

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (257) ЛИСТОПАД

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 I

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

Редакція «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 закінчують 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

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1.	Боднар О. С. Тенденції управління аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти регіону.....	6
2.	Гриньова М. В., Гомля Л. М. Реалізація виховних ідей А. С. Макаренка у практиці виховних закладів.....	12
3.	Задворна С. Г. Структурування навчальної інформації: міждисциплінарний аспект.....	19
4.	Зеленько О. А. Піднесення рівня функціонування вищої школи України – її інтеграція у європейську освітню систему.....	26
5.	Игумнова Г. В. Проблема качества подготовки будущих специалистов в области психологии.....	35
6.	Ковальчук О. М. Управління інноваційною діяльністю – основа якісних змін в освіті.....	41
7.	Рибінська Ю. А. Індивідуально-творчий підхід як основа актуалізації креативної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.....	49
8.	Роман С. В. Хемофобия как следствие нивелирования ценностей химических знаний.....	58
9.	Романенко Ю. А. Моніторинг якості вищої освіти.....	64
10.	Чернишов О. І. Інноваційний потенціал освіти Донеччини.....	72
11.	Чорна О. О. Антропологічні основи інноваційних педагогічних технологій.....	80

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

12.	Андрєєв А. М. Модель хвильової енергетичної установки та її використання у навчальному процесі з фізики.....	89
13.	Грищенко С. М. Рольова гра “ЕкоКривбас”.....	97
14.	Губанова Н. Ф. Художественный образ и возможности его постижения детьми 5 – 7 лет в процессе творческой деятельности.....	103
15.	Дичківська І. М. Принципи управління інноваційними процесами у дошкільних навчальних закладах.....	110
16.	Дьяченко М. В. Об интегративном обучении иностранному языку в школе.....	118
17.	Панішева О. В. Підтримання дисципліни timeout як складова позитивної педагогіки.....	124
18.	Підборський Ю. Г. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі.....	132

19. **Прашко О. В.** Педагогічне проектування як складова інноваційного процесу становлення особистісно-орієнтованої школи..... 139
20. **Ротерс Т. Т.** Профільне навчання фізичній культурі – інноваційна технологія спортивно-орієнтованого фізичного виховання учнів старшої школи..... 148
21. **Рябовол Л. Т.** Наслідування в освітніх системах як основа розробки та впровадження інновацій (на прикладі системи навчання правознавства)..... 154

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

22. **Артамонова Е. И.** Устойчивое развитие – стратегическая задача высшего профессионального образования в условиях мировой интеграции..... 166
23. **Глуховцева К. Д.** Засади вивчення державної мови у вищих навчальних закладах..... 175
24. **Турянська О. Ф.** Класифікація методів особистісно орієнтованого навчання як теоретико-методична засада творення навчальних підручників..... 181
25. **Курило В. С., Чиж О. Н.** Психолого-педагогические аспекты в профессиональной деятельности менеджера..... 192
26. **Сєваст'янова О. А.** Основні підходи до організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі..... 200
27. **Сигова В. И., Крот Г. В.** Микробиология и нанотехнологии XXI века..... 207
28. **Хом'юк І. В., Хом'юк В. В.** Деякі аспекти використання компетентнісного підходу до викладання фундаментальних дисциплін у ВНЗ..... 215

ОСВІТА ПЕДАГОГА

29. **Вовк М. П.** Інноваційні тенденції організації фольклористичної практики у процесі професійної підготовки словесників в університетах України..... 222
30. **Глазунова Л. О.** Науково-теоретичні аспекти формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства..... 231
31. **Желанова В. В.** Теоретичні аспекти технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів..... 239
32. **Искакова М. О.** Инновации в педвузах – путь обеспечения качественной подготовки учителя..... 249
33. **Ліннік О. О.** Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями..... 256

34.	Непомняща Г. І. Підготовка вчителя до використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять у молодших школярів.....	265
35.	Поздеева Т. В., Лысак Н. А. Инновационные тенденции в системе подготовки работников учреждений дошкольного образования.....	273
36.	Рамзані Е. В. Варіативність форм та методів самостійної роботи студентів у процесі формування психологічної компетентності майбутніх учителів.....	281
37.	Сергєєв С. М. Психолого-педагогічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.....	287
38.	Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.....	293
39.	Ткаченко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до використання сугестивних технологій у практиці роботи школи.....	298
40.	Толстоп'ятова О. В. Умови розвитку управлінсько-комунікативних якостей у майбутніх викладачів природничих дисциплін у процесі навчально-виховної роботи класичного університету.....	304
41.	Федоренко М. В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	310
	Відомості про авторів.....	317

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 371 (477.84)

О. С. Боднар

ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ АНАЛІТИКО-ЕКСПЕРТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У СФЕРІ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Освіта як соціальна інституція, що забезпечує інтелектуальний розвиток суспільства, відчуває на собі не тільки вплив науково-технічного прогресу, але й різні соціальні зміни як державного, так і регіонального значення. Відтак тенденції державного управління неминуче проектується й на різні освітні процеси. Дослідження тенденцій в освітньому просторі України є важливим фактором прийняття рішень для реформування та модернізації освітньої галузі.

В освітньому менеджменті досліджено тенденції розвитку управління: *навчальними закладами* (В. І. Маслов, О. І. Мармаза, Л. А. Онищук, Н. М. Островерхова, В. С. Пікельна, Є. М. Хриков, М. М. Поташник, В. С. Лазарєв); *педагогічними колективами* (Т. Б. Волобуєва, Т. В. Рогова, Р. Х. Шакуров); *різними діяльностями в сфері контролю*: контрольно-оцінювальною (Н. Ф. Лапшина, В. Д. Лобашев, І. В. Лобашев); моніторинговою (Г. В. Єльнікова, О. І. Локшина, Т. О. Лукіна, С. Є. Шишов, В. А. Кальней), діагностико-аналітичною (В. І. Бондар, І. П. Підласий, Ю. А. Конаржевський, В. М. Лізинський); експертною (М. Д. Ярмаченко, Ю. М. Швалб, Є. М. Хриков, А. М. Єрмола, Г. О. Штомпель, А. В. Нестеров, В. І. Панов, В. С. Черепанов).

Удосконалення управлінських технологій зумовило виокремлення аналітико-експертної діяльності, у системі якої теж постає потреба вивчення тенденцій її розвитку, що буде метою дослідження статті.

Категорія „тенденція” в словниках подається як „напрямок розвитку якогось явища” [1, с. 658]. За визначенням В. І. Маслова, тенденція – це „узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів” [2, с. 39 – 41]. Розглядаються тенденції: загальні і похідні (В. І. Маслов), економічні, соціальні, політичні, ринкові, технологічні, міжнародні (Г. В. Єльнікова); інформаційні; динамічні і стабільні; позитивні, негативні і гальмівні.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє виділити головні тенденції розвитку сучасної освіти, серед яких: становлення багаторівневої та безперервної освіти (В. В. Олійник); активне формування глобального освітнього простору, інтернаціоналізація, інноваційний характер

діяльності освітніх інституцій, демократизація, гуманізація, людиноцентристський вимір освіти (В. Г. Кремень); диференціація освіти (О. І. Мармаза); поява дистанційної освіти, професійна переорієнтація (Л. Рижак); національна спрямованість, відкритість системи освіти (П. Кононенко), а також впровадження суб'єктної гуманістичної інноваційної парадигми освіти, її деверсифікація та інформатизація.

Н. М. Бібік у загальній середній освіті виокремлює прояв таких тенденцій, як профілізація, запровадження компетентнісного підходу до Стандарту загальної середньої освіти, наукові пошуки в галузі підручникотворення, використання зовнішнього оцінювання як інструменту оцінки якості освіти та ін. [3, с. 18].

Крім загальних, кожному освітньому компоненту чи процесу притаманні свої тенденції. Л. М. Ващенко визначила тенденції управління інноваційними процесами, серед яких: регіоналізація інноваційного розвитку освіти, створення нових зразків інноваційного пошуку, розширення мережі експериментальних площадок, інтеграція взаємозв'язків і партнерства між освітніми системами регіонів [4, с. 106].

В. І. Маслов найбільш суттєвими тенденціями у сфері функціонування загальноосвітніх навчальних закладів вважає: прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм; профілізацію; створення навчально-виховних комплексів; конкурентність загальноосвітніх закладів; проникнення іноземних педагогічних технологій; розширення контактів з навчальними закладами різних країн; необмежений доступ учнів до будь-якої інформації; дистанційну систему освіти на всіх її рівнях [2, с. 41].

До тенденцій розвитку управління освітою відносять концептуальність, цільовий підхід, психологізацію, приведення функцій управління у відповідність до завдань закладу, вироблення нових підходів до визначення ефективності педагогічного процесу, управління якістю, комп'ютеризацію, технологізацію, адаптацію досягнень менеджменту до практики управління [5].

Серед негативних тенденцій називають деформованість ринку праці в Україні, де немає попиту на високоінтелектуальну, підтверджену дипломом працю; небезпеку залежності від комп'ютера, надмірного захоплення ним („комп'ютерна наркоманія”, комп'ютофілія) [6, с. 21]; „старіння” педагогічних кадрів, відсутність високої мотивації для підвищення професійної майстерності та дійсно творчої праці, зниження рівня реальної демократії управління [2, с. 42].

Оскільки у сфері управління освітою розвивається спеціалізація контрольно-оцінювальних процесів, яка спирається на застосування технологій моніторингу, діагностики, експертизи, аналітики, тенденції у сфері аналітико-експертної діяльності (АЕД) ще недостатньо вивчені. Тенденції управління АЕД у сфері загальної освіти регіону залежать від таких факторів: стану українського державотворення; ступеня свободи на

вільну оцінку діяльності управлінських освітніх структур; довіри суспільства та безпосередньо споживачів освітніх послуг до органів управління освіти, зокрема прийнятих ними рішень; рівня гласності організації та результатів проведення оцінювальних процедур; рівня доступу до аналітичної інформації про стан функціонування системи загальної середньої освіти регіону; ступеня зв'язку наукових установ, вузів регіону та органів управління освітою; конкурентоспроможності навчальних закладів; розвитку економічної, соціальної, культурних інфраструктур регіону та їх зв'язок з ринком праці; демографічної ситуації в регіоні.

Зважаючи на вищенаведені фактори, можна відмітити позитивні тенденції в управлінні АЕД в регіоні.

Тенденція 1. Регіоналізація освітньої політики. Передумовою появи цієї тенденції є стратегія держави на автономний розвиток усіх регіонів України. Кожен регіон має свою геополітичну специфіку, демографічний стан, ментальність, національну структуру, духовні цінності та пріоритети, ресурсну та економічну базу, ринок праці, науково-технічний потенціал, різняться кількістю і якістю закладів вищої освіти, які мають безпосередній вплив на розвиток регіону. Регіональні особливості є суттєвим чинником у формуванні критеріїв оцінювання освітніх явищ і процесів, оцінювальних процедур, принципів відбору експертів, формуванні експертних висновків, що формує головні акценти освітньої політики. Тобто тенденція регіоналізації управління АЕД передбачає два аспекти: створення регіональної системи оцінки якості освіти й урахування специфіки регіону в розвитку освітньої політики.

Тенденція 2. Демократизація управління АЕД. Тенденції демократизації в управлінні АЕД виявляються в таких ракурсах: оприлюднення результатів АЕД перед широким загалом споживачів освітніх послуг регіону; пріоритет самоаналізу та самооцінки об'єктів дослідження; використання науково обґрунтованих методів відбору та оцінки експертів з урахуванням їх добровільної участі; залучення громадськості до оцінювання ефективності та результативності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; право органів управління освітою вносити корективи в Орієнтовні критерії оцінювання діяльності ЗНЗ (Наказ МОН № 99 від 14.02.2005).

Тенденція 3. Науковість, інноваційність та розвиток ІКТ. Науковий супровід управління АЕД гарантує не тільки об'єктивізацію оцінювальних процесів, але й стимулює розвиток дослідницького ставлення суб'єктів АЕД до педагогічної реальності, сприяє інтенсифікації розумової мислєдіяльності керівників аналітико-експертних груп, ставить на науково обґрунтовану платформу управлінські рішення. Розвиток метричних засобів для вимірювання якості освіти зумовив процес їх інсталювання в практиці управління навчальними закладами. Напрямок управління кваліметризацією освіти – один з найбільш недосліджених. Системи оцінки якості освіти стали

предметом досліджень у роботах О. І. Ляшенка, К. В. Корсака, Л. П. Одерія, В. А. Болотова, Н. Ф. Єфремової, В. І. Звонникова, Д. А. Іванова, М. М. Поташника, Д. В. Пузанкова, С. А. Степанова та ін.

Тенденція інформатизації управління обумовлює використання автоматизованого обліку, загальноосвітніх порталів, створення інформаційних мереж, сайтів, веб-сторінок, електронних журналів, електронних каталогів, що сприяє розширенню інформаційного простору, збагачує самоосвітні ресурси педагогічних та управлінських працівників, сприяє гласності, спрощує доступ споживачів освітніх послуг до бази даних освіти регіону. Використання Інтернет-технологій дає можливість проводити відбір експертів із баз даних, використовувати тренажери для розв'язування типових управлінських завдань, отримувати експертні оцінки безпосередньо від експертів в он-лайн режимі, здійснювати редагування аналітичної інформації багатьма експертами одночасно, оцінювати ефективність управлінських рішень безпосередньо суб'єктами освітнього середовища на добровільній основі, впроваджувати громадську експертизу освітніх проектів.

Тенденція 4. Гуманізація процесів оцінювання. Серед основних критеріїв гуманізації управління АЕД є такі: пріоритет колективних оцінок і рішень над індивідуальними; високий ступінь довіри до всіх суб'єктів, залучених до аналізу та оцінки; прозорі схеми оцінювання; врахування самооцінок; рівень етичності оцінювальних процедур; використання апеляційних механізмів.

Тенденцію гуманізації підтверджують такі прояви управління аналітико-оцінювальними процесами в регіоні: при відборі експертів застосовуються наукові методики, що зменшує вірогідність непрофесійних оцінок; опора на самооцінку робить будь-якого суб'єкта освітнього середовища співучасником оцінювального процесу; технологізація управління стимулює структурованість управлінського процесу, дисциплінує учасників, мінімізуючи негативний емоційно-психологічний компонент; дотримання етики поведінки прописується як невід'ємний елемент будь-якої моделі експерта-аналітика у сфері освіти; розвиток сучасних управлінських технологій (педагогічного аналізу, експертизи, моніторингу) забезпечують переваги експертного статусу над посадовим. В управлінні АЕД важливою передумовою гуманізації є структуризація функцій суб'єктів, розробка кодексів, правил, приписів етики їх поведінки, застосування апробаційних механізмів оцінювання, впровадження методів психологічного налаштування.

Тенденція 5. Універсалізація функцій суб'єктів управління АЕД. Зменшення фінансування освіти привело до уніфікації структури органів управління в регіонах та вимушеної універсалізації функцій працівників управлінського апарату. Відсутність в освіті професійних сертифікованих експертів у сфері управління компенсується використанням в аналітико-експертній діяльності посадових осіб різних рівнів управління, для яких експертний статус є тимчасовим,

формальним і, нерідко, незрозумілим. У будь-якому разі проведення аналітико-експертних процедур апріорі передбачає обов'язкові універсальні компетенції в суб'єктів, які, як правило, не формуються вищою школою. Сьогодні простежуються намагання регіональних органів управління, інститутів післядипломної освіти розширювати та універсалізувати компетенції працівників управлінських та методичних служб регіону через різні форми навчання.

Тенденція 6. Зростання вимог до професійної відповідності суб'єктів управління АЕД. Ця тенденція є похідною від попередньої, мотивована компетентнісним підходом у системах освіти й зумовлена такими факторами. Вхідження України в європейський освітній простір, прагнення держави щодо визнання професійності її кадрів на міжнародному ринку праці зумовили розробку моделей компетенцій в управлінських структурах, зокрема в сферах аналізу та оцінювання. Розвиток державно-громадського управління, запити споживачів освітніх послуг щодо рівного доступу до якісної освіти, аналіз та оцінка ефективності управління в регіоні через ЗМІ сприяють зростанню вимог до об'єктивності оцінювання. Якісна освіта вимагає якісного управління через аналітико-експертні процедури. Управління освітою формує певні стандарти професійності суб'єктів АЕД.

Тенденція 7. Еволюційності АЕД в сенсі її проектування, структуризації, об'єктивізації, прозорості і стратегічності. Ця тенденція обумовлена переходом від постіндустріального до інформаційного суспільства. Для того, щоб управляти в умовах швидкого нагромадження інформації і приймати правильні тактичні та стратегічні рішення, необхідні якісні адекватні зміни в методології управління. Вона теж повинна бути розвитковою. В управління АЕД потрібний пошук нових технологій у постійно змінному середовищі, тому моделі управління повинні бути динамічними, оперативними, зрозумілими й можливими для виконання. А для цього суб'єктам управління необхідно занурюватись в інформаційне середовище, робити достатньо глибокий аналіз та експертні висновки, спрямовувати творчий пошук експертів на неортодоксальні висновки та оцінки. Тенденція еволюційності робить управління та процес АЕД структурованішими, прозорішими, об'єктивнішими, а управлінські рішення будуть позначені стратегічними орієнтирами.

Розвиток позитивних тенденцій в управлінні АЕД спрямований у русло особистісно та професійно зорієнтованого управління; самоусвідомлення, самоідентифікації та саморефлексії експерта-аналітика; залучення до дослідницько-пошукової роботи працівників управлінських служб, педагогів, методистів з метою взаємозбагачення практичного аналітико-оцінювального менеджменту у сфері загальної середньої освіти регіону й наукових здобутків у галузі педагогічного аналізу та освітньої експертизи з урахуванням досягнень сучасних інформаційних технологій. Подальших досліджень потребують: розробка

технологій аналізу тенденцій управління АЕД, використання математичних методів для прогнозування їх розвитку, виявлення негативних тенденцій та механізмів їх мінімізації.

Список використаної літератури

1. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – Головна редакція УРЕ АН Української РСР, К., 1979. – 775 с. **2. Маслов В. І.** Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 134 с. **3. Бібік Н.** Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти (за матеріалами доповіді на науковій сесії, присвяченій 15-річчю АПН України) / Н. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2 (11). – С. 17 – 20. **4. Ващенко Л. М.** Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – Вид. об. : „Тираж”, 2005. – 380 с. **5. Ткаченко В.** Сучасні тенденції в практиці управління закладами освіти / В. Ткаченко // Управління школою. – 2011. – № 19 – 21 (319 – 321). – С. 62 – 67. **6. Рижак Л.** Система освіти в Україні та її перспективи : філософський аналіз / Л. Рижак // Вісник Львівського ун-ту : філософські науки. – 2004. – Вип. 6. – С. 16 – 26.

Боднар О. С. Тенденції управління аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти регіону

У статті обґрунтовано поняття „тенденції”, проаналізовано зміст сучасних тенденцій розвитку загальної середньої освіти, їх структуру в управлінні навчальними закладами, досліджено сутність і специфіку тенденцій в управлінні аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти регіону.

Ключові слова: тенденції, управління, аналітико-експертна діяльність.

Боднар О. С. Тенденции управления аналитико-экспертной деятельностью в области образования региона

В статье обосновано понятие „тенденции”, проанализировано содержание современных тенденций развития общего среднего образования, их структуру в управлении учебными заведениями, исследована сущность и специфика тенденций в управлении аналитико-экспертной деятельностью в области образования региона.

Ключевые слова: тенденции, управление, аналитико-экспертная деятельность.

Bodnar O. S. Trends of analytical and expert activity in the education area

The present article provides the conceptual analysis the term „trends”, content of contemporary trends in secondary education, their structure in the

management of schools and specific trends in the management of analytical and expert activity in the education area are shown.

Key words: trends, management, analytical and expert activity.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.4.017(09),,712”

М. В. Гриньова, Л. М. Гомля

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА У ПРАКТИЦІ ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ

Перед сучасними пенітенціарними установами стоять складні соціально-педагогічні завдання не лише забезпечити реалізацію покарання у вигляді позбавлення волі, але й виправлення правопорушників, їхнє моральне оздоровлення. У широкому комплексі різноманітних засобів, спрямованих на підвищення ефективності процесу ресоціалізації колишніх правопорушників на основі його подальшої педагогізації та гуманізації, значне місце займає організація педагогічно доцільного дозвілля засуджених.

Результати спеціальних досліджень О. В. Пастушені (Білорусь), В. І. Ізотова (Росія), М. М. Фіцули, П. В. Вівчара (Україна) свідчать, що розумна організація дозвілля засуджених сприяє профілактиці скоєння злочинів та допущення порушень режиму в умовах УВП.

Метою нашої статті є вивчення досвіду реалізації виховних ідей А. С. Макаренка у практиці установ виконання покарань, створення необхідних умов для виправлення правопорушників, їхнього морального оздоровлення в історичному та сучасному контексті.

Місце А. С. Макаренка в історії світової педагогічної думки визначається, насамперед, тим величезним внеском, який він зробив у теорію і практику виховання підростаючого покоління. У його науково-теоретичній спадщині подано глибоке і всебічне обґрунтування провідних принципів, систем організаційних форм і методів виховання.

У колонії ім. М. Горького, яку очолював Антон Семенович з 1920 по 1928 р., досить яскраво й результативно було втілено його педагогічні ідеї. У вересні 1920 р. А. С. Макаренко за пропозицією Полтавської губнаросвіти почав роботу з організації колонії для безпритульних дітей. У напівзруйнованому приміщенні колишньої колонії для малолітніх злочинців у 6-ти кілометрах від Полтави розпочалися нове життя і діяльність. Перші шість вихованців прибули сюди 4 грудня 1920 р. Поступово їх кількість зростала. Цей період у житті колонії був надзвичайно важким і в матеріальному, і в кадровому відношенні.

Справа ускладнювалась тим, що колишній досвід організації таких закладів не відповідав вимогам і умовам того часу, а нового ще не було. Не існувало й літератури та посібників, за якими можна було б навчати і виховувати підростаюче покоління. Стара педагогіка фактично виявилася непридатною. Треба було створювати принципово нову науку, яка б базувалася на справді науковій методології.

На становлення А. С. Макаренка як педагога великий вплив справив М. Горький, завдяки якому Антон Семенович зумів „проникнути в таємниці й секрети нової радянської педагогіки”, що перебуває „в горьківському руслі оптимістичного реалізму”. Антон Семенович захоплювався вмінням великого письменника „проектувати краще в людині”. В одному з листів до Максима Горького А. С. Макаренко зазначав, що його „виняткова віра в людину, щось єдине в усій всесвітній літературі”, надихала і колектив колонії на творчість та самовідданість: „ця віра стала й вірою наших хлопців, вона створює в нашій колонії здоровий, веселий і дружній тон, з якого дивуються всі, хто у нас буває” [2, с. 265].

А. С. Макаренко разом із колективом довгий час шліфував візитну картку колонії – її назву, намагаючись більш точно розкрити сутність виховного процесу. У 1922 році назва колонії мала вже чітке формулювання – Полтавська трудова колонія імені М. Горького. Вона прийшла від колонії для малолітніх правопорушників (1920 р.), далі була трудова колонія для неповнолітніх дітей у Ковалівці (1921 р.), потім – трудова колонія імені М. Горького в Полтаві (1922 р.), нарешті – Полтавська трудова колонія імені М. Горького (кінець 1922 і наступні роки). Присвоєння колонії ім'я Максима Горького стало одним із найважливіших виховних факторів. М. Горький, у свою чергу, з великою увагою стежив за втіленням у життя макаренківської виховної системи і високо оцінював її. Звертаючись до видатного педагога, він писав: „Дивовижний Ви чолов'яга, саме з таких, яких Русь потребує” [2, с. 309].

Розвиток виховної системи у колонії здійснювався від „авторитарно-вимогливого тону до робітничого самоврядування”. Значна частина господарських і адміністративних турбот були справою рук вихованців. У серпні 1923 р. педагогічна рада визнала можливим передати їм навіть саме завідування господарством. Із середини літа цього ж року як вищий господарський орган почала функціонувати рада командирів. Великого значення набули засідання товариського суду. Покарання в колонії у згаданий період фактично вже не застосовувалися, навіть догани й зауваження стали рідкістю. Загальну атмосферу стосунків у колонії 1923 р. Антон Семенович характеризував так: „Тон веселий, життєрадісний, простий. Стосунки чудові. Робочий настрій із помітною часткою пафосу” [3, с. 31].

Великого значення надавав А. С. Макаренко розвитку самоврядування. У доповідній записці Головоцвуху НКО УРСР від 8 серпня 1925 р. він зазначав: „Уся система самоврядування має бути

побудована за типом не демократичного народовладдя (як це дуже часто пропонується у літературі), а демократичного централізму, з якнайширшим розвитком методу повноважень і доручень і з найменшим вживанням дій і рішень „натовпного” типу” [3, с. 43].

Найголовнішими завданнями виховання А. С. Макаренка вважав вироблення дисциплінованості, працездатності, чесності. Уже в цей час Антон Семенович розробляв і реалізував відповідну інструментовку виховного процесу, яка згодом чітко визначилася в логіку паралельної дії [4]. У згаданій доповідній записці педагог підкреслював: „Загальна система виховних впливів має бути організована так, щоб уплив живих діячів (вихователів) не передавався безпосередньо дітям, а спрямовувався виключно на створення „мертвих” джерел упливу, організуючи таким чином цілісний уплив колективу” [3, с. 43].

Мистецтво виховання, на думку А. С. Макаренка, полягає в тому, щоб непомітно для дітей привести їх до наміченої цілі. Тому Антон Семенович особливо виділяв непрямий уплив, коли замість негайного покарання вихованця за провину лише фіксується його увага на неякісному виконанні своїх обов’язків. А саме покарання відкладається на певний строк. Цей прийом передбачає моральну установку на самоаналіз. Але при цьому надзвичайно важливо, щоб дитина, поставлена в умови чекання покарання, в той же час не відчувала приниження власної гідності. „Обробка” окремих вихованців, уважав А. С. Макаренко, тільки в рідкісних випадках повинна мати характер прямого звертання до них. „Насамперед вихователь повинен мобілізувати для такої „обробки” певну групу старших і впливових товаришів зі свого загону або навіть із чужого” [1, с. 87]. Адже найкращим способом подолання лінощів є відповідальність перед колективом.

А. С. Макаренко особливо виділяв такий прийом, як „авансування особистості”. Один із шляхів реалізації цього прийому педагог бачив у створенні ситуації заохочення. Формування в учнів переконаності у власних силах, віра в можливості вихованця, довіра до нього набагато ефективніші від негативної оцінки чи осуду.

Антон Семенович висунув і обґрунтував принципово важливе положення, згідно з яким господарство повинно стати основним фоном педагогічної роботи колонії. Вихованці і рядові вихователі повинні всерйоз переживати господарські клопоти. А. С. Макаренко зазначав: „Сума цих переживань і становить той основний фон, на якому пишеться суто педагогічний малюнок. Виховання і перевиховання, якщо воно повинно спрямовуватися паралельно загальному руху нашого суспільства, не може набрати інших форм, крім форми колективного господарювання, форми повної комуні. Трудовий процес, з нашої точки зору, є процесом педагогічно нейтральним... Тільки праця в умовах колективного господарювання для нас цінна, але цінна тільки тому, що в

ній у кожний момент присутнє економічне піклування, а не тільки трудове зусилля” [2, с. 225 – 226].

Господарські справи стали відправною точкою процесу виховання в колонії ім. М. Горького. Усі форми її життя та організації виводилися з господарства й господарювання, у тому числі господарські вимоги до вихователя та вихованця, діяльність господарсько-активних загонів, точна дисципліна, праця, викликана господарською потребою, ігнорування вузько індивідуальних рис колоністів, господарська позиція у ставленні до навколишнього світу. Усе це і забезпечувало блискучі успіхи в діяльності колонії ім. М. Горького.

Вирішальною умовою успіху цієї виховної системи в колонії було послідовне здійснення найважливішого принципу педагогіки, який полягає в органічному поєднанні навчання з продуктивною працею учнів. А. С. Макаренко розробив для цього конкретну педагогічну технологію. Він писав: „Паралелізм роботи і знання як вимога визначає зміст освітньої роботи; зовнішньо цей паралелізм може бути виражений лише в стосунках праці та інтересу дітей. Те, що не виражене в дитячому інтересі, очевидно, не буде паралельним їх життю, їх праці. В яких би солодких формах ми не запропонували його дитині, ця солодкість буде лише в уявленні вчителя, в його задоволенні щодо „вдало” проведеного уроку. Йдучи назустріч інтересу дитини і рахуючись з логікою життя до колонії і в колонії, ми виявляємося якраз на шляхах новітньої педагогіки” [3, с. 19].

Ті, хто відвідував колонію ім. М. Горького, часто ставили А. С. Макаренку таке „убивче запитання”: „Чому ваші вихователі виконують надто багато господарських обов’язків, адже у них не залишається часу для суто педагогічної роботи?” Макаренко у відповідь зазначав, що „виховує не сам вихователь, а середовище”, яке в колонії, „завдяки зусиллям спрямовуючого педколективу, організується в найбільш вигідний спосіб навколо центрального пункту – процесу господарювання...” [2, с. 226 – 227].

Антон Семенович був глибоко переконаний у тому, що „реальна логіка колонії – це логіка господарства. Праця зумовлюється господарством, яке має відзначитися розвитком, могутністю, прибутковістю, веселим тоном... Логіка господарства і логіка праці разом дають залізну логіку комуни” [3, с. 54]. Така ж логіка застосовувалася до вихованця. Дітей, яких приймали до колонії, ознайомлювали насамперед з общинно-господарськими вимогами. А. С. Макаренко вважав, що „педагогічна поза навіть у найменшій мірі не повинна бути помітна колоністові. Усяке педагогічно націлене прагнення має бути добре сховане в кабінеті організатора. У живому побуті комуни вихованець не повинен відчувати себе об’єктом виховання, він повинен відчувати тільки дотик точної логіки нашого спільного господарства і вимоги здорового розуму, які пред’являються до нього з боку нашого побуту” [2, с. 227 – 228].

Дуже важливим було й те, що педагоги колонії ім. М. Горького не нагадували вихованцям про їх „учорашній день”, про колишні „справи”. А. С. Макаренко відзначав, що виховання хороших дітей і виховання правопорушників не може спрямовуватися відокремленими групами принципів, що не існує спеціальних прийомів виховання педагогічне занедбаних, а є загальні закони виховання. Навіть серед дітей не велися розмови про минуле.

Головну одиницю колективу в колонії являв собою різновіковий загін, до складу якого входило 10 – 15 вихованців. У нього була своя спальня, свій стіл у їдальні, свій одяг. Доручення дітям розподілялися лише через загони, тобто давалися загонам, а вони вже визначали конкретних виконавців. Усі командири загонів становили раду командирів, члени якої збиралися щосуботи, а у випадку необхідності – і в будь-який інший час. Найважливіші функції цього управлінського органу полягали в розподілі роботи між загонами, призначенні інших командирів, інших посадових осіб (комірник, комендант, завгосп, городник) та ін. Загальне управління справами колонії протягом дня покладалося на двох чергових – вихователя і вихованця, які стежили за роботою всіх загонів, майстерень, конюшні, свинарні та ін. Чергові також обчислювали прибуток колонії за день і витрати. Жодний документ без підпису одного з них був не дійсний. Усі вихователі брали участь у діяльності одного із загонів або у клубній роботі (у вечірній час).

У кінці травня 1926 р. колонія ім. М. Горького переїхала до Куряжу в складі 130 вихованців і службовців, у тому числі 70 комсомольців, було перевезено інвентар, корів, свиней та інше майно. У Куряжі почалося створення свідомого ядра колективу, основу якого становили „старі” горьківці. Залучення всіх вихованців до праці, точне дотримання певних правил і традицій, чітко організоване самоврядування, рівноправність усіх членів колективу сприяли швидкому оздоровленню всієї атмосфери в Куряжі, позитивно позначилися на вихованні дітей. У 1926 – 1927 навчальному році члени колективу колонії ім. М. Горького власними силами зробили ремонт своїх приміщень. На цей час школа колонії стала повною семирічкою. А. С. Макаренко склав нові програми, детально розробив плани занять, за якими працювали вчителі, груповоди і предметники. Було також уведено посаду завуча. Антон Семенович сам завжди був у курсі найновіших подій у шкільному житті й педагогіці і повсякденно дбав, щоб вихователі, вчителі також не відставали від життя, постійно підвищували рівень своїх знань.

Найзнаменнішим моментом у житті колонії була підготовка до зустрічі, а потім і сама зустріч з Максимом Горьким. Відвідання великим письменником колонії ім. М. Горького і комуни ім. Ф. Е. Держинського було одним із свідчень визнання макаренківської системи виховання. Після від’їзду М. Горького з Харкова А. С. Макаренко залишив колонію і повернувся до комуни ім. Ф. Е. Держинського, якою керував з жовтня

1927 по липень 1935 р., де і продовжував надалі свого педагогічну діяльність.

Творча спадщина Антона Семеновича не обмежується 20 – 30-ми роками нашого століття, вся скарбниця його педагогічних ідей спрямована в майбутнє. Тому в сучасних умовах, коли необхідно вдосконалювати процес виховання учнівської молоді, застосовуються педагогічні досягнення А. С. Макаренка, використовується новаторський зміст його роботи.

Наприклад, у Кременчуцькій виховно-трудовій колонії, поряд із забезпеченням ізоляції підлітків, ведеться цілеспрямована робота по їх перевихованню та підготовці до життя після звільнення. Співробітники допомагають засудженим осмислити помилковість невірних моральних понять, які у хлопців сформувались до і в період здійснення злочинів. Підлітки отримали змогу продовжити навчання в школі, здобути спеціальність у ПТУ, на виробництві.

Позитивних моментів у переоцінці життєвих цінностей стало набагато більше при втіленні у виховний процес елементів педагогіки співробітництва. Невипадково з початку 80-х років з лексики вихователів, майстрів зникло слово „засуджений”, з яким вони звертались до підлітків, і з’явилося слово „вихованець”.

Етапним для співробітників Кременчуцької ВТК став 1987 рік – рік підготовки до „впровадження окремих елементів моделі колонії майбутнього”. Аналізуючи пропозиції авторів проекту нової моделі ВТК, треба відзначити їхнє бажання орієнтуватися на гуманну педагогіку та психологію, прагнення зменшити відчуження вихованців і співробітників установи. Мета експерименту полягала в апробації окремих елементів нової моделі ВТК, направлених на оптимізацію і гуманізацію процесу виконання покарань в умовах позбавлення волі неповнолітніх засуджених. Отримані напрацювання в умовах проведеного в минулому експерименту і в теперішній час ефективно використовуються. Розширюються права вихованців, удосконалюються елементи їх самоуправління, змістовно проводяться дні активу.

Про велику зацікавленість в результатах діяльності ВТК свідчать рішення батьківського комітету („Про надання допомоги школі в придбанні шкільних підручників та письмового приладдя”, „Про підготовку до літнього сезону”, „Про закріплення сиріт за членами батьківського комітету”, „Про надання допомоги підліткам, які звільнились із ВТК” та інші). Вихованці знайомляться зі своїми правами і обов’язками одразу ж після прибуття в установу. Вихователі, вчителі надають підліткам допомогу у вивченні міжнародних документів, які стосуються прав дитини.

Розглянемо досвід надання соціально-психологічної допомоги підліткам, які знаходяться в місцях позбавлення волі.

У Павлоградській ВТК (Дніпропетровський ОЦССМ), де перебувають засуджені віком від 11 до 18 років, створено клуб „Довіра”,

засідання якого проводять щомісячно. Вихованці колонії одержують медико-соціальну, педагогічну, інформаційну допомогу. На базі колонії створюється експериментальний майданчик. Щорічно проводяться спортивні змагання між вихованцями ВТК та учнями ПТУ м. Павлограда.

На території Донецької області знаходяться Маріупольська ВТК та Макіївське ПТУ реабілітації ім. А. С. Макаренка, які плідно співпрацюють з відповідними міськрайцентрами ССМ. Гірницьким райцентром ССМ м. Макіївки проводилась просвітницько-корекційна та реабілітаційна робота серед 130 вихованців Макіївського ПТУ реабілітації ім. А. С. Макаренка. За 1997 рік було проведено 25 зустрічей з учнями 7 – 9 класів за темами: „Соціально-психологічна реабілітація особистості і підлітків, що скоїли правопорушення”, „Міжособистісне спілкування та взаємини з підлітками та дорослими” тощо.

Тому необхідними умовами цілісної системи впливу дозвільних заходів на засуджених із метою формування їх готовності до соціально-нормативної самокерованої поведінки в умовах вільного життя у суспільстві наведені приклади дають можливість уважати:

– створення в установах виконання покарань культурно-виховуючого оточення, включаючи культуру взаємостосунків між пенітенціарним персоналом і засудженими, естетизацію побуту, праці тощо (відомо, зокрема, яку важливу роль відводив естетичним компонентам виховного середовища А. С. Макаренко);

– естетичну освіту засуджених, цілеспрямоване формування у них знань у різних галузях культури, стійкого інтересу до інформації такого роду;

– розвиток потреб, здібностей до різноманітних видів самостійної художньої творчості, залучення засуджених до колективної творчої діяльності, зміст і результати якої поєднують соціальну та індивідуально-особистісну значущість.

Список використаної літератури

1. Макаренко А. С. Твори : в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – Т. 5. – К. : Рад. шк., 1954. **2. Макаренко А. С.** Твори : в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – Т. 7. – К. : Рад. шк., 1955. **3. Макаренко А. С.** Пед. соч. : в 8-ми т. / А. С. Макаренко. – Т. 1. – М., 1983. **4. Ярмаченко М. Д.** Сутність педагогічної спадщини А. С. Макаренка: До 100-річчя з дня народження / М. Д. Ярмаченко. – К., 1988.

Гриньова М. В., Гомля Л. М. Реалізація виховних ідей А. С. Макаренка у практиці виховних закладів

У статті розкривається реалізація виховних ідей А. С. Макаренка у практиці установ виконання покарань, створення необхідних умов для виправлення правопорушників, їх морального оздоровлення.

Ключові слова: колонія для безпритульних дітей, рада командирів, система самоврядування, метод повноважень і доручень, пенітенціарні установи.

Гриньова М. В., Гомля Л. М. Реализация воспитательных идей А. С. Макаренка в практике воспитательных учреждений

В статье раскрывается реализация воспитательных идей А. С. Макаренко в практике учреждений исполнения наказаний, создания необходимых условий для исправления правонарушителей, их морального оздоровления.

Ключевые слова: колония для беспризорных детей, совет командиров, система самоуправления, метод полномочий и поручений, пенитенциарные учреждения.

Grineva M. V., Gomley L. M. Implementation of educational ideas A. S. Makarenko's in the practice of correctional institutions

This article is exposed the realization Makarenko's educational ideas in practice of institutions of fulfillment punishment, creation necessary conditions for correcting offenders, their moral sanitation.

Key words: colony for street-children, council of commanders, the system of self-government, method of powers and assignments.

Стаття надійшла до редакції 16.06.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

С. Г. Задворна

**СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ:
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ**

Стрімкий розвиток інформатизації суспільства впливає на систему сучасної освіти, яка потребує розробки нових технологій навчання у ВНЗ, що сприятимуть підвищенню доступності, ефективності та якості отримання знань. Однією з ключових методичних і психолого-педагогічних проблем є скорочення аудиторних занять і збільшення часу на самостійну роботу студентів. Дефіцит начальних годин, з одного боку, вимагає прискорення темпу вивчення певної навчальної дисципліни, а з іншого – підвищує роль самостійного оволодіння великим обсягом навчальної інформації. У цих умовах нагальною потребою є упровадження раціональних способів роботи з великим обсягом навчальної інформації, супроводжуване наданням логічної структурної

організації певній сукупності знань, а також встановленням зв'язків і відношень між елементами цих знань [9, с. 29].

Необхідність розробки й застосування відповідних способів структурування інформації при професійній підготовці студентів ВНЗ обговорюється упродовж багатьох років. Кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, є досить великою. У педагогічній теорії і практиці запропоновано численні способи структурування навчальної інформації. Основними з них є метод проектів (інтегрування знань із різних галузей науки шляхом сходження від часткового до загального, від відомого до невідомого, від простого до складного), методи програмованого і модульного навчання (поділ навчальної інформації на певні частини), технологія випереджального навчання і метод опорних конспектів (використання опорних схем, таблиць, графів, малюнків тощо), а також метод узагальнення (встановлення зв'язків і відношень між частинами навчальної інформації шляхом згортання інформації). Ці способи упорядкування інформації є достатньо відомими і застосовуваними у практиці, але вони не повною мірою відображають сучасні вимоги до структурування навчальної інформації, а саме – урахування природних особливостей мислення людини у ході отримання, обробки, систематизації, зберігання й використання знань, що є об'єктом дослідження в когнітивній науці. З'ясування способів структурування знань, запропонованих когнітивними науками є **метою** цієї статті.

Когнітивна наука, або когнітологія – це міждисциплінарна галузь, спрямована на вивчення й пояснення пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна адаптація людини до навколишнього світу. При цьому когнітологія є не просто міждисциплінарною, а синтетичною наукою, яка намагається інтегрувати дані з різних дисциплін задля розв'язання питання про закономірності отримання, обробки, систематизації, зберігання та використання знань у мисленні людини. Однією з її центральних проблем є відтворення структур представлення знань (концептуальних структур, або моделей), а також з'ясування механізму їх системного функціонування у процесі інтерпретації людиною реальності [7, с. 58 – 59]. У когнітивній науці базовими структурами представлення знань вважають пропозицію, фрейм, мережу та сценарій.

Пропозиція є елементарною структурою представлення знань, що містить певне твердження про світ. Пропозиціональні структури узагальнюють і організовують відображення різних мисленневих ситуацій і наявні в них типи відношень [3, с. 65]. Фрейм – це когнітивна структура даних, у якій відбито набуті в результаті попереднього досвіду знання про деяку стереотипну ситуацію і про текст, що описує цю ситуацію [16, с. 245]. Фрейм як засіб організації і інструмент пізнання може виникати різними шляхами – бути вродженою концептуальною структурою або утворюватися в результаті досвіду і навчання [14, с. 65].

Концептуальна мережа є моделлю, у якій інформацію сконцентровано у вузлах і реляційних дугах, що з'єднують ці вузли. Кожен вузол у мережі представляє інформацію про якусь сутність та про її місце в мережі. При цьому відношення між вузлами пронизані пропозиціями [4, с. 5; 11, с. 193]. Таким чином, поняття пропозиції, фрейму й мережі виявляються взаємозв'язаними. З одного боку, пропозиції формують мережі, які можна розглядати як фреймові структури, з іншого – саму пропозицію можна розглядати як мінімальну мережу або мінімальний фрейм [4, с. 6]. Фрейм є абстрактним, ієрархічно організованим набором пропозицій, термінальні слоти якого є незаповненими. У різних ситуаціях застосування мережі ці слоти заповнюються відповідною інформацією [2, с. 140]. При цьому, якщо типи зв'язків між слотами не позначено, концептуальна структура є матричною, якщо позначено – структура є мережею [5, с. 258]. Концептуальні структури застосовують для побудови онтологій як моделей (матричних чи мережевих), що впорядковують знання про певні предметні сутності.

Зупинимось на концептуальних моделях віднесених нами до **матричного типу**. Ними є моделі нейронних мереж та інтелектуальні мапи.

Нейронні мережі, що є цінним інструментом для розуміння специфічних процесів обробки інформації у пам'яті людини, є предметом дослідження нейронауки. Вони постають своєрідним „числовим записом” правил у вигляді „якщо – то”. Модель нейронної мережі представлено графом, який визначає порядок з'єднання нейронів [8, с. 77 – 82]. Зазвичай нейрони з'єднуються з іншими за принципом „кожен з кожним” різними способами, тим самим, надаючи безмежні можливості для утворення структур з нейронів, що з'єднано зв'язками [17, с. 68 – 70]. Основною перевагою штучних нейромереж є здатність обирати власний спосіб обробки інформації, головними з яких є класифікація об'єктів. Крім того, нейромережі застосовують також як моделі складних мереж асоціацій, котрі лежать в основі багатьох моделей пізнання [15, с. 15]. Дослідження когнітивних наук і нейронаук свідчать, що наявні нейромережі допомагають зрозуміти механізми роботи мозку людини, а також постають підґрунтям для створення нових універсальних методів структурування інформації. Одним із таких методів є Інтелект-мапи.

Інтелект-мапи, або ментальні мапи, розробником яких є Тоні Бьюзен, є новим способом структурування інформації. В основі І-мап лежить метод асоціацій, котрий використовував З. Фрейд. Фактично, це перехід від послідовного (текстового) викладу думок до мережевого (образного), від традиційного мислення до радіантного [1, с. 17]. І-мапи завжди будуються навколо центрального сферичного об'єкта дослідження, від якого розходить безліч гілок. Кожна гілка містить асоціацію, а кожна асоціація, своєю чергою, має практично нескінченну множинність зв'язків з іншими асоціаціями, тобто кожне слово та/або

графічне зображення стає центром наступної асоціації, а весь процес побудови І-мапи перетворюється на потенційно безмежний ланцюг розгалужених асоціацій. Таким чином, І-мапи сприяють підвищенню ефективності збереження великого обсягу інформації у пам'яті, легкому відтворенню інформації через будь-який проміжок часу, в результаті чого збільшується обсяг засвоєної інформації, розвивається здатність описувати, аналізувати, оцінювати і презентувати будь-яку інформацію.

Для побудови онтологій як концептуальних структур знань використовуються також концептуальні моделі, віднесені нами до **мережевого типу**. Це концептуальні графи, семантичні та пропозиціональні мережі, а також когнітивні мапи та причинно-наслідкові мережі.

Концептуальні графи (К-графи), або концептуальні мапи, є одним із формальних способів репрезентації концептуальних структур. К-граф – це орієнтовний граф з вершинами, що містять концепти (поняття), та дуги, що відображають концептуальні відношення. Вершини з'єднуються дугами К-графу, що демонструють визначений зв'язок з визначеним концептом. При цьому зв'язки можуть бути різного типу, наприклад, „є”, „має властивість”, „належить” тощо [1, с. 17]. К-граф дозволяє глибше дослідити предметну галузь, адже його концепти і концептуальні відношення мають універсальний характер для певного класу понять. Ідея К-графу легко піддається формалізації у базах знань у вигляді семантичних мереж.

Семантичну мережу як модель і метод структурування інформації найчастіше використовують для представлення декларативних (усталених) знань. В інженерії знань під семантичною мережею розуміють інформаційну модель, що має вигляд графу, який відображає смисл цілісного образу [12, с. 97]. Семантичні мережі класифікуються за [12, с. 101; 18, с. 16 – 29]:

а) кількістю відношень: однорідні (демонструють лише один тип відношень) і неоднорідні (кількість типів відношень більше двох);

б) типами відношень: бінарні (відношення зв'язуються тільки два об'єкти), рекурсивні бінарні (відношення виникають лише у разі приналежності одного об'єкта до іншого, подібного йому), тернарні (відношення зв'язують три об'єкта) та N-арні (загальна форма відношень, що зв'язують понад два об'єкта);

в) кількістю зв'язаних об'єктів: один об'єкт зв'язаний лише з одним об'єктом (one-to-one), один об'єкт зв'язаний з великою кількістю об'єктів (one-to-many) та багато об'єктів зв'язані з великою кількістю об'єктів (many-to-many).

Важливе значення моделей семантичної мережі зумовлюють два чинники: 1) ці моделі підказують певні способи скорочення обсягу інформації, яку слід зберегти; 2) за результатами психологічних експериментів інформація в пам'яті людини також зберігається у вигляді мережі [17]. Таким чином, семантичні мережі представляють не лише

середовище збереження інформації, але й структуру, на основі якої будуються моделі процесів пам'яті й мислення.

Згідно з моделлю пропозиціональної мережі, пам'ять організовано у вигляді складної асоціативної мережі пропозиціональних конструкцій, які є найменшими змістовими одиницями інформації. У пропозиціональних мережах основною формою запису інформації є конструкція „суб'єкт – предикат”. Але більшість тверджень містить і час, і місце, і ідею-факт тощо, тобто утворюється складніша структура. У цьому випадку вузли мережі зображають ідеї, а дуги – асоціації між ними. Таким чином, розуміння конкретного факту залежить від його типу та кількості зв'язків з іншими понятійними фактами. Водночас незалежно від складності будь-яку структуру можна поділити на групи з двох або менше елементів, які виходять з одного вузла [13, с. 216 – 218].

Іншою концептуальною моделлю є когнітивні мапи. У сучасному розумінні „когнітивні мапи” є, з одного боку, ментальними репрезентаціями людини щодо просторової організації навколишнього середовища, а з іншого – моделями пізнавальних процесів, зв'язаних з отриманням, репрезентацією й переробкою інформації стосовно широкого навколишнього середовища, з яким активно взаємодіє суб'єкт [6, с. 168]. Графічно когнітивну мапу зображують у вигляді вузлів, зв'язаних між собою дугами зі стрілками. Таким чином, когнітивна мапа може демонструвати перехід від стимулу до реакції, описуючи те, як людина організовує модель реальності.

Когнітивні мапи є ментальними моделями, але після візуалізації вони стають типовими одиницями класу причинно-наслідкових мереж, що використовуються для пояснення і прогнозування поведінки об'єкта. Загалом, причинно-наслідкові мережі орієнтовано на опис динаміки процесів і подій у часі. Причинно-наслідкові мережі будуються за таким самим принципом, що й когнітивні мапи: вони зображуються за допомогою вузлів і стрілок, при чому вузли якої містять блоки інформації стосовно певних подій – причини чи наслідку. Поділ подій на причину і наслідок є досить умовним, адже кожна подія-причина є наслідком якихось попередніх процесів, а кожна подія-наслідок стає причиною для наступних змін. Тому процес конструювання причинно-наслідкових мереж вимагає чіткого розподілу на причини та наслідки шляхом визначення ключових елементів певної ситуації [10, с. 90 – 99].

Усі розглянуті вище концептуальні моделі (матричні й мережеві) мають спільні ознаки щодо відображення зв'язків і відношень між об'єктами (поняттями) та врахування психічних і психологічних особливостей людини. Вони можуть застосовуватися при упорядкуванні інформації в будь-якій предметній галузі й тим самим стати дієвим інструментом у навчанні.

На нашу думку, способи структурування інформації (рис. 1), запропоновані у когнітивних науках, а також у педагогічних студіях

можуть стати підґрунтям для створення нових концептуальних моделей організації початкової інформації.

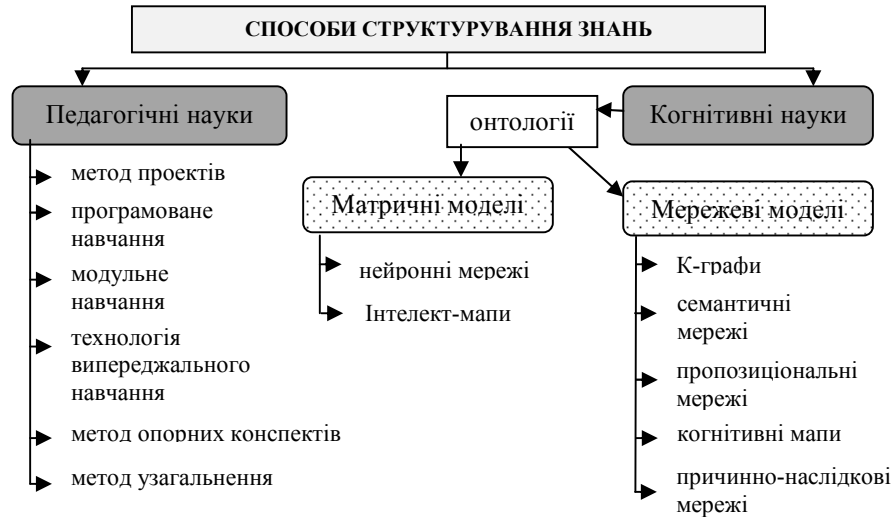


Рис. 1. Способи структуризації інформації у педагогічних студіях і когнітивних науках

Список використаної літератури

- 1. Гаврилова Т. А.** Визуальные методы работы со знаниями : попытка обзора / Т. А. Гаврилова, Н. А. Гулякина // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2008. – № 1. – С. 15 – 21.
- 2. Дейк Т. А. ван.** Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк ; [пер. с англ. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова]. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
- 3. Жаботинская С. А.** Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход / Светлана Анатольевна Жаботинская // Когнитивные исследования языка. Типы знаний и проблемы их классификации : сб. науч. трудов. – М. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – С. 61 – 74.
- 4. Жаботинская С. А.** Ономазиологические модели и событийные схемы / Светлана Анатольевна Жаботинская // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 837. – С. 3 – 14.
- 5. Жаботинская С. А.** Концепт / домен : матричная и сетевая модели / Светлана Анатольевна Жаботинская // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 168. – Т. 1. – С. 254 – 259.
- 6. Зинченко Т. П.** Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Татьяна Петровна Зинченко. – СПб. : Питер, 2002. – 320 с. : ил. – (Мастера психологии).
- 7. Кубрякова Е. С.** Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина // под. общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ им. Ломоносова, 1996. – 248 с.
- 8. Магазов С. С.** Когнитивные процессы и модели / Сергей Салимович Магазов. – М. : Изд. ЛКИ, 2007. – 248 с.

9. Мартинюк А. П. Проблема структуривання знань та її значення в навчальному процесі / А. П. Мартинюк // Вісник Львів. ун-ту. – 2008. – Вип. 24. – С. 28 – 37. – (Серія педагогічна). **10. Плотинский Ю. М.** Модели социальных процессов : [учеб. пособие для высших учебных заведений] / Юрий Менделеевич Плотинский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Логос, 2001. – 296 с. **11. Скороходько Э. Ф.** Семантические сети и автоматическая обработка текста / Э. Ф. Скороходько. – К. : Наукова думка, 1983. – 218 с. **12. Смолин Д. В.** Введение в искусственный интеллект : [конспект лекций] / Денис Валерьевич Смолин. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 208 с. **13. Солсо Р.** Когнитивная психология / Роберт Солсо. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с. : ил. – (Серия „Мастера психологии”). **14. Филлмор Ч.** Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : „Прогресс”, 1988. – Вып. XXIII. – С. 52 – 92. **15. Han J.** Data Mining : Concepts and Techniques / Jiawei Han, Micheline Kamber. – San Francisco (CA) : Morgan Kaufmann, 2006. – 2d-ed. – 800 p. **16. Minsky M.** The Society of Mind / Marvin Minsky. – New York : Simon & Schuster, 1986. – 2d –ed. – 339 p. **17. Schwartz J. M.** The Mind and the Brain : Neuroplasticity and the Power of Mental Force / Jeffrey M. Schwartz, Begley Sharon. – N. Y. : Regan Books, 2003. – 420 p. **18. Teorey T.** Database Modeling and Design : Logical Design / Toby Teorey. – San Francisco (CA) : Morgan Kaufmann Publishers, 2006. – 4th –ed. – 294 p.

Задворна С. Г. Структуривання навчальної інформації: міждисциплінарний аспект

У статті розглянуто різні підходи до структуривання інформації, запропоновані в когнітивній науці та придатні до застосування в навчальному процесі. Ці підходи демонструють способи моделювання інформації шляхом побудови нейронних мереж, інтелектуальних мап, концептуальних графів, семантичних і пропозиціональних мереж, когнітивних мап і причинно-наслідкових мереж.

Ключові слова: навчальна інформація, структуривання, когнітивна наука, матричні моделі, мережеві моделі.

Задворная С. Г. Структурирование учебной информации: междисциплинарный аспект

В статье рассматриваются разные подходы к структурированию информации, предложенные в когнитивной науке и применимые в учебном процессе. Эти подходы демонстрируют способы моделирования информации путем построения нейронных сетей, интеллектуальных карт, концептуальных графов, семантических и пропозициональных сетей, когнитивных карт и причинно-следственных сетей.

Ключевые слова: учебная информация, структурирование, когнитивная наука, матричные модели, сетевые модели.

Zadvorna S. G. Structuring educational information: an interdisciplinary aspect

This paper focuses on different approaches to structuring information proposed in cognitive science and applicable for educational purposes. These approaches demonstrate the ways of modelling information via neuron networks, intellectual maps, conceptual graphs, semantic and propositional networks, cognitive maps and causative networks.

Key words: educational information, structuring, cognitive science, matrix models, network models.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.12.011

О. А. Зеленько

**ПІДНЕСЕННЯ РІВНЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ
УКРАЇНИ – ЇЇ ІНТЕГРАЦІЯ В ЄВРОПЕЙСКУ
ОСВІТНЮ СИСТЕМУ**

Зважаючи, що в нашого сучасника якість суспільного явища асоціюється з європейськістю, автор розвідки пропонує здійснити трансформацію вищої освіти в Україні на основі прямого (хай і поетапного й розсудливого) залучення досвіду роботи науковців і викладачів вишів Європи та США. І це тим більш, що історія становлення російської вищої школи засвідчує неодноразові радикальні трансформації, що були зумовлені прямими запозиченнями із Західної Європи. Ми констатуємо, що нинішня українська, як і російсько-європейська інтеграція, при численності учасників процесу не досягла тої органічності в підготовці й функціонуванні науковців та викладачів вишів, що характеризувала вищу школу дореволюційної Росії.

Беручи до уваги минуле й нинішню потребу мати в Російській Федерації й Україні високо рейтингові університети, автор розвідки пропонує це зробити, застосовуючи принципи соціальної трансформації вищої школи України, реалізованої через принципи соціальної, регіональної й галузевої диференціації вишів. Цілісна система згаданої трансформації реалізується в підготовлюваній дисертації й уже частково викладена автором у ряді опублікованих розвідок. У цій же статті розповідається про один з кроків такої трансформації вишів.

Автор, будучи викладачем і претендуючи на статус науковця, не відносить себе до політиків, тим більше професійних. І все ж він у ряді моментів опирається на деякі соціологічні й соціально-економічні категорії, оцінюючи сучасний стан в Україні й визначаючи перспективу

її розвитку. У даному випадку він не стане ображатися за нерозуміння й несприйняття його опонентами з боку провладних і опозиційно налаштованих колег. При цьому він переконаний, що час покаже.

Регіоналізація (федералізація) України сприяла б, по-перше, зменшенню корупції в державі у зв'язку з чітким перерозподілом бюджету між центром і територіальними суб'єктами, зростанням потенціалу в центрі й на місцях, бо претенденти на загальнодержавні посади мали б заявити про себе, керуючи конкретною справою в регіоні, по-друге, центральна влада мала б розпоряджатися під пильною зацікавленою увагою регіональних політиків демократично за домовленістю певною виділеною часткою бюджету на загальнодержавні сфери й резервним фондом. У даному випадку автор пам'ятає, що демократія передбачає контроль та відповідальність. Наша пропозиція передбачає перерозподіл відповідальності, а відповідно її деталізацію.

Конкурентне функціонування політиків і чиновників у регіонах підготувало б достатню кількість перших і других для загальнодержавного резерву. Думається, що необхідність демократичного вибору останніх актуалізувала б американську систему комплектування верхніх ешелонів влади. Безперечно, загальнодержавний парламент, уряд, Президент мали б вибиратися уповноваженими в регіонах, бо саме вони мали б забезпечити об'єктивне кваліфіковане демократичне функціонування загальнодержавних органів, які б на демократичних принципах забезпечили ефективну взаємодію центральних і регіональних органів і гармонійну взаємодію всіх регіональних суб'єктів. Саме тому демократизація України як держави бачиться автору розвідки можливою через її регіоналізацію. В автономному регіоні демократично обрані урядовці оптимально визначають освітню систему, зважаючи на потреби й можливості. Інша справа, що часом, зважаючи на успадкований потенціал, стане доцільним кооперування в організації вишів у деяких виробничих сферах. Скажімо, навіщо ліквідувати потужний інститут транспорту в Дніпропетровську й утримувати окремі факультети в Донецьку, Луганську, якщо можна це зробити, замовляючи підготовку транспортників у вказаному Дніпропетровську; знову ж таки те ж щодо водного інституту в Житомирі чи стосовно інституту лісівництва у Львові.

Демократизація держави неминуче супроводжуватиметься наданням автономії вишам. Інтеграція з європейською співдружністю, супроводжувана обміном викладачами й студентами, зумовить якісне зростання організації навчального процесу спершу в національному, а потім регіональних і, нарешті, у всіх інших вишах України. Темп і ефективність визначатимуться можливостями й потребами держави в цілому й кожного з регіонів.

Зважаючи на надмірну політизацію в оцінці функціонування української вищої школи і не бажаючи потонути в хаосі схоластичної дискусії, автор у цій розвідці уникає посилян на своїх колег,

обмежившись прямим попередником працівником рідного вишу. У статті Є. М. Хрикова [1, с. 13 – 21] недоліки вищої школи й рекомендації їх усунення глибоко деталізовані, але не антропоцентризovanі ні стосовно тих, хто вчиться, ні стосовно тих, хто вчить і хто керує освітньою системою. Мабуть, треба визнати, що ні перші, ні другі на революційний шлях перетворень не стануть, бо ніхто не бажає поступитися тим ілюзорним реальним, у якому вони перебувають. Зрозуміло, кінець тому має прийти, але політична воля ні в державотворців, ні в громадськості все ще не сформувалась. Безумовно, почати треба з одної з небагатьох важливих ланок шляхом залучення стороннього елемента за принципом діяння вертикального переносу генних блоків, що характеризує певні моменти в еволюції генетики.

Першим кроком у реалізації принципу соціальної оптимізації і трансформації вищої школи, на нашу думку, має бути реалізація в цьому процесі соціального й одночасно регіонального принципів. Починаємо з відміни огульного присвоєння статусу національного університету й надання його єдиному Київському імені Тараса Шевченка. До сподіваної адміністративно-територіальної реформи України за аналогом з Російською Федерацією, де вже визначені федеральні університети, треба виділити на державному рівні, зважаючи на доцільно визначені дванадцять регіонів України, дванадцять регіональних (недержавних, не національних) загальнонаукових університетів.

Як у свій час у дореволюційній Росії формувалася освітня система насильницьким впровадженням європейських традицій, так нині трансформація вищої школи має бути започаткована зміною статусу першого і єдиного справді національного загальнонаукового університету, яким має стати Київський університет імені Тараса Шевченка (а може б, поновити й відновити знівельовану політично загальнослов'янську назву Святого Володимира). Його статус, систему й структуру функціонування й субсидування ми далі обґрунтовуємо. До речі, можна буде трансформувати науково-освітню систему атестації викладачів в Україні саме за допомогою цього єдиного справді національного, орієнтованого на входження до переліку рейтингових університетів світу. Нині заполітизований і переслідуваний під різними приводами офіційною владою неофіційний флагман європеїзації вищої школи Києво-Могилянська академія має „поступитися” політичною волею Президента і Уряду Київському національному університету. І це тому, що світова новітня історія засвідчує, що революції започатковуються в столицях, як і завоювання держав завершується їх захопленням. Здається, це усвідомила й нинішня провладна регіональна еліта.

Завдяки радикально здійсненим заходам по європеїзації названого вишу він за кілька років буде не лише структурно, але й науково проблемно перетворений в один з міжнародних європейських вишів і стане детермінатором трансформування потенційно визначених нами

дванадцяти регіональних загальнонаукових університетів, які у свою чергу трансформуватимуть провідні (головні), а опосередковано й усі інші галузеві виші України.

Отже, почати слід із запрошення іноземних фахівців. Пропонований захід реальний щодо реалізації й ефективний уже найближчим часом. По-перше, знаємо, що просування по ієрархії викладачів у Німеччині, Англії тощо передбачає роботу в зарубіжних вишах, а тому охочих працювати в університеті Києва знайдеться чимало. Справа за правильним вибором іноземних науковців і викладачів. Правда, МОНмолодьспорту має домагатися визнання чинності дипломів про закінчення вишів та атестатів і дипломів про наукові ступені й звання, виданих за рубежом. До речі, наявність значної кількості зарубіжних працівників на кафедрах українського вишу стала б на перешкоді не лише корупції, але й послужила б піднесенню справді кваліфікаційного рівня українських викладачів, нівелюючи приятельство, ту ж таки корупцію у вигляді самоокупного набуття учених ступенів.

Нарешті, завдяки досвіду зарубіжних фахівців стане можливим за європейським зразком започаткувати у вишах справді науково-дослідницьку роботу, припинивши нівеляцію учених ступенів. Складається часом дивна ситуація, коли під егідою керівника відділу науково-дослідного інституту доктора наук працюють науковці без ступенів, тоді як у підшефних регіональних вишах під його ж керівництвом захищаються численні кандидати й навіть доктори наук, значно обізнаніші з виноградарством та рибальством, ніж з галузевою проблематикою. До речі, формальне функціонування науки у вишах України, успадковане з радянських часів, відзначали вже в дев'яності роки минулого століття визначні радянські учені. Одною з причин вони називали те, що для організації наукової діяльності в університетах не вистачило науковців.

Якщо політична й з нею зв'язана й нею зумовлена економічна європейсько-українська інтеграція залишатиметься ще довго словесною дискусією, то інтеграція в освітньо-науковій сфері стане вже зараз реальною й фактично започаткує вже названу політичну.

Певні, що нинішня середньореспубліканська формально бюрократична тоталітарна зрівнялівка під егідою МОНмолодьспорту має бути замінена поетапно диференційованою системою наукових звань і ступенів саме через ієрархію національного й регіональних університетів. Безумовно, що найвище наукове звання і ступінь має присуджуватися в національному університеті, трансформованому не формально, а по суті в міжнародний університет, де за взірцем футбольних клубів тон задаватимуть по-європейськи оплачувані професори США, Німеччини, Франції, які підтягуватимуть до світового рівня потенційно здатних до цього українських науковців-викладачів.

Замість нині середньостатичного посереднього науковця-професора (а треба б окремо науковця і окремо професора) треба узаконити

диференційовану ієрархію першого й другого, завершувану атестацією науковців-учених і професорів-викладачів найвищим рівнем, аналогічним з європейськими, наданими спеціалізованими радами в складі європейських науковців і викладачів. Відповідно розрізнятимуться професори вишів регіонального й національного (й відповідно міжнародного) рівнів.

Цей університет має стати не просто елітним, але престижним. Адже мало того, щоб випускник такого університету був високо інтелектуальним та високо моральним, він повинен бути й високо соціально значимим як стосовно самого себе, так і соціально, з боку держави. Елітними ж постають мистецькі виші, наприклад консерваторії, академії живопису, інститут літератури й т. д. Престижність вишу асоціюється з тим, що його випускник кваліфікується не лише фахово, але, найперше, соціально. Він потенційно найфаховіший, найморальніший. Через те претендентами на найвищі соціальні, галузеві (навіть соціально необхідних сфер) посади мають стати саме вони після відповідної спеціалізації в спеціальних навчальних закладах. Сучасна практика підготовки вищих посадовців у відомчих елітних закладах за політичним чи корпоративним принципом не суміщається з демократією.

У такому разі діалектично органічно поєднуються приватні й соціальні інтереси, потреби й можливості претендента й держави. Відповідно відбір до вишу має бути максимально об'єктивним. Максимально оптимальне забезпечення вишу, найкваліфікованіші викладачі мають бути надані максимально обдарованим і максимально мотивованим студентам. Тому вступник до такого вишу має набрати найбільшу кількість балів у творчо диференційованому тестуванні. Зрозуміло, усувається будь-яке протезування й діяння соціальної компенсації при зарахуванні вступників.

Ефективність сучасної української науки в цілому визначається одним відсотком розумової праці в українському продукті при п'ятдесяти в європейському. І якщо ситуація стосовно технічних та природничих галузей зрозуміла у зв'язку із сучасним станом в економіці країни, то надмірно зрослі кількісно за рахунок перших гуманітарні галузі, що не потребують значних витрат на проведення наукової роботи, констатують нівеляцію всієї науки й догматизацію в ній атестаційного формалізму. До речі, скособочення в розвитку сучасної української науки було помічено й відзначено головою ВАК В. Ф. Мачуліним [2]. Наші зауваження з приводу нерозрізнення об'єкта й предмета дослідження й кон'юнктура доміантності об'єкта, певно, пояснює такий стан. Ми вже аналізували нинішню ситуацію науки у вишах і висловлювали пропозиції щодо невідповідності організаційної структури підготовки й атестації науковців вишів.

Найрозумніші часткові пропозиції про піднесення рівня функціонування вищої школи України, зокрема в процесі інтеграції її з наукою, нереальні без докорінної зміни функціонування їх у невизначеній

політично й економічно країні. При цьому посилаємося на кваліфіковану розвідку Л. С. Лобанової [3], вміщену в Бюлетені ВАК України.

Не повторюючись, звернемо увагу хоча б на формальну апробацію наукового доробку викладачів. Так, вісники й тематичні збірники комплектують, а значить апробують майбутніх кандидатів та докторів наук знову в основному зацікавлені у налагоджуванні наукових контактів ті ж таки докторанти. Адже, як правило, керівництво спеціалізованою радою та видання фахового вишівського вісника й нібито тематичного й нібито міжвишівського збірника, як і проведення різного рівня макаронічно тематичних форумів, номінативно здійснюється завідувачем кафедри (краще, якщо він декан, директор), який неминуче передоверіє цю роботу конкретно зацікавленим докторантам та здобувачам.

Про проведення конференцій не варто вести серйозну розмову, бо вони ніколи не відповідають заявленому рівню й ніяк не співвідносні не лише з проблематикою (про що вже давно не йдеться), але й об'єктом дослідження. Майже всі вони щодо цього макаронічні: на конференції з лексичної семантики функціонують секції з морфології, фонетики (а не фонології) і методики викладання всіх підсистем мови в школі й виші. Відповідно не на всіх секціях бувають присутні доктори наук з визначеної тематики. Часто апробують, як ми відзначили, фактично самі себе докторанти. На пленарному засіданні з доповідями виступають доктори наук, далекі від заявленої проблематики. Друкуються роботи різного рівня, бо так звані „ваківські” вісники та нібито тематичні збірники, як правило, видаються на кошти авторів кафедрами вишів. Констатуємо з усією переконливістю, що за таких умов функції апробації не виконуються.

Нівеляція всіх сфер суспільного життя в Україні, успадкованих від радянського союзу, дається взнаки особливо у формованій нині науці вишів. Організаційні практичні заходи без теоретичного й методологічного обґрунтування справи не розв'яжуть, бо потрібен дороговказ. Автору бачиться вихід у визначенні предмета дослідження науки. Нехтування еволюцією наукових парадигм стала причиною, що чітко не розрізняються об'єкт як категорія описового етапу й предмет досліджування когнітивної науки. До речі, ознайомлення автора цієї статті із сотнями авторефератів кандидатських дисертацій з філології, зокрема мовознавства, меншою мірою літературознавства й педагогіки, переконали, що не лише кандидати-здобувачі, але й їх доктори-керівники за словосполученнями особливості вираження чи специфіка функціонування не бачать сутності предмета дослідження – закономірностей будови та функціонування якоїсь частки взаємодії людини-діяча з природним середовищем у вигляді визначеної на даному етапі розвитку галузі категорії. Об'єкт дослідження в мовознавстві – предмети, явища, сприйняті людиною асоціаціями конкретно-образного мислення. Таким же чином сприймаються й закономірності будови та функціонування мовних явищ (одиниць, категорій). Об'єкт, як і предмет

змінюються залежно від лінгвістичної парадигми. Скажімо, на сучасному етапі об'єкт дослідження в мовознавстві розширився за рахунок позавербального компонента комунікації сучасної людини, власне звукової природної мови, дозвучової жесто-мімічної, наукової мови природничих і гуманітарних галузей, комп'ютерних та інтернетівської мов.

Особливо важливо визначити предмет дослідження в гуманітарних галузях, скажімо, у мовознавстві, літературознавстві, де прикладне значення розв'язку певної конкретної проблеми через абстрагованість і узагальненість його розв'язку відходить на задній план. Скажімо, нерозмежування об'єкта та предмета дослідження в численних мовознавчих дисертаціях, а відповідно й визначення предмета вивчення пояснюється формалізацією наукової діяльності у зв'язку з превалюванням у дисертаційних роботах завдань суто атестаційного спрямування.

Предмет дослідження – закономірності предметів, явищ, сприйняті за допомогою операцій формальної логіки понятійного мислення, власне закономірності взаємодії закономірностей будови й функціонування людини-суб'єкта із закономірностями будови й функціонування сприйманих людиною об'єктів. Наука як усвідомлений цілеспрямований вибір закономірностей використання й виготовлення об'єктів середовища демонструє прикладну реалізацію теоретичної потенції людини у вигляді засобу пізнання. Отже, підсвідоме витлумачення категорій як специфічних, особливих трансформується в оперування категоріями закономірностей.

Розуміння дослідницького предмета дослідження в мовознавстві все ще не опирається на розуміння того, що мова навіть у вузькому розумінні – це не лише форма (сукупність засобів) її вираження, але й форма, спосіб організації цих засобів. На жаль, особливо в українському мовознавстві абсолютизована перша теза. І це навіть у тому випадку, коли аналізують зміст мови, власне мовні явища, одиниці, категорії. Нехтується при цьому те, що зміст останніх – це трансформований зміст первинних матеріальних об'єктів, виділених людиною протягом тривалої взаємодії з природним середовищем. Отже, за змістом лінгвістичних категорій приховується на якомусь стані трансформований зміст об'єктів зовнішнього середовища. При цьому маємо пам'ятати про бінарність форми сучасного комунікативно-когнітивного засобу спілкування людини (вербального й жесто-мімічного компонентів), по-перше, а також, що абсолютизована в ній звукова словесна мова – лише одна з ланок в еволюції цього засобу, бо треба, крім неї, пам'ятати про дозвучову жесто-мімічну, а також функціонуючі паралельно комп'ютерні та інтернетівську мови.

Нівеляція науки поза її сферою функціонування, супроводжувана наданням наукових індульгенцій багатьом чиновникам, опирається на нівеляцію особи науковця в самому науковому середовищі. Навіть

пенсійне забезпечення науковців до останнього часу не має чітко визначених принципів виділення науковців, бо лаборант чи інженер лабораторії науково-дослідних установ НАН України набувають того ж таки статусу, що й справжній науковець. Додаймо до цього наші критичні зауваження з приводу абсолютизації формальних вимог до підготовки й захисту дисертацій, і тоді стане зрозумілим недбале ставлення до сфери науки.

