було проявити здоровий розум, бути самовідданим у праці, серйозно ставитись до народної освіти і, рано чи пізно, без вказання мотиву, зі „службових причин” його переводили в яку-небудь віддалену, запущену місцевість, де він був змушений вимотати свої сили, втратити бажання до праці. Жодні прохання з боку суворо покараного або з боку громади, в якій він успішно працював, не допомагали, такі прохання ще більше шкодили потерпілому вчителю... Чим більше любили вчителя на місці, тим небезпечнішим здавався він нашому шкільному папі, тим швидше треба було його усунути” [3, с. 35]. Про факти безпідставного перекидання вчителів з місця на місце розповідається в п’єсі „Учитель”. Народного вчителя Омеляна Ткача вісім разів переводили з однієї школи в іншу, хоч працював він добре, всюди користувався любов’ю і пошаною з боку батьків та учнів. П’єса дає яскраве уявлення про залежність учителя від різних начальників. Так, лихвар одночасно виконує обов’язки голови місцевої шкільної ради. Він настроює темних, неосвічених селян проти вчителя, намагається зірвати всі його заходи, спрямовані на створення в селі школи. При цьому перетворює в знаряддя своїх дій війта, який теж залежить від лихваря. Учителю, що діє всупереч бажанням лихваря і війта, відмовляють у будь-якій допомозі: не виділяють людини для технічного обслуговування шкільного приміщення, перешкоджають у відправленні його скарги до окружних властей. Коли б не маленький городець біля школи, Омелян Ткач загинув би з голоду. Доля вчителя повністю залежала

від властей. „Його становище – беззахисне, за ним наглядають з різних сторін: вїйт, піп, дідич, шинкар, жандарм, окружний староста, окружний інспектор – кожний вважає покликаним контролювати його, кожний може розпоряджатися його долею”, – писав з цього приводу І. Франко [1, с. 295].

Великої шкоди справі народної освіти й школі завдають ті, хто хоче бути вчителем, не маючи нічого спільного з педагогікою. „Такий учитель незабаром стає слухняним виконавцем тих завдань, які ставлять перед ним панівні класи, чиновники й духовенство” У ряді своїх творів І. Франко вивів різні типи педагогів. Почуття огиди викликає учитель каліграфії так званої нормальної школи в Дрогобичі, колишній економ Валько із оповідання „Schochreiben”, що уособлює характерні риси тогочасної антинародної системи навчання й виховання. Він з презирством ставиться до дітей бідноти: адже за них ніхто не заступиться. Цей „учитель” і в класі почуває себе економом, б’є учнів, принижує їхню гідність, прагне виховати з них покірних рабів, які беззастережно й смиренно служили б „власителям мира сего”. А вся його „мудрість” зводиться до писання на дошці різних букв і зворотів без будь-якого логічного зв’язку.

Серед педагогів-літераторів кінця ХІХ – початку ХХ століття особливе місце посідає Б. Грінченко. Він свідомо засвоїв кращі надбання світової педагогічної думки і поєднав їх з національними традиціями виховання та формування особистості, з потребами духовного відродження української нації.

Створюючи образ учителя національної школи, Б. Грінченко належну увагу приділив його професійній підготовці. Педагог повинен добре знати предмет, володіти методикою його викладання, що передбачає хороші навички роботи з діючими підручниками, творчий пошук і здатність до новаторських рішень, ґрунтовні психолого-педагогічні знання, педагогічний такт. Важливою рисою педагога є також рівень його науково-педагогічного мислення, глибиною якого відзначався Б. Грінченко.

Учителі залежали від міської влади, до якої належали, як правило, люди обмежені і нечесні. І через те найбільше страждала освіта на селі. Принаймні з цим доводилося стикатися Б. Грінченку. Яскраву картину сільської школи малює письменник у повісті „Сонячний промінь”: низенька, тісна хатка з трьома невеличкими вікнами, де половину шибок було побито та заліплено папером, з земляною долівкою та з необдираними рудими мокрими стінами.

Треба було чимало мужності й витривалості, щоб зносити такі випробування. Лише прагнення високої мети давало для цього сили для подолання перешкод на шляху до всенародної освіти. Яким же хотіла бачити влада вчителя? Який учитель її задовольняв? Він мав бути покірним і слухняним, ні на що не нарікати, ретельно дотримуватись усіх програм, указів і розпоряджень, що, звичайно, передбачало відсутність будь-якого творчого пошуку. Учитель мав бути зряддям у руках

самодержавства й церкви. Останні ж хотіли мати народ неосвічений, а отже, покірний. Через це шкільна освіта строго регламентувалася. Заборонялося навчання рідною мовою, що робило його просто безглуздим, наукові знання всіляко витіснялися зі школи. Місцевою владою вважалася забороненою книжкою навіть „Географія”, як описує це в „Непокірному” Б. Грінченко. Щоб тримати народ у темряві, вигадувалися обов’язкові вправи, які всяким способом допомагали дітям марнувати час у школі. Наприклад, вимагалось, щоб діти по кілька годин на тиждень „чертили по клеткам” або училися писати „под такт”. Від учнів вимагали не знань, а зазубрювання імен, прізвищ, титулів усякого начальства, починаючи від царя і закінчуючи інспекторами народних шкіл. Дбаючи, щоб у школах не було найменшого вільнодумства, заборонили навіть „Родное слово” К.Д. Ушинського. „Коли вже повинні бути школи, – виправдовували антисвітні заходи земські гласні, – то хай же вони дають дітям якомога менше знань потрібних, хай вони якомога менше розвивають їх розум” [1, с. 174]. Владу задовольняв непомітний, слухняний учитель, який би був у ладу за попом-законовчителем, старшиною та писарем.

Пригадаймо вчителя з оповідання Б. Грінченка „Украла”. Під впливом Василя Митровича учні змінили своє ставлення до Олександри. На дітей вплинула виважена поведінка вчителя, його уважне ставлення до їхньої однокласниці, бажання в усьому розібратися, його тактовність, милосердя, доброта. Василя Митровича характеризують педагогічна спостережливість і проникливість. Від нього в першу чергу залежить моральний клімат у колективі. Щойно увійшовши в клас, він вже побачив, що „там робиться щось непевне”. Він відчув напружену атмосферу. Дізнавшись, що в класі вчинено злочин, учитель не втратив урівноваженість. Від педагога вимагалась неабияка витримка й організаційні здібності, щоб спрямувати емоції й дії учнів у потрібне русло. Василю Митровичу треба було довести до свідомості Олександри, що її вчинок негідний, примусити її розкаятися й тим уберегти дівчину від подібних вчинків назавжди. Не менш важливо було навчити школярів не робити спішних висновків, бути уважними один до одного й уміти прощати. Привертає увагу та довіра й повага, з якою школярі ставляться до вчителя. Для них дуже важлива його думка, вони прислухаються до його порад, діють за зразком свого наставника. Як бачимо, любов до дітей, уважність, бережне ставлення до особистості учня, розсудливість, урівноваженість, товариськість допомогли вчителю засіяти зерно людяності й доброти в дитячі душі.

Славетна дочка українського народу Леся Українка не залишила нам розгорнутого й систематизованого викладу своїх педагогічних поглядів та думок. Проте її інтерес до особистості вчителя зростає разом із розширенням світогляду, розумінням призначення людини бути Людиною серед людей. Поетеса вимагає від вчителя ясного, бадьорого світогляду, такого, який ґрунтувався би на глибокому осмисленні явищ життя.

У педагогічних поглядах Лесі Українки центральне місце посідає думка про те, що дитина повинна виробляти собі світогляд у результаті навчання й виховання. Для цього в методичному арсеналі вчителя мають бути найрізноманітніші методи і прийоми. Вона була палким пропагандистом гуманізму в педагогіці. У роботі з учнями Леся Українка рекомендувала й вимагала обов'язково дотримуватися педагогічної коректності. Тут слід наголосити на тому, що й сама Леся як „педагог” у роботі з дітьми завжди відзначалася дивовижною тактовністю, витримкою, незмінною привітністю. Справжній вчитель повинен вміло й просто „обходитися з учнями”, усвідомлено визначати зміст і складність навчальних завдань, враховуючи вікові й індивідуальні особливості дітей. Леся Українка дивувалася з тих вчителів, які не виявляли ні найменших ознак творчості чи винахідливості у навчанні [3, с. 40].

Учитель – це особлива людина. Він і мрійник, але він і реаліст, тому що бачить перед собою щодня й щороку дітей, які дуже різні і впливають на його педагогічні цілі. Поєднання такої омріяності й реалістичності є запорукою якісної освіти, доступної для кожної дитини.

Праця в ім'я розбудови своєї держави, розвитку рідної мови, боротьба проти офіційних заборон у цій важливій сфері національного відродження були для Лесі Українки, Бориса Грінченка, Івана Франка та інших діячів культури й освіти постійною духовною потребою, глибоким внутрішнім стимулом.

Список використаної літератури

- 1. Бойко А. М.** 20 видатних українських педагогів. Персоналії в історії національної педагогіки / А. М. Бойко. – Полтава, 2002. – 452 с.
- 2. Сухомлинський В. О.** Про виховання особистості школяра : навч.-метод. посіб. / О. В. Білюк. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 160 с.
- 3. Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність як мистецька дія : посібник для вчителів // Рідна школа. – 1995. – № 7 – 8. – С. 31 – 50.
- 4. Табачек І.** Особистість вчителя : філософсько-історичний екскурс / І. Табачек // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2004. – № 42.
- 5. Антоненко М.** Проблема педагогічної творчості вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського / М. Антоненко // Рід. шк. – 2006. – № 9. – С. 7 – 10.
- 6. Неживий О. І.** Борис Грінченко : вартівний рідного слова : пед. спадщина та проблеми сучасної освіти / О. І. Неживий. – Луганськ : Знання, 2007. – 188 с.
- 7. Сухомлинська О. В.** Історико-педагогічний процес, нові підходи до загальних проблем / О.В Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
- 8. Любар О. О.** Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / О.О. Любар. – К. : Знання. – 2005. – 610 с.
- 9. Березівська Л. Д.** Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія ; упор. Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек. – К. : Науковий світ, 2003. – 325 с.

Спіридонова А. В. Особистість учителя в творчості українських письменників другої половини XIX століття

Статтю присвячено питанню становлення особистості вчителя в творчості українських письменників другої половини XIX століття. Розглянуто основних культурних діячів, які зверталися до проблеми становлення особистості вчителя, проаналізовано тогочасний розвиток освіти і проблеми національної школи.

Ключові слова: національна школа, вчитель, гуманізм, всенародна освіта.

Спиридонова А. В. Личность учителя в творчестве украинских писателей второй половины XIX столетия

Статья посвящена вопросу становления личности учителя в творчестве украинских писателей второй половины XIX столетия. Рассмотрены основные культурные деятели, которые обращались к проблеме становления личности учителя, проанализировано развитие образования и проблемы национальной школы того времени.

Ключевые слова: национальная школа, учитель, гуманизм, всенародное образование.

Spiridonova A. V. The Teacher's Personality in Works of Ukrainian Writers of the Second Half of 19th Century

The article is dedicated the problem of becoming a teacher's personality in works of ukrainian writers of the second half of XIX century. The main cultural figures considered the problem of becoming a teacher's personality in their works. The development of education and the problems of national school of that time was analysed.

Key words: national school, teacher, humanism, national education.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.041

А. І. Чаговець, Л. М. Притуляк

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ЗАОХОЧЕННЯ
ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XX СТ.)**

Питання про роль заохочення особистості до самовдосконалення в процесі її становлення і розвитку завжди знаходилося в центрі уваги наукової думки, а основний шлях індивідуального та суспільного розвитку незмінно пов'язувався із самовдосконаленням особистості. Особливого

значення заохочення набуває в контексті сучасних концепцій об'єктності, творчості, питання духовності, особистісно-зорієнтованого вивчення, гуманістичної педагогіки, в яких ця проблема розглядається як фундаментальна проблема особистісного й професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності.

Роль заохочення дошкільних працівників і для досягнення вершин професіоналізму, підвищення результативності педагогічної діяльності, забезпечення ефективної самореалізації в професії, і для оволодіння „технологією” підготовки до безперервного самовдосконалення своїх вихованців зумовлює значне посилення уваги сучасних дослідників до цього складного й неоднозначного явища й актуалізує потребу його наукової інтерпретації.

Заохоченню дошкільних працівників до самовдосконалення сприяє й те, що для розкриття творчих здібностей дітей сьогодення потрібні фахівці-вихователі хореографії та педагоги-вихователі з англійської мови, гувернери; відкриваються спеціальні дошкільні заклади (для дітей з вадами мовлення та опорно-рухового апарату), дошкільні навчальні заклади мають групи спеціального призначення (зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту), санаторні заклади. Проте праць, в яких досліджувалися б проблеми заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, не знайдено.

У своїй діяльності сучасні вчені досліджують такі більш традиційні складові заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, як самоосвіта (Ю. Калугін, К. Левітан, І. Наумченко, К. Нефедова, Н. Скар, Г. Серіков, П. Підкасистий, А. Усова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.) і самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, В. Кучинський, О. Лебедєв, К. Левітан, Л. Мнацаканян, Л. Рувінський, П. Семенов, З. Сепчева, К. Тихончук, Д. Фельдгон, А. Яций), та виявляють їхні провідні механізми й етапи, передумови й принципи успішної реалізації, а також особливості їхнього взаємозв'язку.

Мету пропонованої статті автори убачають в тому, щоб презентувати наукові дослідження вітчизняних учених другої половини ХХ сторіччя з проблеми заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення.

Усвідомлюючи багатогранне значення професійного самовдосконалення педагога взагалі та дошкільних працівників зокрема, дослідники визначають його різнопланово: як функцію професійно-педагогічної діяльності (К. Левітан, В. Сластьонін, Н. Кузьміна), напрям педагогічної творчості (С. Сисоєва, Р. Скульський), головну ознаку високого рівня творчої діяльності (І. Раченко), провідний чинник удосконалення навчально-виховного процесу (Р. Скульський, В. Хомич), основу професійного розвитку педагога (Ю. Лобейко, Я. Мітіна), засіб його неперервного професійного зростання (Т. Тихонова), головний шлях наближення педагога до ідеалу (Е. Панасенко), підвищення професійної майстерності (О. Черноусова), педагогічної культури (Р. Скульський), основний спосіб набуття й збереження професіоналізму (Н. Гузій,

О. Дубасенюк, А. Маркова, В. Хомич), головний спосіб досягнення педагогом власного акме, – „розгортання особистісних і професійних рис” (Л. Маркелова), спосіб і наслідок становлення педагога як суб’єкта особистісно-професійного розвитку (О. Пехота), форму прояву суб’єктної сутності педагога (О. Пехота), а також інтегральний показник професійної компетентності (Л. Маркелова), критерій професіоналізму вчителя (А. Маркова), складову професіоналізму (І. Багаєва), компонент професіоналізму діяльності (О. Дубасенюк, Л. Маркелова), важливе особистісне новоутворення на етапі зрілості (А. Деркач), ознаку педагогічної креативності (С. Сисоєва), провідну особистісну рису педагога-професіонала (Н. Кузьміна), що позначається на професіограмі вчителя (В. Сластьонін) [3].

Основними сутнісними складовими самовдосконалення дошкільних працівників, на нашу думку, виступають самоосвіта, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних і усунення негативних професійно значущих рис і якостей, та самоактуалізація, у ході якої досягається актуалізація і мобілізація в певний період часу власних сутнісних сил і потенцій педагога. Виділення провідних форм самовдосконалення учителя-вихователя дозволяє визначити специфічні шляхи і засоби досягнення загальної мети – професійно-якісного зростання педагога.

Як складний особистісно-соціальний феномен самовдосконалення педагога є, з одного боку, глибоко особистісним процесом, що не потребує шаблонів, стереотипів, обмежень і спеціальних наказів і детермінується переважно особистісними підходами (усталеними внутрішніми феноменами та системою відносин особи до самої себе та ін.), а з іншого боку, зумовлюється нагромадженими еталонами суспільства й професії до особистості педагога та певною мірою залежить від рівня керівництва цим педагогом, взаємної вимогливості й взаємодії у педагогічному колективі.

Аналіз наукової літератури дає нам підстави стверджувати, що одні дослідники (К. Левітан, Р. Скульський, Н. Гузій, А. Маркова, Т. Тихонова, Я. Мітіна) акцентують увагу на важливості заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення для підвищення якості професійно-педагогічної діяльності, інші ж (А. Деркач, О. Пехота, Н. Кузьміна) – для особистісно-професійного зростання вихователя. Відповідно виділяються два основні підходи, умовно названі діяльнісно-забезпечувальним та особистісно-розвивальним.

Представники діяльнісно-забезпечувального підходу (О. Борденюк, С. Єлканов, Б. Киндратюк, К. Левітан, Л. Мнацаканян, Л. Рувінський, Р. Скульський та ін.) наголошують на функціональному аспекті професійно-педагогічного самовдосконалення та описують його як допоміжний напрям професійної діяльності педагога-вихователя, що має забезпечити високу ефективність шляхом самостійного підвищення

вчителем-вихователем власної кваліфікації, педагогічної майстерності, професійної культури.

Продовжуючи дослідження, слід наголосити на тому, що учені зазначають: самовдосконалення педагога не зводиться до простого поєднання його професійної самоосвіти й самовиховання, а є якісно іншим і складнішим процесом. Якщо самоосвіта й самовиховання педагога-вихователя передбачають самостійне оволодіння необхідними знаннями, уміннями та формування професійно значущих якостей, то самовдосконалення забезпечує поглиблення та розширення вже набутих вихователем знань, вдосконалення сформованих умінь, якостей і здібностей, стабілізацію характеру, а також розвиток монологічного мислення, свідомості та самосвідомості, інтегративних якостей, таких характеристик дошкільного працівника, як компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість тощо.

Представники ж особистісно-розвивального підходу (В. Андреев, Н. Кузьміна, Л. Маркелова, Л. Мітіна, О. Пехота, В. Тертична, І. Тихопова, П. Харченко та ін.) вважають самовдосконалення провідним напрямом професійної активності педагога-вихователя, що забезпечує, перш за все, особистісне зростання педагога-вихователя й сприяє його ефективній самореалізації в професії. Самовдосконалення педагога-вихователя розглядається переважно в контексті таких явищ і феноменів, як педагогічна творчість, професіоналізм педагога-вихователя, професійна компетентність педагога-вихователя, його професійний саморозвиток. У разі досягнення свідомо організованих еволюційних особистісних ліній саморозвиток педагога-вихователя набуває характеру самовдосконалення.

Метою заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення є підвищення професійної та загальної культури педагога-вихователя, досягнення високих результатів у професійній діяльності, подальше просування в ній, досягнення педагогом вершин особистісного й професійного розвитку, духовне й професійне збагачення дошкільних працівників, принципове оновлення його внутрішнього світу й способу життєдіяльності, а також максимальне розкриття професійного й особистісного потенціалу педагога-вихователя, досягнення не тільки успішного функціонування, а й творчої самореалізації в професії. У цілому ж самовдосконалення педагога спрямовується на зростання його професіоналізму, який пов'язується з народженням власного педагогічного стилю, самовираженням як творчої індивідуальності, а не лише з виходом на продуктивний рівень виконання педагогічної діяльності.

Спрямування заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, до актуалізації власних сутнісних сил, особистісного потенціалу, на розгортання людського в людині тісно пов'язує дії із самовдосконалення з його професійною творчістю. Тому не випадково багатьма вченими (В. Андреевим, М. Лазаревим, С. Сисоєвою, В. Хомич та ін.) творчість визнається провідним механізмом самовдосконалення педагога.

На розвиток і теорії, і практики дошкільного виховання 50-х років ХХ ст. в Україні впливали результати наукових досліджень російських науковців. Широко була відома й використовувалася в роботі дошкільних закладів республіки навчальна та методична література, що видавалася в Російській Федерації.

Дослідження російських вчених у цей період були різноплановими й ґрунтовними. Вони значно збагатили дошкільну педагогіку. Активно досліджували проблеми розумового розвитку й навчання дітей дошкільного віку (О. В. Запорожець, Л. А. Венгер, М. М. Поддяков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, О. П. Усова, В. Н. Аванесова, Н. П. Сакуліна, А. І. Сорокіна, Г. М. Леушина та ін.), ознайомлення дітей із явищами соціального життя (Р. Й. Жуковська, С. Я. Козлова, М. І. Богомолова, Н. Ф. Виноградова та ін.), природи (Е. І. Корзакова, В. Г. Фокіна та ін.). Значна увага приділялася вивченню питань дитячої гри: сюжетно-рольової, рухливої, дидактичної (Р. Й. Жуковська, Д. В. Менджерницька, Е. Я. Степаненкова, А. К. Бондаренко та ін.), трудового виховання (Р. С. Буре, Д. В. Сергєєва, В. Й. Логінова та ін.), сімейного виховання (Т. А. Маркова, Л. В. Загік, В. М. Іванова та ін.), виховання дітей раннього віку (Е. І. Радіна, А. М. Фонарєв, Г. М. Ляміна, Л. Н. Павлова та ін.), естетичного виховання (Н. П. Сакуліна, Н. О. Ветлугіна, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова та ін.), фізичного виховання (А. В. Кенеман, Т. Осокіна, Д. В. Хухлаєва та ін.), морального виховання (В. Г. Нечаєва, С. Я. Козлова та ін.), розвитку мовлення (В. І. Ядешко, Ф. О. Сохін та ін.), математики (Г. М. Леушина) [4].

Відомі українські науковці, як-от: Л. В. Артемова, котра досліджувала пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю; А. Богуш, В. Кравець, В. Курило, О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, Л. Штефан, які досліджували історію української педагогіки; З. І. Нагачевська – досліджувала підготовку кадрів для українських дошкільних закладів; С. С. Попиченко – досліджував розвиток теорії та практики дошкільного виховання в Україні; М. І. Стельмахович – вивчав народну педагогіку, – зробили суттєвий внесок у розвиток української дошкільної освіти. Питанням відродження суспільного дошкільного виховання присвячено праці І. Улюкаєвої, О. Стягунової; вивченню питань становлення й розвитку теорії та практики виховання дітей раннього віку в радянський період присвячено статтю С. Саяпіної.

До плеяди-науковців, які зробили значний внесок у розвиток змістової складової дошкільної освіти, входили Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Н. Лисенко, Т. Піроженко, З. Плохій, О. Проскура та ін. [2].

Так, починаючи з 60-х рр., в Україні плідно працюють кілька наукових шкіл. Кожна з них зосереджує свої зусилля на дослідженні певного напрямку дошкільної педагогіки, важливого для задоволення потреб практики.

У лабораторії дошкільного виховання НДП УРСР Л. Артемовою, її учнями та послідовниками розгорнуті широкі дослідження різних аспектів проблеми ігрової діяльності та спілкування дошкільників. Результати досліджень оприлюднені в програмах виховання в дитячому садку, в методичних посібниках: „Виховання поведінки дітей в іграх” (1964), „Моральні норми засвоюються з дитинства” (1968), „Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку” (1977), а також у монографіях: „Моральне виховання дошкільників” (1974), „Формування суспільної спрямованості дитини-дошкільника у грі” (1988) [5].

Психолого-педагогічні особливості засвоєння дошкільниками двох мов – української та російської – досліджувала А. Богуш. Питанням засвоєння дошкільниками рідної мови присвячені подальші праці та дослідження, виконані під її керівництвом учнями та послідовниками. Численні публікації цієї школи використані в програмах виховання дошкільників.

Е. Вільчковський, його учні й послідовники опрацювали систему фізичної культури дітей раннього та дошкільного віку, завдання, засоби й методи. Вийшли посібники Е. Вільчковського „Фізичне виховання дошкільників” (1974), Т. Дмитренко „Теорія і методика фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку” (1973). Перевидано посібник М. Шейко „Рухливі ігри дошкільників” (1973).

Відгукуючись на потреби працівників нового типу закладів – ясла-садок, зміст та організаційні форми виховання дітей до трьох років вивчала І. Баскіна. Г. Лоза розробила рекомендації щодо раціональної роботи обслуговуючого персоналу групи. Видала методичні посібники „Книга для читання в дитячому садку” (1971), „Використання іграшки у вихованні дітей раннього віку” (1973), „Альбом для розвитку мови дітей раннього віку” (1975). Позитивно вплинули на розвиток дошкільного виховання в Україні наукові дослідження К. Щербакової та її учнів з питань гри, математичного та мовленнєвого розвитку дітей. Наукові напрацювання Т. Поніманської і виконані під її керівництвом дослідження сприяли систематизації наукових надбань в Україні та в цілому в СРСР [5].

Дослідження ступеню розробленості питань розвитку дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі неможливе без глибокого вивчення та історико-педагогічного аналізу здобутків педагогічної теорії.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання відбувався завдяки науковій, педагогічній, практичній діяльності науковців, психологів, педагогів-практиків, яка проходила на державному та регіональному рівнях. Це питання розглянуто в наукових працях таких дослідників, як-от: Л. Калуська – „Видатні українські педагоги”; Ю. Косенко – „Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного / виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.)”; О. Сухомлинська – „Українська педагогіка у персоналіях” (діяльність О. Дорошенко, Н. Лубенець, Т. Лубенець,

С. Русової); І. Улюкаєва – „Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці” та ін.

Розглядаючи внесок українських педагогів у розвиток дошкільної освіти у перші роки незалежної держави, Г. І. Улюкаєва умовно поділила їх здобутки за кількома напрямками. Це: розроблення нормативно-правового забезпечення дошкільної освіти; удосконалення та оновлення програмово-дидактичного забезпечення функціонування закладів дошкільної освіти; проведення наукових досліджень щодо вдосконалення змісту, форм, методів роботи з дітьми дошкільного віку, нового прочитання внеску педагогів минулого в організацію освітнього середовища дошкільного навчального закладу, у вирішення проблеми підготовки майбутніх вихователів [4].

Багато авторів у своїх дослідженнях, присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів та заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, розглядали такі проблеми: „Формування готовності студентів до естетичного виховання дошкільників” – Т. Зотєєва; „Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови” – Т. Котик; „Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики)” – Л. Плетеницька; „Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного навчального закладу в системі вища педагогічної освіти України” – Н. Лисенко [2, с. 33].

Проте слід зазначити, що власне питання заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення розглядалося або побіжно, на тлі інших освітніх проблем, або в контексті праць із суміжних та несуміжних галузей наук. Дотичними до проблем заохочення у сфері освіти загалом та у сфері дошкільної освіти, зокрема є наукові праці з юриспруденції, економіки, психології тощо, які в контексті досліджень із суто галузевих проблем подають інформацію, що стосується об'єкта, зокрема педагогічних студій.

Отже, на нашу думку, питання дослідження проблеми заохочення працівників освіти взагалі та дошкільних працівників зокрема до самовдосконалення в другій половині ХХ ст. недостатньо розкриті в наукових джерелах. Адже здебільшого предметом студій науковців до сьогодні була власне діяльність закладів дошкільної освіти (побудова та розширення мережі дошкільних закладів, організація навчального та виховного процесу, рівень кваліфікації дошкільних працівників та ін.), історія становлення та розвитку певних типів ДНЗ, системи та методичної бази дошкільної освіти, досягнення видатних педагогів тощо. Тому, вважаємо за необхідне дослідити означений аспект щодо питань заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення із метою трансформації наукових здобутків української педагогічної думки в практику роботи дошкільних навчальних закладів.

Список використаної літератури

- 1. Венгловська О.** Внесок педагогічної думки в розвиток дошкільної освіти в українській державі / О. Венгловська // Наукові записки. Серія „Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – С. 36 – 39. **2. Косенко Ю. М.** Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.) / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць : пед. науки / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2007. – № 3. – С. 32 – 39. **3. Педагогіка** : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с. **4. Улюкаєва І. Г.** Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці / І. Г. Улюкаєва // Збірник наукових праць : пед. науки / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2007. – № 3. – С. 5 – 8. **5. Історія педагогіки** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/1.html

Чаговець А. І., Притуляк Л. М. Науково-педагогічна проблема заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення (друга половина ХХ ст.)

У статті представлено наукові дослідження проблеми заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення у другій половині ХХ ст. із метою трансформації наукових здобутків української педагогічної думки в практику роботи дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: заохочення, самовдосконалення, дошкільні працівники.

Чаговец А. И., Пritulyak Л. Н. Научно-педагогическая проблема поощрения дошкольных работников к самосовершенствованию (вторая половина ХХ в.)

В статье представлены научные исследования проблемы поощрения дошкольных работников к самосовершенствованию во второй половине ХХ в. с целью трансформации научных достижений украинской педагогической мысли в практику работы дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: поощрение, самосовершенствование, дошкольные работники.

Chagovets A. I., Pritulyak L. M. Scientific and pedagogical problem promoting preschool workers to self-improvement (the second half of 20th century)

The paper will present the research challenges to promote preschool workers to self-improvement in the second half of the XX century. to transform

the scientific achievements of the Ukrainian educational thought in the practice of pre-school education.

Key words: promotion, self-improvement, early childhood workers.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.034

Л. В. Чумак

ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ ЕКСПЛІЦИТНОГО ПЕРІОДУ

Упродовж усього періоду розбудови Української держави професійна підготовка педагога постійно потребує суттєвого вдосконалення. У наш час успіх у роботі вчителя забезпечується не тільки вмінням володіти сучасними технологіями, а й ступенем розвитку його виховного компонента й почуття відповідальності. Реалії сьогодення акцентують ряд проблем у педагогічній діяльності, серед яких питання мотивації, розрив між освіченістю і вихованістю, різномірність морально-етичних інтересів педагогів посідають значне місце. Підвищені вимоги до вчителів виокремлюють поряд з багатьма складовими його професійних компетентностей і необхідність дотримання педагогічної етики та виконання професійного обов'язку, який безпосередньо залежить від якості освітнього простору, в котрому відбувається не тільки навчання, але й розвиток, виховання та формування особистості учня – майбутнього громадянина України.

У педагогіці деонтологія розглядають як новий самостійний міждисциплінарний науковий напрям, що досліджує проблеми професійного обов'язку і нормативної поведінки педагога. Спрямування деонтологічної підготовки вчителя на формування та розвиток його ціннісно-нормативних компонентів робить інноваційну педагогічну галузь одним із важливих дієвих механізмів належної професійної поведінки фахівця.

Зростання значущості відповідних досліджень пояснюється загостренням потреби об'єктивної оцінки попереднього досвіду для визначення подальшого позитивно-конструктивного вектору розвитку педагогічної деонтології. На сьогодні історико-педагогічна наука України має обмаль історичних досліджень з професійної підготовки вчителя. Протириччя між явно наявною недостатньою кількістю означених досліджень і необхідністю деонтологічної підготовки педагогів ускладнюють процес цілеспрямованого вирішення означеної проблеми.

Питаннями дослідження генезису педагогічної деонтології як науки про належну професійну поведінку опікувалися М. Васильєва, М. Кертаєва, К. Левітан, Г. Медведєва, М. Орешкіна, І. Філатова та ін.

„Філософський словник” за ред. І. Фролова (1991 р.) тлумачить, що „деонтологія (від грець. δέοντος (deon) – борг (необхідне) і λόγος (logos) – вчення, слово) – розділ етичної теорії, в якій розглядається проблеми обов’язку, моральних вимог та нормативів і взагалі належного як специфічної для моральності форми виявлення соціальної необхідності” [14, с. 112].

Педагогічна деонтологія є новим науковим напрямом, котрий формується й розвивається поряд з іншими професійними деонтологіями, такими як юридична, інженерна, психологічна, соціальна і т. ін. Будучи інноваційним самостійним соціокультурним напрямом деонтології, передумовою якого виступають глобальні процеси гуманізації суспільства, „педагогічна деонтологія містить у собі вчення про педагогічну етику й естетику, педагогічний обов’язок й моральність” [17, с. 31].

Ми приєднуємося до думки І. Філатової, котра, розглядаючи шлях від появи уявлень про належне у професійній поведінці вчителя до оформлення у самостійну наукову галузь педагогічного знання, пропонує виокремлення в процесі її становлення, формування і розвитку трьох основних періодів, а саме: „імпліцитний (VI – IV ст. до н. е. – початок XIX ст.), експліцитний (початок XIX ст. – початок XX ст.), інституціональний (з початку XX ст. по теперішній час)” [13, с. 104].

Особливості імпліцитного періоду раніше розглянуто нами у статті „Педагогічна деонтологія імпліцитного періоду у філософських роздумах” [15].

„Великий тлумачний словник” пояснює: „експліцитний (англ. explicit) – 1) характеристика того, що є усвідомленим; 2) явно, відкрито виражений, доступний зовнішньому спостереженню; протилежний імпліцитному” [1].

Хронологічні межі XIX ст. – початку XX ст. (за визначенням І. Філатової, „експліцитний період”) характеризуються швидкими темпами розвитку капіталістичного суспільства, протиріччями між соціокультурними та внутрішніми джерелами моралі і обов’язку. Необхідність цілеспрямованого визначення норм поведінки спеціаліста та професійних вимог до представників різних груп фахівців зумовили виникнення у соціокультурному середовищі відповідного терміну та оформлення деонтології у науку про належну професійну поведінку.

Вперше термін „деонтологія” було введено Джеремією Бентамом (Jeremy Bentham, 1748 – 1832 рр.), який ужив його для позначення теорії моральності в цілому. Англійський філософ, юрист, один із засновників Лондонського університету, організатор і економіст, відомий в науці розробкою одного з вузьких напрямків теорії утилітаризму (utilitas – корисний) акцентував: „Кожна дія людини має оцінюватися з позиції тієї користі, яку вона приносить людям. У двадцять один рік засновник

утилітаристської філософії моралі залишив заповіт, в котрому наказував після смерті передати своє тіло для анатомічних дослідів, подалі – скелет (одягнений у власний, Бентама, одяг) розмістити на видному місці, щоб нагадувати всім живим: кожен повинен приносити користь не тільки життям, а й смертю” [10].

На думку В. Макаренко, „сутність взаємозв’язку і відмінностей утилітаристської та продовжуючих її консеквенціалістської і деонтологічної теорій, сформульована в аналітичній теорії моралі й полягає у ставленні до цінностей: консеквенціалістські теорії відповідають теоріям, заснованим на цілі, а деонтологічні теорії головною цінністю визнають обов’язок” [6, с. 117].

Є. Веселова зазначає, що „професійний обов’язок розглядається як головна категорія деонтології, котра взаємопов’язана з головною категорією етики – мораллю та має два можливі джерела появи усвідомленості людини: зовнішній, що виникає в культурно-історичному середовищі у формі світогляду конкретного соціуму й пропонується особистості для інтеріоризації; і внутрішній, властивий людині від природи і даний йому у формі совісті – природного морального закону” [2, с. 31].

Передумовою виникнення педагогічної деонтології були вимоги і до особистості вчителя, і до його професійної діяльності з позиції належного.

В означеному історичному періоду мали місце певні конституційні зміни у визначенні складових професійного обов’язку вчителя. На думку І. Філатової, „педагогіка гуманізму, що розвивалася та педагогічна етика, що формувалася, вимагали від педагога володіння предметом, любові до професії та дітей, самовдосконалення, громадянськості, моральності, оптимістичності, суворості, вимогливості, справедливості” [13, с. 105].

Франція з 1852 р. визначила вчителів „державними службовцями”, які призначалися урядом. Дослідник стану моральності в різні періоди розвитку людства, французький філософ-просвітник, письменник Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778 рр.) вважав, що „вчитель повинен бути позбавлений людських пороків і в моральному відношенні стояти вище всіх інших членів суспільства” [4, с. 132]. Нагадуючи порядками більше армію, французька школа у більшості випадків обмежувала ініціативу педагогів. Питаннями визначення вимог до професійної майстерності вчителя опікувався також відомий французький етнограф, філософ і соціолог, доктор медицини Шарль Летурно (1831 – 1902 рр.), сформулювавши їх в умови, серед яких: „якщо ти знаєш засоби зміцнити тіло, загартувати волю, облагородити серце, витончити і врівноважити розум – значить ти педагог” [5, с. 195].

Чинниками, що зумовили нестачу викладацьких кадрів в Англії і не тільки провокували молодь не обирати професію вчителя, а й сприяли залишенню навчальних закладів працюючими педагогами, були: слабка дисципліна учнів у школах, занадто велика кількість вихованців у одному класі, мала заробітна платня тощо. У приватних навчальних закладах, діяльність яких багато в чому залежала від приватних осіб та їхніх

грошових коштів, простежувалася повністю протилежна ситуація: надаючи широкий простір приватній ініціативі у сфері освіти, британське шкільне законодавство до 1870 р. зберігало право відкрити приватний навчальний заклад будь-якій особі, яка гарантувала навчання певного числа учнів, не вимагаючи від її засновників та викладачів свідоцтв про педагогічну підготовку. Застосовуючи фізичні покарання у випадку неслухняності, англійські вчителі змушували працювати школярів нарівні з дорослими [4, с. 124].

Хоча в Германії у XIX ст. багатьох педагогів називали „філістерами” – „самовдоволеними, обмеженими людьми з міщанським світоглядом і святенницькою поведінкою” [1], тобто, людьми, позбавленими духовних потреб, проте погляди на фахівців педагогічної справи у суспільстві значно різнилися. Очима А. Шопенгауера вчителька представлена як: „погано вмита, недбало зачесана, в пом’ятому ситцевому платті сумнівної свіжості. Вона з’являлася з діамантовою фероньерой на лобі і переможним поглядом оглядала все навколо. Її груба нетактовність здатна була отруїти щоденне існування. Вона не пропускала нагоди підкреслити свої достоїнства, ображалася і сердилася через кожну дрібницю, вимагала раболіпного догідництва від кожного учня” [16, с. 79].

Німецький педагог Фрідріх Адольф Вільгельм Дистервег (1790 – 1866 рр.) навпаки вважав, що вчительська самосвідомість полягає у високій думці педагога про гідність і значення своєї професії. Усюди цінність школи дорівнює цінності її вчителя. Побувавши вперше в навчальному закладі, пізнаєш останнього значно ближче й ґрунтовніше, ніж внаслідок найдосконалішого опису: „Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе. Хто не усвідомлює значення своєї професії, не цінує її високо, той небагато робить як учитель, тобто не виконує свого призначення вчителя і людини, а отже, не виправдовує свого існування” [3, с. 41]. Особисті погляди щодо обов’язку педагога висвітлено ліберальним політиком у його статті „Про самосвідомість вчителя”, а саме: „педагог зобов’язаний бути громадянином, мати прогресивні погляди і вміти відстоювати їх. Службова діяльність педагога і його професія надають йому певний відбиток, розвивають в ньому особливий світогляд і особливе ставлення до людей, роблять з нього своєрідну особистість” [14, с. 239]. Педагог акцентував: „учитель зобов’язаний був бути громадянином, мати прогресивні погляди і вміти відстоювати їх. Він повинен свідомо йти в ногу з сучасністю, проймається і надихатися силами, що пробудилися в ній” [8, с. 87], Адольф Вільгельм Дистервег стверджував, що „вчитель зобов’язаний мати наступні якості: любов до своєї професії та дітей, володіння предметом, котрий викладає, оптимізм, енергійність, строгість, вимогливість, справедливість, постійне самовдосконалення” [14, с. 290].

Німецький поет, державний діяч, мислитель і драматург Йоганн Вольфганг фон Гете (1749 – 1832 рр.) висвітлив обов’язок педагога у зверненні до нього: „Якщо ти хочеш, щоб твої настанови впливали дійсно благотворно на твоїх учнів, застерігай їх від непотрібних знань і

помилкових правил, бо звільнитися від марного настільки ж важко, як і змінювати неправильно взятий напрямок” [12, с. 112].

Розглядаючи професійний обов’язок вчителя як формування гармонійно розвиненої людини, котра повинна стати корисним членом суспільства, видатний швейцарський педагог-демократ Йоганн Генріх Песталоцці (1746 – 1827 рр.) стверджував, що „справжній вихователь зобов’язаний створювати таку атмосферу в установі, де панувала б любов і розташування один до одного вихователів та вихованців, не допускався авторитарний режим, зайва регламентація і насильство над дитиною” [9]. Його вимоги до педагога також визначено в умовах: „Якщо в селі вчитель – людина, сповнена любові, мудрості, з невинною душею, обдарована усім тим, що необхідно для її професії, тоді вона своїм способом дій стає справжнім батьком села” [9].

Приділяючи увагу питанню педагогічної майстерності, італійський політик та історик мистецтва Джованні Мореллі (Ніколаос Шеффлер) (1816 – 1891 рр.), чітко визначив педагогічний обов’язок у застереженні вчителів: „Якщо особи, котрим довірено виховання і турбота про дітей, будуть звинуваченими в недбалості, якщо через те, що вони не виправляли і не наставляли дітей останні придбають який-небудь порок або погану звичку, противну духу громадськості, то такі вчителі повинні будуть позбавитися честі займатися педагогічною справою на деякий час або назавжди, залежно від ступеню провини” [12, с. 79].

Зберігаючи в школах викладання релігії, деякі країни Західної Європи (наприклад, Чехія) надавала церкві право брати участь у призначенні вчителів.

У Португалії закон дозволяв педагогу, навіть учителю початкової школи, вчити дітей тільки при умові наявності в нього ступеня магістра.

Іспанським педагогам заборонялося лаяти учнів та повідомляти батькам про труднощі у навчанні їхньої дитини. Учителів змушували вибачатися за погану успішність школяра.

Починаючи з 1828 р. у російських школах „уведено суворий казармений режим, прискіпливий нагляд за учнями, поліцейське спостереження за їх поведінкою. У парафіяльних та повітових училищах, в молодших класах гімназій вчителям дозволялося застосовувати фізичні покарання учнів. У виховних будинках дітей піддавали побоям, жорстоко експлуатували, тримали в голоді й холоді” [4, с. 221].

Значним внеском у розробку норм професійної поведінки учителя та розвиток педагогічної етики і деонтології, що заклали теоретичні основи педагогічної деонтології, були роботи прогресивних російських демократів того часу, а саме: О. Герцена, К. Ушинського, М. Чернишевського, М. Добролюбова.

Називаючи головним завданням виховання „формування гуманної вільної особистості”, російський публіцист, письменник та філософ О. Герцен (1812 – 1870 рр.) акцентував важливу роль у повсякденній виховній діяльності таланту терплячої любові, прихильності вихователя до

дитини, пошани до нього, знання його потреб та інтересів: „тільки тоді, коли вчитель говорить від душі й віри, його слова повідомляються іншим, і знання учнів перетворюються в переконання” [4, с. 41].

Український та російський педагог українського походження, один із засновників педагогічної науки в Росії К. Ушинський (1824 – 1870 рр.) вимогливо оцінював роль учителя у вихованні дітей: „У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti, програми, штучний організм закладу, як би хитро він не був продуманий, не можуть замінити особистості вихователя в справі виховання. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе. Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями і у всій її величї, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма його великими духовними вимогами” [11, с. 231].

Своє розуміння професійного педагогічного обов’язку та вимог до особистості вчителя російський філософ-утопіст, революціонер-демократ, вчений, літературний критик, публіцист і письменник М. Чернишевський (1828 – 1889 рр.) визначає словами: „Вихователь щодо морального сам повинен бути тим, ким він хоче зробити вихованця, – принаймні, повинен щиро бажати бути таким і всіма силами до того прагнути” [7, с. 225 с.].

Демонстрування особистим прикладом „зразка моральної чистоти, любові до дітей і поваги їхніх прав” наголошував вчительський обов’язок російський літературний критик, публіцист, революційний демократ М. Добролюбов (1836 – 1861 рр.) [7, с. 26].

Отже, поділяючи думку І. Філатової, підсумками експліцитного періоду педагогічної деонтології можна визначити: становлення деонтології як самостійної науки про професійну поведінку; визначення професійного обов’язку вчителя в якості головної категорії означеної наукової галузі; формування в суспільній свідомості розуміння необхідності виконання вчителем педагогічного обов’язку перед дітьми [13, с. 108].

Таким чином, експліцитний період педагогічної деонтології (початок ХІХ ст. – початок ХХ ст.), на нашу думку, можна охарактеризувати не тільки як втрату, так і відновленням позитивного ставлення суспільств та держав до професії вчителя, а й зміною вимог до педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lingvo.ua/uk/Interpret/uk>. **2. Веселова Е. К.** Психологическая деонтология / Е. К. Веселова. – СПб : Издат. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2002. – 316 с. **3. Дистервег А.** Избранные педагогические произведения / А. Дистервег. – М., 1975 – 112 с. **4. История** педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. М. Ф. Шабаевой – М. : Просвещение, 1981. – 400 с. **5. Краткая**

философская энциклопедия / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов – М. : Изд. группа „Прогресс” – „Энциклопедия”, 1994. – 576 с. **6. Макаренко В. П.** Главные идеологии современности / Макаренко В. П. Ростов-н/Д : Изд-во Феникс, 2000. – 480 с. **7. Монро П.** Древность и средние века / П. Монро ; пер. с англ. М. В. Райх ; под ред. проф. Н. Д. Виноградова // История педагогики. – М. : Мир, б. г. – Ч. 1. – 325 с. **8. Новейший философский словарь** : 2-е изд., переработ, и дополн. – Мн : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. – 1280 с. **9. Песталоцци И. Г.** Афоризмы и цитаты. – Режим доступа : http://www.greatmind.info/list.php?p=1&author_id=56 **10. Самойленко В. В.** История медицинской деонтологии [Электронный ресурс]. – М., 1998. – Режим доступа : <http://www.100mat.ru/ubb/printthread.php?Cat=&Board=kuluar&main=249961&type=thread>. **11. Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6 – 528 с. **12. Фарман И. П.** Теория познания и философия культуры / И. П. Фарман. – М. : Наука, 1986. – 200 с. **13. Филатова И. А.** Историографический анализ становления деонтологии в специальной педагогике / И. А. Филатова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 103 – 108. **14. Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с. **15. Чумак Л. В.** Педагогічна деонтологія імпліцитного періоду у філософських роздумах / Л. В. Чумак ; ред. кол. В. В. Кузьменко (голова та ін.) // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”, 2012. – Випуск 14. – С. 299 – 304. **16. Шопенгауэр А.** Нравы немецкого народа / А. Шопенгауэр. – М., 1981. – 120 с. **17. Эвэрт Н. А.** Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании : учеб.-метод. пособие / Н. А. Эвэрт ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 340 с.

Чумак Л. В. Педагогічна деонтологія експліцитного періоду

У статті розглянуто передумови виникнення терміну „деонтологія” та експліцитний період формування педагогічної деонтології як інноваційної педагогічної галуззі, що досліджує проблеми професійного обов’язку і нормативної поведінки педагога.

Ключові слова: педагогічна деонтологія, експліцитний період, професійний обов’язок, педагогічні вимоги, почуття обов’язку і належного.

Чумак Л. В. Педагогическая деонтология эксплицитного периода

В статье рассматриваются предпосылки возникновения термина „деонтология” и эксплицитный период формирования педагогической деонтологии как инновационной педагогической отрасли, исследующей проблемы профессионального долга и нормативного поведения педагога.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, эксплицитный период, профессиональный долг, педагогические требования, чувство долга и должного.

Chumak L. V. Pedagogical deontology explicitly period

The article deals with the prerequisites of the term „ethics” and during the formation of explicit teaching of ethics as an innovative educational sector, which explores issues of professional responsibility and normative behavior of the teacher.

Key words: teaching ethics, explicit period of professional duty, educational requirements, and proper sense of duty.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.2

В. В. Яценко

**ЕТАПИ ТА ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНУ ТА РОЗВИТКУ
ПИТАННЯ ЗАОХОЧЕННЯ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ
В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Важливою проблемою сьогодення є переосмислення історичного досвіду і надбань минулих поколінь, об'єктивна і справедлива оцінка розвитку національної освітньо-виховної системи у різні історичні та соціально-економічні епохи, постановка проблем, які в умовах тоталітарної системи замовчувались і належно не досліджувались. Ураховуючи накопиченого досвіду освітянства в державі зазначимо, що останнім часом помітно посилилась увага до проблематики заохочення працівників освіти в Україні, серед яких особливе місце належить періоду друга половина ХІХ – початок ХХ ст. Адже всебічне вивчення і порівняльний аналіз законодавчих актів, інших нормативно-державних документів, які регулювали розвиток дошкільного виховання у цей період та практичного досвіду у цій сфері робить можливим виділення і позитивних, і негативних результатів та рис у цьому процесі й дозволяє урахувати набутий досвід під час реалізації державної політики у цій галузі освіти в Україні на сучасному етапі.

Гуманізм суспільних відносин, одним з виявів якого є заохочення, що реалізується в різних формах допомоги й підтримки кадрів дошкільного профілю, визначено не лише рівнем суспільного виробництва та економічним процвітанням держави, але й рівнем громадської свідомості та культури соціуму. Саме тому проблема заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (друга

половина XIX – початок XX ст.) пов'язана не тільки з розвитком суспільних виробничих сил, але й зі зрушеннями в суспільній свідомості.

Дослідження проблеми заохочення у сфері освіти, що беруть початок з другої половини XIX століття, представлено: працями в галузі методології історії педагогіки та історії соціальної педагогіки, куди належать насамперед роботи О. Адаменко, Л. Ваховського, Н. Гупана, І. Звереві, С. Золотухіної, Г. Лактіонової, О. Сухомлинської, Л. Таран, С. Харченка, Л. Штефан; Л. Бородкіна, І. Ковальченка, І. Липського, М. Румянцевої, В. Філатова, Б. Шпотова та ін.; дослідженнями з теорії заохочення С. Гогеля, Є. Максимова, З. Масловської, А. Соколова, Ю. Тазьміна, О. Хорькової та ін.; працями з історії доброчинності В. Афанасьєва, Н. Барінової, В. Борисенка, Ю. Губенко, О. Дегальцевої, та ін.

Мета статті – визначити та схарактеризувати етапи провідні тенденції стану та розвитку питання заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки другої пол. XIX – поч. XX ст.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період другої половини XIX – початку XX ст. Специфіка цього періоду зумовлюється своєрідністю соціально-економічного, духовного життя суспільства, особливостями розвитку теорії та практики організації загальної й професійної освіти, становленням громадських культурно-просвітніх установ, а також активізацією благодійної діяльності та просвітними ініціативами меценатів. Нижня межа визначена тим, що реформи в системі вітчизняної освіти 50-х рр. XIX ст. сприяли значному розвитку всіх галузей життя суспільства. На цей період припало зародження благодійного руху в освіті та заохоченні кадрів педагогічного профілю до професійної діяльності; було створено систему державної й громадської підтримки освітніх установ, до яких входили попечителі за посадою, опікунські ради, благодійні товариства та організації. Верхня хронологічна межа обмежується 1917 р., коли відбулися докорінні зміни в ставленні до благодійної діяльності загалом та заохочення працівників освіти зокрема, які з ідеологічних причин були зведені нанівець і фактично ліквідовані внаслідок Жовтневого перевороту [3].

Розвиток системи заохочення кадрів дошкільного профілю до піклування й виховання дітей дошкільного віку в другій половині XIX – початку XX ст. проходив у контексті соціально-економічних і культурно-історичних процесів, що відбувалися того часу в країні.

У процесі наукового пошуку, досліджуючи стан та розвиток питань заохочення кадрів дошкільного профілю, було відзначено необхідність розмежувати досліджуваний період на три історичні етапи: I етап – 1850 – 1880-ті рр.; II етап – 1880 – 1890-ті рр.; III етап – 1890-ті – 1917 рр. та визначено основні події, що сприяли заохоченню кадрів дошкільного профілю на кожному етапі.

У своєму розвитку система заохочення кадрів дошкільного профілю до піклування й виховання дітей дошкільного віку до 1917 року пройшла три етапи:

I етап (1850 – 1880-ті рр.): прийняття „Попередніх правил народної освіти”, які визначили створення навчальних округів, що сприяло розвитку освіти в різних регіонах України. Цей етап характеризується стрімким розвитком різних галузей суспільства, об'єднанням зусиль державних та громадських благодійних організацій для досягнення спільної мети – забезпечення висококваліфікованими кадрами промислового виробництва і сільського господарства [4].

Для цього етапу також стали характерними поява перших жіночих шкіл у губерніях, зміна суспільної думки про місце жінки в суспільстві, посилення громадської активності у справі відкриття жіночих навчальних закладів та заохочення жінок до здобуття освіти та подальшої педагогічної діяльності; відбулися перші державні реформи в галузі жіночої освіти. Але, незважаючи на дозвіл відкривати жіночі школи, влада не переймалася матеріальним аспектом проблеми, тому наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. XIX ст. на арену суспільних дій виходять саме жінки-меценатки як засновниці жіночих навчальних закладів. У сфері початкової жіночої освіти 60 – 80-ті рр. XIX ст. стали вирішальними. Саме в цей період створено основні типи початкової школи, які формувалися й поширювалися в пореформений період. Громадськість змогла реалізувати свій вплив на шкільну справу через навчальні заклади органів місцевого самоврядування. Багато було зроблено в напрямі вдосконалення наявних і створення нових шкіл, що заохочувало жінок до отримання педагогічної професії [1].

У вказаний час відбувалося реформування системи благодійної допомоги через організацію та законодавче оформлення державними органами влади різновидів благодійної діяльності в освіті.

Розглядаючи перший етап, зазначимо, що аналіз архівних джерел (варіанти статутів 1871 р. та 1876 р.) дозволив виявити прогресивне реформування ідей заохочення кадрів дошкільного профілю. За статутом 1876 р. Фребелівському товариству дозволялося відкривати курси з підготовки дитячих садівниць і знаючих нянь, дитячі садки, проводити конкурси дитячих книжок, публічні лекції, обговорювати реферати, видавати журнали, звіти, нагороджувати почесними відзнаками та медалями осіб, які роблять велику послугу суспільству та ін., що було певним поштовхом для заохочення кадрів дошкільного профілю

Прогресивний характер курсів підтверджено новою побудовою навчальної програми курсів: I курс – для помічниць дитячих садівниць (з переважанням практичної підготовки), які не мали права вести самостійну роботу в дитячому саду, II курс – для дитячих садівниць і сімейних виховательок (з теоретичною підготовкою). Аналізуючи роботу курсів, ми дійшли висновку, що несприятливими для заохочення умовами було те, що курси були платними, приймалися на них особи, які закінчили середні навчальні заклади й мали звання домашньої наставниці або вчительки.

У 60-х рр. XIX ст. поширилися жіночі недільні школи. Вони призначалися для жінок різного віку та суспільної належності.

Визначено, що система заохочень у сфері освіти та опіки над соціально незахищеними дітьми значно розвинулася в той час, коли стали створюватися земства. По всій території Російської імперії кількість сирітських притулків з 1861 по 1880 рр. збільшилася вдвічі. Земства стали тією структурою в системі органів місцевого самоуправління, яка відіграла роль організованого добродійця та заохочувального до педагогічної діяльності фактору. Система міського самоврядування серед головних напрямів своєї діяльності вбачала задоволення соціальних запитів широких верств населення на підвідомчій території та заохочення працівників до професійної діяльності.

Громадське управління одержало досить суттєве позабюджетне джерело фінансування соціальної сфери – у вигляді благодійних пожертв, частину яких було спрямовано на заохочення кадрів дошкільного профілю через надання житла, сприяння підвищення кваліфікаційних та інших форм матеріального та морального заохочення.

Обґрунтовано, що в другій половині XIX ст. вперше відбулося становлення системи заохочення у сфері освіти для роботи з соціально незахищеними групами дітей. До цього часу здебільшого йшлося лише про догляд та опіку або ж про елементи такої системи заохочення.

Важливою для характеристики заохочення кадрів дошкільного профілю на цьому етапі була участь меценатів у реалізації державної політики щодо благодійного піклування про населення та заохочувальної діяльності, що характеризувалася використанням у благодійній просвітницькій діяльності таких принципів, які передбачали органічний зв'язок традиційних просвітніх ініціатив зі світовою та національною історією, культурою; інтеграцію з освітніми системами інших країн.

II етап (1880 – 1890-ті рр.): інтенсивне створення державної системи соціального піклування дітей дошкільного віку загалом та дітей-сиріт, зокрема під керівництвом Відомства установ імператриці Марії; реакція влади щодо ініціативи заснування шкіл, повільне відкриття і навіть зникнення початкових і середніх навчальних закладів для жінок.

Розглядаючи другий етап, зазначимо, що 1881 р. на зборах членів Фребелівського товариства П. Ф. Каптерев зробив доповідь на тему „Нарис ідей про початкове виховання від Фребеля до наших днів”, у якій показав розвиток теорії дошкільного виховання, що в подальшому буде залежати від послідовного застосування ідеї народності, розвитку дитячої психології, обліку та узагальнення практики кращих дитячих садів вихователями з належним рівнем освіти.

Дослідження виявило, що Фребелівське товариство так і не перетворилося на широку демократичну організацію, не користувалося великою популярністю серед педагогів та батьків, тому й заохочення кадрів дошкільного профілю відбувалося не так інтенсивно, як на попередньому етапі.

III етап (1890-ті – 1917 рр.): зміна влади і всього політичного курсу країни. У 1894 р. вийшов наказ про додаткові відшкодування церквам за

відкриття при них шкіл та дитячих садків. Церковно-приходські дитячі садки, школи й школи грамоти, на думку влади, повинні були стати тими осередками знань, де б мав змогу вчитися простий народ. Середні навчальні заклади мали залишатися привілеєм заможних верств населення; інтеграція державної та громадської системи заохочення кадрів дошкільного профілю до піклування дітьми дошкільного віку, диференціація закладів освіти соціального піклування дітей дошкільного віку, поява нових форм роботи та оформлення соціального піклування дітей дошкільного віку в систему, – що було зупинено внаслідок революційних реформ 1917 р.

Досліджуючи третій етап, ми визначили, що він знаменувався відкриттям безкоштовних народних дитячих садків; проведенням з'їздів діячів освіти.

Важливою подією цього етапу було виникнення наприкінці ХІХ ст. в Києві благодійного товариства зі сприяння вихованню та захисту дітей, до складу якого входила комісія з дошкільного виховання. У статуті товариства зазначалися такі напрями діяльності: відкриття народних дитячих садків для дітей трудящих, пропаганда ідей суспільного дошкільного виховання, підготовка виховательок (їх називали садівницями). Упродовж дослідження з'ясовано, що метою Київського товариства народних дитячих садків була широка пропаганда дошкільного виховання як обов'язкового першого ступеня в системі виховання взагалі, всесвітня підтримка товариств та установ дошкільного виховання й організація таких установ, з'їздів, виставок тощо.

З'ясовано, що з метою заохочення кадрів дошкільного профілю до самовдосконалення Київським товариством народних дитячих садків було ухвалено заснування спеціального журналу. Доведено, що журнал „Дошкільне виховання” був єдиним у Російській державі періодичним виданням, що було повністю присвячене питанням дошкільного виховання[3].

Київське товариство народних дитячих садків опікувалося підготовкою педагогічного персоналу для дитячих садків. Зокрема, у 1905 р (це напередодні офіційного заснування товариства) було відкрито школу нянь. Згодом школу нянь перейменували на „школу фребелівок”, навчання в школі нянь було безкоштовне. Київське фребелівське товариство ставило за мету наукове розроблення питань навчання й виховання дітей дошкільного віку, підготовку кваліфікованих вихователів для дитсадків.

Установлено, що значною подією ІІІ етапу стало заснування Фребелівського педагогічного інституту – ВНЗ з підготовки керівниць дитячих садків, що був найбільшим закладом з підготовки фахівців для дитячих садків у Російській державі, до навчальної програми якого входила педагогічна практика, що була невід'ємним і органічним компонентом психолого-педагогічної підготовки студентів цього інституту. У Фребелівському педагогічному інституті постійно функціонували короткотермінові педагогічні курси, вечірні курси з позашкільної освіти для осіб жіночої та чоловічої статі.

Державна заохочувальна діяльність щодо кадрів дошкільного профілю здебільшого була спрямована на фінансування дитячих навчальних закладів та стимулювання кадрів дошкільного профілю до праці в них.

Упродовж дослідження доведено, що в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. на території Харківської губернії було створено розгалужену систему жіночої освіти. Понад 2000 народних училищ зі спільною формою навчання, майже 50 середніх жіночих шкіл та вищі жіночі курси давали жінкам певні можливості для реалізації своїх здібностей. З'ясовано, що важливе місце у діяльності освітніх закладів для жінок наприкінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. посідала робота в дитячих закладах [3].

Доведено, що організацію притулків та дитячих виховних будинків можна визначити як успіх благодійної діяльності. Заохочення кадрів дошкільного профілю до роботи в дитячих притулках через матеріальний та моральний зиск було настільки очевидним, що ця форма заохочення збереглася й за Радянської влади.

Проте в дореволюційний період дитячі садки не набули широкого поширення і, за висловом К. Ушинського, були „бажаною, але мало доступною розкішшю”. На Україні їх налічувалося близько 50. Це пояснюється тим, що суспільне дошкільне виховання офіційно не було визнане, а отже, не входило до державної освітньої системи. Дитячі садки відкривали за ініціативою та на кошти приватних осіб і громадсько-педагогічних організацій [1; 4].

Проведене дослідження свідчить, що велику роль у поширенні ідеї заохочення кадрів дошкільного профілю до професійної діяльності та суспільного виховання дітей дошкільного віку, а також у розвитку теорії й практики дошкільного виховання відіграли педагогічні товариства, створені в другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. в м. Києві. Це Київське товариство народних дитячих садків та Фребелівське педагогічне товариство. Поряд із Санкт-Петербурзьким фребелівським товариством, заснованим у 1871 р., київські товариства були відомими й авторитетними в межах Російської імперії. Завдяки їхній діяльності Україна на початку ХХ ст. стала центром розвитку теорії дошкільного виховання та підготовки педагогів для дитячих садків.

Розглядаючи проблему заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.), зазначимо, що в кінці ХІХ ст. у всіх освітніх установах особливий акцент робився на професійну підготовку вихователів та вчителів [5].

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що впродовж ХІХ ст. Російська імперія виробила досить чіткі нормативно-правові засади стимулювання та підтримки заохочення, зосереджені як в спеціальних імператорських указах, так і в загальноосвітніх документах.

Отже, в досліджуваний період відбулося накопичення й узагальнення досвіду щодо заохочування різних верств населення до освітньої діяльності загалом та заохочення кадрів дошкільного профілю

зокрема. Проте жодного дослідження, присвяченого історії проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю в освіті другої половини XIX – початку XX ст. опубліковано майже не було.

Список використаної літератури

1. Агулина С. В. Становление и развитие воспитательно-благотворительных учреждений для детей в России (середина XIX – начало XX в.) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / С. В. Агулина. – М., 1996. – 181 с. **2. Джури́нский А. Н.** Основные течения в педагогике конца XIX – начала XX в. / А. Н. Джури́нский ; под ред. К. И. Салимовой // Основные направления и тенденции развития педагогической науки конца XIX – начала XX в. – М. : НИИ ОП, 1980. – С. 12 – 35. **3. История педагогики** // GALA-D.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gala-d.ru/parts/part19.html#_Точ466796253 **4. Михайлова М. В.** Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начала XX века : автореферат дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / М. В. Михайлова. – М., 1966. – 20 с. **5. Сикорский И. А.** О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития / И. А. Сикорский // Русская школа. – 1900. – № 2. – С. 32 – 46.

Яценко В. В. **Етапи та провідні тенденції стану та розвитку питання заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст.**

У статті проаналізовано етапи стану та розвитку питання заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початок XX ст та визначено основні події, що цьому сприяли.

Ключові слова: заохочення, дитячі садівниці, дошкільні працівники.

Яценко В. В. **Этапы и ведущие тенденции состояния и развития вопроса поощрения кадров дошкольного профиля в истории отечественной педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв.**

В статье проанализированы этапы состояния и развития вопроса поощрения кадров дошкольного профиля в истории отечественной педагогической мысли второй половины XIX – начало XX века и определены основные события, которые этому способствовали.

Ключевые слова: поощрение, детские садовницы, дошкольные работники.

Yatsenko V. V. Stages and leading the trend of development of the state and to the promotion of preschool staff profile in the history of national educational thought the second half of XIX – early XX centuries

The paper analyzes the stages of development of the state and to the promotion of preschool staff profile in the history of national educational thought the second half of XIX – early XX century and the major events that have contributed to this.

Key words: promotion, children's gardener, pre-school workers.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 378.147: 004.031.42

К. Ю. Акуленко

ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ СОЦІАЛЬНОГО КОНСТРУКЦІОНІЗМУ В ПІДГОТОВКУ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ MOODLE

Система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment в перекладі з англ. – Модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) розроблялася як середовище для дистанційного навчання. У зв'язку з розвитком Інтернет та глобальною автоматизацією системи освіти цю платформу почали використовувати для всіх форм навчання. Moodle базується на принципах соціального конструктивізму та педагогіці соціального конструкціонізму. Соціальний конструкціонізм як теорія навчання в процесі побудови знань найбільшу увагу приділяє комунікації учасників навчального процесу в спільній навчальній діяльності [1]. Соціальний конструкціонізм (соціальний конструктивізм) був розвинений П. Бергером і Т. Лукманом в книзі „Соціальне конструювання реальності” як соціологічна теорія пізнання [2, с. 20].

Система Moodle має безліч можливостей для забезпечення студентам доступу до численних навчальних ресурсів таких, як: електронні лекції, енциклопедії, тести, глосарії, анкети, віртуальні лабораторії, відео та аудіо. У свою чергу з її допомогою викладачі можуть надсилати нові повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, проводити чати та керувати веденням форумів, вести електронні журнали оцінок та присутності, налаштовувати різноманітні ресурси курсу тощо.

Використання окремих елементів Moodle в навчальному процесі досліджували такі науковці: Д. Касаткін [3, с. 58–64], Є. Сулема [4, с. 90 – 95], Р. Голошук [5, с. 249–258] – виділяють функціональні можливості Moodle та можливість здійснення навчального процесу за кредитно-модульною системою; Я. Рудик [6, с. 113 – 119] – методику створення тестових завдань; О. Зачко і Т. Рак [7, с. 53 – 57] – використання ігрових методів навчання в системі; Я. Михалко, І. Чопей [8, с. 92 – 93] – застосування Moodle для дистанційного проведення передатестаційних циклів лікарів; М. Костікова й І. Скрипіна [9, с. 117 – 120] – використання в рамках вивчення комп'ютерних дисциплін та дистанційній організації самостійної роботи студентів.

Згідно з результатами аналізу останніх публікацій можемо стверджувати, що проблема підготовки студентів економічного напрямку денної форми навчання засобами Moodle недостатньо досліджена та є актуальною.

У статті вважаємо за необхідне розкрити можливості елементів системи Moodle, які можуть вдало доповнити та наситити традиційну методику навчання й задіяти студентів до активних дій.

Для того, щоб зрозуміти ідею та мету створення системи, розглянемо п'ять принципів, покладених в основу її розробником та керівником Мартіном Дугмасом (Martin Dougiamas), який дав їм загальну назву соціальний конструкціонізм [10]:

1. Викладач повинен перейти на нову сходинку взаємостосунків зі студентами не лише даючи їм певні знання, а й керувати їхніми діями в самостійному пошуку інформації. Такий принцип дає можливість всім учасникам (студентам, викладачам) ділитися думками та брати участь у створенні навчального контенту.

2. Більшість людей навчаються в дії. Тобто найкращий ефект якісного навчання буде досягнуто, коли результати діяльності студента доступні їх колегам. У такому випадку зростає персональна відповідальність за достовірність інформації.

3. Навчальна діяльність, яку здійснюють одні студенти та результати якої можуть бачити інші, дає підстави для пошуку подібної інформації або інформації, яка доведе протилежне. Таким чином, здійснюється колективне навчання та реалізуються принципи діяльнісного підходу.

4. Індивідуальний підхід до кожного. Під час навчання за допомогою Moodle є можливість використовувати максимальну кількість її елементів для активного спілкування та можливості проявити свою індивідуальність. Цей принцип лежить в основі особистісно-орієнтованого підходу.

5. Moodle як навчальне середовище є гнучким, його можна швидко адаптувати до потреб учасників для забезпечення навчального процесу. Студенти мають змогу залишати інформацію про себе, можливість ділитися думками та результатами своєї роботи. Паралельно з цим, викладач має інструменти для того, щоб швидко та просто змінювати елементи курсу.

Moodle має таку структуру: блоки, навігаційну панель, розділи курсів та курси, секції (тижні/теми) та елементи курсу. Кожна з цих груп елементів курсу має важливе значення для створення та керування навчальним контентом, роботою студентів, проведення контролю знань. Розглянемо, які елементи необхідно використати для забезпечення п'яти принципів системи.

Для впровадження першого принципу, на нашу думку, у системі передбачено такі елементи: вікі та форум. Вікі – інтерактивний елемент, який дозволяє окремому студентові й групі створювати гіпертекстовий документ, що містить навчальний матеріал. Наявність такого ресурсу дає можливість бути активними учасниками створення навчального контенту: редагувати зміст текстового наповнення, додавати, змінювати зміст і створювати засоби отримання інформації, аналогів яким немає в традиційній формі навчання. Цей елемент дає змогу сумісно створити навчальні документи, що дозволяє залучати студентів до спільного процесу

засвоєння знань під час формування їх професійних компетентностей. Уважаємо, що викладач може застосувати wiki для виконання практичних робіт, які потребують висвітлення певної інформації, або як елемент для виконання індивідуальних чи самостійних завдань, які студенти зазвичай виконують на паперових носіях. Залучити студентів до обміну думками та брати участь у створенні навчального контенту можна за допомогою Інтерактивного елементу Форум, який дає можливість публічного обговорення зазначених викладачем питань, певної навчальної проблеми або теми. Викладач, таким чином, може скерувати хід думок студентів, і студенти, перш ніж озвучувати свої думки, ще раз переглядатимуть теоретичні основи даного питання, що сприятиме засвоєнню знань та оволодінню методикою оперування ними. Отже, форуми зручно використовувати для проведення активних семінарів, підготовки до виконання практичних та самостійних завдань, консультацій.

Для забезпечення другого принципу використовується елемент Глосарій, який виконує функції електронного словника-довідника термінів і понять. Вносити терміни, що стосуються курсу можуть викладач і студенти. За призначенням елемент розширює тезаурус студентів. Moodle у своїх налаштуваннях має головний глосарій та вторинний глосарій. Саме вторинний глосарій дає змогу студентам бути задіяними в активному створенні навчального контенту. Серед дидактичних функцій глосарію, реалізованих за допомогою системи Moodle, виокремимо інформаційну системну і самоосвітню функції. Така форма подання вивчення необхідних термінів та понять не зводиться до звичайного заучування викладеного матеріалу викладачем, а призводить до активного мислення. Також у разі необхідності студент матиме можливість швидко знайти необхідне визначення за допомогою пошуку в глосарію. Для реалізації принципу навчання в дії доцільно використовувати в навчальному процесі елементу – База даних. Він дозволяє студентам і викладачам створювати інформаційну таблицю (банк записів), вводити текст, розміщувати зображення, посилання (кількість цих полів налаштовується). Запис кожного учасника є загальнодоступним для читання, може коментуватися іншими, викладач має змогу оцінювати їх. Цей елемент зручно використовувати для завдань реферативного типу. Якщо студенти під час виконання завдань такого типу на паперових носіях мають змогу ознайомитися лише із розкриттям питань свого завдання, то під час розміщення інформації в Moodle вони мають змогу засвоїти матеріал, розміщений колегами, тим самим засвоїти ще більше навчального тематичного матеріалу. Оскільки розвиток галузей дисциплін, які вивчаються, відбувається постійно, то актуальним у використанні в навчальному процесі є елемент – Новини. Завдяки цьому елементу студенти можуть розміщувати в курсі новини з посиланням на достовірні джерела, завдяки чому вони набуватимуть навичок пошуку необхідної інформації, вмінню пошуку достовірних джерел та цікавитися дослідженнями в галузі, що є необхідним для молодих фахівців. Усі ці елементи об'єднують те, що студенти під час внесення даних відчуватимуть

відповідальність за достовірність інформації, яку вони розміщують, що спонукатиме їх до ретельного виконання завдань.

Для забезпечення принципу навчання на прикладі необхідна участь викладача. У цьому випадку викладач повинен виступати в ролі помічника та скеровувати дії студентів у вірному напрямку. Для цього під час виконання завдань у описаних вище елементах йому необхідно в заголовках та поясненнях описати, яким повинно бути виконання. Або вказати студентам, чиє виконання є найближчим до вірного. За допомогою такого підходу студенти бачитимуть, яким чином необхідно мислити, щоб розв'язати дане завдання, проблему. Але сучасними роботодавцями часто висувається вимога щодо вміння молодими спеціалістами творчо мислити, для розвитку цього вміння в Moodle передбачені поля для коментарів. Завдяки можливості студентам коментувати одне одного вони набуватимуть навичок відстоювати свою думку, пропонувати нові твердження, вказувати на недоліки або погоджуватися з розміщеною інформацією.

Важливим аспектом у навчальному процесі для викладача є вміння знаходити індивідуальний підхід до студентів. Під час традиційного навчання забезпечення цього принципу відбувається за допомогою спостереження за студентами на заняттях, аналізу результатів навчання, анкетування та опитування. У системі цей підхід можна реалізувати за допомогою особистих сторінок її учасників, інформації щодо їх активності, тестування та забезпечення спілкування за допомогою чату, форуму, особистих повідомлень та обміну файлами. За допомогою вікна, яке відображає навчальну активність кожного студента (проходження ними елементів курсу, та проміжного тестування), викладач може зробити висновок про вчасне засвоєння навчального матеріалу згідно з робочою програмою чи випередження або відставання від неї. Залежно від цих результатів викладач робить висновок про необхідність виконання індивідуального завдання. Вікно обміну особистими повідомленнями дозволяє керувати процесом виконання індивідуальних завдань. Усі повідомлення доступні лише двом учасникам, які беруть участь у спілкуванні. Обмін повідомленнями є зручним елементом, оскільки забезпечує асинхронне спілкування. У Moodle передбачено ще один елемент спілкування – Чат, що є інтерактивним елементом курсу, який дозволяє спілкуватися учасникам у синхронному режимі реального часу. Чат можна використовувати як навчальний елемент для вирішення творчого завдання. Його можна створити і для всієї групи, і для кількох учасників.

Для забезпечення принципу гнучкості в системі є такі елементи, як анкетування та опитування, вони не вимагають обробки, Moodle самостійно у відсотковому або кількісному відношенні відображає результати. Оскільки доступ до навчального середовища здійснюється за допомогою мережі Internet, то опитування можна провести не забираючи час лабораторних чи практичних занять. Таким чином, відбувається швидке отримання інформації про стан засвоєння навчального матеріалу та

з'являється можливість внесення коректив згідно з результатами. Усі елементи Moodle (текстові та веб-сторінки, семінари, відео та аудіо інформація, тести та ін.) мають опцію редагування, яка дозволяє змінювати їх у будь-який момент, також є опції їх видалення та додавання нових. Отже, у будь-який момент викладач має змогу налаштувати розміщення навчального матеріалу під потреби студентів у разі необхідності отримання певної інформації з метою отримання позитивних результатів навчання. Система вважається гнучкою, оскільки студенти можуть повторно переглядати навчальний матеріал та виконувати самостійні та індивідуальні завдання у різний період доби, та відповідно мати повний доступ до теоретичної інформації курсу постійно. Для того, щоб завдання виконувалися вчасно в Moodle, є опції, які вказують період активної дії певного елемента, враховуючи не лише дні, але й години, що допомагає підтримувати динаміку вивчення курсу.

Під час використання елементів Moodle головним для викладача є не просто засвоїти можливості налаштування опцій системи, а вміло поєднати оптимально необхідну їх кількість та можливості з традиційними методиками ведення навчального процесу. У викладача міняється роль, він тепер повинен бути не джерелом інформації, а вміти скерувати студентів у необхідному напрямку для вдалого пошуку інформації та вірного ходу думок. Тільки у випадку вірного скерування студенти відчують всю важливість участі в конструюванні навчального матеріалу, що є основним принципом соціального конструкціонізму.

Завдяки введенню активних форм навчання елементів системи Moodle студенти сприйматимуть навчальний процес не як заучування необхідного матеріалу, а як процес набуття необхідних компетентностей. Вони мають змогу одразу застосувати їх, розміщуючи в заданих викладачем елементах. Завдяки можливості критикувати один одного студенти можуть оцінювати свої можливості та звертати увагу на те, який теоретичний матеріал варто повторити. Наявність достатньої кількості елементів для здійснення комунікації між учасниками, навчальний процес в Moodle дозволяє сформуванню вміння спілкуватися із застосуванням професійної термінології.