З метою розібратися з тою ситуацією, яка склалася нині в цій важливій сфері й відповідно посприяти піднесенню її ефективності, ми пропонуємо виділити власне науковців і працівників у сфері науки, бо хоча й лаборант (тим більше кваліфікований) – умова успішної діяльності науковця, все ж не науковець-вчений.

Навіть за свідченнями Л. С. Лобанової [3], у Європі при тому, що сфери науки й вищої школи організаційно не відмежовані, констатується диференціація викладачів вишів та науковців. Ми, наприклад, вважаємо, що слід розрізняти науковців, що продукують нові ідеї чи реалізують їх в аспекті прикладному, і більшість викладачів (без ступеня чи навіть зі ступенем кандидата чи доктора наук), що слугують тлом підготовки майбутніх потенційних науковців. Отже, нинішніх ступеньованих працівників вишів треба диференціювати, найперше, на викладачів і науковців.

По-друге, власне науковців у свою чергу треба розподіляти на теоретиків-фундаменталістів та емпіриків-прикладників, чи емпіриків-дослідників. У даному випадку це логічно суміщатиметься з трансформацією вищої школи на основі соціальної оптимізації, яка базується на соціально-функціональному, регіональному й галузевому принципах. На нашу думку, саме в загальнонаціональному загальнонауковому університеті має функціонувати фундаментальна наука, будучи представлена зачинателями нових ідей і проблем. У регіональних загальнонаукових вимоги дещо інші – аналіз проблематики регіону, у галузевих вишах – часткова загальнотеоретична проблематика і прикладна реалізація наукових здобутків.

Не викликає сумніву, що саме теоретик визначає напрямки розвитку науки. Про теоретиків-фундаменталістів у Російській Федерації, а тим більше в Україні, не приходится багато говорити, бо інтерес до науки в цілому навіть порівняно з радянським періодом невеликий, а відповідно й успіхи в науці пострадянських держав аж ніяк не порівнювані з досягненнями європейських чи вчених США.

До речі, успадкована Україною від СРСР тоталітарно одержавлена система державної НАН, система ієрархічного вирощування науковців через надання професорам вишів академічних звань члена-кореспондента та академіка національної, державних галузевих і навіть громадських академій з долученням державних почесних звань заслуженого ніяк не може бути прирівняна до системи ієрархічного зростання викладачів справді автономних вишів і науковців-теоретиків за рубежом. Переконує

у цьому творчо прочитана знову ж таки розвідка Л. В. Лобанової [3]. Абсурдність дублювання атестації викладача вишу спершу як кандидата й доктора, а потім кандидата й доктора МОНмолодьспорту не викликає щонайменшого сумніву.

Список використаної літератури

- 1. Хриков Є. М.** Європейський національний та інституційний контексти розвитку менеджменту якості вищої освіти України / Є. М. Хриков // Education pedagogical sciences. Освіта та педагогічні науки. Освіта Донбасу. № 1 (150). – Луганськ, 2012. – С. 13 – 21.
- 2. Мачулін В. Ф.** Про необхідність регуляторної політики формування кадрового потенціалу з основних напрямів фундаментальних досліджень (Доповідь голови ВАК України В. Ф. Мачуліна на засіданні ради президентів академій наук України 12.11.2008 року) / В. Ф. Мачулін // Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 9. – с. 2 – 15.
- 3. Лобанова Л. С.** Архітектура наукових ступенів / Л. С. Лобанова // Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 10 (120). – с. 2 – 14.

Зеленько О. А. Піднесення рівня функціонування вищої школи України – її інтеграція в європейську освітню систему

У розвідці автор відзначає невисокий рівень підготовки випускників вишів України й пропонує цілісну поетапну систему інтегрування вишів України в європейську освітню систему. На його думку, слід започаткувати все з комплектування науковцями-викладачами єдиного загальнонаукового престижного національного університету. За умови визначення в Україні зарубіжних дипломів та наукових звань і ступенів при належній оплаті Київський національний університет має стати рейтинговим вишем. Він започаткує трансформування регіональних.

Ключові слова: виш, викладач, науковець, національний, регіональний, наука.

Зеленько А. А. Поднятие уровня функционирования высшей школы – её интеграция в европейскую систему образования

В статье автор отмечает невысокий уровень подготовки выпускников высших учебных заведений Украины и предлагает целостную поэтапную систему интегрирования высших учебных заведений Украины в европейскую систему образования.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, преподаватель, национальный, региональный, наука.

Zelenko A. A. Presentation of the functioning level of higher constitutions in Ukraine, its integration into European system

In this article the author notes not high level of the preparation of the Ukrainian graduates and suggest s integral phased system integration of higher

institutions of Ukraine into European system. To his mind, we should start everything with staffing of the scientist of one university. If in Ukraine foreign diplomas and skills in science and levels prove Kyiv National University should be one by level. This university makes transformation of regionals.

Key words: higher institution, teacher, scientist, national, regional, science.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:159.9

Г. В. Игумнова

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ

Проблема качества образования, в том числе и психологического, занимает ведущее место в общей проблематике развития высшего образования.

Следует обратить внимание на такое понимание качества образования, которое бы включало бы и наличие профессиональных знаний, и характер и уровень образования, готовность к управленческой деятельности, способность к распознаванию проблем и поиску способов их решения, навыки самообразования.

Ориентация на качество подготовки специалиста требует определенных критериев оценок в процессе обучения. Целесообразны следующие критерии оценки качества подготовки специалиста: степень самостоятельности подбора необходимой информации и решения профессиональной задачи (все нашел сам, нашел самостоятельно частично, нашел с помощью преподавателя); степень самостоятельности решения задачи (сам решил полностью, решил с помощью преподавателя, не смог решить задачу); степень обоснованности варианта решения задачи (предложил несколько вариантов, дал обоснование и выбрал лучший, предложил один вариант с обоснованием, предложил вариант на основе интуиции без обоснования).

Анализ результатов исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы, позволяет констатировать, что качество продукции, а именно качество образовательной услуги оказалось в центре внимания специалистов высшей школы. Идеолог квалиметрического подхода к управлению качеством высшего профессионального образования А. И. Субетто немало своих работ посвятил проблеме качества образования. Таким образом, важно обратить внимание на такие аспекты качества, как аспект свойства,

аспект структурности, динамичности, определенности, внешне-внутренней обусловленности, спецификации и ценности [6, с. 25].

Наиболее полно дана характеристика понятию „качество образования” в монографии Э. М. Короткова, где отмечается, что „качество образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, отражающих способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионального успеха, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности” [3, с. 52].

Качество образования характеризует не только результат образовательной деятельности, но и факторы формирования этого результата: качество цели образования, качество организационного обеспечения образования, качество образовательной программы, технологии образования, качество студента и преподавателя.

Следует согласиться с рядом авторов, которые утверждают, что качество образования это динамический процесс. В настоящее время к категориям, определяющим качество образования можно отнести и общекультурные и профессиональные компетенции.

Данная статья посвящается актуальнейшей проблеме – формированию компетентного специалиста, что, в свою очередь, является показателем качества образования.

Целью данного исследования является анализ подходов к обеспечению качества высшего образования.

С целью реализации поставленной цели решались следующие задачи:

- проанализировать подходы ученых к проблеме становления компетентного специалиста;
- изучить проявления сензитивности к человеку у специалистов – будущих психологов;
- представить возможные пути формирования профессиональной компетентности студентов – будущих психологов

В „Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 год” отмечается, что стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение приоритетных задач. Первая задача-обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений [1, с. 42].

В условиях модернизации современного российского образования и вхождения России в единое образовательное пространство

актуалізується поняття „професійна компетентність” спеціаліста. В зв'язі з цим розширюються і задачі вузовського освіти в умовах компетентного підходу.

Найбільш повно і системно в науковій літературі відображені наступні задачі: формування широкого спектра ключових компетенцій (освітньої, полікультурної, лінгвістичної, інформаційної) достатньо високого рівня; освоєння основ саморегуляції, передбачаючої вміння програмувати самостійну діяльність, вміння контролювати власне психічне стан, а через нього краще розуміти і враховувати стан і реакції інших суб'єктів педагогічної діяльності; розвиток вміння діяти самостійно, навичок самоорганізації власної діяльності.

Основними рисами компетентного підходу є і соціально-особистісна значущість формування знань, навичок і навичок, формування компетенцій, створення ситуацій для перевірки навичок практичного використання знань, інтегративна характеристика особистості.

Входження людської цивілізації в інформаційне суспільство пред'являє принципово нові вимоги до системи освіти. Один з провідних спеціалістів по інформаційній культурі Н. І. Гендіна пише, що характер змін, що відбуваються в системі освіти, відображається в понятті „нова парадигма освіти”. Нова освітня парадигма – це свого роду стратегія „освіти для майбутнього”. Суть нової парадигми освіти характеризується наступними факторами зміщення основного акценту з освоєння значущих об'ємів інформації, накопленої впродовж, на оволодіння способами неперервного отримання нових знань і вміння вчитися самостійно; освоєння навичок роботи з будь-якою інформацією, з різнорідними, суперечливими даними, формування навичок самостійного (критичного), а не репродуктивного типу мислення; доповнення традиційного принципу „формувати знання, вміння і навички” принципом „формувати професійну компетентність”.

Одним з показників якості вищої психологічної освіти є компетентний спеціаліст, який здатний застосовувати свої знання, переносячи їх на нові ситуації. Найголовнішим проявом цієї компетентності вважається здатність до самоосвіти і саморозвитку.

В сучасних джерелах ми зустрічаємося з різними підходами провідних вітчизняних психологів до поняття професійна компетентність. За думкою Н. В. Кузьминої, професійна компетентність – це здатність перетворювати спеціальність, до якої належить педагог в засіб формування особистості вихованця.

Согласно работам Л. М. Митиной, под профессиональной компетентностью мы подразумеваем знания, умения, навыки, а также способы их реализации в деятельности, в общении, в развитии и саморазвитии личности.

Отечественный психолог А. К. Маркова считает, что профессиональная компетентность педагога определяется соотношением его профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, личностных качеств – с другой.

В исследованиях Е. Г. Лопес отмечается, что компетентность предполагает определенную связь двух деятельностей: настоящей образовательной и будущей практической [4, с. 53].

В высшей школе необходимо использовать такие психолого-педагогические технологии, которые бы позволяли развивать личностно-профессиональные качества будущего психолога-педагога., то есть такие технологии, которые бы способствовали социально-психологической адаптации будущего психолога к условиям вуза, влияли бы на мотивацию обучения в вузе и овладения общими и специальными профессиональными компетенциями, такими, как способность и готовность к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развития, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности); отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретаций); описанию структуры деятельности профессионала в рамках определённой сферы (психологического портрета профессионала); осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий) [7, с. 7].

Согласно приведенным в ФГОСе требованиям к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата, важной задачей современного вуза считается формирование социально-личностных компетенций выпускника (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления), а реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных технологий [7, с. 15].

Оценивая результаты профессионального становления психологов, мы должны принимать во внимание не только качество освоения специализации, но и готовность самих будущих специалистов к личностному и профессиональному росту.

В качестве методики исследования была использована методика В. Г. Маралова и Т. П. Мараловой [5, с. 75]. Согласно основным положениям данной методики изучалось отношение студентов к избранной профессии (интерес), особенности проявления сочувствия к

другому человеку (эмпатия), способность понимать проблемы других людей и готовность оказать помощь и поддержку тем людям, которые нуждаются в профессиональной психологической помощи, консультативной, психотерапевтической, коррекционной и развивающей.

Опрос проводился среди студентов 3 курса психологического факультета, получающие квалификацию „психолог-преподаватель психологии” со специализацией „социальная психология”.

Около 72% опрошенных признались, что встречаясь с незнакомыми людьми, даже не вступая с ними в контакт, они пытаются угадать их возраст, профессию, душевное состояние, то есть это характеристика их наблюдательности как будущих профессионалов.

Что касается уровня проявления эмпатических способностей будущих психологов, то ответы на ряд вопросов методики позволили нам увидеть, что 56 % студентов способны остро чувствовать эмоциональное состояние даже малознакомого человека; 40 % респондентов честно признались, что многие ошибки во взаимоотношениях с другими людьми связаны с тем, что они вовремя не распознали их эмоциональное состояние.

Будущему психологу очень важно научиться понимать мотивы поступков людей. 56 % ответили, что они в процессе общения с человеком могут понять его чувства и скрытые переживания.

Большинство студентов (88 %) уверены в том, что они смогли бы оказать реальную помощь человеку, общаясь с ним по поводу его проблем. 84 % подметили, что не нужно навязывать людям своего мнения при решении их психологических проблем.

Более половины опрошенных студентов (60 %) ответили утвердительно, что будут работать психологами и готовы оказывать помощь другим людям.

Что касается выводов и перспектив дальнейшей работы в плане формирования профессиональных компетенций как показателей качества образования, то очень важным, на наш взгляд, для становления профессиональной компетентности психологов является включение в контекст аудиторных и внеаудиторных занятий различных заданий, при выполнении которых студенты могут проявить весь свой творческий потенциал.

Например, в рамках курса „Педагогика” ряд семинарских занятий посвящается обсуждению современных проблем семейных отношений, в том числе и детско-родительских, проводятся научные семинары на темы: „Психология детства” (по материалам Всероссийских и Международных научно-практических конференций, материалам психологических периодических изданий, с учетом результатов современных исследований), „Психология доброты” (по материалам интернет- источников и журнала PSYCHOLOGIES), „Формы и методы укрепления детско-родительских отношений” (по материалам Саммита психологов „Технологии успеха”).

При изучении проблем социальной педагогики студенты анализируют материал по проблемам детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, изучают аспекты социально-педагогической виктимологии с привлечением специалистов соответствующих сфер деятельности, участвуют в акциях милосердия.

В рамках дисциплины „Психология развития и возрастная психология” используются диагностические методики, опубликованные в современной психологической периодике. Процесс формирования профессиональной компетентности достаточно сложен, есть трудности и в изучении уровня ее развития. Так, необходимо развивать и изучать его составляющие: ценностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, операциональный компонент. Следует отметить, что потребность в личностном развитии, овладении профессиональными компетенциями начинает формироваться достаточно рано. Главный этап в становлении специалиста – этап обучения в вузе, особое значение придается практикам, которые все более приобретают характер как личностно-ориентированных, так и компетентностно-ориентированных.

С позиции системно-критериального подхода к управлению качеством образования, можно утверждать, что к критериальным показателям качества подготовки будущих специалистов в области психологии следует отнести общекультурные и профессиональные компетенции.

Анализ многочисленных научных публикаций позволяет утверждать, что в настоящее время выпускник психологического факультета должен продемонстрировать не только хорошие профессиональные знания в сфере выбранной области деятельности, но и быть способным построить на фундаментальном знании то конкретное знание, которое востребовано новыми условиями жизни и деятельности человека в условиях инновационного развития общества.

Список использованной литературы

- 1. Инновационная Россия – 2020.** Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – Минэкономразвития России. – М., 2010.
- 2. Игумнова Г. В.** Качество образования: системно-критериальный подход / Г. В. Игумнова. – МОСИ-ООО „СТРИНГ”, 2009. – 246 с.
- 3. Коротков Э. М.** Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление : монография / Э. М. Коротков. – М., 2002. – 80 с.
- 4. Лопес Е. Г.** Проблемы изучения компетентности специалиста / Е. Г. Лопес // Психология в вузе. – 2012. – № 3. – С. 48 – 52.
- 5. Маралов В. Г.** Готов ли студент-психолог быть психологом? / В. Г. Маралов, Т. П. Маралова // Психология в вузе. – 2011. – № 1. – С. 71 – 78.
- 6. Субетто А. И.** Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб. : Питер, 2001.
- 7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300. Психология (квалификация (степень „бакалавр”).** – М., 2010.

Ігумнова Г. В. Проблема якості підготовки майбутніх фахівців у галузі психології

У статті розглядаються питання якості вищої психологічної освіти. Розглянуто психологічні аспекти формування професійних компетенцій майбутніх фахівців

Ключові слова: якість освіти, професійні компетенції.

Игумнова Г. В. Проблема качества подготовки будущих специалистов в области психологии

В статье рассматриваются вопросы качества высшего психологического образования. Рассмотрены психологические аспекты формирования профессиональных компетенций будущих специалистов

Ключевые слова: качество образования, профессиональные компетенции.

Igumnova G. V. The problem of the quality education of the future specialists in the field of psychology

The article deals with the problem of the formation of professional competences of the future specialists in psychology and the problem of a quality of higher education.

Key words: quality of education, professional competences.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.014.001.76

О. М. Ковальчук

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ – ОСНОВА ЯКІСНИХ ЗМІН В ОСВІТІ

Постановка наукової проблеми та її значення. Активізація інноваційної діяльності набуває надзвичайно важливого значення за сучасних умов. Без цього неможливо здійснити прогресивні структурні зрушення в країні. У наш час нововведення охоплюють усі сфери людської діяльності, радикально впливають на процес господарювання, змінюють соціально-економічні відносини в суспільстві.

Характерною рисою сучасності є інтенсивне зростання інноваційної активності на міжнародному рівні: збільшуються державні витрати на наукові розробки, змінюються системи освіти і професійної підготовки спеціалістів, формуються національні інноваційні системи, досягаються процеси введення і поширення інновацій – як вони працюють і як змусити їх працювати краще. Інноваційні процеси охоплюють усі зміни,

що відбуваються на планеті внаслідок людської діяльності. Інновації – це інструмент впливу на соціально-економічний процес розвитку суспільства, це основа якісних зрушень в освіті. Тому інноваціями необхідно управляти. Саме управління інноваційною діяльністю є ключовим елементом, від ефективності якого залежить розвиток суспільства загалом та активізація педагогічної діяльності зокрема. Саме тому проблема вивчення управління інноваційною діяльністю є **актуальною**.

Мета статті – розглянути сукупність понять інновація, інноваційний процес, інноваційна діяльність та визначити сутність управління інноваційною діяльністю в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття „інновація” з’явилося у дослідженнях етнічних культур в ХІХ столітті. Його сутність полягала у запозиченні однією культурою елементів іншої.

Термін „інновація” ввів австрійський вчений Алоїз Шумпетер, він змалював інноваційний процес, дав визначення інноваціям та виокремив п’ять чинників інноваційного розвитку. В освіті поняття „інновація” почали використовувати з середини ХХ століття [5, с. 292 – 293]. В тлумачному словнику дається визначення терміна „інновація” (лат.in – в, novus – новий) – нововведення, цілеспрямована зміна, яка викликає перехід системи із одного стану до іншого. Ми підтримуємо визначення „інновації”, яке дає теоретик менеджменту ХХ століття П. Друкер: „інновації (новаторство) [4, с. 20] – це особливий засіб підприємців, за допомогою якого вони досліджують зміни в економіці та суспільстві з метою використання їх у бізнесі чи різних сферах обслуговування”. Сучасні науковці М. Дмитрієва, П. Завлін вважають саме П. Друкера засновником терміну „інновація”, оскільки у запропонованому ним визначенні знайшли своє відображення ті моменти, що найчастіше вживаються фактично в усіх сферах життєдіяльності людини.

Поняття „інновація” у педагогіці вживається у наступних значеннях: форма організації освітньої діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [3, с. 21].

Тлумачення поняття „Інновація”

№	Визначення поняття	Автори
1	Інновації – це нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на нові зміни різних структурних систем і компонентів освіти; процес залучення до практики освітніх технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних систем і компонентів освіти.	Л. Ващенко
2	Інновацію – це не лише результат впровадження нового, а й новостворені або вдосконалені технології навчання, виховання, управління, які суттєво змінюють структуру і якість освітнього процесу.	Л. Даниленко
3	Інновація – пряма калька з англійського слова „innovation”, що означає „нововведення”, „новизна”, „новаторство”.	Ю. Гільбух
3	Інновації – це актуально значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток.	І. Єрмаков
4	Інновація – це поняття приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов’язані.	М. Кларін
5	Інновація – процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення.	В. Онушкін
6	Інновація – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем.	В. Паламарчук
7	Інновації – це й ідеї, процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи.	І. Підласий
8	Інновація – це цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нові стабільні елементи.	А. Пригожин
9	Інновації – комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності.	В. Сластьонін

Ми підтримуємо як зарубіжних так і вітчизняних науковців у різноманітності визначень цього поняття. Ці відмінності у тлумаченнях свідчать про неоднакове бачення їх авторами сутнісного ядра. За одним із підходів, інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення. „Нововведення” – матеріалізована ідея можливого підвищення ефективності освітньої системи [3, с. 23].

Зважаючи на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат). *Інновація як процес* означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. *Інновація як результат* передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву „новація”. На цій підставі розрізняють поняття „новація” („новий засіб”) як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та „інновація”, яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації.

Інновація – це складова інноваційного процесу. Проміжок часу, починаючи від появи ідеї до закінчення періоду використання інновацій, визначають як життєвий цикл інновації, який у послідовності проведення робіт є інноваційним процесом.

В освіті інноваційні процеси засвідчують новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування їх результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.

М. Поташник і О. Хомерікі [7] відзначають поліструктурність інноваційного процесу. У цій складній будові автори чітко виділяють ієрархію структур, яка включає в себе діяльну структуру – сукупність компонентів: мотиви, цілі, задачі, зміст, форми, методи, результати; суб’єктну структуру – діяльність всіх суб’єктів розвитку: адміністрації, вчителів, учнів, батьків, спонсорів, методистів, викладачів вузів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, атестаційної служби; рівневу структуру – інноваційна діяльність суб’єктів на міжнародному, федеральному, регіональному, районному (міському) та шкільному рівнях; змістовну структуру – народження, розробка та освоєння нововведень в освіті; структуру життєвого циклу, яка виражається в послідовності етапів: виникнення, зростання, зрілість, освоєння, дифузія (проникнення, розповсюдження), насичення, рутинність, криза, модернізація нововведення; управлінську структуру – взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування, організація, керівництво, контроль.

А. Хуторський [8], розробляючи теоретико-методологічне підстави інноваційних процесів, абсолютно справедливо наголошує на

необхідності належного управління, організації інноваційних процесів, впровадження, освоєння і супроводу нововведень. Дослідник відносить інноваційний процес до ключових понять в інноватиці, вважає за необхідне розглядати його в системі освіти в трьох аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному та організаційно-управлінському, так як від них залежить загальний клімат і умови, в яких відбуваються інноваційні процеси. Створення, освоєння та застосування нововведень – це три складові інноваційного процесу, що знаходяться в єдності. А. Хуторський підкреслює системний характер широко вживаного в сучасний період розвитку освіти такого поняття, як інноваційна діяльність, до основних функцій якої автор відносить зміни компонентів педагогічного процесу: сенсу, цілей, змісту освіти, методів, технологій, засобів навчання, системи управління. Звертаючи особливу увагу на потребу в теоретичному осмисленні суті управління інноваційними процесами в освітній установі, автор підкреслює те, що інноваційні процеси потребують спеціальної підготовки кадрів-педагогів, адміністрації, менеджерів освіти, компетентних у сфері педагогічних інновацій.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні спрямований на управління цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним освітянським завданням. Діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладу супроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професійно розвиватися, реалізовувати свій творчий потенціал.

Загальний інноваційний процес у системі управління охоплює сукупність окремих інновацій, кожна з яких може сприйматися як окремий інноваційний процес.

Ми погоджуємося з думкою І. Дичківської, що для забезпечення якості та ефективності окремих нововведень і загального інноваційного процесу в управлінні необхідно враховувати, відстежувати, прогнозувати наслідки інновацій для системи управління; закладу освіти; психологічного клімату всередині управлінської спільноти; кожної частини об'єкта управління; кожного управлінця. Усе це виокремлює управління педагогічними інноваціями у самостійний вид діяльності, автономну наукову проблему.

Для управління нововведеннями необхідно мати банк інновацій (педагогічних ідей). Це картотека в якій на картках фіксується кожне нововведення освітнього закладу, де занесена конкретна інформація: проблема, мета інновації (нововведення), суть інновації, комплекс взаємопов'язаних завдань, які потрібно розв'язати, щоб отримати нову якість, прогнозований результат нововведення, класифікація інновації, відомості про особу, яка запроваджує інновацію, а також її статус стосовно інновації, стадії нововведення, експериментальна перевірка

інновації, характер інноваційного процесу (експерименту), перешкоди на шляху розроблення і впровадження, експериментальний контроль, оцінювання інновації, проблеми, які необхідно розв'язати, особливі міркування про значення інновації [3, с. 279].

Банк педагогічних інновацій дає змогу керівникам навчальних закладів кваліфіковано здійснювати регулювання та корекцію нововведення.

Зважаючи на визначення П. Микитюк „інноваційний процес” – це комплекс етапів, стадій, дій, пов'язаних з ініціюванням, розробленням методів та технологій, що мають нові властивості, які ефективніше задовольняють існуючі потреби, та такі, що з'являються та можуть з'явитися. А саме інноваційна діяльність, що поєднує науку, техніку є його складовою.

Інноваційна діяльність – це комплекс практичних дій, спрямованих на використання науково-технічних результатів для отримання нових або поліпшення існуючих технологій, методів управління [6, с. 9].

Інноваційна діяльність за своєю сутністю є багатокомпонентною. У психолого-педагогічній літературі її визначають по-різному. Зокрема, як розуміння швидкоплинних процесів; формування нового типу мислення; особистісне розуміння професійної діяльності у системі інших видів діяльності; порівняння результатів якості діяльності з передбачуваними чи запланованими; знання сучасних технологій діяльності. У психолого-педагогічній літературі інноваційну педагогічну діяльність розглядають як багатокомпонентну і таку, що своїм характером, формою та результатами свідчить про здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних і продукування нових педагогічних ідей, оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації у системі освіти [1, с. 33 – 34].

Перспективи інноваційної діяльності залежать не тільки від інноваційного потенціалу нововведення, а й від інноваційного потенціалу педагогічного колективу. Оцінювання рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу здійснюють за певними критеріями, які виділила І. Дичківська:

1. Сприйнятливність до нового. Цей критерій охоплює здатність передбачати розвиток і результати роботи, потребу в постійному професійному зростанні. Сприйнятливий до нового педагог постійно стежить за передовим досвідом у своїй сфері діяльності. Бачачи перспективи творчого розвитку, такий педагог прогнозує й аналізує свою діяльність, ефективно взаємодіє з батьками вихованців, колегами, науковими установами. Сприйнятливність до нового поряд з іншими чинниками забезпечує гармонійне здійснення інноваційної діяльності.

2. Підготовленість до освоєння нововведень. Ідеться про інформованість педагогів про інновації, наявність потреби у зміні та оновленні педагогічного процесу; вмотивованість їх на розроблення та освоєння нововведень; наявність системи знань і вмінь для успішної

реалізації професійної діяльності, наявність знань і вмінь для дослідницької діяльності.

Оцінюють її за допомогою методів спостереження, анкетування, бесід, творчих завдань, створення спеціальних ситуацій, у яких може розкритися особистість педагога.

3. Ступінь новаторства педагогів і колективу навчального закладу.

У результаті оцінювання ступеня новаторства кожен педагог може бути проатестований як педагог – „новатор”, педагог – „передовик”, педагог – „помірний”, педагог – „передостанній”, педагог – „останній” [3, с. 283 – 284].

Слід зазначити, що в управлінні інноваційною діяльністю важливо не тільки знати про відповідність її проміжних і кінцевих результатів сформульованій меті, а й за необхідності оперативно та компетентно з'ясувати причину їх відхилень. Це означає, що контроль, аналіз та оцінювання впровадження нововведень тісно взаємопов'язані, без чого неможливе обґрунтоване здійснення коректив інноваційної діяльності.

Проаналізувавши діяльність викладача і вищезазначеної структури інноваційного процесу, сутність управління інноваційною діяльністю викладача ми можемо відобразити так:

- особистісно-мотивована переробка наявних освітніх проектів, їхня самостійна інтерпретація, виокремлення й класифікація проблемних педагогічних ситуацій, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведенням;

- професійно-мотивований аналіз власних можливостей із створення або освоєння нововведення, ухвалення рішення про використання нового; формування цілей і загальних концептуальних підходів до застосування нововведення;

- прогнозування труднощів, засобів досягнення цілей, результатів інноваційної діяльності; обговорення з колегами, адміністрацією шляхів впровадження нововведень;

- розробка концептуальної основи й етапів експериментальної роботи;

- реалізація інноваційних дій; впровадження нововведення в післядипломний освітній процес і відстеження послідовності його розвитку;

- здійснення контролю й корекції впровадження інновації; оцінка результатів впровадження, рефлексія самореалізації педагога.

Оцінка рівнів сформованості інноваційної діяльності визначається динамікою сприйняття інновацій і мірою їх засвоєння.

Відомо, що найбільшу віддачу дають інвестиції в науку при впровадженні у виробництво результатів дослідження. Звідси можна зробити висновок, що саме інноваційна діяльність та її активізація забезпечать швидкий вихід з кризового стану.

Однією із причин нереалізованості педагогічних інновацій ми вважаємо відсутність у вищих навчальних закладах інноваційного

середовища – певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечують впровадження інновацій в освітній процес. Відсутність такого інноваційного середовища виявляється в методичній невідповідності викладачів, низькій інформованості про педагогічні нововведення. Зважаючи на це, створення в ВНЗ сприятливого інноваційного середовища, зниження опору викладачів нововведенням, подолання стереотипів у професійній діяльності викладачів є нагальною проблемою. Одним із важливих аспектів дослідження є компетентне управління інноваційною діяльністю у ВНЗ, його наукове обґрунтування і розкриття сутності.

Висновки. Таким чином, ми розглянули сукупність понять інновація, інноваційний процес, інноваційна діяльність та визначили сутність управління інноваційною діяльністю в освіті. Від ефективного управління навчальним закладом залежить його успіх. Використання інновацій та інноваційної діяльності сприятиме перспективному розвитку закладу освіти, що в свою чергу підвищить якісні показники усіх видів його діяльності.

Перспективою подальших досліджень є створення теоретичної основи управління інноваційною діяльністю для формування практичних рекомендацій керівникам та викладачам освітніх установ, впровадження яких сприятиме збільшенню ефективності інновацій.

Список використаної літератури

- 1. Ващенко Л. М.** Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко – К., 2005.
- 2. Даниленко Л. І.** Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. / Л. І. Даниленко – К., 2004.
- 3. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
- 4. Друкер П.** Як забезпечити успіх у бізнесі: новаторство і підприємництво / П. Друкер ; пер. з англ. В. С. Гуля. – К. : Україна, 1994. – 319 с.
- 5. Мармаза О. І.** Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза – Х. : Видав. група „Основа”, 2007. – 448 с. – (Серія „Адміністратору школи”)
- 6. Микитюк П. П.** Інноваційна діяльність : навч. посіб. (для студ. вищ. навч. закл.) / П. П. Микитюк, Б. Г. Сенів. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 392 с.
- 7. Поташник М. М.** Оптимізація управління школою / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1991.
- 8. Хуторской А. В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

Ковальчук О. М. Управління інноваційною діяльністю – основа якісних змін в освіті

У статті розглянуто сутність та особливості перебігу інноваційних процесів в освіті, розкрито поняття інновації, інноваційного процесу,

інноваційної діяльності, управління інноваційною діяльністю, інноваційного менеджменту.

Ключові слова: інновація, інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний менеджмент, управління інноваційною діяльністю.

Ковальчук О. Н. Управление инновационной деятельностью – основа качественных изменений в образовании

В статье рассмотрены сущность и особенности течения инновационных процессов в образовании, раскрыты понятия инновации, инновационного процесса, инновационной деятельности, управления инновационной деятельностью, инновационного менеджмента.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность, инновационный менеджмент, управление инновационной деятельностью.

Kovalchuk O. M. Management of innovative activity – the basis of qualitative changes in education

The article reviews the nature and peculiarities of innovative processes in education, the concept of innovation, innovation process, innovation, management innovation activities, innovation management.

Key words: innovation, innovation process, innovation management, innovation activities.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.4.21:81`243

Ю. А. Рибінська

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА
АКТУАЛІЗАЦІЇ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Демократизація й гуманізація всіх сфер життєдіяльності суспільства підтвердили той незаперечний факт, що традиційне уявлення про цілі, зміст і технології професійного навчання майбутніх учителів іноземних мов мало відповідають новим вимогам суспільного розвитку. Одним з недоліків сучасної педагогічної освіти є протиріччя, яке виникло між типовою системою підготовки вчителя й індивідуально-творчим характером його діяльності, що зумовлено сутністю педагогічної професії, яка є масовою і одночасно творчою. Одним зі шляхів вирішення цього протиріччя, на погляд Н. Г. Руденка, є індивідуально-

творчий підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя. Окремим аспектам індивідуально-творчого підходу присвячені праці таких педагогів і психологів, як Б. Г. Ананьєв (1968), Ф. Н. Гоноболін (1965), В. А. Кан-Калік (1976), В. А. Крутецький (1978), Н. В. Кузьміна (1967), Н. Д. Нікандров (1987), А. І. Щербаков (1968) та ін..

За словами Н. Г. Руденка, специфіка індивідуально-творчого підходу полягає в тому, що творчість повинна бути наявна в усіх змістових і технологічних компонентах навчально-професійної діяльності студентів, а його розвиток здійснюється з урахуванням неповторності кожного з них [1, с. 10]. Більше того, індивідуально-творчий підхід у процесі підготовки майбутнього вчителя спрямований, перш за все, на перетворення його свідомості, на розвиток його здібностей і можливостей, що передбачає успішність майбутньої професійної діяльності. Вагомість індивідуально-творчого підходу в підготовці вчителя полягає, по-перше, у розвитку індивідуально-багатої, неповторної його особистості, а по-друге, у злитті суспільного й особистого змісту.

Основне призначення індивідуально-творчого підходу проявляється у створенні умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявленні й розвитку його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, неповторній технології діяльності. Сутність такого підходу І. А. Зязюн вбачає в орієнтації підготовки на самореалізацію майбутнього вчителя у професійній сфері; ціннісно-смысловому розумінні вчителя як педагогічної індивідуальності, завдання розвитку якої вирішується в ході учіння; моменті творення вихователя з кожного студента шляхом актуалізації його сутнісно-родової здатності й потреби у виконанні виховних функцій; цільовій установці на формування особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість, „вихід за усталені стереотипи” стає способом професійного буття; варіативно-пошуковому характері процесу підготовки, де активними „співучасниками” формування змісту учіння є самі студенти [2, с. 3].

Постійна персоніфікація висхідного базового змісту й учіння в індивідуально-пошуковому режимі підпорядковані логіці формування студента як суб'єкта професійної життєдіяльності. Навчаючись, він бере активну участь у процесі модифікації змісту підготовки на рівні осягнення смислів, доцільності, логіки, способів здійснення своєї майбутньої професійної діяльності.

І. С. Якіманська запропонувала три основні варіанти індивідуалізації й пов'язала їх з диференціацією процесу навчання: 1) диференціація навчання, тобто групування учнів на основі їхніх окремих особливостей для здійснення навчання за декількома різними навчальними планами; 2) внутрішньокласна (внутрішньогрупова) індивідуалізація навчальної роботи; 3) проходження навчального курсу в індивідуальному режимі: або прискорено, або уповільнено.

Запропоновані І. С. Якіманською основні варіанти індивідуалізації передбачають також різні їх комбінації.

Питання вдосконалення навчання учнівської молоді іноземної мови на основі особистісно-орієнтованої підготовки поставали в ряді науково-психологічних досліджень. Так, заслугове на увагу розробка особистісного підходу, запропонована в наукових працях Н. А. Вінніченко, Л. М. Деркач, І. А. Зимньої, Н. В. Імедадзе, Г. А. Китайгородської, М. В. Ляховицького, С. І. Мельник. Однак завдання сучасної освіти, зокрема навчання і виховання творчої особистості, диктують необхідність здійснення спеціальних наукових досліджень з розробки більш адекватних наукових підходів, зокрема індивідуально-творчого.

Традиційне для античної філософії тлумачення особистості як відношення було відчужене в епоху середньовіччя. Так, Боецій вважав, що особистість – особлива сутність, „індивідуальна субстанція” раціонального характеру, синонім нематеріальної душі. У філософії нового часу, починаючи з Р. Декарта, поширюється дуалістичне розуміння особистості: на перший план висувається проблема самопізнання як ставлення людини до самої себе, практично зливаючись з поняттям „Я”. Дж. Локк ототожнював особистість з її свідомістю. На думку І. Канта, людина стає особистістю завдяки самосвідомості, яка відрізняє її від тварин і дозволяє їй вільно підкорити своє „Я” моральним законам.

У вітчизняній психології Л. С. Виготський і його послідовники розвивають ідею, що процеси людської психіки складаються на основі інтерпсихологічних, міжособистісних процесів. На думку А. Н. Леонтьєва, індивід формує свій внутрішній світ шляхом освоєння, інтеріоризації історично створених форм і видів соціальної діяльності і, у свою чергу екстериоризує свої психічні процеси. Представник гуманістичної психології Е. Фромм під особистістю розуміє сукупність як успадкованих, так і придбаних психічних рис, які є характерними для окремо взятого індивіда. К. Г. Юнг виділив різні психологічні типи особистості: сенсорний, мислительний, почуттєвий та інтуїтивний.

Заслугове на увагу дослідження проблеми розвитку розумових здібностей, обдарованості в школярів, здійснене Н. С. Лейтесом, який також вважав за доцільне використовувати особистісний підхід, що цікавив його у зв'язку з пошуком адекватних методів дослідження й опису загальних розумових здібностей. Головним для Н. С. Лейтеса є питання пошуку такого методу, який би дозволив різнобічно охопити прояви цілісної особистості. Як приклад спроби побудови означеного підходу він використовує програму складання психологічної характеристики особистості, що розроблена у вітчизняній психології О. Ф. Лазурським.

На сучасному етапі становлення психолого-педагогічної науки досить об'ємно й змістовно представлені розробки проблеми

особистісних підходів до навчально-виховної діяльності. Наукові дослідження Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, Б. Г. Ананьєва, І. Д. Беха, В. В. Давидова, О. Г. Ковальова, О. М. Леонтєва, С. І. АПодмазіна, К. К. Платанова, В. В. Рибалки та інших психологів роблять помітний внесок у вирішення цієї проблеми, спонукають до пошуків нових перспективних варіантів особистісного підходу.

Перспективними є наукові здобутки І. А. Зязюна стосовно особистісно орієнтованої моделі професійної підготовки вчителя, діяльність якого спрямована на творчий розвиток учнів [2, с. 4].

Питанням оптимізації пізнавальної активності учнів, студентів, підвищення рівня і якості знань через актуалізацію їх особистісно-творчого потенціалу займалася учена І. В. Кукуленко-Лук'янець, що спонукало її до впровадження нового особистісно-креативного підходу в навчально-виховний процес.

За словами І. В. Кукуленко-Лук'янець, особистісно-креативний підхід є перспективним, оскільки полягає в можливості забезпечити значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів на основі актуалізації особистісного творчого потенціалу. Розробка особистісно-креативного підходу передбачає необхідність творчої інтеграції новітніх досліджень як у психолого-педагогічній науці, так і в галузі креативної лінгвістики. Під особистісно-креативного підходом у навчанні іноземної мови І. В. Кукуленко-Лук'янець розуміє певну сукупність концептуальних і методичних засобів розвитку і реалізації творчого потенціалу особистості з метою нейтралізації психологічних проблем суб'єкта, розблокування його креативного потенціалу внаслідок чого відбувається покращення якості засвоєння іноземної мови, підвищення рівня мовленнєвої культури і в цілому успішності його професійної підготовки [4, с. 7].

Наукові студії С. І. Подмазіна вказують на те, що особистісно орієнтоване виховання успішно реалізується в збагаченому освітянському середовищі, тобто за такої сукупності умов, які максимально сприяють особистісному розвитку учнів у тому виді діяльності, який є значущим для них. Збагачене освітянське середовище передбачає насиченість сенсорними стимулами, різними видами діяльності, зокрема, комунікативною, можливості для пізнавальної, естетичної та творчої діяльності особистості.

Потребує наукового дослідження також аспект впливу суб'єктивного досвіду особистості на іншомовну діяльність, виявлення можливостей і психологічних засобів процесу оволодіння іноземною мовою.

Нам імпонує думка автора креативної лінгвістики О. Алейнікова стосовно того, що всі люди мають творчий потенціал. Автор вважає, що саме завдяки мові можна розвивати його, оскільки мова містить у собі творчі можливості, які реалізуються через написання різних творчих завдань (поетичних, прозових), а також у процесі комунікації. Кожний

звук, кожна літера є результатом як спільної, так і індивідуальної людської творчої діяльності. Мовний творчий процес полягає у тому, що людина створює притаманні лише їй словосполучення, речення, тексти. Крім того, мова є частиною національної культури і виражає специфічні риси національної ментальності. Водночас національні особливості мислення і поведінки знаходять своє відображення у мові, а мова, у свою чергу, впливає на розуміння і сприйняття світу.

Іноземна мова, використовуючи символіку, яка не обтяжена попереднім емоційним досвідом, спроможна нейтралізувати психічні захисти, а тому відкриває можливості для дослідження і пізнання несвідомих аспектів психіки суб'єкта, що сприяє вирішенню його психологічних проблем. Навчання іноземної мови за індивідуально-творчим підходом передбачає необхідність усунення психічних захистів.

Уживання метафор, на думку І. В. Кукуленко-Лук'янець, є творчим процесом, що сприяє не лише розвитку мовних здібностей, але й допомагає студентові усвідомити особистісні проблеми через аналіз висловленої ним метафори.

І. В. Кукуленко-Лук'янець стверджує, що принцип індивідуалізації спрямований на розвиток комунікативних здібностей студентів, їх рефлексивних умінь аналізувати власну поведінку і членів групи, здатності адекватно сприймати себе й оточення. Завдяки цьому виробляються і коректуються норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію [4, с. 49].

Як зазначає І. В. Кукуленко-Лук'янець, на заняттях з іноземної мови як засіб активізації креативного потенціалу суб'єкта можна використовувати віршовані переклади оригінальних творів англійських та американських поетів, які вона називає „креативні віршовані переклади”. Особистісної орієнтації такий вид роботи набуває тоді, коли перед студентами ставиться завдання зробити віршований переклад, відтворивши власні внутрішні переживання, викликані твором [4, с. 107].

Намір використати творчий переклад поезії на заняттях з англійської мови був зумовлений аналізом спадщини глибинної психології, зокрема психоаналітичним розумінням витоків творчої діяльності.

І. В. Кукуленко-Лук'янець зазначає, що є підстави передбачати, що саме поетичний твір здатний актуалізувати найглибші архаїчні пласти несвідомої частини психіки. Саме тому, робота з поетичними творами має високу педагогічну й психологічну цінність.

Індивідуальне буття кожної людини розгортається під впливом взаємодіючого протистояння визначальних сил: сили універсальних законів і традицій, які виробилися, апробувалися й утвердилися за час культурно-історичного розвитку всього людства, і сили особистісної самотності, унікальності і неповторності, закладеної природою.

У контексті розробки названої проблеми ми створили, апробували і вдосконалили в безпосередній практичній діяльності індивідуально-творчий підхід до навчання студентів факультетів іноземних мов.

Особливістю організації таких навчальних занять з іноземної мови є творча інтеграція надбань наукової психології, тренінгової практики із досягненнями креативної лінгвістики.

Відхід від загальноприйнятих традиційних, формалізованих методів і прийомів при вивченні іноземної мови дозволив на основі оптимізації особистісних характеристик підвищити результативність оволодіння англійською мовою.

Особливістю індивідуально-творчого підходу викладача є, насамперед, орієнтація на значущість індивідуальної неповторності кожного студента, розкриття якої передбачає створення певних умов і використання майстерно розробленого інструментарію [4, с. 8].

У системі індивідуально-творчого підходу, на думку І. В. Кукуленко-Лук'янець, важливою є оптимальна емоційна атмосфера на занятті. Досвід практичного впровадження особистісного підходу І. В. Кукуленко-Лук'янець переконливо доводить, що емоційний комфорт, створений викладачем, є основою плідної навчальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу студентів, розкриття творчого потенціалу.

Використання варіативних творчих завдань надає унікальну можливість засобами іноземної мови розкрити особистісний семантично-креативний потенціал суб'єкта. Незалежно від наявності раніше апробованих можливостей віршувати, створювати поетичні чи літературні твори, студенти демонструють креативні здібності при виконанні творчих перекладів, віршів англійських поетів.

З іншого боку, творчі віршовані переклади студентів вражають глибиною, емоційною насиченістю, оригінальним викладом, особистісною семантикою. Окрім того, мова йде не про поодинокі виняткові роботи студентів, а про всіх студентів, які навчалися іноземної мови за методикою І. В. Кукуленко-Лук'янець.

Творче самовдосконалення в студентський період забезпечує стрімкий ріст рівня компетентності і майстерності особистості, сприяє актуалізації творчого потенціалу, необхідного в подальшому житті для вирішення глибоких філософських протиріч, долання життєвих проблем, здійснення наукових відкриттів та інших надбань суспільного і загальнолюдського значення.

Креативна особистість є особистістю найвищого рангу. Вона здатна до оригінальних вчинків, нестандартних рішень та відрізняється творчим ставленням до життя і професійної реалізації.

Учені переконані, що розвиток креативного потенціалу в студентської молоді сприяє формуванню непересічної особистості, яка буде конкурентноспроможною в освітянському світовому просторі та

здатною до забезпечення перспективної динаміки в суспільному прогресі.

Наші наукові розробки ґрунтуються на переконанні, що саме творчо зорієнтоване навчання є найбільшим перспективним напрямом перетворення системи освіти, що відповідає одній із важливих цілей, яка поставлена перед освітою – розвитку творчої особистості.

Оскільки заняття з англійської мови мають групову форму роботи, тому й виникає потреба застосування індивідуально-творчого підходу для створення сприятливої й довірливої атмосфери, що сприяє розкриттю та розвитку креативного потенціалу студентів.

На заняттях англійської мови у групі ми не маємо наміру вкласти кожному індивідуальність під єдиний шаблон, зразок. І в цьому особливість нашого підходу.

Прагнення забезпечити розвиток особистісного, креативного потенціалу студентів завдяки унікальному поєднанню креативних психотерапевтичних технік і креативної лінгвістики сприяє ефективному засвоєнню ними іноземної мови.

Англійська мова, хоч і не має можливості миттєво змінити мовну картину світу людини, спроможна звільнити її від фіксованих колективних стереотипних і еталонних уявлень про світ і, відповідно, надати більшої волі, креативності, спонтанності у власному, а не нав'язаному, світосприйнятті. Саме індивідуально-творчий підхід до вивчення іноземної мови сприяє особистісному становленню студента та розвитку креативного потенціалу, що сприяє ефективному засвоєнню мови, яка вивчається. З психологічної точки зору, іноземна мова здатна нейтралізувати психічні захисти людини, відкриваючи можливість для дослідження і пізнання несвідомих аспектів психіки студента, що сприяє вирішенню його психологічних проблем [6, с. 14].

Наша практична робота переконливо доводить, що індивідуально-творчий підхід стимулює свідомість людини до творчості в різних проявах – інтелектуальної, вчинкової, соціальної, моральної – що сприяє звільненню психіки від закріпачення неадекватними об'єктами навколишнього світу. Завдяки розкриттю особистісної своєрідності людина стає здатною до багатьох неординарних проявів, а саме, до подолання стереотипів і продукування оригінальних ідей, перебудови семантичних зв'язків і трансмутації знань та досвіду. У ході втілення індивідуально-творчого підходу у навчанні студентів іноземної мови ми помітили, як у багатьох із них актуалізувалася тенденція до автономної, неконформістської, незалежної від групи поведінки: посилилася здатність до семантичної незалежності і, відповідно, знизилася сугестивність, навіюваність психіки. У студентів проявилася здатність до формування широких, узагальнених поглядів на світ, які долають вузькоемпіричний рівень оцінок; мислення стає більш систематичним та антиципативним, здатним до перспективного бачення та передбачення, планування та цілепокладання.

Індивідуально-творчий підхід має реалізовуватись з урахуванням реальних можливостей та потреб найближчого розвитку. Визначними ознаками гуманістичної педагогіки (К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Русо, А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є; Ш. А. Амонашвілі, Є. Н. Ільїн, В. О. Сухомлинський, В. Ф. Шатілов та ін.) є зміщення пріоритетів із засвоєння інформації на розвиток особистості, зосередження зусиль на формуванні вільної, здатної мислити, творчої людини.

Отже, за словами В. В. Грачова, індивідуально-творчий підхід професорсько-викладацького складу до студентів – це стратегія і тактика управління і співуправління професійно-творчим розвитком і становленням індивідуальності майбутнього спеціаліста [5, с. 15].

Список використаної літератури

1. Руденко Н. Г. Індивідуально-творческий подход в процессе психолого-педагогической подготовки студентов : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. „Теория и история педагогіки” / Н.Г. Руденко. – М., 1991. – 15 с. **2. Зязюн І. А.** Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. Я. Зязюн // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>. **3. Леонтєва В. М.** Культуротворчість: природа, системи, процеси : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 „Естетика” / В. М. Леонтєва. – Х., 2004. – 32 с. **4. Кукуленко-Лук'янець І. В.** Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / І.В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси : Видавець Ю.А. Чабаненко, 2004. – 210 с. **5. Грачев В. В.** Індивідуально-творческий подход в системе высшего профессионального образования : дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогіка” / В.В. Грачев. – М., 1998. – 179 с. **6. Ніким** не розгадані істини (матеріали впровадження особистісно-креативного підходу при навчанні студентів іноземної мови) / В. Маренич (гол. ред.). – Черкаси : Черкаський УНТЕУ, 2003. – 88 с.

Рибінська Ю. А. Індивідуально-творчий підхід як основа актуалізації креативної діяльності майбутніх учителів іноземних мов

У статті зосереджується увага на індивідуально-творчому підході до навчання, описується особливості організації занять з іноземної мови на засадах творчості, роботи з перекладами поетичних і пісенних текстів. У контексті розробки названої проблеми ми створили, апробували й удосконалили індивідуально-творчий підхід до навчання студентів факультетів іноземних мов. Результати наших наукових досліджень засвідчили, що акцент на особистісних характеристиках дає можливість забезпечити значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі актуалізації творчого потенціалу.

Ключові слова: індивідуально-творчий підхід, творча особистість, креативна діяльність, переклад поетичних і пісенних текстів, творчий потенціал студентів факультетів іноземних мов.

Рыбинская Ю. А. Индивидуально-творческий подход как основа актуализации креативной деятельности будущих учителей иностранных языков

В статье сосредоточено внимание на индивидуально-творческом подходе к обучению, описывается особенность организации занятий по иностранному языку на основе творчества, работы с переводами поэтических и песенных текстов. В контексте разработки названной проблемы нами создан, апробирован и усовершенствован индивидуально-творческий подход к обучению студентов факультетов иностранных языков. Результаты наших научных исследований показали, что акцент на личностных характеристиках позволяет обеспечить значительно более высокую результативность учебно-познавательной деятельности студентов на основе актуализации творческого потенциала.

Ключевые слова: индивидуально-творческий подход, творческая личность, креативная деятельность, перевод поэтических и песенных текстов, творческий потенциал студентов факультетов иностранных языков.

Rybinskaya Yu. A. An individual and creative approach as the basis of the actualization of the creative activity of future teachers of foreign languages

The article's main issue is concentrated on the individual-creative approach in learning, the specific of the foreign language classes organization on the creativity bases is described, the work with lyrical and song texts translation. In the context of the developed problem the individual-creative approach was created, tested and improved on practice in teaching the students of foreign language departments. The results of our scientific research proved that the accent on the personal characteristics gives the possibility to provide the higher rate of the teaching-cognitive process of the students by emphasising the creative potential.

Key words: individual-creative approach, creative personality, creative activity, lyrical and song texts translation, creative potential of the students of foreign language departments.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [54:316.752]:[373.5.016:54]

С. В. Роман

ХЕМОФОБИЯ ЯК НАСЛІДОК НІВЕЛЮВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ХІМІЧНИХ ЗНАНЬ

Життя людської спільноти нагадує два боки однієї монети й ставлення до хімії – не виняток. Ще в пам'яті ті часи, коли комуністична ідеологія підносила хімію непомірно високо, покладаючи на неї невинувато великі надії (хемоемпірія) та проголошуючи хімізацію народного господарства одним із трьох основних складників комунізму. А сьогодні «монета життя» лягла іншим боком, і нас уразила хемофобія – страх перед хімією та хімічним виробництвом.

Хвиля хемофобії, безумовно, пов'язана з сучасним екологічним станом на нашій Землі: забрудненням довкілля, техногенними катастрофами, виробництвом наркотиків, зброї, ядерної зброї, бойових отруйних речовин і пестицидів. Проте в значній мірі вона стимулюється хімічною некомпетентністю нашого населення й керівництва, що, зі свого боку, зумовлює істотні прогалини у викладанні хімії та пропаганді хімічних знань. Одними з перших на цю серйозну проблему звернули увагу учасники Всесоюзної наради „Зміст, методи організації та шляхи вдосконалення хімічної освіти в СРСР”, яка відбулася в жовтні 1990 року у Дніпропетровському хіміко-технологічному інституті [1]. Але втіленню у життя ухвалених на нараді рекомендацій щодо подолання наявної в суспільстві хемофобії тоді завадила всім відома політична криза 1991 року – розпад СРСР.

Українська національна освіта визнає існування проблеми хемофобії, проте, вважаємо, розглядає її досить перманентно в контексті гуманізації [2] та профілізації шкільної хімічної освіти [3], а також хімічної безпеки життя [4].

Отже, спробуємо розібратися в істинних причинах хемофобії. Людська свідомість зазвичай пов'язує хімію з виробництвом отруйних, їдких, небезпечних та інших „неприємних” речовин, що загрожують нашому існуванню. Але чи дійсно хімія – ворог життю на Землі? Якщо ретельно подивитися навколо й задати себе поставити собі питання: „Звідки все взялося?”, то несподівано з'ясується, що всі речовини, які ми спостерігаємо у природі й використовуємо у повсякденному житті, – це продукти хімічних реакцій. Саме у процесі хімічних реакцій утворилися й продовжують утворюватися нині практично всі мінерали Землі й інших планет. Саме хімічні реакції створюють й продовжують створювати ґрунт Землі та її атмосферу. Тільки у ході хімічних реакцій будь-яка рослина чи тварина отримує „будівельний матеріал” для своїх клітин. І всім відомий фотосинтез – основа життя на Землі – головна хімічна реакція на поверхні нашої планети. А оборотна їй реакція –

окиснення органічних речовин, створених фотосинтезом, є другим після Сонця джерелом енергії для всіх живих організмів. Здебільшого за рахунок цієї реакції ми рухаємося й мислимо, творимо й руйнуємо, любимо й ненавидимо – коротше, живемо. І не тільки ми, а ще й мільярди інших живих істот, які населяють Землю. Енергією хімічних реакцій, що відбуваються при згорянні вугілля, природного газу, бензину та іншого палива, ми зігріваємо будинки й приводимо в дію незліченну армаду машин і механізмів. Своєю чергою, вони допомагають нам орати, сіяти, будувати, виробляти тисячі найрізноманітніших виробів. Отже, куди б ми не подивилися, ми побачимо результати хімічних процесів. Ці процеси не тільки створюють увесь навколишній речовинний світ й тим самим визначають наш добробут і буття, але й водночас відтворюють кожного з нас, бо в кожній клітині нашого тіла відбувається понад 3000 хімічних реакцій. Навіть народження думки, образу чи уяви – це наслідок найтонших фізико-хімічних процесів у нашому мозку. Так чи може цивілізована людина, яка все це знає, заявити: „Геть хімію”!? Упевнені, що ніколи.

Реалії життя такі, що без хімічних процесів немає ні Землі, ні рослин, ні тварин, ні нас самих. Цю важливу думку всі викладачі хімії повинні доносити до свідомості школярів. Необхідно правильно орієнтувати їх, надавати повну правдиву інформацію про навколишній світ і показувати, що без знання хімії ми ніколи не зможемо створити для себе безпечні умови існування. Могутність хімії підтверджує і те, що п'ята частина світових патентів на винаходи припадає на відкриття в галузі хімії. Все погане відбувається не через розвиток науки хімії, а через дію людей, які не розуміють законів природи й наслідків їх порушення, а також через відсутність у людей моральних норм, порушення ними загальнолюдських законів.

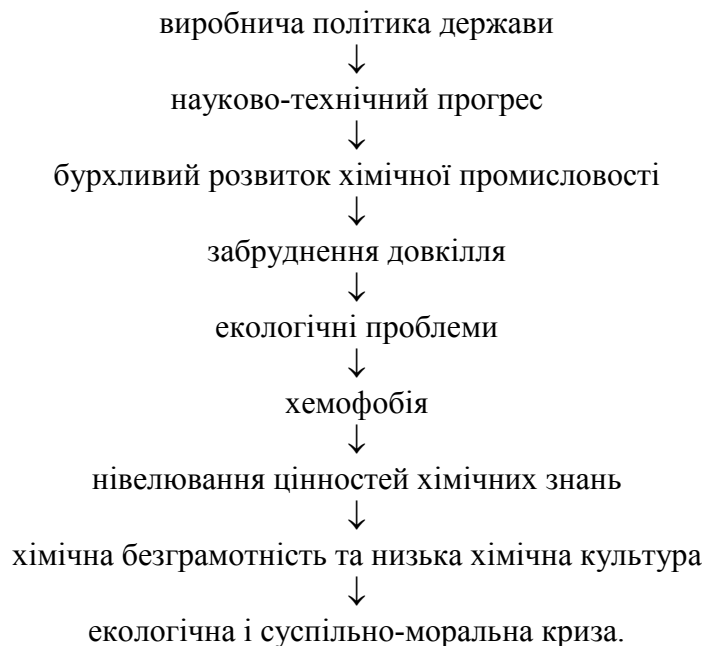
Наука взагалі й зокрема хімія – могутній інструмент, у законах якого немає таких понять, як добро і зло. Користуючись тими самими законами, можна створити нові ліки та врятувати тисячі життів, а можна синтезувати новий наркотик, який вб'є безліч людей. Тобто, одні й ті ж самі хімічні закони та процеси в руках одних творять добро, а в руках інших – зло. Сприяти першому й уберегти учнів від другого – ось головне призначення шкільного курсу хімії. Саме тому перші уроки хімії повинні стати натхненним гімном хімічним процесам, за допомоги котрих матінка-природа сотворила кожного з нас і весь речовинний світ навколо нас. Бо хемофобія з'являється там, де викладання ведеться вузько, однобоко й роль хімії зводиться до виробництва хлору, амоніаку, кислот, добрив та інших не надто „приємних речовин”.

Звісно, учителям доведеться відповідати на багато гострих питань, що стосуються насамперед різкого погіршення екологічної обстановки в Україні. Проте й тут необхідно чітко й виважено викласти істинні причини виникнення екологічної проблеми та шляхи її вирішення. Річ у тому, що жива природа існує на Землі вже мільярди років і за цей час

створила дивовижно досконале виробництво речовин: максимально економічне, безвідходне й екологічно безпечне. Людство ж зайнялося всерйоз хімічною переробкою сировини в продукти лише кілька століть тому. А отже зрозуміло, що наявні методи переробки ще багато в чому недосконалі, потребують надмірних матеріальних і енергетичних затрат, супроводжуються часто виділенням шкідливих побічних продуктів. Таким чином, екологічна проблема виникла в зв'язку з недостатнім рівнем наших хімічних пізнань, низькою культурою хімічного виробництва. Дійсно, має місце кричуща хімічна безграмотність суспільства на всіх його рівнях від продавців побутової хімії до журналістів і піармейкерів, що рекламують різні хімічні препарати. Низька хімічна культура виявляється й у недостатньо продуманих конструкторських розробках, у збитковій економічній і технічній політиці окремих галузей господарства, у некомпетентних рішеннях уряду й навіть у деяких хибних орієнтирах світової громадської думки, що певною мірою вихваляють людський егоцентризм.

„Навіщо мені ця хімія? Я збираюся стати менеджером, а може взагалі, як мама після одруження, буду домогосподаркою!”, – такі або схожі емоційні думки вголос досить часто чують, мабуть, усі вчителі хімії. Особливо це стосується учнів, які навчаються в гуманітарних класах: „Ну і як у житті мені знадобиться хімія?”. Залишається переконати наших учнів, що за великим рахунком хімія і є, власне, життям.

Обговорення з учнями проблеми хемофобії радимо супроводжувати складенням наступної причинно-наслідкової схеми:



При цьому постає логічне питання: „Чи можемо ми сьогодні повністю відмовитися від поки що недосконалого виробництва й задовольнятися лише дарами природи”? На жаль, ні. Бо цегла, цемент, скло, фарфор, чавун, гума й сотні подібних речовин на деревах не ростуть, їх одержано в результаті хімічних процесів, які людина проводить штучно у різних реакторах. А без цих речовин ми позбавимося домівок, машин, газу, світла, одягу, взуття, косметики, сірників... – майже всього, чим користуємося щоденно. Зрозуміло, що в такому випадку наше життя стане гіршим, ніж у печерні часи, й людство буде приречене на холод, голод і повальне вмирання, його спостигне не удаване, а справжнє екологічне лихо. Вимушені констатувати, що в розвитку суспільства настав етап використання синтетичних речовин, що, на жаль, не мають аналогів у природі. Науково-технічна революція впритул наблизилася речовину до людини і в побуті, й у виробничій діяльності.

Чи існує вихід із цієї ситуації? Так, і його нам підказує саме життя. Необхідно інтенсивно вивчати „алфавіт життя” – хімічні механізми процесів життя, переймати у природи накопичений нею досвід і якомога ширше впроваджувати його в практику господарювання, поступово змінюючи засадничі орієнтири нашої цивілізації з технократичних на біохімічні [5 – 7]. У сучасних умовах це цілком реально. Дійсно, ще 40 років тому японські вчені довели всьому світу, що сучасна хімія може створити такі технологічні процеси з замкненими циклами, у яких жодна небезпечна речовина не потрапляє в атмосферу, в ґрунт або у стічні води. На жаль, у нашій країні питання захисту довкілля і розробки екобезпечних технологій стали нагальними в політиці і науці лише нещодавно, коли екологічна криза досягла свого апогею.

Змінюючи технології, високорозвинені країни роблять дедалі більші ставки на біохімічні виробництва, найбільш чисті в екологічному аспекті. Безумовно, все це потребує детального вивчення нашими науковцями і педагогами біохімічних процесів, масової заміни наявних технологій і перегляду багатьох наших уявлень у суспільстві, науці й навіть у викладанні. Наприклад, до сих пір основну увагу у викладанні хімії в національній освіті було спрямовано на її зв'язок із фізикою. Зараз не менш важливим постає союз хімії з біологією. У контексті сказаного правильним буде замість „явищ фізичних і хімічних” розглядати „взаємозв'язок хімічних процесів з фізичними і біологічними”, а питання дихання, харчування й енергетики живих організмів та утворюваних ними екосистем зробити головною сферою прикладення хімічних законів і понять. При такому підході викладання кожна людина вже ніколи не стане відкидати хімію, бо засвоїть, що її організм – це найскладніший хімічний реактор, і кожний хімічний процес у ньому забезпечує життєдіяльність. Зі шкільних років у кожного необхідно формувати непохитні переконання, що екологічні негаразди і катастрофи – логічний наслідок низького рівня знань людства про природу, відображення його

егоїзму та недалекоглядності. Відійти від усього цього людство зможе лише завдяки глибокому пізнанню природи, з'ясуванню фізичної, хімічної і біологічної сутності її процесів, проте ніяк не підкорюючи природу-матінку „могутньою” технікою.

Таким чином, підкреслимо ще раз: хемофобія – хвороба, породжена хибними настановами й уявленнями нашого суспільства. І лікувати цю непросту хворобу доведеться викладачам хімії в школах, училищах, вишах. Лікувати терпляче й наполегливо, бо від цього залежать не тільки людські судьби, але й взагалі майбутнє життя на планеті Земля. Для цього необхідна докорінна перебудова змісту курсів хімічних наук з урахуванням цінностей гуманістичної освіти, покликаних знайти оптимальний варіант між тотальним алармізмом (панікерством), хемофобією і хемоелпідією, яка, сподіваємося, з часом складе основу спеціальної державної освітньої програми. Подальшого дослідження потребує проблема ціннісного ставлення школярів до хімічних знань.

Список використаної літератури

1. Решение Всесоюзного совещания „Содержание, методы организации и пути совершенствования химического образования в СССР” // Химия в шк. – 1991. – С. 61. **2. Максимов А.** Гуманизация как императив в стратегии подготовки учителя химии / А. Максимов, Г. Карпов // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованості на розвиток особистості : міжнар. наук.-практ. конф., 29 – 30 травня 2003 р. : зб. наук. пр. – Полтава, 2003. – С. 39 – 40. **3. Александрова М. П.** Системний погляд на профільне навчання хімії (10 – 11 класи). Основні складові наукового змісту профільного навчання з хімії / М. П. Александрова // Хімія : наук.-метод. журн. – 2004. – № 28 (76). – С. 22 – 23. **4. Ярошенко О. Г.** Роль дослідницької діяльності у попередженні хемофобії учнів / О. Г. Ярошенко // Хімічна освіта в контексті хімічної безпеки: стан проблеми і перспективи : міжнар. наук.-практ. конф., 25 – 26 лютого 2011 р. : тези доп. – Київ, 2011. – С. 193 – 194. **5. Роман С. В.** Методичні матеріали до факультативного спецкурсу з основ біологічної хімії для учнів 11-х класів / С. В. Роман, З. І. Міквабія, С. В. Вовк // Освіта Донбасу. – 2002. – № 2 (92). – С. 28 – 31; № 3 (93). – С. 20 – 24; № 4 (94). – С. 30 – 34; № 5 (95). – С. 28 – 31. **6. Роман С. В.** Алфавіт життя: Методичні матеріали до спецкурсу для учнів старшої школи / С. В. Роман, В. Р. Маслова, С. В. Вовк, З. І. Міквабія // Освіта Донбасу. – 2003. – № 3 (98). – С. 60 – 66; № 4 (99). – С. 54 – 60; 2004. – № 1 (102). – С. 49 – 56; 2005. – № 1 (108). – С. 50 – 56. **7. Роман С. В.** Програма факультативного курсу „Основи біоорганічної хімії” для учнів старшої школи / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2007. – № 5 – 6 (124 – 125). – С. 10 – 14.

Роман С. В. Хемофобія як наслідок нівелювання цінностей хімічних знань

У статті розглянуто істинні причини існування хемофобії в суспільстві – недосконалість хіміко-технологічних процесів, забруднення довкілля, техногенні катастрофи, виробництво наркотиків, зброї, ядерної зброї, бойових отруйних речовин і пестицидів, хімічна безграмотність та низька хімічна культура суспільства на всіх його рівнях, що зумовлює істотні прогалини у викладанні хімії на засадах гуманізму та в пропаганді цінностей хімічних знань. Запропоновано варіант методики обговорення з учнями проблеми хемофобії та шляхів її подолання.

Ключові слова: хемофобія, шкільна хімічна освіта, цінності наукових знань.

Роман С. В. Хемофобия как следствие нивелирования ценностей химических знаний

В статье рассмотрены истинные причины существования хемофобии в обществе – несовершенство химико-технологических процессов, загрязнение окружающей среды, техногенные катастрофы, производство наркотиков, оружия, ядерного оружия, боевых отравляющих веществ и пестицидов, химическая безграмотность и низкая химическая культура общества на всех его уровнях, что обуславливает значительные просчеты в преподавании химии на принципах гуманизма и в пропаганде ценностей химических знаний. Предложен вариант методики обсуждения с учащимися проблемы хемофобии и путей ее разрешения.

Ключевые слова: хемофобия, школьное химическое образование, ценности научных знаний.

Roman S. V. Chemophobia as a result of leveling of values of chemical knowledge

In the article veritable reasons of existence of chemophobia are considered in society is imperfection of chemical-technological processes, contamination of environment, technogenic catastrophes, production of drugs, weapon, nuclear weapon, chemical agents and pesticides, chemical illiteracy and low chemical culture of society on all of his levels, that based considerable miscalculations in teaching of chemistry on principles of humanism and in propaganda of values of chemical knowledge. The variant of method of discussion with the student of problem of chemophobia and ways of its permission is offered.

Key words: chemophobia, school chemical education, values of scientific knowledge.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

Ю. А. Романенко

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема якості освіти турбує все світове суспільство. Україна ж оголосила курс на досягнення найвищих стандартів якості в освіті [1, с. 27], які можливо досягти завдяки моніторингу.

У науковій літературі чимало праць щодо використання моніторингу в освіті (І. Є. Булах, В. В. Гузеєв, О. М. Дахін, Г. В. Єльнікова, Ф.-М. Жерар, В. А. Кальней, М. В. Кларін, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, О. М. Майоров, Д. Уїлмс, С. Є. Шишов). Стосовно вітчизняної вищої школи, проблема теорії та методики моніторингу якості вищої освіти майже не розглядалася. Тому ми хочемо уточнити поняття „*моніторинг якості вищої освіти*”; визначити *методологічну основу* системи оцінювання якості вищої освіти; *функції, напрями, структуру організації, об'єкти, етапи, джерела інформації, інструментарій* моніторингу якості вищої освіти.

Оцінювання якості вищої освіти стосуються не тільки студентів, їхніх досягнень, але й установ, викладачів і системи вищої освіти в цілому. Дослідження в сфері керування результатами вищих навчальних закладів свідчать про те, що ефективність навчально-виховних процесів із будь-якої дисципліни може бути визнана за умов, якщо чітко визначені їхні завдання, студенти присвячують максимум свого часу вирішенню поставлених перед ними навчальних цілей, здійснюється комплексне педагогічне керування, викладачі постійно вдосконалюються, працюють у команді й бажають бачити гарний результат навчання студентів, панують порядок і дисципліна, постійно проводиться оцінка і, нарешті, встановлено тісний взаємозв'язок з батьками, громадськістю.

Якісною і кількісною мірою оцінки психолого-педагогічних результатів ми вважаємо норми, еталони, якими задаються умови успішної навчальної роботи і її бажані результати. Норми визначаються цілями, стандартами системи, і це є обов'язковою частиною будь-якого навчального плану чи програми.

Порівняння реальних результатів з еталоном і нормами в освітній діяльності є лише одним із компонентів і етапів моніторингу, за яким впливає змістова оцінка і корекція. Інтерпретацію і ставлення до фактичного результату складає процес оцінювання. Моніторинг і оцінка результатів навчання будуть настільки ефективними, наскільки коректно задані критерії і норми, тобто якою мірою вони відповідають ряду принципів вимог, розроблених нами в процесі дослідження, а саме:

1. Вимірність і використання критеріїв і норм під час навчання, які визначаються якісно і кількісно, і придатні для практичного

використання. Прикладом можуть бути державні стандарти змісту освіти.

2. Оцінювання обліку реального виконання стандартів і норм, які виражені діями і критеріями, наприклад, у навчальних програмах.

Створення нормативів враховує також і конкретні умови, у яких пропонується їхнє виконання. Ми вважаємо, що будь-які істотні зміни зовнішніх умов обов'язково призводять до зміни норм. Із цього погляду, моніторинг – не тільки процес виявлення відхилень від стандартів і норм, але й підстава для їхнього перегляду.

Таким чином, *моніторинг вищої освіти* – не тільки основа відстеження результатів навчання, але й механізм коригування цілей і шляхів їхнього досягнення. Багато помилок у керуванні освітою в цілому й у вищій освіті зокрема виникає через те, що моніторинг розглядається тільки як засіб мінімізації відхилень, а не як шлях виявлення помилок у самих цілях, планах, нормах. Тому моніторинг вищої освіти має здійснюватися системно, виявляти чітку картину динаміки результатів навчальної діяльності студентів, рівня їх розвитку, а також рівня зростання педагогічної майстерності викладачів [2].

Ми розглядаємо *якість вищої освіти* як узагальнений системний показник розвитку особистості, вищого навчального закладу, освітнього середовища в окремій галузі освіти та часовому вимірі, який ґрунтується на: 1) об'єктивних результатах діагностичних вимірів рівня засвоєння змісту вищої освіти за державними стандартами освіти та навчальними планами; 2) аналізі явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу; 3) забезпеченні (педагогічному, науковому, методичному, виховному, матеріально-технічному, фінансовому, кадровому тощо) системи вищої освіти, що відповідає цілям освіти, стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, а також закономірностей менеджменту освіти на різних рівнях управління і встановлює результат досягнень об'єкта в будь-якій галузі та напрямом підготовки фахівців [3, с. 183].

Моніторинг ми розглядаємо як неперервний, відновлюваний і динамічний цикл, який чітко реагує на певні зміни. На підставі таких підходів нами розроблена логіко-структурна схема організації моніторингу у вищому навчальному закладі [4], яка реалізується за чотирма блоками, а саме: оцінювально-результативним (спостереження), контрольним (діагностика), корекційно-аналітичним (прогнозування) і прийняттям управлінського рішення (управління). З нашого погляду, за результатами діагностики має проектуватися процес на кожний крок навчання студентів. У такому разі, одержана інформація зворотного зв'язку стає неперервним процесом, який об'єднує діагностику з прогнозуванням. Цей процес і є моніторингом, що означає “неперервне спостереження”.

Методологічною основою системи оцінювання якості вищої освіти вважаємо зосередження на актуальних і перспективних інтересах студентів, їх особистісній та соціальній зумовленості. Якість вищої

освіти забезпечується таким педагогічним процесом, який соціалізує особистість. Його показниками є навчальні досягнення студента, що описуються певною низкою навчальних компетентностей, які окреслені навчальними планами, державними стандартами у різних галузях освіти та напрямками підготовки фахівців. Якість вищої освіти забезпечують такі *підсистеми*, як: а) освітній процес (у тому числі дистанційне навчання, самоосвіта тощо); б) науково-методична підтримка освітнього процесу; в) мотиваційна та психологічна підтримка освітнього процесу; г) адміністративно-управлінське супроводження освітнього процесу на різних рівнях системи вищої освіти; г) ресурсне та матеріально-технічне забезпечення.

Ми виходили з того, що моніторинг якості вищої освіти як соціально-управлінська категорія визначає стан і результативність процесу навчання у вищих навчальних закладах, його відповідність потребам суспільства та особистості. У цьому запорука підвищення рівня якості вищої освіти та освітніх послуг у вищих навчальних закладах. Актуальність організації моніторингу якості вищої освіти зумовлює необхідність процедури управління освітою, прогнозування розвитку освіти та створення системи комплексних цільових програм, які складають єдність державної політики в галузі вищої освіти за допомогою спостережень та діагностики результатів навчання. Такі вихідні положення щодо розгляду якості освіти взагалі визначають організаційні та науково-методичні засади здійснення моніторингу якості вищої освіти в країні зокрема.

Головною метою впровадження моніторингу є підвищення результатів набутих досягнень студентів, ВНЗ в галузі освіти за напрямками підготовки на підставі формування кількісного системно-комплексного уявлення про організацію, результативність та перспективність педагогічного процесу. Організація моніторингу якості освіти зумовлює такі завдання:

- розробку, апробацію і впровадження вимірників, які виявляють об'єктивні результати досягнень студентів на етапах моніторингу;
- розробку чітких критеріїв оцінювання курсових, кваліфікаційних (випускних, дипломних, магістерських) робіт, державних іспитів, результатів виконання програм (навчальних, виробничих, безвідривних тощо) практик;
- організацію навчального, наукового, методичного, індивідуального забезпечення самостійної роботи студентів;
- збирання і обробку відповідної інформації щодо об'єктивного рівня досягнень студентів (викладачів);
- аналіз і оцінку одержаної інформації, її фіксацію та адресне розповсюдження;
- дослідження динаміки результатів навчання та розвитку студентів;
- підвищення навчальних досягнень студентів;

- розробку критеріїв оцінювання діяльності (навчальної, наукової, методичної, виховної) викладачів за індивідуальними планами;
- створення програмного забезпечення і бази даних моніторингу якості вищої освіти;
- виявлення та експертизу позитивних і негативних тенденцій системи розвитку вищої освіти як на базі ВНЗ, так і в країні в цілому;
- прогнозування подальшого розвитку освіти на підставі виявлених тенденцій.

Ми розглядаємо моніторинг якості вищої освіти як системну процедуру, яка не обмежується контрольною функцією. Безумовно, збирання інформації про стан об'єкта дослідження й умови його функціонування, її аналіз та узагальнення є необхідною умовою проведення моніторингу. Проте його мета полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності (студент, вищий навчальний заклад тощо), спрямованої на з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації. Останнє належить, скоріше, до сфери оцінювання, яке відіграє продуктивну роль у визначенні подальших його змін і розвитку. Тобто ми розглядаємо констатуючу частину моніторингу вивчення стану функціонування певного об'єкта дослідження – не як самоціль, а як передумову вибору стратегії змін, необхідних для розвитку суб'єкта моніторингу, та пошуку шляхів реалізації обраних стратегій.

Ми вважаємо, що забезпечення ефективності управління навчанням у ВНЗ з питань контролю, діагностики, прогнозування результатів освітнього процесу, розробка наукових засад управління якістю зумовлюють такі *функції моніторингу якості вищої освіти*, як: *діагностичну* – фіксує реальний стан знань конкретного студента, групи, ВНЗ; *прогностичну* – виявляє стратегію і тактику розвитку ВНЗ (окремого студента); *управлінську* – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання та корекцію; *організаційну* – упорядковує умови моніторингу якості вищої освіти; *інформаційну* – створює вірогідний масив інформації щодо результатів навчання в вищих навчальних закладах (в країні) та розповсюджує її; *аналітичну* – зумовлює добір і обробку вірогідної інформації за результатами щодо отриманої освіти у ВНЗ (в країні); *дослідницьку* – визначає коло прикладних експериментальних розробок з проблеми; *педагогічну* – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку студентів засобами навчальних дисциплін; *адаптаційну* – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації, що в комплексі утворює ситуацію розвитку особистості й полегшує її адаптацію в суспільстві.

Цілісне уявлення про підготовку студентів, просування особистості в системі навчальних компетенцій формується на підставі моніторингу за *напрямами*: а) *вивчення якості знань студентів* з дисциплін шляхом дослідження набутих студентами знань та умінь (теоретичного та фактичного матеріалу, розв'язування задач, запропоновування алгоритму вирішення поставлених проблем, побудування логіко-структурних

зв'язків, аналізу, синтезу, практичних навичок тощо); б) *встановлення дидактичних причин* невідповідності рівня досягнень реальним навчальним можливостям студента (ВНЗ); в) *виявлення ставлення студентів* до освітнього процесу; г) *аналіз технологій, засобів, форм, методів* тощо, які використовує викладач і тим самим здійснюється дослідження рівня педагогічної майстерності викладача.

У дослідженні ми виходили з розуміння соціальної сутності освітнього моніторингу як категорії і педагогічної, і управлінської, оскільки він поєднує принципи управління із загальнопедагогічними принципами функціонування освітньої системи. Система моніторингу якості вищої освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому об'єктами оцінювання можуть бути всі ті, хто задіяний в обстеженні – студент, викладач, вищий навчальний заклад, їхні керівники, органи управління різних рівнів та їх інфраструктурні підрозділи тощо. За цією ознакою систему моніторингу вищої освіти можна розглядати на різних рівнях її функціонування.

Ми вважаємо, що *структура організації* моніторингу вищої освіти як системи відслідковування результатів на кожному етапі навчання студентів чи розвитку вищого навчального закладу є різнорівневою, комплексною та багатовимірною і складається з *внутрішнього* (індивідуального, локального) та *зовнішнього моніторингу*.

Моніторинг індивідуальний ми розглядаємо на рівні: а) *студента* (зумовлює оцінку особистісних навчальних досягнень кожного студента); б) *викладача* (зумовлює оцінку результатів діяльності, встановлює професійний рівень викладача).

Індивідуальний моніторинг ми розглядаємо як підсистему моніторингу локального рівня оцінювання ВНЗ учасників навчально-виховного процесу щодо результатів навчання, виховання, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог стандарту відповідної галузі освіти та напрямом підготовки фахівців освітньо кваліфікаційних рівнів (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), коригування стратегії одержання знань та розвитку студентів (ВНЗ).

Моніторинг локальний (на рівні викладач – студент – вищий навчальний заклад) ми розглядаємо як: а) *автомоніторинг* – зумовлює самооцінку власних навчальних досягнень кожного студента (викладача); б) *педагогічний моніторинг* – реалізується кожним викладачем у поточному та підсумковому оцінюваннях навчальних (теоретичних, фактичних, практичних) досягнень студентів і передбачає встановлення реального рівня сформованості навчальних компетенцій та коригованого просування студента в навчально-виховних досягненнях; в) *адміністративний моніторинг* – здійснюється адміністрацією в системі внутрішньовишівського керівництва та контролю за результатами навчання та організації навчального процесу.

Локальний (внутрішньовишівський) моніторинг якості освіти фіксує діяльність кожного студента, викладача ВНЗ із досягнення

поставлених цілей навчання, виховання на основі виконання галузевих стандартів, навчальних планів, навчальних та робочих навчальних програм за освітніми кваліфікаційними рівнями, а далі – виробляється прогнозна інформація розвитку об'єктів дослідження.

Моніторинг зовнішній ми розглядаємо в системі вищої освіти:

- *на рівні області (регіональному рівні)* – здійснюється Головним управлінням освіти і науки, фіксує уявлення про діяльність регіональної системи в цілому та її елементів (міських, районних систем освіти) у порівнянні один з одним та передбачає оцінювання їх ефективності, вдосконалення мережі вищих навчальних закладів з урахуванням специфічних функцій різноманітних типів на підставі аналізу одержаних даних, а також виробляється прогноз усіляких напрямків розвитку якісної вищої освіти в регіоні.

- *на рівні країни (національному рівні)* – здійснюється Міністерством освіти, науки і спорту України, оцінює якість функціонування національної системи вищої освіти та порівнює її показники з міжнародними індикаторами й системами, забезпечує єдину методологію державної атестації як вищих навчальних закладів, так і її випускників, аналіз і порівняння стану реалізації державної освітньої політики в різних регіонах України та прогноз усіляких напрямків розвитку і нового якісного стану вищої освіти в країні.

Об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні й зовнішні характеристики якості вищої освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст вищої освіти, відбитий у навчальних планах і стандартах, підручниках та інших навчальних засобах тощо, рівень його засвоєння, демографічні показники якості вищої освіти, дані кадрового й ресурсного забезпечення освітньої системи тощо.

Інструментарій проведення моніторингового дослідження розробляється на підставі таких обов'язкових вимог, як: *об'єктивність* (незалежність від стану системи освіти та вимірювача); *надійність* (сталість і повторюваність результатів); *валідність* (відповідність результатів меті дослідження); *точність* (виявлення мінімальної систематичної помилки вимірювання); *технологічність* (простота обробки результатів моніторингу).

Методика моніторингу якості вищої освіти визначається як: *реєстрація* (фіксування та оцінка критеріїв якості вищої освіти); *ранжування* (визначення рівнів якості вищої освіти); *рейтинг* (загальна оцінка якості вищої освіти на будь-якому рівні). Методика моніторингу добирається на підставі кваліметричного підходу з урахуванням специфіки навчання дисциплін. З метою встановлення вірогідності, об'єктивності моніторингових вимірювань, розрахування систематичної помилки, щорічно визначаються обсяги масивів досліджень і формується генеральна вибірка, визначаються чіткі критерії оцінювання. Дослідження показало, що підвищення об'єктивності оцінки знань як одне з концептуальних положень технології моніторингу сприяє

підвищенню позитивного ставлення студентів до навчання, формує інтерес до дисципліни, а за ним такі якості особистості як самостійність, ініціатива, працьовитість.

Ми вважаємо, що для застосування моніторингу в навчально-виховному процесі ВНЗ необхідно забезпечити такі попередні умови:

1. Виділити еталони навчального матеріалу з дисциплін за стандартами, навчальними планами, за нормами державних вимог до рівня вишівської підготовки студентів та критеріїв оцінювання навчальних досягнень, обов'язкових для засвоєння кожним студентом незалежно від його здібностей.

2. Сформувані діагностичні цілі навчання таким чином, щоб їх досягнення міг перевірити будь-який експерт методами діагностики за допомогою вимірників.

3. Використовувати об'єктивні, стандартизовані вимірники результатів навчання.

4. Не дотримуватися жорсткого часового фактора у виконанні корекції знань та вмінь студентів (здібності студентів різні, то й час на засвоєння різний, тому ми вживали різнорівневу систему навчання).

Особливість моніторингу якості вищої освіти полягає в тому, що він зазвичай комплексний за предметом оцінювання, оскільки спрямований як на результат освітньої діяльності, так і на сам навчальний процес, який веде до такого результату, тобто навчання, виховання, викладання, управління, розвинення, ресурсне забезпечення тощо.

Моніторинг навчальних досягнень студентів з будь-якої дисципліни передбачає, насамперед, результат їхньої навчальної діяльності. Проте без належного оцінювання самого навчального процесу, з'ясування умов викладання курсу та його навчально-методичного забезпечення дослідники неспроможні виявити чинники, що впливають на одержані результати, і виробити об'єктивні рекомендації щодо внесення змін у навчально-виховний процес як з будь-якої дисципліни, так і ВНЗ в цілому.

Системність моніторингових досліджень у вищій освіті реалізується через методологію їх проведення та етапи організації. Перше зумовлює використання широкого спектра пошукових методів, які дають змогу різнобічно оцінити досліджуваний об'єкт (студент, група, викладач, вищій навчальний заклад тощо), з'ясувати інформаційні потреби та визначити адекватні методи і засоби збирання й опрацювання одержаних даних. Друге дозволяє змодельовати хід моніторингу, спланувати відповідні заходи щодо його проведення.

Відмінною рисою моніторингу навчання студентів є інформація про відповідність фактичного результату його очікуванням, прогнозуванням, а також оцінка цієї відповідності. На основі зворотної інформації, яка є необхідним елементом моніторингу, змінюється ставлення до результату і переглядаються способи досягнення поточних, проміжних і кінцевих цілей.

Таким чином, *уточнивши* поняття „моніторинг якості вищої освіти”; *визначивши* методологічну основу системи оцінювання якості вищої освіти; функції, напрями, структуру організації, об’єкти, інструментарій моніторингу якості вищої освіти, було *окреслено* коло концепції моніторингу якості вищої освіти, теоретичне обґрунтування якої є перспективою нашого дослідження.

Список використаної літератури

1. **Millenium Development Goals. Ukraine.** Ministry of Economy and European Integration of Ukraine. – Kyiv. – 2003. – 27 p.
2. **Романенко Ю. А.** Еталон знань як елемент моніторингу вищої освіти / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 42 – 50.
3. **Романенко Ю. А.** Дидактична модель моніторингу якості освіти вищого навчального закладу / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2010. – № 5. – С. 179–190.
4. **Романенко Ю. А.** Логіко-структурна схема організації моніторингу у вищому навчальному закладі / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2011. – № 1. – С. 55 – 66.

Романенко Ю. А. Моніторинг якості вищої освіти

Автор теоретично обґрунтовує розроблені концептуальні положення моніторингу якості вищої освіти шляхом уточнення поняття „моніторинг якості вищої освіти”; визначення методологічної основи системи оцінювання якості вищої освіти; функцій, напрямів, структури організації, об’єктів, інструментарію моніторингу якості вищої освіти.

Ключові слова: концепція, моніторинг, якість вищої освіти.

Романенко Ю. А. Мониторинг качества высшего образования

Автор теоретически обосновывает разработанные концептуальные положения мониторинга качества высшего образования путем уточнения понятия „мониторинг качества высшего образования” и определения методической основы системы оценивания качества высшего образования; функций, направлений, структуры организации, объектов, инструмента мониторинга качества высшего образования.

Ключевые слова: концепция, мониторинг, качество высшего образования.

Romanenko Yu. A. Monitoring of the quality of higher education

The author theoretically proves the developed conceptual regulations of the monitoring of the quality of higher education in the way of making the concept „monitoring of the quality of higher education” more exact and determining the methodological basis of the system of estimation of the quality of higher education; functions, directions, the structure of organization, objects, instrument of monitoring of the quality of higher education.

Key words: framework, monitoring, quality of higher education.

Стаття надійшла до редакції 26.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.01

О. І. Чернишов

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ДОНЕЧЧИНИ

У сучасному вимірі соціально-економічних змін в Україні та регіоні першочергового та пріоритетного значення набувають мета й завдання інноваційної діяльності як системи норм, ustalених правил і способів здійснення нововведень в різних сферах життя, суспільства у цілому та зокрема в освіті. З огляду на це постає необхідність здійснення ряду заходів відносно консолідації досвіду та зусиль всіх учасників освітнього процесу на різних його рівнях.

Результати вивчення певних аспектів інноваційної діяльності освітян, представлені в роботах В. Арбеніної, В. Бакірова, О. Балакіревої, Є. Головахи, В. Ніколаєвського, С. Оксамитної, Н. Победи, Л. Сокур'янської, І. Шеремет, Н. Шуст, О. Якуби, О. Яременка та інших.

Питанням аналізу процесів оновлення школи України та інноваційних особливостей освіти присвячений ряд досліджень В. Андрущенко, В. Астахової, Л. Герасіної, В. Городяненка, В. Козакова, В. Кременя, А. Навроцького, О. Скідіна, В. Франчука, А. Хоронжого, Ю. Чернецького та інших.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники в останнє десятиліття приділили достатню увагу проблемі інноваційної діяльності освітніх закладів. Зокрема, проблема педагогічної інноватики на сучасному етапі розвитку знайшли своє відображення в роботах К. Ангеловські, І. М. Богданової, Л. І. Даниленко, М. В. Кларіна, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласого, О. В. Попової, А. І. Пригожина, О. Я. Савченко, В. А. Сластьоніна, К. Роджерса, Н. Р. Юсуфбекової та ін.

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти успішно впроваджує регіональну Програму розвитку інноваційної діяльності на 2010-2013 роки. Однією з передумов впровадження Програми стало отримання інститутом дипломів переможців всеукраїнського Фестивалю педагогічних інновацій у номінації „Інновації в управлінській діяльності” за інновації:

- „Організація та проведення Фестивалю педагогічних ідей та знахідок „Сузір'я талантів”;
- „Створення Відкритого університету інноваційної педагогіки”;
- „Організація Віртуальної школи освітнього менеджменту”;

- On-line Академія молодого науковця.
- „Впровадження курсу „Донеччинознавство”.

Кафедри, наукові підрозділи і методичні кабінети Донецького інституту післядипломної педагогічної освіти сприяють і координують впровадження новітніх моделей і технологій у всіх ланках обласної системи освіти. Значна увага при цьому приділяється розробці та впровадженню власних інновацій в управлінський та навчально-виховний процес (рис. 1.1).

Аналіз освітньої інноваційної діяльності в області показує, що в практику, в основному, впроваджуються компетентісно зорієнтовані технології, серед яких можна виділити: метод проектів, громадянську освіту, профільне навчання, технологію групової навчальної діяльності, теорію рівневої диференціації навчання, інформаційні технології, здоров'язберігаючі технології навчання, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості, технологію гуманізації педагогічної діяльності, теорію раннього та інтенсивного навчання грамоти та інші.

У межах Всеукраїнських виставок „Інноватика в освіті України” на конкурсі інновацій інститут отримав дві **золоті медалі**.

Рис. 1.1

Напрями інноваційної роботи



На Міжнародному фестивалі інноваційних ідей інститут отримав **три дипломи переможців**.

Продовжується робота **on-line Академії молодого науковця**. Слухачі навчаються на двох факультетах:

- наукове проектування;
- наукове дослідження.

Викладання ведеться за спецкурсами „Перший крок до науки”, „Методична компетентність викладача ВНЗ”. Педагогами опрацьовуються on-line лекції, семінари, практикуми, завдання для самоосвіти і самоперевірки.

У поточному році містами та районами області узагальнено більш ніж 350 перспективних педагогічних досвідів, у яких значне місце посідає проблема впровадження компетентісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес (51 % загального обсягу) та проектного методу навчання (12 %). Необхідність популяризації досвіду зумовило заходами Програми планування видання книги „Панорама інновацій”, в якій буде висвітлено інновації міжнародного, всеукраїнського та обласного рівнів.

Донеччина має певний досвід участі в Міжнародних освітніх проектах, навкруги яких зосереджувався творчий пошук педагогів області.

Модель навчання „Один учень – один комп'ютер” реалізується в багатьох країнах світу у рамках глобальної ініціативи Intel® World Ahead („Світ майбутнього починається сьогодні”) і є частиною проекту Intel „Мобільні технології – школам”. Метою моделі „Один учень – один комп'ютер” є не тільки передача знань від учителя до учня з найвищою ефективністю, а намагання навчити дитину самостійно здобувати нові знання, використовуючи для цього світові інформаційні ресурси, застосовуючи такі методи пізнання світу, що дозволять їй у майбутньому досягти високого життєвого успіху.

Одним з інструментів для створення оптимальних умов отримання учнями якісної освіти нового рівня став науково-педагогічний експеримент з використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з теми: „Науково-методичні основи використання ІКТ у навчально-виховному процесі в середовищі „Один учень – один комп'ютер” на базі шкільних нетбуків”. У Донецькій області даний експеримент триває у двох навчальних закладах – гімназії № 70 та загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 61 міста Донецька. Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти тісно співпрацює з педагогами цих закладів – на основі їх досвіду створюються рекомендації щодо впровадження даної моделі навчання в систему освіти області та висвітлюються на спеціальному блозі в мережі Інтернет за адресою <http://1to1donetsk.blogspot.com/>. Корпорація Intel в Україні, за підтримки Міністерства освіти і науки України, провела конкурс проектів серед закладів освіти на найкращу модель використання „персональних мобільних комп'ютерів учня”. У результаті роботи експертного журі було відібрано 10 найбільш цікавих та передових моделей впровадження в рамках проекту „Один учень – один комп'ютер” у загальноосвітніх закладах України в початкових та середніх класах, які стали фіналістами

конкурсу. Серед них проекти вчителя математики Дружківської загальноосвітньої школи I-III ступенів №6 Братищенко Ольги Григорівни „School-ua-XXI” та практичного психолога Білозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів №18 Добропільської міської ради Самарської Марії Василівни „Крокуємо впевнено до майбутнього”.

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти виступає координатором, провайдером нового бачення розвитку системи освіти в цьому напрямку. Адже у моделі навчання „Один учень – один комп’ютер” дитина є не пасивним суб’єктом навчання, а виступає вже дослідником, вчитель же з „лектора” перетворюється на „лідера” команди дослідників. Завдяки такій організації навчального процесу дитина включається в активну пізнавальну діяльність, а це сприяє найбільш повному розкриттю її здібностей і талантів.

Продовжується реалізація проекту „Освіта для стійкого розвитку в дії”. Він має на меті ознайомлення вчителів з досвідом, методологією та технологіями навчання учнів навичкам та умінням будувати власне життя та життя сім’ї, місцевої громади з урахуванням потреб стійкого розвитку. У ході реалізації проекту передбачається розробка та впровадження в навчальний процес загальноосвітніх шкіл України навчальних матеріалів з освіти для стійкого розвитку учнів 3-8 класів у вигляді курсів за вибором, факультативів, гурткових, клубних та інших форм позакласних занять. Відповідно до плану проекту в ньому беруть вісім областей: Харківська, Черкаська, Миколаївська, Житомирська, Київська, Тернопільська, Донецька. Протягом року в Донецькій області пройшли заходи щодо інформування та навчання педагогів:

- „круглі столи” для шкільних адміністраторів, де вони познайомились з ідеєю освіти для стійкого розвитку та можливостями запровадження проекту в навчальних закладах;
- навчальний семінар для вчителів біології, географії, історії, трудового навчання шкіл міст Донецька, Горлівки та Артемівського району з метою ознайомлення з методикою викладання курсу за вибором „Уроки для стійкого розвитку” (рекомендований до викладання у 8 класі).

Досвід роботи та надбання інституту за цим проектом презентувалися на конференції у Швеції.

За планом діяльності у проекті виконано:

1. Розробку творчими колективами експертів навчально-методичних матеріалів для 3-8 класів.
2. Видання майже 50 тис. підручників, посібників для вчителів і безкоштовне передання їх у загальноосвітні школи регіону.
3. Навчання вчителів методики проведення уроків та позакласних занять за тематикою стійкого розвитку.
4. Консультативно-методичний супровід вчителів: загальний і регіональний шляхом створення координаційної підтримки у кожному регіоні.

5. Проведення круглих столів і семінарів з адміністраторами шкіл у регіонах з питань освіти для стійкого розвитку.

6. Видання періодичного (кожні півроку) методичного журналу з проблем освіти для стійкого розвитку.

7. Поширення інформації про освіту для стійкого розвитку через спеціальний веб-сайт та медіа-заходи.

8. Проведення наукових семінарів та науково-практичних конференцій, як Всеукраїнських, так і міжнародних і регіональних, з питань освіти для стійкого розвитку.

Проблеми підготовки, змістовного наповнення та оцінювання шкільних підручників, що постійно приваблюють інтерес дослідників у галузі педагогіки, в останній час стають актуальними і для представників комп'ютерної науки та програмістів. Новим об'єктом уваги дослідників як у комп'ютерній, так і у педагогічній сфері стає електронний конкурент звичайного шкільного підручника, що з'явився в останній час. Мова йде про велику кількість так званих „електронних підручників”, що починають застосовуватись при викладанні різноманітних предметів шкільного курсу. Стартувала всеукраїнська презентаційна програма „Шкільний електронний підручник PocketBook 901 – підручник майбутнього”. Після офіційної презентації в Міністерстві освіти і науки України проекту „Шкільний електронний підручник PocketBook 901 – підручник майбутнього” Державне спеціалізоване видавництво „Освіта” та Видавничий дім „Мост-Паблішинг” спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України розпочали інформаційно-презентаційну роботу серед вчителів та методистів України. Презентації на тему особливостей впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій „PocketBook 901” вже відбулися в Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. До роботи на різних заходах були залучені директори, заступники директорів та вчителі інформатики, які зацікавлено зустріли інноваційну розробку, покликану модернізувати навчально-виховний процес.

Зміни, які відбуваються сьогодні в системі загальної середньої освіти, призводять до появи нової практики діяльності післядипломної освіти, здатної забезпечувати підготовку педагогів до нововведень у випереджальному режимі, якісно вирішувати нагальні проблеми в системі освіти. Становлення подібної практики неможливе без інтеграції зусиль і взаємодії між основними суб'єктами системи підвищення кваліфікації педагогів в області: управлінням освіти і науки облдержадміністрації, міськими відділами освіти, інститутом післядипломної педагогічної освіти, методичними службами, навчальними закладами. В контексті цієї діяльності інститут бачить головну свою місію у створенні умов для надбання педагогами нових способів мислення, нових цінностей, нових методів і прийомів роботи. При цьому дуже важливо, що професійне зростання вчителів має стати системним і постійним процесом, а не випадковим і разовим явищем.

Інновації щодо підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів реалізуються за трьома основними напрямками: в сфері змісту освіти, технологій навчання та виховання, у структурі й організації освітнього процесу. Для оперативного управління та експертизи інноваційної діяльності створена науково-методична рада та сформовані творчі групи педагогів і наукових керівників досліджень на базі навчальних закладів різного типу.

Пріоритетами інноваційної діяльності у сфері змісту освіти виступають: розвиток допрофільної підготовки, організація профільної диференціації, інформатизація системи освіти, використання ІКТ, створення та реалізація проектів різної тематики, громадянське виховання, дошкільна підготовка дітей, оновлення змісту та стандартів старшої школи, підготовка старшокласників до зовнішнього незалежного оцінювання.

Як інноваційні підходи в структурі та організації підвищення кваліфікації інститут сьогодні пропонує:

§ функціонування в рамках Відкритого університету інноваційної педагогіки шкіл молодого методиста, педагога, керівника школи, управлінця;

§ реалізацію мережевої моделі навчання, яка максимально наближена до умов роботи вчителя та спирається на перспективний педагогічний досвід;

§ організацію стажування з акцентом на практичний модуль навчальної програми;

§ проведення моніторингу та експертизи подальшого професійного зростання педагогів, що пройшли курси за кредитно-модульною технологією;

§ реалізацію в очно-заочному форматі спеціалізації за новими навчальними дисциплінами 12-річної школи;

§ надання другої вищої освіти на запит навчальних закладів за спеціальністю „Практична психологія”;

§ систему тренінгів програм „Intel® Навчання для майбутнього” і нових спецкурсів, факультативів варіативної складової планів профільного навчання старшокласників.

Робота в умовах модернізації освіти сприяла появі нових підходів до організації методичної служби. Зміст навчально-методичної діяльності інституту в цьому напрямку пов'язаний як із забезпеченням інноваційних процесів в навчальних закладах, так і з наданням практичної допомоги педагогічним працівникам відповідно до з'ясованих в процесі діагностики труднощів дидактичного, методичного, психолого-педагогічного характеру. У цьому році було посилено увагу до інноваційної роботи методичних служб на етапі міжтестатійного періоду роботи вчителя після курсів підвищення кваліфікації за кредитно-модульною системою навчання. До головних задач методичних

служб щодо забезпечення інноваційної спрямованості сучасної освіти можна віднести наступні:

- активізація інноваційної діяльності навчальних закладів через розповсюдження та застосування інновацій у системі освіти;
- підвищення рівня впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховний процес;
- удосконалення системи підвищення кваліфікації в міжкурсовий та міжквартальний періоди в умовах інноваційних змін.

Видавнича діяльність інституту спрямована на навчально-методичне забезпечення слухачів курсів підвищення кваліфікації та науково-методичний супровід модернізації шкільної освітньої галузі. У поточному році підготовлено такі науково-методичні посібники та періодичні журнали для освітян: „Інноваційна та наукова діяльність в системі післядипломної педагогічної освіти”, „Науково-педагогічні майстерні”, „Інноваційний досвід шкіл Донеччини”, „Педагогічна скарбниця Донеччини”, „Наукова скарбниця освіти Донеччини”, „Золоті сторінки освіти”.

Основні результати інноваційної діяльності інституту відображаються в підвищенні якості освітнього процесу, в творчій активності і нових досягненнях педагогів і учнів, у зростаючому ступені задоволення освітнім процесом всіх його учасників. У той же час, враховуючи складність і актуальність завдань регіональної програми „Освіта Донеччини. 2012-2016 рр.”, можна визначити групу перспективних завдань інноваційної діяльності інституту:

- системне формування інноваційної готовності учасників педагогічного процесу, заохочення новаторів;
- моделювання та розвиток мережових форм взаємодії професійної педагогічної освіти;
- активізація співпраці з системою додаткової освіти та пошук міжгалузевих інновацій;
- розвиток інформаційно-аналітичного поля освітньої системи та інтеграція його у світовий інформаційний простір;
- формування експертно-консультаційного супроводу регіональних ініціатив, програм й проектів;
- створення портфоліо здоров'язберігаючих технологій та впровадження їх у практику;
- моделювання психолого-педагогічного супроводу підтримки та розвитку обдарованої особистості;
- вивчення світового інноваційного досвіду та адаптація перспективних його елементів до регіональної освітньої системи;
- створення обласної команди лідерів освітніх ініціатив та проведення системи тренінгів з інноваційного менеджменту;

- поступовий розвиток інституту в регіональній науково-педагогічній осередок, націлений на комплексно-інтегруючу, випереджально-моделюючу діяльність.

Список використаної літератури

1. Даниленко Л. Проект моделі інноваційної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників із застосуванням кредитно-модульної організації навчання : доповідь в рамках Проекту світового банку і МОН України / Л. Даниленко. – Луганськ, 2008. **2. Інноваційна діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти: нормативне забезпечення :** наук.-метод. посіб. / укл. : О. І. Чернишов, Т. Б. Волобуєва, О. В. Сіпачова. – Донецьк : Витоки, 2009. – 92 с. **3. Інноваційна стратегія українських реформ /** А. С. Гальчинський, В. М. Геєць, А. К. Кінах, В. П. Семиноженко. – К. : Знання України, 2004. **4. Освіта** Донеччини. 2012 – 2016 роки. – Донецьк : Витоки, 2012. – 221 с.

Чернишов О. І. Інноваційний потенціал освіти Донеччини

У статті розглядаються головні напрямки інноваційної діяльності Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Серед них, досвід роботи у Міжнародних та національних проектах, вивчення та узагальнення творчих здобутків навчальних закладів, новітні On-line технології.

Ключові слова: інновації, On-line, проекти.

Чернишов О. І. Инновационный потенциал образования Донецкой области

В статье рассматриваются главные направления инновационной деятельности Донецкого областного института последипломного педагогического образования. Среди них, опыт работы в Международных и национальных проектах, изучение и обобщение творческих достижений учебных заведений, новейшие On-line технологии.

Ключевые слова: инновации, On-line, проекты.

Chernyshov O. I. Innovative potential of education of the Donetsk area

Main directions of innovative activity of the Donetsk Regional In-Service-Teachers' Institute are examined in the article. Participation in the International and national projects, generalization of creative achievements of educational establishments, newest On are line technologists among them.

Key words: innovations, On-line, projects.

Стаття надійшла до редакції 25.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.022:37.015.2

О. О. Чорна

АНТРОПОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним зі стратегічних завдань реформування змісту освіти, як зазначено у Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХ століття”), є „створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності й здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних технологій” [1, с. 8], Реалізація означених завдань неможлива без розуміння того, що освітній процес треба будувати відповідно до отриманих на сьогоднішній день уявлень про природу людини, про вікові ступені особистісного становлення, про шляхи і форми соціалізації індивіда. Освіта, виховання і навчання людини залежать від розуміння природи та можливостей людини, від меж розвитку її здібностей. Тому в основі інноваційних педагогічних технологій завжди будуть знаходитись знання про людину яка навчається (учня) і знання про людину, яка навчає (вчителя).

Частина педагогіки, присвячена пізнанню людини як вихователя і вихованця, називається педагогічною антропологією. Вона відповідає на питання про природу окремої людини і людського суспільства в цілому, про можливості виховання, навчання людини та груп людей [2, с. 24]. Саме антропологічний підхід є ключовим у використанні інноваційних педагогічних технологій, адже він надає широкі можливості для цілісного розуміння природи відносин між учнями й учителями. Цей цілковито зрозумілий і очевидний підхід у педагогічній практиці використання інноваційних технологій часто ігнорується, а діяльність школи орієнтується на певну модель освіченості людини, якій важко застосувати отримані знання в реальному житті, адаптуватись до умов життя у даному соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що праці відомих вчених-педагогів, психологів, філософів зробили значний внесок у розвиток педагогічної антропології: Б. Г. Ананьєв, П. Ф. Каптерєв, К. В. Корсак, М. В. Богуславский, С. В. Кривих, Б. В. Куликов, А. П. Огурцов, І. П. Підласий, Л. К. Рахлевська, А. Репринцев, В. Сластьонін. Питання теорії педагогічної антропології відображено в філософських працях таких авторів: В. П. Андрущенко, П. С. Гуревич, Є. М. Гусинський, А. Г. Здравомислов, І. А. Зязюн, М. С. Каган, В. С. Лутай, В. В. Молодиченко, Т. С. Троїцька та ін. Проблеми використання антропологічного підходу в освіті присвячені праці сучасних науковців: І. П. Аносов „Сучасний освітній процес: антропологічний аспект” (2002), „Педагогічна антропологія” (2005); Б. М. Бім-Бад „Педагогічна антропологія” (2002); В. В. Крижко

„Антропологія аксіологічної парадигми освіти” (2005); В. Г. Кремень „Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям в розвитку духовної нації” (2006), „Філософія людино центрizmu в освітньому просторі” (2010); В. І. Максакова „Педагогічна антропологія” (2001); О. А. Невмержицький „Філософія розвитку сучасної педагогічної антропології” (2010) та ін. Практичне впровадження антропологічних підходів в навчально-виховний процес школи здійснено В. О. Сухомлинським, О. А. Захаренко, Ш. О. Амонашвілі та ін.

Теорію і практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено у наукових працях П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талізінної, Ю. К. Бабанського, П. М. Ердієва, В. П. Беспалько, М. В. Кларіна та ін. Питання розробки та впровадження педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолук та ін.

Система навчання, яка існує сьогодні не завжди здатна створити умови для всебічного розвитку особистості учня. Навіть нові технології навчання, які активно впроваджуються у навчальний процес, не сприяють швидкому та ефективному засвоєнню знань учнями. Запровадження технологій навчання і виховання, що ґрунтуються на антропологічних підходах, сучасних дидактичних принципах, ураховують природу дитини й закономірності її психічного розвитку, здатні допомогти у вирішенні означеної проблеми.

Метою статті є аналіз особливостей змісту системних інноваційних педагогічних технологій в основі яких лежить антропологічний підхід. У завдання нашого дослідження входить наступне коло питань: 1. Визначити інноваційні педагогічні технології в основі яких лежить антропологічний підхід. 2. Обґрунтувати новизну і оригінальність інноваційних педагогічних технологій. 3. Розкрити концептуальні основи визначених педагогічних технологій.

Останнім часом досить широко увійшов до вжитку термін „інноваційні педагогічні технології”. Слово „інновація” в перекладі з латинської означає оновлення, зміна, введення нового, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Т. В. Захарчук трактує інновацію як „оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій” [3, с. 48]. На сьогоднішній день існують дві позиції у розумінні поняття „інновація”. Одні вчені вважають, що інновації – це нове, що має в результаті суттєві зміни у певній системі навчання, інші вважають інновацією навіть незначні нововведення. У цьому питанні нам імпонує думка І. М. Дичківської, яка розглядає інновацію як новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях і у зв’язку з цим визначає поняття „інноваційні педагогічні технології” як „цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і

засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів” [4, с. 31].

Отже, сутність інноваційних педагогічних технологій полягає у діяльності, спрямованій на оновлення педагогічного процесу, внесення нових елементів у систему навчання з метою отримання високих результатів.

Процес людства та кожної окремої людини залежить від удосконалення методу пізнання та методу навчання. Ефективні педагогічні технології мають спиратися на антропологічні закони. Український педагогічний словник визначає антропологію як науку, що „вивчає походження, еволюцію закономірності морфологічної організації людини та її рас і поширення їх на Земній кулі” [5, с. 27]. Новий тлумачний словник української мови – як науку „що вивчає біологічну природу людини” [6, с. 49]. Більш удалим, на нашу думку, є трактування зазначеного поняття, яке подає І. П. Аносов, який визначає антропологію як „галузь пізнання людини та його внутрішнього світу (духовного та біологічного) в контексті природи культури та суспільства” [7, с. 7].

Сьогодні у систему антропологічних наук входять філософська, теологічна, фізична, соціальна, культурна, педагогічна антропології. Педагогічна антропологія визначається як людинознавство, що слугує вихованню та навчанню людей. Вона прагне з'ясувати, як олюднюється людина і як люди різного віку впливають один на одного, наскільки дитина піддається вихованню на різних етапах життя, які причини та процеси становлення особистості, який характер різних груп і як особистість взаємодіє з ними [8, с. 13].

Сучасна освіта має бути орієнтована на особистість, забезпечувати можливості для її саморозкриття, спрямована на адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості, сприяти активному засвоєнню людиною способів пізнавальної діяльності, що в результаті сприятиме підвищенню значущості освіти для особистості й суспільства. Головною функцією освіти є розвиток людини. В цьому контексті слід пригадати слова видатного вченого сучасності І. А. Зязюна, який стверджував, що „сміслом і метою сучасної освіти повинна стати людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом...” [9, с. 12]. Саме врахування антропологічного підходу в педагогічній практиці надає можливість побачити учня в його соціальній, біологічній і духовній цілісності та побудувати продуктивні духовно-орієнтовані відносини в системі „учень-вчитель”, „учень-учень”. Дослідження С. Кривих доводить, що антропологічний підхід забезпечує ефективний розвиток освітніх систем, якщо вони спираються на такі принципи саморозвитку:

- принцип відповідності педагогічного впливу природі дитини;
- принцип культуровідповідності: культура виховання й виховання культурою;

- принцип соціовідповідності – створення сприятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку дитини;
- принцип амбівалентності – організація педагогічного впливу, який узгоджено з мінливими природними та внутрішньо особистими умовами;
- принцип гуманізму у вихованні [10, с. 135].

Відомі в науці інноваційні педагогічні технології засновані на одному або кількох принципах саморозвитку особистості. Думка С. Кривих є підтвердженням того, що антропологічний підхід об'єднує всі ці принципи саморозвитку і тому ми можемо констатувати, що в основі багатьох інноваційних педагогічних технологій лежить антропологічний підхід. Він уможлиблює повне самопізнання, самоуправління у власних інтересах і самореалізацію учня, індивідуалізацію навчання, розкриття творчих можливостей учня, вибір відповідно до здібностей учня напрямку подальшого навчання, створення сприятливих для учня міжособистісних контактів.

Розглянемо більш докладно особливості змісту деяких системних інноваційних педагогічних технологій в основі яких лежить антропологічний підхід.

Вальдорфська педагогіка заснована представником духовно-наукового руху – антропософії – Рудольфом Штейнером. Антропософію Р. Штейнер розумів як шлях, притаманний людині, її завдання полягає в тому, щоб дати не фрагмент наукового знання, а цілісне уявлення про суть людини. Важливою є ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку із соціальним оточенням. Р. Штейнер розглядав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил і вважав, що процес розвитку людини не є повністю незалежним від умов життя. Він визначив сім етапів розвитку людини, на яких відбуваються суттєві зміни. Мета вальдорфської педагогіки полягає у вихованні людей, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

Стрижнем вальдорфської педагогіки є свобода, але не в значенні асоціальності. Вальдорфська школа допомагає дітям вільно і плідно самовизначитись, тверезо і відповідально усвідомити реалії світу. В організаційному плані принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів. У школі відсутні вертикальна структура влади і підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Усі найважливіші питання життя школи вирішуються на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях. Класний учитель викладає в одному класі з 1-го по 8-й клас усі загальні предмети. Навчальний процес відбувається без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Навчальний план повинен складатися залежно від потреб конкретної дитини. Немає у вальдорфській школі і

оцінок. Замість них учитель постійно дає словесні характеристики дитячих робіт. У старших класах класних учителів замінюють учителі-спеціалісти (предметними). Кожен предмет вивчається упродовж 3 – 6 тижнів, що становить епоху. Спочатку вивчаються когнітивні предмети (пізнавальні), потім предмети художнього, мовленнєвого циклу. Багато часу відводять на спілкування, обговорення, розповіді з життя і досвіду, на повчальні історії як інструмент виховання молоді.

У вальдорфських школах вивчають предмети, нехарактерні для традиційної школи, що має на меті надати процесу навчання більшої естетичної та практичної спрямованості, забезпечити тісну взаємодію теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю. Такою дисципліною вважають евритмію (грец. eurhythmia – прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. Р. Штейнер уважав, що евритмія здійснює терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню її спритності, координації рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Особливе значення евритмія має для розвитку волі, важливу роль відіграє у вихованні соціальної поведінки дітей. Предмети природничо-математичного циклу також викладають на образно-естетичній основі. Фундаментальний принцип вальдорфської педагогіки – „художнє передусє інтелектуальному” – виявляється і в побудові багаторічного шкільного курсу, і в межах одного уроку. Важливим у вальдорфській школі є трудове виховання, однакове для хлопчиків і дівчаток.

Таким чином, вальдорфська педагогіка поєднує можливості мислительного, естетичного, трудового, соціального, морального виховання, принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року, що мають у своїй основі антропологічний підхід, тобто різнобічні знання про дитину, яка розвивається.

Наступна технологія – „Школа для життя, через життя” Ж.-О. Декролі. Основою педагогічної технології Ж.-О. Декролі є принцип антропоцентризму, який наприкінці XIX – на початку XX століття сприяв новому осмисленню поняття „виховання”. Відповідно до нього виховання розглядається як процес розвитку дитини, що враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви і інтереси. Ж.-О. Декролі визначив дитину центром своєї системи навчання і виховання. Автор технології реалізував у конкретній педагогічній технології ідею гуманізації навчання і виховання. Ж.-О. Декролі ліквідував дроблення і відокремлення певних галузей знань, запровадивши натомість принцип концентрації освітньої програми навколо центрів інтересів, згідно з якими вся педагогічна робота повинна зосереджуватися навколо дитини та її фізичних і духовних потреб. Цілісна система, заснована на фізичних і духовних потребах дитини отримала назву „програма асоційованих ідей”. Вона складається з двох великих розділів: дитина і її потреби та дитина і середовище. Особливо значущий у цій програмі є соціальний аспект, який передбачає

моральне виховання в контексті розвитку суспільних прагнень. Першою умовою цілісного духовного життя, на думку Ж.-О. Декролі, є розкриття таємниць власної особистості, усвідомлення свого „Я”, а метою навчання і виховання – культивування закладених природою потреб і формування на їх основі моральних якостей. Людина в його концепції представлена з психолого-антропологічних позицій як живий об’єкт у сукупності зовнішніх і внутрішніх зв’язків з навколишнім життям. Центральною педагогічною проблемою він вважав проблему інтересів особистості. Вивчення матеріалу охоплює у технології Ж.-О. Декролі такі послідовні етапи:

- спостереження за явищами життя з метою встановлення причинно-наслідкових зв’язків;
- асоціація за місцем і часом;
- вираження засвоєного через розвиток мовлення. За допомогою наочності та особистого досвіду у дітей формуються поняття, які завдяки різноманітним вправам закріплюються в пам’яті і засвоюються в єдності з навичками і уміннями.

Організація освітньої роботи в школі Ж.-О. Декролі базувалась на принципі самонавчання, згідно з яким кожна дитина має змогу працювати у своєму темпі, привчаючись самостійно мислити і діяти. У педагогічній технології Ж.-О. Декролі використовувались освітні ігри і системи карткових завдань. Серед ігор виділяються такі їх види: сенсорні ігри (спрямовані на розвиток сприйняття кольору, форми, уваги, рухових здібностей); математичні ігри (зорієнтовані на формування елементарних арифметичних дій, геометричних уявлень, орієнтування в часі); ігри з грамоти (сприяють розвитку граматичної правильності мовлення); географічні ігри (ефективні під час закріплення знань з географії). Система карткових завдань сприяє фіксації уваги дітей на переживаннях людей з якими вони спілкуються. Особливим видом самостійних колективних занять у школі Ж.-О. Декролі були щотижневі конференції на яких діти виступали з доповідями на вільно обрані теми, але у межах навчального матеріалу, який вивчався на той час.

Отже, інноваційна педагогічна технологія Ж.-О. Декролі присвячена підготовці дітей до „справжнього соціального життя” і має в основі принципи антропоцентризму і гуманізації навчання і виховання.

Інноваційна педагогічна технологія – „Школа діалогу культур”, створена сучасним російським філософом Володимиром Біблером, розглядає процес становлення особистості як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування вихованців і педагогів, молодших і старших товаришів. Діалог постає як форма організації навчання і як принцип організації змісту науки. Своім завданням школа В. Біблера вважає не тільки передавання знань, залучення до культури, формування певного бачення світу, але й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви вихованця і педагога. Така концепція освіти передбачає створення

дитиною її особистісної культури. Вона формується разом з культурою предмета, культурою іншої людини, культурою тексту.

Дослідниця інноваційних педагогічних технологій І. М. Дичківська, аналізуючи особливості змісту педагогічної технології „Школа діалогу культур, виокремлює такі характерні положення цієї технології:

- проектування на весь процес навчання особливостей сучасного мислення – мислення „людини культури”;

- відповідність послідовності класів послідовності сучасного освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії, – античної, середньовічної, культури Нового часу, сучасної культури;

- організація навчання в кожному навчальному циклі на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі, і на цій основі систематичного діалогу, спілкування між різними класами, учнями різного віку, різними культурами, діалогу навколо основних „точок подиву” – вихідних загадок буття і мислення;

- організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури. Результат роботи учня, його спілкування з учителем та учнями різного віку реалізується в кожному навчальному циклі (в кожній культурі) й у формі авторських текстів-творів, побудованих за творчими законами культури, що вивчається;

- створення автором-педагогом особливих для кожного класу і для кожного педагога програм, що передбачають особливі наскрізні проблеми, навколо яких розгортається весь навчальний процес у школі [4, с. 176].

Отже, гуманізація знань у „Школі діалогу культур” пронизує весь педагогічний процес. Результатом освітньої діяльності стає базова культура особистості. Головними у культурі є не предмети і знання, а цінності й норми, способи мислення й творчість. У діалозі з учителем та однокласниками кожний представляє свій неповторний погляд на світ, свою позицію, формує своє „Я” шляхом засвоєння сучасної культури як відродження попередніх культур. Результатом спільного творчого пошуку вчителів і учнів стають нові почуття, ідеї, взаємини.

На підставі проведеного аналізу особливостей змісту представлених системних інноваційних педагогічних технологій, можна зробити висновок, що кожна педагогічна технологія розглядає особистість дитини в центрі процесу навчання і виховання, враховуючи її індивідуальні можливості, мотиви і інтереси. Кожна технологія ґрунтується на принципах саморозвитку особистості; урахує природу дитини, розглядаючи її з позиції біологічної, соціальної і духовної цілісності; спрямована на адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості. Головною функцією освіти виступає розвиток дитини. Обмежений обсяг статті не дозволив нам обґрунтувати всі педагогічні технології, засновані на антропологічному підході, але й аналіз представлених підтверджує, що інноваційні педагогічні технології

реалізують головну форму антропологічного підходу до завдань освіти: навчання навчатися, навчання працювати, навчання співіснувати і навчання жити.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні антропологічних основ інноваційної діяльності вчителя, що пов'язано з вивченням гуманістичної природи діяльності вчителя, спрямованості на особистість дитини, творчого характеру діяльності, стійкої мотивованості вчителя на пошук нового в організації навчально-виховного процесу, формування дослідницької позиції, ставлення до суспільства як до творчо-пошукового середовища.

Список використаної літератури

- 1. Державна** національна програма „Освіта („Україна ХХІ століття”) : Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 [Електронний ресурс]. – 37 с. – Режим доступу : [http:// www.kmu.gov.ua](http://www.kmu.gov.ua).
- 2. Бим-Бад Б.М.** Педагогическая антропология: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
- 3. Захарчук Т. В.** Інноваційні педагогічні технології навчання в сучасній школі / Т. В. Захарчук // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: Український науковий журнал / гол. ред. В. М. Бебик. – 2011. – № 3. – С. 48.
- 4. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 5. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь. – 1997. – 376 с.
- 6. Новий** тлумачний словник української мови : у 4-х т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 1. – 910 с.
- 7. Аносов И. П.** Антропология и традиционные формы общения / И. П. Аносов, А. А. Никишенков ; под общей редакцией проф. С. В. Кулемова. – М. : „ИФРЭ”, 2001. – 244 с.
- 8. Педагогическая** антропология : учеб. пособие / сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
- 9. Зязюн І. Я.** Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 1. – С. 12 – 13.
- 10. Кривых С.** Антропоэкологическая модель образования / С. Кривых // Гуманитарные науки. – СПб, 2001. – Вып. 6. – С. 135.

Чорна О. О. Антропологічні основи інноваційних педагогічних технологій

У статті наведено аналіз особливостей змісту системних інноваційних педагогічних технологій, заснованих на антропологічному підході. Висвітлено новизну і оригінальність інноваційних педагогічних технологій та окреслено їх концептуальні засади.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, антропологічний підхід, інновація, вальдорфська педагогіка, антропософія.

Черная О. А. Антропологические основы инновационных педагогических технологий

В статье приведен анализ особенностей содержания системных инновационных педагогических технологий, основанных на антропологическом подходе. Освещена новизна и оригинальность инновационных педагогических технологий и обозначена их концептуальная составляющая.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, антропологический подход, инновация, вальдорфская педагогика, антропософия.

Chernaya O. O. Anthropological fundamentals of innovative educational technologies

The article is an analysis the characteristics of the content of the system of innovative educational technologies, based on an anthropological approach. Also the novelty and originality innovative educational technologies had been clarified and their conceptual component had been highlighted.

Key words: innovative educational technologies, anthropological approach, innovation, waldorf pedagogy, anthroposophy.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК: 37.016:[53:621.311.4]

А. М. Андрєєв

МОДЕЛЬ ХВИЛЬОВОЇ ЕНЕРГЕТИЧНОЇ УСТАНОВКИ ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ

У наш час проблема енергозбереження, раціонального використання природних ресурсів, а також розвитку альтернативної енергетики є як ніколи актуальною. У її розв'язанні важлива роль належить освіті й вихованню молоді. На фізику як на навчальний предмет покладено особливе завдання, оскільки фізика (як наука) виступає фундаментом для технічного розв'язання окресленої проблеми. Тому перед учителем постає важливе завдання – використання в навчальному процесі відповідних інноваційних підходів до ознайомлення учнів з програмним матеріалом, що розкриває практичне застосування фізичних явищ, законів і теорій у галузі енергозберігаючих технологій та передбачає вивчення відповідних пристроїв (приладів, механізмів, машин тощо). Неабияке значення для цього відіграє розгляд діючих моделей конкретних пристроїв. Проте на сьогодні у переліку демонстраційного шкільного обладнання майже відсутні пристрої (моделі або макети), які б дозволяли продемонструвати учням технічні рішення в галузі альтернативної енергетики.

Наші попередні дослідження, які стосуються вказаної проблеми, були пов'язані з розробкою методичного підходу до формування в учнів компетентностей у галузі енергозбереження в процесі вивчення фізики. Серед інших форм учнівської роботи, передбачених цим підходом, ми використовуємо (як на уроках, так і у позакласній роботі) науково-дослідницьку та винахідницьку діяльність старшокласників. Її об'єктом є вдосконалення наявних і розробка нових технічних рішень і заходів у галузі енергозберігаючих технологій (наприклад, пристроїв, які використовують альтернативні джерела енергії). Не зупиняючись тут на особливостях організації та управління такою діяльністю, зазначимо, що вже є певні результати, що вказують на ефективність цього підходу.

Одним з таких прикладів є створення учнями експериментальної групи нової конструкції *хвильової енергетичної установки* (хвильової електростанції), на яку отримано патент на корисну модель [1]. Цю розробку можна застосовувати не лише за її прямим призначенням (яке полягає в перетворюванні механічної енергії хвиль на поверхні водоймищ в електричну), але й використовувати у навчальному процесі з фізики (зокрема, у демонстраційному експерименті).

У статті маємо на меті розглянути технічний опис (конструкцію та принцип дії) запропонованої хвильової енергетичної установки та навести методичні особливості використання її діючої моделі в навчальному процесі з фізики.

Одним з існуючих видів альтернативних (поновлюваних) джерел енергії є *хвилі* на поверхні водоймищ (океанів, морів, повноводних річок). Для перетворення енергії хвиль в механічну чи електричну енергію вже існують чимало конструкцій хвильових енергетичних установок. Так, деякі ідеї щодо перетворення енергії хвиль в електричну енергію наведені в роботі А. Давиденка [2, с. 115]. Одним з перспективних варіантів використання хвильових енергетичних установок є автономне енергозабезпечення бакенів, буїв і маяків, які вказують напрямок руху кораблям.

Проте хвильова енергетика розвивається досить повільно через велику кількість технічних проблем, з якими пов'язане перетворення механічної енергії хвиль в електричну. Серед них: розосередження енергії на великій площі; непостійне хвилевідтворення; низька швидкість руху хвиль при значній силі їхньої дії. Крім того, існуючі хвильові енергетичні установки мають ще й конструктивні недоліки.

Технічний опис хвильової енергетичної установки. *Конструкція.* Установка містить (рис. 1): лопаті 1, що жорстко закріплені з одного боку на вісях-спицях 2; вал 3; муфту 4; підшипники 5; підвищувальний редуктор 6; електрогенератор 7; кожух 8; стойку 9; штангу 10; шток 11, шарнірно з'єднаний зі штангою 10; кронштейн 12, який з одного боку прикріплено до штока 11, а з іншого до стойки 9; концентратор потоку води 13 з направляючими лопатками 15 (рис. 1, б), що з'єднаний зі стойкою 9 за допомогою тримачів 14; плавучість 16 (яку на рис. 1 не зображено).

Лопаті, які закріплені з одного боку на вісях-спицях, та муфта утворюють лопатевий гвинт, який з'єднаний з нижнім кінцем валу, що встановлений у підшипниках стойки, і є, у свою чергу, складовими частинами гвинтового перетворювача енергії. Лопаті гвинта виконані гнучкими та пружними, їх кількість повинна бути не менше двох. Верхній кінець валу з'єднаний з підвищувальним редуктором, який механічно з'єднаний з генератором. Підвищувальний редуктор та генератор, які розташовані в кожусі, утворюють енергетичний блок. Концентратор потоку води захищає лопатевий гвинт від механічних ушкоджень. Кожух запобігає попаданню вологи та пилу до редуктора й генератора. Штанга жорстко закріплена до плавучості.

Принцип дії. Хвильова установка тримається на воді за допомогою плавучості (нею можуть виступати спеціальні камери, буї, човни тощо). При виникненні хвиль на поверхні водоймища плавучість здійснює коливальний рух. За допомогою штанги цей рух передається шарнірно з'єднаному з нею штоку. При цьому розмах зворотно-поступального руху штока пропорційний довжині штанги. Стойка, яка жорстко з'єднана

зі штоком за допомогою кронштейна, повторює зворотно-поступальний рух штока. Цей рух передається валу і лопатям, які мають змогу рухатися мов „риб’ячий хвіст”.

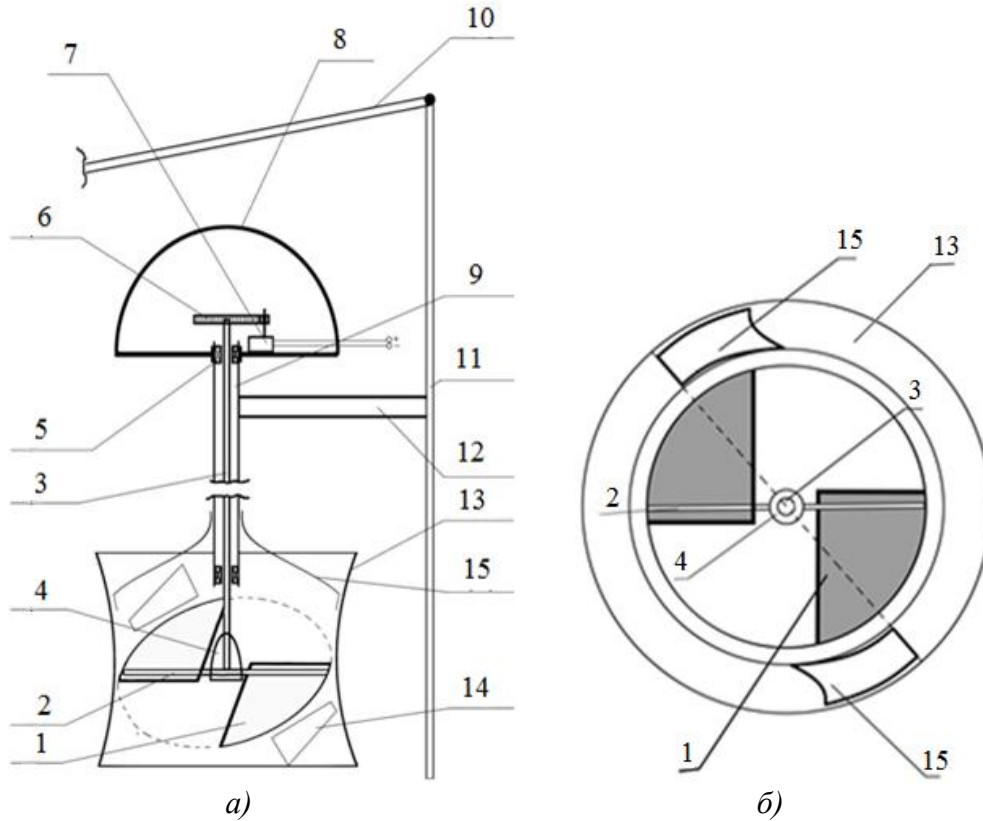


Рис. 1. Схема хвильової енергетичної установки з гнучкими лопатями: а) вигляд установки збоку; б) вигляд концентратора потоку води зверху.

Під час піднімання стойки вгору гнучкі та пружні лопаті відхиляються потоком води вниз, що спричиняє обертання лопатевого гвинта. Це обертання передається валу установки. При русі установки вниз лопаті відхиляються догори, при цьому напрямок обертання лопатевого гвинта не змінюється, що обумовлює підвищення ККД установки, у порівнянні з відомими рішеннями. Від валу обертальний рух передається підвищувальному редуктору, а від нього, зі збільшеною частотою, – генератору установки. До генератора можна підключити електричне навантаження (наприклад, акумулятор).

Також підвищення ККД установки в запропонованому технічному рішенні досягається за рахунок введення направляючих лопаток, які закріплені на внутрішній поверхні концентратора потоку води. При зворотно-поступальному русі установки направляючі лопатки закручують потік води у бік, що відповідає напрямку обертання гвинта, це призводить до збільшення обертального моменту лопатевого гвинта.

Модель хвильової енергетичної установки. Учні нашої експериментальної групи розробили й виготовили різні варіанти діючих моделей описаної хвильової енергетичної установки. На початковому етапі експериментального досліджування розробки була виготовлена її дволопатева діюча модель (рис. 2, *а*). Вона дозволила впевнитися у працездатності запропонованого технічного рішення. На її основі була розроблена більш досконала трилопатева модель (рис. 2, *б*), яку можна використовувати в демонстраційному експерименті з фізики.



а)



б)

Рис. 2. Фото діючих моделей хвильової енергетичної установки:
а) дволопатева модель; *б)* удосконалена трилопатева модель.

Електричний блок моделі містить електрогенератор (трифазний, з постійними магнітами) та блок автоматики. Завдання останнього полягає в автоматичній подачі напруги на світлосигнальний елемент (у моделі ним є світлодіод) залежно від рівня освітленості. Це зроблено для можливості продемонструвати учням один із варіантів використання хвильової установки на практиці, а саме для автономного електропостачання навігаційних світлосигнальних пристроїв (бакенів, буїв). Уночі вони здійснюють періодичні світлові спалахи (або також періодичні звукові сигнали).

Методичні особливості використання моделі у процесі вивчення фізики. Наведемо далі деякі методичні пропозиції щодо використання розглядуваної моделі на занятті, присвяченому розгляду альтернативних джерел енергії. Таке заняття можна провести під час вивчення розділу „Механіка”, зокрема, після вивчення теми „Закони збереження в механіці”.

Перед безпосереднім ознайомленням учнів з конструкцією моделі хвильової електростанції вчитель має привернути їх увагу до аналізу самого джерела енергії – морських та річкових хвиль. Наприклад, можна розглянути фізичні основи утворення хвиль на поверхні водоймищ.

Слід також указати на передумови використання хвилевих енергетичних установок. Адже проблема використання енергії хвиль є особливо актуальною для тих країн, які мають відповідні гідроенергетичні ресурси. Так, у ряді країн (Великій Британії, Норвегії, Японії, США) вже діють промислові зразки хвильових електростанцій [3, с. 150]. Наприклад, у Норвегії побудовано хвильову енергетичну установку потужністю 500 кВт.

Україна теж має можливість використовувати енергію хвиль, адже вона має вихід до Чорного та Азовського морів, а також повноводні річки (Дніпро, Дністер, Дунай, Південний Буг, Десна, Прип'ять тощо). Хвильові енергетичні установки малої потужності можуть використовуватися як джерело електроенергії для буїв, бакенів та маяків, а також для автономного енергозабезпечення океанографічних зондів та годівниць для розведення риб.

Після ознайомлення учнів з конструкцією та принципом дії моделі хвильової електростанції їм можна поставити такі задачі.

Ø *Запропонувати варіанти можливого використання хвильових електростанцій на Чорному та Азовському морях; на Дніпрі.*

Ø *Знайти недоліки в розглянутій конструкції хвильової енергетичної установки.*

Ø *Запропонувати власний спосіб перетворення енергії хвиль в інші види енергії (наприклад, в електричну).*

Характерною особливістю таких задач є те, що вони не мають завершеної відповіді (мають кілька розв'язків). Досвід застосування цих задач показує, що їх із задоволенням розв'язують як учні, що цікавляться фізикою, так і ті, що зазвичай не виявляють особливого інтересу до її вивчення, а тому мають відносно невисокий рівень навчальних досягнень з предмета.

Наприкінці заняття (наприклад, в якості домашнього завдання) учням можна запропонувати *зробити порівняльну характеристику джерел енергії, у яких поновлювана енергія рухомої води використовується для виконання роботи (ними є енергія річок, припливів, хвиль та течій).*

Додаткові творчі завдання. Учням, які вивчають фізику поглиблено (особливо тим, хто готується до участі в олімпіадах та інших конкурсах фізико-технічного спрямування), можна запропонувати, окрім якісних, ще й кількісні задачі, пов'язані, наприклад, з визначенням деяких робочих параметрів хвильової установки, з теоретичним дослідженням її робочих характеристик та ін. Для успішного проведення цієї форми навчальної роботи ми використовуємо такий методичний прийом.

Спочатку формулюється технічне завдання, у якому визначається перелік основних робочих параметрів установки, які потрібно знайти. Після цього кожне з таких завдань учні розбивають на низку більш простих фізичних задач, які потім розв'язують. Як приклад розглянемо два таких завдання (з ними учні стикалися на етапі розроблення хвильової установки).

1. *Оцінити механічну потужність хвильової установки в залежності від площі, яку охоплює лопатевий гвинт, і параметрів хвиль (висоти та періоду).*

Ø Знайдемо потужність N_0 водяного потоку через площадку площею S , що перпендикулярна до напрямку швидкості води v .

Розв'язання. Нехай за час t через нерухому площадку площею S проходить вода масою m . Тоді потужність цього потоку

$$N_0 = \frac{m v^2}{2t}.$$

Враховуючи, що $m = \rho \cdot V = \rho \cdot S v t$ (ρ – густина води, V – об'єм води, що проходить крізь площадку S за час t), отримуємо:

$$N_0 = \frac{1}{2} S \rho v^3. \quad (1)$$

Ø Врахуємо, що не вся потужність потоку води перетворюється на механічну потужність лопатевого гвинта.

Розв'язання. Введемо коефіцієнт використання енергії водяного потоку ξ – відношення механічної потужності на валу гвинта до потужності водяного потоку, який проходить через площу, що охоплює гвинт при своєму обертанні. Як правило, ξ знаходиться експериментальним шляхом. Застосування коефіцієнта ξ дозволяє записати формулу для механічної потужності N на валу гвинта у вигляді:

$$N = \frac{1}{2} \xi S \rho v^3. \quad (2)$$

Ø Оцінимо середню швидкість вертикального переміщення гвинтового перетворювача енергії на хвилях висотою h і періодом T .

Розв'язання. Швидкість вертикального переміщення точки на поверхні води при наявності хвиль висотою h і періодом руху T можна оцінити як $2h/T$. Проте використання штанги дозволяє збільшити цю швидкість у декілька, нехай у k , разів. Тому для швидкості підйому труби хвильової установки разом із гвинтовим перетворювачем енергії дістаємо формулу:

$$v = k \frac{2h}{T}. \quad (3)$$

Після підстановки (3) у (2), з урахуванням $S = \pi R^2$, отримуємо формулу для визначення механічної потужності хвильової установки:

$$N = 4\pi\xi\rho k^3 \cdot \frac{R^2 h^3}{T^3}. \quad (4)$$

Вихідні дані для розрахунку: середні параметри хвиль у Чорному морі: висота $h=1$ м, період $T=4$ с; радіус кола, яке описує гвинт при обертанні $R=0,5$ м; коефіцієнт використання потоку води $\xi=0,4$; густина води $\rho=1000$ кг/м³; коефіцієнт збільшення швидкості вертикального переміщення гвинта $k=2$. Обчислення за формулою (4) дають

$$N \approx 160 \text{ Вт.}$$

2. *Оцінити мінімальний об'єм V_0 плавучості для забезпечення даної механічної потужності хвильової установки.*

Розв'язання. Рух установки вгору обумовлюється піднімальною силою, що діє на плавучість:

$$F = \rho g V_0 - mg, \quad (5)$$

де g – прискорення вільного падіння, m – маса установки (разом із плавучістю та електрогенератором).

З іншого боку необхідне значення F , яке залежить від потужності N хвильової установки, можна оцінити за формулою:

$$F = N/v. \quad (6)$$

Порівнюючи (5) і (6) з урахуванням (3), знаходимо мінімальний об'єм плавучості

$$V_0 = \frac{1}{\rho} \left(\frac{N}{vg} + m \right) = \frac{1}{\rho} \left(\frac{NT}{2khg} + m \right). \quad (7)$$

Вихідні дані для розрахунку: механічна потужність установки $N=160$ Вт; маса установки $m=15$ кг; прискорення вільного падіння $g=9,8$ м/с²; значення інших параметрів такі самі, як і у попередньому розрахунку. Отримуємо:

$$V \approx 0,031 \text{ м}^3.$$

Отже, для отримання механічної потужності 160 Вт мінімальний об'єм плавучості повинен складати 0,031 м³.

Запропонована модель хвильової енергетичної установки може бути використана в навчальному процесі з фізики як наочний демонстраційний засіб під час вивчення навчального матеріалу, пов'язаного з енергозбереженням, екологічно безпечними технологіями, розвитком альтернативної енергетики. Демонстрація моделей (макетів), зроблених учнями, виступає дієвим засобом щодо підвищення зацікавлення до вивчення фізики, а також мотивує інших школярів до творчої діяльності.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробкою навчально-методичного забезпечення уроків фізики (у першу чергу, для учнів фізико-математичних класів), присвячених питанням енергозбереження.

Список використаної літератури

1. Пат. 59023 Україна, МПК F03B 13/14 (2006.01), F03B 13/16 (2006.01), F03B 13/20 (2006.01), F03B 13/22 (2006.01). Хвильова енергетична установка / А.М. Андрєєв, В.В. Терновой, В.В. Терновой, І.В. Ольховик, Е.І. Умеров; заявник та патентовласник Запорізький національний університет. – № u201100740; заявл.24.01.2011; опубл. 26.04.2011, Бюл. № 8. 2. **Давиденко А. А.** Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи). / Андрій Андрійович Давиденко. – Ніжин : ТОВ Видавництво „Аспект-Поліграф”, 2004. – 264 с. 3. **Тельдеши Ю.** Мир ищет энергию / Ю. Тельдеши, Ю. Лесны; пер. со словац. М. Я. Аркина; под ред. Ю. А. Мазитова; предисл. Н. С. Лидоренко. – М. : Мир, 1981. – 439 с.

Андрєєв А. М. Модель хвильової енергетичної установки та її використання у навчальному процесі з фізики

У статті розглядається навчальна модель хвильової енергетичної установки, яка дозволяє продемонструвати можливість перетворення енергії хвиль на поверхні водоймищ в електричну енергію. Висвітлено методичні особливості використання моделі в навчальному процесі з фізики.

Ключові слова: альтернативні джерела енергії, модель хвильової енергетичної установки, демонстраційний експеримент з фізики.

Андреев А. Н. Модель волновой энергетической установки и ее использование в учебном процессе по физике

В статье рассмотрена учебная модель волновой энергетической установки, позволяющая продемонстрировать возможность преобразования энергии волн на поверхности водоемов в электрическую энергию. Освещены методические особенности использования модели в учебном процессе по физике.

Ключевые слова: альтернативные источники энергии, модель волновой энергетической установки, демонстрационный эксперимент по физике.

Andreev A. M. The model of wave power plant and its use in teaching physics

The training model of the wave power plant is reviewed in this article. This model can be used to demonstrate the possibility of converting the energy of waves on the surface of water into electrical energy. Methodical features of the model in the educational process in physics is considered too.

Key words: alternative energy sources, model wave power plant, demonstration experiment in physics.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 574(07):908

С. М. Грищенко

РОЛЬОВА ГРА „ЕКОКРИВБАС”

Актуальною проблемою України та всього світу є екологічний стан довкілля. Складність екологічних проблем у Дніпропетровському регіоні зумовлює значущість екологічної освіти населення. З року в рік підвищується роль краєзнавства й екології в процесі підготовки майбутніх учителів. Доведено, що отримання, удосконалення знань у традиційній формі доцільно пов'язувати з виконанням дослідів та спостережень в ігровому форматі, читанням краєзнавчої літератури, виконанням завдань вчителів щодо використання знань як у реальному середовищі, так і за комп'ютером. Таким чином, традиційна класно-урочна система перестає бути єдиним засобом організації навчального процесу.

Для того щоб забезпечити високу ефективність навчального процесу, вчитель повинен оволодівати інформаційними освітніми технологіями, а також враховуючи їх розвиток, постійно вдосконалювати свою інформаційну культуру шляхом самоосвіти, але при цьому і не зловживати використанням комп'ютерних технологій в своїй практиці, до всього підходити творчо. Даному процесу всіляко сприяють ігрові технології.

Історію наукових досліджень ігрових освітніх технологій в СРСР прийнято відраховувати з 1932 року, коли в Ленінграді М. М. Бірштейн була розроблена перша ділова гра, яка отримала назву „Організаційно-виробничі випробування” [1].

Спочатку цей метод сприймався як науково-дослідний, а самі виробничі випробування були, по суті, військовими, мобілізаційними іграми. На них відпрацьовувався перехід підприємств в умовах мобілізації на військовий асортимент їхньої продукції, збільшення тривалості трудового дня тощо. Однак у 1939 році репресії щодо маршала М. Тухачевського, змусили М. Бірштейн надовго призупинити роботу. Ділові ігри, як метод, були заново відкриті у США в кінці 1950-х років Річардом Дюком, і знову у зв'язку з рішенням військових завдань-постачанням армії. У СРСР же застосування ігрових технологій стає масовим явищем лише в середині 60-х [1].

Не можна не згадати досягнень в цей час В. Ефімова, Г. Китайгородської, Л. Айлімазьян, А. Щербакова зародилися й отримали розвиток яскраві напрямки і школи в сфері різноманітних ігрових освітніх технологій [2].

Ефективність ігрових технологій доведена при вивченні складних явищ у різних сферах суспільних наук природничо-наукового і гуманітарного циклу. Говорячи про впровадження ігрових форм у

навчальний процес, необхідно зазначити, що гра посідає особливе місце в культурі, цьому присвячені роботи багатьох дослідників. Цікава різноплановість феномена гри: це і розвага, і спосіб трансляції культури, і соціальний механізм „випускання пари” [3].

Отже, не викликає сумнівів, що ігри мають важливу роль і в розвитку дитини, і при навчанні дорослих. Серед усього різноманіття ігор слід відмітити імітаційні та рольові [6]. Розглянемо більш детально рольові ігри.

Поняття „рольова гра” інтерпретується по-різному. Наприклад, в американській педагогіці вважають, що в рольовій грі її учасник повинен знати сценарій, заздалегідь заготовлені слова. Прикладів таких ігор досить багато – з прописаним, повністю або частково, сценарієм для кожного учасника – досить чисельні.

Важливі умови успішної рольової гри – доброзичливість групи, спонтанність поведінки учасників, імпровізація – можуть виявитися нереалізованими через напружену психологічну атмосферу в колективі, міжособистісних конфліктів, особливо в старших класах. Саме емоційна складова багато в чому визначає успіх рольової гри, що робить її не прогнозованою в неконструктивному, деструктивному напрямку.

Основними освітніми результатами рольових ігор можуть бути:

- розвиток здібностей комунікації, моделювання рефлексії, розвиток мислення;

- розуміння складної людської системи;

- розуміння історичної ситуації;

- забезпечення успіху в навчанні є можливим за допомогою „занурення” студента в ситуацію, що вимагає постановки особистого завдання або індивідуального вибору;

- виховання і розвиток людини є можливим через „поглинання” в ситуацію самовизначення і ціннісного вибору.