Теорія соціального конструкціонізму дозволить сформувати у студентів не лише міцні знання та необхідні компетентності, але й уміння: застосування інформаційних технологій; пошуку необхідної інформації із достовірних джерел, спілкування з колегами, давати рецензії та адекватно реагувати на критику, працювати в групі.

Перспективами подальших досліджень є розробка моделі підготовки майбутніх економістів денної форми навчання з використанням елементів системи Moodle.

Список використаної літератури

1. Болюбаш Н. М. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і

засоби навчання. – 2010. – № 3 (17). – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>. **2. Виноградов О. Г.** Персональні ідеології як чинники прийняття освітніх інновацій (на прикладі системи Moodle) / О. Г. Виноградов, О. О. Поліщук // Наукові записки НаУКМА : зб. наук. праць. – К., 2009. – Т. 97 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 19 – 23. **3. Касаткін Д. Ю.** Навчання на базі електронних курсів платформи Moodle за кредитно-модульною системою / Д. Ю. Касаткін // Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – К., 2010. – Вип. 155. – Ч. 1. – С. 58 – 64. **4. Сулема Є. С.** Віртуальна мультимедійна лабораторія: особливості організації та обробки даних / Є. С. Сулема, С. Е. Кахоу, С. С. Лавренчук // Зб. наук. праць Національного гірничого ун-ту. – Дніпропетровськ, 2009. – Вип. 33. – Т. 2. – С. 90–95. **5. Голошук Р. О.** Використання програмного забезпечення Moodle та Adobe для організації електронного навчання / Р. О. Голошук, О. О. Довбуш // Вісн. Нац. ун-ту „Львівська політехніка”. – Львів, 2010. – Вип. 673. – С. 249 – 258. **6. Рудик Я. М.** Методика створення бази тестових завдань засобами системи moodle / Я. М. Рудик // Науковий вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – К., 2010. – Вип. 155. – Ч. 1. – С. 113 – 119. **7. Зачко О.** Игровые методы обучения в виртуальной среде Moodle / О. Зачко, Т. Рак // Новий Колегіум. Науковий журнал. – Х., 2009. – Вип. 1 (50). – С. 53 – 57. **8. Михалко Я. О.** Ефективність застосування навчального середовища Moodle при дистанційному проведенні передатестаційних циклів лікарів / Я. О. Михалко, І. В. Чопей, М. М. Гечко, І. І. Мигович, С. В. Фейса // Науково-практичний журнал „Сімейна медицина”. – К., 2009. – Вип. 3 (29). – С. 92 – 93. **9. Костикова М. В.** Использование системы Moodle при дистанционной организации самостоятельной работы студентов / М. В. Костикова, И. В. Скрипина // Зб. наук. праць „Системи обробки інформації”. – Х., 2010. – Вип. 7. – С. 117 – 120. **10. Pedagogy.** <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>.

Акуленко К. Ю. Впровадження ідей соціального конструкціонізму в підготовку студентів-економістів засобами системи Moodle

У статті наведено шляхи використання та охарактеризовано елементи системи Moodle, які здатні забезпечити теорію соціального конструкціонізму в навчальному процесі студентів денної форми навчання. Зазначена важливість зміни ролі викладача.

Ключові слова: Moodle, соціальний конструкціонізм, елементи системи.

Акуленко Е. Ю. Внедрение идей социального конструкционизма в подготовку студентов-экономистов средствами системы Moodle

В статье приведены пути использования и охарактеризованы элементы системы Moodle, которые способны обеспечить теорию социального конструкционизма в учебном процессе студентов дневной формы обучения. Указана важность изменения роли преподавателя.

Ключевые слова: Moodle, социальный конструкционизм, элементы системы.

Akulenko K. Yu. Implementing the ideas of social constructionism in the learning process economists with help of Moodle

The article describes how to use the elements of Moodle, which can provide the theory of a social constructionism in the learning process full-time students. Mentioned importance of the changing role of teacher.

Key words: Moodle, social constructionism, elements of the system.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378:62.007.2]:004

С. Д. Белкіна

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ
ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

Подальший розвиток вітчизняної промислово-виробничої сфери значною мірою залежить від темпів і рівня її інформатизації.

Узагальнене уявлення про причини актуалізації ролі інформації в суспільному розвитку дає концепція американського вченого Е. Тоффлера [1]. На думку Ю. Деордиці [2], у сучасних умовах у системі продуктивних сил інформація стає одним з головних ресурсів виробництва нарівні з сировиною, машинами, енергією, робочою силою. Е. Семенюк [3] визначає інформатизацію як процес створення, розвитку й загального застосування інформаційних засобів і технологій, що забезпечує досягнення та підтримку рівня інформованості всіх членів суспільства, необхідного й достатнього для кардинального покращення якості праці й умов життя в суспільстві.

Сьогодні інформаційні технології застосовуються в усіх сферах життєдіяльності людей. Інформатизація промислово-виробничої сфери народного господарства вносить корективи у професійну діяльність інженерів.

Є. Климов [4] наводить професії інженера-механіка, інженера-електрика, техніка-технолога тощо в якості прикладів для типу професій „людина – техніка та нежива природа”. Виявлення Н. Багдасар’ян [5] взаємозв’язків у системі „людина – техніка – природа – соціокультурне середовище” дозволяє аналізувати професійну діяльність інженера з точки зору її наслідків для природного і соціокультурного середовища. Однак ця схема не розкриває взаємозв’язків, що виникають у процесі професійної діяльності інженера в умовах інформатизації промислово-виробничої сфери, коли зв’язок з технікою стає опосередкованим у системі „людина – знакова система – техніка”.

Професійні функції інженера можна віднести до трьох категорій – проектно-конструкторської, виробничої й організаційно-управлінської діяльності. У виробничій і проектно-конструкторській діяльності майбутньому інженерові в умовах інформатизації виробничої сфери необхідно навчитися застосовувати новітні засоби інформаційних технологій, використовувати прикладні комп’ютерні програми. Аналіз наукової літератури [6; 7; 8] показує, що оволодіння знаннями, уміннями й навичками, що дозволяють використовувати інформаційні та інформаційно-комунікаційні технології, необхідні майбутньому інженерові й для здійснення організаційно-управлінської діяльності.

Крім того, дуже важливе значення в професійній діяльності інженера має розширення професійного кругозору. Для цього недостатньо забезпечити працівнику доступ до джерел новітньої наукової інформації. Важливо враховувати, що часто найбільш складна інформація відхиляється людиною, оцінюється як невідповідна потребі й може виявитися необоротно втраченою. Подібна заміна уявлень, що призводять до усвідомлення незрозумілого як непотрібного, властива в принципі всім людям [9]. Для людини з низьким рівнем інформаційної культури ця суперечність залишається непоміченою. Продуктивність професійного читання залежить від здатності фахівця конструювати „сфери замовчування” того, про що в тексті безпосередньо не йдеться, але без чого неможливо повністю встановити значення сказаного [10].

Одночасно фахівець повинен готувати себе до ролі того, хто навчає, експерта з проблематики власних розробок. Він повинен уміти систематизувати вже відомі результати, ідентифікувати гіпотези й дані, формулювати несуперечливі твердження, доступні потенційному читачеві або слухачеві. Щоб передати колегам знов отримане знання, треба вміти виготовити його „експортну модель” [Там само].

Особливий інтерес для аналізу професійної діяльності інженера в умовах інформатизації становить кваліфікаційна характеристика інженера-програміста. Інженер-програміст виконує такі професійні функції: на основі аналізу математичних моделей і алгоритмів розв’язання економічних та інших завдань розробляє програми, що забезпечують можливість виконання алгоритму й, відповідно, поставленого завдання засобами обчислювальної техніки, проводить їх тестування й наладку;

розробляє технологію рішення задачі на всіх етапах; здійснює вибір мови програмування й перекладу на нею алгоритмів завдань; визначає інформацію, яка підлягає обробці засобами обчислювальної техніки, її обсяги, структуру, макети й схеми введення, обробки, зберігання й видачі інформації, методи її контролю. Решта завдань та обов'язків інженера-програміста, перерахованих у кваліфікаційній характеристиці, спрямована на подальшу обробку власне програмних продуктів [11].

Розробка системи математичного забезпечення розв'язання науково-технічних і виробничих завдань входить у професійні обов'язки математика. Математик вивчає інформацію із розв'язаного завдання, формулює її суть, подає математичний опис, надає завданню математичної форми, розробляє технічні умови й завдання на програму та підпрограми, що входять до складу загальної програми [Там само].

Зазначимо, що далеко не кожне підприємство сьогодні має у своєму штатному розкладі посаду математика. Отже, у більшості випадків на практиці обов'язки математика перерозподіляються між інженером та інженером-програмістом.

З викладеного вище випливає, що інженери, чії професійні функції безпосередньо пов'язані з матеріальним виробництвом, проектуванням і управлінням, для забезпечення ефективної інноваційної діяльності підприємства повинні співпрацювати з інженерами-програмістами прямо або через математика, що, у свою чергу, вимагає певного рівня комунікативної культури. У цьому випадку йдеться про специфічний тип комунікативної культури в межах інформаційно-технологічної культури інженера.

Виклики часу, пов'язані з розбудовою інформаційного суспільства, віддзеркалюються в тенденціях розвитку системи освіти України. В. Трайнев [12] стверджує, що інформаційне нещасття в наші дні веде до технологічного банкрутства й національного приниження, до перетворення країни на сировинну колонію або звалище застарілої технології.

При цьому завдання вищої освіти не повинні обмежуватися наданням студентам певного набору знань і вмінь. Випускник ВНЗ має бути не тільки грамотним фахівцем, але й гармонійно розвиненою особистістю. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти та науки України передбачає, між іншим, пошук рівноваги між вузькою спеціалізацією й професійною досконалістю [13].

Найбільш гострою проблема гармонізації особистості випускників постала в технічній освіті. Ю. Фокін [14] підкреслює, що фахівець технічного профілю повинен бути перш за все суб'єктом культури, здатним з позицій культури усвідомити й етично оцінити загальнолюдські наслідки тих або тих змін у сфері техніки. Освічена людина, будучи членом конкретного суспільства, повинна усвідомлювати себе частинкою людства загалом. Це, на думку Ю. Фокіна, досягається через усвідомлення

себе як суб'єкта культури – носія й активного продовжувача вищих досягнень у прагненні до справжньої людяності й саме з цього погляду необхідно розглядати решту всіх якостей випускника.

М. Буланова-Гопоркова [15] вважає, що хоча ядром постіндустріального технологічного способу виробництва служать три взаємозв'язані базові напрями – мікроелектроніка, інформатика та біотехнологія, проте всі досягнення в цих галузях науки повинні спиратися на ноосферне мислення, загальнолюдські цінності, захист людської особистості від негативних наслідків технологізації. Особливу увагу дослідниця приділяє необхідності формування інформаційної культури студентів.

Актуальність проблеми формування інформаційної культури доведено й багатьма іншими вченими, які проводять дослідження в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології, бібліотекознавства тощо [16; 17; 18; 19; 20; 21; 22 та ін.]. При цьому тлумачення терміна „інформаційна культура” варіюють від вузькопредметного до загальнокультурного.

Поняття „інформаційна культура” ввів на початку 70-х років минулого століття радянський учений Г. Воробйов [16], який розглядав зміни у сфері управлінської праці. Поняття „інформаційна культура школяра” з'явилося в 1985 році після введення в програму середньої школи курсу „Основи інформатики і обчислювальної техніки”. Підвищення ролі інформації та інформаційної діяльності в житті суспільства, відмова від технократизму як тенденції суспільного розвитку на користь гуманізації й гуманітаризації сприяли тому, що новий термін почав активно поширюватися в 70 – 80-ті роки в різних галузях науки, проте до теперішнього часу він не набув однозначного визначення.

Деякі вчені пов'язують поняття інформаційної культури з предметом інформатики як наукової дисципліни, що вивчає закони й методи накопичення та обробки інформації за допомогою комп'ютерної техніки [19], інші визначають інформаційну культуру як найважливіший компонент духовної культури людини в найзагальнішому значенні цього терміна [22]. Інформаційну культуру досліджують також у соціологічному та історичному аспектах.

Аналіз тлумачень поняття „інформаційна культура” показує, що можна виділити „інформаціологічний” [10; 23; 24; 25; 26; 27] і „культурологічний” [28; 29; 30; 31] підходи до його трактовки. У межах першого підходу більшість визначень має на увазі сукупність знань, умінь і навичок пошуку, відбору, аналізу інформації, тобто всього того, що становить інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення інформаційних потреб. При використанні „культурологічного” підходу до трактування поняття „інформаційна культура” його зміст розширюється, що цілком закономірно, оскільки вся накопичена людством інформація є надбанням світової культури й інформаційна культура розглядається як специфічний бік культури, прямо й безпосередньо пов'язаний з

інформаційним аспектом життя людей. Вона є інформаційним компонентом людської культури загалом.

Н. Гендіна розглядає інформаційну культуру особистості як сукупність інформаційного світогляду, інформаційної грамотності й грамотності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій [32, с. 58]. Перевагами такого підходу є: наявність світоглядного компонента, що забезпечує мотивацію інформаційної підготовки особистості; усебічне охоплення інформаційної підготовки особистості: синтез традиційної книжної та нової комп'ютерної інформаційної культури; адекватність об'єктам інформаційної підготовки особистості; органічна єдність технократичної та гуманітарної культур.

В. Каймін [33] вважає, що в інформаційну культуру в широкому її розумінні, окрім суто технічних навичок, повинні входити вміння виражати свої думки та ідеї в літературній, графічній і художній формі з використанням комп'ютерної техніки, спілкуватися й співпрацювати з іншими людьми.

Трансформація поглядів на зміст поняття „інформаційна культура” останнім часом пов'язана з бурхливим розвитком інформаційних технологій. Уперше поняття й перспективи розвитку інформаційних технологій розглянув академік В. Глушков [34]. Він трактував її як людино-машинну технологію збирання, обробки й передачі інформації.

О. Буйницька [35] розглядає поняття „інформаційні технології” як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для забезпечення ефективної діяльності людей в різноманітних виробничих і невиробничих сферах і зауважує, що інформаційні технології використовувались для забезпечення інформаційного обміну між людьми на всіх етапах розвитку суспільства. Інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку утворюють інформаційно-комунікаційні технології.

О. Царенко зі співавторами [36] трактують інформаційну технологію як цілеспрямовану організовану сукупність різних інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, яка забезпечує високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розподіл даних, можливість доступу до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. При цьому підкреслюється, що вдосконалення засобів обчислювальної техніки, систем телекомунікації та інформаційних технологій не лише повною мірою виявляє свою виробничу, технологічну й соціальну корисність, поліпшуючи умови праці і побуту, вони радикальним чином змінюють саму природу людських і виробничих відносин у сучасному суспільстві.

Ю. Богуцький [37] зауважує, що стратегічна роль у суспільному поступі в епоху інформаційного суспільства переходить до інтелектуального ресурсу, а в контексті його зрощення – до науки, освіти і культури, засобами яких формується насамперед людина. Інтелект, раціональна складова людини є важливими, необхідними, але, звичайно,

далеко не єдиними складниками її розвитку як суб'єкта й провідника організованого суспільства і саме культура постає незамінним чинником утвердження стратегії сталого людського розвитку, духовно-матеріальним фундаментом організованого суспільства, а в більш широкому розумінні – способом його буття як людського, цивілізаційного.

О. Лошаков [38] зауважує, що поширення в педагогічній теорії та практиці ідей гуманізації й гуманітаризації освіти призвело до відмови більшості дослідників від технократичного трактування поняття інформаційної культури як сукупності знань, умінь і навичок, на користь її культурологічного тлумачення. Акцент зі слова „інформаційна” змістився на слово „культура”. У сучасних дослідженнях інформаційна культура розглядається як частина загальної культури особистості та є сукупністю норм, цінностей, знань і вмінь, пов'язаних з уживанням і створенням інформаційних ресурсів.

Таким чином, на сучасному етапі інформатизації суспільства разом з наданням знань, умінь і навичок, необхідних для освоєння і застосування у професійній діяльності сучасних інформаційних технологій, формування інформаційної культури особистості інженера має розглядатись як одне з актуальних завдань системи вищої технічної освіти.

Список використаної літератури

- 1. Тоффлер Е.** Третья волна / Е. Тоффлер. – М. : Изд-во АСТ, 1999. – 784 с.
- 2. Деордица Ю. С.** Информационные системы и базы данных : учеб. пособие / Ю. С. Деордица. – Луганск : Изд-во ВУГУ, 1999. – 140 с.
- 3. Семенюк Э. П.** Информатизация общества, культуры, личности / Э. П. Семенюк // НТИ. – Сер. 1. – 1993. – № 1. – С. 1 – 8.
- 4. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
- 5. Багдасарьян Н. Г.** Профессиональная культура инженера: механизмы освоения / авт. Н. Г. Багдасарьян. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. – 247 с.
- 6. Мельник М. В.** Анализ и оценка систем управления на предприятиях / М. В. Мельник. – М. : Финансы и статистика, 1990. – 136 с.
- 7. Планкетт Л.** Выработка и принятие управленческих решений / Л. Планкетт, Г. Хейл ; сокр. пер. с англ. – М. : Экономика, 1984. – 168 с.
- 8. Янг Стэнли.** Системное управление организацией / Янг Стэнли. – М. : Сов. Радио, 1972. – 453 с.
- 9. Брушлинский А. В.** Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
- 10. Минкина В. А.** Информационная культура и способность рефлексии / В. А. Минкина // Высш. образование в России. – 1995. – № 4. – С. 27 – 32.
- 11. Долгополова Н. Ф.** Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Долгополова Наталья Федоровна. – Оренбург, 1998. – 188 с.
- 12. Трайнев В.** Россия в грядущем информационном мире / В. Трайнев // Высш. образование в России. – 1996. – № 6. – С. 11 – 19.
- 13. Степко М. Ф.** Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті болонського процесу

(Документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин ; за ред. В. Г. Кременя. – Т. : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с. **14. Фокин Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 224 с. **15. Буланова-Топоркова М. В.** Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с. **16. Воробьев Г. Г.** Твоя информационная культура / Г. Г. Воробьев. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 303 с. **17. Ершов А. П.** Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре / А. П. Ершов // Информатика и компьютерная грамотность. – М. : Наука, 1988. – С. 6 – 23. **18. Зеленова Л. Н.** Формирование информативной культуры у студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зеленова Любовь Николаевна. – Курган, 1996. – 201 с. **19. Каймин В. А.** О преподавании курса ОИВТ по машинному варианту / В. Каймин, Н. Угринович // Информатика и образование. – 1989. – № 2. – С. 17 – 22. **20. Каймин В. А.** Основы информатики и вычислительной техники : пробный учебник для 10 – 11 классов средней школы / В. А. Каймин, А. Г. Щеголев, Е. А. Ерохина, Д. П. Федюшин. – М. : Просвещение, 1989. – 272 с. **21. Києва О. В.** Формирование информационной культуры у студентов технических вузов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. В. Києва. – Брянск, 2001. – 19 с. **22. Розенберг Н. М.** Информационная культура в содержании общего образования / Н. М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1991. – № 3. – С. 33 – 38. **23. Вохрышева М. Г.** Информационная культура в системе культурологического образования специалиста / М. Г. Вохрышева // Проблемы информационной культуры : сб. ст. – М., 1994. – С. 117 – 124. **24. Григорович Л. А.** Педагогика и психология : учеб. пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с. **25. Информационная культура специалиста: гуманитарные проблемы :** межвуз. науч. конф. (Краснодар – Новороссийск, 23 – 25 сент. 1993 г.) : тез. докл. – Краснодар, 1993. – 243 с. **26. Медведева Е. А.** Информационная культура как предмет преподавания в системе высшего образования / Е. А. Медведева // Информатизация и проблемы гуманитарного образования : междунар. науч. конф. (Краснодар – Новороссийск, 14 – 15 сент. 1995 г.) : тез. докл. – Краснодар, 1995. – С. 67 – 68. **27. Курило В. С.** Украинское студенчество в контексте социализационных процессов III тысячелетия / В. С. Курило, С. В. Савченко // Динамизм социальных процессов в постсоветском обществе : материалы междунар. семинара. – Луганск ; Цюрих ; Женева, 2001. – Вып. II. – Ч. II : Социальные науки. – С. 43 – 54. **28. Антонова С. Г.** Информационное мировоззрение: К вопросу о сущности определения понятия / С. Г. Антонова // Проблемы информатизации культуры : сб. ст. – Вып. 3. – М., 1996. – С. 23 – 28. **29. Гершунский Б. С.**

Грамотность 21 века / Б. С. Гершунский // Сов. педагогика. – 1990. – № 4. – С. 58 – 64. **30. Зиновьева Н. Б.** Информационная культура личности: Введение в курс : учеб. пособие / Н. Б. Зиновьева ; под ред. И. И. Горловой. – Краснодар : Краснодар. гос. акад. культуры и искусства, 1996. – 136 с. **31. Соснина Т. Н.** Словарь трактовки понятия „информация” (обучающего типа) / Т. Н. Соснина, П. Н. Гончуков. – Самара : СГАУ, 1997. – 212 с. **32. Гендина Н. И.** Информационная культура и информационное образование / Н. И. Гендина // Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы : междунар. науч. конф. (Краснодар – Новороссийск, 17 – 19 сент. 1997 г.) : тез. докл. – Краснодар, 1997. – С. 102 – 104. **33. Каймин В. А.** Курс информатики: состояние, методика, перспективы / В. А. Каймин // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С. 26. **34. Пушкар О. І.** Информатика: Комп’ютерна техніка. Комп’ютерні технології : посіб. / за ред. О. І. Пушкаря. – К. : Видав. центр „Академія”, 2001. – 696 с. **35. Буйницька О. П.** Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. – К. : Центр навч. л-ри, 2012. – 240 с. **36. Царенко О. М.** Економіка розвитку : підручник / О. М. Царенко, Н. О. Бей, І. І. Д’яконова, І. В. Сало ; за ред. д. е. н., професора І. В. Сало. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2004. – 590 с. **37. Богущкий Ю. П.** Українська культура в європейському контексті / за ред. Ю. П. Богущкого. – К. : Знання, 2007. – 679 с. **38. Лоцаков А. М.** Акмеологические условия оптимизации информационного сопровождения формирования культуры здоровья будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.13 / Лоцаков Александр Михайлович. – Шуя, 2006. – 185 с.

Белкіна С. Д. Підготовка студентів інженерних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства

У статті проведено аналіз особливостей професійної діяльності інженера в умовах інформатизації суспільства. Зроблено висновок про необхідність залучення завдання формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей до актуальних завдань професійної підготовки майбутніх інженерів.

Ключові слова: інформатизація, інформаційна культура, інформаційно-технологічна культура інженера.

Белкина С. Д. Подготовка студентов инженерных специальностей к будущей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества

В статье проведен анализ особенностей профессиональной деятельности инженера в условиях информатизации общества. Сделан вывод о необходимости включения задачи формирования информационно-технологической культуры студентов инженерных специальностей в число актуальных задач профессиональной подготовки будущих инженеров.

Ключевые слова: информатизация, информационная культура, информационно-технологическая культура инженера.

Belkina S. D. Preparing of Engineering Students for the Future Professional Occupation in the Information Society

The article is analyzes the characteristics of professional occupation of engineers in the terms of informatization of society. It is concluded, that the problem of formation of information-technology culture of engineering students must be included to the list of urgent tasks of the training of future engineers.

Key words: information, information culture, information-technology culture of engineer.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37:004

Ю. А. Бревнова

МЕСТО И РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Важность и необходимость внедрения ИКТ в процесс обучения отмечаются международными экспертами во „Всемирном докладе по коммуникации и информации 1999 – 2000 годы”, подготовленном ЮНЕСКО и изданном в конце прошлого тысячелетия агентством „Бизнес-Пресс”. В предисловии к докладу Генеральный директор ЮНЕСКО пишет, что новые технологии должны способствовать созданию лучшего мира, в котором каждый человек будет получать пользу от достижений образования, науки, культуры и связи. ИКТ затрагивают все названные сферы, но, пожалуй, наиболее сильное позитивное воздействие они оказывают на образование, так как „открывают возможности совершенно новых методов преподавания и обучения”. Более подробно об актуальности и потребности внедрения ИКТ в образование говорится во второй главе этого же доклада – „Новые направления в образовании”, написанной Крейгом Блертоном, адъюнкт-профессором Университета Гонконга, и в главе VII „Информационные службы, библиотеки, архивы”, автор которой – профессор Королевского колледжа библиотечного дела в Копенгагене Оле Гарбо.

В настоящее время, предполагается широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, что определяется рядом факторов.

- Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и

социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому.

- Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания как сегодня, так и в будущем постиндустриальном обществе.

- В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования в свете требований современного индустриального общества. Главным фактором, определяющим важность и целесообразность реформирования сложившейся системы образования, включая и российскую, является необходимость ответа на те основные вызовы, которые сделал человечеству XXI век.

- Необходимость перехода общества к новой стратегии развития на основе знаний и высокоэффективных информационно-телекоммуникационных технологий;

- Фундаментальная зависимость нашей цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые формируются образованием;

- Возможность успешного развития общества только в опоре на подлинную образованность и эффективное использование ИКТ;

- Теснейшая связь между уровнем благосостояния нации, национальной безопасностью государства и состоянием образования, применением ИКТ.

Как показано в ряде работ, основными направлениями формирования перспективной системы образования, которые имеют принципиально важное значение для России, находящейся на этапе сложных экономических преобразований, являются следующие: повышение качества образования путем его фундаментализации, информирования обучаемого о современных достижениях науки в большем объеме и с большей скоростью; обеспечение нацеленности обучения на новые технологии ИО и, в первую очередь, на ИКТ; обеспечение большей доступности образования для всех групп населения; повышение творческого начала в образовании.

Применение компьютеров в образовании привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать педагогам и обучаемым с вычислительной техникой. По мнению многих специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20 – 30%. Внедрение компьютера в сферу образования стало началом революционного преобразования традиционных методов и технологий обучения и всей отрасли образования. Важную роль на этом

этапе играли коммуникационные технологии: телефонные средства связи, телевидение, космические коммуникации, которые в основном применялись при управлении процессом обучения и системах дополнительного обучения.

Сложность внедрения современных ИКТ определяется и тем, что традиционная практика их разработки и внедрения основывается на идеологии создания и применения информационных и телекоммуникационных систем в совершенно иных сферах: связи, военно-промышленном комплексе, в авиации и космонавтике. Адаптацию ИКТ к конкретной сфере применения здесь осуществляют специалисты конструкторских бюро и научно-исследовательских институтов, имеющие большой опыт разработки подобной техники и, следовательно, хорошо понимающие назначение систем и условия их эксплуатации. В современном образовании таких специализированных научно-исследовательских структур нет, они только начинают создаваться. По этой причине возникает „разрыв” между возможностями образовательных технологий и их реальным применением. Примером может служить до сих пор существующая практика применения компьютера только как печатающей машинки. Этот разрыв часто усиливается тем, что основная масса школьных учителей и преподавателей гуманитарных вузов не владеет современными знаниями, необходимыми для эффективного применения ИКТ. Ситуация осложняется и тем, что информационные технологии быстро обновляются: появляются новые, более эффективные и сложные, основанные на искусственном интеллекте, виртуальной реальности, многоязычном интерфейсе и т. п. Выходом из создавшегося противоречия может стать интеграция технологий, то есть такое их объединение, которое позволит преподавателю использовать на уроках и лекциях понятные ему сертифицированные и адаптированные к процессу обучения технические средства.

Итак, на данной стадии нет сложившейся системы включения ИКТ в образовательный процесс. В связи с этим нами рассматриваются различные подходы, идеи, концепции ученых во всех звеньях педагогического образования к интеграции ИКТ и образовательных технологий.

Нельзя сказать, что для России использование ИКТ в образовании – диковинка. В частности, менеджеры по обучению компании Microsoft в России еще в 2000 г. планировали двадцатикратный рост рынка российских образовательных интернет-услуг в течение ближайших пяти лет.

В силу довольно высокого технологического уровня в России быстро оценили возможности компьютера (и посетовали на то, что советская власть прозевала компьютерную революцию, тем самым, затормозив развитие страны). Сегодня можно говорить о политике благоприятствования внедрению компьютерных технологий в обучающий процесс государственных образовательных учреждений.

Специалисты из регионов России часто предпочитают все-таки приехать на пару месяцев в столицы, где есть и хорошие библиотеки со свежей научной периодикой, и широкие возможности профессионального общения. (Это специфически российская проблема, на Западе все университетские библиотеки имеют, свежую научную периодику, а специалисты – возможности частого общения на конференциях.)

Если говорить о компьютеризации среднего образования, то и здесь схожие проблемы. Сегодня разработаны и реально используются в школах компьютерные технологии, охватывающие практически весь курс средней школы. Для отечественной системы образования разработано свыше 200 качественных программных продуктов, которые прошли многолетнюю апробацию в реальных условиях учебного процесса сотен школ и получили одобрение тысяч учителей.

К сожалению, соответствующее оборудование, а значит и программы, имеют менее 30 % школ. Региональные программы информатизации образования, разворачиваемые за счет местного бюджета, не могут обеспечить рынка образовательных компьютерных технологий в силу ограниченности масштабов таких программ.

Однако все вышеперечисленные факторы вовсе не говорят о том, что общая тенденция интенсивного развития компьютерного обучения не действует в России, они лишь указывают на некоторую специфику ее реализации.

Новообретенной основой для развертывания российского рынка образовательных компьютерных технологий сегодня является домашний компьютер. Долгие дискуссии и наивные эксперименты не помешали тому, что в 1997 году домашний компьютер стал реальностью. По мнению экспертов, сегодня в домах россиян находится более полумиллиона компьютеров. Это означает, что уже сотни тысяч детей имеют доступ к достаточно мощному современному компьютеру в домашних условиях.

Домашний компьютер делает доступными современные стандарты образования для каждого уголка огромной страны, в которой, не смотря ни на что, сохраняется престижность и востребованность хорошего образования. Однако сегодня школа еще не может ничего предложить родителям, которые хотят систематически использовать компьютер для обучения своих детей. Отсутствует система государственной сертификации программных продуктов, ориентированных на домашнее образование. Нет изданий, в которых систематически печатаются взвешенные рецензии на программные продукты для домашнего компьютера. В условиях отсутствия рекомендаций профессионалов родители полагаются на свое представление о процессе обучения или следуют рекомендациям навязчивой рекламы. Трудно ожидать реального образовательного эффекта от использования компьютера в целях обучения детей школьного возраста при отсутствии качественных программных продуктов, отобранных специалистами.

Работы в новом секторе компьютерных образовательных технологий должны получить государственную поддержку. Эта поддержка должна быть не только материальная. Не менее важно то, что государственная политика в области образования обязана учитывать наличие столь мощного и высококачественного информационного канала, каким является современный домашний компьютер.

Важнейшим итогом первого периода информатизации образования является осознание широкой педагогической общественностью необходимости системного подхода к использованию компьютера в школе и дома. Это предполагает комплексное и скоординированное решение таких проблем, как оснащение компьютерами, отбор и приобретение программного обеспечения, разработка и издание методических материалов и учебных пособий, подготовка и переподготовка педагогических кадров, проведение психолого-педагогических и санитарно-гигиенических исследований.

Исходя из анализа современного состояния и перспектив развития процесса информатизации образования, можно сделать следующие основные выводы:

1. Особенностью нового этапа развития информатизации образования являются содержательные аспекты проблемы, от решения которых будут зависеть качество образования, его социальная значимость.

2. Информатизация образования является необходимым условием для решения важнейших проблем самой системы образования. Фундаментализации образования, повышения доступности, придания опережающего характера с целью подготовки людей к условиям жизни и деятельности в информационном обществе. Информатизация образования должна рассматриваться, следовательно, как стратегически важное направление его развития.

3. Вместе с тем необходимо выработать новую концепцию информатизации образования в России, отражающую современное понимание этой стратегически важной для развития нашей страны проблемы. Ведь уровень развития системы образования – это тот приоритетный фактор, от которого зависят не только экономическая мощь страны, но и ее геополитическое положение в мировом сообществе, информационная и национальная безопасность.

Список использованной литературы

1. Асеев С. Г. Современные технологии в учебном процессе / С. Г. Асеев // Информационные технологии в сфере образования. – М. : Янус-К, 2004. – 248 с. **2. Всемирный доклад ЮНЕСКО по коммуникации и информации, 1999 – 2000 гг.** – М. – 2000. – 168 с. **3. Концепция использования новых информационных технологий в организационно-методическом обеспечении учебного заведения / Рос. Центр информатизации образования ; науч. руководитель : Я. А. Ваграменко, отв. исполн. : И. В. Роберт. – М., 2002. **4. Открытое образование –****

объективная парадигма XXI века / под общ. ред. В. П. Тихонова. – М. : МЭСИ, 2000. – 288 с. **5. Яковлев А. И.** Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении : доклад на круглом столе „ИКТ в дистанционном образовании”. – М. : МИА, 1999. – 14 с. **6. Открытое образование – объективная парадигма XXI века / под общ. ред. В. П. Тихонова.** – М. : МЭСИ, 2000. – 288 с. **7. Киселев Б. Г.** Домашний компьютер в системе образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://education.kudits.ru/homeandschool>

Бревнова Ю. А. Місце і роль інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній освіті

Тема впровадження комп'ютерних інформаційних технологій у процес освіти є актуальною і своєчасною, але мало вивченою і методологічно недостатньо обґрунтованою; у традиційній системі освіти використання комп'ютерних інформаційних технологій зустрічає певні труднощі на шляху реалізації в повсякденному освітньому процесі; у системі сучасної освіти недостатньо використовуються активні методи навчання з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють формуванню комп'ютерної компетенції учнів усіх рівнів і як наслідок, успішної адаптації їх у сучасному світі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, комунікація, освітні технології.

Бревнова Ю. А. Место и роль информационно-коммуникационных технологий в современном образовании

Тема внедрения компьютерных информационных технологий в процесс образования является актуальной и своевременной, но мало изучена и методологически недостаточно обоснованна; в традиционной системе образования использование компьютерных информационных технологий встречает определенные трудности на пути реализации в повседневном образовательном процессе; в системе современного образования недостаточно используются активные методы обучения с применением информационно-коммуникационных технологий, способствующие формированию компьютерной компетенции учащихся всех уровней и как следствие, успешной адаптации их в современном мире.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, коммуникация, образовательные технологии.

Brevnova Yu. A. Place and Role of Information and Communication Technologies in Modern Education

The subject of introduction of computer information technologies in process of education is actual and timely, but is a little studied and is methodologically insufficiently reasonable; in a traditional education system use of computer information technologies meets certain difficulties on a realization way in daily educational process; in system of modern education active methods

of training with application of the information and communication technologies, promoting formation of computer competence of pupils of all levels and as a result, their successful adaptation in the modern world are insufficiently used.

Key words: information and communication technologies, communication, educational technologies.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378.016:811]:004

М. А. Джичоная

ВНЕДРЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ. МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

XXI век – это век многообещающих возможностей в образовании. Наука и информационные технологии будут определять, как никогда ранее, будущее нашего мира и образования. Стратегической целью образования России является восстановление статуса нашей страны в мировом обществе как великой державы, в том числе и в сфере образования.

Современные системы образования, которые начинают интегрировать в себя новые образовательные технологии, основаны на использовании возможностей компьютера.

Одной из новых образовательных моделей является личностно-деятельностная адаптивная модель компьютерного обучения иностранному языку в условиях сотрудничества по схеме „студент – преподаватель, преподаватель – учебная группа”, что является оптимальным вариантом внедрения компьютерного обучения в учебный процесс и объединяет четыре основных направления.

Во-первых, осуществление педагогического воздействия на основе принципа самоутверждения и самоактуализации. Личностно-деятельностный адаптивный подход к научению с позиции обучающегося психологически предполагает обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста.

Во-вторых, взятый за основу личностно-деятельностный подход формирует активность самого студента, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных субъектно-субъектных отношении с педагогом.

В-третьих, личностно-деятельностный подход к научению с позиции ученика предполагает единство внешних и внутренних мотивов у него, где

внешним является мотив достижения, а внутренним — познавательный мотив.

В-четвертых, личностно-деятельностный подход в нашей модели означает принятие студентом учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися.

Таким образом, учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников.

Метод проектов возник еще в начале XX века, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает школа, а уметь применять их на практике. Именно поэтому американские педагоги Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик и др. обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы, а это требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально метод проектов назывался проблемным. Рудольф Штайнер, известный австрийский педагог, также считал необходимым учить детей применять полученные ими знания, решая практические задачи.

В основу метода проектов положены: идея, составляющая суть понятия „проект”; его прагматическая направленность на результат, который можно видеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой – разработку проблемы в целом с учетом различных факторов и условий ее решения.

Метод проектов находит широкое применение во многих странах мира, так как позволяет органично интегрировать знания из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Кроме этого, метод проектов позволяет развивать коммуникативные умения учащихся: вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, лаконично излагают свою мысль. Метод проектов – это развивающее личностно-ориентированное обучение.

Метод проектов широко используется в профессиональной подготовке будущих учителей. „Введение метода проектов предполагает обучение культуре и языку как единому целому в процессе обсуждения (дискурса) решения проблемы”. В целом язык в коммуникативном аспекте рассматривается как дискурс, т. е. как способ построения текста в определенных ситуативных обстоятельствах в процессе устного или письменного общения.

В целом, метод проектов позволяет моделировать такой тип общения, когда в наибольшей степени раскрываются личностные

возможности студентов. Мы считаем, что данная технология с успехом может быть использована как один из способов формирования коммуникативной культуры. Затрагивание личностной сферы помогает решить вопрос мотивации.

В курсе иностранных языков метод проектов можно использовать в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку темы подбираются с учетом их практической значимости для обучающихся.

Технологии преподавания иностранного языка являются универсальными, т.е. применимы как в школьном обучении, так и в профессиональном. Технология формирования профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка эффективна, если организуется новое образовательное пространство – пространство гуманистически ориентированного полисубъектного взаимодействия, ведущего к слиянию обучаемых и обучающего, пересечению индивидуальных смыслов, ценностей.

В этой связи представляют наибольший интерес международные телекоммуникационные проекты. Под учебным телекоммуникационным проектом мы понимаем совместную учебно-познавательную, творческую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности. Специфика таких международных проектов заключается в том, что они в большинстве своем межпредметны: все обсуждение будет проводиться на английском языке. Именно поэтому мы говорим о создании языковой среды и условий для формирования потребностей в использовании иностранного языка как средства реального общения в межкультурном взаимодействии. Диалог культур здесь происходит самым непосредственным образом с первых же обменов представительскими письмами. Дети каждый раз знакомятся не только с информацией, значимой для решения их общей проблемы, но и с особенностями культуры своих партнеров.