Недоліки рольової гри:

- заздалегідь передбачений підсумок, що приводить до зниження інтересу в гравців-учасників;

- невисокий рівень науковості;

- невисока мотивація до навчальної діяльності: потенційно важливий навчальний матеріал подають (часто – досить мляво) учасники гри пасивним слухачам, не зацікавленим у його сприйнятті;

- складність оцінювання діяльності учасників у стандартній системі оцінювання.

Також цікава можливість поєднання декількох освітніх цілей в рамках однієї гри. Яскравим прикладом такого підходу є гра „Стратегема-1”, розроблена під керівництвом відомого фахівця з глобального моделювання проф. Д. Медоуза на замовлення Агентства міжнародного розвитку США в якості складової частини тижневих навчальних курсів для співробітників Агентства, відповідальних за

розробку енергетичних та природоохоронних програм для країн Латинської Америки [4].

Ця гра охарактеризована її творцями як мікрокомп'ютерна навчальна управлінська гра, яка відбиває взаємодію енергетики та навколишнього середовища.

Екологічний та еколого-краєзнавчий зміст освіти вдало відповідає ігровій формі, а сам метод ігор – завданню підготовки до прийняття рішень в кризовій і передкризовій ситуації щодо стану навколишнього середовища. У ДВНЗ „Криворізький національний університет” розроблено та впроваджено в навчальний процес рольову гру „ЕкоКривбас”. Завданням її є осмислення та отримання навичок розв'язання екологічних проблем у Придніпровському промисловому регіоні. Інформаційним джерелом для неї є науково-дослідна робота „Розробка розподіленої системи збору та оброблення інформації про поточний стан навколишнього середовища для моделювання екологічної ситуації на гірничих підприємствах з використанням інноваційних енергоефективних і ресурсозберігаючих технологій”, яка виконується під керівництвом проф. В. Моркуна [5].

Кривий Ріг зараховують до лідерів за рівнем забрудненості повітря в Україні. На території міста розташовано 109 промислових підприємств, які забезпечують 42,3 % загального обсягу промислового виробництва Дніпропетровської області, 9% – країни, 8 % – національного експорту. У їх числі – флагман української металургії, найбільше в Європі ПАТ „АрселорМіттал Кривий Ріг”, а також 7 з 11 вітчизняних комбінатів з видобутку залізорудної сировини.

Кривий Ріг – одне є одним з найбільш забруднених міст в Україні. На його підприємствах накопичилося майже 9 млрд тонн промислових відходів. Основні виробництва – забруднювачі розташовані в безпосередній близькості до житлових масивів. За даними статистики, обсяг викидів шкідливих речовин в атмосферу в минулому році склав понад 395 тис. тонн – 590 кг на людину [7].

Одним з основних напрямків вирішення екологічних проблем Кривбасу є екологічна освіта і виховання підростаючого покоління. У цьому сенсі рольова гра „ЕкоКривбас” займає своє відповідне і навіть унікальне місце. Воно пов'язане головним чином з осмисленням, наочним моделюванням відтворення процесів породження і розв'язання кризових явищ та конфліктів щодо екологічного стану на Криворіжжі. Загальну структуру гри „ЕкоКривбас” наведено в табл. 1

Таблиця 1.

Структура гри „ЕкоКривбас”

Методичне забезпечення	ІГРОВА МОДЕЛЬ				Технічне забезпечення
	Ігрові цілі	Ролі і функції гравців	Сценарій гри	Правила гри	
	Педагогічні цілі	Предмет гри	Модель взаємодії гравців	Система оцінювання	
	ІМІТАЦІЙНА МОДЕЛЬ				

Основою гри є імітаційна та ігрова модель. Імітаційна модель відображає реальну дійсність, яку можна назвати прототипом чи об’єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності. Ігрова модель є фактично способом опису роботи учасників, що передає соціальний контекст професійної діяльності фахівців.

Гра „ЕкоКривбас”, яка використовується у процесі навчання, виконує певні педагогічні цілі як дидактичного так і виховного характеру. Зокрема, дидактичні педагогічні цілі гри полягають у: закріпленні системи знань в області еколого-краєзнавчої освіти. У свою чергу, виховні педагогічні цілі передбачають спонукання учнів до творчого мислення, вироблення установки на практичне використання. Ігрові цілі мають на меті демонстрацію прийомів створення ігрового контексту. Предмет гри – це предмет діяльності учасників гри, що у специфічній формі замінює предмет реальної професійної діяльності.

Сценарій – це базовий елемент ігрової процедури. У сценарії відображено загальну послідовність гри, зазначено основні етапи, операції та кроки.

Ролі і функції гравців повинні відбивати „посадову картину” того фрагменту професійної діяльності, що моделюється в грі. Переваги рольової гри „ЕкоКривбас”, як форми відображення екологічних процесів найбільш повно виявляються, якщо вона дійсно стає грою, тобто якщо при експерименті з нею іманентно долаються її правила, відображають реальні процеси явищ, які моделюються. Подолання правил означає, що вже не стільки гравець підпорядковується правилам, скільки вони підкоряються йому.

Система оцінювання гри повинна забезпечувати, з одного боку, контроль якості прийнятих рішень з позицій норм і вимог професійної діяльності, а з іншого боку – сприяти розгортанню ігрового плану навчальної діяльності. Оцінювання виконує функції не тільки контролю,

а й забезпечує формування ігрової, пізнавальної і професійної мотивації учасників рольової гри „ЕкоКривбас”.

Зазначимо, що залишаючись педагогічним процесом, рольова гра „ЕкоКривбас” є відтворенням контексту екологічного стану, який має місце в Дніпропетровському промисловому регіоні.

Висновки:

1. Екологічний та еколого-краєзнавчий зміст освіти вдало відповідає ігровій формі, а сам метод ігор – завданню підготовки до прийняття рішень в кризовій і передкризовій ситуації щодо екологічного стану довкілля. Гра займає особливе місце в еколого-краєзнавчій системі освітньої діяльності.

2. На основі гри „Стратегема-1” розроблено та впроваджено рольову гру „ЕкоКривбас”. Завданням її є осмислення та отримання навичок розв’язання екологічних проблем у Придніпровському промисловому регіоні. Гра дає наочне уявлення про породження таких явищ, як енергетична криза, демографічна ситуація, стан навколишнього середовища в Кривбасі.

3. Гра „ЕкоКривбас” відтворює різні аспекти навчальної діяльності учнів, забезпечує умови використання вже накопичених знань, удосконалення професійних навичок.

4. Сутність ділової гри „ЕкоКривбас” визначає основну її мету – формування та підвищення навчальної компетентності учнів. Визначення основної проблеми і теми гри конкретизує її мету, яка спрямована на різні аспекти навчальної діяльності учнів та вирішення конкретних проблемних задач професійного характеру.

5. Ігрові інформаційні технології, які використовуються при вивченні екології мають вагомий вплив на розвиток особистості: розвивається увага, посилюється працездатність, почуття відповідальності за екологічний стан довкілля рідного краю.

Список використаної літератури

1. Бирштейн М. М. Производственные игры: первые шаги / М. М. Бирштейн // ЭКО. – 1978. – № 6. – С. 55 – 59. **2. Инновационные технологии в образовании** / под ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина ; сост. Д. И. Земцов. – М. : МАКС Пресс, 2011. – 141с. **3. Роже Кайуа.** Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа. – М. : ОГИ, 2007. **4. Крюков М. М.** Эколого-экономическое игровое имитационное моделирование: методический аспект : авторефер. дисс. на соискание науч. степени канд. эконом. наук : спец. 08.00.05 „Экономика и управление народным хозяйством (экономика природопользования; теория управления экономическими системами)” / М. М. Крюков. – М., 2007. – 26 с. **5. Моркун Н. В.** Інформаційна багаторівнева система управління складними об’єктами / Н. В. Моркун, О. В. Артюхов // Матеріали конференції „Сталий розвиток промисловості та суспільства”. – Кривий Ріг, 2012. – Том 1. – С. 342 – 343. **6. Савченко Л. О.** Ігри та

ігрові технології на уроках трудового навчання : навч. посіб. / Савченко Л. О., Волкова Н. В., Кулінка Ю. С. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2011. – 284 с. 7. **Статистичний** щорічник України за 2007р. – К. : Техніка, 2008. – 528 с.

Грищенко С. М. Рольова гра „ЕкоКривбас”

В статті розглянуто питання щодо застосування ігрових технологій у процесі навчання. Гра займає особливе місце в еколого-краєзнавчій системі освітньої діяльності. На основі гри „Стратегема-1” розроблено та впроваджено рольову гру „ЕкоКривбас”. Завданням її є необхідність осмислення та розв’язання екологічних кризових проблем у Придніпровському промисловому регіоні.

Ключові слова: рольова гра, еколого-краєзнавча освіта, екологічні проблеми.

Грищенко С. М. Ролевая игра „ЕкоКривбас”

В статье рассмотрены вопросы применения игровых технологий в процессе обучения. Игра занимает особое место в эколого-краеведческой системе образовательной деятельности. На основе игры „Стратегема-1” разработана и внедрена ролевая игра „ЕкоКривбас”. Задачей ее является необходимость осмысления и решения экологических кризисных проблем в Приднепровском промышленном регионе.

Ключевые слова: ролевая игра, эколого-краеведческое образование, экологические проблемы.

Grishchenko S. M. Role-playing game „EkoKrivbas”

The paper considers the application of gaming technology in the learning process. The game holds a special place in the eco-system of the educational activities of local lore. On the basis of the game „Strategic approach pursued-1” developed and implemented a role-playing game „EkoKrivbas”. The objective is the need of understanding and solving environmental problems in the crisis Dnieper industrial region.

Key words: role play, eco-regional education and environmental issues.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.036

Н. Ф. Губанова

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО
ПОСТИЖЕНИЯ ДЕТЬМИ 5 – 7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Процесс постижения/создания личностью художественного образа всегда был в центре внимания педагогики искусства. В философско-эстетическом плане художественный образ – особая, предельно широкая категория, характеризующая присущий только искусству способ освоения действительности; специфическая форма отражения жизни и выражения мыслей и чувств художника. В этом смысле художественный образ – „основная единица” художественного мышления: представляя и выражая конкретно-чувственную субстанцию, она принципиально отличается, противостоит суждению, понятию, категории, другим формам и приемам логико-мыслительной деятельности, связанной с рациональным, „рассудочным” освоением мира. Смысловой потенциал художественного образа может не уступать, а нередко и превосходить сугубо аналитический подход по глубине и силе обобщения раскрытия сути жизненных явлений. В реальном выражении образное решение – более или менее цельное, самодостаточное художественное воплощение любых сторон действительности – человека, событий, природы, – и особого, эмоционально-ценностного к ним отношения. Образное мышление преобразует, переводит в ранг художественного явления внехудожественные: образ поэтому становится центральным звеном специфической связи искусства с не-искусством – жизнью, духом, сознанием.

Художественные образы предельно многообразны по материальному воплощению (каждый вид искусства использует только ему присущую образную систему) и внутренней структуре (приемы разработки, композиция, ритм и т. д.). В любом образе – литературном, живописном, кинематографическом, музыкальном – неразрывно слиты объективно-познавательные и субъективно-творческие начала, через него читателю, зрителю, слушателю передается заряд эстетических переживаний. Художественный образ „голографичен”: не теряя основных особенностей объема, он сполна проявляется в самых разнообразных масштабах и срезам, на всех уровнях произведения, обеспечивая образную сущность всей художественной ткани. Об этом свидетельствует энциклопедическая литература [4, с. 119].

Художественный образ создается в специфическом виде деятельности – в искусстве. Оно, как известно, постигается не столько рациональным („понятийно-логическим”) сколько эмоциональным („образно-чувственным”) мышлением, и, по мнению ученых, оба вида

мышления, взаимодействуя, сплавляются в едином синергетическом процессе. „Рацио” (знания, умозаключения), поддерживая и направляя „эмо” (эмоции и чувства), является в известном смысле основой, платформой творческих проявлений личности, влияет на своеобразие, оригинальность продукта. Взаимодействие двух начал мышления имеет свою специфику и особенности проявления в дошкольном возрасте. В художественно-творческой деятельности детей ее центральным звеном, по мнению Н. А. Ветлугиной, является создание ребенком художественного образа. Ученый считает, что любой художественный образ выступает в различных качествах: как способ отражения действительности средствами искусства и как творческое их воспроизведение, сообразное с особенностями природы художественного творчества [2, с. 32]. Таким образом, создание художественного образа сродни творческой деятельности, поэтому важным является рассмотрение этапов художественно-творческого процесса.

Е. С. Белова указывает, что процесс создания художественного образа проходит три этапа:

- начальный этап характеризуется накоплением впечатлений и их обобщением (целенаправленное видение, слышание, активное воображение помогает возникновению замысла);

- этап реального воплощения ярких художественных образов;

- этап получения нового продукта [1, с. 117].

Ученые отмечают особую роль восприятия на первоначальной ступени, способствующей развитию художественно-творческой зоркости, необходимой в создании художественных образов. Восприятие, по своей природе комплексное, интонационно-содержательное, считает Д. К. Кирнарская, ищет во вне реальной опоры возможности для переработки художественных впечатлений – это восприятие пользуется механизмом метафорического скачка для нахождения связей между искусством и широким культурно-историческим, а также индивидуально-психологическим контекстом, породившим как само искусство, так и сопутствующие ему другие художественные явления [7, с. 100]. В 20-м веке в педагогике искусства развился интегративный подход к художественно-эстетическому воспитанию детей: виды искусства взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга; происходит нечто, по выражению Г. М. Цыпина, „диффузии” литературы, живописи, театра в музыку и наоборот. Необходимой предпосылкой и очевидным условием такого рода взаимопроникновения служит ассоциативное мышление ребенка, так как ассоциации благоприятно влияют на психическую деятельность личности: она становится полнее, глубже, красочнее, а мышление делается многомернее и богаче. Развитое ассоциативное мышление дает взрослому (музыканту, живописцу, актеру) возможность выйти за рамки привычных ему профессиональных категорий, поднимает его над его ремеслом, а ребенку – служит катализатором различных чувств и переживаний [7, с. 103].

В науке создание детьми образов исследуется также в связи с изучением проблемы „самости”, „идентификации”, „эго”, „образа самого себя» в психологии, педагогике и искусствознании (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Дж. Мид, Н.И. Непомнящая, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). В свете решения данной проблемы в исследованиях современных ученых, исследователей (Т. С. Комарова, Г. П. Новикова, Р. М. Чумичева и др.) ставится вопрос о недостаточности общения ребенка с высоким искусством, который синтезирует культурно-исторический опыт общества и создает „здоровую” среду для духовно-креативного развития личности.

Исследуя влияние искусства на создание образа „Я”, Л. В. Грабаровская видит в искусстве миссию носителя культурных эталонов и эстетических образцов общества, проводит параллели между самоидентификацией личности и перевоплощением в искусстве на примере приобщения детей к жанру портрета. Портрет в данном случае рассматривается как способ познания другого и через него - самого себя, то есть портрет понимается как ценность, так как в нем отражаются ориентации эпохи, человеческая индивидуальность, модель личности. Изображая модель, художник, как автор, вносит в нее часть своего „Я”. Л. В. Грабаровская выстраивает методики на уровне интерпретации интеллектуально-эмоциональной сферы человека в процессе познания портрета, как наличную, так и потенциальную его стороны. Постигая портретную живопись, ребенок синтезирует свое понятие о мире людей [8, с. 127]. В самом деле, в портрете выражены эмоции человека – в особом блеске глаз, состоянии мимики, положении рук, тела, наклоне головы. Изучение портрета является важным в развитии не только способности „считывания» эмоций, но и способности встать на позицию другого человека, то есть на время „побыть другим” и на основе этого размышлять: почему этот человек так поступает, как бы я поступил на его месте, что последует за этим поступком - и так далее.

Тема восприятия ребенком образа другого человека исследуется в работах А. А. Бодалева, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, Т. А. Репиной, П. М. Якобсон и других. Так, Т. А. Репина раскрывает особенности понимания дошкольниками экспрессии движений, выразительного поведения других людей, отмечая постепенность проникновения детьми в зрительный образ, который ребенок может воспринимать как целостно, так и детально, а соприкосновение с миром другого человека помогает осмыслить собственные эмоции через образ другого, выразить свое отношение к нему.

В музыкальной педагогике также известны исследования познания образа „другого” через ознакомление с произведениями искусства. А. В. Шумакова считает, что музыка всегда несет мир другого человека (творца, исполнителя), поэтому войти в него непросто, для этого нужно научиться „переживать за другого”, „сопереживать с другим”. Музыкальное искусство втягивает слушателя в модель человеческой жизни и этим

обуславливает его развитие и саморазвитие, делает его способным изменить социокультурную среду. Музыкальное восприятие здесь рассматривается как общение, как диалог, который помогает личности понять музыкальные образы и обрести жизненные позиции [8, с. 523]. Выдающимся педагогом, музыкантом и композитором XX века Д. Б. Кабалевским восприятие выделено как ведущая музыкальная деятельность детей, поскольку от него зависят другие ее виды, а именно, исполнительская и творческая деятельности. Восприятие с уровня поверхностного переводится на более глубокий уровень в процессе дальнейшей деятельности, что позволяет полнее воспринять заложенный в произведении тем или иным композитором музыкально-художественный образ.

Процессы восприятия и создания ребенком художественного образа всегда тесно связаны. В самом деле, чем глубже восприятие, тем выразительнее исполнение, воплощение образа. Чем выразительнее воплощение, тем оригинальнее продукт, а значит, выше уровень художественно-творческой деятельности. А. А. Мелик-Пашаев считает, что процесс и результат творческого развития детей требует достаточно тонкой оценки. Порой бывает невозможно оценить уровень творчества ребенка по результату его деятельности: то, что поддается экспертизе в профессиональной деятельности взрослых, то невозможно оценить в деятельности детей, ведь тут мы имеем дело с ребенком, который „весь в будущем” (каким бы способным или неспособным он нам не казался сейчас). С этой точки зрения „оценка по результату статична и не прогностична”, так она показывает прошлый результат, но не учитывает потенциальные возможности будущего. А. А. Мелик-Пашаев предлагает проследить основные грани (составляющие) художественной одаренности детей:

- наличие особого, эстетического отношения к миру;
- направленность на преобразование впечатлений, порождаемых эстетическим отношением к жизни, в выразительные художественные образы;
- художественное воображение – способность реализовать эту направленность, во-образить необразное, внутреннее, эмоционально-ценностное содержание, объективировать его в выразительных, чувственно-воспринимаемых образах [6, с. 36].

Исследования Н. А. Ветлугиной, Т. С. Комаровой, Н. П. Сакулиной, О. С. Ушаковой, Е. А. Флериной и других показывают, что дошкольный возраст является наиболее сензитивным для приобщения к художественному творчеству. Концепция эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста, разработанная Т. С. Комаровой, включает положения:

- широко включать детей в разнообразные виды художественно-творческой деятельности;
- активизировать психические процессы, составляющие базу каждого вида этой деятельности: эстетическое восприятие, образные

представления, воображение, эмоционально-оценочное отношение к художественной деятельности, овладение способами деятельности;

- предоставлять возможность как можно полнее реализовать творческий потенциал личности;

- бережно и уважительно относиться к детскому творчеству [5, с. 24].

Данная концепция легла в основу нашего исследования, в котором мы разработали модель и выявили этапы формирования творческой активности детей 5-7 лет в игре-драматизации, которые заключались в следующем:

- обеспечение первоначального накопления опыта драматизации через ознакомление с видами театра, со средствами театральной выразительности, формами и жанрами зрелищных представлений, формированием опыта зрительского поведения;

- включение в художественно-игровую деятельность (в драматизацию, в наблюдение за перевоплощением в роли, в сюжетно-ролевою игру);

- вовлечение в активную исполнительскую деятельность через проживание ребенком ролей, игровых ситуаций, достижение наиболее полного перевоплощения в роли путем освоения игровых умений;

- введение в активное творчество через воспитание способностей к интерпретации роли, комбинирования и варьирования художественно-игровых ситуаций, нешаблонного подхода к решению исполнительских и оформительских задач;

- предоставление возможностей оценки деятельности и коррекции дальнейшей деятельности с целью совершенствования ее процесса и результата.

Проблема создания детьми художественных образов решалась на всех вышеуказанных этапах: от первоначального восприятия художественной действительности до готового результата. Работа по организации процесса создания детьми художественных образов была основана на основе личностно-деятельностного подхода и осуществлялась на следующих основных принципах:

- гуманистической направленности процесса воспитания и обучения;

- интеграции различных видов искусства;

- творческого взаимодействия детей и взрослых.

Большое место отводилось атмосфере не принуждения и свободы высказываний, самовыражения в образе. Этому способствовала система творческих заданий, в которых важную роль сыграли задания на воспитание художественной зоркости и остроты внимания, понимания образа Другого. Нами были выделены две серии художественно-творческих заданий.

В составе комплекса первой серии входят два вида заданий: интонационная гимнастика и этюды, в которых посредством использования стремления детей к подражанию оттачиваются отдельные

функции и операции, навыки и способы ролевого воплощения. В процессе постановки художественно-творческих задач происходит развитие необходимых психических свойств и качеств личности детей (воображения, самостоятельности, инициативности, ассоциативного мышления, внимания, эмоций). Творческие задания дают положительную мотивацию деятельности, вызывают интерес, желание играть ту или иную роль. Дети создают собственные игровые композиции, поэтому постижение художественного образа происходит как бы изнутри, «в оболочке роли». Так обретается понимание художественного языка, осознание средств выразительности.

Во вторую серию творческих заданий включены авторские игровые методики, которые направлены на создание творческих ситуаций, требующих решения: выявить созвучия интонаций, определить их эстетическую сущность, найти выразительные средства. Например, игровая методика „Музыкальная шкатулка” построена на подборе детьми подходящих характеристик-интонаций звучащему образу. Мысленно перебирая похожие определения интонаций, дети учатся точному выражению своих мыслей и ощущений, что способствует обогащению словаря интонаций. В процессе создания детьми художественных образов росту их творческой активности содействует развитие образной, эмоциональной речи, а также инициативность и самостоятельность в поиске.

Наши исследования отражены в методических пособиях к „Программе воспитания и обучения в детском саду” (под ред. М. А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой) и в программе „От рождения до школы” (под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой). Вопросы игрового развития детей – это вопросы развития их игровых умений, к которым относятся умения строить сюжет, вставить на позицию героя игры, воплощаться в образе. Сами игры обозначены нами как игры-ситуации, являющие собой воображаемые обстоятельства игры, в которые входит ребенок [3, с. 19]. Процесс создания детьми художественных образов требует тщательного научного изучения, так как от того, насколько глубоко он будет изучен, зависит и его реализация на практике, касающаяся организационных подходов, методического оснащения, определенной результативности. Педагог, занимающийся с детьми художественным творчеством, должен быть методологически грамотен, хорошо владеть методическим инструментарием, чтобы выстраивать линию творческого развития каждого ребенка.

Список использованной литературы

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать : пособие для воспитателей и родителей / Е. С. Белова. – М. : Флинта, 2001. **2. Ветлугина Н. А.** Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. **3. Губанова Н. Ф.** Игровая

деятельность в детском саду / Н. Ф. Губанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. 4. **Лисаковский И. Н.** Художественная культура. Термины. Понятия. Значения : словарь-справочник / И. Н. Лисаковский – М., Издательство РАГС, 2002. 5. **Комарова Т. С.** Концепция эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста / Т. С. Комарова // Актуальные проблемы формирования личности на материале народной культуры. – Шуя, 1994. 6. **Мелик-Пашаев А. А.** Художник в каждом ребенке: Цели и методы художественного образования : метод. пособие / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Просвещение, 2008. 7. **Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. зав. / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. 8. **Ребенок** в мире культуры. – Ставрополь : Ставропольсервис-школа, 1998.**

Губанова Н. Ф. Художественный образ и возможности его постижения детьми 5 – 7 лет в процессе творческой деятельности

В статье рассматривается проблема развития творчества детей дошкольного возраста в условиях художественной деятельности, характеризуется авторская педагогическая технология постижения детьми художественного образа, рассматриваются этапы и методы ее реализации. Автор уточняет содержание понятия „художественный образ”, конкретизирует его в ракурсе проблемы формирования детского художественного творчества, изучения возможностей постижения/создания детьми художественного образа, определяет концептуальные основы эстетического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: художественный образ, процесс создания детьми художественного образа, этапы формирования детского творчества.

Губанова Н. Ф. Художній образ і можливості його осягнення дітьми 5 – 7 років у процесі творчої діяльності

У статті розглянуто проблему розвитку творчості дітей дошкільного віку в умовах художньої діяльності, охарактеризовано авторську педагогічну технологію осягнення дітьми художнього образу, розглядаються етапи та методи її реалізації. Автор уточнює зміст поняття „художній образ”, конкретизує його в ракурсі проблеми формування дитячої художньої творчості, вивчення можливостей осягнення / створення дітьми художнього образу, визначає концептуальні основи естетичного виховання дошкільнят.

Ключові слова: художній образ, процес створення дітьми художнього образу, етапи формування дитячої творчості.

Gubanova N. F. artistic image and its ability to comprehend children 5 – 7 years in the creative activity

The article considers the issue of preschool children creative development in the conditions of artistic activity. Author's pedagogical technology of artistic image perception by the children is viewed in the article as well as its stages and methods of implementation. The author specifies the term „artistic image” within the matter of shaping the child's artistic creativity and learning how to create the artistic image. In the article the author defines the conceptual basis of preschool children esthetic education.

Key words: art, the process of creating art image children, stages of formation of children's creativity.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК37.013

І. М. Дичківська

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Управління інноваційними процесами розглядається сучасною наукою як важлива передумова якісних змін в системі педагогічної освіти. Виходячи з цього, основними показниками якості управління інноваційними освітніми процесами визначено: показники рівня розвитку інноваційного простору освітнього закладу, показники якості інноваційних процесів, показники якості педагогічного процесу [2; 7; 8]. Додатковими показниками ефективності управління інноваціями можуть виступати: розвиток інформаційного поля інноваційного простору освітнього закладу, рівень зовнішніх та внутрішніх комунікаційних зв'язків, ефективність моніторингових досліджень ходу та результативності інноваційних процесів. Важливого значення при цьому набувають механізми управління інноваційними процесами, а саме: забезпечення умов для інноваційної діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне); інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів; оптимізація інформаційного обміну в інноваційних процесах. Ефективність таких механізмів визначається здатністю суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні методи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Вашенко, Л. Даниленко,

О. Мармаза, Ю. Конаржевський, Г. Кунц, В. Лазарєв, О. Моїсеєв, С. О'Доннел, С. Пехарева, М. Поташник, Р. Шаповал, О. Янко та ін.) проблема управління інноваційними процесами стала однією з пріоритетних. В їхніх працях систематизовано досвід управління інноваційними процесами, виділено цільовий аспект такого управління, визначено педагогічні умови формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу. На думку вчених, для успішного управління інноваційними процесами необхідно знати передумови їхньої ефективності, тобто чинники, які сприяють або стимулюють ефективний їх перебіг і розвиток [1; 2; 8].

Мета статті – визначити і проаналізувати умови ефективного управління інноваційними процесами в дошкільному навчальному закладі, висвітлити принципи такого управління.

Виклад основного матеріалу. Розвиток будь-якого освітньо-виховного закладу (тобто перехід його у новий якісний стан) не може здійснюватися інакше, як через освоєння нововведень, через інноваційний процес. Щоб ефективно управляти цим процесом, його необхідно зрозуміти і пізнати. А це передбачає вивчення його будови, або структури.

Будь-який процес являє собою складне динамічне утворення – систему. Остання ж поліструктурна, а тому сам інноваційний процес (як і будь-яка система) є поліструктурним [9].

М. Поташник зазначає, що інноваційний процес має складну будову, в якій виділяється така ієрархія структур:

– діяльнісна структура – являє собою сукупність таких компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати. Дійсно, все починається з мотивів (спонукальних причин) суб'єктів інноваційного процесу (керівника закладу, вихователів, учителів і тощо), визначення цілей нововведення, постановки завдань, розробки змісту інновації тощо. Усі названі компоненти діяльності реалізуються в певних умовах (матеріальних, фінансових, морально-психологічних, часових і тощо), які в саму структуру діяльності не входять, але за їх ігнорування інноваційний процес був би паралізованим або мав неефективний перебіг;

– суб'єктна структура включає інноваційну діяльність усіх суб'єктів розвитку освітнього закладу: педагогів, науковців, дітей, батьків, спонсорів, консультантів, експертів, працівників органів освіти і тощо. Усі учасники інноваційного процесу виконують свою функцію і роль, які співвідносяться;

– рівнева структура відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, державному, регіональному, районному (міському) рівнях і рівні освітньо-виховного закладу. Інноваційний процес у закладі освіти відчуває вплив (як позитивний, так і негативний) інноваційної діяльності більш високих рівнів. Щоб цей вплив був переважно позитивним, потрібна спеціальна діяльність

керівників, спрямована на узгодження змісту інновацій, інноваційної політики на кожному рівні. Крім того, управління процесом розвитку конкретного освітньо-виховного закладу вимагає розгляду його як мінімум на п'яти рівнях: індивідуальному, рівні малих груп, рівні всього закладу, районному (міському) та регіональному рівнях;

– змістова структура передбачає народження, розробку та освоєння новацій у педагогічному процесі, в управлінні освітньо-виховним закладом тощо;

– структура життєвого циклу, яка полягає в етапності: виникнення (старт) – швидкий ріст (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками) – зрілість – освоєння – дифузія (проникнення, розповсюдження) – насичення (освоєність багатьма людьми, проникнення у всі частини педагогічного й управлінського процесів) – рутинізація (мається на увазі достатньо тривале використання новації, в результаті чого для багатьох людей вона стає звичним явищем, нормою) – криза (вичерпність можливостей застосувати новацію в нових галузях, умовах) – фініш (нововведення перестає бути таким, як є, або замінюється іншим, більш ефективним, або ж поглинається більш загальною ефективною системою).

Деякі нововведення проходять ще одну стадію – іррадіацію, коли з рутинізацією нововведення не зникає як таке, а модернізується й відтворюється, нерідко ще більше впливаючи на процес розвитку освітньо-виховного закладу;

– управлінська структура – передбачає взаємодію чотирьох видів управлінських дій: планування – організація – керівництво – контроль. Як правило, інноваційний процес планується у вигляді концепції нового закладу освіти або його програми розвитку, потім організується діяльність педагогічного колективу на реалізацію цієї програми і контроль за її ходом;

– організаційна структура інноваційного процесу включає такі етапи: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний.

Структури інноваційного процесу пов'язані між собою не лише горизонтальними, а й вертикальними зв'язками; кожний компонент будь-якої структури реалізується у компонентах інших структур, оскільки вони складають систему.

На сучасному етапі в дошкільній освіті провідним напрямом є акцентування уваги на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, яка сприяє виконанню головного завдання освіти – розвитку особистості (Л. Виготський, М. Данилов, В. Давидов, В. Сластьонін та ін.). Саме тому підвищення ефективності управління процесом у освітньо-виховному закладі виступає одним з пріоритетних завдань реконструювання системи дошкільної освіти.

В управлінні інноваційним педагогічним процесом у дошкільному закладі існують труднощі, які пов'язані з вирішенням низки суперечностей між:

- недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад управління педагогічним процесом і потребою дошкільної педагогічної практики в обґрунтуванні механізму його управління;
- тенденціями, що мають місце в управлінській практиці, до шаблонних дій, стереотипізації діяльності і необхідністю пошуків творчих підходів в управлінні педагогічним процесом дошкільного навчального закладу;
- необхідністю оновлення змісту педагогічного процесу і стихійним характером управлінських дій, недостатньою компетентністю керівників і педагогів в управлінні.

На нашу думку, для організації інноваційного педагогічного процесу в дошкільному закладі потрібна нова управлінська модель, яка відображає сучасний рівень наукового знання. Зміст нормативної моделі управління педагогічним процесом виступає способом пізнання механізму його управління і є невід'ємною передумовою управління педагогічним процесом в умовах його інтенсивного оновлення та режиму розвитку.

Запропонована нами нормативна модель управління інноваційним педагогічним процесом у дошкільному закладі відтворює властивості оригіналу і постачає нову інформацію про об'єкт, що досліджується. Основними вимогами до управлінської моделі, яка характеризується цілісністю, є адаптивність до соціально-економічних і педагогічних умов змінного соціуму; відкритість, що дозволяє суб'єктам управління своєчасно інтегрувати в систему нові структури.

Означена модель ґрунтується на окремих елементах управлінської діяльності, що існують в практиці управління, а також теоретичних положеннях управлінської науки. Склад моделі визначає ті позиції, дослідження яких розкриває суть управління педагогічним процесом у дошкільному закладі інноваційного типу. Провідними структурними компонентами управління педагогічного процесу виступають насамперед його учасники, а також цілі й завдання, зміст, засоби, форми, методи і результат.

Цілі педагогічного процесу та його зміст в структурі означеної моделі не залишаються сталими, вони реконструюються в зв'язку із змінами, що відбуваються у суспільстві й системі дошкільної освіти. Результат, зафіксований у педагогічній меті, на думку Л. Мітіної, виражається у змінах, які відбуваються в знаннях, уміннях, особистісних якостях, ціннісних орієнтаціях дітей, розвитку їх особистості в цілому [4]. Результат, що відображає управлінський аспект в організації педагогічного процесу, визначається режимом його розвитку.

Педагогічна взаємодія є центральною ланкою педагогічного процесу в дошкільному закладі, який будується на основі

демократичного стилю управління, забезпечує інтелектуальну, організаційну, вольову і психологічну єдність всіх його учасників.

Ефективність управління інноваційним педагогічним процесом дошкільного закладу визначається його принципами (інтеграції, комплексності, діатропічності, психологізації, генералізації, гуманізації, індивідуалізації, диференціації); функціями (аналізу, планування, організації, контролю, регулювання); методами управління (організаційно-адміністративними, соціально-педагогічними, партисипативними), які мають як наукову, так і прикладну значущість.

Запропонована управлінська модель базується на підходах до управління, які змінюють зміст традиційного поняття «керівництво», суть якого полягає в створенні єдиного розвивального простору педагогічного процесу для його учасників. Функція керівництва реалізується через колективні, групові, індивідуальні форми, при цьому керівник повинен ставити собі за мету здійснення впливу на поведінку педагогів для мотивації їх на досягнення спільної мети.

Управління педагогічним процесом здійснюється в конкретних умовах на основі системних компонентів, які визначають можливості суб'єкта і стан об'єкта управління. Ці умови включають:

- професійну компетентність керівників і педагогів;
- особистісно-зорієнтовану спрямованість педагогічного процесу, використання нових управлінських технологій, що забезпечують створення розвивального середовища для педагогів і вихованців;
- координацію управлінських дій керівників і педагогів;
- мотивованість і орієнтацію педагогічного колективу дошкільного навчального закладу на досягнення запланованого результату;
- проектування як спосіб інноваційної діяльності.

Управління інноваційними освітніми процесами здійснюється за певними принципами, що постають як норми, орієнтири діяльності.

Основні принципи управління інноваційними освітніми процесами виражають те спільне в організації управління ними, що охоплює всі їх етапи та зумовлює їх успішність і ефективність.

У педагогічній інноватиці виокремлюють принципи, що відображають конкретні закони й закономірності реалізації інноваційних процесів [4].

1. Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти. Цей принцип орієнтує на необхідність свідомої діяльності під час переходу від одного стану системи освіти до іншого, досконалішого. Його застосування передбачає певну систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи освіти й етап реалізації цих змін.

Підготовка до змін у системі освіти передбачає висунення, обґрунтування головної мети запланованих змін, визначення засобів і умов, за допомогою яких цю мету буде реалізовано. Найскладнішим і найважливішим є забезпечення змін у системі освіти відповідними

засобами: новими підручниками, методичними розробками, підготовленими кадрами, необхідним матеріально-технічним устаткуванням. Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти повинен бути базовим при підготовці і здійсненні різноманітних реформ і модернізацій.

2. Принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих. Реалізація цього принципу передбачає визначення і відпрацювання ефективного механізму свідомого управління зміною станів. Створення дієвого механізму повинно відбуватися у різних напрямках. Один із них пов'язаний із поєднанням процесів створення нового, його освоєння педагогами і застосування на практиці в одному навчальному закладі. Таким закладом може стати школа як керована інноваційна система.

3. Принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів. Він передбачає обов'язкове інформаційне, матеріальне, кадрове забезпечення інноваційних процесів на кожному з основних етапів. Наприклад, створення педагогічних нововведень вимагає відповідного його кадрового забезпечення, тобто наявності у педагогічному колективі достатнього потенціалу творчих людей, здатних виступити їх авторами. Якщо такі нововведення вже є в арсеналі педагогічної науки і практики, потрібно мати відповідну інформацію про них. У такому разі постає необхідність в адекватній матеріально-технічній базі, що забезпечує перший етап інноваційних процесів (банків інформаційних даних, комп'ютерної техніки, іншого обладнання).

4. Принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі. Цей принцип враховує закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості. Інноваційне середовище без таких можливостей не могло б існувати і під натиском педагогічних інновацій було б зруйноване. У цьому сенсі опірність інноваційного середовища нововведенням, яка може набувати форми консервативних дій щодо нового, природна і навіть закономірна для збереження усталеності середовища як системи. Прийняття або неприйняття нового можна розглядати з позицій якісного стану інноваційної системи, можливості або неможливості її збереження, усталеності й здатності до саморозвитку.

Дія цього принципу спрямована на недопущення стихійних, непередбачуваних змін, що можуть значно затримати реалізацію інноваційних процесів. Тому управління ними повинно охоплювати передбачення, прогнозування змін, які можуть відбутися із вторгненням педагогічного нововведення в інноваційне середовище. Йдеться про те, як нововведення приймуть педагоги, про їх готовність до освоєння нового, чи не спровокує воно конфлікт у педагогічному колективі, як вплине на звичні зв'язки у змісті навчання й виховання тощо.

5. Принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів. Суть його виявляється в тому, що при переході від стихійних процесів до керованих повинна посилюватися і стійкість інноваційних процесів, їх здатність до своєрідного самозахисту, самоадаптації. Сучасна динаміка суспільного життя спричинила збільшення кількості інноваційних процесів, які охоплюють різні ланки системи освіти, суттєвої зміни їх якості. Домінантою зміни якості інноваційних процесів є зростання їх стійкості. Це виявляється у визнанні їх невивадковості, закономірності, необхідної для освітньої системи. Унаслідок цього інноваційні процеси отримують необхідне інформаційне, матеріально-технічне і кадрове забезпечення. Змінюється і ставлення до педагогів-новаторів, зростає ступінь очікування нового в педагогіці, тобто виникає механізм необхідної реалізації нового.

6. Принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Дія цього принципу розкриває ефективність організації та механізми реалізації інноваційних процесів. Він означає прогресування інноваційних змін унаслідок їх раціональних запроваджень у практику освітніх закладів.

Усі принципи є елементами комплексної системи організації та управління інноваційними процесами у сфері навчання і виховання. Вони тісно взаємодіють між собою, що завдяки синергетичному ефекту посилює дію кожного з них.

Насамкінець слід відзначити, що управління інноваційними процесами в дошкільних навчальних закладах являє собою складну динамічну систему, основу якої складає операційно-діяльнісний підхід, а реалізація педагогічних умов управління такими закладами і дотримання відповідних принципів забезпечує ефективність їх управління.

Висновки. Дослідження й досвід інноваційної діяльності засвідчують, що основні резерви інтенсифікації та підвищення її ефективності слід шукати в удосконаленні управління. Зовнішні умови визначають рівень можливостей для здійснення інновацій. При організації інноваційних процесів необхідно забезпечувати доступність необхідної виконавцям інформації, своєчасність її надходження, її достовірність, сприятливий для професійного спілкування клімат у колективі, своєчасне виявлення і розв'язання конфліктів.

Список використаної літератури

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – К., 2005. – 380 с. **2. Даниленко Л. І.** Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – К., 2004. – 358 с. **3. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – 2-ге вид, доповн. – К., 2012. – 352 с. **4. Митина Л. М.** Психологія професійного розвитку учителя / Л. М. Митина. – М., 1998. – 243 с. **5. Конаржевский Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное

управление / Ю. А. Конаржевский. – М., 1999. – 224 с. **6. Кунц Г.** Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. О’Доннел. – М., 1981. – 185 с. **7. Мармаза О. І.** Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х., 2004. – 240 с. **8. Моисеев А. М.** Нововведения во внутришкольном управлении / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики. – М., 1998. – 272 с. **9. Поташник М. М.** Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М., 2001. – 385 с.

Дичківська І. М. Принципи управління інноваційними процесами у дошкільних навчальних закладах

У статті розглядаються принципи та структури інноваційного процесу, знання яких є необхідним для ефективного управління освітнім закладом. Запропонована нормативна модель управління інноваційними процесами в дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: управління, інноваційний процес, принципи управління, модель управління, дошкільний навчальний заклад.

Дычкивская И. Н. Принципы управления инновационными процессами в дошкольных учебных заведениях

В статье рассматриваются принципы и структуры инновационного процесса, знание которых необходимо для эффективного управления образовательным учреждением. Предложена нормативная модель управления инновационными процессами в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: управление, инновационный процесс, принципы управления, модель управления, дошкольное образовательное учреждение.

Dychkivska I. M. Principles of management of innovation processes in pre-school

In the article the structures of innovational process, the knowledge of which is necessary of effective management of educational institution are consideration. There is offered the model of management of pedagogical process in the innovational model of pre-school institution.

Key words: management, innovational process, principles of management, model of management, pre-school institution.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.88

М. В. Дьяченко

ОБ ИНТЕГРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Многопрофильная модель школы вызывает повышенный интерес к интегративному обучению иностранным языкам.

В таких условиях только дифференцированное обучение даёт возможность учесть потребности всех учащихся, а также только переход на профильное обучение создаёт необходимые условия для личностной ориентации учащихся.

Отличительной чертой профильного обучения иностранному языку является осознание потребности учащихся в его изучении. Для успешного владения языком его необходимо включить в систему жизненных интересов личности.

Цели обучения отражают социальный заказ общества и зависят от условий обучения и языковых потребностях учащихся. Одной из причин профильного обучения иностранному языку является потребность народного хозяйства в специалистах высшей и средней квалификации, владеющих языком.

Владение иностранным языком становится в настоящее время одним из важнейших условий формирования профессиональной компетенции.

Иностранный язык перестаёт быть самоцелью, становясь инструментом учебной и профессиональной деятельности.

Как пишет Дж. Брунер, „обеспечить интерес студента к учебному предмету легко, когда обучение происходит в контексте жизни и действия, но становится трудным, когда обучение носит абстрактный характер” [1, с. 18]

Наиболее перспективным для обучения профессионально-ориентированному языку является предметно-интегративный подход (Content and Language Integrated Learning (CLIL)).

Данный подход предполагает обучение специальным дисциплинам на иностранном языке, т. е. иностранный язык выступает в качестве средства обучения и интегрируется в процесс обучения предметным дисциплинам. Это позволяет экономно использовать учебное время, расширить профессиональную компетенцию, повысить их мотивацию в использовании языка.

Этот подход считается одним из самых перспективных для обучения иностранным языкам делового и профессионального общения, поскольку он позволяет совместить изучение сразу двух предметов, одним из которых является иностранный язык.

Во многих европейских странах CLIL применяется в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования.

В Великобритании, например, уроки труда, рисования, танца проходят как интегративная деятельность, когда учитель даёт команды на иностранном языке.

В Германии широко распространена интеграция иностранного языка с другими предметами [2, с. 89].

Исследования американских учёных показали, что учащиеся, приступившие к изучению иностранного языка в начальной школе по программам, которые построены на интеграции иностранного языка с другими предметами школьного цикла, достигают лучших результатов и по другим предметам в сравнении с учащимися, занимающимися по обычной программе [7, с. 34].

Следовательно, интегративное обучение иностранному языку позволит подготовить учащихся к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире.

Диалог культур, сближение и взаимное обогащение науки и искусства, науки и религии, интеграция естественнонаучного, технического, гуманитарного и художественно-эстетического образования, синтез дискурсивного и эмоционально-образного, системно-синергетический подход и нелинейное мышление выступают важнейшими условиями, позволяющими в полной мере реализовать потенциал содержания образования, и должны приобрести в нём доминантное звучание [4, с. 101].

Обучение иностранным языкам на межпредметной основесоздало предпосылки для возникновения интегративного обучения.

Для того чтобы сделать иностранный язык ведущим в усвоении географических, исторических, биологических, литературных, математических знаний необходимо было установить общее для названных дисциплин, как в содержании обучения, так и в его формах, методах, приёмах.

Поиски дидактического механизма преподавания учебных дисциплин на иностранном языке привели к принципу межпредметных связей.

Разным уровням интеграции наук и соответствующих им усложняющимся формам должны соответствовать разные интегрированные курсы, различные по уровню обобщённости материала.

В содержании образования наряду с дифференцированными предметами должны быть представлены интегрированные курсы. Характер их взаимодействия определяется возрастом учащихся.

Критериями интегрированности курса являются:

1. Отражение в содержании межнаучного взаимодействия в зависимости от направленности социального заказа к той или иной группе наук.

2. Отражение в содержании курса основных направлений интеграции научного знания.

3. Наличие чётко выделенной в содержании основы интеграции и системообразующего стержня.

Критерием эффективности изучения интегрированного курса является сформированность научного мировоззрения.

Возникновение интегрированных курсов – явление, обусловленное новым этапом развития системы образования в стране.

Интегрированный курс – это, прежде всего, учебный предмет с более высоким уровнем целостности содержания.

Это может быть предмет по выбору в профильном классе.

Интеграция знаний с помощью целостных курсов и синтеза различных дисциплин – один из испытанных на практике путей построения учебных программ.

Интеграционный характер содержания учебного предмета „иностраный язык” облегчает реализацию идеи о межпредметной координации и интеграции знаний об актуальных проблемах взаимодействия общества и природы, позволяет формировать у учащихся умения не только синтезировать и обобщать знания по этой проблеме, полученные из других дисциплин, но и передавать их в процессе коммуникации другим людям.

Привлечение знаний, умений и навыков из сферы других дисциплин обуславливает всестороннее развитие учащихся и меняет содержание процесса обучения иностранному языку.

Взаимовлияние приёмов работы по иностранному языку и прочим предметам в конечном итоге улучшает усвоение всего учебного материала.

Лексика общеобразовательных дисциплин обогащает речь учащихся новыми словами и выражениями, обозначающими явления природы, жизни, быта, экономики, политики, науки, искусства, и культуры различных стран.

Для деловой речи характерна однотипность, сходство речевых действий во многих ситуациях делового общения.

Овладение специфическими языковыми формами выражения и свойственными отдельным предметам синтаксико-морфологическими отношениями не только развивает речь учащихся, но и облегчает решение насущных практических задач.

В интегрированном курсе также как и в традиционном курсе, главной целью обучения иностранного языка является коммуникация – формирование коммуникативной компетенции, поскольку язык есть средство общения. Все остальные аспекты цели являются подчинёнными и реализуются в процессе осуществления коммуникативной цели.

В интегрированном курсе с иностранным языком предметное содержание речи является определяющим при отборе содержания обучения иностранному языку.

Грамматическое оформление высказывания, поиск лексических единиц, выбор специализированной терминологии, специфическая научно-профессиональная направленность мышления гуманитарного или технического характера являются результатом влияния профессионального статуса говорящего индивида.

В последнее десятилетие в лингвистике появился термин „профессиональная языковая личность”. Е. И. Голованова определяет профессиональную языковую личность как совокупность интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отражённых в свойствах его сознания, поведения и деятельности.

За любыми действиями, поступками той или иной личности, её отношением к другим людям стоит комплекс присущих личности (а значит, и соответствующей профессиональной субкультуре) идей, ценностей, взглядов, потребностей, интересов и моральных убеждений.

Профессиональная языковая личность раскрывается в особенностях производимых ею языковых и речевых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчинённого целям и задачам профессиональной деятельности [3, с. 14].

В интегрированных курсах более активно, чем в рамках традиционных предметных программ, развиваются способности к критическому мышлению и использованию методики научного исследования при решении проблем современной жизни, повышается мотивация обучения [6, с. 8].

При интегрированном обучении разрыв между освоением языка общего употребления, следующим за ним обучением языку для специальных целей и преподаванием предмета на иностранном языке можно заполнить интегрированным курсом, представляющим собой методически обработанный специальный гипертекст, несущий как известную, так и новую специальную информацию.

Такой курс представляет собой своеобразное введение в специальность, снабжённое лингвометодическим аппаратом для освоения иноязычной лексики и лексико-грамматических моделей, необходимых для иноязычного общения по этой специальности.

Возможно, именно с помощью интегрированного обучения удастся преодолеть остающийся пока традиционным разрыв между обучением ИЯ для специальных целей и преподаванием предмета на этом языке [5, с. 12].

Особенность иностранного языка, как учебного предмета заключается в том, что он позволяет широко реализовывать межпредметные связи, интегрируя содержание различных школьных дисциплин.

Построение интегрированных курсов отвечает различным интересам учащихся, позволяет учитывать их индивидуальные особенности и склонности, предусматривает различные режимы работы учащихся и их индивидуальный прогресс в иноязычной речевой деятельности, т.е. повышает

их уровень обучаемости и обученности. Это, естественно создаст благоприятную атмосферу для практического применения языка как средства общения, выдвинет прагматическую функцию языка на первое место.

Учитывая приведённые аргументы, можно считать интегрированные курсы одним из эффективных средств мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

Следует отметить тот факт, что изучение иностранного языка с помощью интегрированных курсов способствует реализации практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей целей обучения.

Если пытаться подытожить, какие преимущества дают интегрированные курсы, то следует отметить:

1. Учащиеся видят целесообразность изучения иностранного языка.
2. Они видят в курсе источник интересной дополнительной информации и поэтому с большей охотой читают и пополняют свой лексический запас и развивают навыки говорения.
3. Они познают социальную роль языка, так как убеждаются на деле, что любая идея, на каком бы языке она не звучала, по своей сути будет неизменна.
4. Школьники убеждаются, что истинно глубокие знания по интересующему их предмету, можно получить только тогда, когда умеешь работать не только с родной, но и с иностранной литературой по данному вопросу.
5. Интегрированные курсы способствуют решению профориентационных задач.
6. Интегрированные курсы готовят учащихся к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире.

Таким образом, интегрированное обучение иностранному языку необходимо рассматривать не как метод или приём, а как подход при профильном обучении иностранному языку.

Список использованной литературы

1. **Брунер Дж.** Психология познания / Дж. Брунер ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
2. **Гальскова Н. Д.** Ранее обучение иностранному языку в ФРГ / Гальскова Н. Д., Глухарёва Е. А. // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 1. – С. 88 – 91.
3. **Голованова Е. И.** Профессиональная языковая личность: принципы и параметры лингвистического описания / Е. И. Голованова // Языки профессиональной коммуникации. Сборник статей участников IV международной научной конф. (Челябинск, 3 – 5 декабря, 2009 г.). – Челябинск, 2009. – С. 14.
4. **Игнатова В. А.** Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся : дис... д-ра пед. наук. – Тюмень, 1999. – 388 с.
5. **Литвинюк О. И.** И всё – таки средство иностранный язык // Иностр. языки в школе. – 2001. – №6.

– С.8 – 12. **6. Плош М.** Из опыта построения билингвального курса по физике // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России // Тезисы докладов и выступлений. Межрегиональная научно-методическая конференция (11 – 12 февраля 1999 г.) : в 2 ч.– М. : Еврошкола, 1999. – Ч. 1 – 88 с. **7. Egéa – Kuche D.** Etats – Unis. Le Français à l'école élémentaire// Le français dans le monde № 258. – P. 34 – 37.

Дьяченко М. В. Об интегративном обучении иностранному языку в школе

В статье рассматривается вопрос интегративного обучения иностранному языку в школе. Автор обращает внимание на особенности и перспективы интегрированных курсов в профильной школе.

Ключевые слова: интегративное обучение иностранному языку, интегративные курсы, профильная школа

Дьяченко М. В. Про інтегративне навчання іноземної мови в школі

У статті розглянуто питання інтегративного навчання іноземної мови в школі. Автор звертає увагу на особливості та перспективи інтегрованих курсів у профільній школі.

Ключові слова: інтегративне навчання іноземної мови, інтегративні курси, профільна школа

Dyachenko M. V. About the integrated teaching of foreign language at school

The article deals with the problem of integrated teaching of foreign language at school. The author pays attention to the peculiarities and prospects of the integrated courses in profile school.

Key words: integrated teaching of foreign language, integrated courses, profile school.

Стаття надійшла до редакції 26.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.01

О. В. Панішева

ТЕХНІКА ПІДТРИМАННЯ ДИСЦИПЛІНИ TIMEOUT ЯК СКЛАДОВА ПОЗИТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На проблему порушення дисципліни натрапляють батьки, вихователі дитячих садочків, педагоги загальноосвітніх шкіл. Дитина вчиться поводити себе в суспільстві. Логічно, що цей процес навчання супроводжується помилками і з боку дитини, і з боку дорослих. Щоб уникнути помилок, дорослі мають бути ознайомлені з певними традиційними та сучасними техніками підтримання дисципліни, розробленими педагогами. Значне місце серед них посідає техніка Timeout, яка є складником американської системи виховання.

Поверхово ознайомившись з описом техніки Timeout, який можна знайти в мережі Інтернет на сайтах для батьків [1; 3; 4 та ін], вихователі „беруть його на озброєння”, а натрапивши на труднощі, роблять висновок, що метод недієвий. Щоб з'ясувати ефективність зарубіжних методів у вихованні маленьких українців, потрібно досконало ознайомитися з ними, проаналізувати типові помилки їх використання та адаптувати до вітчизняних умов.

Мета статті – змалювати правила та особливості використання техніки підтримання дисципліни Timeout, яка використовується у сучасній зарубіжній педагогіці.

Timeout у буквальному перекладі означає „пауза, перерва, тайм-аут”. Уперше цей термін ужив американець Артур Стаатс, який і розробив відповідну концепцію у 60-х роках ХХ ст. Сьогодні ідеологами та пропагандистами методу Timeout є Джон Грей, Мег Цвейбек та ін.

У різних джерелах наводять такі визначення цієї техніки підтримання дисципліни. Тайм-аут – це, по суті, легка форма ізоляції, що означає наступне: „коли ти так вчиняєш, то не можеш брати участь у тому, що відбувається” [1]. Перерва – це покарання, яке полягає у вимушеному обмеженні волі [2, с. 80]. Тайм-аут – це покарання, яке передбачає, що дитину залишають на короткий період часу на самоті, перестають спілкуватися з нею [3]. Одні автори називають тайм-аут методом покарання дитини за порушення дисципліни, інші – методом, якій замінює покарання. Тайм-аут використовують у тих випадках, коли дитина знайома з правилами поведінки, але порушує їх.

Отже, техніка підтримання дисципліни тайм-аут полягає у тимчасовій ізоляції дитини, яка поводить себе неправильно. Дитина, яка поводить себе агресивно – кричить, вимагає чогось від дорослих, демонстративно тупоче ногами, падає на підлогу, навідріз відмовляється виконати прохання батьків – таку картину доводилося бачити кожному вихователю. Часто дорослі не знають, як вчинити в такому випадку, бо

прості доводи, уговори дитина „не чує”, вона повністю перебуває в межах своїх негативних відчуттів, і здається, що вона не заспокоїться доти, поки не отримає того, що вимагає. Вихід, який пропонують автори – дати дитині заспокоїтися, примусити її зробити це, ізолювавши на певний час від інших людей, відправивши на так звану перерву або в тайм-аут. Ця перерва не має бути схожою на тюремне ув'язнення для дорослих. Її мета – охолодити пил агресивно налаштованої дитини і дати їй можливість побачити негативні наслідки своєї поведінки. Отже, техніка тайм-аут покликана якнайшвидше заспокоїти дитину і дати їй шанс на успіх у подальшій поведінці.

Необхідність ізоляції пояснюється тим, що часто проблемна поведінка дітей розрахована на глядачів. Наприклад, якщо школярі б'ються, один зі способів зупинити бійку – прибрати глядачів [3].

Змалюємо правила, умови та особливості використання цього методу, описані у зарубіжних джерелах [2; 4 та ін].

Думка зарубіжних педагогів та вихователів щодо віку дітей, до яких доцільно застосовувати метод тайм-аут, дещо різниться: від 18 місяців до п'яти років [1], від трьох до восьми років [2], до чотирьох років [3]. Дослідники зазначають, що „діти більш молодшого віку не дуже розуміють, чого від них хочуть, а для того, щоб навчити правильно поводитись дітей більш старшого віку, як правило, потрібно використати більш витончені способи” [1]. На думку авторів, з віком метод утрачає свою ефективність і найбільш доцільно його використовувати у вихованні дітей 3 – 4 років [3].

Особлива увага приділяється вибору місця, у якому проходитиме тайм-аут. Ізолювати дитину можна в окрему кімнату (темну кімнату, кімнату покарань, кімнату перерви, як називають її автори), кут, чи навіть на спеціальний стілець. Важлива наявність бар'єру, межі, за яку не можна виходити. Зарубіжні педагоги рекомендують обрати місце для вимушеної перерви так, щоб воно було не цікавим для дитини, наприклад, поставити стілець у нейтральному місці – куті в їдальні або в коридорі. Не радять використовувати для цього спальню дитини, щоб не пов'язувати негативних асоціацій з місцем, що має служити безпечною зоною. Вихователь має бути впевненим, що обране місце перебуває далеко від „місця злочину” і від осіб, які піклуються про дитину, є безпечним настільки, що можна залишити там дитину одну, без нагляду [1].

Дії дорослих при проведенні цієї техніки мають такий вигляд: „Дайте дитині коротке попередження: „Досить”, що дає сигнал про те, що тайм-аут не за горами. Якщо це не має ефекту, скажіть: „Добре, час влаштувати тайм-аут”. Візьміть дитину й посадіть на місце, обране для тайм-ауту. Поставте будильник. Якщо дитина встане, посадіть її назад на стілець і заново поставте будильник. Нічого не кажіть. Можливо, вам доведеться повторити це сотню разів, перш ніж малюк висидить весь час. Коли будильник прозвенить, скажіть: „Тепер усе”, обійміть дитину й зупиніться на цьому. Займіть дитину чимось новим, придумайте

позитивну альтернативу забороненому заняттю. Навіть не згадуйте про те, що відбулося раніше” [1]. Тривати у часі тайм-аут має п’ять хвилин [2, с. 81] або по хвилині на кожен рік життя [4]. Під час тайм-ауту дитина має зрозуміти, що це не покарання, а наслідок її негативної поведінки, і що вона може змінити ситуацію. Найбільша перевага цього методу, на яку вказують педагоги, у тому, що вихователь при цьому не підвищує голосу і залишається абсолютно спокійний, отже, дитина не бачить подразнення дорослих і намагається копіювати їхню спокійну поведінку.

Розглянемо тепер поширені помилки, яких припускаються батьки та вихователі при використанні техніки тайм-аут.

Тайм-аут часто використовують для покарання за будь-які види проступків. Окремі батьки повідомляють, що використовують цю систему покарань до 20 – 30 разів на день. Таке зловживання не дає можливості дітям, які погано себе поведуть, виправитися і продемонструвати гарну поведінку. Це не навчає їх ніяких нових видів поведінки, які більш задовольняли би батьків та суспільство. Часте використання тайм-ауту може спричинити в дитини думку, що вона взагалі нічого не може робити правильно. Тому доцільно сфокусуватися на одному □ двох проступках, які заслуговують покарання [2, с. 81].

Деякі батьки всіма способами уникають конфліктів. Вони часто накопичують роздратування і вирішують проблеми тільки тоді, коли доходять до „точки кипіння”. Це інша розповсюдження помилка. Виховний ефект методу буде отримано тільки тоді, коли покарання застосовується відразу після проступку [3].

Батьки, які дотримуються демократичного стилю виховання дітей, уважають, що дорослі не повинні використовувати свою владу над дітьми, і що обговорення з дітьми їхньої поведінки має більше переваг, ніж їхня ізоляція. Такі батьки можуть відчувати, що застосування тайм-ауту – це неповага до дитини. У цьому випадку автори методу радять не ототожнювати цю форму підтримання дисципліни із загальним стилем виховання дитини. Їм радять продовжувати пояснювати дітям, чому певна поведінка не задовольняє дорослих, а тайм-аут використовувати, щоб показати, що у поганої поведінки є наслідки і що потрібно заспокоїтися, перш ніж вирішувати конфлікти. Демократія не означає необмежену свободу без правил, а скоріше свободу з певними обмеженнями. Ці обмеження мають бути чітко сформульовані. У більшості родин до них належить неспричинення шкоди людям та речам, поважливе ставлення один до одного [2, с. 82].

Тайм-аут не повинен використовуватися як заміна розмови з дитиною і її навчання правилам гарної поведінки. Це тільки один засіб, який застосовується, коли дитина надто роздратована. Як тільки дитина заспокоїться і почне поводитися відповідним чином, батьки продовжать з нею розмову про те, як можна було б розв’язати проблему чи конфлікт іншим способом.

Іноді батьки загрожують тайм-аутом тоді, коли не збираються його застосовувати. Такі загрози мають ефект прискіпливості й підривають авторитет батьків. Діти починають вірити, що там-аут не буде застосовуватися. Результатом буде збільшення опору покаранню. Більш ефективно використовувати фразу „якщо .. ,то”, ніж пусту загрозу тайм-ауту. Наприклад, „якщо ти не закриєш зараз дверці холодильника, то відправишся в кут”. Після потрібно дати дитині можливість виконати цю вимогу. Використовувати тайм-аут потрібно тільки тоді, коли у дорослих є час і енергія застосувати цей метод. У протилежному разі краще проігнорувати проступок дитини [2, с. 83].

Батьки мають бути готовими повторити тайм-аут, якщо дитина не слухається після першого використання цього покарання. Наприклад, дитина відмовлялася мити посуд. Мати відправила її у кімнату вимушеної перерви. Після того, як ця перерва закінчилася, мати повторює своє прохання щодо посуду. Якщо дитина знову відмовляється це зробити, її знову карають тимчасовою ізоляцією. Так продовжується доти, поки дитина не виконає прохання. Якщо пропустити цю частину використання методу, то діти можуть швидко зорієнтуватися і використовувати там-аути, щоб не виконувати ту роботу, яка їм не подобається.

Одним з правил проведення тайм-ауту є повна ізоляція дитини. Якщо тайм-аут лише збільшує кількість уваги, енергії, тривоги або спілкування з боку батьків, він приречений на провал. Під час тайм-ауту дитина не повинна спілкуватися з тими, хто наглядає за нею [1]. Окремі батьки ненавмисно приділяють увагу своїм дітям, коли ті знаходяться у кімнаті покарань. Наприклад, дитина кричить, а батько на кожен її крик реагує: „ти залишишся у цій кімнаті, поки не перестанеш кричати”. Або діти запитують: „скільки мені ще стояти у кутку?”, а дорослі їм відповідають. Інші періодично входять у кімнату, щоб перевірити, чи діти самовільно не покинули обмежене місце тайм-ауту, чи не розкидали речей тощо. Такі дії знищують мету покарання і укріплюють дітей у їхній негативній поведінці [2].

З дітьми не має бути ніякого спілкування, поки вони перебувають у кімнаті вимушеної перерви. Якщо батьки відчують, що скоріше за все зайдуть у кімнату, остерігаючись, що дитина щось зламає в ній, краще прибрати з кімнати усі речі, які вона могла б пошкодити. Якщо дитина намагається вийти з кімнати, краще на певний час зачинити двері кімнати на замок, поки дитина не зрозуміє, що вона не вийде, поки не заспокоїться. Якщо використовується стілець або кут для ізоляції дитини, і їй вдається привернути увагу інших братів чи сестер, то потрібно перенести цей стілець у більш ізольоване місце.

Наступна поширена помилка використання тайм-ауту пов'язана з тим, що діти відмовляються виходити з кімнати перерви після того, як їм дозволили це зробити. У цьому разі батьки дозволяють дітям залишатися там і після того, як покарання закінчено. Це недоцільно, бо приміщення у цю кімнату використовується як наслідок непослуху. У таких випадках

діти засвоюють, що вони можуть робити усе, що хочуть, у кімнаті, призначеній для тайм-ауту [2, с. 86].

Ще одна негативна ситуація виникає, коли батьки відмовляються розмовляти з дітьми протягом кількох годин або навіть цілого дня. Цим самим вони мовби продовжують вимушену перерву, проводять розширений тайм-аут. Це не навчає дитину, як вирішити конфлікт правильно, а скоріше привчає її ухилятися від вирішення конфлікту. Відмова від розмови з дитиною тільки посилює в неї роздратування. У цій ситуації правильніше чітко пояснити дитині, що не влаштовує вихователя.

Дитина, яка кричить, стукає у двері під час тайм-ауту, приносить батькам чимало переживань. Важко слухати дитину, яка погано себе поводить, не відчуваючи тривогу, занепокоєність або роздратованість. Часто виникають думки на кшталт „чи він припинить це коли-небудь?“, „що я роблю не так?“. Діти такою поведінкою можуть примусити батьків відступити від правил, наприклад, скоротити час покарання. Практика, коли батьки виводять дітей з кімнати для перерви раніше, ще коли вони не заспокоїлися і ведуть себе погано, тільки посилює негативну поведінку дитини [2, с. 87].

Якщо діти погано себе поведуть у публічних місцях, таких як ресторани, магазини, кінотеатри тощо, то батьки неохоче використовують форми підтримання дисципліни, до яких вони вдаються вдома, бо їх турбує думка про те, як інші люди оцінять використання ними покарання через тайм-аут. У результаті діти засвоюють, що у публічних місцях вони можуть вчиняти як завгодно, бо батьки будуть йти на поступки, щоб уникнути сцен. У таких випадках автори методу рекомендують вийти із магазину і провести покарання у машині або біля дерева в парку. Якщо для цього зовсім немає місця, дорослі повинні сказати: „Якщо ти не припиниш, то дома на тебе чекатиме темна кімната” і виконати цю загрозу, тільки-но повернутися додому. Тоді діти зрозуміють, що спроби порушувати дисципліну призводять до покарання незалежно від того, де вона перебуває [2, с. 88].

Іншою поширеною помилкою є не підтримання окремими членами родини або вихователями методу, коли він застосовується іншими. Наприклад, батько використовує метод тайм-ауту, а мати, бабуся, дідусь чи інші дорослі, порушують тимчасову ізоляцію, розмовляючи з дитиною, або сперечаючись з батьком про доцільність використання цього виду покарання. У цьому випадку конфлікт між дитиною і дорослим може перерости у конфлікт між батьками. Дорослі мають домовитися про те, що коли один з батьків відправляє дитину у темну кімнату, інші члени родини його підтримають, визначити, яка саме поведінка карається тайм-аутом; хто бере на себе ініціативу в застосуванні цього методу, прийнятні способи висловлення своєї думки з приводу покарання дитини.

Іноді батьки послідовно карають за порушення дисципліни, а на вияви гарної поведінки не звертають уваги, ніяк її не заохочують. Більше уваги

приділяється тому, що дитина не має робити, ніж тому, що вона має робити. Похвала, заохочення, укріплення у дитини почуття власної гідності у ситуаціях, коли дитина поводить себе правильно, є основою виховання [2].

Батьки можуть бути невдоволеними поступками дітей, коли вони самі роздратовані, пригнічені якимось подіями їхнього життя. Залежно від настрою дорослого поведінка дитини може здаватися милою в один день і неприємною в інший. Тому, якщо дорослі пригнічені через якісь проблеми, то їм варто взяти тайм-аут для себе, ізолювати себе від дітей і зробити перерву.

Автори методики попереджують, що тайм-аут – це не магія. Помилково чекати, що використавши метод 4 – 5 разів, вихователі досягнуть успіху. Дитині необхідно сотні разів припуститися помилки, щоб навчитися на наслідках своїх помилок. Аналогічно до того, як потрібно сотні разів спробувати, щоб навчитися ходити, не менше спроб доводиться провести, щоб навчитися поводити себе у суспільстві. Тому навіть коли метод тайм-ауту використовується ефективно, поведінка змінюється повільно.

Отже, узагальнюючи основні правила використання тайм-ауту, можна дати наступні рекомендації вихователям. Тайм-аут має використовуватися тільки тоді, коли інші методи не діють. Кількість проступків, за які дитина карається тайм-аутом, має бути обмеженою. Вихователі мають підтримувати один одного при використанні цього методу, а за необхідності використовувати тайм-аут для власного відпочинку і відновлення енергії.

Зауважимо, що ця техніка не зовсім відповідає вітчизняній традиції виховання. У нас також як один з методів покарання використовують куток. Дитина під час такого покарання має зрозуміти, що вона не так зробила і дійти до рішення, що їй необхідно виправитися, тобто йдеться про усвідомлення помилки, виховання свідомої дисципліни. Основна ж мета методу тайм-аут – навчити дитину керувати емоціями. Автори навіть підкреслюють, що „дитині не потрібно розмірковувати про те, що вона зробила неправильно” [4]. Необхідність досягнення такої мети американські вихователі пояснюють тим, що, на їхній погляд, причина частих випадків насильства на Заході – недостатність емоційного контролю. Різниця відчутна.

Не враховано й традиційний образ життя вітчизняної родини. Наприклад у ситуації, коли дитина пошкодила певну річ, зарубіжні автори пропонують, щоб вона компенсувала її вартість з кишенькових грошей (у дошкільному віці!). В українській родині кишенькові гроші дитина має хіба що з молодшого підліткового віку.

Крім того, техніка тайм-ауту хоч і розглядається у межах позитивної педагогіки, та, на наш погляд, призводить до психологічного травмування дитини. Проводячи паралелі між методами підтримання дисципліни у зарубіжній і вітчизняній педагогіці, ми доходимо висновку, що вітчизняна система є більш гуманною. Хоч зарубіжні педагоги і

постійно наголошують, що тайм-аут замінює покарання, підкреслюють, що цей метод не причиняє дитині болю, у нашому розумінні, залишення дитини на самоті у кімнаті й відсутність контактів з дорослими в цей час може розглядатися як більш насильницький метод і викликати у дитини значний душевний біль порівняно навіть з фізичним покаранням чи підвищенням голосу на неї.

Утримуючи дитину в кімнаті перерви силою, іноді батьки домагаються тільки одного – підкорення їхній волі. При цьому самі вони залишаються спокійними. Це більше схоже на витончене знуцання над дитиною, ніж на поведінку люблячих батьків. Тут незброєним оком можна помітити відголоски деспотизму, авторитарної педагогіки. Батьки, які використовували метод тайм-ауту, підтверджують, що ця техніка іноді тільки збільшує агресію дитини, психологічно травмуючи її.

Не завжди у захваті від цієї техніки й американські батьки. У пресі було повідомлення, що одну дівчинку молодшого шкільного віку протримали у кімнаті тайм-ауту майже увесь навчальний день за те, що вона не захотіла вчити вірша. Час для покарань збільшувався, бо вона не просила пробачення і не заспокоювалася. Коли з кімнати покарань вона просилася до туалету, її, як і вимагає метод, ігнорували. Дівчинці довелося це зробити прямо у кімнаті. Виникає сумнів щодо того, чи справді ця техніка належить до методів позитивної педагогіки. Адже якби вихователі діяли у межах, наприклад, християнської педагогіки, такого б знуцання над дитиною ніколи б не відбулося. Можливо, справа у вихователях, які намагаються діяти як запрограмовані машини. Імовірно, що й сама техніка не така вже й гарна, хоча окремі батьки й вихователі у захваті від неї. Найбільш вірогідно, що її не можна застосовувати окремо, вирвавши з контексту усієї системи позитивного виховання.

Іноді батьки педантично впроваджують метод тайм-ауту в практику своїх взаємин з дитиною, поверхово ознайомившись з ним. При цьому не враховуються український менталітет, традиції виховання, реалії вітчизняного суспільного життя. І виникає суперечність – батьки намагаються виховати маленького американця в Україні чи Росії. А це в принципі неможливо.

Отже, перспективою подальших досліджень є визначення ефективності техніки тайм-аут у реаліях вітчизняної виховної системи; установлення відповідності методів позитивного виховання національному менталітету; адаптації їх до вітчизняних умов, а, за необхідності, і певної трансформації; вивчення можливостей поєднання методу тайм-аут з національною системою виховання. Тільки у поєднанні з вітчизняною традицією вищезазначений метод може стати результативним у вихованні майбутніх громадян України.

Список використаної літератури

- 1. Тайм-аут** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pampers.ua/uk_UA/parenting-articles/тайм-аут.
- 2. Incredible**

Years: A Troubleshooting Guide for Parents of Children Aged 3 to 8. – Webster-Stratton Carolyn. – 2002. – 256 p. **3. Метод тайм-аут** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psychologos.ru/> Метод: тайм-аут. **4. Грэй Д.** Дети с небес / Джон Грэй. – Изд-во: София; Москва; 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bestmama.od.ua/cgi>.

Панишева О. В. Техніка підтримання дисципліни Timeout як складова позитивної педагогіки

У статті проаналізовано техніку підтримання дисципліни тайм-аут, яку широко використовують у сучасній зарубіжній педагогіці при вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Автор докладно знайомить з особливостями цього методу, умовами та його використання. Розглянуто типові помилки, яких допускають батьки та вихователі, та шляхи їх подолання. Автор висловлює власну думку щодо можливостей застосування техніки тайм-аут у вітчизняній системі виховання.

Ключові слова: тайм-аут, дисципліна, виховання дошкільників, позитивна педагогіка.

Панишева О. В. Техника поддержания дисциплины Timeout как составляющая позитивной педагогика

В статье анализируется техника поддержания дисциплины тайм-аут, которая широко используется в зарубежной педагогике при воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор подробно знакомит с особенностями данного метода и условиями его применения. Указываются типичные ошибки, которые допускают родители и воспитатели, и пути их преодоления. Автор высказывает собственное мнение о возможностях применения техники тайм-аут в отечественной системе воспитания.

Ключевые слова: тайм-аут, дисциплина, воспитание дошкольников, позитивная педагогика.

Panisheva O. V. Techniques of discipline Timeout as part of a positive pedagogy

In the article were analyzes the techniques of discipline timeout, which is widely used in foreign pedagogy in the upbringing of children of preschool and early school age. The author presents in detail the peculiarities of the method and conditions of use. Identifies common parent's and carer's mistakes and ways to overcome them. The author expresses his own opinion about the possibilities of application of the technique timeout in the national education's system.

Key words: timeout, discipline, upbringing of preschool children, a positive pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 26.06.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.091.2

Ю. Г. Підборський

ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Діалогові технології пов'язано зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: „учень – учитель”, „учитель – автор”, „учень – автор” та ін. Технологія навчального діалогу – одна з головних технологій особистісно орієнтованої освіти та покращення навчального процесу.

У науці накопичений певний потенціал для вирішення завдань, пов'язаних із проблемою застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі. Ідею діалогу в цілому розвивали Сократ, М. Бубер, Х. Гадамер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, гуманістичну спрямованість діалогової стратегії обґрунтовували Платон, Я. А. Коменський, І. Песталоцці Ж.-Ж. Руссо, В. Дістервег, К. Ушинський. Цілісне вчення про культуру діалогу представлено в працях С. Аверінцева, Г. Батищева, М. Бахтіна, В. Беркова, В. Біблера, П. Гуревича, Д. Лихачова та ін. Вчені-педагоги В. Петрова, А. Мурга досліджували моделі діалогу в освіті і освіченість як здатність зрозуміти іншого.

Педагогічний аспект діалогу як форми співтворчості викладачів і студентів розглядали Г. Бірюкова, М. Каган, С. Нілова. Останнім часом досить активно досліджувалися особливості діалогової взаємодії в освітньому процесі: педагогічні прийоми організації діалогу на уроці (Л. Балакіна), організація професійного спілкування педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації (Т. Казачкова), організаційно-педагогічні основи розвитку освітньої активності педагога в процесі підвищення кваліфікації (В. Горова), підготовка вчителів до розвиваючої педагогічної діалогової взаємодії з учнями, формування культури діалогу фахівця соціально-культурної сфери (М. Ускова), педагогічні можливості діалогу в освіті (В. Сєдов) тощо.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що проблема діалогового навчання найбільш активно вивчалась у працях таких вітчизняних науковців як А. Алексюк, Л. Бурман, Л. Вовк, І. Глазкова, Т. Довженко, М. Євтух, С. Золотухіна, Л. Кондрашова, В. Лозова, В. Морозов, Г. Троцько.

Аналіз навчально-педагогічної літератури дозволив визначити сутність поняття „діалог”. Діалог як одна з форм педагогічного спілкування і взаємодії в навчальному процесі привертає до себе увагу науковців та вчителів-практиків тому, що саме у ньому найбільше може розкритися і проявитися рівноправність взаємозалежних суб'єктів. Крім цього, діалог є підґрунтям діалогового навчання, діалогічного підходу до організації навчальної роботи в пізнанні і спілкуванні взагалі. А ось конкретна проблема застосування діалогових технологій у навчально-

виховному процесі ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціального дослідження.

Мета роботи – визначити та обґрунтувати поняття діалогові технології та їх застосування у навчально-виховному процесі.

Сьогодні гуманізація змісту навчання, зокрема в системі „вчитель-учень”, ставить перед дослідниками завдання пошуку нових підходів до вибору навчального та методичного матеріалу й організації самого процесу навчання. А це, у свою чергу, стало підґрунтям для діалогічного підходу до організації навчання.

Сутність діалогового навчання полягає в тому, що саме діалог має міжособистісний суб’єкт-суб’єктний характер, діалог, заснований на рівності сторін, під час навчання спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів. Крім цього, діалогічна форма навчання є більш прогресивною порівняно з монологічною, оскільки впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти.

Діалогові технології сприяють удосконаленню мовленнєвих здібностей, сприйняття висловлювань співрозмовника, швидкій орієнтації в ситуації та розумінню почуттів, переживань, амбіцій партнера у спілкуванні. Навчально-виховний процес потребує постійної генерації і втілення в практику нових ідей стосовно форм, методів і засобів навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу навчання й утримує його на необхідному рівні. Діалогічне навчання є одним з ефективних способів вирішення цього завдання. Адже основною умовою такого навчання є відвертість співбесідників. Якість підготовки майбутніх педагогів до діалогічного навчання учнів, рівень їхньої готовності до діяльності, основу якої складає навчальний діалог, і до діалогічного спілкування в системі „вчитель-учень” багато в чому визначається ступенем сформованості в них діалогічних умінь, що виступають важливим показником професіоналізму сучасного педагога.

Одним з важливих принципів є комунікативна спрямованість у навчанні. Цей принцип полягає в значній кількості здібностей: чітко та обґрунтовано висловлювати свої погляди, уважно слухати, методично планувати ситуації з урахуванням здібностей, потреб та інтересів тих, хто навчається, тощо. Діалог є безпосередньою формою контакту, починаючи від знайомства і закінчуючи спільним пошуком істини.

Принцип моделювання типових ситуацій полягає в тому, що навчання будується як серія типових ситуацій, де кожна мовленнєва ситуація є функціональною одиницею усного мовлення. За діалогічного навчання учні повинні чітко усвідомлювати те, що кожному відводиться своя роль (вчитель-учень, учень-учень) та уміло імпровізувати. В основі цього лежить принцип ролей.

Діалогове навчання стимулює спільну діяльність учителя та учня й розвиває здібності суб’єкта цієї діяльності – учня. Вагомим є те, що освітній ріст відбувається не односторонньо і розвивається не лише той, хто

навчається, а встановлюється баланс між розвитком учителя й учня. Це, безсумнівно, є одним з позитивних факторів діалогового навчання.

Діалогове навчання – це сукупність проблем, поставлених педагогом перед учнями. Учитель залишається активним учасником діалогу, його роль передбачає надання допомоги учневі у висловленні своїх думок та гіпотез, навіть, якщо вони помилкові; спостереження за спробами учнів вирішити поставлені завдання, а не нав'язування своєї думки.

Діалогова навчання надає педагогічному процесу необхідної динаміки росту продуктивності. Діалог в навчанні виступає не лише як засіб набуття знань та основна форма особистісно орієнтованого навчання, але і як незамінна виховна технологія.

У результаті впровадження діалогових технологій у навчанні відбувся перехід від традиційної моделі навчання (екстрактивної), за якої вчитель пред'являв нормативно закріплені вимоги всім учням без урахування їх індивідуальності та пізнавальних можливостей, до особистісно орієнтованої моделі, що формує зміст навчання учнів за безпосередньої та активної їх участі та взаємодії з викладачем, об'єднаних спільним предметом обговорення і з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня.

Педагогічна діалогова технологія у формуванні нових понять покликана виконувати наступні функції: когнітивну; креативну; рефлексивну. Принципи педагогічної діалогової технології: проблемності та оптимальності; поетапного циркулювання інформації; розімкнутості та незавершеності діалогу; децентрації і децентралізації; паралельної взаємодії.

Серед діалогових технологій виділяють: проблемно-пошукові діалоги, семінари-дискусії, навчальні дискусії, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій, тощо.

Семінар-дискусія (групова дискусія) є процесом діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних і практичних проблем.

Семінар-дискусія може містити елементи „мозкового штурму” та ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якомога більше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім виділяються головні, обговорюються і розвиваються, оцінюються можливості їх доведення або спростування.

В іншому випадку семінар-дискусія отримує свого роду рольове „інструментування”, що відображає реальні позиції людей, які беруть участь в наукових чи інших дискусіях. Можна ввести, наприклад, ролі ведучого, опонента або рецензента, логіка, психолога, експерта тощо, у залежності від того, який матеріал обговорюється і які дидактичні цілі ставить вчитель на семінарському занятті. Якщо учень призначається на роль ведучого семінару-дискусії, він отримує всі повноваження вчителя з організації дискусії: доручає комусь із учнів зробити доповідь з теми семінару, керує ходом обговорення, стежить за аргументованістю доказів

або спростувань, точністю використання понять і термінів, коректністю відносин в процесі спілкування.

Опонент чи рецензент відтворює процедуру наукового опонування. Він повинен не тільки обґрунтувати основну позицію доповідача, продемонструвавши тим самим її розуміння, знайти вразливі місця або помилки, а й запропонувати свій власний варіант рішення. Логік виявляє протиріччя і логічні помилки в міркуваннях доповідача чи опонента, уточнює визначення понять, аналізує хід доказів і спростувань. Психолог відповідає за організацію продуктивного спілкування та взаємодії студентів на семінарі-дискусії, сприяє узгодженості спільних дій, доброзичливості відносин, не допускає перетворення дискусії в конфлікт. Експерт оцінює продуктивність всієї дискусії, правомірність висунутих гіпотез і пропозицій, зроблених висновків; висловлює думку про внесок того чи іншого учасника дискусії в знаходження спільного рішення. Викладач може ввести в дискусію рольову позицію відповідно до цілей та змісту семінару.

Викладач повинен організувати таку підготовчу роботу, яка забезпечить активну участь у дискусії кожного учня. Він визначає проблему і окремі підпроблеми, які будуть розглядатися на семінарі; підбирає основну та додаткову літературу для доповідачів і виступаючих; розподіляє функції та форми участі учнів у колективній роботі; готує учнів до ролі опонента, логіка; керує всією роботою семінару; підводить підсумки дискусії, що відбулася. Під час семінару-дискусії викладач задає питання, робить окремі зауваження, уточнює основні положення доповіді учня, фіксує протиріччя в міркуваннях. На таких заняттях необхідний довірливий тон спілкування з учнями, зацікавленість у висловлюваних судженнях, демократичність, принциповість у вимогах.

Навчальна дискусія (від лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – це всебічне обговорення спірного питання в публічних зборах, у приватній бесіді, суперечці. Іншими словами, дискусія полягає в колективному обговоренні якогось питання, проблеми або зіставленні інформації, ідей, думок, пропозицій.

Цілі проведення дискусії можуть бути різноманітними: навчання, тренінг, діагностика, перетворення, зміна установок, стимулювання творчості тощо. Під час дискусії учні можуть або доповнювати один одного, або протистояти один одному. У першому випадку проявляються особливості діалогу, а в другому – дискусія набуває характеру суперечки. І взаємовиключна суперечка, і взаємодоповнюючий, взаєморозвиваючий діалог відіграють велику роль, так як першорядне значення має факт зіставлення різних думок з одного питання. Ефективність проведення дискусії залежить від таких факторів:

- підготовка (інформованість та компетентність) учнів за запропонованою проблемою;

- семантична одноманітність (усі терміни, дефініції, поняття повинні бути однаково зрозумілими всім студентам);
- коректність поведінки учасників;
- вміння викладача проводити дискусію.

Правильно організована дискусія проходить три етапи.

На першому етапі учні адаптуються до проблеми і один до одного, тобто в цей час виробляється певна установка на вирішення поставленої проблеми.

Систематичне уточнення понятійного апарату формує в учнів установку, звичку оперувати тільки добре зрозумілими термінами, не вживати малозрозумілі слова, систематично користуватися довідковою літературою.

Другий етап – оцінка – зазвичай передбачає ситуацію зіставлення, конфронтації і навіть конфлікту ідей, який у разі невмілого керівництва дискусією може перерости в конфлікт особистостей.

Третій етап – консолідація – передбачає узагальнення думок, позицій, рішень. На цьому етапі здійснюється контролююча функція заняття.

При проведенні „круглого столу” учні сприймають не тільки висловлені ідеї, нову інформацію, думки, але й носіїв цих ідей і думок, і насамперед вчителя, тому доцільно конкретизувати основні якості та вміння, якими вчитель (організатор) повинен володіти в процесі проведення „круглого столу”:

- високий професіоналізм;
- мовна культура;
- комунікабельність.

Складовою частиною будь-якої дискусії є процедура запитань і відповідей. Уміло поставлене запитання дозволяє отримати додаткову інформацію, уточнити позиції виступаючих і тим самим визначити подальшу тактику проведення „круглого столу”.

З функціональної точки зору всі питання можна розділити на дві групи:

- уточнюючі (закриті) питання, спрямовані на з’ясування істинності чи хибності висловлювань, граматичною ознакою яких зазвичай слугує наявність в реченні частки „чи”, наприклад: „Чи правда, що?”, „Чи правильно я зрозумів, що?” Відповіді на таке питання можна тільки „так” чи „ні”.

- заповнюючі (відкриті) питання, спрямовані на з’ясування нових властивостей або якостей, явищ, об’єктів. Їх граматичний ознака – наявність питальних слів: що, де, коли, як, чому тощо.

Для того, щоб організувати дискусію та обмін інформацією, щоб „круглий стіл” не перетворився на монолог вчителя, заняття необхідно ретельно підготувати.

Під час проведення „круглого столу” панує діловий шум, багатоголосся, що, з одного боку, створює атмосферу творчості та

емоційної зацікавленості, а з іншого – ускладнює роботу вчителя. Йому необхідно серед цієї поліфонічності почути головне, дати можливість висловитися, правильно вести нитку міркувань.

Діалог – це особливе середовище, в якому учні відчують себе вільно і комфортно. У дружній атмосфері взаєморозуміння учні збагачують один одного новими думками, розкривають свій творчий потенціал, особистісно розвиваються. Діалог на уроці – це особлива комунікативна атмосфера, яка допомагає учневі розвивати інтелектуальні та емоційні властивості особистості.

Діалог – це форма взаємодії, що дозволяє шукати істину разом, спосіб відносин. У діалозі виявляються найважливіші форми людських відносин: взаємоповага, взаємозбагачення, співпереживання, співтворчість.

Діалог можна розділити на три рівні: 1) особистісний рівень – діалог з власним Я (власні роздуми); 2) міжособистісний рівень – Я інший (взаємодії двох ціннісно-інтелектуальних позицій); 3) мультидіалог (виникає при обговоренні проблем у малих групах по 5 – 7 осіб).

Діалог виникає тоді, коли учень робить висловлювання типу „я хочу сказати”, „на мою думку”, „мені хочеться додати”, „моя точка зору”. Метою діалогу є формування міжособистісної взаємодії, що являє собою близьку до природного життя ситуацію, в якій учні забувають про умовності (урок, учитель, оцінка), що заважають їм виявити себе на особистісному та міжособистісному рівнях.

Технологія організації занять з використанням діалогових освітніх технологій починається з організації навчального кабінету. Діалогові форми взаємодії здійснюються під час спілкування віч-на-віч, тому звичайне розміщення парт повинне бути змінено. Воно залежить від кількості учнів в групах. Коли вони входять до класу, де по-новому організовано навчальний процес, в учнів виникає готовність до нестандартної навчальної ситуації.

Мета діалогових освітніх технологій полягає в тому, щоб навчати дітей повноцінної участі в діалозі. Адже практику участі в обговоренні різних тем учні будуть набувати на уроках, опановуючи вміння діалогічного мовлення.

Таким чином, головна дидактична цінність діалогової технології спілкування полягає в тому, що вона дозволяє керувати пізнавальною діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, у процесі формування нових понять, а також сприяє появі майбутніх фахівців з новим типом мислення, активних, творчих, здатних мислити самостійно, сміливих у прийнятті рішень, які прагнуть до самоосвіти.

Список використаної літератури

1. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с. **2. Бодалев А. А.** Психологические условия гуманного педагогического общения /

А. А. Бодалев // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 65 – 71.
3. Бондар С. Н. Гуманізація в структурі процесу навчання / С. Н. Бондар // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 3. – С. 37 – 40. **4. Гранюк Л. О.** Розвиток діалогічності як важлива детермінанта професіоналізму співробітництва / Л. О. Гранюк // Діалог культур і духовний розвиток людини : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 24 – 25 січня 1995 р. – К., 1995. – С. 17 – 19. **5. Киричук О. В.** Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія : Респ. наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3 – 12.
6. Кларин М. В. Інновація в мировій педагогіці / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 106 с. **7. Кларин М. В.** Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 8.
8. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М. : АПН СССР, 1987. – С. 27 – 36. **9. Кулюткин Ю. Н.** Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.

Підборський Ю. Г. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі

Статтю присвячено діалоговим технологіям, за допомогою яких здійснюється навчально-виховний процес у сучасній школі. У ній розглядаються їх різновиди, елементи та компоненти, підходи та шляхи використання в навчальному процесі. У статті визначається поняття діалогових технологій. Підкреслюється, що діалогове навчання є ефективним засобом втілення в практику навчально-виховного процесу. Воно є безпосередньою формою контакту, починаючи з контакту і закінчуючи спільним пошуком істини. Діалогове навчання стимулює спільну діяльність учителя та учня й розвиває здібності суб'єкта цієї діяльності – учня.

Ключові слова: діалогові технології, комунікативне середовище, навчально-виховний процес, діалогове навчання.

Подборский Ю. Г. Использование диалоговых технологий в учебно-воспитательном процессе

Статья посвящена диалоговым технологиям, с помощью которых осуществляется учебно-воспитательный процесс в современной школе. В ней рассматриваются их разновидности, элементы и компоненты, подходы и пути использования в учебном процессе. В статье дается определение понятия диалоговых технологий. Подчеркивается, что диалоговое обучение является эффективным инструментом внедрения в практику учебно-воспитательного процесса. Оно является непосредственной формой контакта, начиная с контакта и заканчивая общим поиском истины. Диалоговое обучение стимулирует совместную

деятельность учителя и ученика и развивает способности субъекта этой деятельности – ученика.

Ключевые слова: диалоговые технологии, коммуникативная среда, учебно-воспитательный процесс, диалоговое обучение.

Pidborskiy Yu. G. Application of dialog technologies in to educational-educate process

The article is devoted dialog technologies by which carried out educational-educate process at modern school. In it their varieties, elements and components, approaches and ways of the use, are examined in an educational process. The concept of dialog technologies is determined in the article. It is underlined that dialog studies are the effective mean of embodiment in practice educational-educate to the process. It is the direct form of contact, beginning from a contact and concluding the general search of truth. Dialog studies stimulate joint activity of teacher and student and develops the capabilities of subject of this activity - student.

Key words: dialog technologies, communicative environment, educational-educate process, dialog studies.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.014.542

О. В. Прашко

**ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА
ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ШКОЛИ**

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на необхідності розвитку особистості як творця, проектувальника власного життя, свідомого громадянина. Педагогічне проектування навчально-виховного процесу відкриває нові можливості перед навчальним закладом щодо становлення особистісно-орієнтованої школи, у центрі уваги якої особистість учня.

Проблему педагогічного проектування досліджували українські та російські вчені. У наукових роботах І. Г. Єрмакова, О. В. Киричука, В. О. Киричука, Н. П. Плахотнюка, В. С. Безрукова, В. П. Беспалька, М. В. Кларіна, О. М. Коберника, А. О. Лігоцького, Н. Р. Юсуфбекова, А. А. Бодальова, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарева, В. А. Сластьоніна, А. І. Щербакова, В. А. Кан-Калик, І. А. Зязюна, В. Т. Куценко, Л. Ф. Спіріна, І. В. Бестужева-Лади, Б. Н. Гершунського, Ф. Р. Філіппова, Б. Т. Юдіна та інші питання проектування педагогічних

систем, процесів і технологій визначається як одне із пріоритетних завдань школи.

Педагогічне проектування розглядається науковцями як структурні і процесуальні характеристики діяльності, спрямовані на вирішення різних проблем у навчально-виховному процесі; як продуктивна діяльність, продуктом якої є проект, програма його реалізації, результати освіти, які мають місце при реалізації проекту.

Так, І. Г. Єрмаков педагогічне проектування та проектувальну діяльність у педагогіці розглядає як шлях від ідеального образу до реального об'єкта; В. О. Киричук – як науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану наявного проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі способами його досягнення; мистецтво наближення кращого майбутнього означає творити, добувати щось нове; Н. П. Плахотнюк – як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності; В. Є. Родіонов як основу інноваційного розвитку навчального закладу, здатного змінити тип мислення учасників проекту, та різновид проблемо - розвиваючого навчання. В. І. Слободчиков – як побудову розвивальної освітньої практики, освітніх програм і технологій, способів і засобів педагогічної діяльності. Н. О. Яковлева педагогічне проектування розуміє як цілеспрямовану діяльність зі створення проекту як інноваційної моделі навчально-виховної системи. О. Г. Прокот визначає педагогічне проектування як ціннісно-орієнтовану, глибоко вмотивовану, високоорганізовану, цілеспрямовану професійну діяльність, мета якої зміна педагогічної дійсності. Е. С. Заїр-Бек звертає увагу, що під час проектної діяльності вирішуються завдання розвитку, перетворення, усунення суперечностей в сучасних освітніх системах. В. С. Безрукова вважає проектування попередньою розробкою основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів. Об'єктами педагогічного проектування вона визначає педагогічні системи, педагогічні процеси і педагогічні ситуації.

Багатозначність визначень у сучасній педагогічній науці доводить актуальність проблеми і необхідність вироблення узгоджених поглядів. Незважаючи на різноманітність наукових поглядів, усі дослідники єдині в одному: педагогічне проектування – необхідна складова інноваційного процесу становлення особистісно орієнтованої школи, про побудову якої говориться в законодавчих та нормативних документах, регламентуючих українську освіту. У „Білій книзі” НАПН України системно, всебічно, у порівнянні із кращою світовою освітньою методологією і практикою, аналізуються та узагальнюються проблеми, „білі плями” української освіти в розрізі глобалізації. Серед важливих завдань освіти – розвиток інноваційного мислення в учасників навчально-виховного процесу: „Входження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності”[1].

Терміни „педагогічне проектування” і „навчально-виховний проект”, все частіше використовуються в практиці роботи навчального закладу. Різні за змістом, за лексичним значенням, метою, способом реалізації тощо ці поняття інколи помилково взаємно підміняються учителями.

Педагогічне проектування в педагогічній практиці впроваджується як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, та як педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу. Педагогічне проектування – це механізм розробки технології в педагогічній теорії та практиці.

В. П. Бедерханова виокремлює два основних типи проектування: психолого-педагогічне проектування освітніх процесів і соціально-педагогічне проектування соціальних інститутів і освітнього середовища. Важливим вона вважає одночасне проектування саморозвитку учня.

Логічна структура педагогічного проектування передбачає наступні компоненти: суб’єкт, об’єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат [2].

І. І. Коновальчук виділяють компоненти педагогічної системи на структурному рівні [3].

Класифікація проектів за метою, змістом, учасниками педагогічного проектування є предметом наукового дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців.

Класифікація педагогічних проектів Н. В. Матяш за змістовним компонентом включає інтелектуальні проекти, матеріальні проекти, сервісні, екологічні та комплексні.

Більш розширена класифікація подана в у працях Є. Полат та В. О. Киричука: [4].

Є. Полат педагогічні проекти групує за наступним принципом:

- 1) за характером діяльності, що домінує в проекті;
- 2) за характером координації проекту;
- 3) за кількістю учасників;
- 4) за характером контактів;
- 5) за предметно-змістовною галуззю;
- 6) за тривалістю виконання.

За характером діяльності, що домінує в проекті, дослідник виділяє дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, пригодницькі, практично-орієнтовані проекти.

В. О. Киричук подає більш широку узагальнену класифікацію проектів. Проекти за напрямками діяльності визначені ним як навчально-виховні; виховні, науково-методичні; організаційно-адміністративні; адміністративно-господарські тощо [5].

Зарубіжні дослідники (У. Кілпатрик, Є. Колінгс) надають перевагу проектам, безпосередньо пов’язаним з розвитком в учнів навичок та вмій вирішення проблемних питань, що мають зв’язок з життям дитини та його особистісним досвідом.

Педагогічне проектування в українській школі, як свідчить аналіз теорії та практики, учасники навчально-виховного процесу пов'язують в першу чергу з навчально-виховними та навчальними цільовими проектами.

Попри різноманітність класифікацій та розбіжність поглядів науковців на проектну діяльність, педагогічне проектування та метод проектів стають невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, інноваційною технологією, яка по великому рахунку є особистісно орієнтованою технологією освіти, здатною управляти розвитком ключових компетентностей учня, тому, на нашу думку, важливо розуміння педагогами суті технології педагогічного проектування.

Дж. Джонс виділяє три етапи у процесі проектування [6].

Перший етап – етап дивергенції (від лат. *divergere* – знаходити розбіжності), що означає розширення меж проектної ситуації для забезпечення багатоваріантності в пошуку рішень.

Другий етап – етап трансформації (від лат. *transformatio* – „перетворення”). На цьому етапі створюються концепції, визначаються принципи проектної діяльності.

Третій етап – етап конвергенції (від лат. *convergo* – „зближаю” – процес зближення, сходження, вироблення компромісних рішень). На цьому етапі перед проектувальником з'являються можливості для вибору оптимального рішення шляхом аналізу інших варіантів, що накопичилися у результаті роботи на попередніх етапах.

Російські науковці виділяють 4 стадії проектування, які в свою чергу складаються з декілька етапів [7]. Це стадії моделювання, концептуальна, конструювання та стадія технологічної підготовки.

На стадії моделювання одним з етапів є етап декомпозиції, сутність якого поясняє науковий метод, який використовує структуру задачі і який дозволяє замінити рішення однієї великої задачі рішенням серії менших задач. Ці задачі взаємозв'язані між собою, але більш доступні і прості для вирішення. Наступний етап – етап агрегування представляє собою поєднання окремих елементів в єдину або декілька систем.

З точки зору В. І. Гінецинського процес проектування охоплює етапи:

1. Констатація та оцінювання результатів педагогічної діяльності.
2. Висунення гіпотез про зв'язок результатів з факторами навчального процесу.
3. Побудова конкретної педагогічної системи навчального закладу.
4. Побудова педагогічної системи спеціального цільового призначення.
5. Вибір методики виміру параметрів.
6. Порівняння результатів виміру функціонування зазначених систем.
7. Побудова оптимального варіанту конкретної педагогічної системи [8].

Українські науковці частіше виділяють III етапи педагогічного проектування: моделювання, проектування, конструювання.

Етап моделювання – визначення цілей моделі педагогічних систем, процесів або ситуацій, шляхів їх досягнення тощо. Проектування ґрунтується на природному умінні людини будувати моделі (на відміну від тварин) за допомогою мислення будувати моделі „потрібного майбутнього” (Н. А. Бернштейн) і здійснювати їх у практичній діяльності. Моделювання розкриває нові можливості для педагогів:

1. Створювати образи об'єктів або явищ.
2. Ініціювати реальні процеси майбутньої діяльності.
3. Порівнювати і оцінювати можливі результати проектування.
4. Вибирати альтернативний варіант для досягнення цілі або вирішення проблеми.

Моделювання функціональних компонентів, які відображають послідовність та смислове значення етапів проектування, визначає взаємодію компонентів педагогічної системи, її динаміку й розвиток з урахуванням усіх зовнішніх і внутрішніх факторів та умов.

1. Гностичний компонент – осмислення цілей, завдань, сутності та специфіки педагогічного процесу.

2. Прогностичний компонент – функції передбачення майбутнього стану об'єкта і предмета педагогічного процесу.

3. Орієнтаційно-пошуковий компонент – висунення і науково-теоретичне обґрунтування провідної ідеї діяльності, закономірностей і принципів педагогічного процесу.

4. Планування – визначення шляхів і засобів реалізації педагогічних задач.

5. Конструктивний компонент – композиційна побудова навчально-виховної діяльності.

6. Контрольно-оціночний компонент – розробка системи засобів контролю та оцінки результатів і процесу навчально-виховної діяльності [9].

Різновиди моделей у теорії педагогічного проектування представлено як прогностичні, концептуальні, інструментальні, моніторингу, рефлексійні.

За лексичним значенням, наукове моделювання – це особливий пізнавальний процес, метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт-замісник (модель), досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення.

Мета педагогічної діяльності – це змодельований результат ще не здійсненої діяльності, представлений у свідомості як проект кількісних та якісних змін педагогічного процесу та його окремих компонентів.

Педагогічне прогнозування – конкретизація педагогічних цілей та їх перехід в систему педагогічних задач. Суспільні цілі освіти при проектуванні перетворюються в цілі педагогічні. Цілі освіти визначають

тактичні, стратегічні завдання навчального закладу, задачі особистісного розвитку учня та задачі розвитку їхніх потенційних можливостей. Вони визначають загальну стратегію навчально-виховного процесу і відображаються в проектах. Розуміння педагогічної задачі – умова вирішення її у майбутньому. Одна із проблем сучасної традиційної школи у тому, що педагоги часто зосереджують увагу на функціональних задачах: провести урок, дати систему уроків, провести окремий виховний захід, відреагувати на девіантну поведінку учня та застосувати міри впливу до окремого учня (як правило відреагувати на наслідки навчально-виховного процесу а не спрацювати на випередження можливої ситуації або проблеми). Педагогічні цілі повинні впливати із аналізу комплексної психолого-педагогічної діагностики учасників навчально-виховного процесу і складати основу для практичних дій, конструювання задач навчального закладу та задач особистісного розвитку учнів.

Ціль як ідеальне представлення кінцевого результату слугує передумовою проектувальної діяльності педагога.

Можливості для проведення комплексної психолого-педагогічної діагностики, конструювання вищезазначених задач дає комп'ютерний діагностичний комплекс „Універсал” (автор В. О. Киричук). Це єдина інноваційна технологія на сьогодні в Україні, яка забезпечує педагогів інструментарієм для проведення валідних діагностичних досліджень та дає можливість для розвитку ключових компетентностей учнів.

Зрозуміло, що неможливо розвинути в учнях саме ті компетенції, розвитку яких вони потребують, не зосереджуючи пильної уваги і педагога, і учня саме на цих компетентностях.

Аналізуючи шкільні заходи, можемо знайти поширені приклади неконкретного цілепокладання, загальних формулювань, інколи безсистемні заходи взагалі проводяться без визначення мети. Процес постановки цілі (без знання кожної окремої дитини) перетворюється в виснажливе, нікому не потрібне дійство, марнотратство часу й зусиль.

Прогнозування – це різновид наукового передбачення, дослідження певних перспектив будь-якого явища, вірогідне наукове судження о можливих станах явища в майбутньому.

Прогнозування може бути пошуковим та нормативним. Пошукове прогнозування – визначення перспективних проблем, які потребують вирішення відповідно до концепції розвитку навчального закладу, загальної та мети освіти, завдань та задач конкретного навчального закладу.

Нормативне прогнозування визначає можливі шляхи вирішення проблем навчального закладу у відповідності з визначеними критеріями.

Наступний етап педагогічного проектування передбачає створення проекту. Оскільки модель в педагогічному проектуванні виконує функцію установки, проект стає механізмом перетворення педагогічної дійсності та виховного середовища.

Проектування, за Дж. Джойсом, є способом відповісти на одне із питань, на яке потрібно відповісти для того, щоб перейти від незнання, з

чого все починається, до усвідомлення нового, чим усе закінчується: „...для створення чогось нового потрібно змінити не лише чиєсь середовище, але й самого себе і спосіб власного сприйняття, і, можливо, трохи змінити й саму реальну дійсність”.

Наступний етап педагогічного проектування – конструювання. Таким чином, проект деталізується, конкретизується та наближається до педагогічної дійсності. Конструювання навчальної та педагогічної діяльності є вже методичною задачею.

Етап проектування – (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання. Формою педагогічного проектування є документ, у якому описуються створення і дія педагогічної системи. У сучасній системі освіти використовуються дві форми проектування: *концепція* (сукупність положень, необхідних для практичного втілення ідеї); *план* (робочий документ, у якому дається перелік заходів, порядок і місце їх проведення).

Проектування визначає концептуальні засади переведення педагогічної системи у новий стан; розробку перспективних моделей досягнення нового якісного етапу розвитку школи; визначення основних напрямів дій і принципів координації; обґрунтування наслідків здійснення проекту та його вплив на учасників навчально-виховного процесу.

Концепція є одною із найбільш поширених форм педагогічного проектування. Концепція будується на результатах наукових досліджень, педагогічному експерименті. Кожна концепція передбачає лише ті теоретичні знання, які планується застосовувати у практичній діяльності. За допомогою концепції висвітлюється точка зору на майбутню діяльність – систему, процес тощо – теоретичні принципи побудови систем або процесів.

Планування є складовою проектної діяльності, яке використовується на усіх етапах проектування. Проектування лише наприкінці знаходить своє втілення у плані.

Етап конструювання – подальша деталізація створеного проекту, яка наближає його реалізацію в конкретних умовах реальними учасниками навчально-виховного процесу.

Як стверджує Н. О. Яковлева, педагогічне проектування має певні особливості:

1. Процес педагогічного проектування базується на деякому винаході.
2. Результати проектування орієнтовані на масове використання.
3. У основі діяльності проектувальника лежить цінність, виходячи з якої створюється проект.
4. Процес педагогічного проектування завжди орієнтований на майбутнє, на передбачення результатів і наслідків дій.
5. У результаті проектування завжди рішається актуальна проблема.

6. Педагогічне проектування системно, полінаучно, носить інформаційний характер.

Конструювання та проектування є послідовними етапами наближення замислу до його практичної реалізації. У процесі конструювання розробляються деталі, елементи об'єкту, що проектується; при проектуванні створюється система взаємозв'язків елементів проекту, розробляється й оформлюється проект.

Конструювання передбачає аналіз, діагностику та розробку проекту діяльності. Технологія конструювання навчально-виховного процесу – це єдність технології конструювання змісту, матеріальних або матеріалізованих засобів та діяльності. Аналіз, прогноз та проект – необхідні складові реалізації педагогічної задачі. Урахування потреб як учителів, так і учнів – головна умова успішного проекту.

Базова компетентність вчителя полягає в умінні організувати таке освітнє, розвиваюче середовище, у якому стає можливим досягнення освітніх результатів дитини сформульованих як ключові компетенції. Вміти організувати навчання таким чином, щоб воно стимулювало інтерес до навчальної діяльності, бажання разом думати і дискутувати, ставити оригінальні питання, проявляти незалежне мислення, формулювати ідеї, висловлювати різноманітний точок зору. Щоб воно мотивувало б учнів до вищих досягнень і інтелектуального зростання. Компетентний учитель – це учитель з проектним мисленням.

Актуальність психолого-педагогічного проектування знаходить підтвердження в нормативних документах Міністерства освіти, молоді та спорту України, у яких докладно визначені можливості проектно-технологічного підходу до здійснення процесу виховання у навчальному закладі. Підкреслюються можливості педагогів:

- а) практично реалізувати індивідуальний підхід;
- б) планувати і прогнозувати результати виховних впливів;
- в) обирати найбільш ефективні для даного учня або класного колективу форми і методи виховної роботи;
- г) об'єктивно оцінювати ефективність і результативність навчально-виховної роботи.

Кінцевим результатом реалізації будь-якого виховного проекту є розвинені життєві компетентності учнів, тобто сформовані компетенції діяти у конкретній життєвій ситуації відповідно до власних цінностей, ставлень та переконань. Таким чином відбувається перехід від „педагогіки заходів” до педагогіки цілеспрямованого і свідомого формування ключових компетентностей учнів, до особистісно орієнтованої освіти.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. НАПН України В. Г. Кременя. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 342 с.

2. Бедерханова В. П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // Развитие личности. – 2000. – №1. – С. 24 – 36. **3. Коновальчук І. І.** Проектування інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/> **4. Кондратова Л. Г.** Організація проектної діяльності учнів у позаурочній роботі школи / Л. Г. Кондратова. – Х. : Видав. група „Основа”. – 2009. **5. Киричук В. О.** Проектування навчально-виховного процесу в комп’ютерному комплексі „Універсал-3” : навч.-метод. посіб. / В. О. Киричук. – К. : Інформаційні системи, 2011. – 215 с. **6. Джонс Дж. К.** Методы проектирования / Дж. К. Джонс // пер. с англ. Т. П. Бурмистровой, И. В. Фриденберга ; под ред. д-ра психол. наук, канд. техн. наук В. Ф. Венды, канд. психол. наук В. М. Мунипова. – Издание второе, дополн. – М. : „Мир”, 1986. **7. Новиков А. М.** Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с. **7. Гинецинский В. И.** Основы теоретической педагогики : учеб. пособ. / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 288 с.

Прашко О. В. Педагогічне проектування як складова інноваційного процесу становлення особистісно орієнтованої школи

У статті розглянуті різноманітні погляди українських та зарубіжних учених на педагогічне проектування, типи, логічну структуру, компоненти. Висвітлені основні етапи педагогічного проектування. Педагогічне проектування розглядається як результативна педагогічна діяльність, спрямована на вирішення проблем розвитку ключових компетентностей учнів під час навчально-виховного процесу.

Ключові слова: компетентність, педагогічне проектування, моделювання, проектування, конструювання, проектне мислення.

Прашко О. В. Педагогическое проектирование как составная инновационного процесса становления личностно ориентированной школы

В статье рассматриваются различные взгляды украинских та зарубежных ученых на педагогическое проектирование, типы, логичную структуру, компоненты. Освещаются основные этапы педагогического проектирования. Педагогическое проектирование рассматривается как результативная педагогическая деятельность, направленная на решение проблем развития ключевых компетентностей учащихся во время учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: компетентность, педагогическое проектирование, моделирование, проектирование, конструирование, проектное мышление.

Prashko O. V. Pedagogical projecting as part of the innovation process of formation of personality oriented schools

The article discusses the various looks that Ukrainian of foreign scientists on pedagogical projecting, types, logical structure components. Highlights the key stages of pedagogical design. Pedagogical projecting is regarded as an effective pedagogical activities aimed at solving problems of the development core competencies of students in the educational process.

Key words: competence, pedagogical projecting, modeling, design, construction, project thinking.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК: 373.5.016:796

Т. Т. Ротерс

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНІЙ КУЛЬТУРИ – ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ СПОРТИВНО ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах реформування освітньо-виховної системи у загальноосвітніх навчальних закладах на перше місце виходить проблема профільного навчання у старшій школі. Це зумовлено тим, що розвиток світового, зокрема європейського освітнього простору, об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію навчання, яка передбачає поглиблене і професійно орієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Найбільш актуальними напрямками профільного навчання у 10 – 11 класах визначено суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які зумовлюються суспільним розвитком праці і містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво.

За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі шляхом як добору різних предметів, так і їх змістом. Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх навчальних закладах з профільним навчанням спрямоване на забезпечення, з одного боку, загальноосвітньої підготовки учнів, а з іншого – підготовку до майбутньої професійної діяльності. У цьому аспекті великого значення набувають питання визначення технології профільного навчання фізичній культурі учнів старшої школи, спрямованість навчального процесу на ознайомлення учнів старших класів з основними формами професійної діяльності фахівців фізичного виховання (вчителі фізичної

культури, тренери з обраного виду спорту), оволодіння ними первинними засобами і формами педагогічної діяльності, підвищення рівня спортивної майстерності в обраному виді спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, дає підстави стверджувати, що проблема профільного навчання у старшій школі розробляється педагогами різних країн світу: Франції, Швеції, Англії, Шотландії, США. Сморід довів, що важливою умовою досягнення успіху у будь-якій діяльності вважається спеціалізація працівника, яка не тільки сприяє розвитку виробничих сил, науки, культури, але й відповідає різноманітності задатків та розвитку людини. У руслі цієї тенденції диференціація навчання є одним із основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи зарубіжжя впродовж багатьох десятиліть. У Росії концепцією профільного навчання визначено номенклатуру основних напрямів профілізації: природничо-математичний, соціально-економічний, гуманітарний, технологічний, універсальний. На Україні досвід професійно зорієнтованого навчання починається з XIX – поч. XX ст. У 1918 р. Наркомпрос України прийняв „Положення про єдину трудову школу УРСР”, згідно з яким у старших класах середньої школи виокремлювались три напрями поглибленого вивчення предметів: гуманітарний, природничо-математичний і технічний. Але ця схема не була реалізована [1]. У подальші роки продовжується тенденція на підготовку молоді до майбутньої трудової діяльності у рамках професійних шкіл різних типів. На сьогодні профілізація старшої школи є домінуючим напрямом функціонування старшої школи та інноваційною технологією спортивно-орієнтованого фізичного виховання школярів.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі теорії і методики фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. У науці не досліджувалися питання технології профільного навчання фізичній культурі в старшій школі.

У цьому контексті метою нашої роботи виступає визначення теоретичних, методологічних та практичних засідок профільного навчання фізичній культурі в старшій школі як інноваційної технології спортивно-орієнтованого фізичного виховання школярів.

У процесі вивчення науково-педагогічних праць було визначено, що профільне навчання фізичній культурі, як зазначає М. Зубалій, орієнтує організацію навчального процесу на ознайомлення старшокласників з основними формами професійної діяльності вчителя фізичної культури або тренера з певного виду спорту, обраного в школі як профільного, на підвищення спортивної майстерності в обраному виді фізкультурно-оздоровчої або спортивної діяльності. Це сприяє розвитку в старшокласників індивідуальних професійних здібностей та розширенню їхніх уявлень про специфіку фізкультурно-оздоровчої та

спортивної діяльності, вчить учнів мислити на професійному рівні вчителя фізичної культури або тренера з обраного вигляду спорту [2] .

На сьогодні в контексті Концепції профільного навчання в старшій школі підготовлено навчальну програму з фізичної культури для школярів 10 – 11 класів на профільному рівні [3], яка спрямована на здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки з фізичного виховання. Основними принципами побудови програми є безперервність, цілісність процесу навчання та особистісно-орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу. У змісті програми передбачається засвоєння старшокласниками розділів: „Основі знань з фізкультурно-спортивної діяльності” та „Способи фізкультурної діяльності” за модульним принципом. У розділі „Основі знань з фізкультурно-спортивної діяльності” передбачається вивчення таких тем: „Соціально-історичні основи фізкультурно-спортивної діяльності”, „Психолого-педагогічні основи фізкультурно-спортивної діяльності”, „Медико-біологічні основи фізкультурно-спортивної діяльності”, „Основі теорії і методики фізкультурно-спортивної діяльності”. Розділ „Способи фізкультурної діяльності” спрямовано на фізичну підготовку, спеціальну підготовку (технічну та тактичну) у відповідності до обраного виду фізкультурної діяльності (ритмічна гімнастика, легка атлетика, аеробіка та ін.).

На нашу думку, ця програма є універсальною. Теоретичний матеріал залишається стабільним, тоді як способи фізкультурної діяльності – модулі – можна змінювати поклад від об’єктивних розумів навчального закладу, в якому буде використовуватись ця програма.

Програма „Фізична культура” (профільний рівень) передбачає реалізацію змісту в обсязі п’яти годин на тиждень у 10 та 11 класах. Вона не встановлює чітко визначеної кількості годин для вивчення тих чи інших складових. Враховуючи рівень знань, фізичної підготовленості учнів, їхні інтереси й здібності, стан матеріально-технічної бази навчального закладу, кліматичні умови, учитель може самостійно: визначати кількість годин на вивчення складових кожного з видів фізкультурної діяльності; змінювати послідовність вивчення питань в обсязі тим; обирати найбільш ефективні форми організації навчального процесу, засоби розвитку фізичних якостей та природних здібностей, спеціальні вправи для опанування учнями рухових дій; застосовувати підручники, посібники, рекомендовані для використання в школі. Розглянемо, як на практиці вчителі реалізують завдання програми з фізичної культури на профільному рівні, урахувавши, що на засвоєння конкретного виду спортивної діяльності у вигляді модулю передбачається 175 годин на рік, з яких 35 годин на теоретичну підготовку, 130 – на фізичну та технічну підготовку, 10 годин – резервні години.

Виникає питання: чи готові загальноосвітні школи, директори та вчителі фізичної культури до впровадження профільного навчання

старшокласників саме за спортивним напрямком. Було проведено анкетування директорів, вчителів фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів м. Луганська та Луганської області. Установлено, що 68,7 % директорів шкіл м. Лозно-Александрівка, Стельмахівка, Брянка, Височинівка, Лизине, Артемівськ, Трьохізбенка, Первомайськ, Луганськ, Весела Тарасівка, Тополі, Комісарівка мають профільне навчання за різними напрямками (суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний), окрім спортивного напрямку, але при цьому директори вважають, що 50 % старшокласників обрали б спортивний напрямок. Основною причиною такого становища є те, що немає кадрів достатньої підготовки та матеріально-технічної бази. Разом з тим директори зазначають що готові впроваджувати профільне навчання з футболу на 50 % і на 25 % з волейболу, баскетболу та фізичної культури.

Анкетування вчителів фізичної культури довело, що з 26 респондентів (100 %) бажать, щоб у них був спортивний профіль з волейболу (41,6 %,), з футболу, баскетболу, фізичної культури (33,0 %). Гімнастику обрали тільки 12,5 % учителів, спираючись на те, що в них немає матеріально-технічної бази. При цьому вчителі фізичної культури вважають, що до 80 % старшокласників оберуть спортивний профіль навчання. Виходячи з цього, можна зазначити, що вчителі фізичної культури готові до впровадження спортивного профілю у старшій школі, але недостатня матеріально-технічна база та відсутність відповідної мотивації директорів щодо профільного навчання за спортивним напрямком не дають можливості практичної реалізації.

Анкетування учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Луганська (192 учнів СШ № 14, 29, 60) показало, що 86,9 % старшокласників подобаються уроки фізичної культури своєю можливістю продемонструвати фізичні якості (49,5 %), цікавим змістом уроків (36,9 %) та особистістю вчителя фізичної культури. Школярам найбільше подобається займатися футболом, баскетболом, волейболом, фітнесом, фізичною культурою, гімнастикою та аеробікою, але тільки 10,4 % учнів міських шкіл обрали б у майбутньому професію тренера з обраного виду спорту та вчителя фізичної культури. При цьому 90,6 % старшокласників знають, що існує тісний зв'язок показників здоров'я та успіху в майбутній професійній діяльності. Цікавим для нашого дослідження є те, що найбільший відсоток старшокласників вказали, що їм подобається саме спортивний напрямок профільного навчання в школі (33,3 %). Далі йде суспільно-гуманітарний (32,8 %), художньо-естетичний (21,9 %), технологічний (18,7 %) та природничо-математичний (13,5 %).

У зв'язку з цим основними завданнями профільного навчання фізичної культури, які має вирішити загальноосвітня школа, директор, учителі фізичної культури, виступають: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних й професійних інтересів, нахилів,

здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодінню майбутньої професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Ідея професійної орієнтації учнів загальноосвітніх навчальних закладів на вибір професії вчителя фізичної культури або тренера з обраного виду спорту в умовах безперервної освіти поєднується з заняттями найбільш талановитих школярів у спеціалізованих навчальних закладах з фізичної культури, до яких зараховують заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, спортивних інтернатах та в училищах фізичної культури. Саме ці спеціалізовані навчальні заклади формують у школярів спеціальні знання, рухові уміння і навички. Виховують фізичні якості у відповідності до обраного виду спорту. Зазначаємо, що в процесі таких занять домінують мотиви спортивно-тренувальні для досягнення високих спортивних результатів, а не профорієнтаційні, тому необхідним є поєднання двох траєкторій розвитку школярів – тренувальної та профорієнтаційної для подальшої професійної освіти у вищих навчальних закладах. У цьому аспекті зазначаємо, що спортивно орієнтоване фізичне виховання спрямовано насамперед на підвищення рівня мотивації до занять фізичними вправами, особистісної самореалізації, формування свого іміджу засобами обраного виду спорту. Разом із тим спортивно-орієнтоване фізичне виховання виконує функції інноваційної освітньої технології в контексті формування фізичної культури особистості, а також функції профільного навчання старшокласників за визначеними варіативним модулями – видами спорту, що професійно орієнтує старшокласників на здобуття професійної освіти з фізичного виховання та спорту.

У якості висновку зазначаємо, що саме поглиблене вивчення легкої атлетики, спортивних ігор, гімнастики, плавання, аеробіки, ритмічної гімнастики за модульним принципом на базі загальноосвітньої підготовки з фізичної культури надає змогу реалізувати соціальне замовлення нашого суспільства на здорову людину, бо проблема здоров'я школярів є нині однією з найбільш актуальних, адже стан здоров'я виступає важливим показником збереження й розвитку людського потенціалу будь-якої країни. Зауважимо, що престижність здорового способу життя зростає в сучасному світі. Стало модним грати в теніс, займатися аеробікою, плаванням та іншими видами спорту, відвідувати тренажерні зали чи мати тренажери у домашніх умовах, стежити за своєю вагою, приймати вітаміни, харчові добавки тощо. Але ж забезпечення здоров'я, формування здорового способу життя – це

проблема багатофакторна. Фізична культура як навчальний предмет є лише однією зі складових, що мають розв'язувати цю проблему на рівні профільного навчання за спортивним напрямком.

Список використаної літератури

1. Організація профільного навчання : довідник вчителя фізичної культури в запитаннях та відповідях. – Х. : Веста ; Вид-во „Ранок”, 2007. – С. 180. **2. Зубалій М.** Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю / М. Зубалій // Здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 3. – С. 1 – 5. **3. Фізична культура : навч. програма. 10 – 11 класи (спортивний профіль) [Електронний ресурс] / В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова, Г. Г. Смоліус, В. О. Сілкова, О. Л. Благий, В. В. Дерев'янка, О. М. Лакіза, Г. А. Коломоєць, А. А. Ребрина, С. В. Перепилиця. – Режим доступу : mon.gov.ua/education/average/prog12/f_k_pr.doc**

Ротерс Т. Т. Профільне навчання фізичній культурі – інноваційна технологія спортивно орієнтованого фізичного виховання учнів старшої школи

У статті наведено аналіз результатів теоретичного та констатувального дослідження проблеми профільного навчання фізичній культурі учнів старшої школи як інноваційної технології спортивно-орієнтованого фізичного виховання. Висвітлено домінуючу роль підвищення мотивації старшокласників до поглибленого вивчення різних видів спорту як інструментарію оволодіння новими руховими вміннями та навичками, основними теоретичними й практичними положеннями методики фізичної культури, а також вміннями та навичками педагогічної діяльності в галузі фізичного виховання і спорту.

Ключові слова: профільне навчання, інноваційна технологія, спортивно орієнтоване фізичне виховання школярів, учитель фізичного виховання.

Ротерс Т. Т. Профильное обучение физической культуре – инновационная технология спортивно ориентированного физического воспитания учащихся старшей школы

В статье дан анализ результатов теоретического и констатирующего исследования проблемы профильного обучения физической культуре учащихся старшей школы как инновационной технологии спортивно-ориентированного физического воспитания. Освящена доминирующая роль повышения мотивации старшеклассников углубленно изучать разные виды спорта как инструментария для овладения новыми двигательными умениями и навыками, основными теоретическими и практическими положениями методики физической культуры, а также умениями и навыками педагогической деятельности в области физического воспитания и спорта.

Ключевые слова: профильное обучение, инновационная технология, спортивно ориентированное физическое воспитание школьников, учитель физического воспитания.

Roters T. T. Profil'noe teaching a physical culture is innovative technology of the sportin-oriented physical education of student senior school

In the article the analysis of results of theoretical and establishing research of problem of the type teaching a physical culture is given student senior school as innovative technology of the sporting-oriented фізичного education. The dominant role of increase of motivation of senior pupils is sanctified deeply to study the different types of sport as a tool for a capture new motive abilities and skills, основними by theoretical and practical positions of method of physical culture, and also abilities and skills of pedagogical activity in area of physical education and sport.

Key words: specialized education, innovative technology, sports-oriented physical education students, a teacher of physical education.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.04

Л. Т. Рябовол

НАСЛІДУВАННЯ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ЯК ОСНОВА РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ (НА ПРИКЛАДІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА)

Постановка проблеми. Освітні системи розвиваються за законами системної подібності, системного наслідування й програмування, інваріантності й циклічності розвитку і функціонування. Їх реалізацію забезпечують, як вказує А. Суббето, „носії спадкових інваріантів”, роль яких відіграють уявлення про поліструктурність освітньої системи [19, с. 40, 280, 493]. Ю. Калиновський представляє спадкові інваріанти як ціннісні культурно-цивілізаційні „коди” спадкування, двома історичними компонентами: хроно-вертикальною (успадкування і збагачення власного досвіду) і хроно-горизонтальною (запозичення і відторгнення чужого досвіду) [6, с. 17]. Саме успадкування системою шкільної правової освіти попереднього досвіду забезпечує її відтворення, постійну присутність у житті суспільства, ефективно цілеспрямоване функціонування. Це дозволяє нам стверджувати, що підвищення якості шкільної правової освіти, вироблення і впровадження інноваційних технологій у навчання правознавства вимагають комплексного ретроспективного аналізу

відповідної освітньої системи, проведеного з метою вивчення й творчого використання її позитивного досвіду (спадку).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний розвиток та становлення шкільної правової освіти і навчання правознавства висвітлені у працях Б. Андрусина (дослідив розвиток шкільної правової освіти у період, починаючи з 1991р.), А. Гуза (вивчав еволюцію шкільної правової освіти України у др. пол. XIX – XX ст. та джерельну базу дослідження цієї проблеми), І. Криштак (визначила роль школи у правовому вихованні старшокласників у др. пол. XX ст.), О. Наровлянського (намагався розв'язати проблему створення системи правової освіти), А. Стаканкова (аналізував теорію і практику правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки др. пол. XIX – початку XX ст.), І. Смагіна (розкрив сутність правознавчого та законодавчого підходів до викладання шкільних правових навчальних предметів), І. Усенка та ін. Однак комплексного аналізу розвитку і становлення системи шкільної правової освіти проведено не було, проблема успадкування й творчого використання виробленого нею досвіду не була предметом окремого дослідження, що й зумовило обрання теми та мети нашої наукової статті.

Мета статті – проаналізувати досвід функціонування системи шкільної правової освіти, вироблений, переважно, за радянських часів, з позицій системного підходу та визначити ті позитивні надбання, які можуть бути творчо використані на сучасному етапі її становлення та стати основою розробки і впровадження інновацій у навчання правознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення правознавства в школах Російської імперії було започатковано у др. пол. XVII ст. і пов'язується з іменем Петра I. Уже в той час почали закладатися методологічні основи шкільної правової освіти, розробка яких продовжується й сьогодні. Зміст шкільного правознавства формується, виходячи із змісту юридичної науки і ґрунтується на пріоритетній, у певний період, правовій концепції. У зв'язку з цим, як зазначає І. Смагін, у процесі свого розвитку правова освіта існувала у двох принципово відмінних формах: *правознавство* і *законознавство* [17, с. 52]. Правознавство є людиноцентричним, ґрунтується на філософсько-правовому підході, теорії природного права, на думку прихильників якої, політичне та правове життя суспільства має відповідати вимогам права, що походить із самої природи людини; законодавство лише закріплює і забезпечує її природні права. Відповідно, право – це спосіб забезпечення нормальних умов життєдіяльності людини, а не її примушення [20, с. 129]. Законознавство є державоцентричним, ґрунтується на нормативно-позитивістському підході, ідеолог якого К. Кельзен вважав, що вихідною формою буття права є норма права, отже, право – це норми, закріплені в правових актах; право і закон ототожнюються [15, с. 215], причому, пріоритетним

стає закон, що виражає і закріплює інтереси і потреби не особи, а держави й забезпечується її примусовою силою.

Протягом тривалого часу в юриспруденції переважав позитивістський підхід, оскільки він відповідав принципам офіційної державної політики як Російської імперії, так і радянської соціалістичної держави. Їх суттєвою рисою був недемократичний політичний режим, за якого інформування громадян про їхні природні права і свободи владою не передбачалося; потрібними були неосвічені у праві виконавці, які не сумнівалися в засадах існуючого устрою. Саме таке державне замовлення виконувала у ті часи шкільна правова освіта. Відбиваючись у її змісті, нормативістський підхід зумовлював обмеження вивчення права переказом діючого законодавства, теорія права, філософське, історичне його осмислення не передбачалося. Однак з нього виходили укладачі програми (К. Неволін) і підручника (М. Рождественський) з курсу законознавства, котрі у середині XIX ст. розробили змістову тріаду: теорія держави і права; правові засади державної влади; основні положення чинного законодавства, що стала основою структурування змісту шкільної правової освіти у XX ст. Лише на початку XXI ст. від неї почали відходити розробники програм, серед яких О. Пометун, Т. Ремех та ін.

У др. пол. XIX ст. у зв'язку з новими політичними й соціально-економічними умовами активізувався громадський рух, учасники якого обстоювали розширення змісту освіти, необхідність вивчення суспільствознавчих предметів, здійснення правового виховання, способами якого вважали: застосування в шкільному житті „початків права”, викладання курсу законодавства; започаткування самоврядування шляхом створення учнівських товариств; виховання в сім'ї, тісний зв'язок сім'ї і школи, організація закладів позашкільної освіти [18, с. 12], що як позитивний досвід розвивалося у подальшому, обґрунтовувалося науково й методично.

Особливу роль у розвитку правової освіти в Україні відіграли земські установи, утворені відповідно до реформи 1864 р. Земці виходили з того, що реалії державного і суспільного життя др. пол. XIX ст. зумовили нове завдання суспільствознавчої освіти: підготувати особу, котра орієнтується в історичних та суспільно-політичних подіях, розуміється на процесах, що відбуваються в країні, й може брати у них участь. Правову освіту (як складову суспільствознавчої) вони розглядали як засіб задоволення потреби людини в знаннях про державу і право, обґрунтовували практично-прикладне значення законів у житті. Завдання правової освіти вони вбачали в наданні населенню, насамперед селянам, які в нових умовах залучалися до державного управління й брали участь у різних відносинах, елементарних знань про правові норми. Максимально, на думку земських освітян, його виконанню сприяло введення до навчального плану, хоча б у варіативну частину, курсу законознавства. Проведений нами аналіз навчальних планів деяких середніх закладів, підвідомчих земств (Єлисаветградське земське реальне

училище, Херсонське земське сільськогосподарське училище), засвідчив, що вони вміщували цей курс. Програмою-мінімум уважалося повідомлення учням знань про державу і закон у контексті тем з історії, тобто, виходячи з особливостей конкретного періоду, інформування про: права селянина, які він мав / має як громадянин, учасник селянського товариства, виборець до Державної Думи, присяжний засідатель; функції та повноваження місцевої влади; основи знань з цивільного і кримінального галузей права. До дидактичних принципів, на яких має ґрунтуватися навчання законодавства, земські освітні діячі відносили: практичність (відповідність запитам і потребам життя), наочність, доступність, міжпредметність, виховний та розвиваючий характер, саморозвитку і самоосвіти. Вони також обстоювали необхідність урахування та сприяння розвитку пізнавальних інтересів і здібностей учнів, позитивну мотивацію та стимулювання навчання. Земські освітяни опікувалися й підготовкою вчителів до викладання законодавства, так, на педагогічних курсах їм пропонувалося прослухати лекції і взяти участь в обговоренні навчальних програм з цього предмета [14]. Практично увесь цей досвід був критично вивчений науковцями, успадкований системою шкільної правової освіти та продовжує удосконалюватися на сучасному етапі їх становлення.

З часу запровадження правової освіти в середні навчальні заклади й до початку ХХ ст. вона не мала системного характеру. Концептуальні засади юридичної науки були у стадії розробки, що відбивалося у змісті шкільних курсів. Теоретичні засади правової освіти лише починали формуватися, практика її реалізації – накопичуватися. Однак, позитивні надбання того часу, як: включення правознавчих курсів у навчальний план середніх освітніх закладів та розробка їх змісту не лише на засадах нормативістського і державоцентричного, але й природно-правового та людиноцентричного підходу, були розвинуті у подальшому.

У ХХ ст. шкільна правова освіта реалізувалася двома шляхами: 1) навчання правознавства як окремого предмета; 2) засвоєння правових знань у процесі вивчення інтегрованого курсу „Суспільствознавство”. Точками біфуркацій, відправними для обрання одного з них, були певні суспільні зміни і прийняття нових нормативно-правових актів, передусім конституцій, доведення змісту яких до населення й забезпечувала шкільна правова освіта.

У період 1924 – 1936 рр. із загальними відомостями про державний устрій та Конституції СРСР і УРСР учнів знайомили під час вивчення „Суспільствознавства”. Протягом 1937 – 1961 рр. у школі вивчався предмет „Конституція СРСР”. Починаючи з 1962 р. й до 1974 р., відомості з правознавства знову інтегровано у курс „Суспільствознавства”. Це пов’язується із змінами політичного курсу (ХХ з’їзд КПРС), усвідомлення сутності яких населенням вимагало підсилення ідеологічного впливу. Крім того, радянське керівництво, переоцінюючи право з нових політичних позицій, вказувало на поступову зміну його ролі і, навіть,

„відмирання у безкласовому суспільстві, в якому ліквідовано приватну власність, відсутні товарно-грошові відносини”. М. Хрущов заявляв, що в соціалістичному суспільстві злочинності бути не може, вона буде подолана й, розглядаючи право передусім як засіб примусу, притягнення особи до відповідальності, стверджував, що право у такому суспільстві скоро зникне, відповідно, його не потрібно вивчати. Проте, програма „Суспільствознавства” все ж включала питання, що раніше були вивчалися в курсі „Конституція СРСР”: політична організація, державний устрій СРСР, основні права та обов’язки радянських громадян, деякі положення трудового, колгоспного та ін. галузей права [8].

У кінці 60 – на початку 70-х рр. ХХ ст. правове виховання та правова освіта актуалізувалися, що відбилося у постановках партії та уряду „Про заходи по покращенню правового виховання трудящих” (1970 р.) та „Про покращення правової роботи в народному господарстві УРСР” (1971 р.), інструктивному листі Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР № 15 від 4.05.1973 р. „Про подальше удосконалення роботи з правового виховання студентів вищих і учнів середніх спеціальних навчальних закладів і пропаганди радянського законодавства”. У них наголошувалося на підсиленні правової складової суспільствознавчої освіти. На їх виконання було утворено новий курс „Основи Радянської держави і права”, який вивчався у школах, починаючи з 1975 р., до 1991 р. у 8-ому класі в обсязі 35 годин на рік. Такий підхід успадковано сучасною системою шкільної правової освіти. Не дивлячись на зміни у меті, змісті, методиці, обсяг навчального часу, відведеного на вивчення основного обов’язкового правознавчого курсу („Основи правознавства” у 9-ому класі) залишається незмінним. Зазначимо також, що його було введено у навчальні плани, починаючи з 1996 р., у зв’язку з прийняттям Програми правової освіти населення 1995 р. і Конституції України 1996 р.

Незалежно від форми реалізації правова освіта за радянських часів обслуговувала партійно-державне замовлення – формування законослухняної особистості, котра використовує правові знання в інтересах держави, інтереси ж самої особи нівелювалися. Правова освіта була ідеологізованою та політизованою. Її цільовизначення та відбір і структурування змісту ґрунтувалися на державоцентричному і законознавчому підходах, оскільки в юриспруденції домінувала позитивістська теорія права. Лише у 70 – 80-ті рр. розуміння права розширилося за рахунок включення у його визначення прав особи, правосвідомості, правовідносин. Нормативістське вчення піддавалося критиці представниками природно-правової та соціологічної правових течій. На їхню думку, наявність у законодавстві „мертвих” норм, декларативних, лозунгових приписів, не відповідних сутності суспільних відносин, підривають твердження про збіг права і законодавства. Однак, прогресивний розвиток юриспруденції у той період майже не впливав на правову освіту, що пояснювалося її закритістю. Відповідно, основною

метою правової освіти у школі проголошувалося «виховання громадянської поваги до багатогранної діяльності держави, що забезпечує охорону правопорядку, інтересів суспільства, прав і свобод громадян, почуття особистої належності кожного до практичної реалізації вищої мети і завдань загальнонародної держави [5, с. 226].

У змісті послідовно розкривалися питання суспільного і державного устрою СРСР, системи радянських державних органів, основних прав і обов'язків громадян, історичного значення Конституцій. Курси Конституції охоплювали переважно основи держави, не містили положень про чинне законодавство, не забезпечували формування в учнів цілісного уявлення про систему права і законодавства. У 50-их рр. у змісті правової освіти був підсилений законознавчий аспект (спрямованість на вивчення законодавства, обов'язків громадян, без з'ясування сутності й соціального призначення держави і права). В основу структурування змісту була покладена вже відома змістова тріада, навчальна програма охоплювала питання загальної теорії держави і права, Конституції СРСР та УРСР, галузевого законодавства (трудового, сімейного, цивільного, адміністративного, кримінального). Курс „Основи радянської держави та права” за законами системного наслідування успадкував попередній досвід шкільної правової освіти, однак, засвідчував її новий, більш високий рівень розвитку, формував підґрунтя для становлення сучасної системи шкільної правової освіти. Його метою було формування громадянської відповідальності й особистої переконаності в необхідності суворого дотримання моральних і правових норм та непримиренної боротьби з антисуспільними проявами. Курс мав практичне спрямування. Перелік його завдань був розширений і ускладнений та включав: формування необхідної системи знань з питань держави і права; виховання поваги до Радянської держави і права, соціалістичної законності; вироблення вміння протистояти неправильним поглядам на державу і право, спростовувати їх; формування навичок правомірної поведінки, потреби й уміння активно захищати в установленому законом порядку інтереси держави, суспільства, особи; виховання активної громадянської позиції, нетерпимості до правопорушень [7, с. 3 – 5]. Мета і завдання відповідали новим умовам суспільно-політичного розвитку країни, були свідченням того, що шкільна правова освіта реагує на зміни, які відбуваються в державі. Нова мета вимагала оновлення змісту, переорієнтації у підходах до його відбору. Проте, як і раніше, зміст виконував партійне замовлення, що не узгоджувалося з вимогами часу, потребами суспільства і особи, осучасненою метою. Він спрямовувався на становлення законослухняної особистості, котра вміє застосовувати правові знання в інтересах держави і суспільства, причому, аспект „законослухняності” був підсилений, що виявилось в доповненні змістової тріади новим блоком питань: держава і право, взаємозв'язок права і моралі; радянське право і законодавство (за галузевим принципом); законність і правопорядок в

країні. Це стало важливою сходинкою у розвитку системи шкільної правової освіти, оскільки підтвердило дію закону, відповідно до якого всі компоненти структури системи мають бути взаємоузгодженими; якщо вони суперечать один одному, то система відкине „чужорідний” компонент, або взагалі припинить існування, у зв'язку з тим, що не може виконати призначення, для якого утворена. Змістовий став першим, серед компонентів системи правової освіти, який почали модернізувати після набуття Україною незалежності. Це відбивалося у розробці цілої низки навчальних програм з правознавчих курсів, наприклад [11; 12 тощо]. Паралельно, удосконалювалася й методична система правознавства.

Аналіз мети та змісту шкільної правової освіти, засвідчив, що в радянський період вона була знаннево зорієнтованою, спрямованою на формування знань, умінь і навичок (ЗУНів), а не на розвиток особистості та її реальну підготовку до життя (хоча останнє й декларувалося в освітніх документах). Не передбачалося нею й вироблення особистісного ціннісного ставлення до держави, права, закону. Всі школярі повинні були оцінювати їх однаково з ідеологічних позицій, визначених партією. Це дозволяє характеризувати її як орієнтовану на недемократичні суспільні цінності й відповідне державне замовлення. Однак, як вказує Н.Еліасберг, починаючи з 60-их рр. вона вже частково задовольняла й потреби самої особи. Так, програмою курсу „Конституція СРСР та УРСР” (1960 р.) передбачалося формування в учнів системи правових знань, значимих для самої особистості як суб'єкта правомірної поведінки [4], що є проявом людиноцентризму.

Аналізуючи методичну систему правознавства, ми встановили, що основною формою навчання був урок. У старших класах проводили лекції та семінари. На початку заняття актуалізувалися опорні знання, як правило, у формі бесіди. Це забезпечувало системність, наступність, послідовність у навчанні. Запроваджувалися рольові ігри, конференції, диспути на правову тематику; залучалися співробітники державних, судових і правоохоронних органів, депутати місцевих рад трудящих і представники їх виконавчих комітетів. Навчальна діяльність учнів на уроках пов'язувалася з позакласною і позашкільною правовиховною роботою, формами яких були: гуртки і учнівські наукові товариства, усні журнали, лекторії, вечори запитань і відповідей, екскурсії тощо. Звернення до таких організаційних форм вирішувало низку навчально-виховних завдань: стимулювання пізнавального інтересу до предмета; забезпечення зв'язку навчання з життям, теорії та практики; орієнтування учнів на юридичну професію тощо. Цим і пояснюється їх успадкування сучасною системою шкільної правової освіти.

Методисти вказували на необхідність врахування в процесі навчання вікових особливостей учнів, що, однак, не повністю втілювалося у практику. Цей напрямок є перспективним для розробки інноваційних технологій, адже проблема адаптації наукових знань до

віку школярів є актуальною й сьогодні, що пов'язано з високим рівнем складності юридичної науки.

Досвід, гідний подальшого використання, – це досвід встановлення внутрішньо-курскових та міжпредметних зв'язків правознавства, передусім, із суспільствознавством та історією. Основний шлях їх реалізації – пригадування певного положення, навчального матеріалу, вже відомого учням з іншої теми чи предмета, й використання його в процесі засвоєння нових знань. Серед методичних прийомів реалізації таких зв'язків: порівняння; репродуктивні та проблемні питання, логічні бесіди (система взаємопов'язаних запитань); завдання на коментування; аналіз наочних посібників, текстів, життєвих явищ; постановка завдань для урочної і позаурочної роботи, виконання яких вимагає від учня застосування знань, вмінь, отриманих і сформованих раніше [3, с. 73, 84]. Доцільність реалізації внутрішньо-курскових та міжпредметних зв'язків у процесі навчання правознавства обґрунтовується тим, що у такий спосіб забезпечується наступність, системність, комплексність у сприйнятті держави, права і законодавства як суспільних явищ та предмета вивчення правознавства, формується цілісне уявлення про них.

Основними напрямками роботи вчителя щодо засвоєння змісту шкільної правової освіти були і залишаються: 1) формування в учнів правових понять (норма права, держава, демократія, законність тощо) як одиниць навчального матеріалу. На допомогу школі науковці розробляли словники-довідники. До цієї роботи залучалися і вчителі, вона продовжується й сьогодні, наприклад [13; 16 тощо]. З метою підвищення ефективності засвоєння понять методисти пропонували теоретичні положення змісту пов'язувати з практикою правозастосування; обґрунтовували необхідність контролю за цим процесом, рекомендували вводити в структуру опитування термінологічні диктанти [9, с. 22]. Цей досвід творчо використовується сьогодні, наприклад, завдання на перевірку розуміння понять та вмінь їх використовувати включаються в різнорівневі тести, юридичні задачі; 2) встановлення співвідношень, причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язків. За радянських часів доведено й сьогодні підтверджено, зокрема, у працях Н. Ткачової, що встановлення співвідношення, наприклад, між правами й обов'язками сприяє глибшому розумінню питання рівноправності громадян. Причому, це співвідношення розглядають у двох аспектах: 1) не існує прав без обов'язків, так само, як не існує обов'язків без прав; 2) право є обов'язком, а обов'язок – правом. Достовірність цих тверджень, як і раніше, має підтверджуватися в процесі вивчення тем щодо конкретних прав і обов'язків громадян [1, с. 129, 138].

Використання наочності (схеми системи державних органів, таблиці, діаграми та ін.). Реалізації „золотого правила дидактики” сприяло видання наочних посібників, наприклад, „Політична організація радянського суспільства” (М., 1972), таблиць „Основы советского государства и права” (М., 1979); розроблялися методичні аспекти

застосування наочності у вивченні правових питань [2]; обґрунтовувалася доцільність застосування наочності в контексті усних пояснень вчителя, з метою конкретизації теоретичних положень тощо [3, с. 115 – 126]. Таблиці, наприклад, порівняльні, та схеми сьогодні також широко використовуються у процесі навчання правознавства із залученням інформаційно-комунікативних технологій, сучасних технічних засобів навчання.

Як свідчить практика вивчення правових питань за радянських часів, доцільними й ефективними є практичні методи навчання, передусім, робота з документами. Учні опрацьовували тези і доповіді ЦК КПРС, програми партії, зміст Конституції СРСР, Положення про вибори, Кримінальний кодекс УРСР, Закон про судоустрій УРСР, Положення про соціалістичне державне виробниче підприємство, основи законодавства СРСР і союзних республік про працю, Закон СРСР про загальний військовий обов'язок, Кодекс про шлюб та сім'ю УРСР [21, с. 141 – 146]. Вчителі зверталися також до художньої літератури, публіцистики; методисти розробляли прийоми використання періодики (поточної інформації), телебачення (навчального кіно) на уроках. Роботу з документами органічно інтегрували у процес навчання, наприклад, у процесі засвоєння учнями нового матеріалу щодо структури і функцій вищих органів державної влади, їх характеристика, зроблена вчителем, поєднувалася з опрацюванням учнями відповідних розділів Конституції СРСР. Однак, методика використання документів у процесі навчання правознавства за радянських часів детермінувалася передусім їх змістом, державоцентричним та законознавчим підходами, офіційною ідеологією. Відтак, навчально-виховний потенціал законодавства фактично нівелювався. Це дозволяє стверджувати, що нормативно-правові акти у навчанні слід використовувати не з метою виконання ідеологічного замовлення держави, а для виховання й розвитку учнів на їх демократичних засадах, загальнолюдських цінностях, закріплених у них. Лише за таких умов робота з документами сприятиме підвищенню ефективності навчання правознавства.

Серед методичних прийомів вивчення питань держави і права було порівняння (протиставлення, співставлення). Майже на кожному уроці порівнювали соціалізм і капіталізм, соціалістичну державу протиставляли капіталістичній, соціалістичну демократію – буржуазній, щоб „більш яскраво й переконливо засвідчити переваги соціалізму й успіхи соціалістичних країн”. На їх підтвердження учні під керівництвом вчителя добирали матеріал, опрацьовували періодичну пресу, статистичні збірники, довідники. Як бачимо, порівняння здійснювали з ідеологічних позицій. Лише за умови відкидання цього негативного досвіду, воно стає ефективним прийомом формування правових понять, засвоєння правових знань; сприяє визначенню загального та особливого у фактах і явищах дійсності та поняттях, встановленню взаємозв'язку набутих раніше і нових знань. Цим і пояснюється його широке

використання сьогодні. Радянська методична система залишила також підхід, відповідно до якого, порівняння проводять за критеріями, що відбивають сутність порівнюваних явищ. Крім того, вчителі звертаються до нього у процесі викладу теоретичного матеріалу у формі розповіді, при опрацюванні документів тощо [1, с. 115, 123 – 124].