Тематика и содержание телекоммуникационных проектов должны быть такими, чтобы их выполнение совершенно естественно требовало привлечения компьютерных телекоммуникаций. Далек не всякий проект может соответствовать телекоммуникационному международному проекту. Важно, чтобы выбранная для такого проекта проблема была одинаково интересна всем участникам проекта и значима для них.

В любом случае все международные проекты „работают” на овладение иностранным языком, на знакомство с культурой страны изучаемого языка. Желательно, чтобы учащиеся, приступая к международному проекту, особенно по темам курса иностранного языка, были в какой-то мере знакомы с особенностями этой культуры. Для этого можно воспользоваться различными материалами, размещенными в сети, или обратиться к дистанционному курсу английского языка для учащихся

разных типов школ и моделей обучения, разработанному Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркиной, Т. Ф. Горбуньковой.

Метод межкультурного обучения ориентирован на обучение студентов, учащихся преодолевать барьеры, которые могут возникнуть в условиях межкультурного общения с деловыми партнерами. Известно, что некоторые побочные аспекты поведения, такие, как зрительный контакт, позы, личное пространство и этикет, также играют важную роль. Однако решающим фактором при этом является умение понять суть человеческой природы и увидеть те культурные навыки, которыми обусловлено поведение. В этом смысл межкультурных тренингов, как интерактивных приемов, составляющих основу метода межкультурного обучения.

Список использованной литературы

1. Ибрагимов И. Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И. Ибрагимов. – М., 2003. **2. Каракозов С.** Использование телекоммуникаций в образовании / С. Д. Каракозов. – Барнаул, 1999. **3. Носов Н.** Образование и виртуальная реальность / Н. Носов // Новый коллегіум. – 2000. – № 3. **4. Новые** информационные технологии в обучении языкам // Междунар. науч. конф. : тезис докладов. – Минск, 2003. **5. Полат Е.** Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2 – 3.

Джичона М. А. Упровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Метод проектів у викладанні іноземної мови

У статті висвітлено питання, пов'язані з освітніми моделями комп'ютерного навчання іноземної мови в умовах співпраці за схемою „студент – викладач, викладач – навчальна група”, що є оптимальним варіантом впровадження комп'ютерного навчання в навчальний процес. Розглянуто метод проектів. Він припускає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих на реальний практичний результат, значимий для учня, з одного боку, а з іншого – розробку проблеми в цілому з урахуванням різних факторів і умов її рішення.

Ключові слова: метод проектів, міжкультурний діалог, ігрова діяльність, онлайн-спілкування в Інтернеті.

Джичоня М. А. Внедрение компьютерных технологий в учебном процессе. Метод проектов в преподавании иностранного языка

В статье освещены вопросы, связанные с образовательными моделями компьютерного обучения иностранному языку в условиях сотрудничества по схеме „студент – преподаватель, преподаватель – учебная группа”, что является оптимальным вариантом внедрения компьютерного обучения в учебный процесс. Рассмотрен метод проектов. Он предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный

практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой – разработку проблемы в целом с учетом различных факторов и условий ее решения.

Ключевые слова: метод проектов, межкультурный диалог, игровая деятельность, онлайн-общение в Интернете.

Djichonaya M. A. Introduction of Computer Technologies in Educational Process. A Method of Projects in Teaching of a Foreign Language

In article the questions connected with educational models of computer training to a foreign language in the conditions of cooperation on the scheme „the student – the teacher, the teacher – educational group” are taken up that is optimum option of introduction of computer training in uchebny process. The method of projects is considered. He assumes use of a wide range of the problem, research, search methods focused on real practical result, significant for the pupil, on the one hand, and with another – development of a problem as a whole taking into account various factors and conditions of its decision.

Key words: method of projects, intercultural dialogue, game activity, online communication on the Internet.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.88

Е. А. Ерохина

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современные компьютерные технологии все настойчивее проникают в различные сферы жизни современного общества: бизнес, финансы, средства массовой информации, науку и образование. На общем фоне развития телекоммуникаций в нашей стране постепенно проявляется и становится заметным процесс внедрения компьютерных технологий в сферу народного образования.

Компьютерные технологии начинают постепенно осознаваться многими педагогами как один из инструментов познания мира. Инструмент этот насколько мощный, что вместе с ним в школу приходят новые формы и методы обучения, новая идеология глобального мышления. Становится очевидным, что в современных условиях высокого уровня развития информационных технологий и их внедрения в образовательный процесс, использование компьютера могло бы значительно повысить эффективность обучения иностранному языку и

помочь в организации межкультурного общения на уроке иностранного языка.

Компьютерные технологии получают всё большее признание у педагогов, потому что они:

- стимулируют процесс изучения любого предмета и облегчают обмен опытом преподавания различных учебных дисциплин;

- повышают существенно интерес учащихся к учебному процессу, в частности, к овладению иноязычной речевой деятельностью на уроках иностранного языка;

- расширяют коммуникативную практику учащихся;

- делают возможным использование новых методических приемов, основанных на сопоставлении собственных данных учащихся, и тех, которые они получают в результате общения.

Внедрение компьютерных технологий в образование дает возможность также использовать компьютерные игры в процессе обучения иностранным языкам, что способствует более успешному овладению языковым и речевым материалом на уроках иностранного языка. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода с применением компьютера. Это объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно, а порой и неожиданно способности любого человека, а ребенка, в особенности. Й. Хейзинга отмечал, что человеческая культура возникла и развертывается как игра [3, с. 43].

Однако необходимо отметить, что использование компьютерной игры недостаточно хорошо изучено в преломлении к обучению иностранным языкам. А ведь именно игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также позволяет вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий.

Обратимся к истории возникновения игровой деятельности. Игровое обучение имеет глубокие исторические корни. Известно насколько игра многогранна, она обучает, развивает, воспитывает, социализирует, и одновременно развлекает и дает отдых. Но в образовательном процессе одна из первых ее задач – обучение. Не вызывает сомнения, что игра практически с первых моментов своего возникновения выступает как форма обучения, как первичная школа воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения, а также выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей.

Еще в древних Афинах (VI – IV века до н. э) пафос практики организованного воспитания и обучения пронизывал принцип соревнования (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. Тогда же зародились военные игры – маневры, штабные

учения, разыгрывание „боев”. В X веке в школах среди методов обучения также популярны были состязания школьников, в частности, в риторике. Рутинное обучение выглядело так: учитель читал, давал образцы толкования, отвечал на вопросы, организовывал дискуссии. Учащиеся учились цитировать на память, делать пересказ, комментарий, описания (экфразы), импровизации (схеды).

В Западной Европе в эпоху Возрождения и реформации к использованию принципов игрового обучения призывали Т. Компанелла и Ф. Рабле. Они хотели, чтобы дети без труда и как бы играя, знакомились со всеми науками.

Не следует забывать, что школьник – это „маленький взрослый”, у которого только начинают формироваться важнейшие процессы. И очень важно, на наш взгляд, чтобы дети не чувствовали большую нагрузку школьной программы, а игра с использованием компьютера – способна помочь в решении этой проблемы. В форме игровой деятельности можно всегда легко и быстро объяснить какой-то новый материал, отработать сложные моменты, разукрасить скучную рутинную ежедневную учебу, и что самое главное, заинтересовать детей в изучении английского языка с детства [5, с. 67].

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяют значительно повысить эффективность процесса обучения иностранному языку. Использование мультимедийных программ при обучении лексике, грамматике, фонетике особенно актуально в условиях обновления языкового образования. Мультимедиа технологии позволяют одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на слух и зрение человека повышает объем, и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации. Тем самым процесс обучения становится увлекательным, а внедрение компьютерной игры делает этот процесс еще легче и понятнее.

Иностраный язык, как никакой другой предмет в школе, насыщен событиями, явлениями, которые требуют от учеников не только запоминания многочисленных лексических форм, но и их грамотной интерпретации. Достичь высокого уровня владения языковым и речевым материалом, на наш взгляд, невозможно без использования современных образовательных технологий. Решить эти задачи с учетом современных требований к уроку в полной мере помогают обучающие игры, в том числе компьютерные игры.

Исходя из методов, целей и особенностей преподавания иностранного языка, обучающие игры можно разделить на следующие группы:

1. Имитационные игры, которые широко используются в обучении иностранным языкам в системе высшего профессионального образования при формировании определенных практических навыков и умений.

2. Сюжетно-ролевые игры, в основе которых лежит конкретная ситуация – жизненная, деловая или иная.

3. Инновационные игры, которые направлены на получение качественно иного знания с использованием новейших педагогических и информационных технологий.

Среди обучающих игр особое место занимают компьютерные игры, которые позволяют учителю задействовать сразу три вида восприятия детей:

- Слуховой;
- Визуальный;
- Кинетический.

Однако, большинство компьютерных игр, наряду со своими многочисленными достоинствами, ввиду их общего характера, обладают и рядом недостатков. Так применение их на конкретных уроках не всегда целесообразно, поскольку для достижения результата учителю довольно часто необходимы только отдельные элементы, а не вся игра в целом [9, с. 102].

Для наглядного примера использования компьютерных игр в образовательном процессе, связанном с овладением иноязычной речевой деятельностью, нами предлагаются игры, соответствующие требованиям Государственного образовательного стандарта, подходящие для самых искушенных пользователей.

В первую очередь, следует упомянуть игры, которые созданы в программе Flash с использованием ActionScript 2.0. В каждом конкретном случае их можно видоизменять и дополнять в соответствии со своими требованиями и методикой преподавания иностранного языка.

Например, лексическая игра Word Chain (Цепь из слов). Игра подходит для старшей и средней школы. В данной игре необходимо составлять словарные цепи – меняя одну букву в слове, чтобы получилось другое слово. При этом данное слово сначала состоит из 4 букв, а к концу игры оно может дойти до 8 букв. На все дается определенное время. С каждой правильно измененной буквой начисляются очки, и время на изменение буквы увеличивается. С помощью этой игры можно не только закрепить лексический запас учащихся, но также и существенно расширить его.

Следующая обучающая игра Trolley Dash (Тележка) подходит как для младшей, так и для старшей школы. Игра направлена на закрепление лексического материала. Сначала на экран выводится список продуктов, который необходимо приобрести, затем покупатель – игрок слышит один предмет из списка, необходимо найти на прилавке данный продукт и выбрать курсором, если предмет выбран правильно, то начисляются очки и предмет оказывается у игрока в корзине, если игрок выбрал неправильный предмет, то есть еще две попытки. При этом учитывается время. С каждым разом игра усложняется. Данную игру можно назвать жизненной, а также практико-ориентированной. В дополнении учащиеся слышат и

воспринимают информацию о продуктах на слух, что дает огромный плюс в развитии у них практических навыков и умений аудирования.

Следующая игра закрепляет грамматический материал по теме „Прошедшее время”. Игра подходит для младшей и старшей школы. Перед игроком на экране проходит животное с табличкой, на которой глагол в первой форме, необходимо за то время, что животное несет табличку, написать вторую форму глагола. Если игрок успевает это сделать, то звери радуются и начисляются очки, если не успевает, то звери расстроены.

Следует также отметить, что профессиональная поддержка деятельности преподавателя с помощью компьютера как инструмента деятельности осуществляется с использованием специальных средств, создаваемых для этих целей. К таким средствам относятся преимущественно генеративные программы и экспертные системы. В помощь учителям иностранного языка, которые работают с использованием современных технологий, можно предложить несколько форм такого обучения: Обучение с компьютерной поддержкой – Computer – assisted Language Learning (CALL); „мозговой штурм”; „электронная почта”; компьютерное информирование; компьютерное накопление учебного материала; экспертное консультирование; „Беседа” с компьютером; дистанционное обучение.

Компьютерное обучение имеет много неоспоримых преимуществ перед традиционными методами обучения. Наблюдается возможность работать сразу с несколькими компьютерными программами, такими, например, как: „Английский для всех” из серии обучающих компьютерных программ „Гуру Софт”. „Learn to Speak English. The Complete Interactive Course”; „Magic Land”. Роботландия („Волшебная страна”); „Professor Higgins” („Профессор Хиггинс”); „Давайте общаться по-английски”; Учебно-познавательная энциклопедия „Encarta for Kids”; Обучающая компьютерная программа „Triple Play Plus In English”; Обучающая энциклопедия о жизни Голливудских звёзд „English in Action. All Stars”; „TOEFL Test” (сборник тестов); Сборник рассказов „Love English”; Обучающая программа „Bridge to English (I, II)”, и т. д. [2, с. 77].

Обучающая компьютерная программа или специально подобранная по теме урока компьютерная игра являются неким тренажером, который организует самостоятельную работу учащегося, а также управляет ею и создает условия, при которых обучающиеся самостоятельно формируют свои знания. Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность и веление времени. А если ко всему этому, приплюсовать ещё один важный аспект – это использование компьютерных игр на уроках, которое делает овладение иностранным языком более занимательным и привлекательным для учащихся, то его изучение становится легче и проще, а главное увлекательнее.

Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивающий индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей учащихся,

их уровня обученности и склонностей. Изучение иностранного языка с помощью компьютерных игр вызывает в настоящее время у учащихся огромный интерес и учителям, а также преподавателям не следует игнорировать этот факт.

Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера учебную информацию в виде текста, звука, видеоизображения, и конечно игр. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого учащегося. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет учителю или преподавателю переложить часть своей рутинной работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих игр и программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей [6, с. 67].

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, а также стимулировать учащихся, предоставляя возможность поощрения правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин негативного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или наличием пробела в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ, в том числе и компьютерных игр. Обучающемуся предоставляется возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на компьютере, учащиеся получают возможность довести решение коммуникативно-познавательной задачи до конца, опираясь на необходимую помощь, а если учесть, что это будет проходить в виде игры, то результат овладения иностранным языком не заставит себя долго ждать [1, с. 14].

Таким образом, становится очевидным, что использование компьютерных технологий в практике преподавания иностранного языка позволяет сделать обучение интересным и увлекательным, живым и достаточно легким, способствует неуклонному росту мотивации к изучению иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Джон Дьюи – М., 2000.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Захарова И. Г. – М., 2003.
3. Сергеева М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М. Э. Сергеева // Педагог. – 2005. – № 2.
4. Синегубова Н. М. Информационные технологии на уроках английского языка // Школа. 2006. – № 2.
5. Коноплева И. С. Компьютерные обучающие системы / Коноплева И. С., Чубова А. П. // Учитель. – 2007. – № 5.
6. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка /

Е. С. Полат // ИЯШ. – 2001. 7. **Судаков А. В.** Формирование информационно-образовательной среды / А. В. Судаков // Школа. – 2006. – № 2. 8. **Бовтенко М. А.** Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / Бовтенко М. А. – М. : Флинта : Наука, 2005. 9. **Шаронов А. С.** На рубеже столетия / А. С. Шаронов // Школа. – 2006. – № 2.

Єрохіна Є. А. Використання комп'ютерних технологій як ефективний метод навчання іноземної мови

У статті аналізується досвід упровадження комп'ютерних технологій у систему освіти, який дає величезний плюс учням глибше вивчити іноземну мову, а присутність комп'ютерної гри робить цей процес більш цікавим та легким. Автор розглядає в якості прикладу деякі навчальні комп'ютерні ігри.

Ключові слова: комп'ютерні технології, комп'ютерна гра, інтерес, мотивація.

Ерохина Е. А. Использование компьютерных технологий как эффективный метод обучения иностранному языку

В статье анализируется опыт внедрения компьютерных технологий в систему образования, который дает огромный плюс учащимся глубже изучить иностранный язык, а присутствие компьютерной игры делает этот процесс более интересным и лёгким. Автором рассматриваются в качестве примера некоторые обучающие компьютерные игры.

Ключевые слова: компьютерные технологии, компьютерная игра, интерес, мотивация.

Erokhina Ye. A. The Use of Computer Technologies as an Effective Method of Teaching Foreign Language

The article examines the experience of introduction computer technologies into the educational system, which allows a huge plus to students to study a foreign language more deeply, and the presence of the computer games does this process more interesting and easy. Some educational computer games are considered as an example.

Key words: a computer game, computer technologies, interest, motivation.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.2:81(043.3)

І. О. Пінчук

**ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Останнім часом набуває великої значущості проблема використання новітніх технологій у процесі викладання іноземних мов. Це не тільки нові технічні засоби, але й нові форми та методи навчання, новий підхід до процесу навчання. Головна мета навчання іноземних мов – це формування та розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичного оволодіння іноземною мовою. Не можна заперечувати значущість традиційних шляхів оволодіння мовою та культурою, але ХХІ століття вимагає врахування сучасного стану науки та технологій, які дозволяють оптимізувати навчальний процес. І саме в інформаційно-комунікативному суспільстві особливої актуальності набуває оволодіння студентами новими способами діяльності, що дозволяють сформувати компетенції, необхідні для ринку праці, а також для саморозвитку їхньої творчої індивідуальності [10, с. 244].

Специфіка методики навчання іноземних мов полягає у диференціюванні та інтеграції знань і вмінь студентів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів. Тому необхідно проаналізувати методичні аспекти використання інноваційних технологій у процесі формування мовних навичок та мовленнєвих умінь студентів при вивченні англійської мови [4, с. 117].

На сучасному етапі інформатизації освіти у процесі викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах на перший план виступає завдання розробки та застосування на практиці інноваційних методів навчання, що характеризуються більш гнучкою, ефективною стратегією формування фахівця на основі національного і світового досвіду, чіткою моделлю наукового й навчально-методичного забезпечення процесу навчання та засвоєння іноземної мови, а також сучасною високоефективною технологією навчання [2, с. 27].

Проблемами дослідження використання новітніх засобів навчання іноземних мов займається велика кількість вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема російський науковець В. Беспалько розглядає питання навчання та освіти за допомогою комп'ютерів, вітчизняний дослідник І. Войтович займається застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі ВНЗ в контексті впровадження європейських стандартів освіти, А. Григор'єва досліджує використання інтерактивної дошки на уроках іноземної мови в середній школі, Ю. Давиденко розглядає використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти, Л. Морська застосовує інформаційні

технології у навчанні іноземних мов, О. Сергєєва описує процес використання комп'ютерних програм на уроках англійської мови, Т. Степанченко та Н. Фоміних займаються застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у викладенні англійської мови, українська дослідниця Н. Яциніна розробила модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету.

Але, у зв'язку з постійним оновленням технічних засобів та появою інноваційних технологій навчання іноземних мов, можна відзначити потребу дослідження використання сучасних інноваційних технологій при підготовці майбутніх учителів англійської мови початкових класів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні застосування сучасних новітніх технологій у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів, що сприятиме підвищенню якості фахової підготовки майбутніх учителів, їхньому розумовому розвитку, формуванню позитивних мотивів навчання.

Розглянемо особливості використання інноваційних технологій та технічних засобів, які варто використовувати для покращення якості навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, зокрема Інтернет, інтерактивну дошку, відеофільми та презентації проектів, програму Skype.

Інтернет – найширша комп'ютерна мережа світу, що володіє колосальними інформаційними можливостями. Інтернет дає унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище.

Основна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції, яка в сучасному своєму розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. У наш час саме ця мета є найважливішою для студентів. Сучасні засоби зв'язку з партнерами, доступ до інформаційних ресурсів мережі Інтернет передбачають досить вільне володіння не лише комп'ютерними технологіями, але й іноземною мовою. Це реальність, яку ми повинні прийняти, та, очевидно, одна з причин, через яку ЮНЕСКО оголосила 21 сторіччя – століттям поліглотів. Шлях до успіху в багатьох галузях – доступ до інформації і вміння працювати з нею не лише рідною мовою [5, с. 51].

Специфіка предмету „іноземна мова” полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання іноземної мови є не основи наук, а способи діяльності – навчання різним видам мовної діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню, письму. Для навчання студентів різним видам мовленнєвої діяльності необхідно надати практику кожному студенту в оволодінні мовленнєвою діяльністю. Навчити мовленнєвої діяльності можна лише у процесі спілкування. А для цього потрібен партнер. Комп'ютерна програма, комп'ютерні диски можуть забезпечити лише спілкування з машиною, а не з живою людиною. Виняток складають

комп'ютерні телекомунікації, коли студент вступає в живий діалог з реальним партнером – носієм мови. Система навчання іноземної мови повинна бути побудована таким чином, щоб учень мав можливість ознайомитися з культурою країни, мову якої вивчає [5, с. 51]. Необхідно навчити студентів поважати прояви цієї культури, тобто бути здатними до міжкультурної взаємодії. Частково ця задача виконується за допомогою добору змісту підручників, навчальних посібників. Але справжнього знайомства все-таки не відбувається.

Саме тому, готуючись до чергового заняття, плануючи систему занять з певної теми усного мовлення і читання, викладачеві важливо брати до уваги дидактичні властивості і функції кожного із засобів навчання, а також чітко уявляти, який засіб навчання є найефективнішим для вирішення певної методичної задачі.

Під час навчального процесу з англійської мови у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів англійської мови початкових класів можливості Інтернету варто використовувати з такими цілями:

- для включення матеріалів мережі в зміст заняття (інтегрувати їх у програму навчання);
- для самостійного вивчення, поглиблення першої чи другої досліджуваної іноземної мови, ліквідації прогалин у знаннях, уміннях, навичках;
- для самостійного пошуку інформації студентами в рамках роботи над проектом;
- для самостійної підготовки до здачі кваліфікованого іспиту чи заліку екстерном;
- для систематичного вивчення курсу англійської мови дистанційно, під керівництвом викладача.

Інтернет має величезний спектр використання і можливостей [6, с. 16]. До уроку вчитель може підібрати ті чи інші автентичні матеріали для читання з досліджуваної теми усного мовлення, використавши шкільну медіатеку чи свій домашній комп'ютер. Викладач може провести усне обговорення отриманих електронною поштою листів від партнерів по проекту, провести в групах співробітництва обговорення, дискусії з будь-якої проблемної інформації, отриманої з ресурсів мережі Інтернет, а потім організувати загальну дискусію в аудиторії. В Інтернеті містяться фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми, що відбивають специфіку функціонування досліджуваної мови і культури народу, у віртуальних бібліотеках знаходяться художні та публіцистичні твори авторів країн виучуваної мови, а також довідники країнознавчого характеру [7, с. 6].

Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна більш ефективно вирішувати цілий ряд задач, серед яких і задачі лінгвокраїнознавчого характеру, як, наприклад, знайомитися з культурознавчими відомостями, що вміщують мовний етикет, особливості

мовної поведінки носіїв мови, особливості культури, традиції країни, тощо.

При використанні нових комп'ютерних засобів навчання викладач перестає бути для студента єдиним джерелом інформації, носієм істини. Він стає партнером.

Вид комп'ютерного заняття залежить від загальної дидактичної структури самого заняття, варіанта використання засобів інформаційно-комунікативних технологій, обсягу делегованих комп'ютеру функцій викладача, виду використовуваних комп'ютерних засобів (текстові, відео, аудіо).

Саме ж заняття, укомпоноване у систему якої-небудь педагогічної технології, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Skype (з інтернет носія) – це система Інтернет телефонії, текстового та відео зв'язку. Умовно кажучи, Skype дозволяє „дзвонити” з одного комп'ютера на інший. Все, що потрібно мати для здійснення такого зв'язку – мікрофон, навушники (вебкамера), та сам Skype з позитивним балансом коштів на тому персональному комп'ютері, з якого передбачається зробити дзвінок.

Окрім того, система дозволяє дзвонити і на звичайні стаціонарні або мобільні телефони по всьому світі за низькими тарифами. Також передбачені зовсім безкоштовні дзвінки з одного персонального комп'ютера на інший (за умови встановленої програми Skype на обох комп'ютерах). Крім того, Skype пропонує такі послуги як:

- Skype In – створення локального номера потрібної вам країни, на який зможуть дзвонити інші люди;
- Skype Out – вже згадані вище дзвінки на звичайні телефони;
- Skype Video Calling – відеочат;
- Skype Chat – миттєвий обмін текстовими повідомленнями.

У наш час кількість користувачів Skype складає понад 500 мільйонів людей у всьому світі. Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна більш ефективно вирішувати цілий ряд задач під час вивчення іноземної мови.

Останнім часом все частіше в навчальних закладах використовується термін „Інтерактивна дошка” і, навіть, „Мультимедійна дошка”. В умовах відсутності понятійного апарату й визнаної термінології в галузі інформатизації освіти, термін „інтерактивна дошка” хоча і є очевидно неконкретним, але покликаний відобразити об'єктивні відчуття користувача від інформації, яка „ожилла” під пальцями, що торкаються поверхні дошки. При цьому інтерактивна дошка у більшості випадків при поверхневому ознайомленні з нею, сприймається як деякий самодостатній пристрій, який підключений до комп'ютера й інколи – до мультимедійного проектора [9, с. 170].

Інтерактивна дошка являє собою периферійний пристрій комп'ютера і виконує роль додаткового комп'ютерного монітора. Інтерактивна дошка

відрізняється від звичайного монітора поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією.

Подібно до звичайного комп'ютерного монітора, управління прикладними програмами комп'ютера здійснюється або курсором мишки, або з екранної клавіатури, що виведена на поверхню дошки. Роль курсору мишки на цьому вторинному моніторі з сенсорною поверхнею виконує будь-який твердий предмет, зокрема палець, фломастер або указка.

Дошки відрізняються ціною, габаритами, вагою, матеріалами виготовлення та технологією, яка використовується для зчитування координат курсору мишки із сенсорної поверхні дошки.

Інтерактивна дошка створена для використання у комплекті з комп'ютером і мультимедійним проектором, і складає програмно-технічний або програмно-технологічний навчальні комплекси [9, с. 172].

Такі комплекси, головним чином, відрізняються один від одного не вагогабаратними й технічними характеристиками інтерактивних дошок, проекторів і комп'ютерів, а можливостями програмного забезпечення інтерактивної дошки, що входить до комплекту з ними.

Вже загальноприйнято, що мультимедійні технології дають високий ефект навчання іноземної мови. Але ж, на відміну від мультимедійного проектора, інтерактивна дошка не просто дозволяє відобразити мобільну інформацію, вона є не тільки засобом візуального супроводження уроку, але й дає можливість долучити студентів у діалоговий режим навчання. Взаємодія з інтерактивною дошкою більш походить на діалог з партнером, ніж на ряд монологічних вимов із можливістю друкувати текст чи продемонструвати малюнок. Інтерактивна дошка дає можливість переміщати об'єкти, міняти їх властивості (збільшувати, зменшувати, розгортати). На дошці ми маємо не просто зображення, ми можемо його „оживити” і коментувати діючий процес.

Smart-board, дійсно є неймовірно гнучким і зручним інструментом для запису, відображення й аналізу інформації будь-якого формату, дає можливість працювати з електронною картою, схемою, малюнком, картинкою.

Розглянемо переваги інтерактивної дошки:

- робота з дошкою у повній мірі дозволяє реалізувати принципи наочності;
- привабливі та кольорові матеріали колекції виховують у студентів естетичний смак;
- інтерактивні можливості дошки дозволяють зняти труднощі в процесі монологічного мовлення;
- можливість вирізати та прибрати об'єкти з екрану, копіювати та вставляти їх, відмінити чи повертати дії, надає студентам більше впевненості: вони знають, що завжди можуть повернутись на крок назад, щось змінити чи виправити [3].

У зв'язку з цим, використання функціональних можливостей інтерактивної дошки вбачається найбільш доцільним у роботі з

граматичним аспектом мови. Введення й закріплення граматичного матеріалу суттєво полегшується, якщо використовуються SMART-технології.

Студенти мають можливість моделювати граматичні конструкції, складати речення, міняти порядок слів і речень. Тобто, можливість анімації, переміщення об'єктів, виділення й зміна найбільш суттєвих елементів, за допомогою кольору, шрифту, дозволяє задіяти візуальні, аудіальні, а також кінестетичні канали засвоєння інформації, що є особливо актуальним так як саме кінестетичний спосіб сприйняття інформації є найефективнішим.

Можливість ігрових елементів на заняттях з використанням SMART-board робить їх яскравішими, значно збільшує рівень вмотивованості студентів, їх зацікавленості в дисципліні.

Наш досвід показує: такі заняття викликають надзвичайно яскраві враження студентів, нова інформація засвоюється значно швидше, дозволяють створити творчу атмосферу на заняттях [3].

Одним із найпоширеніших джерел інформації є відеофільми. Не так важливо, якою мовою знято фільм, як необхідно визначити доцільність використання того чи іншого відеопродукту на занятті, а також обрати методику роботи з матеріалом [1, с. 37]. Використання художніх фільмів виправдане на етапі „занурення” в тему, тоді як тематичні програми телебачення (краще англійськомовні) чи аудіо записи продуктивніше використовувати на заняттях. Відеофільм має бути недовгим; перший перегляд передбачає відповіді на запитання, підбір малюнків з назвами, виділення в тексті відео певних слів та визначення ситуації для їх використання. Перед повторним переглядом рекомендується роздати підготовлені таблиці з текстом, у відповідності до матеріалу відео, текстові ряди („правильно – неправильно”), таблиці для експертів, які треба заповнювати під час або після перегляду матеріалу (на свій розсуд) [1, с. 38].

Організація роботи з рекламою є також цікавим моментом заняття. Специфіка рекламного ролика (короткий час перегляду, деталі стилізації, що не потребують уваги, характер ситуації) дають змогу зосередити увагу на основному тематичному матеріалі, вчити логічності та лаконічності висловлювань [1, с. 38].

Інтернет став доступним джерелом інформації в Україні не так давно. Для вчителя важливо навчити учнів користуватись готовою інформацією сайтів для реферування, аналізу та отримання матеріалу з подальшим опрацюванням. Проектна робота допомагає вчити молодь творчо опрацювати отримані дані [1, с. 38]. Електронна пошта дає змогу не тільки отримувати листи від друзів з інших країн, але й проводити своєрідні он-лайн інтерв'ю, вікторини, опитування. Останнім часом популярними стають такі форми роботи в Інтернеті як конференції, форуми, тематичні чати. Це джерело інформації через спілкування є дуже цінним для свідомості студента як самостійної і творчої особистості.

Поетапна, поурочна фіксація отриманої та опрацьованої інформації стає матеріалом для свідомої підготовки презентаційного матеріалу (складання графіків, таблиць, написання матеріалу для буклетів, рекламних оголошень, підбір фото матеріалів та малюнків, дизайн, написання есе, складання маршрутів туру, меню в ресторанах, програм фестивалів тощо). Такий матеріал учні можуть виготовляти як „від руки”, так і з використанням комп’ютерних програм. Останнє надає презентаційному матеріалу належний вигляд, вміщує більше інформації, а головне – навчає студентів користуватися цими програмами. Підготовка таких матеріалів організується усією групою за методикою кооперативного навчання. Набуті навички, вміння та знання готують молодь до подальшої успішної професійної діяльності, що відповідає вимогам сучасного життя та слугує соціальній адаптації. Досвід роботи з опрацюванням інформації, критичним її осмисленням, вмінням користуватися розробленим матеріалом та використовувати сучасні інформаційні технології для фіксації інформації, створює можливість і в подальшому реалізовувати свої творчі здібності у виконанні проєктів і в Україні, і в міжнародних програмах [1, с. 39].

Презентації проєкту передують попередня робота зі студентами, під час виконання якої готується не тільки презентаційний матеріал, а й планується сам процес презентації. Мета та завдання заходу визначаються на початку проєкту, тому під час його виконання викладач разом зі студентами розробляє структуру презентації, план „візуальної підтримки” через фіксовану в різних формах інформацію. Непростим для учасників є планування „простору” акції, утримання інтересу до свого виступу. Обговорення проєктів (робота журі, написання рецензії учасниками) є прикладами мотивації аудиторії до уважнішого сприйняття заходу. Під час презентації однієї з груп можна продовжити рольові обов’язки представників іншої групи через серію завдань, одним з таких може бути експертиза та обговорення проєкту. Для цього попередньо розробляється анкета оцінювання презентації експертами [8, с. 56].

Сам процес презентації відбувається відповідно до розподілу ролей учасників групи, або призначається один презентатор від усієї команди. Впродовж усієї роботи над реалізацією проєкту вчитель має забезпечити відповідними видами діяльності, вправлінням кожного члена групи з тим, щоб кінцевий мовленнєво-предметний продукт характеризувався відповідним внеском кожного в групі. Як правило, різні групи однієї паралелі розробляють різні регіони країни, мова якої вивчається. Таким чином, викладач разом зі своїми студентами зможе влаштувати підсумкову конференцію по проєкту.

Запропонована схема проєкту є узагальненою, і сам проєкт, може бути розділений на серію етапів, що складатимуть окремі навчальні кроки і можуть бути самостійними невеличкими проєктними роботами. Незмінними залишаються положення, що проєкт не є самоціллю, іноземна мова не „зазубрюється”, запропоновані алгоритми повинні враховувати особливості студентських груп, що працюють у проєкті. У процесі

виконання проекту студенти не тільки знайомляться з країною, але й здобувають певні соціальні вміння, зокрема, знайти інформацію про транспорт та замовити квитки, звернутись до туристичної агенції з запитом про можливу подорож і критично оцінити маршрут, замовити обід і користуватись при цьому меню, зареєструватись в готелі, користуватись поштою для спілкування [8, с. 69].

Отже, можна зазначити, що метою використання інноваційних технологій у процесі навчання студентів англійської мови на факультетах початкової освіти є спрямованість на соціальну адаптацію молоді, розвиток творчих здібностей студентів, самостійності мислення, вміння аналізувати та критично оцінювати інформацію через навчально-практичну діяльність та інтерактивне спілкування засобами іноземної мови.

Список використаної літератури

- 1. Бабина С. В.** // Иностранные языки в школе. – 2011. – С. 37 – 42.
- 2. Войтович І. С.** Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі ВНЗ в контексті впровадження європейських стандартів освіти / І. С. Войтович // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – 2008. – № 12. – С. 25 – 29.
- 3. Григорьева А. В.** Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1133339814>
- 4. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л. Морська.** – К., 2009. – С. 117 – 137.
- 5. Овсяна Н. Г.** Ресурси Інтернет для вивчення англійської мови/ Н. Г. Овсяна // Англійська мова та література. – 2008. – № 19 – 21. – С. 49 – 51.
- 6. Сергеева О.** Використання комп'ютерних програм на уроках англійської мови / О. Сергеева // English. – 2008. – № 31 – 32. – С. 10 – 17.
- 7. Сорока О. М.** Психологічні умови застосування комп'ютерних засобів у процесі навчання іноземної мови (на матеріалі дослідження студентів немовних факультетів) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. М. Сорока. – К., 2002. – 19 с.
- 8. Фокина К. В.** Методика преподавания иностранного языка / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М. : Юрайт. Высшее образование, 2009 г.
- 9. Шевчук П.** Інтерактивні методи навчання / П. Шевчук, П. Фенрих. – Щецин : Вид-во WSAP, 2005 р. – 170 с.
- 10. Яциніна Н. О.** Модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету / Н. О. Яциніна // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. – 2008. – № 2. – С. 244 – 248.

Пінчук І. О. Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій при підготовці майбутніх учителів англійської мови початкових класів

У цій статті обґрунтовано необхідність використання інформаційно-комп'ютерних технологій у системі викладання іноземних мов у вищих навчальних педагогічних закладах. Розглянуто переваги роботи з використанням сучасних досягнень науки і техніки, зокрема Інтернету, інтерактивної дошки, відеофільмів та презентацій проєктів, програми Skype, доцільність та ефективність їх використання для оптимізації та покращення підготовки студентів факультетів початкової освіти.

Ключові слова: сучасні інноваційні технології, фахова підготовка, майбутні вчителі англійської мови початкових класів.

Пинчук И. А. Использование современных информационных компьютерных технологий в процессе подготовки будущих учителей английского языка начальных классов

В данной статье доказано необходимость использования информационно-компьютерных технологий в системе преподавания иностранных языков в высших учебных педагогических заведениях. Рассмотрено положительные стороны работы с использованием современных достижений педагогической науки, в частности Интернета, интерактивной доски, видеофильмов и презентаций проектов, программы Skype, эффективность их использования для оптимизации и улучшения подготовки студентов факультетов начального образования.

Ключевые слова: современные инновационные технологии, профессиональная подготовка, будущие учителя английского языка начальных классов.

Pinchuk I. O. The Using of Modern Informational Computer Technologies in the Process of the Future English Primary School Teachers Training

The article proves the necessity of the modern informational computer technologies usage in the system of English teaching in the higher educational pedagogical establishments. It is observed the advantages of work with using of modern achievements in Pedagogical science such as Internet, interactive board, video films, design presentations, Skype and their usage effectiveness for improving of primary school department students' training.

Key words: modern innovational technologies, professional training, future primary school teachers of English.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

О. В. Попель

ПРЕЗЕНТАЦИЯ В АСПЕКТЕ РЕЧЕВОГО МАСТЕРСТВА

Исследуя проблему обучения студентов технических вузов, презентации технического оборудования средствами английского языка, мы доказали необходимость разработки процесса обучения в его 3-х аспектном выражении: профессионально-деятельностном, публично-риторическом и иноязычно-компетентностном. В одной из своих работ мы детально описали профессионально-деятельностный аспект исследуемой проблемы и установили, что при всей доминанте профессиональных знаний их недостаточно для достижения полноценной презентации. Ведь презентация, как известно, это не только информирование слушателей о характеристиках предлагаемой продукции, но и их убеждения в целесообразности её применения в личных или общественных целях. Процесс же убеждения вряд ли возможен без специальных риторических приёмов, о которых мы собираемся говорить в данной работе.

Искусство ораторского мастерства зарождалось в Древней Греции. Обучение осуществлялось ступенчато. На первой ступени учащиеся выполняли стилистические упражнения, суть которых заключалось во многократном перефразировании каких-либо тезисов. Вторая ступень предполагала чтение образцов публичных речей ради заимствования и подражания. На третьей (высшей) ступени обучения начинающие ораторы сами письменно составляли, а затем произносили подготовленные речи. Декламация, т.е. речь на вымышленную тему была основным видом занятий в греческих школах и представляла собой „отличную гимнастику для ума и языка” [1].