Для забезпечення системності правової освіти організовували взаємодію школи та сім'ї, сприяли правовому вихованню батьків [10, с. 34 – 36].

Висновки. Модель системи шкільної правової освіти за радянських часів, як показало дослідження, була тоталітарною, ознаками якої є: ідеологічно залежне цілевизначення й цілепокладання; орієнтація змісту на забезпечення авторитарно визначених результатів, що ґрунтуються на антидемократичних цінностях; жорстким контролем за всіма компонентами і процесами системи навчання; нехтуванням потребами й інтересами розвитку особистості на користь колективу, суспільства, держави. Однак, позитивні надбання того періоду: введення самостійного предмета правознавства, використання внутрішньо-курскових та міжпредметних зв'язків, застосування, наочності, порівняння, практичних методів навчання, взаємодія школи та сім'ї у правовому вихованні учнів тощо, успадковані сучасною системою шкільної правової освіти як інваріанти (спадкові інваріанти), стали підґрунтям розробки інноваційних технологій навчання правознавства. Неодмінною умовою їх упровадження в процес навчання та підвищення, у зв'язку з цим, його ефективності є деідеологізація та деполітизація правової освіти в школі, а також переорієнтування її з державоцентричного та законознавчого підходів на людиноцентричний та правознавчий; спрямування її не на виконання замовлення держави, а передусім на задоволення потреби у правовій освіті самої особи, адже знання особою своїх прав, свобод і обов'язків, вміння їх реалізувати й захищати у разі порушення, сприятиме розвитку суспільства і держави на сучасних демократичних засадах.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Перспективними у напрямку дослідження є конкретні методичні розробки інноваційних технологій на основі досвіду, успадкованого сучасною системою навчання правознавства.

Список використаної літератури

1. Бойков В. В. Методика викладання курсу суспільствознавства в школі. Посібник для вчителя / В. В. Бойков, О. М. Лушников, М. П. Овчинникова. – К. : Рад. шк., 1974. – 194 с. **2. Додушко І. В.** Использование наглядности на уроках общество- ведения: Кн. для учителя / И. В. Додушко. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1984. – 144 с. **3. Дружкова А. В.** Методика преподавания обществоведения в средней школе : учеб. пособие для студентов ист. фак. пед. ин-тов / А. В. Дружкова. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с. **4. Элиасберг Н. И.** Правовое образование в отечественной школе 30-х – 90-ых годов XX в.

Опыт системно-генетического анализа / Н. И. Элиасберг. – СПб., 2000.

5. Изучение обществоведения в средней школе : пособие для учителей / Артемьева Г. В., Бойков В. В., Вендровская Р. Б. и др. ; под ред. А. В. Дружковой. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.

6. Калиновський Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства як соціокультурний феномен: філософсько-правова рефлексія : автореф. „Філософія права” / Ю. Ю. Калиновський. – Х., 2010. – 37 с.

7. О введении курса „Основы Советского государства и права” в 8 классе общеобразовательных школ. Приказ Министра просвещения СССР. 7 января 1975 г. № 3 // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения УССР. – 1975. – № 8. – С. 3 – 5.

8. О преподавании обществоведения в школах Украинской ССР. Методическое письмо программно-методического управления Министерства просвещения УССР / ред. П. Л. Уховская. – К. : Рад. шк., 1964. – 139 с.

9. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Певцова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

10. Программа курсу „Методика правового воспитания школьников” / Давыдов Г. П., Кишин В. А., Мицкевич А. В., Обухов В. А. – М. : Просвещение, 1983. – С. 31 – 36.

11. Проект програми курсу „Основы держави і права України” для 9-х класів загальноосвітніх шкіл / О. М. Мироненко, І. Б. Усенко // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 15 – 16. – С. 37 – 49. – К. : „Освіта”, 1992.

12. Проект програми курсу „Основы української держави і права” для 9-х класів загальноосвітніх шкіл / В. Гринчишин, С. Демський, В. Опришко // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти України. – 1992. – № 13. – К. : „Освіта”, 1992.

13. Ратушняк С. П. Правознавство: словник-довідник / С. П. Ратушняк. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. – 144 с.

14. Рябовол Л. Т. Внесок земських установ у розвиток і становлення шкільної історичної та правознавчої освіти в Україні (на матеріалах Херсонської губернії) / Л. Т. Рябовол // Наукові записки. – Вип. 97. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 252 – 257.

15. Скакун О. Ф. Теорія держави і права: Підручник / Скакун О. Ф. [пер. з рос.]. – Х. : Консум, 2001. – 656 с.

16. Словарь-справочник по обществоведению и основам Советского государства и права : кн. для учащихся ст. классов общеобразоват. шк. / сост. Н. С. Чернавин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 288 с.

17. Смагін І. І. „Правознавчий” та „законовознавчий” підходи до викладання шкільних правових навчальних предметів / І. І. Смагін // Вісник Житомир. держ. ун-ту. – Серія : педагогічні науки. – Вип. 42. – С. 51 – 55.

18. Стаканков А. В. Теорія і практика правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. В. Стаканков. – Х., 2004. – 21 с.

19. Субетто А. И.

Сочинения : в 13 т. / А. И. Суббето. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – Т. 7 : Ноосферизм : системология образования и образованиеведение / под ред. Л. А. Зеленова. – 2007. – 520 с. **20. Теорія держави і права (опорні конспекти) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / авт.-упоряд. М. В. Кравчук. – К. : Атіка, 2003. – 288 с. **21. Хрестоматія з курсу суспільствознавства / упоряд. : Ф. К. Ковальчук, І. М. Скрипкін. – К. : Рад. шк., 1972. – 199 с.****

Рябовол Л. Т. Наслідкування в освітніх системах як основа розробки та впровадження інновацій (на прикладі системи навчання правознавства)

У статті проаналізовано досвід функціонування системи шкільної правової освіти, вироблений, переважно за радянських часів, з позицій системного підходу; визначено позитивні надбання, які можуть бути творчо використані на сучасному етапі її становлення та стати основою розробки і впровадження інновацій у навчання правознавства.

Ключові слова: шкільна правова освіта, навчання правознавства, методична система, методи та прийоми навчання.

Рябовол Л. Т. Наследование в образовательных системах как основа разработки и внедрения инноваций (на примере системы обучения правоведения)

В статье с позиций системного подхода проведен анализ опыта функционирования системы школьного правового образования, сформированного, преимущественно в советский период; выделены те наработки, которые могут быть творчески использованы на современном этапе ее становления и стать основой разработки и внедрения инноваций в обучение правоведения.

Ключевые слова: школьное правовое образование, обучение правоведению, методическая система, методы и приемы обучения.

Ryabovol L. T. Inheritance in educational systems as a basis for development and innovation (for example, learning system of jurisprudence)

The article analyzes the experience of the school system of legal education, being formed, mainly in the Soviet period, with a system approach, defined positive achievements that can be creatively used at the present stage of its formation and the basis for development and innovation in education law.

Key words: school legal education, education law, methodical system, methods and techniques of teaching.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 378(100)–027.1–044.247

Е. И. Артамонова

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ – СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МИРОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В декабре 2014 г. завершится декада устойчивого развития образования и общества, провозглашенная 57-ой сессией Генеральной Ассамблеи ООН. Концепцией модернизации российского образования предусмотрено создание механизма устойчивого развития системы образования. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении устойчивого, динамичного развития российского общества. Инновационные преобразования, реформирующие или модернизирующие систему образования, происходят в условиях интеграционных процессов. Современный социум трансформировался в образование суперобщностей – единения государств на уровне больших регионов. Интеграционные процессы происходят и в системах образования. Появились мегасистемы интегрирующие образовательное пространство (Европейское пространство высшего образования – в прошлом Болонский процесс, Американская система образования, Британская система образования, Система тихоокеанского кольца).

Сама концепция устойчивого развития является на сегодняшний день стратегической целью образования, восходящей к идее *наличия единой ценностной ткани общества*. Педагогическая общественность должна ориентироваться на принятую государством систему ценностей и её эффективную реализацию в учебном процессе. Следует учесть при этом необходимость ориентации как на традиционное обучение, так и на педагогическую инноватику. Если традиционное обучение воспроизводит, в основном, опыт прошлого, а учебное знание существенно отстаёт от современных достижений научно-технического прогресса, то образование в интересах устойчивого развития должно ориентироваться на проблемы будущего. Простая трансляция культурного опыта в условиях нарастания информационных потоков, конечно же, невозможна.

Как уже было отмечено, характерной чертой современного общественного развития в мире является *интеграция*. Она выступает определяющим фактором, влияющим на развитие образования. Интеграция имеет внутренний и международный аспекты. Сама аксиологическая ориентация современного образования, как следствие

интеграционных процессов, на формирование „культуры мира” и гражданина как субъекта культуры своего народа, общества, профессиональной культуры до сих пор предстает перед педагогической общественностью витиеватой конструкцией.

Внутри страны интеграция проявляется в растущей взаимосвязи отдельных сфер общественной жизни. В ее основе лежат последствия развивающегося и постоянно нарастающего научно-технического прогресса, обеспечивающего высокие темпы и огромные масштабы преобразовательной деятельности человечества, а также слияние науки, образования и производства.

В международном аспекте проявлениями интеграции являются возросшие масштабы внешней торговли, нарастающая мощь транснациональных корпораций и международных банков, усиление роли международных организаций и политических решений, а также нарастающая тенденция к формированию единой мировой культуры и глобальной системы образования.

В настоящее время в результате усиливающихся интеграционных процессов формируется единое мировое образовательное пространство, когда вузам необходимо решать свои финансовые проблемы, а студентам – вопросы, связанные с получением более качественного образования, общепризнанных дипломов, дающих право на последующее трудоустройство.

Международная интеграция проявляется в *интернационализации* высшего образования и выражается в таких формах международного сотрудничества как:

- развитие институционального партнерства и создание стратегических образовательных альянсов;
- участие в международных исследовательских проектах;
- формирование новых интернациональных стандартов, учебных планов и образовательных программ;
- организации индивидуальной и институциональной академической мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава и персонала в образовательных целях.

Концепции интернационализации образования сосуществует с новыми концепциями *глобализации и европеизации*.

При этом если интернационализация относится к внутри- и межнациональным отношениям, то глобализация находится за национальными границами и национальными требованиями к образованию.

Под глобализацией одни ученые понимают установление взаимозависимого экономического, политического и образовательного пространства; другие – универсализацию различных сфер общественно-политической жизни.

Глобализация, несомненно, оказывает значительное воздействие на развитие высшего образования как напрямую – что выражается в

увеличении финансирования образования, так и косвенно – что проявляется в необходимости соответствия компетенций, получаемых студентами, потребностям рынка труда. Изменился сам статус образования – оно превратилось в сферу образовательных услуг, на которую распространяется действие рыночного механизма с его законами спроса и предложения, жесткой конкуренции и необходимостью внедрения маркетинговых технологий.

Глобализация и переход к обществу знаний предъявляет новые и значимо важные требования к университетам как центрам знаний. Вузы в разной мере подвергаются воздействиям глобализации: одни как субъекты, другие как ее объекты. Учебные программы всё более становятся проекциями глобальных и международных перспектив. Управление процессами глобализации образования осуществляется такими международными институтами и организациями как: ООН, ЮНЕСКО, ОЭСР, „Большая восьмерка”, Всемирный банк и др.

В странах Европы процессу международной интеграции вузов придается межправительственный официальный характер. В Меморандуме ЕС о развитии высшего образования говорится о необходимости формирования единой политики стран сообщества *по вопросам* мобильности студентов, кооперации между вузами, языка обучения, подготовки преподавателей, признания сертификатов и сроков обучения и единой информационной сети.

Под „европеизацией” можно понимать выработку специфического европейского подхода к обучению и исследованию образовательного процесса. Это всеобъемлющий процесс, имеющий далеко идущие цели в изменении ментальности современного общественного сознания в направлении выработки определенных общеевропейских ценностей, норм, подходов, институтов и др., чувства принадлежности к единому социальному и культурному пространству.

Пересечение логики глобализации, интернационализации и европеизации ставит перед современными высшими учебными заведениями задачу пересмотра образовательных программ и разработки новых стратегий и тактик, от которых во многом зависит эффективное функционирование национальных систем образования и их рациональное включение в мировую образовательную систему. Развитие диалога между разными системами образования в самых разнообразных формах, безусловно, способствует взаимопониманию, взаимообогащению и, главное, повышению качества образования.

В настоящее время в условиях глобализации доля страны в распределении доходов мирового рынка академического образования свидетельствует о её конкурентоспособности в создании высокотехнологичной продукции и экспорте знаний. Известно, что основная часть доходов мирового рынка высшего образования приходится на развитые страны. Почти 24 млрд. долларов остаются в США и Великобритании; около 20 млрд. долларов привлекают

Австралия, Новая Зеландия, Канада, Франция, Германия, Швейцария и другие страны Европы; приблизительно 5 млрд. долларов составляют доходы развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока; Япония получает 1,5 млрд. долларов, Китай – 0,9 млрд. долларов; Содружество независимых государств – 0,9 млрд. долларов. При этом ежегодные доходы России от обучения российских студентов составляет примерно 0,5 млрд. долларов в год [6, с. 10].

Ценностная ткань социума воспроизводится через систему образования. В условиях интеграционных процессов акцентируется внимание педагогической общественности на парадигме устойчивого развития, базирующейся на таких экзистенциалах человеческого бытия как духовная свобода, ответственность. Они мыслятся через идею взаимоотношения (диалога) в сосуществовании человека и современного мира – Природы, Общества, Человека. Сегодня духовная свобода понимается как свобода для... (сотрудничества, сотворчества). Ответственность личности мыслится как коллективная ответственность и т.д.

Таким образом, парадигма задает новые базовые идеи современному образованию, которые должны быть транслированы педагогикой в образовательную практику: идеи диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности и т.п. Через образование должно быть определено новое понимание смысла жизни человека, определение контуров грядущего развития и единению действий, направленных на создание лучшего будущего для землян. Сегодня ставка сделана на *духовность* человека, ориентацию на высшие ценности, ибо именно духовности человечество обязано своим прогрессом. Социумы, которые были лишены этого качества, препятствовали его развитию, погибали, несмотря на научные и технические достижения. Сегодня укоренились религиозное и светское толкование духовности личности.

Значима ориентация на человека как высшую ценность социального бытия в условиях демократизации жизни российского общества. Она утверждает отношение к нему как субъекту познания, общения и творчества. Так, одной из первостепенных задач современной педагогики высшей школы является выявление гуманистического потенциала личности как гражданина и профессионала.

Гуманистическая цель образования, восходящая к формированию всесторонне развитой личности, требует пересмотра содержания образования. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение личности к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих ее поведение в жизненных ситуациях. Образование в условиях его массового характера

является важным механизмом переустройства общества. Оно призвано формировать человека как субъекта культуры.

Назначение высшего образования сегодня видится в том, чтобы обеспечивать устойчивое развитие и совершенствование общества:

а) гарантировать подготовку высококвалифицированных выпускников и ответственных граждан, способных удовлетворять потребности во всех сферах человеческой деятельности путем предоставления возможности получения соответствующих квалификаций, включая профессиональную подготовку, сочетающих знания и навыки высокого уровня, на основе использования курсов и учебных программ, постоянно адаптируемых к современным и будущим потребностям общества;

б) обеспечить возможности для получения высшего образования и продолжения обучения на протяжении всей жизни. Предоставляя учащимся оптимальный диапазон выбора и придавая гибкий характер получению высшего образования в рамках этой системы, наряду с возможностью для индивидуального развития и социальной мобильности, с целью воспитания в духе гражданственности и подготовки к активному участию в жизни общества, придерживаясь глобального мировоззрения, а также с целью создания эндогенного потенциала и утверждения прав человека, устойчивого развития, демократии и мира в духе справедливости;

в) расширить исследовательскую деятельность специалиста, обеспечивать общество необходимыми знаниями с целью оказания помощи в области культурного, социального и экономического развития личности, поощряя и развивая естественнонаучные и технологические исследования, а также исследования в области социальных и гуманитарных наук и творческую деятельность в сфере искусства;

г) способствовать сохранению, расширению, развитию и распространению национальных и региональных, международных культур в условиях культурного плюрализма;

д) содействовать защите и укреплению общественных ценностей, обеспечивая воспитание молодежи в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности, осуществляя критический и непредвзятый анализ и обеспечивая вклад в обсуждение стратегических направлений и в расширение перспектив гуманизма;

е) развивать и совершенствовать образование на всех уровнях, в том числе путем подготовки преподавателей.

Культурно-гуманистическими функциями образования являются: ориентация образовательного процесса на *выживание* и развитие человечества, утверждение человечности как родового качества человека; сохранение биосферы, природы (Земли и Космоса); развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях выбора; обеспечение

возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций.

Образование является важным социальным механизмом, целенаправленно подготавливающим личность к жизнедеятельности в информационном обществе в условиях интеграции. Его ориентиры и приоритеты тоже меняются: уточняются цели образования, мотивы и смыслы его получения; модернизируется содержание образования; выявляется специфика ученичества и преподавательской деятельности в условиях использования компьютера и информационных технологий.

Сама природа информационного общества порождает необходимость модернизации образования для формирования готовности личности к успешной социализации человека в постоянно меняющейся, все более взаимосвязной информационной среде. Современные исследователи говорят о *целостности образования*, что проявляется в единстве, неразрывности, взаимосвязи естественнонаучного и гуманитарного образования, реализации междисциплинарных связей в рамках отдельных областей знания; обеспечение функциональной связи гуманитаризации, фундаментализации и деятельностной направленности образования. Эта целостность способствует устойчивому развитию образования.

Анализ теоретических исследований и педагогической практики позволил выделить *тенденции* модернизации образования в информационном обществе, как *внутренние*, присущие самой системе образования, так и *внешние*, отражающие взаимовлияние систем:

– *прогностическая направленность образования* (способность в своем современном развитии «предвидеть» и определенным опережающим образом удовлетворять потребности грядущих поколений людей; переход от концепции поддерживающего образования к концепции опережающего образования); корреляция образования с высокими темпами изменений в реалиях современной культуры, системе научных знаний о мире и человеке;

– *создание единого информационного образовательного пространства* (на уровне этноса, страны, мира) и информационной образовательной среды, в основе которой лежат новые информационные, коммуникационные технологии, в частности *дистанционное образование*, позволяющее получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни человека;

– *личностная ориентация образования* (формирование специальных механизмов личностной социализации индивида – личностного опыта, рефлексии, автономности, ответственности, волевой саморегуляции; усиление эффективности личностно-развивающего потенциала образования за счет компьютерной поддержки личностно-

развивающих образовательных технологий [5] – контекстуальных, диалогических, игровых, коммуникативно-ролевых, имитационно-моделирующих систем обучения). Ориентация образования на саморазвитие личности (приоритетная востребованность в новых информационных условиях личностного знания, субъектного опыта, индивидуальной заинтересованности, личностно-творческой работы; развитие самостоятельности и независимости личности в открытом образовании; поддержка средствами информационных технологий проявлений „самости”);

– *культурособразность образования* – учет в образовании специфики модернизации поля культуры в условиях информационного общества, обусловленной проявлением традиций культуры, возникновением новых культур; смещение культуры в эпицентр современного образования; поликультурность образования (адекватность культурному и этническому многообразию человечества; воспитание у человека толерантности к иным культурам и системам ценностей; выработка его социальной и личностной целостности и соразмерности; культурная компетентность личности, связанная с облегчением доступа к культурным ценностям других наций и народов при сетевых взаимодействиях; трансформация монолога в диалог и полилог и т. д.);

– *экологизация, природосообразность образования* (ориентация образования на цели понимания и сохранения природы, ноосферное развитие общества, сохранение биосферы планеты и выживание человечества как вида, становление личности, способной решать глобальные проблемы человечества; осознание путей обеспечения выживания цивилизации и сохранения витальных основ человеческой сущности при создании искусственного интеллекта; практическое включение личности в природоохранную и природоисследовательскую деятельность);

– *прагматическая направленность образования* (продуктивность в образовании; возможность создания собственных настоящих, востребованных учебных проектов и продуктов на основе новых информационных технологий, которые становятся реально действующими основными инструментами дальнейшей практической профессиональной деятельности человека; моделирование различных деятельностных процессов, явлений и объектов; приоритетность креативной деятельности в образовании (передача репродуктивных функций деятельности компьютерным системам обработки информации, информационным технологиям; расширение поля проектной деятельности в образовании);

– *открытость образования* как способность к саморазвитию, предполагающая новый подход к определению целей и результатов образования, взаимодействию учителя и учащихся, к личности ученика и педагога, содержанию образования;

– *непрерывность образования* (необходимость и доступность образования не только в начале жизненного пути человека, но и на всем его протяжении, что обусловлено стремительным возрастанием объемов знаний, информационных потоков, совершенствованием технологий во всех сферах деятельности общества и человека; обеспечение организационного и содержательного единства, преемственности и взаимосвязи всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающего задачи по социализации личности и удовлетворяющего ее стремление к самообразованию, саморазвитию);

– *гуманизация и гуманитаризация образования* (смещение акцента на интересы и роль личности учащегося и педагога; становление субъект-субъектных отношений; создание оптимальных условий разностороннего развития личности в новой информационной образовательной среде); формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем; смена акцентов и приоритетов – отказ от технократизма, противостоящего гуманитаризации, традиционного противопоставления гуманитарных и естественнонаучных дисциплин; создание ситуаций для принятия человекоориентированных решений; преодоление отрыва уникалий от универсальности, взаимодействие внесознательного и сознательного, образного и понятийного, универсального и уникального;

– *фундаментализация образования* (превращение образования в подлинный фундамент материальной, духовной, теоретической и практической деятельности людей; углубление теоретической общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки учащихся, позволяющее им увидеть взаимосвязь предметов и явлений, создать собственную целостную картину мира; взаимодополнение, т.е. комплиментарность, рационально-логического и эмоционально-образного мышления; раскрытие основ и источников различного знания и опыта; изучение и формирование целостных представлений об основных законах природы, общества и их дальнейшего развития, а также природы и назначения самого человека).

Список использованной литературы

- 1. Слостенин В. А.** Педагогическое образование : вызовы XXI века / В. А. Слостенин. – М. : МАНПО, 2010.
- 2. Колесникова И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999.
- 3. Артамонова Е. И.** Проблемы подготовки педагогических кадров в условиях сотрудничества с европейским пространством высшего образования / Е. И. Артамонова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы 9 Междунар. науч. конф., 18-19 августа 2012 г., Мадрид. – М. : МАНПО, 2012. – С. 5 – 9.
- 4. Новикова Г. П.** Совершенствование

профессиональной подготовки педагогов в инновационной системе вузовского дошкольного образования / Г. П. Новикова // Образование и педагогическая наука в социальной модернизации казахстанского общества. Междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию Ш. К. Беркимбаевой, 10 окт. 2012 г., Алматы. – Алматы : Каз. гос. жен. ПУ, 2012. – С. 17 – 22.

5. Сериков В. В. Образование и личность. (Теория и практика проектирования педагогических систем) / В. В. Сериков. – М., 1999.

6. Ермаков Д. С. Образование для устойчивого развития / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2006. – № 9.

Артамонова К. Й. Сталий розвиток – стратегічне завдання вищої професійної освіти в умовах світової інтеграції

У статті проаналізовано концепцію сталого розвитку російської освіти і суспільства, розкрито поняття інтеграції як визначального чинника, що впливає на розвиток освіти; інтернаціоналізації, глобалізації та європеїзації, які виробляють специфічний глобальний європейський підхід до навчання і дослідження освітнього процесу, сприяють формуванню нових інтернаціональних стандартів, навчальних планів і освітніх програм. Автор говорить про сьогоденне призначення вищої освіти – забезпечення сталого розвитку і вдосконалення суспільства, а також виділяє тенденції модернізації освіти в інформаційному суспільстві.

Ключові слова: сталий розвиток системи освіти, інтеграція, інтернаціоналізація, глобалізація, європеїзація, тенденції модернізації освіти.

Артамонова Е. И. Устойчивое развитие – стратегическая задача высшего профессионального образования в условиях мировой интеграции

В статье проанализирована концепция устойчивого развития российского образования и общества, раскрыты понятия интеграции как определяющего фактора, влияющего на развитие образования; интернационализации, глобализации и европеизации, которые вырабатывают специфический глобальный европейский подход к обучению и исследованию образовательного процесса, способствуют формированию новых интернациональных стандартов, учебных планов и образовательных программ. Автор говорит о сегодняшнем назначении высшего образования – обеспечении устойчивого развития и совершенствования общества, а также выделяет тенденции модернизации образования в информационном обществе.

Ключевые слова: устойчивое развитие системы образования, интеграция, интернационализация, глобализация, европеизация, тенденции модернизации образования.

Artamonova K. Y. Sustainable development is a strategic task of higher professional education in conditions of world integration

The article analyzes the concept of sustainable development of Russian education and society, the concept of integration as a determining factor in the development of education; internationalization, globalization and Europeanization, which produce specific global European approach to teaching and research of the educational process contribute to the formation of new international standards, curricula and educational programmes. The author speaks of today's appointment of higher education-ensuring sustainable development and improvement of the company, and also highlights trends of modernization of education in the information society.

Key words: sustainable development of the education system, integration, internationalization, globalization, Europeanization, trends of modernization of education.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.016:811.161.2

К. Д. Глуховцева

**ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Вища школа ХХІ ст. в Україні – це осередок полікультурного виховання, самовизначення й саморегуляції особистості, у процесі яких студенти оволодівають духовними цінностями українського народу та світової цивілізації. Основний акцент у навчально-виховному процесі в наш час перенесений із засвоєння певної суми знань на формування вмінь і навичок самоосвіти, вироблення потреби самовиховання, творчої діяльності. Саме таку мету ставить перед собою нова філософія виховання – педагогіка життєтворчості. Основного значення, керуючись принципами цієї педагогіки, викладачі надають рефлексії, яка дозволяє шкільній молоді контролювати свій емоційний стан, дії, стосунки. Нова філософія виховання розглядає освіту як шлях до духовної та матеріальної культури. В університеті студенти не лише набувають знань, у цей час іде складний процес становлення самосвідомості, пошук відповіді на життєво важливі питання: хто я? у чому суть мого існування? що я здатен зробити в цьому світі?

Згідно із Законом України „Про освіту” (від 23.05.1991) в Україні забезпечена неперервна філологічна освіта молоді, яка спонукає студентів удосконалювати свої лінгвістичні вміння й навички під час навчання у виші. Підвищення інтересу до особистості сприяло тому, що

розгляд усіх мовних та пов'язаних з мовою аспектів у лінгводидактиці розглядають крізь призму індивідуальних якостей її носія.

У сучасній науці існують різні дефініції поняття „мовна особистість”. Ю. Караулов мовною особистістю називає сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення й сприйняття його текстів, що різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності, певною цілеспрямованістю [3, с. 3]. По-іншому трактує це поняття Л. Струганець: мовною є особистість, як вона вважає, виражена в мові (текстах) і через мову, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів, яка акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, переломлені через її мову, її дискурс [4, с. 131]. За „Коротким тлумачним словником лінгвістичних термінів” С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор, мовна особистість – це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі [2, с. 94]. Отже, поняття *мовна особистість* треба розглядати як конкретну національну мовну особистість, яка формується на конкретному мовному матеріалі, – у контексті нашої роботи, на матеріалі української мови. Національний колорит є невід'ємним складником у вихованні мовної особистості, бо в будь-який конкретно-історичний момент ця особистість вбирає в себе риси загальнонаціонального мовного типу.

Завдання цієї статті вбачаємо в тому, щоб обґрунтувати необхідність свідомого й глибокого вивчення державної мови у вищих навчальних закладах.

Ю. Караулов пропонує „методичну” модель трирівневої структури мовної особистості. В. Давидова погоджується з обґрунтованими цим ученим принципами структурної організації мовної особистості й відповідно до цієї структури подає її конкретні лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики на кожному рівні [1, с. 119 – 120].

Основними лінгвістичними характеристиками першого рівня є окремі слова, які за допомогою граматичних, синтаксичних та семантичних зв'язків становлять основу лексику. Імовірно, що головним чинником тут є національне підґрунтя лексико-граматичного фонду, тобто орієнтація на засвоєння національно-своєрідних мовних одиниць – слів, виразів, граматичних структур тощо. На другому рівні в мовленнєвій організації, крім загальнологічних універсалій, репрезентовано таке явище, яке В. Гумбольдт назвав „національним духом мови”. Ідеться про певний, національно-специфічний спосіб мовного уявлення „картини світу”. В. Давидова наголошує, що з тезаурусного (лінгво-когнітивного) рівня починається організація власне мовної особистості. Це пояснюється тим, що на цьому рівні відображається

структура особистості, тут відбувається розподіл цінностей за суб'єктивною ієрархією. Лінгво-когнітивний рівень також передбачає лексикон (тобто одиниці першого рівня), але тут окремі слова об'єднуються у висловлювання за допомогою сталих стандартних зв'язків, які властиві афоризмам, крилатим словам та виразам, дефініціям, прислів'ям та приказкам. З цього періоду мовна особистість вибирає й засвоює тільки ті відомості, які відповідають сталим зв'язкам у її суб'єктивному тезаурусі.

Третій, найвищий, мотиваційний рівень покликаний задовольнити комунікативні потреби особистості, зумовлені особливостями комунікативної ситуації та сфери спілкування. Чинники, що формують особистість на цьому рівні, мають синхронічний характер, тобто репрезентують культуру, освітні, моральні принципи суспільства в конкретний період. Мовна особистість студента вишу перебуває на другому чи третьому етапі розвитку. Тому саме в цей час важливо озброїти молодого спеціаліста й виробничою термінологією з фаху, і загальною високою культурою спілкування.

Одне слово, мовна особистість хоч і давно стала об'єктом обговорень та досліджень, проте й сьогодні потребує більшої уваги з боку вчених.

Вивчення української мови у виші покликане активізувати розумові здібності студента, прилучити його до національних цінностей, актуалізувати освітні потреби. Державна мова в Україні, яка все сміливіше займає місце мови освіти й науки (що й викликає обурення опонентів), має займати у вишівських програмах провідне місце. Дати молодій людині в цей відповідальний для неї час добрі знання мови – означає дати можливість реалізувати себе як громадянина своєї держави в будь-якому регіоні України, закріпити стійкі професійні навички, дати змогу почувати себе впевнено в будь-якій виробничій діяльності чи бізнесі, відкриває перспективи для громадської роботи та державної служби. Знання державної мови та мови міжнаціонального спілкування – англійської – забезпечить молодому громадянину України подальше фахове зростання.

Сьогодні можна почути, що українське суспільство нагадує курку, у якої щойно відрубали голову. У цій гіперболі є частка правди, адже прості громадяни можуть розгубитися у величезному потоці інформації, що на них впливає. Прикро, що й у наш час політики легко дозволяють собі давати, м'яко кажучи, несхвальні оцінки тим громадянам, які знають державну мову, легко нею володіють і прагнуть реалізувати себе як громадяни засобами державної мови. Більше того, почастишали випадки, коли за загальними фразами, нібито розумними речами можна прочитати негативне ставлення до людей цілого регіону. Імовірно, такі „державні діячі” забувають, що в Україні проживає 67,5% громадян, які називають цю мову рідною (за наслідками перепису населення України 2001 року), а для інших жителів України ця мова є державною. Хто може образити

людину у своїй країні? Хто має таке право? Хіба можна назвати високоосвіченим суспільство, у якому один громадянин ображає іншого?

Не забуваймо також те, що хочемо ми цього чи ні, а втілювати в життя наші з вами плани будуть сьогоднішні студенти, яким ми маємо дати відповідну підготовку для того, щоб вони це зробили без зайвих сварок і дискусій, які заважають нам сьогодні йти вперед і звичайно ж не допоможуть у майбутньому. Треба вдихнути в усе, що ми робимо, інтелект, високу культуру, домогтися, щоб у суспільстві передусім шанувалася висока культура й професійні якості особистості. Один зі шляхів виховання високоосвіченої особистості є плекання пошани до державних атрибутів, одним з яких є мова, та сприяння добрій обізнаності молодих людей з тонкощами державної мови як мови державних службовців, мови мас-медіа, освіти, науки в цій державі.

Сьогодні української мови позначене вільним поведженням зі словом, яке дозволяють собі журналісти, письменники. Їх науковці називають мовними неслухнянцями, а то й мовними бандитами. У гонитві за модним слівцем, висловом вони забувають про те, у яких сферах мають функціонувати кодифіковані засоби висловлення думки, а в яких – просторіччя, сленгізми, лайка. Нібито з метою кращого змалювання колориту, характеристики дійових осіб у художній літературі нерідко вживають суржикізми, нецензурні слова. За цими творами вже почали характеризувати мову людей цілого регіону. Так, кілька років тому побачив світ твір відомого українського письменника С. Жадана „Ворошиловград”, у якому автор зображує бізнесменів м. Старобільська (Луганська область) у кінці ХХ століття, коли багато хто з них тільки намагався налагодити свій бізнес. Мова цих дійових осіб наближена до дійсності, має багато засобів, яких донедавна не прийнято було вживати в писемному мовленні. Сьогодні нерідко весь мовний простір Луганщини у зв'язку з цим називають *жаданівським*. Це змушує задуматися освітян, науковців, адже усне мовлення значної частини молоді нашого краю вкрай понівечене, позначене інтерференцією, рясніє нецензурними висловами. Цю складну проблему треба вирішувати комплексно, домагаючись підвищення загального культурного рівня суспільства та дбаючи про досконале знання української та російської мов.

Грубість у мовленні, лайка хвилює наших респондентів, про що вони говорять, не криючись, при соціолінгвістичних опитуваннях. Цього вони не бажають мовцеві будь-якої національності, від цього застерігають молодь. Тому наразі актуальним вважаємо питання екології мовлення. Лінгвоекологічний підхід передбачає особливе, дбайливе ставлення й до писемного мовлення, і до усного. Еколінгвістика пов'язана з комплексом етносоціальних проблем громадянського суспільства: піклування про стан і перспективи розвитку літературної норми, захист мовних меншин, захист діалектного середовища як частини національного й глобального лінгвофонду тощо. Ця галузь науки про мову – не тільки сукупність соціолінгвістичних методик, вона

представляє цілком виразні світоглядні позиції, у яких може здійснюватися мовна політика, зокрема й у сучасній Україні.

Ми свідомі того, що мовне одужання – процес довготривалий, він є складником загального національно-культурного поступу [5, с. 101], але переконані, що починати треба з молоді. Чіткі орієнтири на свідоме й досконале оволодіння державною мовою, поцінування справжніх фахівців з високим рівнем культури буде сприяти інтелектуалізації суспільства, за якою майбутнє. Але, на жаль, наше сьогодні позначене іншими процесами, які покликані розпалювати національну неприязнь, дозволяють нешанобливо ставитися до державної мови. Наведемо один приклад.

Сьогоднішнє суспільство потребує освічених людей, які б вільно й досконало володіли кількома мовами, але їх не так уже й багато. Випускник вишу зорієнтований на знання державної – української мови, а також російської, англійської та німецької чи французької. Володіння українською і російською мовою підкріплені практикою спілкування в побуті, в освітній діяльності, науковій роботі тощо.

Середнє й старше покоління мешканців м. Луганська знає українську й російську мови з власного досвіду спілкування з росіянами та українцями, з тих подій, які їм разом судилося пережити. Звичним для пересічних громадян міста стали свята, під час яких лунають українські й російські пісні, реклами на вулицях міста й однією, й іншою мовою, телепередачі тощо. І хоч жителі міста рідше, порівняно з російською мовою, послуговуються українською, але до українськомовних мешканців ставляться з повагою, завжди підкреслюють, що люблять українську літературну мову, не засмічену суржиком. Пересічні луганці, попри розмірковування політиків, нерідко й самі переходять на мову співбесідника й спілкуються вже якоюсь однією мовою. У багатьох школах м. Луганська відкрито класи, у яких діти всі предмети вивчають українською мовою, і це нікого не дивує. Просто батьки дбають про те, щоб їхні діти добре знали обидві мови – російську й українську.

Проте недавно, звичайно ж, не без указівки тих, хто хоче перемогти на чергових виборах, у маршрутних таксі м. Луганська з'явилися оголошення: „Я говорю на русском языке”. Призначення цього вислову, окрім того, що „Сказали повісити, я й повісив”, самі ж водії маршруток не усвідомлюють. Але нам здається, що оголошення подібного змісту в Луганську зайві. Імовірно, „творці шедевра” запозичили досвід директорів магазинів, завідувачів аптек великих міст, які повідомляють клієнтам, зокрема іноземцям, якою мовою говорять співробітники закладу. Скажімо, оголошення на дверях аптеки „Ми не говоримо англійською мовою” зупинить іноземця, який не спілкується російською чи українською мовами, і зекономить його час. А оголошення „Ми говоримо англійською”, навпаки, буде закликати англомовного клієнта.

Оголошення ж у маршрутних таксі м. Луганська скоріше покликане розпалювати національну неприязнь. Навіщо вона нам!

Це лише один приклад нетолерантного ставлення мовців один до одного. А таких прикладів можна навести більше. Але чи може так поводити себе високоосвічена в мовному відношенні людина, тим більше, якщо вона вільно володітиме хоча б трьома мовами – українською, російською, та англійською? Отже, суперечку, яка роздирає наше суспільство, можна вирішити легко, якщо всі члени цього суспільства будуть мати високу культуру спілкування й знатимуть кілька мов. А для цього треба вивчати основи теорії комунікативної лінгвістики, соціолінгвістику, які забезпечать грамотне розв'язання суперечливих питань, якщо вони виникають.

Список використаної літератури

1. Давидова В. Фактори формування національної мовної особистості / В. Давидова // Пам'ять століть. – 1997. – № 4. – С. 117 – 120. **2. Єрмоленко С. Я.** Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, О. Г. Тодор. – К. : Либідь, 2001. – 224 с. **3. Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. Д. Н. Шмелёв. – М. : Наука, 1987. – 264 с. **4. Струганець Л. В.** Культура української мови і мовна особистість учителя : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Струганець Любов Василівна. – Т., 1996. – 226 с. **5. Явір В. В.** Рідна мова як одна з вузлових ланок духовно-національного буття народу і держави / В. В. Явір // Українська мова серед інших слов'янських: ентологічні та граматичні параметри : м-ли Міжнар. наук. конф. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2009. – С. 101 – 107.

Глуховцева К. Д. Засади вивчення державної мови у вищих навчальних закладах

У статті розкрито бачення науковцями тих процесів, які супроводжують формування мовної особистості; підкреслено значення вивчення державної мови для формування високої культури мовлення фахівця; наголошено на необхідності оволодіння студентами знаннями з еколінгвістики, комунікативної лінгвістики, лінгвокультурології. Автор доводить, що сучасне суспільство потребує фахівця, який вільно володіє кількома мовами.

Ключові слова: неперервна філологічна освіта, мовна особистість, методична модель мовної особистості, державна мова, суржикізм, інтерференція, еколінгвістика.

Глуховцева Е. Д. Принципы изучения государственного языка в высших учебных заведениях

В статье раскрыто понимание учеными тех процессов, которые сопровождают формирование языковой личности; подчеркнута значення изучения государственного языка для формирования высокой культуры речи специалиста; акцентировано внимание на необходимости овладения

студентами знаннями еколінгвістики, комунікативної лінгвістики, лінгвокультурології. Автор приходить к виводу, що сучасному суспільству необхідний спеціаліст, вільно володіючий кількома мовами.

Ключевые слова: безперервне філологічне освітання, мовна особистість, методична модель мовної особистості, державна мова, суржик, інтерференція, еколінгвістика.

Gluhovtseva K. D. State Language Teaching Principles in Higher Educational Institutions.

The article highlights the views of scientists on the processes governing the formation of language personality; underlines the importance of state language learning for the formation of high-quality speech culture; states the idea of necessity of giving students the knowledge about Ecolinguistics, Communicative Linguistics, Linguistic Culturology. The author concludes that modern society demands specialists who can fluently speak several languages.

Key words: Life-learning in Philology, Language Personality, Methodic Model of Language Personality, State Language, Patois, Interference, Ecolinguistics.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372.894

О. Ф. Турянська

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ЗАСАДА ТВОРЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Розвиток сучасної педагогічної науки і практики потребує нових підходів до творення шкільних підручників. Вочевидь, що вони мають відповідати рівню розвитку не тільки галузевої наукової думки, але і досягненням психолого-педагогічної і методичної наук, а також – уявленням дітей і їх батьків про сучасне якісне навчальне видання.

Вирішуючи проблему визначення теоретичних засад підручникотворення, низка учених використовують і визначають поняття „навчальні видання” (І. Агаркова, А. Гірняк, В. Бейлінсон, С. Антонова). Так, російська дослідниця даного питання С. Антонова трактує навчальні видання як „видання, які містять систематизовану інформацію наукового чи прикладного характеру, викладені в зручній для вивчення та викладання формі та розраховані на учнів різного віку” [1, с. 159]. За

твердженням цих науковців, навчальні видання відображають конкретну область знань з того чи іншого предмету або сфери діяльності, являються одним з факторів (компонентів) навчального процесу, виступають головним *засобом* організації різних видів навчальної діяльності учнів.

У зв'язку з цим визначення теоретичних основ сучасного підручникотворення потребує виявлення ролі і місця шкільного підручника у застосуванні учителем системи методів особистісно орієнтованого навчання. У зв'язку з цим ми бачимо наше завдання у тому, щоб спочатку розкрити зміст категорії „система методів особистісно орієнтованого навчання”, а потім визначити ті вимоги до шкільних підручників, що зумовлені необхідністю використовувати ці підручники в якості головного *засобу* організації навчальної діяльності учнів, *засобу* вирішення освітньо-виховних і розвивальних завдань навчання.

Отже, щодо системи методів. На нашу думку, критерієм визначення класифікації методів особистісно орієнтованого навчання мають виступати духовні та психологічні *потреби* та відповідні їм *здібності* особистості, що актуалізуються, реалізуються й розвиваються в навчанні. До таких потреб психологи відносять: когнітивні (пізнавальні), дієві (практичні), креативні (творчо-пошукові), емоційні (потреба в певному ставленні до дійсності), комунікативні (соціальні), у самоусвідомленні (самовизначенні й ідентифікації), у самоактуалізації та саморозвитку.

Західні психологи (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд) до вищезначених видів потреб визначають відповідні види *інтелекту* особистості, якими вона користується в житті, а саме: *академічний* інтелект, що пов'язаний з вирішенням завдань навчання й використанням теоретичних знань; *практичний* інтелект, який використовується людиною при вирішенні суто практичних проблем; *креативний* інтелект, який у західній психологічній літературі характеризується як метакомпонент мислення, що відповідає за вирішення особистістю життєвих чи творчих проблем; *емоційний* інтелект, який пов'язано з адекватністю емоційних переживань людини подіям власного життя та її здатністю співчувати в таких переживаннях іншим; *соціальний* інтелект, який дозволяє людині ясно сприймати та легко виконувати соціальні норми спілкування й поведіння [2, с. 35 – 39]. У зв'язку з цим зазначимо, що кожний учень повинен мати в навчанні такі умови, які б дозволили йому (за Р. Стернбергом) „усвідомити власні сильні й слабкі сторони, використати свою силу і в той же час виправити свою слабкість чи зовсім її усунути, чи компенсувати” [2, с. 37].

У зв'язку з вищезазначеним виділяємо як головні засади *класифікації методів особистісно орієнтованого навчання* в школі необхідність спрямувати навчальний процес на *актуалізацію і розвиток*: 1) психологічних *потреб* особистості (пізнавальної, діяльнісної, творчої, пошукової, у певному ставленні до дійсності, у визнанні і спілкуванні); 2) різних видів її *інтелекту* (або інтелектуальних

здібностей): академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний, 3) на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних *ставлень* (пізнавальне, практичне, творчо-пошукове, етичне, естетичне, міжособистісне). Усі ці психологічні якості особистості мають у якості механізму власного розвитку тільки один засіб – активну і продуктивну діяльність.

Відповідно до цих психолого-педагогічних засад виділяємо наступну систему методів особистісно орієнтованого навчання історії в школі:

1. *Метод організації пізнавальної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *пізнавальних* потреб, *ставлень* і *здібностей* особистості, на розвиток її *академічного* інтелекту.

2. *Метод організації практичної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *практичних* потреб, *ставлень* та *здібностей* особистості, на розвиток її *практичного* інтелекту.

3. *Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію творчо-пошукових (*креативних*) потреб, *ставлень* і *здібностей* особистості, на розвиток її *креативного* інтелекту.

4. *Метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *емоційних* потреб, системи емоційно-ціннісних *ставлень* і емоційних *здібностей* учнів, на розвиток її *емоційного* інтелекту.

5. *Метод організації комунікативної діяльності учнів* (інтерактивний), спрямований на актуалізацію *соціальних* потреб, *ставлень* і *здібностей* особистості, на розвиток її *соціального* інтелекту.

Отже, кожен з цих методів є засобом розвитку певних духовних потреб і *здібностей* особистості, способом її самореалізації, самоусвідомлення й самовизначення в навчанні. Саме у процесі різних видів діяльності людина набуває досвід пізнання, праці, творчості, морального і естетичного ставлення, людських стосунків.

Ще однією основою виділення саме цих видів діяльності учнів з точки зору психологічної науки є твердження видатного радянського психолога С. Рубінштейна про те, що: „Види людської діяльності визначаються за характером основного „продукту”, який створюється в результаті діяльності та є її метою” [3, с. 232]. Якщо йти за цією логікою, то педагогічна практика доводить справедливість тверджень психолога, оскільки результатами пізнавальної діяльності є *знання*, практичної – *уміння*, творчо-пошукової – *досвід* пошуку та творчості, створення чогось нового, ціннісно-сислової – емоційні *переживання*, оцінні *судження*, що виявляють емоційно-ціннісні *ставлення* людини, а комунікативної – характер *взаємодії* людей між собою. Видатний психолог стверджує: „Під діяльністю ми будемо розуміти такий процес, за допомогою якого реалізується те чи інше *ставлення* людини до навколишнього світу, інших людей, завдань, які ставить перед нею життя” [3, с. 231]. Якщо так, то ті види діяльності в навчанні, що ми

виокремили, прямо пов'язані з відповідними емоційно-ціннісними ставленнями особистості до дійсності, а саме: пізнавальна діяльність реалізує *пізнавальне* ставлення людини до дійсності, практична – *практичне* ставлення, творчо-пошукова – дослідницьке (*пошукове, творче*, креативне), ціннісно-сміслова – *аксіологічне* (оцінне: моральне, естетичне), комунікативна – *міжособистісне*. Продемонструємо наявність зазначених взаємозв'язків у формі таблиці (табл. 1.).

Таблиця 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Потреби й здібності особистості	Пізнавальні потреби	Практичні потреби	Творчі та пошукові потреби	Емоційні потреби	Соціальні Потреби
Види інтелекту	Академічний інтелект	Практичний інтелект	Креативний інтелект	Емоційний інтелект	Соціальний інтелект
Особисті ставлення до дійсності	Пізнавальне ставлення	Практичне ставлення	Творче, пошукове ставлення	Моральне, Естетичне ставлення	Ставлення до «іншого», до себе.
Методи особистісно орієнтованого навчання	<i>Метод організації пізнавальної діяльності</i>	<i>Метод організації практичної діяльності</i>	<i>Метод організації творчо-пошукової діяльності</i>	<i>Метод організації ціннісно-сміислової діяльності</i>	<i>Метод організації комунікативної діяльності</i>

Оскільки класифікація методів особистісно орієнтованого навчання предметом свого дослідження має способи діяльності вчителя й учнів, оскільки вона потребує ще однієї основи, пов'язаної саме з діяльнісним підходом до організації навчання (О. Леонт'єв, Ю. Бабанський, В. Ф. Паламарчук, Н. Талізін). За цим підходом у діяльності виокремлюють основні *процесуальні етапи*, такі як: мотивування діяльності, цілепокладання, конкретні дії чи операції (процес дії), контроль та аналіз досягнутих результатів [4, с. 33]. Так, В. Паламарчук визначає такі головні етапи здійснення діяльності: мотив → мета → об'єкт → зразок → операція → результат → корекція [5; 6].

Таким чином, другою ознакою нашої класифікації методів особистісно орієнтованого навчання є названі вище *етапи* організації навчальної діяльності учнів, тому що саме поетапне здійснення будь-якого способу діяльності є умовою її продуктивності. Якщо визначати систему прийомів, з яких складається метод, за етапами здійснення діяльності, то в практиці особистісно орієнтованого навчання в середині

кожного з методів мають бути застосовані наступні етапи та прийоми їх реалізації:

1. *Актуалізація* психологічних потреб і життєвого особистісного досвіду учнів учителем, на засадах яких будуватиметься навчальна діяльність.

2. *Мотивація* навчальної діяльності учнів, збудження їх ціннісного ставлення до неї, створення мотиву дії.

3. *Цілеспрямовання* навчальної діяльності учнів учителем, цілесприйняття учнями.

4. *Організація* навчальної діяльності учнів учителем й відповідні прийоми здійснення цієї діяльності учнями.

5. *Перевірка* й усвідомлення (самоперевірки й самоусвідомлення) рівня ефективності результатів діяльності, корекція та самовиправлення.

Ці етапи здійснення діяльності є загальними (за своїми функціями) для всіх методів особистісно орієнтованого навчання. Один від одного їх відрізняють конкретні прийоми реалізації у складі певного методу. Отже, маючи загальні етапи, кожний метод має свої особливі прийоми здійснення цих етапів в організації діяльності учнів.

Цю взаємозалежність ми демонструємо у формі наступної таблиці (див. табл. 2.).

Таблиця 2. МЕТОДИ ТА ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Ме то ди	Етапи організації навчальної діяльності та прийоми їх проведення				
	<i>I етап</i> актуалізація	<i>II етап</i> мотивація	<i>III етап</i> ціле покладання	<i>IV етап</i> здійснення діяльності	<i>V етап</i> контроль та корекції результатів
1.	пригадування необхідних знань щодо теми, бесіда на згадування, коротке повідомлення	переживання пізнавального ставлення, створення ситуації зацікавленості у пізнанні	постановка і осмислення освітньої задачі її сприйняття як власної цілі навчання	розповідь, викладення, сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення	усна або письмова перевірка знань: тестування, опитування
2.	пригадування необхідних знань про спосіб дії	переживання практичного ставлення, створення ситуації прагнення успіху в дії	постановка і осмислення практичної задачі її сприйняття як власної цілі навчання	організація учителем і виконання учнями практичної дії (вправи)	перевірка результатів практичної діяльності

3.	пригадування алгоритмів вирішення проблем	активізація пошукового ставлення (створення проблемної ситуації)	постановка проблемного питання, завдання, його сприйняття	організація застосування учнями алгоритму вирішення проблеми	перевірка доказовості рішення, рефлексія з результатів рішення проблеми
4.	актуалізація морально-ціннісних і естетичних потреб та відносин	актуалізація моральних та естетичних ставлень, створення ситуацій вибору і ролі	постановка оцінювального завдання, його сприйняття	Усвідомлення переживання смислів минулого (оцінка, вибір)	перевірка обґрунтованості оціночних суджень, результатів вибору
5.	актуалізація потреби в спілкуванні та взаємодії (робота в групах)	актуалізація міжособистісних відносин (ваше спільне рішення)	постановка групового завдання, його сприйняття	Організація здійснення взаємодії (інтерація)	перевірка ефективності під час взаємодії

1 – Метод організації пізнавальної діяльності; 2 – Метод організації практичної діяльності; 3 – Метод організації творчо-пошукової діяльності; 4 – Метод організації ціннісно-сислової діяльності; 5 – Метод організації комунікативної діяльності.

Таким чином, ми маємо дидактичну систему, у якій *цілі, зміст і методи* шкільної освіти знаходяться в закономірній відповідності один до одного. Проілюструємо нашу думку у формі таблиці (табл. 3.).

Таблиця 3. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІЛЕЙ, ЗМІСТУ, МЕТОДІВ, ЗАСОБІВ І РЕЗУЛЬТАТІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Компоненти процесу навчання	Сутність та структура кожного компоненту (фактору) процесу навчання				
Цілі освіти	Освітня мета	Розвивальна мета		Виховна мета	
Зміст освіти (компоненти)	Інформаційний (досвід пізнання)	Операційний (досвід практики)	Творчо-пошуковий (досвід)	Ціннісно-сисловий (досвід переживань)	Комунікативний (досвід взаємодії)

			пошуку)		
Методи навчання	Метод організації пізнавальної діяльності	Метод організації практичної діяльності	Метод організації творчо-пошукової діяльності	Метод організації ціннісно-сміслової діяльності	Метод організації комунікативної діяльності
Засоби навчання	Слово, наочність, пізнавальні завдання	Перелік дій у пам'ятці, практичні завдання	Розмірковує викладання, творчо-пошукові завдання	Оцінні завдання, на вибір позиції, точки зору	Завдання на взаємодію інтерактивні завдання
Психологічні результати	Образ „Я – знавець”, „Я – знаю”	Образ „Я – умілий, Я – умію”	Образ „Я – дослідник”	Образ „Я – людина, громадянин, особа”	Образ „Я – значущий Я – Партнер”

Таким чином, представлена вище *система методів особистісно орієнтованого навчання* є адекватною *меті й змісту* особистісно орієнтованої освіти та відповідає психологічним потребам особистості в просуванні на шляху саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Кожний з методів має власну внутрішню структуру за тими етапами і прийомами, за якими він здійснюється. Відповідність етапів та прийомів здійснення кожного методу до потреб, ставлень учнів, меті та змісту освіти забезпечує ефективність і продуктивність навчання. У свою чергу, ефективність і продуктивність діяльності дозволяє учням досягати не тільки функціональних результатів навчання, але й психологічних. Так, на психологічному рівні результатом продуктивної навчальної діяльності учнів стає позитивна „Я – концепція” кожного. Образ себе, здатного до пізнання, праці, творчості, співчуття й спілкування, надбаний учнем у навчанні, забезпечує позитивні результати самоідентифікації, самоусвідомлення, самопізнання, самореалізації, ціннісну і соціальну орієнтацію учнів, їх самоактуалізацію.

Отже, ми розглянули систему методів особистісно орієнтованого навчання, а тепер щодо підручників.

Автори шкільних підручників мають усвідомлювати той факт, що підручник має стати і для учителя і для учнів *засобом* організації різних видів навчальної діяльності, а через це – виконувати у комплексі інформаційну (освітню), розвиваючу, аксіологічну (орієнтовно-виховну), комунікативну (виховну) функції у навчанні.

Так, *метод організації пізнавальної діяльності* учнів як засіб засвоєння нового матеріалу ефективно використовується у сучасному навчанні тільки за умов наявності певної предметної інформації у тексті підручника (печатному чи електронному). При цьому нова навчальна

інформація в тексті підручника має надаватися у репродуктивному варіанті і складатися з *прийомів* надання і розкриття фактів, понять і закономірностей певної науки. Спостереження за педагогічною практикою свідчать, що ефективне застосування шкільного підручника як засобу навчання відбувається за тих умов, якщо тексти, що являються джерелом нових знань, надані у такій формі і у такій спосіб, що *актуалізують* психологічну *потребу* особистості у пізнанні, як що надана у текстах інформація і прийоми її надання викликають безпосередній інтерес і зацікавленість учнів, відповідають їхнім пізнавальним можливостям. Тоді учителю не доводиться витрачати час і сили на адаптування цих текстів до рівня розвитку учнів. На жаль, такі прийоми надання нової інформації, як сюжетна розповідь, опис, розгорнуте пояснення, які характеризуються дієвістю, яскравістю, емоційністю, впливовістю, у сучасних підручниках замінили прийоми скороченого повідомлення нової інформації та майже конспективного її доведення до учнів. Відсутність живих подій, образів, яскравих картин природного або людського буття знищує позитивне ставлення учнів до нових знань, а слідом – і до способу пізнання – пізнавальної діяльності. Отже, автори навчальних текстів мають володіти словом і надавати наукову інформацію у такому вигляді і естетичній формі, такими прийомами словесного методу, щоб вони (тексти) стали *засобом* актуалізації *пізнавальної потреби* в учнів, *засобом* плекання їх *інтересу* до процесу пізнання, *засобом* розвитку *пізнавального ставлення* учнів до дійсності, забезпечувала їх успіх у пізнанні.

Метод організації практичної діяльності учнів як засіб засвоєння учнями нових способів дії (*умінь*) ефективно організовується за допомогою підручника, як що його автори заздалегідь визначили і втілили розвиваючу спрямованість даної навчальної книги. Так, наприклад, якщо текст параграфа розбито на смислові частини (1, 2, 3, і т. д.), але вони не мають в тексті конкретних назв, то тоді кожну смислову частину учні мають можливість (за практичним завданням учителя) назвати самостійно. Таким чином учитель може за допомогою підручника формувати в учнів уміння визначати у тексті головне, складати план тексту.

Отже, коли текст параграфа та надані у підручнику ілюстрації, схеми, карти і т.ін. створюються як *засіб* організації практичної діяльності учнів, і до них додаються спеціальні *практичні завдання, задачі, вправи*, спрямовані на формування *умінь*, то такий підручник забезпечує учителю можливість використовувати у навчанні метод організації практичної діяльності учнів. А отже – актуалізувати їх практичну потребу, розвивати їхній практичний інтелект, забезпечувати досвід успішної практичної діяльності на уроках, результатом якої є оволодіння новими способами дії (уміннями) і розвиток особистого образу „Я – умілий”.

Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів як засіб засвоєння учнями алгоритму вирішення проблем, розвитку їхнього метакомпоненту мислення буде тоді краще спрацьовувати у навчанні, коли підручник буде створювати для цього найліпші умови. Що для цього потрібно? Потрібно, щоб автори підручників визнавали творчо-пошуковий компонент змісту шкільної освіти, усвідомлювали алгоритм (спосіб) вирішення проблем окремим об'єктом засвоєння, сприймали шкільний підручник як головний засіб щодо організації творчо-пошукової діяльності учнів. Так, наприклад, назва певного параграфа може бути представлена у вигляді формулювання проблеми, а його текст – у вигляді проблемного викладення нового матеріалу, зразку вирішення цієї проблеми. Або ж у підручнику до навчальних текстів репродуктивного характеру надаватимуться завдання проблемного характеру, чи параграф має цілу низку кросвордів, сканвордів, чайнвордів або інших форм проблемних завдань та задач, спрямованих на організацію творчо-пошукової діяльності. Творчо-пошукову діяльність ми поділяємо на види, адже вона може бути пов'язана: а) з *інформаційним* компонентом змісту історичної освіти і спрямована на пошук сутності чи структури наукових фактів, понять, зв'язків („Чи являються події „оранжевої революції” саме революцією? Доведіть свою думку”); б) з *ціннісно-смісловим* компонентом змісту освіти й спрямована на пошук етико-естетичних смислів наукової інформації якщо їх визначати з різних точок зору, з різних світоглядних, наукових, релігійних, національних, соціальних, особистісних позицій („Олександр Македонський – добра людина?”); в) з *операційним* компонентом змісту освіти і спрямована на пошук нового способу дії, відповідного до завдання, характеру навчального матеріалу й засобів навчання („Знайдіть новий засіб вирішення...”). При цьому змінюються об'єкти пошукової діяльності, але її пошуковий характер залишається спільною рисою для усіх її видів. Відповідно до видів творчо-пошукової діяльності, що вказані вище, у підручнику до кожного параграфу мають застосовуватися різні типи проблемних питань, завдань, задач. За таких умов підручник стає для учителя ефективним засобом застосування методу організації творчо-пошукової діяльності учнів у навчанні. При цьому – актуалізує їх творчо-пошукові *потреби*, стає засобом розвитку їх *креативного інтелекту*, забезпечує надбання *досвіду* творчо-пошукової діяльності на уроках, результатом якої є оволодіння алгоритмом вирішення проблем і розвиток особистого образу „Я – здатний до вирішення проблем”.

Метод організації ціннісно-сміслової діяльності як засіб усвідомлення і переживання учнями власних цінностей і етико-естетичних смислів наданої інформації буде тоді більш ефективно застосовуватися учителем у навчанні, коли підручник буде створювати для цього як найкращі умови. Перша умова потребує того, щоб у тексті кожного параграфа містилася така за своїм змістом наукова інформація, яка буде *необхідною і достатньою, щоб визначити її етичні, естетичні,*

духовні смисли, надасть можливість учням усвідомити ці смисли і відповідно пережити (наприклад – „рабство” як жахливе явище людського буття у минулому й у сьогоденні, як тяжкий психологічний стан людини, як соціальне зло, що стоїть на заваді прагнення людини до свободи...) По-друге, завдання методу організації ціннісно-сміслової діяльності полягає в тому, щоб особистісні сенси життя, особистісні ціннісні орієнтації й ставлення учнів перевести з емоційного, несвідомого рівня на рівень усвідомлення. Сутністю ціннісно-смілової діяльності є *оцінка* – акт усвідомлення та переживання явищ дійсності з тих чи інших позицій. Оцінка, у свою чергу, завжди є *актом вибору* між позитивним і негативним значенням. Саме тому конструювання *ситуації вибору* (власного ставлення, позитивного чи негативного значення, тієї чи іншої думки, оцінки і т. ін.) є *прийомам організації* ціннісно-смілової діяльності учнів. Тому кожен параграф підручника має містити *ціннісно-сміслові (оцінні) завдання*, за допомогою яких учитель і моделює ситуацію вибору. Представники філософської й психологічної науки наголошують на особливій значущості ситуації вибору і для актуалізації морально-естетичних ставлень особистості, і для визначення особистістю власних життєвих смислів: „Особистість не існує поза системою власних виборів, ними створюється” [7, с. 24]. Таким чином, ситуація вибору, що створюється за допомогою *ціннісно-сміслових завдань*, допомагає учням відчувати себе, своє власне ставлення. Вона являється механізмом розвитку особистості й надає індивіду можливість «тренуватися» бути нею. Автори підручників мають це усвідомлювати і використовувати в процесі підручникотворення.

Метод організації комунікативної діяльності як засіб засвоєння учнями норм, правил, технік ефективного та комфортного спілкування буде тоді більш ефективно застосовуватися учителем у навчанні, коли підручник буде створювати для цього відповідні умови. Про що йдеться? Про те, що система завдань у підручниках має надавати учителю можливість організувати групову, парну взаємодію учнів між собою, забезпечувати зміну ролей між учителем та учнями. Тобто у підручниках мають міститися *завдання інтерактивного характеру* і така доступна і ясна за формою надання наукова інформація, яка стане основою для організації інтерактивної (комунікативної) діяльності учнів на уроці.

Отже, класифікація методів особистісно орієнтованого навчання є ще однією теоретичною засадою для процесів підручникотворення, бо вказує на ті методи роботи учителя і на ті *види навчальної діяльності учнів*, які обов'язково у комплексі мають бути застосовані і організовані у навчанні, щоб воно стало способом розвитку особистості. Підручник має стати при цьому головним *засобом* організації різних видів навчальної діяльності у їх єдності і взаємозв'язку, а отже – головним *засобом* розвитку особистості у навчанні.

Список використаної літератури

1. Антонов С. Г. Редакторская подготовка изданий / С. Г. Антонова, В. И. Васильев. – М. : Логос, 2004. – 496 с.
2. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Шукина, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – 272 с.
3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Паламарчук В. Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке / В. Ф. Паламарчук. – К. : Рад. шк, 1982. – 133 с.
6. Паламарчук В. Від творчої особистості – до нових технологій навчання / Валентина Паламарчук, Світлана Рудаківська // Рідна шк. – 1998. – № 2. – С. 52 – 62.
7. Шевеленкова Т. Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Т. Д. Шевеленкова // Психология личности в условиях социальных изменений. – М., 1993. – С. 21 – 26.

Турянська О. Ф. Класифікація методів особистісно орієнтованого навчання як теоретико-методична засада творення навчальних підручників

В статті вирішується проблема визначення теоретико-методичних засад творення сучасних навчальних видань. Показано шлях вирішення цієї проблеми через обґрунтування необхідності відповідності змісту шкільних підручників тим методам організації навчальної діяльності учнів, які учитель має застосовувати, щоб досягти освітньо-виховних та розвивальних завдань особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: класифікація методів особистісно орієнтованого навчання, засоби організації навчальної діяльності учнів, шкільний підручник.

Турянская О. Ф. Классификация методов личностно ориентированного обучения как теоретико-методическая основа создания школьных учебников

В статье решается проблема определения теоретико-методических основ создания учебных изданий. Показан путь решения этой проблемы через обоснование необходимости соответствия содержания школьных учебников тем методам организации учебной деятельности школьников, которые должен использовать учитель, чтобы достичь образовательно-воспитательных и развивающих целей личностно ориентированного обучения.

Ключевые слова: классификация методов личностно ориентированного обучения, средства организации учебной деятельности, школьный учебник.

Turyansky O. F. Klassifikation of methods individually oriented education as a theoretical and methodological basis for the establishment of school textbooks

In the article the problem of determining the theoretical and methodological bases for the creation of educational publications. Shows a way to solve this problem through the rationale for matching the content of school textbooks to the methods of educational activity of students who must use the teacher to achieve educational and educational and developmental goals individually oriented education.

Key words: classification methods individually oriented instruction, means the organization of training activities, school textbook.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.3:005.5–057.17

В. С. Курило, О. Н. Чиж

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА**

Современная педагогика и психология управления представляет собой сравнительно молодую и достаточно быстро развивающуюся отрасль прикладной педагогики и психологии. Как известно, что в современной психологической и педагогической науке достаточно ясно выделяются два основных направления – психология и педагогика теоретическая, педагогика и психология практическая (прикладная). Не вдаваясь в подробности на тему о взаимодействии и ином влиянии этих областей знания, остановимся лишь на одном немаловажном обстоятельстве, а именно на том, что в наши дни и теоретическая, и практическая педагогика и психология не являются единым целым. Каждая представляет собой набор разрозненных теоретических построений, неких исходных принципов, взглядов, подходов, языков описания разнообразных явлений психики и человеческих качеств и взаимоотношений. Все сказанное в полной мере относится и к педагогике и психологии управления. Можно констатировать, что на сегодняшний день они представляют набор общих подходов к пониманию проблем. С другой стороны, в современной педагогике и психологии управления накоплен колоссальный объем фактического, статистического и экспериментального материала, позволяющий делать достаточно точные выводы и разрабатывать конкретные рекомендации для специалистов в области менеджмента. Различия в подходах в данном случае, по-видимому, не являются фактором, осложняющим дело,

наоборот, они способствуют новым поискам в попытках понять то, что называется „человеческим фактором” и „человеческим измерением в менеджменте”. Чем вызвана разобщенность в подходах?

На наш взгляд, по меньшей мере двумя обстоятельствами.

1. Педагогика и психология управления как специфическая отрасль возникла почти одновременно с появлением профессии *менеджера* и профессиональных управленцев. Она появилась в ответ на конкретный социальный заказ индустриального общества. Этот социальный заказ можно выразить в виде следующих вопросов:

◆ Как сделать управление эффективным?

◆ Каким образом максимально использовать в производстве человеческие ресурсы принуждения и давления на них?

◆ Как лучше построить и организовать систему управления коллективом? Можно сказать, что педагогика и психология управления возникла в свободном обществе люди стремятся наиболее полно раскрыть собственные возможности с максимальной пользой для себя и для дела. Таким образом, педагогика и психология управления с самого начала была ориентирована не на создание теории, а на решение конкретных практических задач. Это же можно сказать и иначе – современная педагогика и психология управления построена на осознании того, что использование человеческого фактора в производстве, человеческого измерения в менеджменте выгодно экономически. Не важно, как это выглядит в теории, важно, что это работает на практике и приносит пользу, – такой весьма прагматический и, конечно, не бесспорный взгляд предопределил развитие педагогики и психологии управления как отрасли практической педагогики и психологии.

2. Сам предмет педагогики и психологии – человек и его внутренний мир, качество, навыки и умения, поведение, деятельность, общение – явление неоднозначное и неодноплановое. Сегодня мы вряд ли понимаем природу человека лучше, чем древнегреческие философы. Она остается такой же тайной, какой является происхождение жизни. Человек с его внутренним миром – существо очень сложное, грубо говоря, не вмещающееся в теоретические концепции и построения. Это лишает нас возможности получить какие-то окончательные ответы на поставленные вопросы. Так что отсутствие единого взгляда, единой концепции человека в педагогике и психологии вызвано вполне объективными причинами.

Педагогика и психология управления – это отрасль практической педагогики и психологии. Предметом практической педагогики и психологии является *проблема человеческих взаимоотношений и взаимодействий*. Следовательно, современная педагогика и психология управления рассматривает проблемы человеческих взаимоотношений и взаимодействий с точки зрения ситуаций управления, менеджмента, и в этом – специфика их предмета. Раскроем данное положение более

подробно и рассмотрим, какие именно проблемы человеческого фактора и измерения в менеджменте находятся в поле зрения педагогики и психологии управления. Это:

1. Личность менеджера, его самосовершенствование и саморазвитие.

2. Организация управленческой деятельности с точки зрения ее педагогической и психологической эффективности.

3. Коммуникативные качества менеджера.

4. Конфликты в коллективе и роль менеджера в их преодолении.

Педагогика и психология управления рассматривает эти проблемы с практической точки зрения. Рассмотрим эти проблемы.

1. *Личность менеджера, его самосовершенствование и саморазвитие.* Здесь важны два обстоятельства. Во-первых, среди множества качеств, черт, характеристик личности педагогика и психология управления выявляет те, которые помогают успешно осуществлять организаторскую и управленческую деятельность. Можно сказать, что данная отрасль знаний изучает не личность вообще, а личность руководителя-управленца, организатора, менеджера. В статье мы будем говорить о том, какими качествами должен обладать эффективно работающий „сильный руководитель” и как избежать возможных ошибок в создании и поддержании этого имиджа. Нельзя сказать, что педагогику и психологию управления вообще не интересуют проблемы личности как таковой и что она сосредоточивается только и исключительно на анализе сильных и слабых сторон личности руководителя. В поле зрения этих наук попадают также и рядовые сотрудники, коллектив или коллективы. Руководитель должен знать особенности личности своих подчиненных для более эффективного взаимодействия с ними, а иногда и для воздействия на них.

Во-вторых, рассматривая личность руководителя, педагогика и психология не ограничивается только описаниями, сравнительным анализом и констатацией фактов. В этих отраслях знаний имеется достаточно большой объем практических советов, рекомендаций и „рецептов”, позволяющих руководителю любого ранга и с любым исходным уровнем управленческих способностей целенаправленно развивать в себе качества лидера. В этом и проявляется практический, прикладной характер педагогики и психологии управления. Она учит руководителя тому, как не совершать очевидных ошибок, как совершенствовать себя в менеджменте. Что будет взято на вооружение – минимум или максимум, – дело личного выбора.

2. *Организация управленческой деятельности с точки зрения ее педагогической и психологической эффективности*

Любая деятельность должна быть организована – без этого она превращается в набор хаотических действий, которые, несмотря на все старания и искреннее желание чего-то достичь, заканчиваются весьма посредственными результатами. Управленческая деятельность имеет

свою особенность. Эта особенность заключается в том, что менеджер, действуя сам, организует деятельность других людей, решает не только производственные, но и воспитательные, управленческие задачи.

Управленческая деятельность строится по определенным правилам, которые и исследуются педагогикой и психологией управления.

Можно сказать, что управление производит очень важный педагогический продукт – *порядок из хаоса*. Умение организовать свою деятельность и деятельность подчиненных неизменно приносит успех. И, наоборот, неумелая организация дела может привести предприятие к краху даже при максимально благоприятных прочих условиях. „Кто производит – тот не управляет, кто управляет – тот не производит” – в этом, может быть, слишком прямолинейном высказывании явно отражается важность организации деятельности вообще, и управленческой в частности. Эффективно работающий менеджер не только знает основные управленческие действия и умеет их осуществлять – он постоянно рефлексивно анализирует свою деятельность и совершенствует ее.

Знание основных компонентов управленческой деятельности позволяет, кроме всего прочего, компенсировать недостаточное развитие организаторских коммуникативных качеств, что, конечно же, имеет практическое значение.

3. Коммуникативные умения менеджера.

Как связаны и как соотносятся между собой общение и управление? Что такое коммуникативная культура и коммуникативные умения менеджера? Как организовать общение с подчиненными самым эффективным образом? Как провести переговоры? Как научиться говорить публично? Вот далеко не полный перечень проблем, касающихся вопроса взаимосвязи управления и общения. В том, что роль общения в эффективном управлении огромна. Но понимать роль общения и уметь использовать его – совсем не одно и то же. Вот почему педагогика и психология управления включает конкретные практические проблемы организации эффективного управленческого общения.

Коммуникативные качества личности не даются от рождения – они вырабатываются и воспитываются в результате специальных упражнений. Специалисты в области педагогики и психологии управления давно и успешно разрабатывают правила и педагогические приемы общения, позволяющие сделать его не просто формой, но фактором управления. Все, что делает менеджер, должно быть нацелено на результат. А результатом является решение поставленной задачи наиболее рациональным и гуманным путем при минимальных затратах времени, сил и денег. Добиться такого результата помогает правильная организация управленческого общения в целом и каждого из его видов.

4. Конфликты в производственном коллективе и роль менеджера в их преодолении.

Любой коллектив – это группа людей, представляющая единый социальный организм, члены которого преследуют свои цели, решают свои задачи, стремятся сохранить или изменить свой формальный и неформальный статус. Люди в коллективе связаны друг с другом системой порой невероятно сложных отношений (А. С. Макаренко). Как любой организм, коллектив может переживать как благоприятные, так и неблагоприятные периоды в развитии. Кризис может произойти когда угодно под влиянием комплекса внешних и внутренних причин и обстоятельств. Его последствия могут быть как положительными (дальнейший подъем в развитии коллектива), так и отрицательными (коллектив, еще недавно работавший как „часы”, становится неуправляемым и распадается). Конфликтология как часть современной практической педагогики и психологии, имеющая непосредственное отношение к педагогике и психологии управления, – наука еще молодая, но все же имеющая в своем активе достаточное количество материалов, позволяющих менеджеру относительно успешно справляться с кризисами в развитии коллектива. Опишем об этом подробнее.

1. Уровень руководителя и степень его профессионализма определяются не только тем, как он управляет развитием своего коллектива в относительно благоприятные периоды его существования и развития, но и тем, как он действует в сложные моменты, в обстановке конфликта. Дело руководителя, его профессия – управлять в любой, даже, казалось бы, самой неуправляемой ситуации. А для этого нужны не только знания, но и конкретные качества, навыки и умения.

Что такое конфликты и какими они бывают? Каковы психологические и педагогические механизмы развития различных видов и типов конфликтов? Можно ли предотвратить конфликт, и если да, то как? Что делать и чего не делать, если конфликт уже происходит? Как минимизировать последствия конфликта и сохранить коллектив? Какую цену заплатить, чтобы она не оказалась чрезмерной? Эти вопросы весьма практического свойства и составляют суть искусства управления конфликтом, которым обладает или, по крайней мере, стремится обладать профессиональный менеджер. Искусство управления конфликтом – то, чем профессиональный менеджер отличается от руководителя-дилетанта. Профессиональный менеджер связывает педагогику и психологию управления со смежными науками

Теснее всего педагогика и психология управления связана с социальной педагогикой и психологией. *Педагогика и психология личности* изучает качества, свойства и психологические особенности личности и их влияние на поведение, деятельность и общение. Что же касается педагогики и психологии управления, то, как мы уже говорили, она сосредоточивает внимание на том, какие именно качества и свойства личности оказывают решающее влияние на эффективность управления как в положительном, так и в отрицательном смысле. Педагогика и психология управления имеет свой специфический взгляд на проблему

развития личности и личностные особенностей, связывая ее с конкретными практическими аспектами. *Социальная педагогика и психология* – это отрасль психологического знания, изучающая специфические аспекты поведения социальных систем (групп людей), законы, определяющие взаимодействия внутри этих систем и между ними самими. Известно, что в каждой группе имеется как формальная, так и неформальная иерархия, которой подчинены все члены группы, независимо от того, стремятся они к сохранению или к изменению своего места в данной иерархии. И, действуя, человек должен соотносить возможные последствия того, что делает, с системой отношений, которые сложились у него в группе. Развитие группы не является суммой всех действий и всех результатов, достигнутых всеми, кто в нее входит, – зависимость здесь не имеет прямолинейного характера. Вот такого рода зависимости и изучает социальная педагогика и психология. А педагогика и психология управления, опираясь на данные социальной педагогики и психологии, учитывает их и помогает человеку строить свое поведение на основе этих сложных взаимозависимостей и взаимодействий. Поэтому вовсе не случайно в современной педагогике и психологии управления появились совершенно новые разделы – *управление персоналом и организационное поведение, взаимоотношение, взаимодействие*.

Что же касается взаимосвязи между педагогикой и психологией управления и *менеджментом*, то она может быть выражена, на наш взгляд так: „В менеджменте учат тому, что делать, а в педагогике и психологии управления – тому, как делать и, наконец, как взаимодействовать”.

Заканчивая изложение о предмете современной педагогики и психологии управления и их ее месте в системе психолого-педагогических наук, подведем итог.

Педагогика и психология управления, являющаяся частью современной практической педагогики и психологии, имеет свой предмет, сущность и специфику которого можно обозначить как „человеческое измерение в менеджменте”. Включение этого измерения в управленческую деятельность является сверхзадачей педагогики и психологии управления, а использование его в своей работе помогает процессу личностного самоопределения менеджера – свободного человека, которому приходится управлять свободными людьми.

Как любая, даже прикладная, наука, педагогика и психология управления имеет специфические методы исследования собственного предмета. Подобно общей педагогике и психологии, в педагогике и психологии управления существуют *основные* и *вспомогательные* методы исследования. К ним относятся наблюдение и эксперимент. Наблюдение как метод психологического и педагогического исследования имеет несколько видов. Это: *простое наблюдение, включенное наблюдение* и *лонгитюдное наблюдение*.

При помощи *простого наблюдения* мы можем выявить некоторые особенности поведения, черты личности и качества характера человека в

процессе его деятельности. Наблюдая за тем, как ведет себя и как действует человек в определенных условиях и обстоятельствах, мы можем сделать вывод об особенностях личности.

Включенное наблюдение – это специфический вид наблюдения, при котором мы не просто наблюдаем за человеком, пытающимся решить какую-то задачу, но и сами участвуем в ее решении, помогая или мешая в этом. Конечно, в реальной жизни руководитель почти всегда, хотя порой и неосознанно, использует этот метод для выяснения возможностей и способностей своих подчиненных.

Лонгитюдное (длительное) наблюдение специфично именно благодаря своей длительности. Оно достаточно эффективно используется в современной педагогике и психологии управления. Так, известная теория Пола Херси, которую он назвал теорией лидерства, была открыта благодаря длительному наблюдению за достаточно большой группой менеджеров.

Однако ни один из видов наблюдения, даже тщательно организованных, не дает абсолютно объективных результатов. В результате наблюдения может появиться только гипотеза, которая, чтобы стать истиной, нуждается в экспериментальной проверке. Вот почему *эксперимент* является вторым основным методом педагогики и психологии управления. Основные виды любого психолого-педагогического эксперимента – это *эксперимент искусственный (лабораторный)* и *естественный*. Отличаются они друг от друга тем, что если первый проходит в специально созданных (искусственных) условиях, то второй – в условиях естественных, обычных и привычных для испытуемых. Все знания о законах жизни человека были получены в результате экспериментов и того, и другого типа. Важным преимуществом эксперимента как метода исследования является то, что его можно воспроизвести нужное количество раз, чтобы убедиться, что полученный результат не случаен, и подвергнуть полученные данные проверке на надежность с помощью методов математической статистики.

Педагогика и психология управления располагает целой системой дополнительных методов исследования. Их часто называют вспомогательными и тем самым подчеркивают, что использование только дополнительных методов не дает надежного результата. К дополнительным методам относятся:

1. *Тестирование*. (Тесты – не панацея и даже не аргумент).

2. *Анализ результатов (продуктов) деятельности*. По тому, как выглядит рабочий стол менеджера, профессиональный практический психолог-педагог – специалист в области управления – может сделать вывод об управленческих качествах, способностях менеджера. Однако и здесь следует помнить, что вспомогательные методы не дают надежных результатов без использования основных.

Таким образом, можно сказать, что существующие методы позволяют не только получать достоверные данные, но и давать

достаточно полные и точные рекомендации, помогающие организовать управление коллективом максимально эффективным и гуманным путем.

Курило В. С. Чиж О. Н. Психолого-педагогічні аспекти в професійній діяльності менеджера

Цю статтю присвячено сучасній педагогіці та психології управління, розглянуто проблеми людського фактора та виміри в менеджменті, які знаходяться в полі зору педагогіки та психології управління. Автори торкаються питання вирішення конфліктів у колективі та ролі менеджера в їх подоланні. Окремо розглядається конфліктологія як частина сучасної практичної педагогіки та психології, що має безпосереднє відношення до педагогіки та психології управління.

Ключові слова: педагогіка та психологія управління, менеджмент, менеджер, комунікативні вміння, конфлікти в колективі, методи спостереження.

Курило В. С. Чиж А. Н. Психолого-педагогические аспекты в профессиональной деятельности менеджера

Данная статья посвящена современной педагогике и психологии управления, рассмотрены проблемы человеческого фактора и измерения в менеджменте, которые находятся в поле зрения педагогики и психологии управления. Авторы затрагивают вопросы разрешения конфликтов в коллективе и роли менеджера в их преодолении. Отдельно рассматривается конфликтология как часть современной практической педагогики и психологии, что имеет непосредственное отношение к педагогике и психологии управления.

Ключевые слова: педагогика и психология управления, менеджмент, менеджер, коммуникативные умения, конфликты в коллективе, методы наблюдения.

Kurilo V. S., Chyzh O. N. Psychological and pedagogical aspects of the professional activity of a Manager

This article is devoted to modern pedagogy and psychology of management, the problems of human factors and measurements in the management, which are in the field of pedagogics and psychology of management. The authors address issues of conflict resolution in the team and the Manager's role in overcoming them. Is discussed separately conflictology as part of the contemporary practice of pedagogy and psychology, which has a direct relation to pedagogy and psychology of management.

Key words: pedagogics and psychology of management, management, Manager, communication skills, the conflicts in the team, methods of observation.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371. 2 : 378

О. А. Сєваст'янова

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У сучасних динамічних соціально-політичних умовах однією з важливих задач вищої освіти є підготовка нової генерації інтелектуальної, управлінської, культурної еліти суспільства, орієнтовану на послідовну реалізацію демократичних цінностей в своєму приватному житті та професійній діяльності. Для здійснення цієї задачі сама вища школа повинна стати послідовно демократичною. Важливою часткою проблеми демократизації вищої освіти України є проблема визначення науково обґрунтованих підходів до побудови виховного процесу як складової частини соціалізації студента.

Проблема зміни парадигми виховного процесу (а, отже, й підходів до його організації) розглядається останнім часом у багатьох наукових працях. В роботах Є. Бондаревської, С. Вітвицької, О. Газмана, Н. Крилової, Н. Лавриченко, С. Савченка та ін. [2; 3; 5; 6; 7; 9] ця проблема вирішується на шляху гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, створення умов для особистісно орієнтованого виховання. Ці провідні принципи сучасної педагогіки є базою для визначення напряму пошуку адекватних підходів до виховної діяльності кожного окремого вищого навчального закладу.

Говорячи про педагогічні підходи до організації виховного процесу, треба зазначати, що складною проблемою теоретично-методологічного характеру є вибір тих педагогічних підходів, які якнайповніше відображали б специфіку організації виховного процесу у ВНЗ.

Метою цієї статті є визначення основних підходів до організації процесу виховання у вищих навчальних закладах України як процесу соціалізації в сучасних умовах, визначення стратегії їх урахування в побудові системи виховної роботи у ВНЗ.

На основі вивчення літератури, практики реалізації виховної діяльності в системі вищих навчальних закладів ми прийшли до висновку, що однією з найважливіших умов забезпечення ефективності побудови і реалізації виховного процесу в сучасному ВНЗ є гармонізація використання педагогічних підходів в процесі виховної діяльності.

Чому ж теоретично необхідна і технологічно можлива гармонізація підходів в педагогіці?

1. Кожний з них має серйозні базові підстави, є традиційно вкоріненим в педагогічній теорії і практиці.

2. Орієнтація на використання якого-небудь одного підходу до організації і проведення виховної діяльності у ВНЗ може приводити до

втрати цілісності всього виховного процесу, переходу від стратегічного педагогічного мислення до рішення вузько-тактичних виховних задач.

3. Існує реальна об'єктивна обмеженість того чи іншого підходу в рішенні виховних задач (так системний не завжди може враховувати нюанси особистісного розвитку людини, а особистісно-орієнтований не дозволяє в повному обсязі врахувати всю гамму дій на людину з боку зовнішніх і внутрішніх чинників).

4. В сучасному українському суспільстві підхід до організації виховного процесу повинен будуватися з урахуванням неможливості існування єдиної ідеології і обмеженої стратегії. Потреба суспільства в найрізноманітніших особистостях вимагає того, щоб процес їх формування будувався на єдиній теоретико-методологічній підставі, але з використанням різних технологій і підходів до їх вживання.

5. В управлінні виховним процесом у ВНЗ неминуче відбуваються зміни. Сьогодні управління у виховній сфері здійснюється у високотехнологічних інформаційних і комунікативних середовищах, що неминуче приводить до переходу від управління людьми до управління ресурсами – інформаційними потоками, технологічними умовами, креативними потенціалами учасників. Такий фундаментальний зсув вимагає системності в плануванні діяльності, високої технологічності в її реалізації, спрямованості на розвиток суб'єктності особистості, соціальної компетентності як результату виховних зусиль. Рішення цієї проблеми бачиться нам через гармонізацію дії вже існуючих педагогічних підходів і створення нових, що відображають потреби сучасної практики.

Зупинимося на специфіці їх використання у виховній практиці вищих навчальних закладів.

Вживання системного підходу в педагогічній практиці зумовлено прагненням до відтворення елементів педагогічної дійсності на можливо більш цілісному рівні. Для соціальної педагогіки це має особливе значення. Обумовлено це тим, що соціальна педагогіка в більшій мірі піддана дії різних чинників, багато з яких лежать зовні сфери цілеспрямованих педагогічних впливів, в той же час не враховувати їх в практичній діяльності не можна. Нам немає необхідності детально зупинятися на описі системного підходу як загальної наукової категорії. Ці проблеми детально розроблені в працях А. М. Арсенєва, В. Г. Афанасьєва, Ю. К. Бабанського, В. С. Ільїна, Ю. А. Конаржевського, Ф. Ф. Корольова, Б. Т. Лихачова, Л. И. Новикової, В. М. Садовського, Г. Н. Серікова, Ю. П. Сокольнікова та ін.

Ми зі свого боку зазначимо, що з позицій соціальної педагогіки вживання системного підходу стосовно зовнішнього і внутрішнього середовищ дозволяє гармонізувати їх взаємовплив і зробити процес виховання більш керованим і коректованим. Специфіка вживання системного підходу полягає в тому, що сам по собі він орієнтований на використання в знеособлених абстрактно-логічних сферах педагогічної

дійсності, там, де йдеться про системні об'єкти, про елементи і структури, різні середовища, чинники, умови і ін. Саме тому ми вважаємо, що вживання системного підходу найбільш продуктивне на етапі планування виховної діяльності.

Вибір нами діяльнісного підходу як провідного для організації виховного процесу у ВНЗ продиктований такими міркуваннями.

1. У вітчизняній системі виховання на основі діяльнісного підходу традиційно вибудовувалася логіка виховного процесу в різних типах навчальних закладів.

2. Класичними стали уявлення про те, що особистість і індивідуальність людини, весь процес її формування і соціалізації реалізується через участь в різних видах діяльності.

3. Специфічним видом виховної діяльності у ВНЗ є позанавчальна діяльність. Вона є дієвим інструментом педагогічного впливу на процеси соціалізації з огляду на її високу технологічність при організації, управлінні й контролі. Цим пояснюється різноманітність напрямків, форм, методів виховної роботи у вищих навчальних закладах на відміну від процесу навчання, який більш жорстко регламентований.

Принципово важливим з позицій нашого дослідження є взаємозв'язок діяльнісного підходу з суб'єктністю особистості, яка для нас є найважливішим критерієм ефективності виховного процесу. На такий взаємозв'язок зокрема указують Є. М. Степанов і Л. М. Лузіна, коли пишуть, що „діяльнісний підхід у вихованні реалізується в руслі ключової ідеї сучасної педагогіки про необхідність перетворення вихованця з переважно об'єкта навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкт. Виховання при цьому розуміється як сходження до суб'єктності” [11, с. 102].

У літературі минулих років можна натрапити на різні підходи до класифікації позанавчальної діяльності, в основу якої, як правило, покладено напрямки виховної роботи. Водночас з сучасних позицій така схема потребує корекції змістовної сторони позанавчальної діяльності. На думку С.В. Савченка, вона полягає в тому, що зміст позанавчальної діяльності у ВНЗ повинен розглядатися як сукупність різних видів соціального досвіду, який студенти засвоюють у процесі соціалізації. Чим різноманітніше представлено соціальну дійсність у напрямках позанавчальної роботи й чим повніше вона інтеріоризується особистістю, тим ефективніше буде проходити процес соціалізації студентства [9].

Діяльнісний підхід, орієнтований на відтворення і реалізацію соціального досвіду у виховному процесі, стає важливою умовою успішної соціалізації студентства.

Уживання діяльнісного підходу у виховному процесі найбільш ефективно при безпосередній організації виховної практики у ВНЗ, що дозволяє зробити її не тільки цікавою і захоплюючою для студентів, але й корисною з прагматичної точки зору. Виховна робота в цьому випадку

з розважально-дозвіллевого процесу стає чинником особистісного становлення.

Спрямованість діяльнісного підходу на відтворення у виховному процесі реальних аналогів соціального середовища відкриває нові перспективи перед соціальною педагогікою для вживання на практиці середовищного підходу, як відносно нового і специфічного.

Необхідність появи і розробки середовищного підходу щодо процесу виховання обумовлена обставиною, про яку писав ще Л. С. Виготський: „Якщо вчитель безсилий в безпосередній дії на учня, то він всесильний при опосередкованому впливі на нього через соціальне середовище. Соціальне середовище – є істинний важіль виховного процесу, вся роль учителя зводиться до управління цим важелем” [4, с. 83].

Сьогодні використання середовищного підходу до організації виховного процесу у вищих навчальних закладах ставить перед педагогами принципово нове теоретичне і технологічне завдання – підсумовувати окремі уявлення про виховну діяльність, позанавчальну роботу, міжособове спілкування, відносини в одне соціально-педагогічне поняття – виховне середовище вищого навчального закладу.

Тому найважливіше завдання використання середовищного підходу в комплексі з діяльнісним полягає в тому, щоб сприяти створенню у ВНЗ такого соціально-виховного середовища, яке б розвивало особистість, забезпечувало її повноцінну позитивну соціалізацію.

Особистісно орієнтований підхід, виступає як центральний, що займає провідне місце в складній ієрархії підходів оскільки з його допомогою реалізується головна задача виховного процесу – отримання особистістю суб’єктних якостей і як результат – її успішна соціалізація. У цьому випадку він виступає як система певних принципів, підібраних і структурованих таким чином, що з одного боку, вони відповідають гуманістичній парадигмі освіти, з іншого – дозволяють організувати реальний виховний процес у вищій школі.

Особистісно орієнтований підхід до організації процесу виховання розглядається нами як специфічна галузь управлінської діяльності, за допомогою якої відбувається гармонізація дій усієї решти підходів і тим самим створюються умови для соціалізації особистості кожного студента. Ураховуючи те, що основні теоретичні посилки, які визначають суть особистісно орієнтованого підходу, широко представлені в науковій літературі (І. Бех, В. Серіков, С. Подмазін, С. Савченко та ін.) [1; 10; 7; 9] ми презентуємо авторське трактування особливостей його застосування в вищих навчальних закладах України.

1. Особистісно орієнтований підхід у вищій школі націлює педагогів на визнання студента активним суб’єктом навчально-виховного процесу, у якому взаємини будуються за суб’єкт-суб’єктним принципом. Це передбачає, з одного боку, виключення з внутрішньовузівських відносин уявлень про студента як об’єкт навчально-виховного процесу, з

іншого – закріплення за ним статусу активного суб'єкта, який має неповторну індивідуальність і право на її збереження й розвиток.

2. Особистісно орієнтований підхід виступає як гуманістичний принцип, який визначає демократичний стиль стосунків викладача і студента. Важливим є розуміння того, що з позицій особистісно орієнтованого підходу у ВНЗ формується не особистість студента, а розвивається його здатність бути особистістю, актуалізується прагнення до вдосконалення усвідомлених особистісних дій.

3. Особистісно орієнтований підхід у вищій школі – це не формування особистості студента із заздальгідь програмованими якостями, а створення умов для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів. Найважливішою його особливістю є те, що розвиток особистісних функцій відбувається на фоні професійного становлення студента, набуття ним професійних знань і навичок, формування такого своєрідного особистісного суб'єктного досвіду.

4. Формування майбутнього спеціаліста в умовах особистісно орієнтованого виховання повинне здійснюватися в ході розширення своєї суб'єктності, яке досягається шляхом свідомого освоєння навколишнього життєвого простору особистості. Таке освоєння відбувається в тому разі, якщо особистість зацікавлена в ньому, а навколишні елементи соціуму викликають інтерес і потребу в пізнанні.

5. Особливість особистісно орієнтованого підходу в тому, що він дозволяє регулювати силу протиріч між ідеальними суспільними потребами та реальними навичками соціальної поведінки в студента. Останні завдяки особистісно орієнтованому підходу будуть розвиватися значно сильніше, тому що матимуть характер особистісного до них ставлення.

6. Особистісно орієнтований підхід розширює свободу студента у виборі пріоритетів своєї діяльності, направленої на формування суб'єктного досвіду. Під останнім, як ми вже відзначали, розуміється досвід життєдіяльності, який набувається людиною на різних етапах соціалізації в умовах соціокультурного оточення. Такий досвід є особистим досягненням студента, здобути який у предметній, логічній, вербальній формі, яка становить основу когнітивно-знаннєвої системи навчання, не можна.

7. Особистісно орієнтований підхід має принципове значення тому, що за його допомогою впливам зовнішнього характеру надається особистісного сенсу. Соціалізація стає керованою завдяки тому, що особистісно орієнтований підхід робить керованим механізм вибірковості, який визначає стихію соціального впливу. Це забезпечується гармонійним балансом між зовнішніми соціальними впливами (власне соціалізацією) і внутрішніми процесами – персоналізацією, самоідентифікацією, самореалізацією й іншими механізмами внутрішнього саморозвитку.

8. Особистісно орієнтований підхід розглядається як інструмент, який забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, оскільки його провідні елементи – мета, зміст, методи, технології, діяльність, критерії ефективності – усі вони інтерпретуються з позицій особистісно орієнтованої ідеології, а їх застосування регламентоване єдиною концептуальною моделлю. Це дозволяє уникнути в практичній діяльності еkleктики, теоретичного хаосу й непослідовності.

9. Унікальна особливість особистісно орієнтованого підходу в цьому розумінні полягає в тому, що він дозволяє надати всій гаммі стихійних соціальних впливів, які звальюються на особистість, керованого характеру. Відбувається це у виховному процесі, який має ознаки особистісно орієнтованого. В основі цього лежить складний психологічний механізм, який ґрунтується на внутрішньому ставленні людини до своїх соціальних ролей, рис характеру, до самої себе, інших людей, явищ духовного й матеріального життя.

Таким чином, розгляд якості виховання в контексті результативності виховної діяльності вимагає певних уточнень в самому розумінні виховання у ВНЗ, яке в цьому випадку розглядається як педагогічно керований і системно реалізовуваний процес становлення особистісного розвитку студента як суб'єкта культури, соціуму і власного життя, результатом якого є „якість людини”, тобто її відповідність природному і соціальному середовищу, загальнолюдській і національній культурі, демократичній державі і іншим сферам її життєдіяльності.

Список використаної літератури

- 1. Бех І. Д.** Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.
- 2. Бондаревская Є. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Є. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва – Ростов н/Д. : ТЦ „Учитель”, 1999.
- 3. Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.
- 4. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 5. Газман О.** Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газман // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – № 6.
- 6. Крылова Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990.
- 7. Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА-ІНСАЙТ, 2000.
- 8. Подмазин С. И.** Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000.
- 9. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра. пед. наук. / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004.
- 10. Сериков В. В.** Личностно ориентированное образование: к

разработке дидактической концепции / В. В. Сериков. // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16 – 21. 11. Степанов Е. Н. Педагогу о современных концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002.

Сєваст'янова О. А. Основні підходи до організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі

Статтю присвячено аналізу проблем зміни парадигми виховного процесу, створенню необхідних умов для особистісно орієнтованого виховання у вищій школі. Автором визначено основні підходи до організації процесу виховання як процесу соціалізації в сучасних умовах. Стаття містить якісний аналіз специфіки використання системного, діяльнісного, середовищного підходів до організації виховного процесу в умовах ВНЗ України.

Ключові слова: виховання, процес виховання, суб'єктність студента, соціалізація студентства, виховне середовище, педагогічні підходи.

Севастьянова Е. А. Основные подходы к организации воспитательного процесса в современном высшем учебном заведении

Статья посвящена анализу проблемы изменения парадигмы в воспитательном процессе, созданию необходимых условий для личносно ориентированного воспитания в высшей школе. Автором определены основные подходы к организации воспитательного процесса как процесса социализации в современных условиях. Статья содержит качественный анализ специфики применения системного, деятельностного, средового подходов к организации воспитательного процесса в условиях ВУЗа Украины.

Ключевые слова: воспитание, процесс воспитания, субъектность студента, социализация студенчества, воспитательная среда, педагогические подходы.

Sevastyanova H. A. The main approaches to the educational process in the modern institution of higher education

This article analyzes the problem of the paradigm shift in the educational process, to create the necessary conditions for the personality-oriented education in high school. The author identifies the main approaches to the organization of the educational process as a process of socialization in modern conditions. The article contains a qualitative analysis of the specifics of the system, activity, environmental approach to the organization of the educational process in the university of Ukraine.

Key words: education, education process, subjectivity student, socialization of students, the educational environment, pedagogical approaches.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372.857

В. И. Сигова, Г. В. Крот

МИКРОБИОЛОГИЯ И НАНОТЕХНОЛОГИИ XXI ВЕКА

Стратегическими национальными интересами любой страны являются повышение качества жизни населения, достижение определенного экономического роста, развитие национальной фундаментальной науки, образования и культуры, обеспечение обороны и безопасности страны.

Одним из реальных направлений достижения этих целей может стать ускоренное развитие, так называемых „высоких технологий”, или еще их называют „прецизионные технологии” или „нанотехнологии”.

Разновидности технологий, которые, согласно прогнозам ученых, будут играть ведущую роль в XXI веке, тесно связаны с квантовой, биомолекулярной и компьютерной революцией.

На основе накопленного научно-технического задела в области „высоких” технологий вполне возможно внедрение многих из них в технологический комплекс страны в ближайшие годы XXI столетия. В основе такого подхода лежат следующие направления: ряд выдающихся открытий последних лет в области физики, физической химии, разработки компьютерно-информационных технологий, биотехнологий и низкоразмерных систем и структур, которые являются фундаментом научно-технической революции XXI века;

Учеными установлена прямая зависимость между экономическим ростом страны и коэффициентом образования населения: *чем ниже коэффициент образования населения, тем беднее страна*. Если население в стране грамотное и образованное – страна богата. Считается, что тратясь сегодня на образование и профессиональную подготовку людей, завтра государство получит от них максимальный вклад в ВВП. Это логично; за новыми знаниями следуют новые технологии, а прогрессивные технологии рождают инновационные и успешно реализуемые товары. Устаревшие же технологии, как известно, убыточны.

Без грамотных специалистов-профессионалов, без достаточного финансирования в стране не может развиваться ни теоретическая, ни прикладная инженерная наука, соответственно, не может развиваться индустрия высоких, прецизионных, информационных и, конечно, нанотехнологий.

Ученые считают, что по уровню развития науки, индустриальных технологий наша страна отстала от развитых стран примерно, на 20 лет, а может быть и более.

Если начало развития и становление современных, биотехнологий приходится на вторую половину XX века, то нанобиотехнологий – первая половина XXI века.

В связи с развитием в индустрии страны новых, так называемых, „высоких” технологий и „нанотехнологий” становится необходимым обучение или хотя бы знакомство с некоторыми видами новых технологий, достижениями мировой и отечественной науки, учащимся в школах, профессионально-технических и высших учебных заведениях. В настоящее время развиваются и совершенствуются технологии микро – и нанобиологии, о которых можно говорить в соответствующих учебных курсах во всех без исключения учебных заведениях.

Достаточно сказать о том, что Вузы в России уже несколько лет ведут подготовку по четырем специальностям в области нанотехнологий; а с этого учебного года будут преподаваться курсы нанотехнологий в старших классах общеобразовательных школ.

В нашей стране „движения” в этом направлении пока нет.

Но с чего-то надо начинать. Попробуем сегодня в этой статье начать с биологии и биотехнологии.

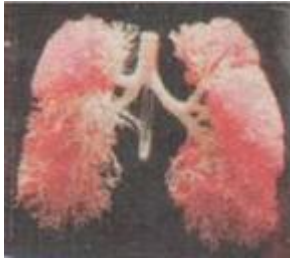
Биотехнология работает с биомолекулами (ДНК, белки и т. д.), микроорганизмами (бактериями, микроскопическими грибами, дрожжами, спорами, вирусами и т. д.), клетками и тканями растений и животных. Все это можно рассматривать как наноструктуры, поэтому часто биотехнологию считают одним из разделов нанотехнологии – это совокупность методов для придания биологическим объектам *заданных свойств* с целью их использования в разных отраслях производства.

Самый яркий и простой пример использования нанотехнологии в биологии, медицине и косметике – обыкновенный мыльный раствор, обладающий моющим и дезинфицирующим действием. В нем образуются наночастицы, мицеллы – частицы дисперсной фазы Золя (коллоидного раствора), окруженные слоем молекул или ионов дисперсной среды. Мыло – чудо нанотехнологии, уже бывшее таковым, когда никто и не подозревал о существовании наночастиц, однако этот наноматериал не является главным для развития современных нанотехнологии в здравоохранении, косметологии и биологии.

Другим древнейшим применением нанотехнологии в косметологии оказались красящие вещества, использовавшиеся аборигенами Австралии и Африки для нанесения ярких боевых раскрасок, а также краски для волос древнегреческих красавиц, которые также содержали наночастицы, обеспечивающие очень длительный и стойкий окрашивающий эффект. Наверное, уже многие встречали в открытой продаже, так называемую, шунгитовую воду, производители которой уверяют в ее уникальных оздоровительных свойствах, якобы полученных в результате воздействия на нее природных кремниевых наночастиц.

К достаточно древним нанотехнологиям относятся, например, производства хлеба, вина, пива, уксуса, кефира, сыра; получения ферментов, заквасок, которые регулируют все процессы обмена веществ в живых организмах, получение микробных иммунобиологических препаратов, вакцин, иммунных сывороток и диагностикумов, также используют в

генной инженерии. **Генная инженерия** научилась выращивать органы живых организмов; уже выращены легкие крысы, которые заменили собственные легкие крысы на 95%. Ведутся работы по выращиванию человеческих органов: легких, печени, почек, селезенки, искусственной кожи, которая тоже уже используется при лечении ожогов. **Период от 2020 до 2050 года – это период выращивания новых органов.**



На рис. 1 представлены выращенные искусственно легкие крысы.

Ученые – микробиологи говорят, что недалек тот день, когда можно будет изменять гены живых организмов и можно будет воздействовать на ген „старения” человека.

Даже, если гены старения в самом деле существуют и их можно изменять, то ли не ждет нас судьба старца, который был бы обречен жить вечно с мозгом юнца в немощном теле?

Никто пока не может гарантировать то, что изменив гены, мы омолодим наши тела. Какой смысл жить вечно, если не будет соответствия в комплексе ума и тела, чтобы наслаждаться жизнью?

А вот последние эксперименты по выращиванию любых органов человеческого тела – это великий прорыв в нанобиомедицине. Некоторые животные, в частности ящерицы и земноводные, могут восстанавливать утраченную концовку или хвост. Млекопитающие, к сожалению, не имеют такого свойства, но, в принципе, в клетках нашего тела – в ДНК сохраняется генетическая информация, и ученые доказали, что это дает шанс научиться технологии восстанавливать целые органы человеческого организма.

В прошлом трансплантация органов связывалась с длинным перечнем проблем, наисерьезнейшей из которых было отторжение чужого органа иммунной системой. Сегодня же ученые медики, микробиологи, физиологи научились с помощью биоинженерии выращивать редчайший вид клеток с названием „универсальные донорские клетки”, которые не вызывают отрицательной реакции иммунной системы. Вначале делают сложную пластиковую модель, внутренняя конфигурация, которой повторяет схему конкретного органа; в эту модель помещают специально выращенные методом биоинженерии клетки, где из клеток вырастает новая ткань тела по форме модели, модель же постепенно растворяется, оставляя только здоровую новую ткань нужной формы. Эту технологию уже подвергли испытанию для выращивания искусственных клапанов сердца для ягнят, где в качестве модели использовали полигликолевую кислоту – полимер, который с течением времени рассасывается. Клетки, которыми «засеяли» модель, взяли из кровеносных сосудов животных. Клетки, размножаясь „облепляют” модель внутри, принимая ее форму.

В последние несколько лет этим методом выращивали пласты человеческой кожи для трансплантации. Клетки кожи, выращенные на полимерной основе, пересаживали пациентам с ожогами, а также больным с диабетом, которым часто приходится ампутировать ноги через плохое кровообращение. Эта технология, в конце концов, может осуществить переворот в лечении пациентов с серьезными болезнями кожи, в том числе рака кожи.

Человеческий орган, такой как ухо, уже давно научились выращивать, используя животных. Ученым в МИТ и в Массачусетском университете удалось преодолеть проблему отторжения и (безболезненно) вырастить человеческое ухо внутри мыши. Модель для человеческого уха в натуральную величину сделали из пористого полимера, который также со временем рассасывается, поместили его под кожу специально выведенной мыши, у которой заблокировали иммунную систему. Затем модель засеяли клетками человеческих хрящей, которые питались кровью мыши. Когда модель рассосалась, из мыши извлекли человеческое ухо. По такой технологии можно создать нос. С помощью специальной компьютерной программы ученые спроектировали модель и нашли соответствующие хрящевые клетки, чтобы вырастить нос.

Теперь, когда новая технология доказала свою эффективность в маленьком масштабе, следующим шагом будет выращивания целых органов, например, почек, печени, сердце; считается, что приблизительно за десять лет будет освоена технология выращивания таких органов, как печень, станет обычным делом.

Одного дня может стать достаточно, чтобы заменить удаленную грудь тканями, выращенными из клеток собственного тела пациентки.

В последнее время был сделан ряд новых открытий, которые приблизили нас к выращиванию костей, поскольку травмы костей – довольно распространенное явление среди людей преклонного возраста (в Соединенных Штатах за год случается свыше двух миллионов серьезных переломов и повреждений хрящей). С помощью молекулярной биологии научные работники выращивают двадцать разных белков, которые регулируют рост костей. Во многих случаях выявлены как гены, так и белки для роста костей. Конечная цель этой технологии – выращивание сложных органов, таких как руки, ноги. Возможно, что минет еще не одно десятилетие, пока мы научимся это делать профессионально. Однако уже сегодня, такая перспектива кажется целиком реальной. Детальный алгоритм этого сложного процесса уже технологически спроектирован.

После выращивания белковой клетки выращивается нервная ткань. Известно, что восстанавливать нервные клетки в особенности сложно. И, в конце концов, хирурги должны соединить нервы, кровеносные сосуды и лимфатическую систему. Предположительно, такой сложный орган, как рука, можно вырастить всего за шесть месяцев.

После 2050 года, наверное, каждый орган тела можно будет заменить, за исключением мозга.

Конечно, продление жизни человека – это лишь одна из многих старинных мечтаний человечества. Другая, амбициозная, мечта – научиться манипулировать жизнью, создавать новые организмы, которых на Земле еще никогда не было. С развитием нанотехнологий и бионанотехнологий в этой сфере, ученые активно приближаются к созданию новых форм жизни на нашей „грешной” Земле.

Нано- и микробиология широко используется и в других отраслях промышленности человечества, а именно в парфюмерной, хлебопекарной, кондитерском производстве, в фармацевтической промышленности и, конечно же, в биомедицине.

Электронщики уже давно спроектировали и изготовили биоприборы, реагирующие на различные запахи.

Удивительно, но факт, что по запаху человека, по его дыханию, по выделениям воздуха из легких (все микробы выделяют газы); биоприборы диагностируют болезни, в том числе туберкулеза, некоторых видов заболеваний онкологии, пневмонии и других заболеваний.

Биоприборы уже широко используются в пищевой промышленности; так „электронный нос” и „электронный язык” „диагностируют” качество фруктовых соков и вин. Получение витаминов, органических кислот, таких как лимонная, уксусная для пищевой и фармацевтической промышленностей, Д-глюконовой и итаконовой кислот для производства биопластмасс и т. д. это тоже биотехнология и нанотехнология.

Особый интерес представляет биорезорбируемые материалы, например, биокерамика в стоматологии и хирургии, которая через несколько месяцев не только срастается с родной тканью человека, но и прорастает кровеносными сосудами, капиллярами и нервными клетками; а следующий не менее интересный материал биоупаковочный, который способен через месяц – два в земле разлагаться на естественные компоненты не засоряя землю нерастворимыми полимерами.

Британские ученые, например, реализовали утилизацию сотовых телефонов, пластмассовой резорбируемой тары. Только в одной Европе ежегодно выбрасывается до 100 000 000 сотовых телефонов, утилизация (разложение), которых происходит за несколько недель в земле. А какая проблема существует в мире с утилизацией пластмассовых бутылок и упаковочной тары типа пакетов!

Достижения современной нанобиотехнологии: уже используются в *химической, нефтяной, угольной промышленностях*; микробы „производят” многие продукты, пищевые добавки и комбикорма, синтезируют и очищают сложные химические вещества, контролируют состав водных и других растворов. Только микробиология смогла спасти мир от многих болезней – микробиологи изобрели антибиотики, без которых мы сейчас не мыслим наше существование на нашей планете.

В фармацевтической отрасли около половины всей продукции зависит от нанотехнологий. Экономисты говорят, что объем продукции с использованием нанотехнологий составит более 180 млрд долларов в год в ближайшие 10 – 15 лет.

Без микробиологии не может обойтись и **экология и даже металлургия**. Состояние экологии, безусловно, неразрывно связывают с состоянием окружающей среды. В 60 – 70-е годы стало очевидным, что круг проблем современной **экологии** необычайно расширился, что он давно уже не вмещается в рамки традиционной биологической науки – экологии

Экологическая напряженность начинается в сфере почти любой технологии. Следовательно, и технология, и технические науки имеют прямое отношение к экологической проблеме. Круг интересов и проблем современной экологии в социально-экономической сфере значительно шире.

На пороге XXI в. отмечают четыре важнейшие, актуальнейшие проблемы демографическую, экологическую, продовольственную и энергетическую. Внутри экологической проблемы обозначены наиболее опасные области: проникновение в окружающую среду токсичных веществ (химикаты, радиоактивные отходы, ДЦТ); создание кислой среды в озерах, кислых дождей и уничтожение лесов; загрязнение верхних слоев атмосферы (фреонами); опасность парникового эффекта и озоновых „дыр”.

Биология и микробиология широко проникает во все сферы социальной, экономической и энергетической жизни страны.

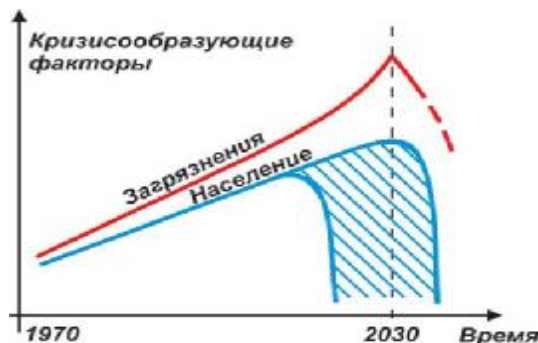
Микро- и наноскопические „работники” очищают сточные воды технических предприятий, коммунальных хозяйств и металлургических комбинатов; внедряются новые технологии бактериальной металлургии, когда обогащение руд производится за счет „утилизации” бактериями, так называемой, „пустой породы”, например, при переработке медных руд.

Посредством микробиологии производят сейчас разложение коммунальных отходов и мусора, используя эту технологию для получения одного из видов топлива; поглощение вредных веществ и газов, особенно ценно обнаружение газа и его поглощение в угольных и других шахтах. Большое количество газа выделяется при добыче нефти и при ее переработке.

На основе фактических данных показано, что темпы увеличения промышленных выбросов в атмосферу намного опережают темпы роста населения на земле.

Согласно этим данным, уже к 2030 году начнется катастрофическое снижение численности населения нашей планеты из-за недопустимого загрязнения среды обитания; а загрязнения начнут уменьшаться только тогда, когда население вымрет до численности примерно 1/10 исходного его количества. Но трагедия заключается в том, что к тому моменту отравление

среды обитания живых существ уже окажется смертельным, поскольку все, что происходит с животными, вскоре происходит и с человеком.



На рис. 2 представлена схема наступления экологической катастрофы к 2030 году (по Дж. Форрестеру). Такое вот тревожное представление о грядущей экологической опасности общепланетарного масштаба.

Рис.2. Экологическая катастрофа.

Не менее актуальна проблема обеспечения и человечества достаточным количеством питьевой воды. Запасы пресной воды на Земле, пригодной для использования, составляют всего 3%, из которых только 1% потребляется человечеством. В настоящий момент 1,1 млрд человек не имеют возможности использовать чистую пресную воду. Принимая во внимание текущие объемы потребления воды, рост населения и развитие промышленности, к 2050 году две трети населения Земли будут испытывать недостаток в природной для употребления пресной воде. Следует ожидать, что нанотехнологии позволят найти решение этой проблемы за счет использования, в том числе, недорогой децентрализованной системы очистки и опреснения воды, систем отделения загрязняющих веществ на бионаномолекулярном уровне и систем фильтрации нового поколения.

Известно, что более половины всех болезней связано с употреблением некачественной питьевой воды.

Ученые считают, что питьевая вода хорошего качества увеличила бы среднюю продолжительность жизни человека на 20 – 25 лет.

Список использованной литературы

- 1. Балабанов В. И.** Нанотехнологии – Наука будущего / В. И. Балабанов. – М. : Эксмо, 2009. – 256 с.
- 2. Кобаяси Н.** Введение в нанотехнологию / Н. Кобаяси ; пер. с япон. – М. : БИНОМ Лаборатория знаний, 2005. – 134 с.
- 3. Рыбалкина М.** Нанотехнологии для всех. Большое в малом [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.nanonewsnet.ru.-450
- 4. Нестеров С. Б.** Нанотехнология. Современное состояние и перспективы. „Новые информационные технологии” / С. Б. Нестеров // Тезисы докладов XII Международной студенческой школы-семинара. – М. : МГИЭМ, 2004. – С. 21 – 31.

Сігова В. І., Крот Г. В. Мікробіологія й нанотехнології XXI століття

У цій статті коротко описуються можливості „високих технологій”, „нанотехнологій” пов’язані з наукою біологією, мікробіологією, біомедициною. Розглянуті перспективи розвитку високих технологій і нанотехнологій в XXI сторіччі. Подана схема можливої світової екологічної катастрофи на Землі у випадку, якщо людство не усвідомить загрози в стані екології навколишнього середовища у зв’язку з стрімким розвитком промисловості.

Ключові слова: мікробіологія, нанотехнології, біотехнологія, гена інженерія, екологія.

Сигова В. И., Крот Г. В. Микробиология и нанотехнологии XXI века

В данной статье кратко описываются возможности „високих технологий”, „нанотехнологий” науки биологии, микробиологии, биомедицины. Показаны перспективы развития высоких технологий и нанотехнологий в XXI столетии. Представлена схема мировой экологической катастрофы на Земле, если человечество не осознает угрозы в состоянии экологии окружающей среды в связи с активным развитием индустрии.

Ключевые слова: микробиология, нанотехнологии, биотехнология, генная инженерия, экология.

Sigova V. I., Khrot G. V. Microbiology and Nanotechnology of the XXI Century

The article deals with the possibilities of „High technologies”, „nanotechnologies” in biology, microbiology and biomedicine. Prospects of development of high technologies and nanotechnologies in the 21st century are shown. The scheme of world eco-catastrophe providing growing development of industry is presented.

Key words: microbiology, nanotechnology, biotechnology, genetic engineering, ecology.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:37.022

І. В. Хом'юк, В. В. Хом'юк

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ
ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ**

З'ясуємо, що зумовило перехід вищої освіти до нового етапу розвитку. Перш за все, при традиційному навчанні, яке ґрунтується на кваліфікаційному підході парадигма освіти, яку називають ЗУН (знання, уміння, навички) не в повній мірі враховує зміни, що відбулися в світі, в галузі цілей освіти. В сучасних умовах значно швидше відбувається застаріння інформації, ніж завершується період навчання в середній школі чи у вищому навчальному закладі. З другої сторони, нагального розв'язування вимагає глобальна задача входження випускників ВНЗ до соціального світу, їх адаптація до продуктивної трудової діяльності. Згідно з принципами Болонського процесу [1; 2], замість парадигми освіти ЗУН пропонується використовувати принципово нову парадигму вищої освіти СВЕ (Competence – based education) [3], основу на формуванні у студентів певних компетенцій та діагностуванні рівня компетентностей фахівців-випускників ВНЗ як результату вищої освіти.

Питанню компетентісного підходу в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага. Варто підкреслити у цьому напрямку науковий доробок І. Зимньої, яка виділяє три основні етапи становлення компетентісного підходу в освіті:

– перший етап – 1960 – 1970 рр. – введення в науковий апарат поняття „компетенція”, а також розмежування понять „компетенція” та „компетентність”; початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики; введення поняття „комунікативна компетентність”;

– другий етап – 1970 – 1990 рр. – використання понять „компетенція” та „компетентність” у теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові); розробка змісту поняття „соціальна компетенція” / „компетентність”;

– третій етап – з 1990 рр. – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного розглядання [4].

В. Болотов і В. Серіков [5] висувують три основні ланки стосовно побудови компетентісної моделі освіти. По-перше, це розширення в структурі навчальних програм з загальноосвітніх дисциплін міжпредметного компонента (тобто тісні міжпредметні зв'язки – включення в зміст цієї навчальної дисципліни матеріалу з інших галузей знання та практики). По-друге, це утворення принципової схеми введення компетентісних елементів в усі освітні галузі навчального плану (тобто побудова навчального предмета, орієнтованого на

компетентність, а не на просте відтворення матеріалу). По-третє, це створення профільної старшої школи, яка стане реальною організаційною формою реалізації компетентнісної моделі освіти. Створення такої школи надасть змогу повною мірою реалізувати освітні можливості та потреби громадян.

Поняття „компетентність”, яке є ключових для вирішення нашої проблеми розглядалося багатьма представниками психолого-педагогічної науки. Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить про те, що існують різні погляди на визначення поняття „компетентності”. Її розглядають і як рівень освіти соціальних і індивідуальних форм активності, що дозволяє особі в межах власної здатності і статусу успішно функціонувати в суспільстві (Ю. М. Ємельянов); і як оцінкову категорію, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей дає можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення у проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення запланованої мети (Е. І. Огарьова); і як суму мобільності знань та гнучкості методу (М. А. Чошанов); і як рівень вмінь особистості, що віддзеркалює ступінь відповідності певної компетенції й дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах (В. А. Дьомін); і як поєднання відповідних знань у певній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній (В. В. Краєвський та А. В. Хуторський); і як володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки (В. С. Безрукова).

Компетентнісний підхід в системі освіти розробляють В. Байденко, В. Болотов, П. Борисов, Б. Ельконін, І. Зимня, Т. Іванова, Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, І. Фрумін, С. Шишов та ін. У публікаціях та монографіях вітчизняних та іноземних авторів головна роль компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачається в підсиленні практичної орієнтації освіти, виходячи за межі „ЗУНівської” освіти.

Мета нашої статті – проаналізувати особливості використання компетентнісного підходу до викладання фундаментальних дисциплін.

Під компетентністю випускника вищого навчального закладу ми розуміємо інтегральну характеристику особистості фахівця, що відображає рівень необхідних знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей, достатніх для виконання ним посадових обов'язків, а також рівень знань і умінь, необхідних для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності, а все це, на нашу думку, як раз необхідно для формування професійної мобільності майбутнього фахівця.

Компетентного фахівця відрізняє уміння серед багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто мати критичне мислення. Компетентність передбачає також постійне

оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у визначений час та в певних умовах. Професіонал повинен не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти вирішити її практично. Причому в залежності від конкретної ситуації фахівець може застосувати той чи інший метод, який найбільш придатний до цих умов.

Розглянемо застосування компетентнісного підходу до вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема курсу вищої математики студентами ВТНЗ. Основою компетентнісного підходу є акцентування уваги на результаті освіти, тобто поєднання міцності засвоєння знань та умінь із практичними застосуваннями, можливістю самостійного їх поповнення у випадку практичної необхідності, що безпосередньо пов'язано із розвитком спеціальних умінь та навичок.

Насамперед проаналізуємо основні проблеми, виділені Ю. В. Триусом, з якими стикаються студенти під час вивчення математичних дисциплін:

- низький рівень базової теоретичної підготовки з математики; це положення підтверджують результати написання студентами „нульової” контрольної роботи, яку проводять щорічно на кафедрах вищої математики та фізики ВНТУ на першому практичному занятті. Контрольна робота є вхідним контролем фундаментальної підготовки абітурієнтів, і, на жаль, доводить низький рівень шкільної бази знань (в середньому: якість складає – 24 %, успішність – 60 %).

- недостатній рівень практичних умінь та навичок щодо використання цих знань; під час складання іспитів з вищої математики та фізики студенти досить часто дають відповіді на теоретичні питання, навіть незв'язно будують доведення теорем, відтворюючи фрагментарно знання теоретичного матеріалу і зовсім не розв'язують практичні завдання, які саме вимагають практичних умінь та навичок застосування теоретичного матеріалу.

- невміння застосовувати математичні знання для формалізації практичних завдань та їх розв'язання; підтвердженням слугують нездатність студентів використовувати отримані знання під час розв'язування прикладних задач та неспроможність зробити висновки з виробничої точки зору, проаналізувавши отримані результати.

- низька мотивація під час вивчення дисциплін математичного циклу;

за результатами анкетування, в якому взяли участь 93 студенти II курсу Інституту машинобудування та транспорту, одне з питань якого: *„Чи усвідомлюєте Ви значення фундаментальної підготовки для подальшої професійної діяльності”* отримані такі результати:

а) фундаментальна підготовка необхідна для успішної професійної кар'єри – 26 %;

б) будемо працювати з готовими шаблонами, що націлені на механічну роботу, абсолютно непов'язаними ні з якою наукою – 38 %;

в) фундаментальна підготовка знадобиться, але це буде залежати від місця роботи – 36 %.

- недостатній рівень навчально-пізнавальної діяльності; підтвердженням є відповідь на питання анкети: „*Ваше ставлення до завдань, що виносяться на самостійне опрацювання*”:

а) позитивне – 34 %;

б) завдання просто треба виконати – 48 %;

в) всі завдання на самостійну роботу слід відмінити – 18 %.

- недостатня кількість годин, що відведені на вивчення математичних дисциплін;

проаналізувавши робочі плани дисципліни „Вища математика”, можна відмітити суттєве зменшення кількості годин аудиторного навантаження і перенесення ваги на самостійне опрацювання, що вимагає в свою чергу від студентів вмінь самостійної роботи, які, як довело власне дослідження, здійснене в кандидатській дисертації, потребують удосконалення та розвитку.

- невміння і небажання студентів працювати самостійно; згідно з проведеним опитуванням для з’ясування *відношення студентів до тем з вищої математик та фізики, що виносяться на самостійне опрацювання* отримані результати:

а) це один з видів навчання, який необхідно здійснювати – 9 %;

б) позитивно, оскільки це допомагає підготуватися до майбутньої професійної діяльності – 14 %;

в) негативно, оскільки мені важко самостійно зрозуміти матеріал, не вистачає відповідної математичної підготовки – 40 %;

г) це примха викладача, який виносить ті теми на самостійне опрацювання, які не може пояснити сам, – 12 %

д) якщо перевірка самостійно вивчених тем не проводиться, то на їх вивчення я не витрачаю часу – 25 %.

- відсутність якісних сучасних підручників, посібників та інших методичних матеріалів [6, с. 68].

Це говорить про те, що необхідний пошук нових рішень в побудові навчального процесу. Окреслені проблеми Ю. В. Триус [6] пропонує вирішувати, використовуючи навчання через співробітництво, метод проектів, ситуаційне навчання, саме вони, на думку науковця, спроможні підвищити рівень фундаментальної освіти.

Вирішення визначених проблем хвилюють багатьох відомих науковців, викладачів математики, вчителів-методистів. Але однозначної думки щодо вирішення поставлених питань до сьогодні не існує. Так, І. Васильченко зазначає, що „питання про те, чому навчати в математиці і як навчати математики широко обговорюється у зв’язку з підвищенням ролі математичних методів у розв’язанні конкретних практично важливих завдань... У цілому ми ще не знаємо, як потрібно найбільш ефективно й економно навчати математики при сучасних до неї вимогах” [7, с. 34].

Ми вважаємо, що фундаментальна підготовка в умовах компетентнісного підходу має проходити впорядковано, усвідомлено та ціленаправлено. Для цього ми пропонуємо таке:

- в кожній темі, що вивчається, виділяти основний клас базових завдань цієї теми; здійснювати структурування тем навчального матеріалу з виходом на міжпредметні зв'язки;
- відпрацьовувати навички тільки тоді, коли студенти засвоїли та зрозуміли правила і прийоми, які використовуються під час вивчення цієї теми.

Наприклад, переходити до інтегрування раціональних дробів можна тільки тоді, коли студенти зрозуміли методику розкладу дробу на суму найпростіших дробів.

- Обмежуватись фундаментальними результатами, які часто використовуються і таким чином зводити до мінімуму кількість фактів доведення теорем, необхідних для запам'ятовування.

Як показує практика викладання, студенти краще запам'ятовують теоретичний матеріал, якщо вони усвідомлюють його практичне застосування. Саме тому доцільно давати їм алгоритми виконання завдань, базуючись на теоретичній підтримці або запропонувати їм самостійно скласти структуровано-логічну схему вивченої теми і використовувати її під час розв'язування завдань.

- Уникати по можливості непідготовлених переходів до вивчення нових тем при наявності прогалин в раніше вивчених.

Наприклад, недоцільно переходити до диференціювання функції багатьох змінних, не відновивши в пам'яті таблицю похідних та не згадавши основні правила диференціювання. На лекціях також слід приділяти увагу означенням, формулам, які необхідні для теми, що вивчається.

- Створювати проблемні ситуації, які спонукають студентів до самостійного отримання відповідних результатів.

Можна запропонувати студентам нетипове завдання, розв'язування якого передбачатиме засвоєння ними більш складних питань теорії, самостійного опрацювання додаткової літератури, що потребуватиме умінь самостійної роботи, які так необхідні в їх подальшій самоосвіті.

- В контексті індивідуалізації використовувати рівневу диференціацію.

За результатами написання „нульових” контрольних робіт з вищої математики та фізики студентам, які отримали незадовільні оцінки, пропонується виконати додаткове завдання для підвищення шкільного рівня знань, у цьому їм допомагають систематичні консультації викладачів.

- Створювати умови для творчої дослідницької роботи студентів як обов'язкового елементу навчального процесу.

Наприклад, на лекції після вивчення певної теми студентам можна запропонувати написати творчу роботу, в якій висвітлити використання вивченого теоретичного матеріалу в професійних задачах зі спеціальності.

Таким чином, ми можемо зробити такий висновок, сьогодні суспільство потребує від освіченої людини уміння ефективно вирішувати різноманітні проблеми на основі наявних знань, а також постійно поповнювати знання, тобто безперервно навчатися протягом усього життя. Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання. Ми вважаємо, що використовуючи запропоновані аспекти компетентнісного підходу до вивчення фундаментальних дисциплін, значно вплинуть на результат засвоєння знань, формування професійно мобільного фахівця.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей компетентнісного підходу щодо проблеми розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи.

Список використаної літератури

- 1. Вища освіта України і Болонський процес:** навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук і ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
- 2. Степко М. Ф.** Болонський процес і навчання впродовж життя: монографія / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Харків : НТУ „ХПІ”, 2004. – 112 с.
- 3. Bootz I.** Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe / I. Bootz, Th. Hartmann, // DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 1997. – Nr. – 4. S. 22 – 26.
- 4. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 180 с.
- 5. Болотов В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
- 6. Триус Ю. В.** Комп'ютерно орієнтовані методичні системи навчання математики дисциплін : монографія / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
- 7. Васильченко І.** Сучасна математика та її викладання / І. Васильченко // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 33 – 37.

Хом'юк І. В., Хом'юк В. В. Деякі аспекти використання компетентнісного підходу до викладання фундаментальних дисциплін у ВНЗ

В статті на основі здійсненого аналізу основних проблем, з якими стикаються студенти під час вивчення математичних дисциплін,

визначено, основні напрямки застосування компетентнісного підходу до вивчення фундаментальних дисциплін, серед яких створення умов для творчої дослідницької роботи студентів, проблемних ситуацій, здійснення структурування тем навчального матеріалу з виходом на міжпредметні зв'язки та інші.

Ключові слова: компетентнісний підхід, фундаментальні дисципліни, вища математика.

Хомюк І. В., Хомюк В. В. Некоторые аспекты использования компетентного подхода к преподаванию фундаментальных дисциплин в вузе

В статье на основе проведенного анализа основных проблем, с которыми сталкиваются студенты во время изучения математических дисциплин, определены основные направления использования компетентного подхода к изучению фундаментальных дисциплин, среди которых создание условий для творческой исследовательской работы студентов, проблемных ситуаций, осуществление структурирования тем учебного материала с выходом на межпредметные связи и другие.

Ключевые слова: компетентный подход, фундаментальные дисциплины, высшая математика.

Khomyuk I. V., Khomyuk V. V. Some aspects of kompetentnosnogo approach to teaching basic science courses in high school

In the article, based on our analysis of the main problems faced by students while studying mathematical disciplines, the basic directions of kompetentnosnogo approach to study basic science, including the creation of conditions for creative research work of students, problem situations, implementation struktirovaniya those with access to educational material for interdisciplinary communication and others.

Key words: kompetentnosny approach, basic science, higher mathematics.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 398.37.091.313: 001.895: 378.4

М. П. Вовк

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛОВЕСНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У контексті модернізаційних зрушень, які відбуваються в системі підготовки кваліфікованих педагогів різного спрямування в умовах сучасної університетської освіти, спостерігаються інноваційні процеси, пов'язані із загальносвітовими тенденціями до глобального обміну інформацією, технологізацію навчального процесу, а також збереженням усталених традицій фахової підготовки вчителів, науковців. У зв'язку з цим актуальним залишається питання реформування оптимальних форм і методів теоретико-методологічної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема у системі підготовки майбутніх словесників у вищих навчальних закладах різного типу (педагогічних та класичних) особливо важливою складовою у формуванні аксіологічно спрямованої, інтелектуально загартованої, творчо активної, професійно майстерної особистості вчителя є фольклористична (фольклорна) практика. Традиції її організації та проведення гартувались в умовах класичних університетів протягом майже двох століть у контексті розвитку фольклористики як науково-освітньої галузі. Однак на сьогодні виникли проблеми, пов'язані з необхідністю зміни методологічних принципів упорядкування фольклорних матеріалів, зібраних студентами в „польових” умовах, а також спрямованості практичної фольклористичної діяльності майбутніх словесників у контексті загальносвітових тенденцій фольклористичних досліджень (культурологічний, антропологічний, функціональний напрями аналізу фольклорних явищ). Крім того, виникли прагматичні проблеми в організації експедиційної студентської роботи, що передбачають зміну світоглядних акцентів майбутніх фахівців, незважаючи на фінансову незабезпеченість такого виду навчальної діяльності, а також підтримку ентузіазму викладачів-фольклористів з боку держави.

У системі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах фольклористична (фольклорна) практика є унікальним етапом професійного зростання майбутнього фахівця. Підтвердженням цьому є методичні розробки з організації цього виду практики для майбутніх словесників в умовах педагогічного університету (Н. Богданець-Білокаленко, Н. Блохіна, О. Лабащук, Г. Воробйова, О. Семенов, Л. Базиль), класичного університету (Л. Дунаєвська, Л. Шурко, А. Вовчак, І. Довгальок, Л. Семенюк, М. Хмелюк), майбутніх музикантів-

педагогів у вищих мистецького спрямування (Г. Дідич, В. Садовнича) та ін. Однак, на жаль, відсутні узагальнювальні дослідження, у яких аналізуються традиції та інноваційні тенденції організації фольклористичної практики майбутніх словесників. Тому мета статті – проаналізувати досвід організації експедиційної фольклористичної практики у вітчизняних університетах та охарактеризувати інноваційні тенденції її проведення в контексті сучасної університетської освіти.

Витоки організації фольклористичної (фольклорної) практики у вищих навчальних закладах, зокрема класичних університетах, пов'язані власне зі становленням фольклористики як науково-освітньої галузі. Професор кафедри фольклористики Київського національного університету імені Тараса Шевченка С. Росовецький аргументовано доводить, що фольклористика зароджувалася насамперед як збирацька галузь, а пізніше (переважно з другої половини ХІХ ст.) з'явилися праці, присвячені методології аналізу фольклорних текстів, їх інтерпретації, класифікації тощо [5, с. 49].

Зародження експедиційної форми фольклористичної роботи в Україні пов'язане з ім'ям засновника польської фольклористики З. Доленги-Ходаковського, який на початку ХІХ ст. здійснив подорож українськими землями, матеріали якої згодом використав М. Максимович при укладанні відомих збірників („Малороссийские песни, изданные М. Максимовичем” (1827); „Украинские народные песни, изданные Михаилом Максимовичем” (1834)). Водночас складання професійних програм збирання фольклору стало одним із провідних напрямів діяльності відомих організацій, які сприяли становленню науково-професійних підвалин вітчизняної фольклористики. У 1830 – 1840-х рр. у Львові активну збирацьку фольклористичну роботу розгорнув М. Шашкевич, який разом зі своїми сподвижниками І. Вагилевичем та Я. Головацьким „польові фіксації... вів за методикою, що й нині поширена в практиці фольклористів і етнографів: у спеціальних зошитах, олівцем з наступним підведенням цих записів чорнилом” [3, с. 72]. З 1850 р. в Україні розповсюджувалась „Програма етнографічна” Російського Географічного Товариства, а також програма його Південно-Західного відділення, складена М.П. Драгомановим.

Наприкінці 1870-х рр. за ініціативи членів Харківського історико-філологічного товариства – переважно викладачів Харківського університету – були створені спеціальні програми збирання фольклорно-етнографічних матеріалів. Зокрема професори університету опублікували в харківській періодиці рекомендації вивчення історико-географічних та археологічних відомостей (Д. Багалій), програму збирання фольклорних та етнографічних відомостей про сільське населення Харківської губернії (М. Сумцов), програму для описання побуту сільського населення (П.Єфименко) [4, с. 102]. Власне до фольклорно-етнографічної збирацької діяльності залучались студенти. Саме в Харківському університеті були започатковані традиції фольклорної практики, мета

якої була надзвичайно утилітарна – збирання матеріалу для організації Етнографічного музею при університеті.

Укладанням програм збирання фольклорних творів займалась також Етнографічна комісія Наукового товариства імені Тараса Шевченка у Львові. У 1916 р. В. Гнатюк у праці „Українська народна словесність (В справі записів українського етнографічного матеріалу)” подав власну програму організації етнографічної (та фольклорної) програми збирання фольклорних творів серед українського населення [2].

У 1920-х рр. Етнографічна комісія при Всеукраїнській академії наук (його головою у цей час був професор Київського університету А. Лобода) розробляла запитальники, що розсилались кореспондентам, яких нараховувалось близько 600 осіб. У цей час світ побачила етномузикознавча програма К. Квітки, яка була присвячена діяльності кобзарів, лірників, народних професійних музик [5, с. 57 – 58].

За радянських часів професійним середовищем підготовки програм збирання фольклору став Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії Академії наук Української РСР. Зокрема 1940-1960-і рр. позначились виходом праць фольклористів, діяльність яких пов'язана з Інститутом: П. Попова, Ф. Лаврова, Г. Танцюри та ін. Пам'ятки й посібники для збирання фольклору цих фольклористів були ідейно зорієнтовані на дослідження фольклорних творів у контексті методології (точніше псевдометодології!) соціалістичного реалізму, де провідними мотивами були твори про комуністичну партію, про Леніна, Сталіна, про їх соратників, про Червону Армію тощо. Водночас у них сконцентровані основні практичні рекомендації щодо паспортизації фольклорних текстів, правила налагодження комунікативного зв'язку між комунікантами в польових умовах (середовищі, де записується фольклор) тощо. Ці аспекти лягли в основу принципів організації фольклорної практики у вищих навчальних закладах, зокрема педагогічних та класичних університетах.

У 1960-х рр. у багатьох університетах, зокрема в Київському національному університеті, була активно впроваджена стаціонарна форма організації фольклорної практики: групи з 2-4 студентів роз'їжджаються по селах певного району і весь час, відведений для практики (2-4 тижні), працюють кожна у своєму селі, проводячи суцільний запис його фольклорного репертуару [5, с. 60].

У змісті професійної підготовки словесників-фольклористів у сучасних вищих навчальних закладах, зокрема класичних університетах, (фольклористична) фольклорна практика є значним етапом формування фольклористичної компетентності майбутніх фахівців. Однак у більшості класичних та педагогічних університетів часто цей вид обов'язкової практики має пасивний характер проведення (у формі архівного опрацювання вже набутого в попередні роки матеріалу). Основними причинами такої складної ситуації є нестача фінансування, а також відсутність ініціативи серед професорсько-викладацького складу. Однак зауважимо, що в значній кількості університетів педагогічного

спрямування та класичного типу саме з ініціативи викладачів-фольклористів склались традиції організації фольклористичної (фольклорної) практики та окреслились позитивні інноваційні тенденції до вдосконалення методики її проведення в умовах університетської освіти. Лише завдяки активній, дієвій позиції викладачів-ентузіастів, аксіологічно спрямованих на дослідження фольклорної традиції як невід'ємної умови збереження культурної та національної пам'яті, як правило, стає можливим проведення всіх етапів фольклористичної практики (від забезпечення побутових умов проживання студентів до підсумкової аналітичної роботи в післяекспедиційний період) в умовах педагогічного та класичного університетів.

Насамперед відзначимо, що, на нашу думку, позитивною тенденцією є власне номінування практики не як „фольклорна”, а „фольклористична” (на жаль, ця тенденція прослідковується лише у Львівському національному університеті імені Івана Франка). Саме визначення практики як фольклористичної передбачає її системну професійну спрямованість – збирання, фіксацію, архівування, інтерпретацію фольклорних текстів у контексті наукової, зокрема фольклористичної, методології, яка кристалізувалась протягом двох століть завдяки зусиллям вітчизняних фольклористів-практиків, переважно викладачів університетів. Безумовно, таке означення практики свідчить про науковий підхід до збереження традиційної словесної спадщини, до унікальності власне фольклористичних підходів до фіксації фольклорних текстів.

Головною метою фольклорної практики, на думку О. Семеног, є комплексне обстеження сучасного стану розвитку фольклору обраного району, поглибити набуті знання з народної творчості, розширити уявлення про роль фольклору в житті людини; пробуджувати більш глибокий інтерес до історії народу, його культури, побуту, формувати естетичний смак; почути автентичний фольклор у живому середовищі його побутування від різних вікових і професійних груп; здійснювати збір фольклорного матеріалу для подальшого наукового опрацювання [7, с. 33]. Такий підхід відомої вченої-практика створює всі підстави для номінування такого типу практики як „фольклористичної”, адже йдеться про комплексний аналіз фольклорних явищ, про їх аналіз у контексті культурологічних регіональних явищ та методологічних підходів фольклористики.

Власне О. Семеног аргументовано підсумувала, яке значення фольклористичної практики в педагогічному університеті для майбутнього словесника: „Фольклорна практика покликана розширювати уявлення майбутніх словесників про роль фольклору в житті народу, динаміку розвитку мистецтва родинного слова, формувати уміння доцільного користування фольклорним мовленням, розуміння його естетичного забарвлення, психологічного ефекту і на цій основі виробляти мовне чуття, мовний смак, що вкрай необхідні для розвитку інтелекту, творчих

здібностей, свободи мислення педагога” [6, с. 14]. Власне фольклористична практика для майбутнього філолога-педагога створює можливості для практичної реалізації теоретико-методологічних знань, формує дослідницькі уміння, сприяє формуванню естетичної культури, виробленню професійних комунікативних умінь, а також (що є особливо важливим!) сприяє визначенню активної світоглядної позиції, власне аксіологічної спрямованості на продовження власної фольклористично-педагогічної, а можливо, і фольклористично-наукової діяльності.

У вітчизняних класичних університетах організація фольклористичної практики ґрунтується насамперед на методологічних підходах, сформованих науковими школами відповідних вишів протягом усіх періодів вивчення фольклорної традиції. Крім того, на сьогодні окреслюються новітні тенденції в її проведенні: акцентування на функціональній ролі фольклорних текстів, на аналізі фольклору як унікального соціокультурного явища, а також інтерпретації уснопоетичних у культурологічному контексті (зв'язок з побутом, профанним і сакральним у життєдіяльності людей різних соціальних середовищ – міського чи сільського, зв'язок з мистецтвом, літературою тощо). Крім того, саме в класичних університетах матеріали студентських фольклористичних практик різних часових періодів піддаються науково обґрунтованій систематизації (архівуванню та каталогізації з урахуванням сучасних методик). Відповідно формулюються мета та завдання фольклористичної практики у вищих навчальних закладах класичного типу.

Викладачі випускаючої кафедри фольклористики Київського національного університету імені Тараса Шевченка логічно вважають, що мета фольклористичної практики є „пізнання студентами процесу створення і побутування народнопоетичних жанрів, їх діалектики..., вироблення навичок фольклористичної збиральницької роботи..., фронтальне фольклористичне обстеження обраного для практики району, збір потрібного й цінного для науки фонду” [8, с. 1]. Відомі педагогі-фольклористи Львівського університету глибоко переконані, що „під час практики студенти роблять перші самостійні кроки на фольклористичній ниві, розкривають для себе специфіку живого фольклорного процесу, вчать практично застосовувати здобуті теоретичні знання, поступово набувають необхідного для майбутньої професійної діяльності досвіду фольклористично-етнографічної праці у польових умовах” [9]. Таким чином, в умовах класичного університету фольклористична практика є необхідним етапом професійного становлення майбутніх словесників, яка передбачає насамперед формування методологічної культури збирання, паспортизації, аналізу фольклорних текстів, власне становлення загальної наукової культури осмислення значення фольклорної традиції в певному регіональному та культурологічному контексті.

У результаті аналізу програм з організації і проведення фольклористичної практики можна виокремити такі її основні чинники, що забезпечують успішну реалізацію завдань:

1. *Методологічні* – студент має володіти достатнім рівнем методологічної культури, повинен мати теоретичні знання з методики записування, фіксації фольклорних творів, окремих етнографічних явищ; володіння матеріалом суміжних дисциплін (лінгвістики, діалектології, культурології, антропології, етнології, етнографії, історії літератури) тощо.

2. *Психологічні* – має бути сформована чітка мотивація збиральницької роботи: підготовка звітної документації, вивчення регіональних особливостей побутування фольклорних творів, аналіз етнографічної специфіки населеного пункту тощо, що сприятиме успішній результативності всіх етапів фольклористичної практики.

3. *Комунікативні* – передбачає володіння навичками спілкування, розуміння специфіки спілкування з сільськими мешканцями, врахування соціального статусу реципієнта, психологічних особливостей міжстатевого спілкування й відповідно вибудовування діалогу з ним тощо.

4. *Етичні* – установки та світоглядні орієнтири сприяють налагодженню комунікативного зв'язку з мешканцями населеного пункту, адже адекватне розуміння світовпорядковуючої дихотомії добро / зло та крізь його призму оцінювання фольклорних творів створює підвалини для глибокої аналітичної роботи щодо виявлення світоглядних цінностей українців, представників інших національностей.

5. *Естетичні* – чітко визначені критерії оцінки певного фольклорного явища у контексті понять красиве / потворне, що детермінує загальний рівень естетичної культури словесника-початківця, майбутня діяльність якого може бути пов'язана з фольклором (фольклористично-педагогічна чи фольклористично-наукова).

6. *Організаційно-технічні* – розробка питальників згідно з завданнями практики, приготування особистого побутового спорядження (аптечка, посуд, харчі тощо) та професійної техніки для фіксації фольклорного матеріалу під час практики (диктофони, мікрофони, навушники, фотоапарати та ін.), що забезпечує успішну реалізацію завдань експедиційної практики.

На основі аналізу програм проведення фольклористичної практики можна виокремити провідні її етапи (передекспедиційний, експедиційний та післяекспедиційний). За основу цих етапів вважаємо за доцільне взяти програму, підготовлену викладачами кафедри фольклористики Львівського національного університету імені Івана Франка [9], які керувались у процесі її укладання, на наше переконання, прогресивною, водночас прагматичною метою – зібрання та систематизація фольклорного матеріалу за єдиною системою архівування, що сприятиме формуванню структурованого, цілісного фонду українського та інонаціонального фольклору.

Передекспедиційний етап включає такі складові: чітке визначення мети і завдань експедиції; розроблення детального плану її проведення; попереднє ознайомлення з регіоном; складання детального цільового питальника відповідно до мети і завдань; вивчення вимог до архівного опрацювання матеріалу; освоєння аудіо- та відеоапаратури; проведення інсценізованих тренувань типового забезпечення технічними засобами (ручки, олівці, акумулятори, батарейки тощо); збирання особистого побутового спорядження (спальний мішок, посуд, аптечка, ліхтарик тощо); перед виїзний збір для перевірки комплектності експедиційної групи; виїзд групи у місце обстеження.

Експедиційний етап передбачає: розташування й облаштування експедиційної групи; розподіл учасників експедиції на робочі підгрупи; налагодження природних стосунків з місцевим населенням; опис населеного пункту (фотографування та відеозйомка; пошук респондентів (знавців традицій, талановитих співаків, музикантів тощо), встановлення живого контакту з ними; організація збирацького сеансу (підготувати апаратуру, дотримання паспортних даних сеансу тощо, здійснення суцільного запису сеансу, записування всіх варіантів твору, паралельна писемна фіксація збирацького сеансу у «польовому зошиті»); узгодження збирацької роботи експедиційних груп (обмін інформацією, аналіз, підбиття підсумків щодня).

Післяекспедиційний етап має передбачати такі аспекти: створення структурного каталогу та розміщення електронних файлів за відповідною системою рубрикації структурованого каталогу експедиції; найменування електронних файлів; резервне копіювання електронних документів; транскрибування фольклорних текстів [9, с. 111 – 24]. На сьогодні саме останній етап фольклористичної практики в багатьох викладачів-практиків викликає дискусійні питання. Адже насправді здобутий студентами фольклорно-етнографічний матеріал становить унікальну наукову цінність, адже засвідчує дієвість культурної етнічної традиції, а тому вимагає професійної каталогізації, архівування. Цю проблему й намагаються системно вирішувати викладачі класичних університетів. Зокрема викладач Львівського університету А. Вовчак висунув ідею „розархівлення архівів” – копіювання архівних фондів, своєрідне перетворення архівів у публічні бібліотеки, як, зрештою, уможливлення вільного доступу до архівних надбань за допомогою мережі Інтернет. Ця ідея фактично була покладена в основу реорганізації збирацько-архівної справи на кафедрі фольклористики, яку розпочали 2004 р., розглядаючи її в комплексі документування фольклорних явищ і орієнтуючись на сучасні світові тенденції у цій галузі фольклористичних досліджень” [1, с. 134 – 135].