Серьезным и значительным достижением древнегреческой теории ораторского искусства стал так называемый „риторический канон”, т.е. деление речевых действий оратора на пять частей 1) найти, что сказать; 2) расположить найденное определённым образом; 3) придать ему соответствующую словесную форму; 4) запомнить подготовленный текст; 5) произнести речь. Эти пять частей соответствуют пяти разделам классической риторики, которые сохранили свою значимость до настоящего времени:

1. *Инвенция* – изобретение мыслей: выбор темы, позиция автора, сбор материала, его систематизация, т.е. работа над содержанием речи;

2. *Диспозиция* – расположение: выбор жанра, типа речи, составление плана выступления, работа над его композицией;

3. *Элокуция* – словестное выражение: правильность языка, ясность, точность уместность, упорядоченность излагаемых мыслей, отбор слов и их сочетаний, использование поэтических, лексических средств языка;

4. *Меморіо* – запоминання: повторение подготовленной ораторской речи до уровня запоминания; однако того, при котором возможно будет перестроиться по ходу выступления;

5. *Акціо* – произнесение, исполнение: умение оратора выступать, держаться перед аудиторией, владеть собой и своим голосом, устанавливать контакт со слушателями, использовать средства выразительной речи.

Как видно, греческая теория ораторского искусства представляла собой стройную и продуманную систему, которая являлась „хорошей школой для начинающего и хорошим оружием для зрелого оратора” [1]. Следует отметить, что многие современные специалисты в области ораторского искусства считают, что и сейчас практическое обучение мастерству публичного выступления должно идти тем же путем: от анализа речевых образцов) к их синтезу, т.е. построению целостной речи.

Значительный вклад в развитии риторики внесли ораторы Древнего Рима: Цицерон и Квинтилиан. Так, Цицерону принадлежат три трактата об ораторском искусстве: „Об ораторе”, „Брут” и „Оратор”. Для нас наибольший интерес представляет собой первый тракт, так как в нем участники диалога (именно в такой форме написан трактат) касаются вопросов о том, как обучать публичным выступлениям.

Одно из главных требований к обучающимся – как можно больше писать, поскольку тот „кто выступает на ораторском поприще с привычкой к письменным работам, приносит с собой способность даже без подготовки говорить, как по писанному” [2].

Именно этот самый существенный способ совершенствования как лингвистического, так и риторического аспекта устной речи игнорировался многими исследователями в середине 20 века, когда основным требованием к владению иностранным языком было его коммуникативное проявление. Пытаясь максимально коммуникатизировать процесс обучения иностранного языка, методисты рекомендовали исключать обучение письменной речи, чтобы высвободить доминанту учебного времени на устно-речевую деятельность. В действительности же оказалось, что спонтанно возникаемая устная речь недостаточна в её лингво-эмоциональном аспекте.

Первым современным психологом, который убедительно доказал значимость письменного речетворчества в становлении умений устно-речевой иноязычной коммуникации, был известный украинский учёный И. Е. Синица. Его эксперименты не только показали важность письма для успешного развития высокоуровневой устной речи, но и продемонстрировали возможность обучаемых пользоваться усовершенствоваться при письме устной речью её в отсроченной по времени речевой деятельности.

Идеи зависимости качества устной речи от письменной закладывали и такие известные славянские ораторы, как Я. А. Коменский, М. В. Ломоносов, Г. С. Сковорода, Е. Чешейко-Сохацкий. Так, украинский оратор Г.С.Сковорода, на риторическое мировоззрение которого существенное влияние имели труды по римской риторике, Цицерона, считал, что „оратор –

человек от Бога, который владеет словом, как острым оружием”. Григорий Сковорода в своём философском трактате „О Цицероне” впервые обосновал и предложил следующий путь развития искусства красноречия:

- 1) глубокое изучение проблемы предстоящей оглашению;
- 2) сбор фактической информации по поводу предстоящей оглашению темы;
- 3) обязательное написание предполагаемой речи с использованием максимального числа, воздействующих на сознание человека лингво-психологических средств;
- 4) запоминание сути написанного и формы его изложения;
- 5) публичное выступление по изучаемой проблеме.

Отсутствие логического перехода от одной информации к другой наблюдается во многих современных первоисточниках профессионально-ориентированного характера.

Диссонанс мы находим в построении учебных планов по обучению родному языку. Например, в учебнике по русскому языку для 4-х классов Е. П. Дробота в 38 уроке предлагается прививать навыки звукобуквенного анализа слов; знакомить учеников с особенностями русского алфавита в отличие от украинского, в 39 уроке учащиеся обучаются описанию различных предметов, с целью развития умения наблюдать за их особенностями. В уроке 40 детей обучают совершенствовать то, что они писали на предыдущем занятии, а именно описывали природу. А урок 41 посвящён совершенствованию умений делить слова на родном языке на слоги и находить в них ударные, которые отличаются местом ударения от соответствующих слов украинского языка. На 42-м уроке – повторяются способы образования гласных звуков и составляются восклицательные предложения.[3]

После ознакомления с этим последовательно представленным содержанием уроков возникает ряд вопросов: зачем на 38 уроке изучать звукобуквенные связи? Неужели эти знания помогут детям в дальнейшем выделять прилагательные в тексте и вообще повлияют на развитие умений наблюдать за предметами? Для чего дети сначала обучаются делить слова на слоги, в которых обязательно будут присутствовать гласные звуки (и они их будут произносить), а затем обучаются артикулировать эти же звуки? Какое отношение к образованию гласных звуков имеют восклицательные предложения?

Такое несоответствие содержания обучения программирует алогичное, фрагментарное изучение материала и невозможность его дальнейшего практического применения. Отсутствие взаимосвязи в его частях приводит не к пониманию его значения, а отсюда и безразличному отношению к учёбе. Кроме того нарушение в последовательности в приобретении знаний препятствует ученикам в понимании изучаемого содержания.

О нарушении логики в изложении учебного материала, а отсюда обучении несвязной, нелогичной речи учащихся говорили во второй

половине 20-го века многие украинские методисты, среди которых нельзя не назвать работы Р. Ю. Мартыновой. Именно в них мы находим теоретические и практические рекомендации по обучению лингвистической и смысловой взаимосвязи предложений и абзацев в тексте.

Примером лингвистической взаимосвязи абзацев в тексте может быть следующим: „В 20 веке учёный В. С. Шиллинг изобрёл устройство для передачи волновых сигналов на расстояние 200 км. Это осуществлялось при помощи телеграфа”. Следующий абзац: „Прошло много лет и хотя прежнее устройство для передачи информации существует, оно является сегодня далеко не единственным для достижения коммуникативных целей”. Третий абзац: „Сегодня вряд ли найдутся молодые люди, которые не умеют общаться с помощью компьютерных технологий, они широко используют системы SKYPE не только для слуховой, но и зрительной связи со своими знакомыми на сотни тысяч километров”.

Итак, второй абзац в данном примере взаимосвязан с первым словами телеграф – устройство, а 3 абзац взаимосвязан со вторым словами: коммуникативные цели – общаться с помощью компьютерных технологий.

Смысловая взаимосвязь излагаемой информации состоит в постепенном и логичном нарастании излагаемого смысла. Например, если какое-либо понятие охарактеризовано в его психологическом аспекте в первом абзаце текста, то во втором правомерно его трактование с педагогической точки зрения.

В процессе презентации технической информации смысловая взаимосвязь абзацев в тексте может проявляться в уточнении технических характеристик предмета, либо в его сравнении с соответствующими аналогами. Например: первый абзац: „Холодильная установка марки Liebherr изготавливается из металлопластика. Его технические характеристики позволяют относиться к классу энергетической эффективности А, наиболее низкие классы энергопотребления. Тем самым экономия расхода энергии обеспечивается благодаря использованию современной электроники в сочетании с высокоэффективной системой охлаждения”. Второй абзац „А теперь посмотрите на этот рисунок: Вы думаете, что это холодильник Liebherr, который я только что описывал? Нет, это совершенно другой аппарат, очень похожий на внешне на наш: такой же дизайн, такая же высота, но его технические характеристики значительно уступают, тем которые свойственны холодильнику Liebherr . Учтите, это не оригинал, это подделка”.

Данный пример наглядно демонстрирует смысловую взаимосвязь абзацев в тексте, проявляющуюся в сравнении видов рекламируемых предметов.

Названные требования к построению презентационных текстов в полной мере разделял американский учёный Д. Карнеги. Уже на этапе сбора информации он советовал группировать её логично и последовательно, так чтобы каждая её следующая часть, расширяла сведения, изложенные в предыдущей. Однако, кроме этих речевых требований, он предлагал

учитывать и другие, не менее важные. Так в своей знаменитой книге „ Как овладеть навыками ораторского мастерства” учёный предложил максимально простые и доступные каждому практические советы по следующим аспектам: 1) подготовка текста выступления; 2) сбор материала 3) работа над улучшением памяти; 4) умение держаться на публике; 5) подготовка эффективного выступления и эффективного заключения речи; 6) удержание внимания аудитории на всех этапах публичного выступления [4].

В целом, разделяя эти рекомендации, мы считаем, что сбор материала, т.е. глубокое изучение сути проблемы, которые мы в первой части нашей работы назвали профессиональными знаниями, должны опережать письменную подготовку выступления. Что касается запоминания презентационного текста, ему могут способствовать следующие действия: 1) тезисное изложение написанного; 2) сопровождение основных посылов изобразительной или предметной наглядностью; 3) проговаривание предстоящего выступления определенное (в зависимости от способностей) количество раз.

Поддерживая сказанное в полной мере, хотим лишь уточнить, что эффективность презентационной речи может быть проверена в результате беседы с теми, кому она была адресована, поэтому общение со слушателями необходимо. Из сказанного вытекают универсальные принципы построения презентационной речи:

1) принцип диалогического представления информации, состоящий в детальном изложении сведений и обязательном вопросно-ответном продолжении разговора после каждой из раздробленных, но логично – взаимосвязанных частей. Например: презентатор описал внешний вид оборудования. Для активизации восприятия информации он обращается к слушателям и уточняет у них нравится ли им такой дизайн, какие преимущества они видят в нём; что их устраивает или не устраивает в выборе цвета оборудования и т.д. При этом он должен быть готов отвечать на любые спонтанные вопросы, исходящие от слушателей. Например: А можно ли приобрести эту технику в другом цвете? Или более компактную по размеру? И как в таком случае это будет отображено в её цене? Такая коммуникативная презентация информации, не только поддерживает внимание слушателей, но и вызывает у них доверие к излагаемому содержанию.

2) принцип обеспечения доверия к источнику информации, состоящей в подтверждении фактов, практически каждого отрезка содержания презентационного текста. Так, например, если часть презентации посвящена вопросу цены рекламируемого товара, то слушающим целесообразно представить понятные и доступные для них способы её расчёта; и как при реализации предыдущего принципа быть готовому к аргументированному ответу на любые возможные вопросы, связанные с оплатой рекламируемого товара.

3) принцип взаимосвязанного изложения отрезков раздробленного содержания, состоит в логической взаимосвязи каждой следующей

інформації с предыдущей и специальном повторе каких-либо предыдущих сведений при предъявлении новых. Например: первая часть информации сводилась к описанию внешнего вида предмета, поэтому следующая должна быть такой, которая обуславливает другие параметры товара, но лишь с выше описанным дизайном. Отсюда третья часть сведений о рекламируемом товаре должна уточнять ранее изложенные во второй части параметры. Если такими были характеристики прибора, то в следующей части целесообразно говорить об его преимуществах по отношению к другим аналогичным приборам. При этом повторения могут состоять в использовании какой-либо фразы, подходящей для привлечения внимания слушающих или обобщения излагаемой информации. К таким образам могут относиться следующие: „Только на нашем производстве изготавливаются такие красивые и малогабаритные, но многофункциональные морозильные камеры”. „Только на нашем производстве могут изготавливаться такие экономичные, но многофункциональные приборы”.

4) принцип эмоционального выражения информации состоит в способности вызвать положительные эмоции у людей в процессе восприятия презентационной речи. Презентатору следует учитывать, что более сильные эмоции и более глубокие чувства способствуют более активному восприятию излагаемого восприятия и более продолжительному сроку его сохранения в памяти. Этот вывод основан на результатах многочисленных экспериментов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Соколова, А. Я. Чебыкина, которые убедительно доказали, что чем выше степень эмоционального выражения материала, тем выше уровень его усвоения, и наоборот, недостаточно эмоциональная степень выражения новой информации приводит к индифферентности её восприятия, а отсюда и к снижению уровню её усвоения [6].

Список використаної літератури

- 1. Гаспаров М. Л.** Цицерон и античная риторика / М. Л. Гаспаров – М. : „Ладомир”, 2005. – 478 с.
- 2. Цицерон М. Т.** Три трактата об ораторском искусстве / М. Т. Цицерон – М., 1972. – 72 с.
- 3. Мартинова Р. Ю.** Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія / Р. Ю. Мартинова // К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
- 4. Карнеги Д.** Как овладеть навыками ораторского мастерства / Д. Карнеги – Москва ; Минск ; Франкфурт-на-Майне, 1997. – 235 с.
- 5. Леонтьев А. А.** Психологические особенности деятельности лектора / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 80 с.
- 6. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2009. – 552 с.

Попель О. В. Презентація в аспекті мовленнєвої майстерності

У статті обґрунтовано доцільність навчання риторичного аспекту презентаційної промови. Суть висунутих рекомендацій автора полягає: 1) у навчанні усній ораторської мови на основі письмової; 2) у викладі

презентаційного матеріалу в чіткому смисловому і лінгвістичному взаємозв'язку усіх частин тексту; 3) у врахуванні принципів: діалогічного подання інформації, довіри до джерела інформації, емоційного виразу викладеного змісту.

Ключові слова: переконання, письмова мова, лінгвістичний взаємозв'язок, смисловий взаємозв'язок, джерело інформації.

Попель О. В. Презентация в аспекте речевого мастерства

В статье обосновывается целесообразность обучения риторическому аспекту презентационной речи. Суть выдвинутых рекомендаций автора состоит : 1) в обучение устной ораторской речи на основе письменной; 2) в изложении презентационного материала в чёткой смысловой и лингвистической взаимосвязи всех частей текста; 3) в учёте принципов: диалогического представления информации, доверия к источнику информации, эмоционального выражения излагаемого содержания.

Ключевые слова: убеждение, письменная речь, лингвистическая взаимосвязь, смысловая взаимосвязь, источник информации.

Popel O. V. Presentation in Terms of Verbal Skills

The article explains the rhetorical aspect of the feasibility study presentation speech. The essence of the recommendations put forward by the author is: 1) the training of oral oratorical speech on the basis of written and 2) in the reflection of the presentation material in a clear semantic and linguistic relationship of all parts of the text, and 3) in accounting principles: the dialogue reporting, the confidence of the source, the emotional expression sets out the content.

Key words: belief, written speech, linguistic relationship, semantic relationship, the source of the information.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.31:91-051

Ю. Ю. Чикіна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Актуальність та важливість цієї проблеми обумовлена тим, що процес навчання та виховання постійно змінюється та вдосконалюється з розвитком суспільства, а разом з тим змінюються погляди на професійну підготовку фахівців. Програмне забезпечення досягло великого рівня

складності й потребує фахівців з високим рівнем кваліфікації, але знань, отриманих у вищому навчальному закладі, вчителю вистачає лише на кілька років. Тому нова парадигма освіти, інтеграція держави в європейський простір передбачає реформування вищої професійної освіти та переосмислення основних завдань підготовки фахівця до майбутньої успішної діяльності. Процес навчання в сфері інформаційних технологій практично є безперервним й вимагає інших вимог до підготовки майбутніх учителів географії, які повинні вміти оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовими управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів у науковій літературі висвітлюється досить широко. Проблема підготовки майбутніх учителів у зв'язку з упровадженням комп'ютерних та інформаційних технологій зазнає суттєвих змін, що відображено в дослідженнях В. Беспалька, Б. Гершунського (здійснено спробу інтенсифікації навчального процесу завдяки використанню комп'ютера), М. Жалдака (обґрунтовано системи підготовки вчителя до використання цих технологій в навчальному процесі), Є. Машбиця (визначено психологічні основи комп'ютерного навчання), Н. Морзе, О. Науменко та ін. Питанням ефективності впровадження інформаційних та комп'ютерних технологій у географічну освіту присвячені праці Л. Зеленської, С. Коберніка, В. Корнеєва, О. Топузова та ін. У методичних розробках учителів, які творчо працюють, наголошується на підвищенні якості навчання завдяки використанню комп'ютерних та інформаційних технологій на уроках географії: О. Грінченко, Г. Ісаєва, К. Костиря, Р. Кулик, Л. Лиса, Д. Новенко, М. Ревенко, С. Сєдова, Н. Філатова та ін.

Мета статті – проаналізувати наукові джерела, які містять теоретичні відомості щодо шляхів розв'язання проблем професійної підготовки майбутніх учителів географії в умовах інформатизації освіти; визначити основні компоненти, особистісні професійні якості та функції сучасного вчителя географії; розглянути основні вимоги до підготовки вчителя географії у вищому навчальному закладі, використовуючи засоби комп'ютерно-інформаційних технологій.

Зазначимо, що за всіх часів суспільство приділяло значну увагу підготовці вчителів, а погляди на цей процес змінювались разом з еволюцією поглядів на мету навчання й виховання, уявлення про його професійні характеристики, якості та функції. Так, у першій половині XIX ст. педагогічна підготовка мала виражену практичну спрямованість на формування та розвиток умінь, навичок, способів дій. У другій половині XIX ст. на перший план висувається необхідність формування системи знань про процес навчання, виховання та розвиток, якими повинен володіти майбутній педагог. Але вже на початку XX ст. основною формою підготовки педагогічних кадрів була затверджена професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищому навчальному закладі. Еталоном викладача був випускник університету, який мав високий рівень наукової підготовки,

теоретичних знань та практичного досвіду [3, с. 144 – 145]. Проблема підготовки вчителів є одним з провідних завдань держави, на важливості вдосконалення підготовки наголошується в Законі України „Про вищу освіту”, Національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Державній програмі „Вчитель”. Тому на сучасному етапі розвитку освіти акцент ставиться на якості, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію, модернізацію системи з урахуванням вимог інформаційного суспільства [2, с. 3 – 4].

Аналіз наукових джерел з даної проблеми дає змогу виокремити компоненти, які, на думку більшості дослідників, є обов’язковими для підготовки сучасного вчителя географії: • глибокі знання, уміння, навички, способи діяльності в обраній галузі [1, с. 22; 2, с. 6; 3, с. 207 – 208]; • знання з іноземної мови, які б дозволили спілкуватися з метою переймання зарубіжних технологій навчання [2, с. 6]; • комп’ютерна підготовка – засіб індивідуалізації навчального процесу, реалізації інформаційних технологій навчання, це інформаційні вміння, без яких не може бути високої педагогічної культури [5, с. 11]; • практична підготовка майбутніх учителів, впровадження сучасних форм неперервної педагогічної практики [2, с. 6]; • гармонізація інтелекту та емоцій (на думку Л. Кондрашової) як основа високого рівня професіоналізму сучасного педагога [7, с. 19]; • зміщення акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості [11, с. 35]. Сучасний учитель географії „повинен володіти такими професійно-педагогічними й фаховими вміннями, які були б спрямовані не тільки на передачу географічних знань, а й на формування особистості учня як людини нового типу” [15, с. 2]. Але робота з особистістю дитини потребує від самого вчителя таких особистісних професійних якостей, які відображають загальну та професійно-педагогічну спрямованість (відповідальність, любов до дітей, благородство, доброту, принциповість, правдивість, працьовитість); риси інтелектуальної сфери (допитливість, кмітливість, ерудиція, дотепність, уміння виділити головне, логічність мислення й розвинута мова); емоційно-вольові якості особистості (витримка, самовладання, життєрадісність, рішучість, вимогливість до себе та дітей); соціально-психологічні якості (ввічливість, справедливість, доброзичливість, організаторські здібності); сенсорно-перцептивні характеристики (розподіл уваги, спостережливість, педагогічне уявлення, емпатія, толерантність, фантазія, почуття гумору); риси самосвідомості особистості (самокритичність, впевненість у собі, почуття власної гідності) [11, с. 48 – 49]. Аналіз літератури показав, що підготовка студентів має бути спрямована на розвиток особистості майбутнього вчителя з активною професійною позицією. Учитель лише тоді виправдовує соціальні потреби, якщо його особистість, загальна й професійна культура розвиваються випереджальними темпами по відношенню до підростаючого покоління; • розвиток творчого потенціалу та індивідуальності, творчої активності

майбутнього вчителя, творчого виконання професійних функцій та здатності до постійного збагачення своєї духовності й професійної культури [11, с. 21]. На думку Л. Кондрашової, творчий характер педагогічної праці визначає потребу у творчому способі життя, безперервному професійному саморозвитку, самовираженні й творчій самореалізації [7, с. 28]. Отже, вирішення проблеми формування творчої активності майбутнього вчителя географії треба розпочинати у вищих навчальних закладах, тому що школі необхідні не просто кваліфіковані спеціалісти, й учителі-новатори, учителі-творці; • категорії професійно-педагогічних цінностей належить особливе місце – орієнтири людської поведінки та формування життєвих і професійних настанов майбутніх учителів [4, с. 4]; • розвиток фундаментальних та прикладних засад з основ педагогічної майстерності [2, с. 6; 11, с. 9]; • неперервний професійний розвиток [11, с. 36], педагогічна освіта упродовж усього життя з урахуванням вимог інформаційно-технологічного суспільства [2, с. 6]. Тому сучасного вчителя географії характеризують професійна мобільність та динамізм, уміння креативно мислити та приймати нестандартні рішення; • професійний потенціал (на думку І. Підласого, С. Трипольської) – сукупність ув'язаних в систему природних та набутих якостей, які визначають професійну спроможність педагога виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні [12, с. 5 – 6].

Розглянувши наукові дослідження, під поняттям „професійна підготовка майбутніх учителів географії” ми розуміємо багатогранний, цілеспрямований, планомірний та організований навчально-пізнавальний процес, спрямований на отримання знань та вільне володіння ними фахівцем з географії, методики її викладання, педагогіки та психології, уміннями, навичками й особистісними якостями, компетентного, підготовленого працювати творчо, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до постійного саморозвитку, самоосвіти протягом усього життя та професійного росту.

Отже, сучасному суспільству потрібні не вузькоспеціалізовані фахівці, а, як підкреслює О. Абдулліна, різносторонньо розвинені соціально активні люди, які мають фундаментальні наукові знання, багату внутрішню культуру, високоморальні [1, с. 21]. Тому вчитель географії має бути глибоко освіченим професіоналом, організатором, педагогом, психологом, володіти суміжними з географією науками, здатним до швидкої адаптації в нових умовах [14, с. 9 – 10].

Аналіз наукової літератури показав, що особливістю розвитку освіти на сучасному етапі є інформатизація та комп'ютеризація навчання, які набули поширення наприкінці ХХ століття, тому виникають принципово нові вимоги до підготовки вчителів. Це пов'язано з тим, що період оновлення технологій і техніки скоротився, а за цей час виникають, набувають поширення нові засоби навчання, які суттєво відмінні від тих, застосуванню котрих навчилися педагоги у вищому навчальному закладі. Сучасна педагогічна освіта має орієнтувати вчителя на школу

майбутнього, давати йому певний науково-практичний фундамент, який не викликає серйозного морального старіння кваліфікації й буде слугувати базою для постійного оновлення отриманих в університеті знань. Тому організація навчального процесу має будуватися на основі інформатизації освіти, нової технічної та технологічної бази, урахування досягнень у галузі інформаційних технологій, використання яких дозволяє значно активізувати пізнавальний інтерес студента до майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що процеси інформатизації освіти відображені в цілеспрямованій державній політиці України, про що свідчить законодавча та нормативна база: „Національна програма інформатизації України”, „Національна доктрина розвитку освіти”, програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”), постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технічних дисциплін”. У рамках реалізації Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006 – 2010 рр. та виконання Закону України „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” активно розпочався процес професійної підготовки фахівців, впровадження різних інформаційних технологій та засобів навчання. Головною метою програми „Intel. Навчання для майбутнього” (з 2004 р.) є допомога викладачам та вчителям глибше освоїти сучасні інформаційні та педагогічні технології та використовувати їх у професійній діяльності.

Разом з тим структуру професійної підготовки майбутніх учителів географії утворює єдність та взаємозв'язок особистісного, змістового, операційно-діяльнісного компонентів. Особистісний компонент містить мотивації, готовність до самостійного оволодіння знаннями, уміннями й навичками та посилення інтересу до майбутньої спеціальності. Змістовий компонент спрямований на оволодіння спеціалістами професійними знаннями, практичними уміннями, навичками, знаннями застосування комп'ютерно-інформаційних технологій, творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, які необхідні в майбутній професійній діяльності. Операційно-діяльнісний компонент передбачає оволодіння прийомами, принципами, навчальною діяльністю, уміннями користуватися засобами комп'ютерно-інформаційних технологій (електронні підручники, мережа Інтернет, електронні тести та ін.) [9, с. 71 – 72].

Компонентами готовності майбутнього вчителя до здійснення інформаційно-професійної діяльності є: мотиваційний (система мотивів, що спонукає студента до пошуку, переробки, використання інформації), когнітивний (система знань про джерела інформації, способи її обробки, перетворення), операційно-процесуальний (ступінь володіння навичками щодо використання різних джерел інформації та способів і технологій її обробки, перетворення), емоційно-вольовий (задоволення від результатів

цього виду діяльності, здатність до створення власних інформаційних продуктів) [6].

Учитель був і залишиться центральною фігурою навчального процесу, проте його роль стає більш складною. Тільки викладач виконує керувальний вплив по відношенню до студентів (учнів); оцінює, відбирає та використовує засоби інформаційних технологій для організації та проведення різного роду занять, що дають змогу більш ефективно використовувати навчальний час; контролює хід їх вирішення, визначає характер та міру допомоги; зосереджує увагу на індивідуальній допомозі, консультуванні, на розвиткові у студентів (учнів) особистісних якостей [8, с. 168]. Сучасний вчитель географії виступає помічником, радником, вихователем, консультантом для учня. І лише при такій ситуації реалізується в навчальному процесі гуманний підхід.

Зміна діалогу „педагог-студент” на спілкування „педагог-комп’ютер-студент” знімає нерівність у стосунках і сприяє створенню умов для розвитку особистості, розкриттю її творчого потенціалу. Комп’ютер – це засіб, а не суб’єкт навчальної діяльності, він помічник педагогу, а не його заміна [13, с. 196]. Відмітимо, що при наявності нових комп’ютерних засобів навчання змінюється педагогічна ситуація: учитель перестає бути для учня єдиним джерелом інформації та стає партнером.

На думку дослідників, інформаційні технології в освіті не підміняють педагога, а лише перерозподіляють функції між викладачем і комп’ютером. Сучасні комп’ютерні технології стають незамінним помічником та ефективним засобом для вчителя географії, вони дозволяють надавати більш повну інформацію, моделювати та ілюструвати явища та процеси, які вивчаються; підвищити роль наочності у навчальному процесі (схеми, карти, графіки, таблиці, діаграми, фотографії, відеоролики та ін.); задовольнити бажання та інтереси студентів (учнів); налагодити ефективний зворотній зв’язок; організувати систематичний контроль знань, вмінь, навичок; об’єктивний облік успішності та ін. Тому в процесі підготовки вчителів географії у вищих навчальних закладах використання інформаційних технологій дозволяє відчутно підвищити якість навчання: під час вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивні мультимедіа лекції (слайд-лекції, відеолекції), електронний підручник), проведення практичних та семінарських робіт (як ілюстративний засіб, програми-тренажери; створення презентацій, використовуючи Microsoft Power Point); робота з комп’ютерними програмами (Paint, Adobe Photoshop для створення карт); у процесі контролю знань (тестувальні програми); для самоосвіти (Інтернет, телеконференції, електронна пошта).

У зв’язку із застосуванням у навчальному процесі комп’ютерно-інформаційних технологій у вчителя географії ХХІ ст. з’явилися якісно нові функції та види професійної діяльності, пов’язані з підготовкою до методично грамотної організації та проведення занять в умовах використання цих технологій. Отже, майбутні учителі географії, крім

орієнтувально-проектувальної, діагностичної, конструктивно-пояснювальної, організаційної, інформаційно-пояснювальної, дослідницької функцій на сучасному етапі розвитку освіти мають виконувати пізнавально-гносеологічну, ціннісно-мотиваційну, конструктивну, комунікативну, регулятивну, посередницьку.

Відтак, для того, щоб у професійній діяльності була змога використовувати комп'ютерно-інформаційні технології, необхідно створити певні умови та готувати до цього майбутніх учителів уже під час навчання у вищому навчальному закладі [11, с. 20; 13, с. 153]. Отже, важливим є оволодіння вчителем географії комп'ютерною грамотністю та співпрацею з учителем інформатики, який забезпечує технічний бік процесу навчання, консультує вчителя-предметника з питань програмного забезпечення.

Тому основними вимогами до професійної підготовки вчителя географії є: розуміння майбутніми вчителями дидактичних, психолого-педагогічних і методичних основ застосування інформаційних технологій у навчанні та освіті; високий рівень комп'ютерної, інформаційної та інформатичної компетентності в галузі використання сучасних засобів навчання; знання сучасних прийомів та методів використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій під час проведення різних видів навчальних занять; наявність уявлення про можливості практичної реалізації особистісно орієнтованого навчання в умовах використання інформаційних технологій; формування професійної культури, професійного потенціалу, дидактичних, комунікативних, мовленнєвих, організаторських здібностей; формування загальнокультурного рівня, соціальної активності; здатність застосовувати найкращі методики та технології навчання, постійно самовдосконалюватися.

Таким чином, на етапі інформатизації освіти у вищих навчальних закладах підготовка майбутніх учителів географії разом з набуттям професійних знань, умінь та навичок повинна бути спрямована на оволодіння, використання та швидку адаптацію фахівця до змін у галузі комп'ютерно-інформаційних технологій. На нашу думку, сучасний вчитель географії повинен швидко реагувати на зміни та приймати рішення, мати професійну компетентність та мобільність, орієнтуватися у використанні засобів комп'ютерно-інформаційних технологій, бути здатним до постійного оновлення знань та навчання упродовж життя, що стало б гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості, підготовки майбутнього фахівця до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

За результатами аналізу наукових джерел стосовно підготовки майбутніх учителів географії в умовах сучасного розвитку освіти доходимо таких висновків. Модернізація навчального процесу потребує впровадження комп'ютерних та інформаційних технологій. Структуру професійної підготовки майбутніх учителів географії утворюють такі компоненти: змістовий, процесуально-діяльнісний, особистісний.

Майбутньому вчителю географії необхідна адаптація до нових вимог школи, що вимагає розширення головних умінь, особистісних професійних якостей та функцій. Основними напрямками професійної підготовки вчителя географії є підготовка спеціаліста, здатного працювати в умовах використання комп'ютерно-інформаційних технологій, змін навчальних планів, програм, здатного застосовувати найкращі методики викладання, постійно займатися особистісно-професійним саморозвитком, швидко реагувати на зміни та приймати рішення, активно діяти, орієнтуватись в інформаційному просторі та навчатись упродовж життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгляді умов ефективного формування компетенцій майбутнього вчителя географії.

Список використаної літератури

- 1. Абдуллина О.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
- 2. Болюбаш Я.** Державна програма „Вчитель” – поступ назустріч учителю / Я. Болюбаш // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 3 – 6.
- 3. Глузман А.** Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / А. Глузман. – К. : Видавничий центр „Просвіта”, 1996. – 312 с.
- 4. Зязюн І.** Учительська професія у якісних вимірах нашого часу / І. Зязюн // Освіта України. – 2009. – № 79. – С. 4 – 5.
- 5. Ігнатенко Н.** Новій школі – учитель нового типу / Н. Ігнатенко // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 10 – 11.
- 6. Ігнатова О.** Формування інформаційної культури майбутнього фахівця як невід’ємної складової сучасної професійної освіти / О. Ігнатова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць. – 2010. – № 23 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Inform_inform_kulturu_maibutnogo_faxivca.pdf.
- 7. Кондрашова Л.** Проблеми вищої педагогічної освіти та її модернізації у світлі Болонської угоди / Л. Кондрашова // Вища школа. – 2008. – № 1. – С. 26 – 34.
- 8. Машбиц Е.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
- 9. Никитина Н.** Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Никитина, О. Железнякова, М. Петухова. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
- 10. Носкова М.** Проблема мотивації педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі / М. Носкова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 1 (73). – С. 6.
- 11. Підготовка** майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. ; за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
- 12. Підласий І.** Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рід. шк. – 1998. – № 1. – С. 3 – 8.
- 13. Селевко Г.** Энциклопедия образовательных

технологій / Г. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
14. Шищенко П. Г. Концепція стандарту вищої базової географічної освіти : монографія / П. Шищенко, Я. Олійник, О. Дмитрук. – К. : Тандем, 2000. – 588 с.
15. Як підготувати сучасного вчителя географії // Географія та основи економіки в школі. – 2001. – № 5. – С. 2.

Чикіна Ю. Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти

У статті здійснено аналіз наукових джерел, які містять теоретичні відомості щодо можливостей вирішення проблем професійної підготовки майбутніх учителів географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти. Розглянуто основні компоненти, особистісні професійні якості, які на сучасному етапі розвитку освіти є обов'язковими для підготовки вчителя географії. Підкреслено значення вдосконалення навчального процесу під час використання комп'ютерно-інформаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя географії.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя географії, професійний потенціал, особистісні професійні якості, функції вчителя, комп'ютерно-інформаційні технології навчання.

Чикина Ю. Ю. Профессиональная подготовка будущего учителя географии в условиях компьютеризации и информатизации образования

В статье проведен анализ научных источников, которые включают теоретические сведения о возможности решения проблем профессиональной подготовки будущих учителей географии в условиях компьютеризации и информатизации образования. Рассмотрены основные компоненты, личные профессиональные качества, которые на современном этапе развития образования являются обязательными для подготовки учителя географии. Подчеркнуто значение усовершенствования учебного процесса во время использования компьютерно-информационных технологий в подготовке будущего учителя географии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя географии, профессиональный потенциал, личные профессиональные качества, функции учителя, компьютерно-информационные технологии обучения.

Chikina Yu. Yu. Professional Training of a Would-be Teacher of Geography Regarding Informatization and Computerization of the Education

Article carries out an analysis of scientific sources on the theoretical background of professional training of would-be teachers of geography regarding informatization and computerization of the education. Main components, personal and professional qualities necessary for training of a teacher of geography on the contemporary stage of development of education

are overviewed. The importance of the improvement of the process of education while using information and computing technologies in the training of a would-be teacher of geography was highlighted.

Key words: professional training of a teacher of geography, professional potential, personal and professional qualities, functions of a teacher, information and computing technologies.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

Г. А. Швецова

КОМП'ЮТЕРНА ГРАФІКА ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В ПРАКТИЦІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. На початку 20 ст. людство вступило в інформаційно-комп'ютерну епоху, що стрімко розвивається в системі освіти України. Головним пріоритетом в системі освіти стають не тільки знання, вміння та навички, але й особистість студента та педагога з властивими їм індивідуальністю, особливостями та здібностями.

Зміни умов життя суспільства незмінно викликають вдосконалення освітніх концепцій. Під впливом нових інформаційних технологій змінюється погляд на саму освіту, зміст та методи навчання предметним дисциплінам.

Особливу значущість та актуальність в сучасних умовах набула проблема підвищення ефективності підготовки студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Головним результатом освітньої діяльності ВНЗ стає збереження традиційних освітніх послуг високим рівнем ефективності та якості професійної підготовки спеціалістів. Тому підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів у сучасних реаліях набуває особливого значення для педагогічної науки та практики.

Говорячи про необхідність підготовки студентів до практичної діяльності неможливо оминати той факт, що сучасний стан суспільства все менше шансів на просування залишає тим спеціалістам, які не володіють комп'ютерною технікою та інформаційними технологіями, не мають можливості користуватися джерелами інформації на іноземних мовах. Таким чином, підготовка до практичних умов роботи повинна суміщатися з озброєнням студентів українських ВНЗ найсучаснішими знаннями з комп'ютерної техніки. Процес інформатизації освіти, що швидко розвивається, дозволяє використовувати в процесі навчання широкий спектр засобів нових інформаційних технологій. Одним із

головних її елементів є комп'ютерна графіка, що постає однією з головних складників підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальне обґрунтування проблеми структурування педагогічної діяльності та специфіки професійної праці вчителя ми знаходимо в працях Ф. Н. Гоноболіної, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна. Питання педагогічних підходів до комп'ютеризації навчального процесу широко висвітлено в працях М. І. Жалдака, А. П. Єршова, Т. І. Койчева, Ю. І. Машбиця та ін. Концепції педагогічних положень про нові інформаційні технології розроблено в працях В. М. Кухаренка, О. В. Хторовського та ін. Заслужують уваги науково-методичні роботи з теорії та практики графічної освіти студентів різних факультетів технічних та педагогічних ВНЗ при інтегрованому підході до формування змісту освітніх галузей Г. В. Буланже, Ю. В. Котова, В. В. Пилюгіна, О. Г. Яцюка.

Мета статті – розглянути протиріччя між вимогами до підготовки сучасних учителів фізико-математичних спеціальностей, що зумовлені модернізацією системи освіти України, зокрема підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищенням їхнього професійного та загальнокультурного рівня та традиційними засобами навчання цієї дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Вагомими компонентами графічної підготовки є наявність наочно-образного та логічного мислення, що вимагають розвиненої просторової уяви тих, хто навчається. З метою його формування сучасний педагог має володіти широким спектром технологій навчання, зокрема й інформаційними. Сучасні вимоги до підготовки вчителів, зокрема фізико-математичних спеціальностей роблять усе більш актуальними проблеми використання комп'ютера в навчанні.

Ми згодні з думкою Ю. І. Бадаєва, що нині важливою складовою частиною комп'ютерних програмних засобів є саме комп'ютерна графіка, бо вона надає необхідної глибини розуміння представленої інформації. А тому, можна вважати, що комп'ютерні системи без комп'ютерної графіки – це вже вчорашній день [3]. Тож, застосування комп'ютерних технологій у навчанні не буде достатньо новим без освоєння основних положень комп'ютерної графіки.

З'ясуємо сутність поняття „комп'ютерна графіка”. Комп'ютерна графіка – порівняно нова галузь діяльності людини, що являє собою комплекс апаратних і програмних засобів для створення, зберігання, передачі, обробки та наочного представлення графічної інформації [3]. Під комп'ютерною графікою також розуміють сукупність методів та прийомів для переробки за допомогою ПК даних у графічне представлення або графічне представлення в дані.

У освітніх стандартах комп'ютерна графіка трактується як одна з важливих технологій представлення інформації, що є свідченням вагомості цієї галузі знань.

Системи комп'ютерної графіки забезпечують відображення

динамічних сюжетів, зображення в яких послідовно змінюють одне одного за визначеним сценарієм. Серед таких систем Ю. О. Дорошенко виділяє три групи: системи графічного (імітаційного) моделювання, основним завданням яких є подання (візуалізація) процесів у фізиці, хімії, астрономії, медицині тощо; системи імітації динамічних ситуацій (наприклад, динамічні тренажери); системи отримання двовимірних та тривимірних наочних зображень різноманітних об'єктів для телебачення й кіно з наступною їх компіляцією за певним сценарієм у вигляді, наприклад, рекламних комп'ютерних фільмів.

Створення освітнього середовища, що містить ситуації, в яких для досягнення успіху виникає потреба у використанні комп'ютерної графіки може позитивно впливати на ефективність навчально-виховного процесу та підвищення рівня предметної компетентності майбутніх учителів зокрема. Технології комп'ютерної графіки базуються на фундаментальних знаннях, насамперед – геометрії, інформатики та креслення. Нами розглядаються питання раціонального використання комп'ютерної графіки, а саме залучення майбутнього вчителя до розв'язання завдань з фізико-математичних дисциплін основної школи, що орієнтовані на роботу з різними графічними об'єктами. Графічними об'єктами у процесі навчання фізико-математичних дисциплін виступає графічний матеріал підручників, що реалізований у середовищі графічного редактора з метою створення гідних умов для засвоєння учнями системи фізичних та математичних понять, формування здатності застосовувати отримані у процесі пізнання уміння у практичній діяльності. Поєднання використання навчальних продуктів та створення у середовищі графічного редактору продуктів, що забезпечать досягнення освітніх цілей, закладених у навчальних програмах з фізико-математичних дисциплін.

Учені (І. Сільчак, І. Дмитренко, О. Ващук, Т. Коваль, І. Мудрицька, М. Жалдак, Ю. Бадаєв, О. Балабан, І. Підласий та ін.) доводять, що комп'ютерну графіку доцільно використовувати: в період вивчення окремих положень геометрії; на уроках фізики під час проведення експериментів; на уроках біології, англійської мови тощо. Тобто майже у всіх предметних галузях, що сприяє розширенню світогляду тих, хто навчається та кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Традиційно формування основ інформаційної культури студентів педагогічних ВНЗ починається зі створення простих комп'ютерних малюнків у середовищі графічного редактора. Далі можна вивчати застосування векторних та растрових графічних систем без глибокого вивчення математичних основ цих систем. І вже потім вивчати математичні основи графіки [2].

З'ясуємо сутність трьох груп комп'ютерних зображень: растрових, векторних та трьохвимірних. Растр – графічна сітка. Слово растр походить від латинського *gastrum* – „граблі”. Так називають прозорі та непрозорі смуги, що чергуються та схожі на сліди граблів. Тобто, растрові зображення складаються з точок. Кожна точка має своє місце і колір.

Візерунок, утворений точками різних кольорів і відтінків називається растром. Комп'ютер зберігає у своїй пам'яті колір кожної точки у вигляді групи чисел. Для нього це дані. Коли треба побудувати чи змінити зображення, комп'ютер змінює числа в пам'яті, а ми на екрані бачимо, як одні картини змінюють інші [2].

Векторні зображення складаються не з точок, а з ліній – векторів. Лінії називають векторами, коли хочуть підкреслити, що в них є власні властивості, такі як направлення, форма, колір, товщина. Ці властивості ліній виражають числами. Векторний малюнок можна розібрати на частини і змінювати властивості кожної лінії окремо, а потім знову зібрати малюнок.

Якщо малюнок векторний, то комп'ютеру не треба зберігати в пам'яті колір кожної точки. Замість цього він зберігає властивості ліній, записані числами [1].

Трьохвимірними називають зображення, в яких є не тільки ширина й висота, але й глибина. Завдяки глибині їх можна повертати і розглядати з різних боків. Трьохвимірні зображення дуже схожі на макети чи моделі. Тому їх ще називають віртуальними моделями.

Програми для роботи з графічним зображенням на комп'ютері поділяються на кілька груп.

1. Графічні редактори, що незамінні, коли потрібно намалювати картинку.

2. Програми коригування і перетворення фотографій.

3. Програми створення графіків і діаграм за наявними числовими даними.

4. Настільні видавничі системи. Програми, за допомогою яких текст та ілюстрації об'єднуються в книжку, журнал, їх ще називають програмами верстки.

5. Програми створення слайдів-фільмів, мультфільмів.

6. Програми презентаційної графіки, де об'єднані графічне зображення, текст і звуковий супровід. Вони просто незамінні для наочної ілюстрації будь-якого виступу.

Прикладом такої програми може бути графічний редактор Macromedia Flash. Робота з графічним редактором, як засобом візуалізації навчального матеріалу, підвищує інтерес до об'єкту, що вивчається, дозволяє вивчити всі властивості об'єкту. Навіть, багато важливих дослідів можна перенести з лабораторій прямо в класи з метою охоплення великої кількості учнів [1].

Ю. І. Машбіць пише, що застосування комп'ютера в навчанні дає нові можливості керування наочною діяльністю і наводить приклад: вчитель, використовуючи комп'ютер, може ввести новий матеріал, наприклад дані про взаємодію компонентів складного технічного приладу, і через послідовну появу мультиплікаційних зображень поставити перед учнем конкретне завдання, і учні перейдуть до індивідуального навчання за допомогою інтерактивної графіки [2].

В. А. Артёмов, досліджуючи вплив комп'ютерної графіки на процес навчання, говорить, що зорове подання матеріалу мобілізує психічну активність: викликає інтерес до занять, переводить довільну увагу в мимовільну, тренує творчу уяву, полегшує весь процес навчання [1].

Успішне розв'язання вище зазначеної проблеми зумовлюється застосуванням нових інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Під професійною підготовкою розуміється „сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення студентам відповідних знань та умінь” [4].

У педагогічній науці склалася різна підходи до визначення сутності професійної підготовки студентів, але загальним, об'єднуючим є розуміння її як цілеспрямованого педагогічного процесу. Концептуальне обґрунтування цієї проблеми ми знаходимо в працях О. А. Абдуллоєвої, яка наголошує на тому, професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на озброєння їх глибокими й всебічними знаннями й уміннями зі своєї спеціальності, знанням змісту і методів науки, а так само практичними уміннями [3].

Висновки та подальші перспективи дослідження. На сьогодні методи та засоби навчання майбутніх учителів фізики та математики в багатьох випадках продовжують залишатися традиційними, з обмеженим залученням комп'ютерної графіки, незважаючи на те, що широке поширення мультимедіа технологій викликає необхідність посилити підготовку школярів і, як наслідок, учителів теоретичним основам комп'ютерної графіки та практичним навикам по створенню реалістичних зображень. Необхідна концепція запровадження комп'ютерної графіки в систему підготовки студентів педагогічних ВНЗ, а також методична розробка застосування її технологій у якості інструменту пізнання при вивченні графічних дисциплін, у чому й вбачаємо перспективи подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Гроль П.К. Сучасні інформаційні засоби навчання : навч. посіб. / П. К. Гроль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк. – К. : „Освіта України”, 2007. – 536 с. **2. Гуржій А. М.** Засоби навчання : навч. посіб. / А. М. Гуржій, Ю. О. Жук, В. П. Волинський. – К. : ІЗМН, 1997. – 208 с. **3. Загвязинский В. И.** Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 192 с. **4. Пінчук О. П.** Деякі аспекти підвищення якості самостійної пізнавальної діяльності учнів у процесі компетентісно орієнтованого навчання / О. П. Пінчук // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: зб. наук.-метод. пр. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – С. 122 – 127.

Швецова Г. А. Комп'ютерна графіка та її використання в практиці освітньої діяльності

У статті проаналізовано проблему підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Автор розглядає питання раціонального використання комп'ютерної графіки з метою розв'язання протиріччя між вимогами до підготовки сучасних учителів фізико-математичних спеціальностей, та традиційними засобами навчання.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, процес навчання, майбутні учителі, педагогічний ВНЗ.

Шецова А. А. Компьютерная графика и ее использований в практике образовательной деятельности

В статье проанализирована проблема подготовки нового поколения педагогических кадров. Автор рассматривает вопрос рационального использования компьютерной графики с целью разрешения противоречия между требованиями к подготовке современных учителей физико-математических специальностей и традиционными средствами обучения.

Ключевые слова: компьютерная графика, процесс обучения, будущие учителя, педагогический вуз.

Shvetsova A. A. Computer Graphics and Its Use in the Practice of Educational Activities

In the article analyzes the problem of training a new generation of teachers. By considering the efficient use of computer graphics to solve the contradiction between the requirements for training teachers of modern physical and mathematical skills, and traditional learning tools.

Key words: computer graphics, learning, future teachers, teaching university.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

Б. О. Шевель

**МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ
ЗА ДОПОМОГОЮ ДИНАМІЧНИХ ФЛЕШ-ПРЕЗЕНТАЦІЙ**

У час бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій усе більш актуальним завданням є розробка й використання в навчальному процесі мультимедійних засобів навчання, що стає важливою і стійкою

тенденцією розвитку освітнього процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

Зокрема проблему застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі розглянуто в наукових роботах І. Беха, В. Бикова, В. Волинського, Р. Гуревича, М. Жалдака, Е. Машбиця, Е. Полата та ін.

Одним з найбільш ефективних способів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виховний процес є застосування інтерактивних моделей і динамічних флеш-презентацій. Саме їх використання забезпечить активне сприйняття нової інформації, підвищить наочність її подання й сприятиме більш міцному засвоєнню студентами навчального матеріалу, а також дозволить викладачам організувати нові, нетрадиційні форми навчальної діяльності, широко використовувати методи активного, діяльнісного навчання і тим самим сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

На відміну від звичайних технічних засобів навчання, саме динамічні презентації дозволяють не тільки забезпечити студентів великою кількістю готових, відібраних організованих завдань, але й розвивати інтелектуальні, творчі здібності, уміння самостійно здобувати нові знання, працювати з різноманітними джерелами інформації. Динамічні моделі відкривають перед студентами величезні пізнавальні можливості, найчастіше перетворюючи їх з пасивних спостерігачів на активних учасників віртуальних експериментів.

Під час викладу матеріалу флеш-презентації підвищують сприйняття та засвоєння необхідної інформації, формування вмінь та професійних навичок. Тому впровадження флеш-презентацій у навчально-виховний процес вбачається як можливість підвищити ефективність формування професійної компетентності.

На відміну від звичайних презентацій, динамічні презентації майже не застосовуються в навчальному процесі, хоча їх упровадження може стати запорукою результативності педагогічного процесу.

Використання динамічних флеш-презентацій під час викладання дисципліни „Основи виробництва. Різання матеріалів”, яку вивчають на четвертому курсі факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка дає можливість імітувати технічні процеси і явища, проводити віртуальні спостереження за робочими об'єктами, детально розглядати їх у русі, аналізувати функціонування окремих органів і систем, дозволяє підключити до засвоєння інформації візуальні механізми сприйняття. Крім того, наявність тексту в електронному вигляді, до якого студенти мають доступ у будь-який час, дозволяє відійти від традиційної системи викладання „лекція-конспект”, коли під час викладання технічних дисциплін педагог часто намагається подати якнайбільші обсяги інформації, які учням доводиться механічно записувати без можливості зрозуміти сутність теми [1; 4].

Під час створення флеш-презентацій необхідно враховувати такі вимоги [3]:

• мотивація – необхідна складова процесу навчання, що фігурує протягом усього заняття. Чітко сформульована мета, що ставиться перед студентами. Слід урахувати, що мотивація різко знижується, якщо рівень поставленої мети не відповідає рівню підготовки аудиторії;

• навчальна мета – чітке формулювання навчальних цілей і завдань;

• створення передумов для сприйняття навчального матеріалу – використання допоміжних матеріалів (підручників, довідників тощо);

• викладання навчального матеріалу – стратегія подання матеріалу визначається залежно від поставлених навчальних завдань. Важливим є оформлення слайдів на екрані дисплею – необхідно дотримуватись загально визнаних принципів наочності й ефективності сприйняття;

• закріплення та перевірка знань – організація комунікації „студент – викладач – студент”, дискусії, тестування.

Кожна навчальна презентація має відповідати всім дидактичним вимогам, що й традиційні посібники, а саме: науковості, систематичності, послідовності, доступності, зв'язок з практикою, наочності тощо. Проте під час створення флеш-презентації необхідно враховувати не тільки відповідні принципи класичної дидактики, але й специфічні підходи використання комп'ютерних презентацій [1].

Під час вибору програми для створення флеш-презентації варто розглянути декілька варіантів. Кожен педагог має обирати саме ту програму, яка підходить йому найбільше. Важливість правильного вибору обумовлена не лише готовністю педагога, а й рівню професійної компетентності студентів.

Обирати необхідне програмне забезпечення можливо, керуючись такими показниками: доступність, легкість у використанні, зручність та зрозумілість інтерфейсу, наявність відповідних функцій та можливостей щодо розробки презентацій, відносно невеликий розмір, економічний аспект, низькі системні вимоги до персонального комп'ютера [4].

Зробивши аналіз десяти програм, визначивши їх переваги та недоліки, ми зупинились на „SwishMax”. Це Flash-редактор, який, враховуючи свої невисокі технічні вимоги, можна використовувати в навчальному закладі, він є економічно обґрунтованим порівняно, наприклад, з „Adobe Flash”.

Легкість у використанні, на нашу думку, - це ключова перевага SwishMax. Навіть педагог, який не має навичок роботи з персональним комп'ютером і розробкою мультимедійних проектів у навчально-виховному процесі, з легкістю та за короткий час буде робити успіхи в розробці динамічних презентацій з відповідних дисциплін, чого не можна сказати, наприклад, про „Toon Boom Animate”, „Electric Rain Swift3D” та „CyD GIF Studio Pro”.

Інтерфейс програми порівняно з „Adobe Flash” і „Jasc Animation Shop” зрозумілий, зручний у використанні. Користувачі програми в нашому

випадку – це педагогічні працівники, які без всіляких зусиль знайдуть необхідну функцію, що відповідає заданим ефектам програми.

У програму SwishMax увійшли можливості розробки сценаріїв, малювання та редагування, роботи з текстом, що не закладено в програмах „Active GIF Creator”, „Ulead Gif Animator”, „Northcode SWF Studio”.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що програма „SwishMax” має у своєму арсеналі всі переваги та є пріоритетним засобом для розробки динамічних флеш-презентацій, які можуть бути використані в навчально-виховному процесі ПТНЗ.

Наступний етап нашого дослідження передбачав проведення анкетування серед викладацького складу та студентського колективу факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (загальна кількість респондентів становила 215 осіб).

Проаналізувавши анкетні дані, ми визначили ставлення студентів до впровадження в навчально-виховний процес флеш-презентацій.

Більшість студентів висловили своє позитивне ставлення до такого впровадження та зазначили, що їм набагато цікавіше буде навчатись, якщо процес навчання буде проходити таким чином.

Інша анкета була спрямована на визначення рівня усвідомленості педагогічними працівниками важливості застосування флеш-презентацій у педагогічній діяльності. У результаті аналізу відповідей було визначено, що більшість викладачів ще не готові використовувати у своїй професійній діяльності флеш-технології. Причинами такої ситуації є: брак знань, катастрофічна недостача мультимедійних дошок у навчальних закладах, програмного та методичного забезпечення.

На основі результатів теоретичного дослідження та анкетування ми поставили такі завдання для практичного дослідження цієї проблеми:

1. Розробити методику кількісної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.
2. Розробити та експериментально перевірити методику застосування флеш-презентації в навчально-виховному процесі.

В експериментальній роботі брали участь студенти факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, обрано курс „Основи виробництва. Різання матеріалів”. Методи формувального впливу було застосовано під час проведення занять.

Аналіз результатів навчальної діяльності дозволив визначити рівень сформованості професійної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп до початку експерименту та після його проведення. Для порівняння використано всі дисципліни, які студенти вивчають упродовж навчання, але для підрахунку середнього арифметичного ми обрали ті дисципліни, за які студентам виставляють іспити або диференційовані заліки.

На констатувальному та контрольному етапах було проведено тестування контрольної та експериментальної груп.

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що результати заключного тестування контрольної та експериментальної груп суттєво різняться між собою. Звідси можна зробити висновок, що використання флеш-презентацій під час вивчення дисципліни „Основи виробництва. Різання матеріалів” має позитивний вплив на рівень сформованості професійної компетентності студентів. Рівень сформованості професійної компетентності студентів експериментальної порівняно з контрольною групою підвищився на 10% на контрольному етапі експерименту, тоді як на констатувальному етапі різниця становила 4%.

Сформованість професійної компетентності студентів експериментальної групи на констатувальному етапі була на 7,27% вищою за рівень знань контрольної групи. На контрольному етапі різниця становила 14%.

Отже, одним з основних напрямів удосконалення навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів є використання педагогічними фахівцями інформаційно-комунікаційних технологій. З-поміж великої кількості ІКТ особливої уваги заслуговують динамічні флеш-презентації. Проблема їх використання в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ наразі не вирішена навіть на теоретичному рівні, а це негативно позначається на вирішенні практичних завдань використання флеш-технологій. У зв'язку з цим особливу роль для інформатизації професійної освіти в нашій країні мають дослідження, спрямовані на виявлення чинників ефективного використання флеш-презентацій в освітньому просторі.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності впровадження методики застосування флеш-презентації дає нам підстави стверджувати, що використання таких демонстрацій навчальних об'єктів призведе до підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми й не претендує на повне її розв'язання. Подальшої розробки потребує вивчення механізмів використання флеш-технологій у поєднанні з інтерактивними методами навчання; підготовка педагогів до розробки та використання флеш-технологій тощо.

Список використаної літератури

1. Гудирева О. Мультимедійні інтерактивні технології у навчальному процесі / О. Гудирева, О. Козак // Інтерактивні методи навчання : досвід впровадження. – 2000. – С. 72 - 75. **2. Дементієвська Н.** Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів [Електронний ресурс] / Н. Дементієвська, Н. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2>

/emg.html. **3. Жалдак М.** Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / М. Жалдак – М., 1989. – 48 с. **4. Кульчицький І.** Вплив сучасних комп’ютерних інформаційних технологій на традиційні методики навчання / І. Кульчицький // Вісн. Львів. ун-ту. – Серія пед., 2001. – № 15(2). – С. 177 - 185.

Шевель Б. О. Можливості формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за допомогою динамічних флеш-презентацій

У статті подано аналіз можливостей формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів з використанням динамічних флеш-презентацій, відібрано відповідне програмне забезпечення та запропонована методика.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні інженери-педагоги, флеш-презентації.

Шевель Б. А. Возможности формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов с помощью динамических флеш-презентаций

В статье приведён анализ возможностей формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов с использованием динамических флеш-презентаций, подобрано соответствующее программное обеспечение и предложена методика.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие инженеры-педагоги, флеш-презентации.

Shevel B. O. Potential for Professional Competence of Future Engineers and Educators with Dynamic Flash Presentation

The paper analyzes the possibilities of formation of professional competence of future engineers and educators with dynamic flash presentation, select appropriate software and the technique.

Key words: professional competence, future engineers teachers, flash presentation.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 811(07)

І. Ю. Щербань

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Упровадження інформаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – пріоритетні напрями сучасної державної політики. Процеси реформування національної системи освіти України вимагають оновлення й модернізації навчальних технологій і методів навчання. Особливої актуальності в сучасних умовах набувають інтерактивні методи навчання, які стимулюють до інноваційних змін у культурному і соціальному середовищі. Ці методи є активним відгуком на проблемні ситуації, які виникають і перед окремою людиною, і перед суспільством в цілому. Інформатизація освіти і пов'язані з нею можливості використання інформаційних технологій у навчанні ведуть не лише до зміни організаційних форм і методів навчання, а й до виникнення інноваційних методів навчання. Інформатизація предметних галузей, інтелектуалізація навчальної діяльності, загальні інтеграційні тенденції процесу пізнання навколишньої дійсності призводять до розширення, поглиблення, інтеграції навчальних предметів або окремих тем. Це зумовлює зміну критеріїв відбору змісту навчального матеріалу. Вони ґрунтуються на необхідності інтенсифікації процесу інтелектуального розвитку й саморозвитку особистості студента, формування вмінь одержувати знання, користуючись різними сучасними методами обробки інформації.

Нові комп'ютерні технології можна використовувати в умовах звичайного класу, аудиторії. Вони дають можливість реалізувати сучасні тенденції в освітніх системах багатьох країн світу. Це – світові тенденції в освіті. Адже загальновідомо, що перші спроби використання комп'ютерів у навчальному процесі були зроблені в Санта Моніці у Каліфорнії у п'ятдесятих роках ХХ століття. Проте найбільшого розмаху застосування комп'ютерів набуло під час розробки математичних програм ученими Стенфордського університету в Паоло Альто. Шістдесяті роки стали початком багатьох досліджень, метою яких було застосування комп'ютерів у навчальному процесі. Найбільш відомою була система PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operation), створена в університеті штату Іллінойс.

Законодавчими і нормативно-правовими документами української держави, зокрема Законами України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти в Україні одним з головних завдань розвитку педагогічної науки визначено створення умов для застосування інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності учнів, студентів і педагогів. Це вагомий чинник

успішного розв'язання багатьох проблем, пов'язаних з оновленням та інформатизацією навчання у ВНЗ у сучасних умовах [1, с. 2].

Проблема ефективного використання інформаційних технологій в освіті досить широко висвітлена у педагогічній науці. Розв'язанню окремих питань використання інформаційних технологій у навчанні присвячено роботи знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Т. Ашерова, В. Ю. Бикова, Д. О. Богданової, І. Є. Булах, Б. С. Гершунського, О. М. Довгялло, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, Г. Кедровіча, М. Ю. Кадемії, Г. О. Козлакової, В. М. Кухаренка, М. П. Лапчика, Ж. А. Меншикової, І. В. Роберт, В. І. Сумського, Л. С. Шевченко та ін. Використання інформаційних технологій навчання у викладанні іноземних мов розглянули Є. Г. Азімов, М. Ю. Бухаркіна, С. Ш. Канатова, М. В. Кларін, Л. І. Морська, Е. Л. Носенко, Є. С. Полат, Г. К. Селевко, П. І. Сердюков та ін.

Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі на сучасному етапі набуває особливої актуальності та передбачає більшу самостійність викладача в організації та здійсненні навчального процесу, значне розширення прав і можливостей педагога у розв'язанні завдань навчання і виховання учнів. Використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів при навчанні іноземній мові. А це сприяє досягненню мети застосування інтерактивних методів у процесі вивчення будь-якої дисципліни – створення комфортних умов навчання, у яких пріоритетом стає тісна взаємодія.

Комп'ютер не є звичайним дидактичним засобом навчання, а за своїм значенням він виходить далеко за межі навчального процесу, до того ж суттєво впливає на різні аспекти життя. Під час застосування комп'ютерних технологій на практичних заняттях діє прийом „перенесення” студентів в іншомовну ситуацію, наближену до реального життя. Застосування на заняттях комп'ютерних технологій – це досить ефективний та доцільний засіб у навчанні студентів іноземної мови, спрямований на розвиток комунікативних здібностей студентів.

Використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови відкриває доступ до нових джерел інформації, підвищує мотивацію студентів до отримання та обробки професійної інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, надбання та закріплення професійних навиків, дозволяє реалізовувати якісно нові форми та методи навчання іноземної мови.

Запровадження комп'ютеризованого навчання на заняттях з іноземної мови має базуватись на таких принципах, як:

- індивідуалізація (можливість персонально працювати з кожним студентом, враховуючи його здібності, рівень знань, умінь та навичок);

- диференціація (можна обирати та пропонувати студентам необхідні варіанти навчальних завдань, певної складності й кількості та у такій послідовності, що відповідає їхнім пізнавальним можливостям, рівню знань та умінь);

- інтенсифікація (наявні різні засоби презентації навчального матеріалу, його структурування з широким залученням інтерактивних видів і форм робіт).

А це забезпечить реалізацію головних дидактичних функцій:

- пізнавальну (використовуючи комп'ютерні технології та Інтернет, можна отримати будь-яку необхідну інформацію; застосування навчальних програм сприяє пізнавальній активності студентів);

- розвивальну (робота студентів з навчальною програмою, крім активації лексики, сприяє розвитку таких необхідних пізнавальних процесів, як сприйняття, логічне мислення, пам'ять, увага);

- тренувальну (за допомогою комп'ютерних програм студенти мають можливість самостійно у нетрадиційній формі тренуватись та перевірити свій рівень знань та умінь з певної теми, визначити конкретні прогалини, доопрацювати їх та виконати запропоновані завдання ще кілька разів з метою покращання своїх результатів);

- діагностичну (використовуючи комп'ютерні технології, викладач має змогу швидко здійснити контроль та з'ясувати рівень засвоєння навчальної теми студентами);

- комунікативну [2].

Використання комп'ютерних технологій повинно бути вмотивованим та доцільним. Інтернет-технології можуть бути успішно використані на заняттях з іноземної мови з метою пошуку студентами додаткової інформації з теми, що вивчається, для збору даних для створення комп'ютерної презентації, для роботи з різноманітними онлайн-тестами, з онлайн-словниками, а також з метою перевірки рівня знань студентів (наприклад, тестування).

Використання комп'ютерного тестування у викладанні іноземних мов може допомогти організувати контрольну-оцінювальну процедуру і вдосконалити навчальний процес. Основні переваги комп'ютерного тестування: відсутність фактору суб'єктивності під час перевірки тестів, можливість швидко редагувати і доповнювати банк тестових завдань, зменшення витрат часу під час проведення тестування, широка варіативність завдань, надання студентові можливості самоперевірки засвоєння матеріалу (система мережного доступу). Комп'ютерне тестування можна вважати одним із сучасних методів викладання іноземної мови. Цей метод не відміння індивідуальний вклад педагога в організацію та контроль навчального процесу, а допомагає його вдосконалити, автоматизувати систему оцінювання та контроль знань, підвищивши її якість [3].

Таким чином, комп'ютер доцільно розглядати як засіб медіа, який збагачує процес навчання та впливає на процес саморозвитку студента, спонукаючи до самовдосконалення та самостійного оволодіння знаннями.

Виокремимо переваги застосування компютерних технологій при вивченні іноземної мови:

- підвищення мотивації вивчення предмета та інтерес до нього;
- ріст активності навчальної діяльності;
- відкритий спосіб роботи дає змогу студентам залучатися до більш складних дидактичних ситуацій, а також таких, що потребують зосередженості;
- студенти, які користуються комп'ютером і програмним забезпеченням для представлення результатів своєї роботи, часто переживають більше задоволення, ніж за умов, коли одержують результати шляхом використання традиційних засобів;
- збільшується швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу;
- під час роботи в інтерактивному режимі, незрозуміння суті понять стає помітним і причому виявляється більш явно [4, с. 16].

Комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей студентів, а й дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити заняття більш наочним і цікавим. Комп'ютер забезпечує інтенсифікацію діяльності викладача та студентів на занятті, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, формуванню політехнічних знань, посилює міжпредметні зв'язки. Все це дає можливість покращити якість навчання. Позитивна роль інформаційних технологій зумовлена ще й тим, що вони постають як потужні знаряддя праці, за допомогою яких студент реалізує поставлені завдання, що підсилюють його інтелект, підвищують самооцінку, звільняють від шаблонних операцій. Успішне використання інформаційних технологій сприяє розвитку в студента мислення, пам'яті, здатності до самоорганізації та співтворчості, підвищує навчальну мотивацію, а отже рівень його фахової підготовки.

Проте використання програмно-педагогічних засобів у навчальному процесі повинно відповідати вимогам, що ставляться до програмно-педагогічних засобів, серед яких науковість, адекватність, адаптивність, систематичність і послідовність, наочність, свідомість та самостійність дій студентів, міцність засвоєння знань, інтерактивний діалог, розвиток інтелектуального потенціалу студентів.

Вищезазначені вимоги зумовлюють необхідність у кваліфікованих викладачах, наділеними науковою та педагогічною компетенцією; емоційними мотиваціями; рисами характеру, які дають змогу бути взірцем для студентів; усвідомленістю та інтерналізацією мети навчання.

Використання інформаційних технологій навчання у викладанні іноземної мови зумовлює наявність таких особистісних якостей викладача:

- відкритість, творчий, інноваційний підхід до розв'язання проблем, свідомо відмова від шаблонів, стереотипів, ритуалів тощо;
- допитливість у ставленні до світу в усіх його проявах і вимірах;

- сміливість у прийнятті ризикованих рішень і готовність відповідати за їхні наслідки;

- оперативність і здатність до передбачення;

- почуття індивідуальної і масової ідентичності, яке гарантує прагнення до досягнення свободи.

Наукові дослідження з проблеми використання засобів інформатизації та глобальної комунікації в освіті переконують, що ефективність застосування інформаційних технологій істотно залежить не лише від створення спеціальних комп'ютерних класів у ВНЗ, забезпечення закладів комп'ютерами нового покоління, а від якості підготовки викладачів (підвищення рівня комп'ютерної грамотності, навчання створенню дистанційних навчальних курсів, створенню власної сторінки в Інтернеті, навчання роботі в блогах тощо), що зумовлює необхідність внесення важливих змін у зміст і методику фахової підготовки кваліфікованих кадрів.

Список використаної літератури

1. Подзигун О. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / О. Подзигун ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с. **2. Лук'янова Ю.** Використання новітніх технологій при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / Ю. Лук'янова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Pedagogica/32272.doc.htm **3. Павлович А.** Використання інформаційних технологій в сучасних методах викладання іноземної мови професійного спрямування / А. Павлович. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/en/node/1009> **4. Кедровіч Г.** Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Г. Кедровіч ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 46 с.

Щербань І. Ю. Застосування комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови у ВНЗ

У статті розглянуто питання інформатизації освіти й пов'язані з нею можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ України. Здійснено історичний огляд використання комп'ютерів у навчальному процесі, окреслено коло законодавчих і нормативно-правових документів з питань застосування інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності учнів, студентів і педагогів. Визначено принципи запровадження комп'ютеризованого навчання на заняттях з іноземної мови, виокремлено переваги застосування комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови та доведено їх позитивну роль у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатизації освіти, інформаційні технології, комп'ютеризоване навчання, заняття з іноземної мови.

Щербань И. Ю. Использование компьютерных технологий при преподавании иностранного языка в вузах

В статье рассмотрены вопросы информатизации образования и связанные с ней возможности использования информационных технологий в учебном процессе вузов Украины. Представлен исторический обзор использования компьютеров в учебном процессе, очерчен круг законодательных и нормативно-правовых документов по вопросам применения информационных технологий в учебно-познавательной деятельности учащихся, студентов и педагогов. Определены принципы внедрения компьютеризированного обучения на занятиях по иностранному языку, выделены преимущества применения компьютерных технологий при изучении иностранного языка и доказана их положительная роль в учебном процессе.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, компьютеризированное обучение, занятия по иностранному языку.

Shcherban' I. Yu. The Computer Technology Usage in the Foreign Languages Teaching at Higher Educational Institutions

The article deals with the informatization of education and related opportunities to use information technology in the educational process of higher education in Ukraine. The historical overview of the computers' usage in education is presented, the circle of legal and regulatory documents related to the application of information technology in teaching and learning activities for pupils, students and teachers is outlined. Principles of the computerized training in foreign language lessons introduction are defined, advantages of computer technologies application to the study of foreign languages are allocated and their positive role in educational process is proved.

Key words: education informatization, the information technologies, the computerized training, classes in a foreign language.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42-053.2-056.24

О. П. Глоба

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ З ПОРУШЕННЯМИ ОРА В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасна державна політика України щодо соціального захисту людей з функціональними обмеженнями здоров'я визнала за основоположний принцип створення для них рівних умов і рівних можливостей для інтеграції в суспільство. Тому проблема дослідження особливостей життєдіяльності людей з ПОРА є надзвичайно актуальною, особливо враховуючи глибинні соціальні трансформації.

Молодь із ПОРА має, як відомо, сталу соціальну дезадаптацію, яка обмежує можливість їх інтеграції в суспільство, через що потребує постійного догляду та опіки. Людям з інвалідністю доводиться самим долати всі перешкоди, самостійно матеріально забезпечувати власне життя, знаходити шляхи задоволення духовних потреб і реалізації власних можливостей. Їм потрібні спеціальні, економічні, юридичні, соціальні та медичні гарантії, і це завдання надзвичайно актуалізується в період соціальної нестабільності в сучасному українському суспільстві.

Вивчення проблеми зростання уваги до інвалідів та людей з обмеженими фізичними можливостями дозволило визначити об'єктивні причини цього процесу, до яких ми відносимо значне зростання в Україні кількості людей з обмеженою працездатністю, які потребують сторонньої допомоги; неспроможність держави в повному обсязі забезпечити інвалідів гідною пенсією та лікуванням, що не дозволяє їм бути достатньо самостійними та незалежними; фінансова та фізична нездатність більшості сімей самотужки утримувати одного чи більше інвалідів, що примушує їх шукати зовнішньої підтримки; зростання кількості пропозицій закордонних недержавних об'єднань у всебічній допомозі (організаційній, матеріальній, консультаційній ін.) покращити становище інвалідів у постсоціалістичних країнах, та залучити до цієї роботи місцевих волонтерів і фахівців; наслідки Чорнобиля, війни в Афганістані, природних стихійних лих, які призвели до ще більшого загострення проблеми інвалідів та людей з обмеженими фізичними можливостями; недостатня підготовленість державних організацій і служб до специфіки роботи з інвалідами та неможливість охопити всі ділянки цієї роботи; незначна кількість навчальних закладів, які готують відповідних фахівців, здатних організувати роботу з інвалідами на професійному рівні і з найменшими витратами; тенденція до скорочення

робочих місць на великих підприємствах, організаціях, яка призводить до збільшення кількості безробітних громадян, готових до професійної перекваліфікації, до роботи з інвалідами виключно заради заробітку; зростання соціальної та політичної активності людей з обмеженими фізичними можливостями, інтеграція означеної категорії людей у соціум.

Пріоритетним напрямом державної соціально-економічної політики розвинутих країн світу останнім часом є всебічне сприяння громадянам з обмеженими можливостями в реалізації їх невід'ємного права на продуктивну працю в умовах свободи, рівності, безпеки та почуття власної гідності. Обраний розвинутими країнами курс на забезпечення зайнятості осіб з інвалідністю забезпечив досягнення певних позитивних результатів – рівень їх трудової зайнятості суттєво підвищився, сягнувши 29,0 % від загальної чисельності працездатних інвалідів у США, 40,0 % – у Великій Британії, 55,0 % – в Італії, 60,1 % – у Швеції [1].

В Україні інтеграція в суспільство людей з інвалідністю за останні 5 років також стала одним із пріоритетів державної політики. У контексті цієї політики зайнятість інвалідів стала розглядатися не тільки як ключовий елемент їх соціальної інтеграції та забезпечення економічної незалежності, але й як основна можливість досягнення ними соціальної рівності. Головним завданням реабілітації інвалідів є відновлення їх соціального статусу, досягнення ними матеріальної незалежності, організація їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Програма наших досліджень будувалась на підставі результатів аналізу стану реабілітаційної роботи з інвалідами у Луганській області. Проведений нами аналіз дозволив дійти висновку, що турбота про осіб з психофізичними вадами в регіоні лягла, в основному, на плечі батьків, медиків та педагогів спеціальних навчально-виховних закладів. Чотирьохвідсотковий норматив щодо працевлаштування інвалідів, як це передбачено чинним законодавством, забезпечують понад 60 % підприємств, проводиться робота з атестації робочих місць інвалідів.

На цей час інклюзивною освітою (спеціальні навчальні заклади, спеціальні інтегровані класи, ПТУ-інтернат для інвалідів) в області охоплено близько 50 % осіб з обмеженими можливостями. У навчальних закладах області та їх гуртожитках створюються умови для задоволення потреб учнів з фізичними вадами. В цілому заклади освіти області пристосовані до потреб інвалідів на 25 %, заклади культури – 27 % [1].

Без іспитів сьогодні 15-35-річні інваліди II і III груп можуть вступити до Луганського профтехучилища-інтернату та отримати такі спеціальності: „Кравець із пошиття верхнього чоловічого одягу з основами розкрою”, „Кравець із пошиття легкого жіночого плаття з основами розкрою”; „Закрійник легкого жіночого плаття для індивідуальної трудової діяльності із числа кравців”; Пошивник чоловічого, жіночого взуття з умінням ремонту”. Термін навчання складає від 10 місяців до 3-х років.

З метою організації надання комплексних реабілітаційних послуг у м. Луганську створено Міжрегіональний центр професійної, медико-

фізичної та соціальної реабілітації інвалідів. З початку 2007 року у зазначеному центрі інвалідів проводиться робота з відвідувачами денного стаціонару (надання психологічної допомоги інвалідам, направленим громадськими організаціями та МСЕК, індивідуальне консультування з професійної орієнтації інвалідів).

Завдяки прийнятим державою на законодавчому та виконавчому рівнях заходам щодо забезпечення інтеграції інвалідів до суспільного та трудового життя, значно збільшилася чисельність працюючих інвалідів в Україні. В середньому в Україні працює кожна п'ята особа з особливими потребами. За даними Луганської обласної звітності у 2005 році працювало 13669 чол. (виконання нормативу складало 77 %) , у 2006 – 12616 чол. (68 %), у 2007 – 13739 чол. (83 %). Рівень працевлаштування інвалідів станом на 01.01.2011 р. склав 35,1 % [3].

Для забезпечення професійної реабілітації інвалідів органами праці та соціального захисту населення при активній взаємодії з обласним відділенням Фонду соціального захисту інвалідів, державною службою зайнятості, громадськими організаціями та іншими державними і недержавними структурами створено робочі групи щодо сприяння працевлаштуванню осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Разом із тим, у сфері забезпечення зайнятості інвалідів та їх працевлаштування ще багато невирішених проблем.

Ці проблеми можна орієнтовно розділити на такі складові:

- забезпечення рівних умов та дотримання прав інвалідів у сфері праці та зайнятості; вдосконалення вітчизняного законодавства щодо працевлаштування та зайнятості інвалідів в частині антидискримінаційних норм по відношенню до людей з інвалідністю;
- розвиток та поширення інтегрованої та інклюзивної форм освіти та професійного навчання інвалідів;
- забезпечення можливості безперешкодного отримання реабілітаційних послуг та професійного навчання за місцем проживання інваліда;
- удосконалення інформаційної бази щодо обліку працездатних та працюючих інвалідів та інвалідів, які бажають працювати;
- удосконалення механізму стимулювання роботодавців до створення робочих місць для працевлаштування інвалідів та механізму стимулювання інвалідів до участі у трудовому житті;
- підвищення мотивації інвалідів до праці, використання нових форм та режимів праці для інвалідів (соціальні кооперативи, гнучкі форми та режими праці, надомна праця тощо);
- створення умов для безперешкодного доступу інвалідів до всіх сфер життєдіяльності.

Досвід роботи центрів реабілітації в Луганській області свідчить, що при розробці стратегії інтеграції інвалідів в сучасне суспільство, в першу чергу, слід створити необхідні умови (реабілітаційне середовище) з метою забезпечення максимальної диференціації й індивідуалізації роботи

міждисциплінарної команди фахівців щодо комплексної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку та соціально-педагогічних ситуацій, у яких вони перебувають, для їх розвитку, самореалізації і самовдосконалення, що в кінцевому результаті дасть їм можливість змінювати певні обставини свого життя.

Регіональне реабілітаційне середовище ми сприймаємо як середовище, у якому створені адекватні умови щодо забезпечення процесу реабілітації протягом всього життя людини з інвалідністю, реалізація якого здійснюється за допомогою реабілітаційних технологій і складається з самих елементів (суб'єктів) системи соціальної реабілітації, що включає в себе реабілітаційні установи, родину, соціально-культурне оточення людини, побутову сферу, освітні заклади, засоби масової інформації тощо.

Починаючи з 2006р., нами були організовані спеціальні наукові дослідження за темою „Педагогічні умови забезпечення трудової реабілітації осіб з обмеженими психофізичними можливостями”. Практична реалізація програми впровадження розроблених нами педагогічних умов ефективної професійної орієнтації та трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я була здійснена відповідно замовлень Головного управління праці та соціального захисту Луганської області та Всеукраїнської громадської організації інвалідів НТІ „Інститут соціальної політики”.

В основі організованої нами експериментальної роботи лежить індивідуальна взаємодія фахівців з особою, яка потребує допомоги. Саме така взаємодія дозволяє в процесі активної реабілітації та підтримки врахувати як індивідуальні особливості інваліда, так і особливості його соціальної ситуації.

Впровадження розроблених нами педагогічних умов здійснювалося у створену раніше та функціонуючу систему діяльності лікувальних, санаторних, освітніх та реабілітаційних закладів, базовими елементами якої були режим, корекційно-профілактична робота та соціально-психологічна реабілітація. Розроблені умови змістовно вносили позитивні зміни в кожен із компонентів системи, підвищуючи її ефективність.

Технологічно реалізація запропонованої нами регіональної моделі соціальної інтеграції інвалідів та авторського проекту соціально-педагогічного супроводу цієї регіональної програми здійснювалася через розробку низки індивідуальних програм реабілітації для кожної особи відповідно до умов і місця їх використання: 1) в родині; 2) у навчально-виховному закладі; 3) в обласних центрах реабілітації; 4) у міськрайонних відділеннях центрів реабілітації за місцем проживання; 5) у лікувально-санаторних закладах; 6) у державних і громадських організаціях для інвалідів; 7) на підприємствах і в організаціях, де працюють інваліди.

Педагогічна робота з молоддю, що має психофізичні порушення, здійснювалася нами на основі комплексного, особистісно орієнтованого підходу за участі багатопрофільної команди фахівців кафедр соціальної

педагогіки, дефектології та психокорекції інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, працівників регіональних центрів реабілітації (соціальних працівників, дефектологів, вихователів, психологів, медичних працівників, реабілітологів), батьків та членів сімей осіб з ПОРА, представників всеукраїнських громадських організацій інвалідів, волонтерів.

Такий підхід надав можливість розробити і впровадити програму корекційно-реабілітаційної роботи, оптимізувати навчально-виховний процес освітніх закладів – учасників проекту, спрямувати його складові для підвищення рівня життєвої компетентності, вміння долати труднощі, самостійності осіб з ПОРА, задовільнення потреб у визнанні їх досягнень, формуючи відчуття самодостатності і гордості за досягнуті результати.

В експериментальній роботі, яка тривала з 2007 по 2011 роки, взяла участь 458 осіб з порушеннями ОРА, 240 студентів Луганського ПТУ-інтернату для інвалідів, 913 клієнтів міжрегіонального центру професійної реабілітації інвалідів.

Роботу було організовано за етапами. **Перший (діагностично-організаційний) етап** включав комплексну первинну, а потім щорічно повторювану психолого-педагогічну діагностику інвалідів-учасників проекту та вивчення їх запитів і планів; аналіз соціальної ситуації, у якій перебуває особа з вадами ОРА; вивчення можливостей усіх суб'єктів корекційно-реабілітаційної роботи. Логічним результатом цього етапу слід вважати розробку взаємодоповнюючих програм: індивідуальної програми професійної орієнтації та розвитку особи з ПОРА, індивідуальної програми комплексної соціальної адаптації та індивідуальної програми трудової реабілітації інваліда.

На другому (реабілітаційному) етапі здійснювалася особистісна корекційно-реабілітаційна робота щодо реалізації розроблених на першому етапі програм. Вирішувалися питання навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації й працевлаштування інвалідів, використовуючи передбачені державою пільги та додаткові умови їх навчання у ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації, у закладах професійно-технічної освіти та під час працевлаштування.

Найважливішою складовою частиною **третього етапу** нашого дослідження став соціально-педагогічний моніторинг, який дозволив відстежити ефективність процесу соціалізації, а також за окремими напрямками інтегрованості інвалідів у сучасне суспільство відповідно до розроблених критеріїв. В організації й проведенні експериментальної діяльності ми враховували, що моніторинг – це не тільки виявлення відхилень від окресленої програми, але й наукова підстава для її перегляду й коригування.

Моніторинг забезпечив всіх учасників педагогічного процесу якісною інформацією, необхідною з одного боку, для оцінки поведеної роботи, з іншого – для прийняття управлінських рішень, коригування досліджуваного процесу. У нашому випадку до основних об'єктів

моніторингу ми відносимо результати корекційно-реабілітаційної роботи, засобів і технологій використання розроблених педагогічних умов ефективної реабілітації інвалідів.

Переважає більшість громадян з інвалідністю стикається з труднощами при виборі професії (спеціальності), яка б одночасно відповідала двом критеріям: по-перше, була прийнятною для них у відповідності до стану здоров'я, особистих здібностей, можливостей, індивідуально-психологічних якостей, по-друге, користувалася б попитом на ринку праці. Допомогти інвалідам у правильному виборі професії, яка б одночасно відповідала цим двом вищезазначеним критеріям, покликана система професійної орієнтації, головними цілями якої є забезпечення соціальних гарантій у сфері вільного вибору професії, форми зайнятості та шляхів самореалізації інваліда в умовах ринкових відносин; досягнення збалансованості між професійними інтересами особи з інвалідністю, її психофізичними особливостями та можливостями ринку праці; прогнозування професійної успішності в будь-якій сфері трудової діяльності; сприяння розвитку професіоналізму особистості як важливої умови її задоволення працею, реалізації індивідуального потенціалу.

Проведення професійної орієнтації передбачає низку заходів: з'ясування рівня загальної та професійної освіти інваліда; виявлення кола потенційно доступних професій; діагностика індивідуальних професійних можливостей: ступінь розвитку пізнавальних функцій; актуальний запас знань; ступінь розвитку конструктивно-практичної діяльності, навичок, умінь; психологічна діагностика здібностей; виявлення професійних інтересів, переваг, планів; розширення загальної уяви про світ професій та докладна інформація про об'єктивно доступні професії; у разі необхідності корекції професійних намірів, допомога у виборі відповідної професії; організація професійного навчання за обраною професією.

У нашій експериментальній роботі основними суб'єктами, що здійснювали професійну орієнтацію інвалідів (у т.ч. дітей-інвалідів) стали:

- центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів „Відродження” та його міськрайонні відділення;
- загальноосвітні та спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати) для дітей-інвалідів;
- медико-соціальна експертна комісія;
- обласна служба зайнятості;
- міжрегіональний центр професійної реабілітації інвалідів;
- навчальні заклади професійно-технічної та вищої освіти.

Професійна орієнтація за змістовними напрямками функціонування має такі структурні елементи, як професійна інформація, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація. Критичний вік, на якому було зосереджено увагу фахівців центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів при проведенні професійної орієнтації, – це вік від 14 до 18 років. Саме в цей період життя у дитини формується інтерес до певної

професії (спеціальності), зайнятості, умов і організації праці, заробітної плати, відношення до роботи тощо.

Таким чином, виходячи з викладеного вище, можна констатувати, що нами було сформовано регіональну систему професійної орієнтації інвалідів. Разом із тим, у цій системі наявна низка проблем, які перешкоджають її ефективному функціонуванню та, відповідно, знижують якість надання інвалідам профорієнтаційних послуг: відсутність у всіх суб'єктів, що здійснюють професійну орієнтацію інвалідів, інформації щодо перспективної потреби підприємств (установ, організацій) у кадрах у професійно-кваліфікаційному розрізі. Це обумовлене відсутністю в регіоні планування перспективної потреби в кадрах за професіями та спеціальностями. Зазначене призводить до того, що всі суб'єкти професійної орієнтації орієнтують інвалідів на здобуття професій (спеціальностей), на які є поточна потреба на ринку праці, тоді як професійна орієнтація покликана сприяти громадянам у виборі тих професій, на які наявний попит на ринку праці не тільки у теперішній час, але й буде у перспективі; відсутність сучасних (оновлених) переліків професій, рекомендованих для професійної підготовки та працевлаштування інвалідів із різними нозологіями захворювання (у т.ч. із розумовою відсталістю); недостатність фінансування системи професійної орієнтації інвалідів, що, у першу чергу, перешкоджає створенню на базі суб'єктів, що здійснюють професійну орієнтацію інвалідів, сучасних навчально-трудова та навчально-виробничих майстерень, де б здійснювалася професійна адаптація інвалідів; недостатня забезпеченість процесу професійної орієнтації інвалідів методичними ресурсами (відсутність належної кількості методик, рекомендацій, підручників професіографічного та психологічного характеру з питань професійної орієнтації інвалідів); недостатня чисельність кваліфікованих кадрів (профконсультантів) для проведення професійної орієнтації інвалідів; відсутність дієвого механізму, що забезпечував би ефективну участь у роботі МСЕК при проведенні заходів із експертизи професійної придатності інвалідів спеціалістів з інженерної психології та психології професійного відбору, педагогічних працівників, що займаються навчанням і професійною підготовкою інвалідів, спеціалістів державної служби зайнятості.

Суттєвому підвищенню ефективності функціонування регіональної системи професійної орієнтації інвалідів сприяло залучення до проведення профорієнтаційних заходів громадських організацій інвалідів, які на теперішній час ще не у повній мірі реалізують свій потенціал щодо здійснення цієї діяльності. На виробничій базі підприємств громадських організацій інвалідів було організовано проведення заходів з професійного інформування інвалідів, формування в них трудових навичок тощо. Крім того, громадські організації інвалідів у ряді випадків виконували посередницькі функції між іншими суб'єктами, залученими до процесу професійної орієнтації інвалідів.

Одним із компонентів, що входить до складу системи професійної реабілітації інвалідів, є їх професійна та фахова підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації (здобуття професійно-технічної або вищої освіти інвалідами, що забезпечує відповідний рівень професійної (фахової) кваліфікації, необхідний для продуктивної професійної діяльності).

Перепідготовка інвалідів передбачає професійно-технічне або фахове навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну (фахову) підготовку. Підвищення кваліфікації інвалідів являє собою професійно-технічне або фахове навчання працівників, що дає можливість розширювати й поглиблювати раніше здобуті професійні (фахові) знання, уміння і навички на рівні вимог виробництва чи сфери послуг.

Результатом професійної (фахової) підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації інвалідів (далі – професійна підготовка інвалідів) є здобуття ними професії (спеціальності) або поглиблення професійних знань, що є основою для їх подальшого працевлаштування.

Професійна підготовка інвалідів у Луганській області переважно здійснювалася: а) центром професійної реабілітації інвалідів сфери управління Мінсоцполітики України; б) професійно-технічним училищем-інтернатом для інвалідів сфери управління Мінсоцполітики України; в) за сприяння обласної служби зайнятості; г) професійно-технічними училищами та технікумами сфери управління Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України; д) вищими навчальними закладами сфери управління Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, інших центральних органів виконавчої влади.

З метою сприяння працевлаштуванню випускників-інвалідів ПТУІ співпрацює з органами праці та соціального захисту населення, центрами зайнятості, регіональним відділенням Фонду соціального захисту інвалідів, роботодавцями, надсилаючи до зазначених структур листи-запити щодо потреб у випускниках відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, листи-клопотання щодо сприяння у працевлаштуванні випускників тощо.

Нами було організовано плідну співпрацю зі школами-інтернатами у містах Антрацит, Брянка, Краснодон, Рубіжне, де навчаються діти-інваліди з різними формами захворювань ОРА. З метою сприяння професійному самовизначенню для них проводяться різноманітні профорієнтаційні заходи. З дітьми-інвалідами організовано проведення ділових ігор, надання інформації про професії шляхом презентацій, демонстрацій відео матеріалів тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, слід констатувати, що з метою поліпшення якості професійної підготовки інвалідів та підвищення рівня їх працевлаштування у подальшому необхідно: розширювати переліки конкурентоспроможних на ринку праці професій та спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка осіб з інвалідністю; розширювати та поглиблювати співпрацю з питань працевлаштування

випускників-інвалідів із роботодавцями, громадськими організаціями інвалідів, підприємствами громадських організацій інвалідів; розробити та затвердити типові штати працівників професійно-технічних училищ-інтернатів та технікумів-інтернатів сфери управління Мінсоцполітики, сприяти комплектуванню штатних розкладів цих навчальних закладів необхідною чисельністю працівників.

Слід зазначити, що професійна підготовка інвалідів здійснювалася, головним чином, у спеціальних групах, які створюються з урахуванням характеру захворювань учнів з інвалідністю (групи для інвалідів із порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю).

Здобуття інвалідами вищої освіти (фахова підготовка) здійснюється у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації (далі – ВНЗ) різних форм власності та відомчої належності. Однак найбільша питома вага студентів з інвалідністю навчається у ВНЗ сфери управління Міносвіти України. Навчання студентів-інвалідів у ВНЗ здійснюється як у складі спеціальних навчальних груп, так і у складі змішаних навчальних груп разом зі студентами, які не мають інвалідності.

Міносвіти України було запроваджено проведення експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (наказ Міносвіти України від 27.06.2009 р. №587) та розроблено тимчасове положення „Про організацію інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації”. В експерименті щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами беруть участь 9 ВНЗ III-IV рівнів акредитації, серед яких Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

Університет виступив одним із ініціаторів створення у регіоні навчального науково-виробничого комплексу „Соціальний захист і освіта”, до якого входять представники місцевих органів влади, фахівці вищих та спеціалізованих навчальних закладів, Луганського обласного відділення Фонду соціального захисту інвалідів, реабілітаційного центру для дітей-інвалідів, Луганського заводу ортопедичних та протезних виробів, громадських організацій інвалідів. Функціонування зазначеного навчально-науково-виробничого комплексу дає можливість спільними зусиллями вчених, державних службовців, інженерно-технічних працівників, медиків, психологів, вчителів, педагогів, соціальних робітників вирішувати актуальні проблеми, пов'язані із освітою, соціальним захистом та реабілітацією інвалідів.

В університеті складено, оформлено та затверджено навчально-методичну базу щодо навчання студентів-інвалідів. У навчальному процесі викладачі використовують конспекти лекцій, електронні версії посібників, роздаткові матеріали, інтерактивні дошки, мультимедійні технології, схеми, таблиці, виконані з дотриманням умов застосування приладу „Полілюкс”,

комп'ютерну голосову програму, що значно підвищує якість навчально-методичного забезпечення студентів з особливими потребами та рівень їх підготовки. Розроблено методичні рекомендації щодо написання курсових та дипломних робіт, рекомендації для самоперевірки, що містять питання до іспитів, заліків з урахуванням типу нозології захворювання студентів, які відвідують заняття за індивідуальним графіком.

У навчальний процес студентів-інвалідів постійно впроваджуються спеціальні інформаційні та навчальні технології. З 2008 р. в університеті розпочато проект трансляції відеолекцій через Інтернет в режимі on-line. Навчальний матеріал цих лекцій подається у двох форматах – аудіо і відео, у тому числі на екрані транслюється текст, що озвучується викладачем. Також ведеться запис цих лекцій на електронні носії. Така технологія відеолекцій дозволяє викладати матеріал як широкому загалу студентів, що навчаються у територіально відокремлених структурних підрозділах університету, так і використовувати навчальний матеріал для індивідуального навчання студентів з інвалідністю. Режим on-line дозволяє організувати пряме спілкування студентів з викладачем через аудіо-зв'язок чи через чат в текстовому режимі. Запис лекцій на електронні носії дозволяє студентам додатково опрацювати матеріал в аудіо чи відео режимах.

Для забезпечення процесу навчання студентів з інвалідністю у комп'ютерних класах облаштовані робочі місця, підключені до мережі Інтернет та обладнані необхідними технічними засобами (сканерами, принтерами, навушниками чи колонками, мікрофонами, записуючими DVD-пристроями). На цих комп'ютерах встановлено програму „JAWS” з русифікатором для перетворення текстової інформації у звуковий формат, екранну телевізійну лупу для виведення на екран сторінки книжки чи конспекту у збільшеному масштабі, а також використовується штатний засіб операційної системи „WINDOWS”, „Екранна лупа”.

Крім вищезазначеного, студентам-інвалідам надається технічна, інформаційна та консультаційна підтримка, зокрема: навчання роботі на комп'ютері та офісній техніці; надання студентам з вадами зору можливості роботи на комп'ютеризованих робочих місцях, обладнаних синтезаторами мови; надання доступу до офісного та адаптивного технічного обладнання для сканування навчальної літератури та її перекладу в електронний вигляд, прослуховування аудіозаписів лекцій, виконання самостійних практичних завдань тощо; надання доступу до медіатеки (альтернативної бібліотеки аудіо- та електронних навчальних матеріалів); надання допомоги у подоланні труднощів, що виникають під час навчання; надання інформації щодо сучасних технологій та технічних засобів навчання студентів з інвалідністю тощо.

Ефективній фаховій підготовці студентів-інвалідів в університеті, окрім вищезазначеного, сприяє також забезпечення їх психологічної підтримки. У структурі університету було створено психологічну службу, основною метою якої є психологічний супровід студентів і абітурієнтів з інвалідністю та викладачів, які працюють з ними на всіх етапах

навчального процесу. Психологічна служба зосереджена на забезпеченні оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості студентів-інвалідів, сприяння вихованню відповідальної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, користування набутими знаннями, вмінням критично мислити, відповідально ставитися до життя та здоров'я.

Під час навчання студентів-інвалідів в університеті, окрім психологічного супроводу, здійснюється також соціальний та медичний супровід. Соціальний супровід студентів-інвалідів розпочинається на етапі вступу до ВНЗ, де під час співбесіди складається соціальний портрет абітурієнта з особливими потребами, з'ясовуються потреби і особливості майбутнього студента, складається програма соціального патронату і визначаються її виконавці.

Разом з тим, слід зазначити, що, незважаючи на підвищення чисельності студентів-інвалідів у ВНЗ, питання доступності для них вищої освіти продовжує на сьогоднішній день являти собою гостру соціальну проблему. Розширення доступності вищої освіти для інвалідів (у першу чергу, інклюзивної освіти), інтеграція інвалідів в освітнє та соціальне середовище ускладнюється цілим рядом проблем, що мають різний масштаб та характер. Основними з цих проблем є: недостатній рівень якості загальної середньої освіти інвалідів, що створює перешкоди при їх вступі до ВНЗ; відсутність умов для сумісництва фахової підготовки інвалідів та їх медичної реабілітації; недостатня розробленість нормативно-правової бази щодо вищої освіти інвалідів; незабезпеченість безбар'єрного архітектурного середовища при навчанні інвалідів у ВНЗ; недостатній рівень забезпечення студентів-інвалідів адаптивними технічними засобами навчання (різноманітним сурдо-, тифлотехнічним та іншим адаптивним обладнанням); недостатній рівень забезпечення студентів-інвалідів навчально-методичною літературою, адаптованою до їх психофізіологічних потреб; недостатній рівень розвитку суспільної свідомості щодо розуміння проблем та потреб інвалідів, у т.ч. й в частині здобуття ними вищої освіти; нерозвинутість політики благодійництва та спонсорства на користь здобуття інвалідами вищої освіти; недостатня консолідація зусиль інвалідів (в силу як суб'єктивних, так і об'єктивних обставин) в частині відстоювання своїх прав, у т.ч. й права на здобуття вищої освіти.

Для координації спільних зусиль в частині зайнятості інвалідів, в області діє угода про співробітництво, що укладена 17.04.2007р. між Луганським обласним центром зайнятості, інститутом педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Луганським комунальним закладом Обласний центр медично-соціальної експертизи, Луганським обласним відділенням Фонду соціального захисту інвалідів і Головним управлінням праці та соціального захисту населення Луганської облдержадміністрації.

Підсумковий етап включав *оцінку змін*, які відбулися у процесі надання послуг; *вивчення нових потреб*; *підготовку особи до згорання*

соціальної допомоги (супроводу) в умовах центрів; надання конкретних рекомендацій.

На завершальному етапі реабілітаційного процесу здійснювалася соціальна діагностика актуального стану інтегрованості осіб з ПОРА та надавалися конкретні рекомендації щодо продовження корекційно-реабілітаційних заходів за межами медичних, навчальних та реабілітаційних установ.

Таким чином, у контексті дослідження соціалізація осіб з порушеннями ОРА це процес створення цілісної системи реабілітації інвалідів, здійснення заходів, спрямованих на підготовку особи з інвалідністю до професійної діяльності, відновлення чи здобуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадaptaції, навчання, перенавчання для подальшого ефективного працевлаштування з урахуванням стану її здоров'я, особистих схильностей та побажань, на основі вітчизняної та міжнародної практики та стандартів, відповідно до вимог ринкової економіки.

Список використаної літератури

- 1. Глоба О. П.** Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями : монографія / Олександр Петрович Глоба. – Краматорськ : ДДМА, 2011. – 348 с.
- 2. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 61 с.
- 3. Стегній О. Т.** Регіоналізм в Україні як об'єкт соціологічного дослідження / О. Т. Стегній, М. М. Чурилов. – К., 1998. – 271 с.
- 4. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Валентин Вікторович Тесленко ; Луганський національний педагогічний ун-т ім.Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 513 с.
- 5. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : „М П Леся”, 2009. – 483 с.

Глоба О. П. Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні аспекти комплексної реабілітації та соціалізації молоді з порушеннями ОРА в умовах регіонального корекційно-реабілітаційного середовища

У статті розглядаються питання теорії і практики психофізичної реабілітації та соціалізації осіб із порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціалізація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

Глоба А. П. Научно-теоретические и организационно-педагогические аспекты комплексной реабилитации и социализации молодежи с нарушениями ОДА в условиях регионального коррекционно-реабилитационного пространства

В статье рассматриваются вопросы теории и практики психофизической реабилитации и социализации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социализация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Globa O. P. The Scientific Theoretical and Organizational Pedagogical Aspects of Complex Rehabilitation and Socialization Young People with Disorders of the Musculoskeletal System in the Conditions of Regional Correctional Rehabilitation Space

In the article are examined the questions of theory and practice of rehabilitation and social adaptation of children with violations in development.

Key words: psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 338.48-1/- 6 (477.61)

Г. О. Сорокіна

**ЛУГАНСЬКА ОБЛАСТЬ
ЯК ТУРИСТИЧНО ПРИВАБЛИВИЙ РЕГІОН**

Щорічно в Україні збільшується кількість туристів, що віддають перевагу поїздкам за рубіж подорожі по рідних краях. Це відбувається не стільки через матеріальні міркування, а насамперед від того, що наша країна має унікальні туристичні об'єкти, які ні за красою, ні за цінністю не поступаються пам'яткам будь-якого туристичного регіону. Кожна область України володіє величезним туристичним потенціалом і широким спектром туристичних ресурсів. Луганщина не є винятком. Наш промисловий регіон рясніє різноманітними природними, культурно-історичними, археологічними та іншими об'єктами, які вражають своєю красою, дивують науковою цінністю, допомагають пізнати історію нашого краю.

Туристична привабливість регіону зумовлена не тільки наявністю найцікавіших туристичних об'єктів, а й його багатою історією. Перші поселення з'явилися тут в епоху палеоліту. Археологи знайшли численні пам'ятки різних стародавніх культур, серед яких скіфо-сарматські (VII –

III ст. до н. е.) та могильники салтівської культури (VIII – X ст. до н. е.). За часів Київської Русі землі входили до складу Переяславського князівства, у 1223 – 1224 рр. підпали під монголо-татарську навалу. У XVII ст. у краї було збудовано низку захисних фортець і сторожових укріплень. 1670 – 1671 рр. населення брало участь у повстанні С. Разіна. Створення Української лінії збіглося з міграцією до земель Луганщини сербів, хорватів та чорногорців, що зумовило появу території під назвою Слов'яносербія. У першій половині XVIII ст. почалося видобування кам'яного вугілля, і вже за кілька років регіон став важливим промисловим центром.

З точки зору розвитку туризму, Луганська область має вигідне географічне положення. Її територія розташована на сході України, по обидві сторони середньої течії річки Сіверський Донець. На півночі, сході й півдні область межує з Белгородською, Воронежською та Ростовською областями Росії. На південному заході до земель Луганщини примикає Донецька, а на Північно-Заході – Харківська область.

Довжина області з півночі на південь більше 270 км, із заходу на схід – 170 км. Площа території складає 26,7 тис. км² (4,4% території держави).

До складу Луганської області входять 16 районів. Кожен з цих районів досить привабливий з точки зору розвитку різних видів туризму.

Зараз для Луганської області розвиток туризму є найактуальнішою проблемою, для вирішення якої залучаються все більше організацій і просто жителів.

Тільки останніми роками було створено Луганське обласне відділення Спілки сприяння розвитку сільського зеленого туризму України, активізувалася робота з інвентаризації привабливих туристичних об'єктів і всієї туристської інфраструктури, здійснюється сертифікація сільських садиб, видані туристські путівники „Луганщина – світанок України”, „Чарівна Луганщина. Відпочинок у селі”, „Маршрути по-луганськи”, готується до друку путівник „Геологічні пам'ятки Луганщини” й т. п.

Луганська область має всі можливості для розвитку таких видів туризму, як: спортивно-оздоровчий, пізнавальний, науковий, екологічний та ін. Одним з перспективних видів туризму в регіоні є сільський. 2010 року була прийнята регіональна цільова програма розвитку сільського туризму в Луганській області на 2010 – 2012 рр.

В області діє 28 великих готелів, у тому числі в Луганську – „Дружба”, „Луганськ”, „Ініціал”, „Турист”, „Слав'янська”, „Арена”, „Еліт-комфорт” й т. п. В Алчевську – „Ювілейна”, Антрациті – „Антрацит”, Краснодоні – „Краснодон”, „Турист”, Красному лучі – „Красний луч”, Кременна – „ПриЛесное”, „Кременная”, Лисичанськ – „Лисичанск”, Марковка – „Березка”, Мілове – „Меловчанка”, „Стрілецький степ”, Первомайськ – „Донбасс”, Перевальськ – „Горняк”, Роженки – „Ровенчанка”, Рубіжне – „Советская”, Северодонецьк –

„Центральная”, „Мир”, „Северский Донец”, Старобільськ – „Айдар”, Сватово – „Колос”, Слов'яносербськ – „Донец”.

Аналіз літератури та особисті дослідження дозволяють константувати, що Луганська область має значні природно-рекреаційні (кліматичні, водні, мінеральні джерела, рельєф, печери, рослинний і тваринний світ, природоохоронні території, мальовничі краєвиди, унікальні природні об'єкти тощо) та соціально – економічні туристичні ресурси (культурні об'єкти, історичні, археологічні, архітектурні пам'ятники, предмети матеріальної культури та духовної культури, музеї, виставки, театри. Без сумніву, ці туристичні ресурси можуть використовуватися для задоволення потреб вітчизняних та іноземних туристів в оздоровленні, відпочинку й пізнанні історії та культури краю.

У справу вивчення історії Луганської області внесли відомі археологи С. Н. Братченко, Н. Н. Чередниченко, М. І. Гладких, І. С. Піоро, І. А. Писларій, А. Ф. Горелик, О. Р. Дубовська, С. Н. Санжаров, В. А. Манько, В. Ю. Виборний, К. І. Красильников, Л. І. Красильникова.

Вагомий внесок у вивчення природних об'єктів Луганської області, зокрема геологічних зробили відомі вчені: О. І. Зарицький, В. І. Жадан, О. П. Карпінський, В. І. Полетаєв, А. П. Ротай, О. К. Щеголев, П. І. Луцький, О. П. Фісуненко.

Завжди привертала до себе увагу своєрідність рельєфу Луганщини, вивченням якого займалися В. Г. Бондарчук, М. Я. Бланк, В. С. Преображенський, І. М. Рослий та інші.

Специфіка кліматичних умов регіону описувалася в роботах М. Д. Павлової, В. С. Преображенського, В. Ю. Бучинського, В. Д. Симоненка й т. п.

Серед учених, які вивчали поверхневі й підземні води Луганської області, велике значення мають дослідження В. С. Попова, А. С. Пельтихіна, М. Л. Реви, В. І. Талієва, К. М. Залеського та ін.

У вивчення ґрунтового покриву нашого краю внесли значний вклад В. В. Курілов, П. І. Луцький, П. І. Боярський, В. Т. Плотнікова, Г. Г. Махов та ін.

Дослідженням розмаїття рослинного та тваринного світу Луганської області присвячені наукові роботи Г. І. Білика, Р. І. Бурди, О. Н. Дубовік, С. І. Зіміна, Р. Я. Ісаєвої, Е. Н. Кондратюка, П. І. Кузнецової, В. Р. Маслової, Е. С. Ніколаєвої, В. І. Оберто, М. Л. Реви, О. І. Симоненка, М. Д. Самчука, І. І. Сахна, Н. Н. Сомова, С. Г. Панченка й багатьох інших.

Питання ландшафтних досліджень Донбасу висвітлені в роботах А. О. Слюсарєва, В. С. Преображенського, М. П. Макарова, В. С. Попова, А. С. Пельтихіна, В. І. Жадана, Л. М. Белогуба, М. В. Лапка, В. Д. Симоненка та інших.

Однак, ці дослідження носять більш природознавчий характер. інформація щодо стану туристичної галузі у Луганській області представлена в літературі фрагментарно – здебільшого статтями

періодичних видань та частково у туристичних брошурах та окремих путівниках по Луганщині.

Метою статті є характеристика Луганської області як туристично-привабливого регіону.

З метою розгляду Луганської області як цілісного привабливого туристичного регіону, розглянемо найбільш привабливі туристичні об'єкти деяких районів Луганщини та м.Луганська.

Важливим туристичним об'єктом м. Луганська є **авіаційно-технічний музей**, який є одним з кращих в Україні. Він був відкритий 1996 року й зараз налічує більше 60 одиниць авіаційної техніки. Тут представлені зразки літальних апаратів та авіадвигунів, створених в період 40-80 років ХХ ст. Крім цього, родзинкою музею, яка викликає незмінний інтерес у відвідувачів, є унікальна колекція раритетних автомобілів і мотоциклів.

Дивним туристичним об'єктом міста є унікальна, єдина в місті **соляна печера**. Вона створена з природної кам'яної солі Солотвинських шахт (Закарпатська область). Штучний мікроклімат в соляній печері порівнюємо з кліматом моря. Повітря тут наповнене лікувальними компонентами (зарядженими іонами хлориду натрію), які необхідні для здорового функціонування людського організму.

Унікальне поєднання вологості та температури, певний тиск, наявність у повітрі іонів: натрію, магнію, кальцію, калію, йоду, робить благотворний вплив на життєво-важливі системи організму, тут створено центр здоров'я „Крікор”. У цьому центрі туристи можуть пройти оздоровчий цикл галотерапії (ефективний метод профілактики та лікування в умовах мікроклімату соляних шахт).

В умовах міського життя особливо привабливими й цінними є природні пам'ятки. На околиці Луганська є чудове місце з мальовничим пейзажем – міський водоспад. У народі його називають **„водоспад за Гострою Могилою”**. Тут знаходиться незвичайна для нашої місцевості балка, глибина її близько 8 метрів. У балці між між тінистих дерев дзюрчить струмочок, на якому є невеликий водоспад висотою до двох метрів. Це місце – дивина для нашої місцевості та дуже привабливий туристичний об'єкт. Взимку водоспад перетворюється в крижану брилу, що нагадує застигли кришталеві підвіски. Туристи назвали це чудо природи – Ледопад [2].

Дивним туристичним об'єктом Антрацитівського району є – Байрачні діброви, **урочище Лоби**. Більше п'ятисот гектарів лісу, близько двадцяти мурашників (що є красномовним індикатором чистоти лісу), озеро, з якого бере початок декілька річок, близько 50 унікальних джерел, це лише деякі показники, що свідчать про унікальність цього місця. А. П. Чехов називав це місце „Донецької Швейцарією”. Урочище розташоване у глибокій балці, і протилежні сторони так круто опускаються на дно, що здається, ніби вони протистоять один одному „лобами”. У 1,5 км на захід від урочища знаходиться одна з найвищих

точок Донецького кряжа – 349 метрів над рівнем моря. Особливу цінність і красу цього урочища надає унікальний ставок, з усіх боків оточений лісом. Є невеликий пляж.

Цікавою пам'яткою **Біловодського району** є – **Храм Святої трійці**, який був споруджений у XIX сторіччі. Храм побудований у візантійському стилі, трьохпрестольний, п'ятикупольний, він є пам'яткою архітектури.

Без сумніву, для туристів унікальним об'єктом **Біловодського району** є **Деркульський кінний завод**. Його історія нерозривно пов'язана з царським прізвищем. Створювачкою кінного заводу стала Катерина II. Через два роки конюшенний двір прийняв перших вихованців – 73 коні німецької, датської, іспанської, перської, англійської, неаполітанської, угорської та російської породи. Деркульський кінний завод – один з найстаріших на території колишньої Російської імперії й найперший в Україні. Одним з найцікавіших місць на заводі є так званий „Японський манеж”, прозваний так за свою схожість з пагодами Країни висхідного сонця. Головним же дивом самого манежу можна вважати його центральний стовп, на якому (і більше ні на чому) тримається вся конструкція. Аналогів цьому в світі немає. Сама споруда в стилі класицизму - це данина поваги засновниці заводу Катерині II. Деркульські коні зараз користуються попитом по всьому світу.

Білокуракинський район привабливий для туристів перш за все заказниками. На його території розташований ентомологічний заказник „**Роздолянські ставки**”, організований з метою охорони місць перебування комах-запилювачів сільськогосподарських культур, в тому числі диких бджіл.

Ще однією визначною пам'яткою цього району є загальнозоологічний заказник „**Лісова перлина**”. Він створений з метою збереження унікального для південно-східної частини України ландшафту: заплавно-терасові ділянки, цілинний степ, штучні водойми, болота, представники рослинного й тваринного світу. Краса місцевого ландшафту зберігається також у ландшафтному заказнику „**Самсонівська заводь**” [3].

Найяскравішою пам'яткою **Кремінського району** є **Кремінський ліс**. Кремінські ліси є унікальними не тільки в природному відношенні, але й в археологічному плані місцями. Як встановили археологи, людське життя у цій місцевості не припинялося протягом останніх 9 тисячоліть. У різні сезони року **Кремінський ліс** є дуже привабливим для туристів. Тут можна організувати одно-дводенні тури для бажаючих збирати суниці, шипшину, терен, гриби, лікарські рослини тощо. У зимовий період для туристів з активним способом життя можна організувати катання на санках та лижні прогулянки (необхідний для катання сніговий покрив тримається у нашій місцевості від 1,5 до 3-х місяців). Для шанувальників їзди верхом є всі можливості для організації кінних прогулянок лісом. На озерах **Кремінщини** – діють станції з прокату човнів та водних велосипедів [5].

Дуже цікавими об'єктами релігійного туризму та паломництва в цьому районі є окремі сакральні споруди, які розташовані на території Кременщини. Це храмові споруди Свято-Іллінського чоловічого монастиря, який 2011 року відзначив своє 150-річчя, який розташований у с. Варварівка, храм Покрови Пресвятої Богородиці (с. Нова Астрахань), Свято-Сергіївський чоловічий монастир (м. Кременне), Свято-Петропавлівська церква (с. Макіївка).

Краснодонський район – це пам'ятник архітектури. Споруджуваний комплекс Прославлення Страстей Господніх в селі Червоне (колишне Церковне) – яскравий приклад того, як божественне начало Природи й людська праця створюють унікальні спасенні місця. Це місце дуже привабливе для туристів, тут людина може відволіктися від мирських проблем, поглянути на своє життя по-новому і задуматися про вічне.

Цікавим природним об'єктом є **Королівські скелі** – геологічне утворення, що знаходиться на південно-сході Луганської області в Провальському степу над рікою Прірва. Для туристів дуже приємним заняттям може стати відпочинок біля річки прямо під скелею. Ця унікальна гряда Грушевської ділянки заповідника „Провальський степ”, що складається із скельних порід осадового типу, нависає над руслом річки Безодня. На схилах цієї гряди, яка тягнеться із заходу на схід на 1,5 км і підноситься над навколишньою місцевістю на 50 – 60 м, збереглося чимало рідкісних рослин, в тому числі й папороть – аспленій північний. Відносна безлюдність цієї місцевості й мальовничі пейзажі, що відкриваються погляду з Королівських скель, залишають незабутні враження та спогади у відвідувачів цих місць.

Унікальним туристичним об'єктом Лутугинського району є балка Плоска. Це запашний і квітучий куточок Луганської області. У балці цвіте близько 40 видів рослин, занесених до Червоної книги України. Саме тут було виявлено рідкісний вид вухатого їжака.

Балку Плоску ще називають Луганським Едемом. Як ботанічний пам'ятник, вона має велике природоохоронне, науково-методичне та навчально-виховне значення [1].

У 25 кілометрах від Луганська в селищі Юр'івка Лутугинського району розташована старовинна садиба. На жаль, садиба сьогодні прийшла в запустіння, але тут все ще живе дух складного, важкого й в той же час прекрасного дев'ятнадцятого століття. У прилеглому до садиби парку ростуть вікові дерева. Ще однією визначною пам'яткою цього селища є те, що тут народився український письменник, правозахисник, Герой України, голова Української Гельсінської Групи, автор багатьох збірок поезії, романів і повістей, фантастичних романів – Микола Данилович Руденко.

У Марківському районі розташований унікальний пам'ятник архітектури початку ХХ століття – **Кирило-Мефодіївський храм** – в с. Тишківка (Додаток 3, рис.8). Деякі мистецтвознавці стверджують, що

церква святих Кирила і Мефодія нагадує храм Ордена тамплієрів. Нібито „слід” братів-хрестоносців проглядається у восьмикутних формах будівлі з арочними шестигранними вікнами й восьмиконечними хрестами на віконницях. В 2008 році Кирило-Мефодіївська церква була визнана пам'яткою архітектури та містобудування, її внесли до Державного реєстру пам'яток культурної спадщини України.

У 12 кілометрах від с.Мілового (**Міловського району**) розташований заповідник „**Стрілецький степ**” Луганського державного природного заповідника, де є понад 400 видів рослинності, налічується близько 200 видів птахів і звірів.

На території Міловського району в с. Стрільцівка знаходиться ботанічний заказник „**Крейдяні відкладення**”. Заказник організований з метою збереження крейдяної флори, охорони рідкісних рослин, занесених до Червоної Книги України. Пам'ятник природи „Крейдяні відкладення” представляє собою мальовничі крейдяні гори правого берега річки Комишної.

Ще однією визначною пам'яткою є орнітологічний заказник місцевого значення „**Зоріновський**”. Цей лиман є верховим озером, розташованим на вододілі річки Комишної і річки Крейдяної. Мілководність, густі зарості очерету, осокових служать місцем проживання водоплавної птиці. В оточенні розораних степових масивів „Зоріновський лиман” є унікальним пам'ятником природи.

На території **Новоайдарського району** розташована пам'ятка природи державного значення „Айдарська тераса” – лісовий масив, розташований на лівому березі Сіверського Дінця серед боліт і озер. Територія рясніє розмаїттям флористчного складу (дуб, ясен, клени татарський і польовий, дуже багато трав). На території заказника мешкають косуля, лисиця звичайна, заєць – русак, енотовидний собака, дика свиня й т. п.).

Видатним природним об'єктом цієї території є – скелі „**Баранячі лоби**” біля річки Айдар, дуже мальовниче природне утворення на розламах крейдяних гір Донецького кряжу.

Новопсковський район славиться своєю чудовою природою. Справжньою перлиною цих місць є Свято-Успенська церква (1802 рік). Кам'яний храм об'єднує стилі бароко й класицизму. Він дивує своєю красою й сміливістю будівлі, так як величезний купол спирається лише на стіни, жодного стовпа в церкві немає. Вважається, що таких унікальних храмових будівель залишилося тільки три: в Москві, Острогозьку (Воронезька обл.) і в Осиново.

Дивним куточком чистої й природної краси є заповідне **урочище „Луг”** – на правому березі річки Айдар. Завдяки різноманітності рослинного світу, зібраного на невеликій ділянці землі, урочище „Луг” чарівне у всі пори року. У заповіднику знаходиться артезіанська свердловина глибиною 353 м з мінеральною водою, що має

бальнеологічне значення. За хімічним складом вода аналогічна „Миргородській” – містить сірководень і кремнієву кислоту [4].

Унікальними туристичним об'єктом **Перевальського району** є – фантастичні кам'яні статуї в долині річки Біла. Ці скалоподібні фігури – результат багатоміліонного вивітрювання.

Випалені палючим сонцем, висушені східними вітрами-суховіями ці кам'яні велетні заввишки 10 – 12 м утворюють химерні кам'яні колони, стовпи та башти. Річка Біла, яка протікає неподалік, тільки підкреслює дику красу цих місць. Певною мірою Білоріченські скелі нагадують Кримську долину привидів або незвичайні масиви Карадазького заповідника.

Недалеко від Білоріченських скель перебуває ще одна гірська „родзинка” нашого степового краю – так звана скеля Аврора. З вершини Аврори, з майже 150-метрової висоти, відкривається приголомшливий вид на десятки кілометрів на південь, а точніше на вищу точку всієї Лівобережної України - Могили Мечетну.

Сватівський район вважається найстарішим поселенням в Луганській області. Тут виявлено понад 680 археологічних пам'яток. Збереглися до наших днів і 5 церковних будівель, побудованих ще в позаминулому столітті. Одне з найстаріших (300 років) – це Храм Різдва Іоанна Предтечі в селі Мілуватка.

Територію **Слов'яносербського району** по праву вважають колискою Донбасу. Згідно з указами імператриці Єлизавети від 1753 року, між річками Бахмутом і Луганню були виділені землі для ветеранів російсько-турецьких воєн. Сюди були переведені дружини сербів, болгар, хорват, які заснували наш „новий світ” – Слов'яносербія. Слов'яносербія – дивовижне місце, яке пронесло крізь сивину століть чудові традиції, звичаї, неповторну мелодію свого рідного краю. Вона звучить і сьогодні невичерпною силою народної творчості сучасної „**Степової Югославії**”, яку подорожуючим обов'язково варто відвідати. Туристичними об'єктами, які варто подивитися є с. **Олександрівка** (На Червоній площі міста розміщений пам'ятник архітектури кінця XVIII століття - забутий палац полковника Костянтина Юзбаша), м. **Слов'яносербськ** – тут знаходиться районний історико-краєзнавчий музей, неподалік від якого встановлений монумент Дружби слов'янських народів.

Найцікавішою туристичною визначною пам'яткою цього **Старобільського району** є жіночий монастир „Всіх скорботних радість”. Монастир був перетворений з дитячого притулку, в якому протягом 10 років виховувалися 40 сиріт. 1870 року за погодженням зі Святим Синодом дитячий притулок був перетворений у жіночий монастир.

Кожен турист, який відвідав Луганську область обов'язково повинен побувати на озері **Царівська балка Троїцького району**. Приватний ставок у Царівці – це упорядкована берегова лінія, зручні містки для лову, затишні альтанки і, головне, безліч риби. Приватна садиба в Царівці – справжній „Ноїв ковчег”. Тут можна погладити і погодувати з руки

австралійських страусів, які спокійно розгулюють по території. А біля озера будь-якого туриста вразять своєю красою білосніжні лебеді. Крім того, в садибі живуть фазани, павичі, декоративні курочки, цесарки [6].

Отже, можна зробити висновок, що Луганська область – це територія яка може бути привабливим туристичним регіоном. Уже сьогодні дуже активізувалася робота з розробки туристичних маршрутів територією Луганської області. У якості приклада приведемо декілька маршрутів:

„Рідний Луганськ” (ознайомлення з історією й сьогоденням м. Луганська, оглядова екскурсія по старому й новому місту), **„Луганське козацтво”** (ознайомлення з історією і життям луганського козацтва, відвідини музею в Станиці-Луганській, участь в обрядових заходах, відпочинок на природі, **„Старобільський монастир”** (екскурсія по території Старобільського монастиря, відвідування Новоолександрівського конезаводу, катання на конях, відпочинок на березі р. Айдар, **„Храми Луганська”** (ознайомлення з історією луганських церков, з діяльністю земляків меценатів: В. Даля, Г. Сковороди, П. Холоділіна, сім'ї Алчевських. Відвідання діючого кафедрального Петропавлівського собору, Микола-Преображенського храму, церкви Димитрія Солунського і т. п.), **„Тут проходив Міус-Фронт”** (відвідування Меморіалу „Міус-Фронт”: ознайомлення з експозицією бойової техніки, пам'ятником Герою Радянського Союзу, льотчиці-винищувачу Л. Літвяк, шахти „Богдан” – місце масових покарань радянських громадян німецькими окупантами), **„Подвиг героїв-молодогвардійців”** (ознайомлення з підпільною організацією „Молода Гвардія”. Відвідання Меморіального комплексу в м. Краснодоні, експозиції музею „Молода Гвардія”, музею в м. Ровеньки), **„Дорогами Луганщини”** (ознайомлення з історією краю, міст Стаханова, Алчевська, Брянки, Луганська, відвідини Стахановського вагонобудівного заводу, ознайомлення з панорамою Алчевського металургійного комбінату, оглядова екскурсія по м. Луганськ), **„Пам'ятають степи Донецькі”** (ознайомлення з історією та сьогоденням рідного краю, справжнім рідного краю, міст Горська, Золоте, Северодонецьк, Лисичанськ, з панорамами вугільного краю, заводу „Лиссода”, оглядова екскурсія по м. Северодонецьк) [7].

На жаль, на сьогоднішня Луганщина не входить у число розвинутих туристично-рекреаційних регіонів України. І тому існує ряд причин, які заважають розвивати туризм як належно:

- низький рівень економіки;
- низький рівень розвитку різних видів туризму на території Луганщини через відсутність нормативно-правової бази;
- неякісні дороги, погано розвинута транспортна система;
- недостатньо розвинута якість послуг, які пропонуються підприємствами розміщення;
- відсутність зацікавлених інвесторів для вкладання необхідних коштів у розвиток того чи іншого виду туризму;
- неналежний стан туристичних маршрутів (брак обладнаних місць перепочинку, відсутність єдиної системи маркування туристичних об'єктів,

екскурсійних маршрутів тощо); • недостатність туристичних карт, рекламної продукції, інформації про туристсько-рекреаційні можливості територій локального рівня; • недостатнє кадрове забезпечення туристично-рекреаційної сфери тощо.

Взагалі ці проблеми вимагають об'єднання зусиль, інтересів та співробітництва для того, щоб розвивати наш регіон з економічної точки зору для того, щоб створити надійну основу для розвитку туризму на Луганщині.

В подальших дослідженнях буде розглянуто унікальні природні об'єкти з точки зору їх привабливості для туризму та розроблено інноваційні підходи щодо їх використання в туристичній діяльності.

Список використаної літератури

1. Борозенець В. О. Заповідна Луганщина / В. О. Борозенець, П. С. Тихонюк ; Держ. управління екології та природ. ресурсів по Луган. обл. Мінекоресурсів України. Луган. природ. заповідник НАН України. – Луганськ, 2000. – 94 с. **2. Булкін С. П.** Острая Могила : путеводитель / С. П. Булкін. – 3-е изд. – Донецк : Донбас, 1987. – 48 с. **3. Відпочинок у селі : чарівна Луганщина / Луганська обласна державна адміністрація; управління культури і туризму.** – Луганськ, 2007. – 32 с. **4. Природно-заповідний фонд** Луганської області / Т. В. Сова, Ю. О. Кононов, В. Б. Ференц, О. Ю. Іванченко. – Луганськ: Вид-во Лунний світ, 2005. – 260 с. **5. Лавка Г. М.** Приглашает Кременная : путеводитель / Г. М. Лавка. – Донецк : Донбас, 1983. – 33 с. **6. Луганщина – світанок України: туристичний путівник / Луганська обласна державна адміністрація; управління культури і туризму.** – Луганськ 2007. – 32 с. **7. „Маршрути по-луганськи” : туристичний путівник / ТОВ „Видавничий дім „Український Медіа Холдинг”.** – Луганськ, 2011. – 60 с.

Сорокіна Г. О. Луганська область як туристично привабливий регіон.

У статті охарактеризована Луганська область як туристично привабливий регіон, дано опис яскравих туристичних об'єктів Антрацитівського Біловодського, Білокуракинського, Кременського, Краснодонського, Лутугинського, Міловського, Новоайдарського, Новопсковського, Перевальського, Сватівського, Старобільського, Троїцького районів і міста Луганськ. Приведена стисла характеристика розроблених туристичних маршрутів по території регіону, виявлено причини, які ускладнюють розвиток туризму на Луганщині.

Ключові слова: Луганська область, туристичний регіон, туристичний маршрут, туристичний об'єкт.

Сорокина Г. А. Луганская область как туристически привлекательный регион

В статье охарактеризована Луганская область как туристически привлекательный регион, дано описание ярких туристических объектов Антрацитовского, Беловодского, Белокуракинского, Кременского, Краснодонского, Лутугинского, Меловского, Новоайдарского, Новопсковского, Перевальского, Сватовского, Старобельского, Троицкого районов и города Луганск. Приведена краткая характеристика разработанных туристических маршрутов по территории региона, выявлены причины, которые усложняют развитие туризма на Луганщине.

Ключевые слова: Луганская область, туристический регион, туристический маршрут, туристический объект.

Sorokina G. A. Luhansk region as attractive touristic region

In this article Lugansk region characterized as attractive touristic region, shows description of the most interesting touristic objects of Antracit, Belovodsk, Belokurakino, Kremensk, Krasnodon, Lutugino, Melovoe, Novoaydar, Novopskov, Perevalsk, Svatovo, Starobelsk, Troitsk regions and also city of Luhansk. Represent brief description of created touristic destinations of the region, identified the reasons, that complicate tourism developing in Luhansk region.

Key words: Luhansk region, touristic region, touristic destinations, touristic object.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378(09)(477.4/7)“19/20”

Н. А. Сейко

**ГОЛОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ
ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОБРОЧИННОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ
УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)**

Актуальність і постановка проблеми дослідження. Історичний досвід доброчинності, відображений у джерелах досліджуваного періоду в сфері освіти цілком претендує на сучасне окреслення і навіть застосування. Х. Гадамер (1971) вперше в філософській науці висловив думку про необхідність існування певної дистанції між минулим і нинішнім, щоб можна було говорити про історичний досвід і його наукове пізнання [1, с. 7]; тоді ж виявилось ставлення до минулого й теперішнього як до асиметричних понять.

Аналіз джерельної бази дослідження проблеми доброчинності, на нашу думку, безпосередньо пов'язані з поняттями „історичне джерело” і „наукове джерело” загалом, оскільки розгляд історичних джерел історії доброчинності не може бути повним без уявлення про джерелознавство сучасної соціально-педагогічної й соціально-історичної наук як окрему наукову галузь, набутками якої ми скористалися.

Джерела як науковий феномен при тому, що їх можна класифікувати, систематизувати, функціонально розділяти – мають достатньо чіткі властивості форми й змісту. В джерелознавстві реалізація діалектичної закономірності поєднання форми і змісту не суперечить нарративному підходу, а, навпаки, підтверджує його: адже наратив історичного джерела – це форма, виражена у певному змісті, з одного боку; з іншого боку, дослідник має право на власну інтерпретацію змісту, надаючи йому нової форми. Якщо зміст і форма при цьому узгоджені, джерело виконує свою методологічну, вузькоспеціальну й інструментальну місії: підтримує першу, належить другій і реалізується в третій.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей історіографії проблеми доброчинності у сфері освіти України (XIX – початок XX століття).

Для реалізації цих завдань було визначено кілька основних груп джерел дослідження історії доброчинності за кількома підходами до класифікації історичних матеріалів. Перший з них представляє класифікацію джерел за *ступенем формалізації*. Така класифікація відповідає завданням джерелознавства, оскільки характеризує функціональні властивості джерела, викладені у належності до тої чи іншої групи відповідно до об'єкта, предмета і завдань дослідження. Другий підхід ми означуємо як *хронологічний*, тобто поділ джерел за часом їх створення. Третій підхід пов'язаний з наявністю міждисциплінарних контактів і тому за вихідну позицію приймається *ступінь близькості джерела до проблеми дослідження* і галузі знань (у нашому випадку – історії доброчинності); ми назвали його структурно-змістовим. Четвертий підхід до класифікації джерел нашого дослідження ми назвали *функціональним* і виділили в ньому дослідження з методології доброчинності, з теорії доброчинної діяльності і праці з історії доброчинності.

Йдучи за першим прийнятим нами підходом, ми виділяємо такі види джерел:

1) *Традиційні*, представлені: а) джерелами письмової традиції (історичні написи і підписи, генеалогічні дерева, біографії, мемуари, брошури, газетний і журнальний матеріал); б) джерелами зображувальної традиції (портрети, географічні карти, плани міст, малюнки, живопис тощо).

2) *Формалізовані* джерела, в тому числі архівні матеріали: офіційні документи, ділові акти, протоколи; нормативно-правові документи

(освітні статути, положення, офіційне листування в галузі освіти тощо);
знаки відзнаки, монети, медалі і т. п.;

3) *Інтерпретаційні* джерела: монографії, статті тощо.

Опрацювання оптимальної кількості джерел приводить до постановки питання про, власне, межу такої оптимальності. Ми переконані, що перегляд ста відсотків архівних джерел, наприклад, у Центральному державному історичному архіві, що стосуються проблеми добродійності (насамперед, фонди 70 і 442) не дасть більш повної історичної картини цього явища, аніж перегляд вибраної кількості джерел з різних етапів розвитку добродійності в Україні в різних архівах. Крім того, самі по собі архівні матеріали не можуть бути єдиним джерелом аналізу проблеми добродійності в сфері освіти, оскільки важливе значення мають нормативно-правові документи, листування офіційних діячів, статті в газетах і журналах, монографічна література – тодішня й сучасна, дисертації тощо.

За другим з визначених нами – хронологічним – критерієм ми виділяємо чотири основні етапи наукових розвідок. *До першого етапу* належать дослідження другої половини XIX – початку XX ст., які мають характер статистично-описовий або мемуаристичний. Варто згадати у цьому контексті відомі роботи Г. Александровського (1910), А. Андріяшева (1865), М. Барсова (1864), Т. Бобровського (1900), В. Василевського (1907), М. Владімірського-Буданова (1884), І. Кулжинського (1864), Є. Лихачової (1899), А. Осінського (1816), І. Павловського (1906), М. Петрова й І. Малишевського (видання П. Батюшкова) (1888), С. Роджественського (1902), М. Ролле (1923), І. Сбітнева (1887) [2 – 13].

Другий етап досліджень історії добродійності у сфері освіти вміщує роботи першої половини XX ст., де зосереджені, насамперед, праці зарубіжних науковців українського та польського походження в різних країнах світу – Ю. Добржанського, М. Дубецького, А. Кнота, Ю. Корнецького, М. Ролле, М. Хандельсмана, Л. Яновського та ін. [12 – 19]. Відсутність спеціальних наукових досліджень історії добродійності з боку радянських науковців пояснюється, насамперед, її окресленням як буржуазного явища (за винятком окремих наукових розвідок, як, наприклад, О. Степанишиної) [20]. Дослідження другої групи – це спогади сучасників або учасників добродійної діяльності у XIX ст., колишніх учнів навчальних закладів, які фінансувалися з добродійних пожертв тощо. Варто, передовсім, назвати праці І. Бартошевича (1912), В. Вельхорського (1959), М. Дубецького (1909), С. Кеневича (1930), А. Кнота (1932), Я. Корнецького (1939), М. Хандельсмана (1937), Л. Яновського (1912) та ін. [16-18; 21-25].

Дослідження добродійності у сфері освіти другої половини XX ст. утворюють *третій етап* наукових розвідок і вміщують роботи вітчизняних учених В. Алексєєва (1981), Р. Апрєсяна (1997), С. Білоконя (1982), І. Богданова (1964), В. Борисенка (1980), О. Боханова (1985),

А. Волощенко (1974), Є. Дзюби (1987), Н. Калениченко (1991), М. Константинова та В. Струмінського (1953), М. Ярмаченка (1991), та зарубіжних – А. Вронського (1982), В. Данека (1976), С. Трухіма (1960) та ін. У цих роботах доброчинність як окреме історико-педагогічне й соціально-педагогічне явище не розглядається, але подається на загальному фоні розвитку історії освіти, переважно діяльності конкретних навчальних закладів, що були засновані на кошти приватних осіб чи громад.

До *четвертого етапу* відносимо дослідження кінця ХХ – початку ХХІ століть, що стосуються вивчення розвитку українського шкільництва в ХІХ – на початку ХХ ст., та ролі доброчинності в ньому (В. Афанасьєв та А. Соколов (1998), Л. Березівська (2007), Ю. Белікова (2004), В. Борисенко, Л. Вовк (1994), Р. Гавриш (1998), І. Гребцова та В. Гребцов (2006), А. Гуз (1997), Ю. Гузенко (2006), С. Дмитренко (2000), І. Добрянський та В. Постолатій (1998), О. Донік (2001), Л. Єршова (2006), І. Захарова (2002), В. Ковалинський (1998), С. Коляденко (2002), В. Корнієнко (2002), Ю. Коробейніков (2003), Г. Круль (2008), І. Левченко (2002), А. Нарядько (2003), Т. Ніколаєва (2005), Н. Побірченко (1999), Р. Саєнко (2001), М. Смольницька (2004), Ф. Ступак (1997), І. Суровцева (2006), О. Сухомлинська (2003-2007), Н. Терентьєва (2001), Т. Ткаченко (2003), С. Черкасова (2000), С. Чуйко (1996), С. Шукліна (2004)) [36-66], а також роботи зарубіжних науковців, інтерес яких до аналізу розвитку освіти в Україні значно виріс (Д. Бовуа (1987, 1996), Л. Заштовт (1997, 2003), А. Ліндермейер (1990) та ін.). У цих наукових розвідках доброчинність вперше стає окремим об'єктом дослідження – в історичному, історико-педагогічному й соціально-педагогічному контексті. Автори аналізують форми й методи доброчинної діяльності у різних сферах суспільного життя, в тому числі й у сфері освіти.

Вважаємо за потрібне окремо атрибутувати велику кількість *польськомовної* літератури. Зацікавленість польських науковців цією проблематикою була й є цілком природною, оскільки значна частина території України до кінця ХVІІІ ст. належала до Речі Посполитої, та й після остаточного поділу Польщі відчувала на собі сильні польські впливи. Крім того, польським магнатам належали великі маєтності по всій території України, тому польські або спольщені українські шляхетські родини ставали першими доброчинниками створюваних на території округу навчальних закладів. Природно, що значне місце в історіографії проблеми доброчинності України в ХІХ – на початку ХХ ст. займає польська мемуаристична література, статті в польськомовних газетах та часописах (виданих в Україні, Росії та Польщі), а також дослідження польських істориків другої половини ХХ століття (В. Валевський, 1963; В. Вельхорський, 1963; А. Вронський, 1982; М. Вішніцький, 1970; Л. Заштовт, 1990; Я. Коморницький, 1980; Я. Олехнович, 1963; Я. Поплатек, 1973; В. Свідерська, 1966; С. Трухім, 1960) [72 – 75].

За третім – *структурно-змістовим* – критерієм ми виділяємо такі головні групи джерел:

1. Нормативно-правові акти, що регулювали систему освіти й добродійну її підтримку у досліджуваній період. До таких відносяться, насамперед, розпорядження міністерства народної освіти Російської імперії досліджуваного періоду; нормативно-правові акти XIX – початку XX століття (насамперед, Статути та Положення про навчальні заклади); положення про стипендіальні та добродійні фундації; заповіти добродійників; статути добродійних товариств; звіти попечителів учбових округів тощо.

2. Архівні документи, які ми підрозділяємо на кілька основних груп: документи попечительських рад і канцелярій попечителів учбових округів; документи Міністерства внутрішніх справ і жандармських управлінь; листування керівників навчальних закладів з попечителями учбових округів; матеріали люстраційних справ; дозволи на створення добродійних товариств тощо.

3. Наративні джерела. Ця група джерел є найбільшою за обсягом і знову-таки, може бути поділена на кілька підгруп:

- публікації на сторінках періодичної преси досліджуваного періоду;
- спогади безпосередніх учасників історичних подій досліджуваного періоду і більш пізнього часу;
- монографії, що представляють історичні дослідження з другої половини XIX століття до нинішнього часу;
- статистичні описи, календарі різних губерній та міст України досліджуваного періоду і т.п.

Джерельна база нашого дослідження підлягає класифікації також з точки зору головних наукових підходів. Зауважимо, що цей підхід до вивчення джерельної бази є для нас довший відносним, оскільки до наративних з тою чи іншою мірою об'єктивності можна віднести будь-яке джерело соціально-педагогічної історії.

Четвертий – *функціональний* – підхід до класифікації джерел дослідження добродійності у сфері освіти дає змогу виділити такі групи наукових праць:

1. *Дослідження в галузі методології соціальної педагогіки й історії соціальної педагогіки*, які можуть бути використані для вивчення добродійності, куди ми віднесли, насамперед, роботи Л. Ваховського (2005), В. Краєвського (2001), І. Липського (1996), М. Румянцевої (2007), О. Сухомлинської (2003), Б. Шпотова (1993) та ін.

2. *Дослідження з теорії добродійності*, переважно зарубіжні, представлені в роботах Р. Апресяна (1997), С. Гогеля (1912-1916), А. Ліндермеєр (1992), Є. Максимова (1896), З. Масловської (1911), д'Оссонвіля (1898) та ін. (1998) та ін.

3. *Праці з історії добродійності*, що складають найбільшу групу джерел за четвертим принципом поділу; сюди відносяться, насамперед, названі вище роботи Н. Барінової (1996), Ю. Белікова (2004),

В. Борисенка та І. Левченко (2002), А. Власової (2004), І. Гребцової та В. Гребцова (2006), А. Гуза (1997), Ю. Гузенка (2006), С. Дмитренко (2000), І. Добрянського та В. Постолатія (1998), О. Доніка (2001), В. Ковалинського (1998), Т. Коломієць (1995), В. Корнієнко (2005), Ю. Коробейнікова (2003), Г. Круль (2008), Т. Курінної (2004), І. Левченко (2002), А. Нарадька (2003), Т. Ніколаєвої (2005), С. Поляруш (1996), М. Смольницької (2004), Ф. Ступака (1997), Н. Терентьєвої (2001), О. Ткаченко (1998), С. Черкасової (2000), С. Шукліної (2004) та ін.).

Теоретичне дослідження доброчинності на території України розпочалося значно пізніше, аніж сама доброчинна діяльність. Досить ґрунтовні дослідження теорії доброчинності з'явилися лише наприкінці ХІХ століття; до цього часу матеріал з історії доброчинності та деякі узагальнення можна віднайти в роботах краєзнавчо-історичного характеру (Г. Александровський, М. Астряб, В. Василевський, М. Владімірський-Буданов, П. Георгієвський, С. Гогель, Д. Каширін, З. Масловська, М. Петров, Ф. Подоба, С. Рождественський, А. Сребницький та ін.). Досить відомими на сьогодні є зазначені вище праці Є. Максимова щодо сутності доброчинності у різних сферах соціального життя, в тому числі й у освіті. Серйозним внеском у вивчення теорії і практики соціального захисту і ролі доброчинної його підтримки можна вважати роботи Є. Максимова „Нариси земської діяльності в галузі громадського призріння” (1885) та „Практична і законодавча постановка заходів громадського призріння” (1896) [26 – 27].

Серед наукових джерел другої половини ХІХ – початку ХХ століття вирізняється також праця В. Дерюжинського (1897) „Про громадське призріння”, де подано комплексний (як на той час) аналіз стану і нормативно-правової бази сфери громадського призріння, що значною мірою підтримувалася за рахунок доброчинних пожертв і містила елементи освітньої діяльності [28].

В кінці ХІХ – на початку ХХ століття з'явилася низка періодичних російськомовних видань, що висвітлювали проблему доброчинної підтримки різних сфер соціального життя в Російській імперії, серед яких найважливішими для проблеми нашого дослідження вважаємо часописи „Дитяче життя” („Детская жизнь”), „Трудова допомога” („Трудовая помощь”), „Вісник доброчинності” („Вестник благотворительности”) „Призріння й доброчинність в Росії” („Призрение и благотворительность в России”). Крім цього, існували також регіональні видання у цій сфері, наприклад, „Чернігівський земський вісник” („Черниговский земский вестник”) (з 1869 р.).

В післярадянський період дослідження теорії й практики доброчинності значно пошквалилися, і ми виділяємо кілька причин цього: доброчинність перестала бути „пережитком минулого”, „буржуазним пережитком”; досвід доброчинності як соціальної практики став потребувати нового осмислення у зв'язку з його можливим використанням на нинішньому етапі розвитку українського суспільства; з'явилася нова

галузь знання і практично-професійної діяльності – „соціальна педагогіка”, яка стала тісно пов’язуватися з доброчинністю як теоретичним феноменом і видом філантропічної діяльності; стала розвиватися теоретична концепція „соціальної відповідальності підприємництва“, подальшого розвитку набула теорія „справедливого суспільства“, що вплинуло на динаміку досліджень у галузі історії й теорії доброчинності; виникла потреба у створенні відповідної нормативно-правової бази доброчинної діяльності, яка мала враховувати історичні традиції й тенденції розвитку доброчинності в Україні.

Отже, аналіз джерельної бази дослідження історії доброчинності у сфері освіти України дає змогу дійти **висновку** про представлення її в єдності кількох головних етапів досліджень, які визначаються в хронологічному порядку і мають свою специфіку на методологічному й авторському рівні. Дослідження засвідчило, що джерельна база історії доброчинності може бути проаналізована за кількома критеріями: структурним (нормативно-правові акти, архівні джерела, нарративні джерела), ступеня формалізації (традиційні, формалізовані, інтерпретаційні), хронологічним (дослідження другої половини ХІХ – початку ХХ століття; першої половини ХХ століття; другої половини ХХ століття; початку ХХІ століття), структурно-змістовим (архівні джерела, нормативно-правові акти, нарративні джерела), функціональним (дослідження з методології доброчинності; праці з теорії доброчинної діяльності; дослідження з історії доброчинності).

Перспектива подальших досліджень вбачається нами в детальному аналізі іншомовних джерел з історії доброчинності у сфері освіти України у ХІХ – на початку ХХ століття.

Список використаної літератури

- 1. Гадамер Г.-Г.** Истина и метод / Г.-Г. Гадамер ; [пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
- 2. Александровский Г.** Историческая записка о состоянии Киево-Фундуклеевской женской гимназии в течение первого пятидесятилетия ее существования. 1860—1910 / Г. Александровский. – К., 1910. – 156 с.
- 3. Андрияшев А.** Материалы для истории учебных заведений Черниговской дирекции с 1789 – 1832 гг. / А. Андрияшев. – К., 1865. – 93 с.
- 4. Василевский В. Л.** Полтавская гимназия с 1808 по 1831 год // Труды Полтавской ученой архивной комиссии. – Вып. 3. – Полтава, 1907. – С. 196 – 212.
- 5. Владимирский-Буданов М. Ф.** История Императорского Университета св. Владимира. / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Типография Киевского ун-та св. Владимира, 1884. – 674 с.
- 6. Вольтинь.** Исторические судьбы Юго-Западного края / [издание П. Н. Батюшкова]. – СПб, 1888. – 126 с.
- 7. Кулжинский И. Г.** Воспоминания о Вольтини / И. Г. Кулжинский. – Б.м.в., б.р.в. – 26 с.
- 8. Лихачева Е.** Материалы для истории женского образования в России (1806—1856) / Е. Лихачева. – СПб, 1899. – 877 с.
- 9. Рождественский С. В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. / С. В.

Рождественский. – СПб. : Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 758 с. **10. Сбитнев И. М.** Записки Ивана Матвеевича Сбитнева. Из времен учреждения на Волыни и Подолии, после восстания 1831 г., русских школ взамен польских / И. М. Сбитнев. – К., 1887. – 94 с. **11. Bobrowski T.** Pamiętniki. T. 1. – Lwów, 1900. – 212 s. **12. Osiński A.** O życiu i pismach Tadeusza Czackiego rzecz czytana na zebraniu Gimnazjum Wołyńskiego 30 lipca 1813 roku. – Krzemieniec, 1816. – 414 s. **13. Rolle M.** Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce. – Lwów – Warszawa, 1923. – 134 s. **14. Dobrzański J.** Z dziejów ofiarności na cele oświaty na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w l. 1795 – 1832 // Nauka Polska. – T. XIV, 1931. – S. 125 – 137. **15. Dubiecki M.** Na kresach i za kresami. – Kijów, 1914. – 22 s. **16. Handelsman M.** Ukraińska polityka ks. Adama Czartoryskiego przed wojną Krymską. – Warszawa, 1937. – 174 s. **17. Janowski L.** W płomieniach Wilna i Krzemiecca. – Wilno, 1923. **18. Dobrzański J.** Z dziejów ofiarności na cele oświaty na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w l. 1795 – 1832 // Nauka Polska. – T. XIV, 1931. – S. 125 – 137. **19. Korniecki J.** Oświata polska na Rusi w czasie wielkiej wojny. – Wrocław, 1939. – 282 s. **20. Степанишина О.** Господарство графів Браницьких на Київщині і реформа 1861 р. в їхніх маєтках / О. Степанишина // Студії з історії України. – К., 1930. – Т. III. – 186 с. **21. Bartoszewicz I.** Na Rusi polski stan posiadania (Kraj – Ludność – Ziemia). – Kijów, 1912. – 23 s. **22. Dubiecki M.** Młodzież polska w Uniwersytecie Kijowskim przed rokiem 1863. – Kijów, 1909. – 88 s. **23. Kieniewicz S.** Józef Działyński. – Kraków, 1930. – 64 s. **24. Pamiętniki Jana Duklana Ochockiego z pozostałych po nim rękopisów przepisane przez J.I.Kraszewskiego.** – w 4t. – t.III. – Wilno: Nakł. Józefa Zawadzkiego, 1857. – 360 s. **25. Wielhorski W.** Szkice i wspomnienia z ziemi owruckiej na Wołyniu // Pamiętnik Kijowski. – T. 2. – Londyn, 1963. – S. 217 – 233. **26. Максимов Е. Д.** Очерк земской деятельности в области общественного призрения / Е. Д. Максимов. – М., 1895. – 54 с. **27. Максимов Е. Д.** Практическая и законодательная постановка мер общественного призрения / Е. Д. Максимов // Русское богатство. – 1896. – № 10. – С. 19 – 50. **28. Дерюжинский В. Ф.** Заметки об общественном призрении / В. Ф. Дерюжинский. – М., 1897. – 98 с.

Сейко Н. А. Головні характеристики джерельної бази дослідження історії доброчинності у сфері освіти України (XIX – початок XX століття)

У статті здійснено аналіз джерельної бази проблеми історичного розвитку доброчинності у сфері освіти України у XIX – на початку XX століття. Обґрунтовано провідні критерії класифікації історичних джерел (структурний, ступеня формалізації, хронологічний, структурно-змістовий; сформульовано висновок про значення польськомовної та англійськомовної історичної літератури в структурі джерельної бази історії доброчинності у сфері освіти.

Ключові слова: джерельна база, доброчинність, джерелознавство, наукова розвідка, періодичне видання.

Сейко Н. А. Главные характеристики базы источников исследования истории благотворительности в сфере образования Украины (XIX – начало XX века)

В статье осуществлен анализ источников проблемы исторического развития благотворительности в сфере образования Украины в XIX – начале XX века. Особнованы ведущие критерии классификации исторических источников (структурный, степени формализации, хронологический, структурно-содержательный); сформулирован вывод о значении польскоязычной и англоязычной исторической литературы в структуре источников истории благотворительности в сфере образования

Ключевые слова: база источников, благотворительность, источниковедение, научное исследование, периодическое издание.

Seiko N. A. The Main Characteristics of the Source Base of the Research on History of Charity in the sphere of Education in Ukraine (the 19th – the beginning of the 20th Centuries)

The article contains the analysis of sources of the issues of the historical charity development in the sphere of education in Ukraine in the 19th – the beginning of the 20th Centuries. The leading criteria of the classification of historical sources (structural, chronological, structural and content, as well as the source of formalization level) are substantiated. The conclusion about the importance of the Polish and English language historical literature in the structure of sources of charity history in the sphere of education is given.

Key words: source base, charity, source studies, scientific research, periodical.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Акуленко Катерина Юріївна – аспірант кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

2. Белкіна Світлана Давидівна – старший викладач кафедри загальнохімічних дисциплін Інститут хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

3. Бондаренко Ліна Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

4. Бревнова Юлія Олександрівна – кандидат культурології, доцент, заступник директора з навчальної роботи Інституту танцю ФДОЗ ВПО „Державна академія слов’янської культури”.

5. Вітебська Поліна Віталіївна – викладач англійської мови кафедри теорії та практики перекладу ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

6. Глоба Олександр Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, професор кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

7. Джичоная Магда Олексіївна – кандидат культурології, доцент, заступник декана факультета народної художньої творчості Інституту танцю ФДОЗ ВПО „Державна академія слов’янської культури”.

8. Діденко Ольга Миколаївна – аспірант кафедри державної служби та управління ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, викладач кафедри медичної і біологічної фізики, медичної інформатики і біостатистики Луганського державного медичного університету.

9. Єпіхіна Марина Анатоліївна – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

10. Єрохіна Олена Андріївна – вчитель англійської та німецької мов ЗОШ ДБОЗ № 191, м. Москва.

11. Коваленко Тамара Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

12. Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

13. Лісковацька Христина Михайлівна – аспірант, викладач кафедри української мови та літератури Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

14. Панасенко Елліна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

15. Пінчук Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики їх викладання Глухівського педагогічного університету імені Олександра Довженка.

16. Попель Оксана Васильевна – аспірант кафедри іноземних мов та методики їх викладання факультету гуманітарних наук Південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського.

17. Примакова Віталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховної роботи КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”.

18. Притуляк Людмила Миколаївна – здобувач, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

19. Сбітнєва Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

20. Сейко Наталія Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка.

21. Сорокіна Галина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри туризму та готельного господарства ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

22. Спірідонова Анна Володимирівна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

23. Чаговець Алла Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

24. Чикіна Юлія Юріївна – аспірантка ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

25. Чумак Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики виховної роботи КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”.

26. Швецова Ганна Андріївна – викладач кафедри інформатики та ТЗН, аспірант Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

27. Шевель Борис Олександрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

28. Щербань Ірина Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

29. Яценко Вікторія Володимирівна – здобувач, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина ІХ

Відповідальний за випуск:

д. п. н., проф. **О. Н. Чиж**

Здано до склад. 26.09.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 23,02. Наклад 200 прим. Зам. № 183.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.