Отже, мета фольклористичної практики в умовах класичних університетів має чітку науково-фольклористичну спрямованість: дослідження фольклорної традиції в контексті культурологічного, функціонального та комунікативного підходів, архівування та

каталогізація фольклорних текстів за чіткими критеріями. Інноваційність організації фольклористичної практики в університетах України, насамперед у класичних, реалізується через впровадження нових технологій каталогізації фольклорних творів, ставленні викладачів-педагогів до польової роботи студентів як важливого етапу становлення їх професійної майстерності, насамперед дослідницько-наукової культури. Крім того, основні вимоги до збору, систематизації, архівування фольклорно-етнографічного матеріалу, ґрунтуючись на глибоких традиціях „польової” збирацької діяльності відомих фольклористів, педагогів передусім класичних університетів, результатах збирацької роботи серед студентів у різні історичні періоди, в умовах сучасних українських університетів детермінуються також світовими методологічними підходами до аналізу фольклорних текстів, насамперед у контексті культурологічних та антропологічних наукових студій. Однак проблема впливу світових тенденцій на розвиток сучасної української фольклористики як освітньо-наукової галузі вимагає подальшого ґрунтовного аналізу.

Список використаної літератури

1. Вовчак А. На шляху до створення архіву українського фольклору // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Вип. 47. / Андрій Вовчак. – Львів, 2009. – С. 133–145. **2. Гнатюк В.** Українська народня словесність (В справі записів українського етнографічного матеріалу) / Володимир Гнатюк. – Відень : Союз визволення України, 1916. – 46 с. **3. Кирчів Р.** Етнографічно-фольклористична діяльність „Руської трійці” / Роман Кирчів. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 2011. – 422 с. **4. Назаренко В.** Харьковское историко-филологическое общество. Вопросы литературоведения / Назаренко Вадим Юрьевич. – Харьков, 1999. – 288 с. **5. Росовецький С.** Український фольклор у теоретичному висвітленні : підр. / С. Росовецький. – К. : Вид.-полігр. Центр „Київський університет”, 2008. – 623 с. **6. Семеног О.** Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю) : навч. посіб. – К.-Глухів : РВВВ ГДПУ, 2003. – 105 с. **7. Семеног О.** Фахова практика вчителя-словесника : навч. посіб. / О.М. Семеног, Л.О. Базиль, Т.І. Дятленко. – Луганськ : Вид-во „Ноулідж”, 2011. – 490 с. **8. Фольклористика.** Програма та методичні рекомендації до проведення фольклорної практики студентів філологічного факультету (Укладачі: Л.Ф. Дунаєвська, Л.Т. Шурко). – К. : Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка, 2000. – 40 с. **9. Фольклористична експедиційна практика** (Львівський національний університет імені Івана Франка) / укл. Андрій Вовчак, Ірина Довгалюк. Львів, 2010. – Режим доступу 15.10.2011: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/kafedra_folklore/ekspedycja_prohrama.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Вовк М. П. Інноваційні тенденції організації фольклористичної практики у процесі професійної підготовки словесників в університетах України

У статті аналізуються традиції організації експедиційної збиральницької діяльності відомих фольклористів, педагогів. Досліджуються інноваційні тенденції організації фольклористичної практики в педагогічних та класичних університетах України, які пов'язані з процесом впровадження нових технологій архівування та каталогізації фольклорних творів, з урахуванням сучасних методологічних підходів до систематизації фольклорних явищ, зі зміною аксіологічної спрямованості практичної підготовки майбутніх словесників.

Ключові слова: фольклористична практика, університет, майбутній словесник, інноваційність.

Вовк М. П. Инновационные тенденции организации фольклористической практики в процессе профессиональной подготовки словесников в университетах Украины

В статье анализируются традиции организации экспедиционной собирательной деятельности известных фольклористов, педагогов. Исследуются инновационные тенденции организации фольклористической практики в педагогических и классических университетах Украины, связанные с процессом внедрения новых технологий архивирования и каталогизации фольклорных произведений, принимая во внимание современные методологические подходы к систематизации фольклорных явлений, а также изменения аксиологической направленности практической подготовки будущих словесников.

Ключевые слова: фольклористическая практика, университет, будущий словесник, инновационность.

Vovk M. P. Innovative tendencies of organization of practice of specialist in folk-lore are in the process of professional preparation of philologists in the universities of Ukraine

Traditions of organization of expeditionary activity of fitter of the known specialists in folk-lore, teachers are analysed in the article. The innovative tendencies of organization of practice of specialist in folk-lore are probed in the pedagogical and classic universities of Ukraine, what introductions of new technologies of archiving and cataloguing of folk-lore works related to the process, recognition modern methodological going near systematization of the folk-lore phenomena, with the change of aksiologicalnoy orientation of practical preparation of future philologists.

Key words: practice of specialist in folk-lore, university, future philologist, innovaciynist'.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.036

Л. О. Глазунова

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-
ФІЛОЛОГА ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА**

Одним із пріоритетних завдань сучасної вищої школи є підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців. За таких обставин вимоги до фахової підготовки майбутніх вчителів-філологів зростають, оскільки майбутній педагог має володіти не тільки широким спектром знань, вмінь, навичок, але вміло застосовувати їх на практиці, постійно розширювати свій кругозір, перебувати у творчому пошуку. У зв'язку з активним упровадженням у навчальний процес особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, особливо актуальною сьогодні є проблема місця і ролі процесу формування естетичної компетентності майбутніх вчителів-філологів, ефективність професійної діяльності яких залежить не лише від сформованості у них фундаментальних знань, умінь і навичок, а й ступеня творчої реалізації останніх.

Вихідні концептуальні положення щодо формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту” та ін. Ідеї та погляди на стратегію і основні напрями розвитку освіти представлені в Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), Державній програмі „Вчитель”, а також інших документах тощо [5].

Вітчизняними вченими було розглянуто та розроблено теорії розвитку педагогічної майстерності та творчого потенціалу майбутнього вчителя (В. І. Бондар С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, М. П. Лещенко, Н. Г. Ничкало, Є. М. Павлютенко, О. С. Падалка, С. О. Сисоєва та ін.).

Мета статті полягає у здійсненні аналізу сучасних підходів до формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства.

Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства розглядається нами як складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб професійної педагогічної діяльності, ефективне застосування засобів народознавства, що передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованістю естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки, певного творчого досвіду, що дозволяє успішно застосовувати засоби народознавства у формуванні естетичної

компетентності їх майбутніх учнів у навчальні та позашкільній діяльності.

Отже, розглянемо підходи, які, на нашу думку, найбільше стосуються проблеми дослідження.

Особистісно зорієнтований підхід у формуванні естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога спирається на результати досліджень учених філософів (С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, О. В. Киричук, В. К. Кременя, О. Я. Савченко та ін.), психологів (О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. В. Давидов, В. О. Моляко, А. В. Петровський, В. В. Рибалка, В. В. Столін, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська та ін.), педагогів (П. І. Бабочкіна, Є. В. Бондаревська, О. А. Дубасенюк, О. М. Пехота, С. Л. Яценко та ін.).

Особистісно зорієнтований підхід полягає в тому, що при конструюванні та реалізації педагогічного процесу вчитель орієнтується на особистість учня як мету, суб'єкт, результат і головний критерій. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності кожного учня, передбачає створення вчителем у навчально-виховному процесі відповідних умов для подальшого саморозвитку задатків і творчого потенціалу учнів [7, с. 40].

Термін „*особистісний підхід*” тлумачиться як: 1) найважливіший психолого-педагогічний принцип, що забезпечує врахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини; 2) система відносин, при якій кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу педагога особисто до нього; при цьому дитина розуміє, що рівний з учителем у своєму світі почуттів і переживань, нічим не відрізняється від світу вчителя – вони обоє відчувають радість, біль, переживання, любов і т. д. [11, с. 90].

І. С. Якиманська вважає, що особистісно зорієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість студента, його самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розвивається, а потім узгоджується зі змістом освіти [12].

І. Д. Бех, стосовно зазначеного підходу в підготовці майбутнього вчителя зазначив, що він має „суттєво гуманізувати навчальний процес, наповнити високими естетично-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально розкрити потенційні можливості особистості, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості” [3].

Н. Є. Мойсеюк вважає, що головною вартістю особистісно зорієнтованого навчання є передусім увага вчителя до внутрішнього світу учня, розвитку естетичного світогляду, смаків, почуттів та цінностей особистості останнього шляхом учіння, пошук нових форм, методів і засобів навчання [7, с. 179].

На думку Є. В. Бондаревської, яка розробляла особистісно зорієнтований підхід у педагогічній системі професійної діяльності,

підготовлений учитель має володіти високим рівнем сформованих умінь, окрема і естетичних [4].

Дослідник П. І. Бабочкін зазначає, що метою освіти в сучасних умовах має бути „якість, універсальність підготовки вчителя-філолога, особистісна зорієнтованість навчального процесу, його інформатизація, забезпечення сталого людського розвитку” [1, с. 193 – 195].

Отже, особистісно зорієнтований підхід при підготовці студентів-філологів є важливим, оскільки майбутнього вчителя необхідно озброїти знаннями, вміннями, навичками, за допомогою яких у майбутній професійній діяльності він буде здійснювати процес формування естетичної компетентності молоді. Вчитель-філолог має бути компетентним у виборі засобів народознавства, знайти підхід до кожного учня, врахувати його інтереси, вподобання та нахили.

Діяльнісний підхід розглянутий у наукових доробках дослідників В. М. Бехтерева, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна. С. Л. Рубінштейн сформулював один із найважливіших принципів діялісного підходу – принцип єдності свідомості та діяльності, за яким стверджувалось, що свідомість формується і проявляється в діяльності, свідомість та діяльність не є тотожними, а знаходяться у нерозривній єдності [9].

За твердженням психологів (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.), діялісний підхід забезпечується високим рівнем сформованості професійних якостей особистості фахівця, повним розкриттям його індивідуальних, потенційно-особистісних можливостей та талантів [9, с. 220].

Дослідники І. А. Зязюн, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова розглядають діялісний підхід, в основу якого покладено предметну діяльність, що є важливим при формуванні естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Діялісний підхід вимагає спеціальних зусиль вчителя, спрямованих на вибір і організацію діяльності учня, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта естетичного пізнання, спілкування з прекрасним, що, в свою чергу, передбачає вироблення естетичних знань, умінь, смаків, ідеалів тощо.

На думку І. А. Зязюна, це найбільш оптимальна форма досягнутої здатності створення й сприйняття краси, передачі естетичного досвіду особистості, де головною метою є пробудження здібностей до естетичної діяльності [5].

Прихильником цього підходу в проблемі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами є О. П. Рудницька, яка обґрунтовувала антропоцентристську освітню парадигму, згідно з якою на перше місце в підготовці майбутнього вчителя виносяться проблеми психологічних механізмів процесу розвитку особистості та формування її свідомості [10, с. 47].

Діялісний підхід у роботі вчителя-філолога виявляється у організації діяльності учнів. Вчитель має створити всі умови для

творчості учнів, підібрати народознавчий матеріал аби вони намагалися та прагнули зробити, створити щось самостійно. Наприклад, написати вірш, інсценізувати казку, підготуватись до святкування народних свят, відтворити народні традиції, взяти участь у зборі народнознавчого матеріалу (старовинних пісень, легенд, переказів тощо).

Саме під час власної творчої діяльності процес формування естетичної компетентності молоді засобами народознавства буде відбуватись найефективніше.

Професійно зорієнтований підхід у формуванні естетичної компетентності майбутнього вчителя засобами народознавства спирається на результати досліджень учених В. Г. Бутенко, С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, Л. В. Занкова, І. А. Зязюна, М. П. Лещенко, С. Г. Мельничук, Н. Г. Ничкало, Н. Є. Миропольської, В. Ф. Орлова, О. С. Падалки, С. О. Сисоєвої.

Професійно зорієнтований підхід є цілеспрямованою, багатоступеневою системою способів дій учителя-філолога, який досконало володіє інструментарієм, відповідними засобами і ефективними технологіями реалізації функціональних обов'язків та системою вмінь вирішення завдань своєї діяльності щодо формування естетичної компетентності молоді. Професійно зорієнтований характер має весь навчально-виховний процес вищих навчальних закладів педагогічного спрямування, оскільки студенти-філологи вивчають психолого-педагогічні, гуманітарні та фахові дисципліни. Майбутні вчителі-філологи отримують теоретичний та практичний досвід у процесі навчання. На лекціях та практичних студенти засвоюють інформацію про засоби, методи, форми, прийоми педагогічного впливу та формування естетичної компетентності їх майбутніх учнів, під час педагогічної практики студенти мають можливість втілити свої знання, вміння та навички на уроках та у позанавчальній діяльності, відточувати свою педагогічну майстерність. Під час викладання дисциплін гуманітарного циклу одними з найефективніших засобів формування естетичної компетентності особистості є народознавство.

Саме від рівня естетичної компетентності вчителя-філолога залежить те, наскільки професійно та ефективно він буде обирати та застосовувати засоби народознавства з метою формування естетичної компетентності учнів. Пому, професійно зорієнтований підхід має важливе значення у фаховій підготовці вчителя-філолога та формування його естетичної компетентності засобами народознавства.

Культурологічний підхід у процесі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя визначений у працях Г. В. Дегтярьової, В. П. Зінченко, В. І. Лугового, В. О. Моляко, О. Л. Шевнюк, А. В. Фурман та ін.

Метою сучасного суспільства є відродження, продовження, збереження та збагачення, традицій національної культури. Саме тому, досліджуючи роль засобів народознавства у процесі формування

естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога, ми торкнулися культурологічного аспекту як визначального. Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою, як системою вартостей. Особистість містить у собі частину культури і не тільки розвивається на основі засвоєної нею культури, але й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культури є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості [7].

Культурологічний підхід до освіти тлумачиться як сукупність методичних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психологічного життя, у тому числі сфери освіти й педагогіки, через призму системоутворюючих понять: культура, культурні зразки, норми та цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси тощо [11, с. 69].

Г. В. Дегтярєва у своєму дослідженні акцентує увагу на тому, що „пропонуючи майбутнім учителям знання про різні культури та народне мистецтво, ми тим самим впливаємо на краще розуміння ними інших людей, допомагаємо їм усвідомити не тільки національну історію та традиції тієї чи іншої раси, а й також свою власну біографію та історію” [7, с. 43].

О. П. Щолокова зазначає, що саме культура втілює та узагальнює естетичну свідомість певної історичної епохи, закладає основи аналізу культури у її історично-суспільних зв'язках, забезпечує розвиток творчої особистості майбутнього вчителя, збагачує мислення особистості на основі отриманих знань та досвіду творчої діяльності [4].

Стосовно нашого дослідження важливою є думка Л. М. Масол, С. Г. Мельничук та Н. Є. Миропольської про те, що культурологічний підхід сприяє формуванню художньо-естетичної культури особистості відповідними засобами та методами в межах традиційних і нетрадиційних форм навчання й виховання. При цьому більшість дослідників вважають важливим засобом формування естетичної компетентності молоді людини саме народознавство. На їх думку, народне мистецтво сприяє формуванню світоглядних уявлень, естетичних оцінок, ідеалів та переконань, що регулюють духовно-творчий розвиток майбутнього вчителя, зумовлюють його ставлення до світу – природи, суспільства, людей, самого себе. Народна культура та мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому зазначений підхід потрібно розглядати не лише як процес набуття знань, а як універсальний засіб формування естетичної компетентності майбутнього вчителя. Учені підкреслюють важливість і необхідність оволодіння духовними багатствами народних традицій, мистецтвом свого народу, світової культури, що сприяє розумному ставленню до природи, людей, держави, розумінню народних творів мистецтва [6, с. 124].

Отже, можна дійти висновку, що необхідно залучати майбутніх учителів-філологів не лише до споглядання естетичних творів, але й до власної творчості, яка забезпечує культурний та творчо-індивідуальний розвиток особистості. Індивід може вважатися особистістю тоді, коли він залучений до культури і мистецтва своєї історичної епохи.

Етнопедагогічний підхід у національній освіті висвітлено у працях М. Я. Антоненко, О. С. Березюк, О. О. Боряк, С. У. Гончаренка, В. І. Кононенко, В. П. Кузя, В. Д. Мусієнко, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчука, В. Т. Скуратівського, М. Г. Стельмаховича, О. В. Сухомлинської, Н. В. Тараненко та ін.

В. І. Кононенко зауважує, що формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства має ґрунтуватися на засадах глибокого проникнення в „українську душу” з її давніми уподобаннями й прагненнями, психічним складом і характерологічними рисами. Виховання національно-орієнтованої людини передбачає закладення в її свідомості таких фундаментальних понять і категорій, які відкривають обрії органічного входження в світ народного менталітету, народної культури, педагогіки [6, с. 3].

На думку О. С. Березюк, формування естетичної компетентності особистості в аспекті етнопедагогічного підходу полягає в „формуванні готовності майбутнього вчителя до застосування надбань народної культури, формуванні в студентів національної духовності, світогляду, характеру, засвоєння знань з історії народу, його культури, етнографії, формуванні знань своєчасно актуалізувати етнокультурні знання та професійно їх використовувати в роботі з молоддю, забезпеченні роботи по спостереженню етнокультурних явищ” [2, с. 5].

О. П. Рудницька вважає, що уявлення про народне мистецтво людина отримує через етнопедагогічний образ світу, а „осягнення творів народного мистецтва можливе тільки за умови глибокого пізнання історико-етнічного коріння нації” [10, с. 53].

Навчання рідною мовою, вивчення культурно-історичного розвитку свого народу, його педагогічних ідей, народної мудрості, традицій, звичаїв, фольклору, мистецтва, морально-естетичних цінностей – важлива умова реалізації етнопедагогічного підходу щодо формування естетичної компетентності молоді засобами народознавства та організації педагогічного процесу загалом.

Етнопедагогічний підхід є важливим у фаховій підготовці вчителя-філолога, оскільки процес формування естетичної компетентності засобами народознавства відбувається найефективніше під час вивчення психолого-педагогічних, гуманітарних та народознавчих дисциплін. У процесі вивчення історії рідного краю, усної народної творчості, педагогіки народного календаря, народної дидактики, звичаїв та традицій тощо студенти-філологи не тільки збагачуються духовно та інтелектуально, але мають можливість більше дізнатись про рідний народ та систему народного виховання.

Отже, аналіз літератури з означеної проблеми засвідчив, що вчені-дослідники, відзначають високу ефективність застосування засобів народознавства у процесі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Нами було виділено та розглянуто наступні науково-теоретичні підходи: особистісно зорієнтований, діяльнісний, професійно зорієнтований, культурологічний, етнопедagogічний. Однак, спеціальних досліджень, присвячених застосуванню засобів народознавства у процесі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога ще не існує, лише деяким аспектам цього питання приділено увагу, але вони не достатньо висвітлені в науковій літературі та не мають системного характеру. В умовах розвитку українського суспільства, відродження національної системи освіти, ці проблеми набувають особливого значення та актуальності і є предметом подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

- 1. Бабочкин П. И.** Становление личности специалиста в системе высшей школы // Высшее образование: проблемы и перспективы развития / П. И. Бабочкин. – К., 1995. – С. 193 – 195.
- 2. Березюк О. С.** Етнопедagogіка : методичні рекомендації. // О. С. Березюк // – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2005. – 76 с.
- 3. Бех І. Д.** Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : наук. видання / Іван Дмитрович Бех // – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
- 4. Бондаревская Е. В.** Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17 – 24.
- 5. Державна програма „Вчитель”** // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – № 10. – С. 4 – 32.
- 6. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури** // Збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 5. – С. 2 – 25.
- 7. Мойсеюк Н. Є.** Педагогика. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене / Н. Є. Мойсеюк // – К. : ВАТ КДНК. – 2001 – 608 с.
- 8. Практикум з педагогіки : навчальний посібник : видання 4-те / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка.** – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 482 с.
- 9. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов.** – К. : „Академвидав”, 2006, – 424 с.
- 10. Рудницька О. П.** Мистецтво у професійній підготовці вчителя / О.П. Рудницька // Наукові записки псих.-пед. ф-ту : зб. ст. – Ч. 1. – Полтава, 1997. – С. 62 – 66.
- 11. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії : словник / автор-укладач Якса Н. В.** – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.
- 12. Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Высшая школа, 1996. – 524 с.

Глазунова Л. О. Науково-теоретичні аспекти формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства

У статті розглянуто сучасні наукові підходи до процесу формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства. Проаналізовано основні погляди вітчизняних та зарубіжних вчених. Головна увага сконцентрована на педагогічному аспекті.

Ключові слова: естетична компетентність, формування, майбутній вчитель, знання, вміння, навички, естетична культура особистості, засоби народознавства.

Глазунова Л. О. Научно-теоретические аспекты формирования эстетической компетентности будущего учителя-филолога средствами народоведения

В статье рассмотрены современные научные подходы к процессу формирования эстетической компетентности будущего учителя-филолога средствами народоведения. Проанализировано основные взгляды отечественных и зарубежных учёных. Основное внимание сконцентрировано на педагогическом аспекте.

Ключевые слова: эстетическая компетентность, формирование, будущий учитель, знания, умения, навыки, эстетическая культура личности, средства народоведения.

Glazunova L. O. Scientific-theoretical aspects of formation of aesthetic competence of the future teacher-philologist means of Ethnology

In clause scientific-theoretical aspects of farming of aesthetic competence of a future teacher of philology by means of ethnologic are opened. The views of different Ukrainian and foreign scientists on this phenomenon have been analyzed. The focus of attention is based on the pedagogic aspects.

Key words: aesthetical competence, forming, future teacher, knowledge, skills, aesthetical culture of a personality, means of ethnologic.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3-051

В. В. Желанова

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Реалізація технологічного підходу є пріоритетним напрямом процесу модернізації вищої освіти в Україні, оскільки його впровадження дозволяє здійснювати процес професійної підготовки студентів з орієнтацією на досягнення гарантованих результатів. Слід також зазначити, що в сучасному освітньому просторі все більш поширюються практико-орієнтовані системи навчання. Найбільш відомим серед них є контекстне навчання. Оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну, тобто відбувається „навчання через діяльність”. До того ж контекстне навчання відповідає всім критеріям технологічності. Згідно з науковою позицією Г. Селевка [8] такими є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність, ефективність. Процес технологізації фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності в контексті реалізації провідних положень нового Державного стандарту початкової освіти, який об’єктивно обумовлює використання нових технологій навчання в початковій школі. У зв’язку з цим перед професійною освітою виникла проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до їх умілого застосування. Ми вважаємо, що найбільш ефективною в цьому плані є технологія контекстного навчання. Отже, актуальність дослідження зазначеного феномену не викликає сумніву.

Концептуальні основи технологічного підходу обґрунтовано в працях А. Алексюка, В. Безпалька, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, Я. Бурлаки, В. Монахова, О. Мороза, Г. Селевка, І. Харламова, Д. Чернілевського та ін. Вагомим є дослідження О. Сивашинської та В. Пунчик щодо інтеграції технологічного та системного підходу до сучасної освіти. Практичні аспекти технологічного підходу як у шкільній, так і в професійній освіті висвітлюються у публікаціях К. Баханова, С. Бондар, В. Євдокимова, М. Головка, В. Кукушина, Л. Липової, М. Левіної, О. Мірошніченко, Л. Момот, А. Нісімчука, І. Прокопенка, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Падалки, В. Петюкова, С. Сисоєвої, В. Стрельнікова, О. Шпак. Низка праць присвячена питанням впровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (І. Богданова, П. Гусак, О. Євдокимов, О. Кіяшко, І. Манькусь, І. Смолук та ін.). У дослідженні І. Богданової обґрунтована так звана техноматика, яка є специфічним напрямом педагогічної

інноватики, що вивчає вдосконалення, трансформацію та комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень. Вагомим доробком є дослідження щодо опису процесу навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (В. Биков, Ю. Дорошенко, Ю. Машбиць, М. Жалдак, Ю. Жук, А. Коломієць, Н. Морзе, О. Співаковський, Л. Петухова, С. Раков, Ю. Рамський, Й. Ривкінд та ін.). Істотні напрацювання щодо впровадження технологічного підходу в педагогічній освіті належать авторам монографій та навчальних посібників для студентів, магістрантів педагогічних навчальних закладів, учителів і викладачів (М. Гриньова, І. Зязюн, О. Пехота). Технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів розкрито у працях Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошниченко, Н. Побірченко. Огляд сучасних педагогічних технологій здійснено в дослідженні В. Кукушина. Певні виховні технології ретельно аналізує Г. Селевко. Технологія контекстного навчання обґрунтована в дослідженнях А. Вербицького. Значущими є роботи щодо різних напрямів впровадження цієї технології, а саме в математичну освіту (О. Ларіонова, М. Макаренко), в іншомовну підготовку майбутніх фахівців (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, Н. Хомякова, С. Яцишина). Окремі аспекти реалізації технології контекстного навчання в процес фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів порушено в дослідженні Л. Коваль. Вагомими в контексті проблеми нашого дослідження є роботи щодо рефлексивно-орієнтованих технологій навчання (Л. Кунаковська, С. Селеванова, Т. Спіріна, Р. Степанов, І. Стеценко, О. Юніна). Проте при такій високій зацікавленості різними аспектами впровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, питання, пов'язані з реалізацією технології контекстного навчання у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, залишаються поза увагою науковців.

Мета статті полягає в розкритті теоретичних аспектів технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Поняття *технологія* (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння й *logos* – слово, поняття, учення), тобто – учення про вміння, майстерність щось робити. У класичному розумінні *технологія* – це „сукупність процесів, правил, навичок, що застосовуються при виготовленні якогось виду продукції в будь-якій сфері виробничої діяльності. Найважливішим компонентом технології є технологічний процес, послідовність спрямованих на створення заданого об'єкта дій (технологічних операцій), кожна з яких ґрунтується на певних природних процесах... та людській діяльності. У своїй еволюції технологія спирається на всю сукупність природно-наукових знань та, у свою чергу, призводить до виникнення нових галузей науки й техніки, створює матеріальну та інформаційну базу для їх розвитку” [6, с. 293 – 294]. Відповідно до словника С. Ожегова, *технологія* – це сукупність виробничих процесів у певній галузі, а також науковий опис засобів

виробництва [7, с. 650]. Найбільш узагальнене визначення зустрічаємо в О. Сивашинської та В. Пунчик, за думкою яких, *технологія* уявляє науково або практично обумовлену систему діяльності, що впроваджується людиною з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей [9, с. 8]. Представлені визначення дають підставу вважати, що технологію спочатку пов'язували зі сферою матеріального виробництва. Пізніше технології почали проникати в гуманітарні галузі.

Уперше поняття „педагогічна технологія” з'являється в другій половині ХХ ст. у зв'язку зі спробою технологізувати педагогічний процес за допомогою технічних засобів, з реалізацією програмованого навчання, з пошуком відповіді на питання не просто „як навчати”, а „як навчати результативно” (А. Вербицький). За В. Безпалько, провідними відмінностями педагогічних технологій від інших є те, що вони сприяють більш ефективному навчанню за рахунок підвищення інтересів й мотивації до нього в учнів [2]. Вагомі положення висунув також В. Адольф. На його думку, педагогічна технологія повинна наближати навчальне середовище до професійних умов; здійснювати інтеграцію навчальної і професійної діяльності, що підвищить ефективність навчання, оскільки зорієнтує студентів на повне й цілісне бачення своєї трудової діяльності; стимулювати професійно-педагогічне й особистісне самовизначення студентів, сприяти процесу становлення нестандартного творчого педагога-професіонала, цікавого для дітей [1].

Педагогічне трактування поняття „технологія” є неоднозначним й у своєму розвитку пройшло еволюцію від технічної інтерпретації (технологія у освіті) до наукового опису педагогічного процесу (В. Безпалько, М. Кларін, С. Кульневич, В. Монахов, Г. Селевко, В. Сластьонін, В. Фоменко). У працях цих науковців зустрічаються поняття „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, „технологія навчання”, „загальнонавчальна технологія”, „технологія виховання”. При цьому перші дві розуміються зазвичай як синонімічні поняття, інші – підкреслюють специфіку процесу навчання та виховання. У нашому дослідженні найбільш доцільним ми вважаємо використання поняття „педагогічна технологія”.

Найбільш відомими є визначення „педагогічної технології” як системи функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі й запрограмована в часі й у просторі та призводить до визначених результатів (Г. Селевко) [8]; як упорядкованої сукупності дій, операцій й процедур, що інструментально забезпечують досягнення результату, який прогнозується в умовах освітнього процесу, що змінюється (В. Сластьонін) [10]; як реалізованого на практиці проекту спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу (вчителя та учня, викладача та студента), що спрямований на досягнення цілей навчання, виховання і розвитку особистості кожного з цих суб'єктів (А. Вербицький) [3]. Відтак ознаками, що об'єднують наведені трактовки поняття

„педагогічна технологія”, є визнання її системності, розвивальної, а також упорядкованої (алгоритмізованої) спрямованості. Ми розуміємо педагогічну технологію контекстного навчання як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки вчителя початкових класів предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Розглянемо технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів згідно з науковими підходами Г. Селевка [8] щодо *структури педагогічної технології*, що містить такі компоненти: *концептуальну основу; змістовну частину; процесуальну частину*.

Концептуальна основа. У нашому дослідженні ми доводимо, що технологія контекстного навчання базується на реалізації поліпарадигмального підходу, що синтезує концепти декількох парадигм, а саме: когнітивної, знаннєвої, тобто традиційної, та особистісно-орієнтованої. Однак, слід зазначити, що в сучасному освітньому просторі відбувається протистояння, взаємозаперечення цих двох парадигм. Нам абсолютно не імпонує така ситуація. Ми вважаємо її неприпустимою, оскільки кожна з зазначених парадигм має свої істотні позитиви. Так когнітивна освіта містить значний потенціал щодо інтелектуального розвитку особистості. Пріоритети ж особистісно-орієнтованої парадигми пов'язані з формуванням особистісно-сислової сфери студентів. Ми вважаємо за необхідне використання в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів позитивних концептів кожної з них. Отже, поділяючи наукові підходи І. Колеснікової [5] та І. Стеценко [11], ми вважаємо, що інтегрувати універсум когнітивної та особистісної освітніх парадигм можливо саме в межах рефлексивно орієнтованої парадигми.

Відтак рефлексивно-орієнтована парадигма освіти має низку очевидних пріоритетів, а саме:

- вона базується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності;
- вона спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як „суб'єкта” свого життя;
- вона дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення;
- вона формує вміння мислити самостійно й критично.

Отже, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю близька до особистісно-орієнтованої. Вона є її структурним компонентом, певним проявом. Дані парадигми освіти об'єднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії. Проте, ми вважаємо, що об'єднання й переосмислення даних підходів в рефлексивно-орієнтованій парадигмі можливе саме в межах технології контекстного навчання.

У розробленій нами технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів акцентується увага на розвитку мотиваційної

та ціннісно-сислової сфери, а також професійної суб'єктності майбутнього фахівця. При цьому вагомою ознакою зазначених особистісних феноменів є ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення її смислів, розуміння свого місця в ній, тобто їх підґрунтям є рефлексивна діяльність студента. До цього ж саме рефлексія допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, реалізувати себе в майбутній професії.

Таким чином, рефлексивно орієнтована парадигма освіти є концептуальною основою технології контекстного навчання й являє собою поліпарадигмальну цілісність когнітивної та особистісної парадигм.

Провідними підходами розробленої нами технології є системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, суб'єктний, середовищний відносно самостійні методологічні підходи, що складають концептуальну основу технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Зазначимо, що вагомим підґрунтям є також ідеї технологічного й задачного підходів. Розглянемо їх ретельніше:

системний підхід дозволяє розглядати технологію як структуроване, але цілісне явище;

аксіологічний підхід спрямований на формування ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця;

діяльнісний підхід передбачає засвоєння змісту навчання не шляхом прямої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу (О. Леонт'єв);

суб'єктний підхід обґрунтовує доцільність формування в межах технології контекстного навчання професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів;

середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем;

технологічний підхід дозволяє майбутнім учителям засвоювати знання про сутність загальнонавчальних технологій; оволодівати загальним алгоритмом їх застосування з урахуванням специфіки кожної з них; виявляти бажання організувати певний технологічний процес навчання в початковій школі;

задачний підхід полягає в тому, що в кожній ситуації, що є провідною одиницею контекстного навчання, виокремлюються системи, що являють собою задачі та системи, що забезпечують розв'язання цих задач.

У нашому дослідженні ми обґрунтовуємо доцільність *рефлексивно-контекстного підходу* як інтеграції ідей рефлексивного та контекстного підходів, що доводить доцільність формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в процесі моделювання предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності.

Відтак технологія контекстного навчання є *поліпарадигмальною* та *полінідхідною*. Оскільки вона базується на синтезі ідей когнітивної, особистісно-орієнтованої та рефлексивної парадигм освіти, а також на положеннях аксіологічного, компетентнісного, системного, діяльнісного, технологічного, суб'єктного, середовищного, задачного, рефлексивно-контекстного наукових підходів.

Змістовна частина технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з формуванням його професійної компетентності, що є результативно-цільовою основою досліджуваної нами системи навчання. При цьому вагомою складовою зазначеного особистісного феномену майбутнього фахівця є рефлексивна компетентність, що обумовлює ефективність формування таких рефлексивно насичених складових професійної компетентності як мотивація, смислова сфера, а також професійна суб'єктність особистості.

Відтак вагомим напрямом розробленої нами технології є формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця, яку ми вважаємо доцільним і розглядаємо у двох аспектах. Підставою першого є відоме в психолого-педагогічній теорії виокремлення певних *видів педагогічної рефлексії*. Тобто в цій площині *рефлексивна компетентність* майбутнього вчителя початкових класів є інтеграцією особистісної, міжособистісної, методологічної та предметно-функціональної рефлексії. При цьому *особистісна рефлексія* розуміється нами як переосмислення і корегування вчителем своєї свідомості, діяльності та спілкування; *міжособистісна* – як самопізнання вчителя, здійснюване шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння й оцінювання себе; *методологічну* – як аналіз, оцінювання й корегування педагогічних теорій, власної діяльності, сприйняття її іншими; *предметно-функціональна рефлексія* – як осмислення всіх аспектів своєї професійної діяльності. Основою розуміння другого аспекту рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є *структурно-діяльнісна ознака*. У цьому випадку зазначений феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, а саме:

- *мотиваційно-ціннісний компонент*, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію;

- *когнітивний*, представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії;

- *операційно-діяльнісний*, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою й оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією

педагогічних технологій і власної діяльності, що класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Значущим аспектом змісту технології контекстного навчання є формування *професійної мотивації*. Слід зазначити, що найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження ми вважаємо соціальні, пізнавальні та професійні мотиви. Оскільки саме ці мотиви виступають головними „мотиваційними лініями” в мотиваційній сфері студента в контекстному навчанні.

Вагомою складовою змістовної частини технології контекстного навчання є формування *сислової сфери* особистості. У нашому дослідженні ми поділяємо наукові підходи щодо смислу та смислоутворення Д. Леонтьєва [4]. Ми спираємося на положення, що смислова сфера особистості представлена ситуативними, нестійкими смисловими структурами. Такими є: особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви. Вони складаються й функціонують лише в межах конкретної окремо взятої діяльності; вихід за рамки цієї діяльності й набуття стійкості означає трансформацію їх в інші, стійкі структури. Такими є смислові конструкти, смислові диспозиції, цінності, що володіють транситуативним, „наддіяльнісним характером”, тобто вони стійкі, стабільні, „надситуативні”.

Певним напрямом технології контекстного навчання є формування *професійної суб'єктності* майбутнього вчителя початкових класів. Цей феномен відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу й життя в цілому. У структурі професійної суб'єктності вчителя початкових класів ми виокремлюємо такі складові: суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення.

Відтак стрижнем змістовної складової технології контекстного навчання є педагогічна рефлексія, а також рефлексивно обумовлені особистісні конструкти, а саме: мотивація, смисли, професійна суб'єктність.

Процесуальна частина. Цей аспект технології контекстного навчання ми пов'язуємо з динамікою руху діяльностей, що представлена в контекстному навчанні трьома базовими формами діяльності студентів та безліччю проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої з відповідними організаційними формами контекстного навчання. При цьому до базових форм належать такі види діяльності.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція. У межах нашої

технології ми розробляємо рефлексивно орієнтовану лекцію контекстного типу.

Квазіпрофесійна діяльність, що моделює в аудиторних умовах і на мові наук умови, зміст і динаміку професії, стосунків зайнятих у ній людей, як це має місце, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання.

Навчально-професійна діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Його робота за своїми цілями, змістом форм та технологій виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах сумісної діяльності студентів.

Відтак у процесі цих діяльностей створюються умови для активізації й розвитку рефлексивних процесів у свідомості студента; для формування й розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в позицію рефлексії; для конструювання й переконструювання образу „Я-педагог” у педагогічну „Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріоризації зовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента. Тобто саме в межах технології контекстного навчання створюються *педагогічні умови щодо формування рефлексивної компетентності*. Ми визначаємо їх як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і спеціально створені обставини, що оптимізують даний процес. При цьому об'єктивні можливості ми розуміємо як актуалізацію рефлексивного потенціалу програмних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку і використання технологій формування педагогічної рефлексії, а також створення певного освітнього середовища.

У нашому дослідженні ми вводимо в теорію та технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів поняття *„рефлексивно-контекстне середовище”* як вид професійно-орієнтованого освітнього середовища й визначаємо його як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ та сприяють ефективності процесів самодослідження, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього фахівця на підставі формування його рефлексивності.

На підставі аналізу наукових позицій А. Бізяєвої, Т. Дубовицької, Г. Єрмакової, Л. Ільязової та Л. Соколової ми доводимо такі *особливості рефлексивно-контекстного освітнього середовища*: професійно-орієнтована та рефлексивно-орієнтована спрямованість; впровадження сукупності контекстів майбутньої професійної діяльності;

„міжсуб’єктний” характер взаємодії педагога та студентів; відповідність особистості студента, зокрема його потребам; наявність внутрішніх протиріч та складнощів, пов’язаних з навчальною чи професійною діяльністю; варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи та програм; пріоритет професійно-формуючих навчальних методик; використання форм і методів контекстного навчання; спрямованість на формування у студентів всіх видів і рівнів рефлексії як професійно вагової якості.

Отже, ми проаналізували теоретичні аспекти технології контекстного навчання. Логіка цієї статті побудована відповідно до структури педагогічної технології, що запропонована в дослідженнях Г. Селевка. Концептуальною основою розробленої нами технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є реалізація поліпарадигмального підходу як інтеграції ідей когнітивної та особистісно-орієнтованої парадигм освіти в межах рефлексивно-орієнтованої освітньої парадигми, а також синтезу положень аксіологічного, компетентнісного, системного, діяльнісного, технологічного, суб’єктного, середовищного, задачного, рефлексивно-контекстного наукових підходів. Змістовні аспекти технології контекстного навчання обумовлені його метою, що полягає у формуванні рефлексивної компетентності, а також рефлексивно насичених конструктів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а саме: мотивації, смислової сфери, професійної суб’єктності. Процесуальна складова представленої технології спрямована на створення умов щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця в процесі провідних видів діяльностей контекстного навчання вчителя початкових класів. У регламенті цієї статті ми не мали можливості розглянути всі аспекти зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання щодо системи спілкування викладача та студентів у технології контекстного навчання.

Список використаної літератури

- 1. Адольф В. А.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72 – 75.
- 2. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – 438 с.
- 3. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 4. Леонтьев Д. А.** Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
- 5. Колесникова И. А.** Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – Санкт Петербург : ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2001. – 288 с.
- 6. Научно-технический** прогресс : словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – 336.
- 7. Ожегов С. И.** Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под

ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с. **8. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **9. Сивашинская Е. Ф.** Педагогические системы и технологии : курс лекций для студ. пед. спец. вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2010. – 196 с. **10. Сластенин В. А.** Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП „Изд-во Магистр”, 1997. – 378 с. **11. Стеценко И. А.** Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук / спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. А. Стеценко, 2006. – 46 с.

Желанова В. В. Теоретичні аспекти технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

У статті на підставі підходу до структури педагогічної технології як сукупності її концептуальної, змістовної та процесуальної складових розглянуто теоретичні аспекти технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. В якості концептуальної основи зазначеної технології автор розуміє рефлексивно-орієнтовану парадигму освіти. Підґрунтям змістовної частини є рефлексивна компетентність, а також рефлексивно обумовлені особистісні феномени майбутнього фахівця початкової освіти. Процесуальна частина представленої технології пов'язана з динамікою провідних діяльностей та відповідних організаційних форм контекстного навчання.

Ключові слова: контекстне навчання, технологічний підхід, технологія, педагогічна технологія, технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, структура технології, поліпарадигмальність, рефлексивно-контекстний підхід, рефлексивна компетентність, рефлексивно-контекстне середовище.

Желанова В. В. Теоретические аспекты технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов

В статье на основе подхода к структуре педагогической технологии как совокупности ее концептуальной, содержательной и процессуальной составляющих рассмотрены теоретические аспекты технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов. В качестве концептуальной основы данной технологии автор выделяет рефлексивно-ориентированную парадигму образования. Главными направлениями содержательной части является рефлексивная компетентность, а также рефлексивно обусловленные личностные феномены будущего специалиста начального образования. Процессуальная часть представленной технологии связана с динамикой ведущих деятельности и соответствующих организационных форм контекстного обучения.

Ключевые слова: контекстное обучение, технологический подход, технология, педагогическая технология, технология контекстного обучения будущего учителя начальных классов, структура технологии, полипарадигмальность, рефлексивно-контекстный подход, рефлексивная компетентность, рефлексивно-контекстная среда.

Zhelanova V. V. Teoreticheskie aspects of technology of the context teaching of future teacher of initial classes

In the given article on the basis of going near the structure of pedagogical technology as aggregate of it conceptual, rich in content and judicial constituents the theoretical aspects of technology of context studies of future teacher of initial classes are considered. In quality of conceptual basis of the noted technology an author understands reflection oriented paradigm of education. Soil of rich in content part is reflection competence, and also рефлексивно the personality phenomena of future specialist of primary education are conditioned. Judicial part of the presented technology is related to the dynamics of leading activity and proper organizational forms of context studies.

Key words: context studies, technological approach, technology, pedagogical technology, technology of context studies of future teacher of initial classes, structure of technology, poliparadigmatic, reflection-context approach, reflection competence, reflection-context educational environment.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3–051

М. О. Искакова

**ИННОВАЦИИ В ПЕДВУЗАХ – ПУТЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ**

Стратегической задачей высшей школы во все времена являлось и является выявление новых знаний, подготовка конкурентоспособных специалистов с инновационным мышлением, разработка и внедрение новых технологий. От качества высшего образования зависит развитие страны. Поэтому с учетом запросов времени проводится государственная политика, направленная на повышение конкурентоспособности вузов в контексте введения инновационных элементов в систему их жизнедеятельности.

В науке присутствует многоаспектность освещения терминологического аппарата инновационной педагогики. Исследователи В. И. Загвязинский, Н. И. Лапин, А. И. Пригожин

отождествляют понятие „инновация” с понятиями „новшество”, „новообразование”, „нововведение”.

Интересна позиция исследователя Загвязинского В. И. рассматривающего новации как деятельность, процесс. „Инновационный процесс” он определяет как процесс возникновения, развития, проникновения в широкую практику нововведений. Инновационные процессы в образовании характеризуют качественно новый этап во взаимодействии и развитии как научно-педагогического и педагогического творчества, так и процессов применения их результатов.

А. И. Пригожин в работах по общей инноватике подчёркивается важность изучения перехода от одного состояния системы к другому, новому, а также управление процессом нововведений. По его мнению, существенной задачей изучения инновационных процессов является раскрытие возможностей управления процессами создания и применения в практике педагогических новшеств. Управление нововведением требует грамотного отношения к выстраиванию новой системы отношений. Нововведения всегда диктуют модификацию системы или реформируют последнюю.

Исследователь Н. И. Лапин предлагает системно-деятельностную концепцию нововведений, обращая внимание на разные уровни анализа нововведений: общенаучный, общеметодологический, конкретно-научный, прикладной, раскрывая структуру инновационных процессов, основные параметры нововведений, давая определения исходным понятиям, связанным с инновационными процессами: жизненный цикл нововведений, динамика и эффективность нововведения, рутинизация нововведения, и др.

На современном этапе развития инновационных процессов в педагогике прослеживается тенденция к ликвидации разрыва между процессами их восприятия, адекватной оценки, освоения и применения их на практике. Наметилось преодоление противоречия между имевшей место стихийностью этих процессов, возможностью и необходимостью сознательного управления ими.

Инновации в педагогическом образовании и вообще в высшей школе обусловлены скоростными переменами жизни, связанной с ростом хаоса и конфликтности, скорости и темпов перемен. Образование является частью реальности и также подвергается ускоренным переменам для соответствия с европейской моделью.

Развитие современного образования и науки является одним из приоритетов вхождения государств в число наиболее развитых и конкурентоспособных стран мира. Особенно это касается высшей школы. Высшее образование в XXI веке должно формировать личность, гуманитарные основания которой, нравственные ценности, позволяют расширить горизонты понимания сложного и быстро меняющегося мира, адаптироваться к вызовам эпохи [1, с. 48].

В любом вузе имеется стратегия образования, акцентирующая качество образования. Его нельзя повысить только административными мерами. В нем решающую роль играют преподаватели и студенты. Не случайно качество образования является одним из шести основных принципов Болонской декларации.

Итак, качественное образование – это важный фактор успеха в профессиональной деятельности, возможность получить востребованные знания и опыт, найти свое место в мире. Современная реформа высшего образования предъявляя определенные требования к вузам, ставит перед каждым из них проблемы соответствия международным стандартам, под которыми понимается степень соответствия института образования и результатов его деятельности требованиям, потребностям и ожиданиям общества в условиях международной интеграции. Закономерно, что президент Н. А. Назарбаев всегда подчеркивает, что хорошо образованные и креативные люди сегодня являются главным стратегическим ресурсом развития. Человек и его интеллектуальный потенциал обозначены главным богатством страны, а образование – ключевым приоритетом.

В современном Казахстане эталоном в области высшего образования стал „Назарбаев Университет”. Идея о необходимости создания целостной системы раннего выявления талантов, их бережного поэтапного развития от садика до докторской мантии воплотилась в проекте создания 20 Интеллектуальных школ Первого Президента для одаренных детей с углубленным изучением предметов естественно-математического профиля.

Характерной чертой этих школ является широкое применение современных информационных технологий и сближение уровня преподавания ведущих предметов в старших классах с вузовскими требованиями. При этом Глава государства всегда подчеркивал, что элитные школы не самоцель, они должны быть образцом для всей системы образования.

Глава государства неоднократно подчеркивал, что „страна, в приоритетах которой наука и инновации на втором месте, не будет первой ни в одной сфере” [3, с. 12]. Современная наука, ориентированная на инновационное развитие, должна стать решающим фактором устойчивого экономического развития нашей страны.

Вот уже несколько лет подряд в Республике Казахстан целенаправленно реализуется программа обучения по международной стипендии Президента Республики Казахстан „Болашак”. Осуществляется мобильность студентов и преподавателей в ведущие вузы мира. По мнению казахстанских экспертов, программа „Болашак” - бренд успеха и карьеры, причем не только внутри страны, но и за пределами Казахстана. Президент Казахстана отмечает: „Мы прекрасно понимаем, что перспектива страны связана не только с нефтью и газом, не только с промышленными гигантами, а с тем качеством образования, которое мы

сможем дать подрастающему поколению. По состоянию системы образования можно судить о перспективах страны. Появление новых технологии и знаний, о которых мы даже не подозреваем, глобализация процессов развития позволяет дать XXI веку определение как веку Знаний. Поэтому я со всей определенностью могу сказать: все, что служит системе образования, служит будущему нашей страны” [2, с. 4]. Именно поэтому одним из важнейших направлений стратегии нового этапа развития государства является „приближение системы образования, а также переподготовки кадров к мировым стандартам” [4, с. 3].

Основными задачами новых образовательных систем согласно международным требованиям являются:

- обеспечение высокого качества образования на мировом уровне, конкурентоспособности образовательных услуг;
- обеспечение инновационности образовательной системы на основе интегрирующей взаимоадаптации национальной и международно- признанных моделей образования;
- обеспечение опережающей ориентированности на качественный уровень будущего.

Образовательная реформа должна достичь уровня, при котором любой гражданин страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира.

Принимая во внимание все вышеперечисленное при подготовке учителя новой формации необходимо повысить роль методологической составляющей на основе интеграции научных достижений из различных областей знаний, что позволит обеспечить высокое качество подготовки современного учителя. Усиление роли методологической составляющей в содержании педагогического образования позволяет системно интегрировать в сознании выпускника педвуза философские, психолого-педагогические и предметно-методические знания, развивая педагогическое мышление и профессиональную рефлексию.

Современные учителя должны владеть системным и критическим мышлением и навыками постоянного самообучения, самообразования, умением перерабатывать знания, выявлять новые решения, технологии и инновации. Инновационный подход является важнейшим фактором, обеспечивающим решение основных задач по реализации государственного образовательного стандарта, модернизации образования, созданию современных систем обучения, воспитания и развития учащихся. При этом должны быть соблюдены все этапы инновации: новация (возрождение идеи), нововведение (процесс внедрения данной идеи) и инновационный процесс (диверсификация, т.е. распространение, деление опытом уже нового).

Основными принципами инновационного развития является взаимосвязь науки и практики, преемственность между уровнями образования.

Специфичны процессы восприятия нового в педагогической науке и практике. Здесь наиболее сложно идут процессы объективной оценки наукой новаторского педагогического опыта, с одной стороны, а с другой – оценка и принятие практиками того, что делает педагогическая наука. Поэтому для исследования инновационных процессов в образовании большое значение имеет понятие „общественная инновационная среда”, в окружении которой происходят инновационные процессы. Это понятие раскрывается в 3-х основных аспектах – социально-экономическом, психологическом и организационно-управленческом. Эти аспекты характеризуют разные условия протекания инновационных процессов, тот общий социальный климат, который либо благоприятствует, либо мешает этим процессам возникать и реализоваться. Для педагогических инноваций важно принятие более или менее значимого нововведения обществом, его одобрение, его „санкции”.

Целостную характеристику инновационных процессов, по мнению Скамницкого А. А., дают такие понятия, как „жизненный цикл”, „противоречия в инновационных процессах”, „принципы управления инновационными процессами”. Типология педагогических инновационных процессов, как и типология новшеств, может задаваться разными основаниями. Прежде всего эти процессы проявляются в целях и задачах образования и воспитания. Изменения в целях и задачах образования и воспитания влекут перемены в содержании, а затем и в технологии педагогического процесса.

При структурировании содержания высшего педагогического образования необходимо следовать главному принципу: содержание и методика преподавания учебных дисциплин должны быть сориентированы на конечный результат – профессиональную подготовку учителя.

Если в содержании и процессе профессиональной подготовки будут верно определены методологические подходы, то можно будет добиться фундаментальности в подготовке учителя.

Основными методологическими подходами, на которых базируется система подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан являются:

- истемный подход, чтобы охватить все элементы системы профессиональной подготовки;
- лично-деятельностный подход, потому что личность будущего профессионала формируется в деятельности и профессиональная деятельность осуществляется в контакте, взаимодействии с другими участниками педагогического процесса;
- аксиологический подход, чтобы сформировать у будущего профессионала устойчивую мотивацию и ценностное отношение к профессиональной деятельности и ее результатам;
- культурологический подход, который определяет отношение к общей и профессиональной культуре как необходимому

професійному багажу, визначає стратегію дій в професійній діяльності;

- синергетичний підхід, який розглядає особистість професіонала як систему, дозволяє побачити порушення в підготовці з точки зору стійкості систем – якщо порушуються умови підготовки і розвитку особистості майбутнього вчителя, то система стає нестійкою, руйнується, і, відповідно, людина виходить з професійної діяльності, не може бути причиною і успішного професійного довголіття.

Реалізація цих методологічних підходів в професійно-педагогічній підготовці сучасного вчителя дозволить студентам осмислити зміст педагогічного виховання не в вигляді готових абстрактних істин, а як сукупність педагогічних ідей і концепцій, розроблюваних різними вченими і науковими школами в руслі різноманітних філософських поглядів, розвиваються в контексті світової цивілізації.

Нові вимоги, пред'явлювані до вчителя, диктують необхідність модернізації вищого педагогічного виховання [4]. В цій зв'язі необхідно акцентувати увагу на проблемі підготовки педагогічних кадрів якісного нового рівня, здатних успішно вести освітній процес в спеціальних класах при переході школи на 12-річне навчання. Це вимагає розробки нової технології навчання в педагогічному вузі. Базою для розробки комплексної системи підготовки майбутнього вчителя повинні стати загальні закономірності розвитку вищої школи і вплив на них змін в змісті шкільного виховання.

При розробці комплексної системи підготовки майбутнього вчителя повинні вирішуватися наступні завдання:

- узгодженість професійної підготовки вчителя з варіативним, розвиваючим простором шкільного виховання;
- врахування тенденцій в сучасному вихованні (неперервність, інформатизація, технологізація і т.д.) при організації освітнього процесу в вузі;
- готовність майбутнього вчителя до реалізації освітньо-професійного маршруту старшокласників.

Основним завданням педагогічного вузу повинна стати підготовка вчителя, орієнтована на набуття професійно значимих компетенцій, здатних забезпечити в першу чергу формування освітньо – професійного маршруту старшокласників в умовах спеціальної диференціації.

Для якісної підготовки вчителя безумовно необхідно відповідна матеріально-технічна база, висококваліфікований професорсько-викладацький склад вузів педагогічного напрямку і нове освітньо-методичне забезпечення.

Таким образом, можно наметить два пути достижения качества подготовки выпускников – достойный отбор и создание высокой образовательной среды в вузе.

Таковы некоторые стратегические подходы в образовании высшей школы в качественной подготовке будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Сыдыков Е. Б. Пути обеспечения качества подготовки учителя XXI века : материалы пленарного заседания Международной научно-практической конференции „Проблемы и перспективы инновационных технологий в повышении качества подготовки педагогических кадров” / Е. Б. Сыдыков, М. С. Панин. – Алматы : Изд-во Казахский государственный женский педагогический институт, 2008. **2. Выступление** Президента РК Н. А. Назарбаева в Акорде на совещании Совета по науке и научной политике. – Астана, 2009. **3. Инновационная** индустрия науки и знаний – стратегический ресурс Казахстана в XXI веке : лекция Президента Республики Казахстан в „Назарбаев-Университете”, Астана, 7 декабря 2010 г. – Астана, 2010. **4. Послание** Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана „Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана”. – Астана, 2012 г. **5. Панин М. С.** Казахстанское образование : взгляд учёног, педагога, руководителя / под ред. Е. Б.Сыдыкова. – Алматы : Раритет, 2009.

Искакова М. О. Інновації в педвузах – шлях забезпечення якісної підготовки вчителя

У статті розглядається стратегічне завдання вищої школи. Автор аналізує позиції дослідників, що розглядають новації як діяльність і процес. Визначається поняття якісної освіти як важливого чинника успіху в професійній діяльності, можливості отримати затребувані знання і досвід, знайти своє місце в світі. Розглядається вища освіта в Республіці Казахстан, визначаються основні завдання нових освітніх систем згідно з міжнародними вимогами, а також основні методологічні підходи, на яких базується система підготовки педагогічних кадрів у Республіці.

Ключові слова: інновація, інноваційний процес, якісну освіту, „Назарбаев Университет”, методологічні підходи.

Искакова М. О. Инновации в педвузах – путь обеспечения качественной подготовки учителя

В статье рассматривается стратегическая задача высшей школы. Автор анализирует позиции исследователей, рассматривающих новации как деятельность и процесс. Определяется понятие качественного образования как важного фактора успеха в профессиональной деятельности, возможности получить востребованные знания и опыт, найти свое место в мире. Рассматривается высшее образование в Республике Казахстан, определяются основные задачи новых

образовательных систем согласно международным требованиям, а также основные методологические подходы, на которых базируется система подготовки педагогических кадров в Республике.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, качественное образование, „Назарбаев Университет”, методологические подходы.

Iskakova M. O. About. Innovations in universities it is a way of ensuring the quality of teacher training

The article considers the strategic task of the higher school. The author analyzes the position of the researchers, considering innovations as the activities of the process. Defining the concept of quality education as an important factor of success in the professional activity, the possibility to obtain the required knowledge and experience, to find my place in the world. Is considered higher education in the Republic of Kazakhstan, defines the main tasks of new educational systems according to the international requirements, as well as the basic methodological approaches, which are based on the system of training of pedagogical personnel in the Republic.

Key words: innovation, innovative process, quality education, „Nazarbayev University,” methodological approaches.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.12.011.3

О. О. Ліннік

**КРИТЕРІЙ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ**

У сучасній освіті на сьогоднішній день склалося протиріччя між задекларованою, теоретично обґрунтованою особистісно-орієнтованою моделлю навчання та практикою роботи початкової школи, у якій уже досить довго триває процес переорієнтації педагогіки впливу на педагогіку взаємодії та суб'єкт-об'єктного підходу на суб'єкт-суб'єктний. Водночас, не можна говорити про остаточне становлення відповідної, синергетичної моделі. Основну причину цього процесу ми вбачаємо в недостатній готовності вчителя до реалізації означеної моделі, зокрема, до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Очевидно, що без підготовки вчителя до організації взаємодії з учнями, яка передбачає зміну позиції вчителя із суб'єкта наставництва на суб'єкта співробітництва, використання інновацій залишається формальним. Водночас, перш ніж говорити про систему підготовки

майбутніх учителів, необхідно визначити чіткі орієнтири на результат підготовки, тобто критерії та показники готовності майбутнього вчителя до реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Готовність до взаємодії є проблемою досить новою та такою, що має невивчені аспекти. Разом із тим останнім часом проводиться низка ґрунтовних досліджень у цьому напрямку: особливості організації групової взаємодії висвітлені А. Авраменко, Л. Байбородовою, А. Вербицьким, феномен педагогічної взаємодії досліджувався С. Єфремовим, О. Мещеряковою, О. Матвієнко, співробітництва у навчанні – В. Казанською, особистісно орієнтованої взаємодії – І. Кобзарєвою, проблеми взаєморозуміння – В. Семиченко, технології взаємодії – Г. Хайрулінім.

Готовність до різних видів педагогічної діяльності також є предметом наукового інтересу вчених. Досліджуються такі аспекти підготовки майбутнього вчителя, як готовність до гуманістичного виховання (Д. Пашенко), до особистісно орієнтованого навчання (Ю. Шаповал), до професійного саморозвитку (А. Бистрюкова, П. Харченко, Т. Шестакова), до педагогічної взаємодії (О. Матвієнко, В. Терещенко), до прийняття рішень (С. Доценко), до педагогічної комунікації (І. Міщук) тощо.

Водночас готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії не виступала предметом наукових досліджень, отже, актуальність проблеми не викликає сумнівів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та визначенні критеріїв та показників готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Логіка дослідження вимагає послідовного визначення понять „взаємодія”, „суб'єкт-суб'єктна взаємодія”, а потім – звернення до дефініційного аналізу готовності та визначення її складових.

Поняття „взаємодія” має багато значень та варіантів інтерпретації в педагогіці. Наведемо основні з них. Взаємодія трактується як:

- процес спілкування (В. Кан-Калик, Я. Коломинський, М. Лисіна, Б. Ломов);

- міжособистісні відносини (А. Бодальов, І. Єрмакова, В. Рубцов, Н. Кузьміна, Б. Ломов, В. М'ясищев, Н. Обозов, К. Платонов, Н. Поліванова, В. Рубцов, Г. Щедровицький).

- процес діяльності (Г. Андрєєва, М. Каган, О. Леонтєв, С. Рубінштейн).

У цьому напрямку можна визначити три рівні взаємодії (як взаємовплив (А. Брудний, Л. Буєва, М. Каган, Я. Коломинський, І. Котова, Є. Кузьміна, Є. Шиянов, Я. Щепанський), як паралельна дія (Г. Андрєєва) та як кооперативна, спільна дія (Б. Паригін).

Аналіз теоретичних досліджень дозволяє стверджувати, що процес взаємодії поєднує в собі три виміри: спілкування, відносини, діяльність. Найближчим до такого розуміння є визначення педагогічної взаємодії

О. Гончара, який розглядає її як багатовимірне явище, що потребує міждисциплінарного аналізу й передбачає цілеспрямований взаємообмін й взаємозбагачення сенсами навчальної діяльності, досвідом, емоціями та настановами, що відбувається у вигляді діяльності або комунікації, опосередкованих міжособистісними відносинами [3].

Оскільки у межах нашого дослідження мова йде саме про взаємодію учасників педагогічного процесу, то наведену дефініцію ми вважаємо базовою. Наступним кроком є визначення сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії. На думку А. Леонтьєва, міжсуб'єктну взаємодію слід розглядати як матеріально-практичну взаємодію учасників єдиного колективного діяльнісного процесу. При цьому вони виступають як повноцінні суб'єкти, однаково активні та однаково вільні. Міжсуб'єктна взаємодія виявляється умовою та фундаментом предметної діяльності в усіх її формах, видах, типах [5, с. 128].

Тобто вихідною характеристикою у міжсуб'єктній взаємодії виступає рівень суб'єктності учня. У процесі становлення суб'єктності кожна підсистема проходить 4 етапи: автономна позиція (тобто незалежна від інших підсистем), об'єкт взаємодії, суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії, суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Відтак, під суб'єкт-суб'єктною взаємодією ми розуміємо рівноправний взаємообмін навчальними смислами між суб'єктами навчальної діяльності, що відбувається у спільній навчальній діяльності та опосередковується міжособистісними стосунками. Іншими словами, говорячи про суб'єкт-суб'єктну взаємодію, ми говоримо про найвищий рівень педагогічної взаємодії, що характеризується співробітництвом вчителя та учнів, партнерськими стосунками та рефлексивним типом управлінської діяльності.

Існують різні класифікації типів взаємодії, які мають в основі ієрархічний принцип побудови, отже можуть бути співвіднесені з нашою класифікацією. Так, Абульханова-Славська виокремлює такі типи взаємодії, як протиборство, ухилення від взаємодії, односпрямоване сприйняття, односпрямована протидія, контрастна взаємодія, компромісна взаємодія, співробітництво [1]. Дана класифікація охоплює психологічний аспект явища, тобто психологічну установку учнів на процес взаємодії. Найвищий щабель у цій класифікації займає співробітництво.

І. Шаршов, говорячи про педагогічну взаємодію як фактор інтенсифікації професійно-творчого саморозвитку суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ, виділяє сім ключових типів взаємодії: самоствердження, керівництво, використання, самодіяльність, індиферентність або угода, діалог, співпраця. У цій класифікації мова йде про позицію вчителя. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії має діалог і співпраця.

Багатьма дослідниками (Д. Белухін, Є. Крюкова, В. Ляудіс, Е. Новоженін, Г. Селевко) у якості пріоритетної і найбільш адекватної форми взаємодії між викладачем і вихованцем розглядається партнерство. Зокрема, В. Ляудіс характеризує партнерство як вищу

форму педагогічних взаємодій при вирішенні творчих завдань. Згідно з означеними рівнями можна охарактеризувати і рівні сформованості суб'єктності групи: потенційний суб'єкт; атомарний суб'єкт; динамічний суб'єкт; гармонічний суб'єкт [4, с. 73].

Ми визначили форми взаємодії учасників процесу навчання залежно від рівня суб'єктності учителя та учнів: автономна дія, вплив, супровід, співробітництво. Надамо їхню характеристику.

Автономна дія по суті є взаємною паралельною та одномоментною дією, проте при цьому суб'єкти не сприймають вплив один одного, тому їхні дії не є взаємообумовленими. *Педагогічний вплив*, згідно з інтерпретацією В. Пітюкова, спрямований на розкриття потенційних можливостей того, хто навчається, бути суб'єктом [7, с. 17]. Під *супроводом* розуміється метод, що забезпечує створення оптимальних умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При чому суб'єктом розвитку може виступати як людина, так і система [2, с. 54]. *Співробітництво* визначається як найбільш високоорганізована форма організації взаємодії. Саме співробітництво відповідає суб'єкт-суб'єктному рівневі взаємодії, оскільки характеризується такими ознаками: свідома активність, здатність до цілепокладання та рефлексії, свобода вибору та відповідальність за нього, унікальність, визначеність у часі (М. Каган, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші).

У процесі взаємодії змінюється структура співпраці. Логіка цих змін простежується в таких формах співпраці: від спільної, розділеної з учителем дії до підтриманої дії і далі – до наслідування і самонавчання. Установка на творчість реалізується лише в тому випадку, якщо спеціально організуються форми співпраці учня з учителем і забезпечується зміна, перебудова цих форм у процесі навчання [6, с. 31].

Очевидно, що умовою реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії є готовність учителя до її організації. Готовність у теоретичних дослідженнях розглядається щонайменше у двох площинах: теоретичній та психологічній, яка виступає як готовність особистості та ситуаційна готовність до діяльності.

Теоретична готовність розглядається вченими з різних позицій: як наявність знань, необхідних для здійснення комунікативної діяльності (В. Сластьонин, Н. Тамарина), інтегративне особистісне утворення (І. Гавриш, Л. Карамушка, О. Матвієнко), інтегральна характеристика особистості (А. Бистрюкова).

Психологічна готовність особистості визначається як цілісний стан особистості в певних умовах життя та діяльності (Б. Ананьєв, В. Бездухов, Л. Божович, В. Давидов, Н. Левітов, В. М'ясищев, К. Платонов, А. Прангішвілі, С. Рубінштейн).

У нашому дослідженні ми розглядаємо готовність у трьох аспектах: як психічний стан особистості, що характеризується емоційною спрямованістю на здійснення взаємодії у конкретній ситуації (ситуативна

готовність); як теоретичну підготовку, що утворює підґрунтя педагогічного уміння здійснювати взаємодію, як комплекс особистісних якостей, що дозволяє реалізовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в практиці роботи та утворює прикладну готовність. Відтак під готовністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в нашому дослідженні будемо розуміти інтегральне ієрархічне утворення особистості педагога, що характеризується сформованою суб'єктною позицією, обізнаністю в закономірностях та способах організації взаємодії, комунікативною відкритістю, здатністю до рефлексивного управління.

Очевидно, що професійна готовність є складним багатокомпонентним поняттям. Проаналізуємо різні підходи до визначення її компонентів. Для зручності занесемо їх у таблицю (табл. 1).

Таблиця 1

Авторські підходи до визначення компонентів готовності майбутнього вчителя до здійснення різних аспектів педагогічної діяльності

Автор	Компоненти
В. Сластьонин	психологічний (спрямованість на різні види діяльності); науково-теоретичний (наявність психолого-педагогічних спеціальних знань, необхідних для комунікативної діяльності); практичний
М. Дьяченко, Л. Кандибович	мотиваційний, орієнтаційний, вольовий, оцінний
Є. Леванова	психологічний (мотиваційний, змістовно-діяльнісний, комунікативно-технологічний, результативно-дієвий, оціночно-прогностичний компоненти). практичний (наявність у педагога низки особистісних якостей (позитивне ставлення до спілкування і взаємодії з учнями, емпатія); передстартова активізація психічних функцій).
Я. Коломінський, Б. Ломов, В. М'ясищев	когнітивний, поведінковий; емоційний.
О. Матвієнко	ціннісно-мотиваційний, змістово-процесуальний, дієво-операційний
О. Легун	здатність педагога до емпатії, надання переваги „співпраці” у міжособистісній інтеракції, дружелюбність, альтруїстичність в інтерперсональній поведінці, миролюбність у домінуючих стратегіях психологічного захисту у спілкуванні

Є. Улятовська	когнітивний, змістовий та організаційно-процесуальний компоненти,
І. Гавриш, В. Шадріков	мотиви діяльності, цілі діяльності, інформаційна основа діяльності, програма діяльності, блок прийняття рішення і підсистема професійно важливих якостей особистості
В. Терещенко	мотиваційний, когнітивний, практичний

Незважаючи на певне розмаїття підходів до визначення структурних компонентів готовності, можна виокремити кілька тенденцій. Перша пов'язана з визначенням трьох ключових векторів, які є співголосними нашому визначенню готовності, тому є такими, що найбільше нам імпонують. Мова йде про визначення психологічної, науково-теоретичної та прикладної готовності, кожна з яких має певні показники. Такий підхід спостерігаємо в працях Я. Коломінського, Є. Леванової, Б. Ломова, В. М'ясищева, В. Сластьонина, В. Терещенко. Схожий підхід пропонує О. Матвієнко, Є. Улятовська, проте вчені конкретизують назви компонентів: ціннісно-мотиваційний (психологічний), змістово-процесуальний (теоретичний), дієво-операційний (практичний). Утім смислове наповнення компонентів дещо відрізняється.

Майже в усіх підходах, навіть не структурованих за напрямками, простежується так чи інакше три складові: психологічна, теоретична та практична (прикладна).

Відтак, аналіз теоретичних досліджень дав змогу обґрунтувати такі компоненти професійної готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкових класів: особистісна (сформованість суб'єктної позиції педагога), когнітивна (наявність науково-теоретичних педагогічних знань), діяльнісна (володіння інтерактивними технологіями), поведінкова (фасилітаторська педагогічна позиція).

Названі компоненти є основою для визначення критеріїв та показників готовності майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які представлені нами у такому формулюванні: мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до навчального співробітництва, прагнення до здобуття поглиблених знань з основ організації педагогічної взаємодії, активна участь у інтерактивних формах навчання), когнітивний (наявність теоретичних знань основ педагогічної взаємодії; знання сучасних технологій організації взаємодії, якості продуктивності мислення, що дозволяють співвідносити різні смислові позиції учасників взаємодії), операційний (уміння організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію: розробляти спільні завдання, об'єднувати учнів у групи, розподіляти ролі, виробляти загальні правила роботи, регулювати конфліктні ситуації), комунікативний (активна позиція в

дискусіях, уміння формулювати та ставити проблемні питання, володіння методами та прийомами ведення навчального діалогу; володіння прийомами вербальної та невербальної підтримки учня), рефлексивний (здатність до критичного оцінювання власних дій, здійснення рефлексивного управління процесом взаємодії учнів).

Оскільки майбутній учитель в умовах ВНЗ знаходиться в ролі учня, то його готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії проходить шлях від набуття суб'єктної позиції в учінні до суб'єктної позиції у навчанні. Тому в основу взаємодії покладено етапи формування суб'єктності. Ми визначили такі рівні: об'єктний, об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, суб'єкт-суб'єктний.

Охарактеризуємо їх відповідно до визначених критеріїв (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика рівнів готовності майбутнього вчителя початкових класів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями

Рівень	Якісна характеристика
Об'єктний	студент демонструє пасивну позицію у навчанні, уникає інтерактивних форм спілкування. Надає перевагу фронтальним формам роботи, невпевнено почувається в ролі лідера. Ставлення до навчання в цілому індіферентне, домінує мотив уникнення невдач, відчуження від педагогічного співробітництва та інших інновацій у навчанні молодших школярів. Педагогічні знання засвоєні у формі фактів, має зверхнє уявлення про технології організації взаємодії з учнями. Участь у полілогах переважно пасивна, як метод спілкування з учнями не використовується. Має невеликий запас комунікаційних шаблонів, розгублено почувається у нестандартній ситуації. Рефлексивні уміння досить слабкі і в навчальній, і в професійній діяльності
Об'єкт-суб'єктний	майбутній учитель демонструє здатність до інтеріоризації цілей навчання, має мотивацію до засвоєння системи знань теорії педагогічної взаємодії. Може відтворити основні теоретичні положення основ педагогічної взаємодії, називає найбільш відомі технології організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Бере участь у інтерактивних формах навчання, проте зацікавленість викликає скоріше зовнішній бік

	<p>діяльності. У ролі організації взаємодії з учнями відчувається невпевнено, у якості вчителя віддає перевагу монологічним методам, фронтальним формам роботи. Може організувати взаємодію у спрощеному вигляді у змодельованій ситуації Рефлексивні уміння на репродуктивному рівні.</p>
Суб'єкт-об'єктний	<p>майбутній учитель виявляє стійку мотивацію до поглиблення знань у галузі педагогічної взаємодії; виступає активним учасником в інтерактивних іграх, розуміє переваги інтерактивних технологій навчання. Має стійкі теоретичні знання засад суб'єкт-суб'єктної взаємодії, може розкрити зміст основних технологій організації педагогічної взаємодії. Уміє організувати групову роботу, знає правила її організації, проте слабо володіє прийомами управління взаємодією учнів. Бере активну участь у полілогах та дискусіях, знає методи та прийоми ведення навчального діалогу, має здатність до імпровізації у роботі з учнями, володіє прийомами вербальної та невербальної підтримки учня. Усвідомлює себе суб'єктом навчальної діяльності, уміє критично оцінювати навчальні та професійні дії.</p>
Суб'єкт-суб'єктний	<p>майбутній учитель має стійку мотивацію до постійного самовдосконалення та самоосвітньої діяльності. Розуміє важливість та закономірності організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчанні, виявляє ціннісне ставлення до навчального співробітництва. Добре знає та застосовує технології організації взаємодії у навчанні молодших школярів, здійснює рефлексивне управління діяльністю учнів у ситуації навчальної взаємодії. Виступає активним учасником і організатором діалогів, дискусій. Уміє формулювати і ставити проблемні запитання, володіє методами ведення діалогу. Володіє прийомами вербальної та невербальної підтримки учня, має здатність до критичного оцінювання власних дій та ставлення до себе як до суб'єкту професійної діяльності</p>

Завершуючи викладення матеріалу у межах цієї статті, резюмуємо сказане вище.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія розуміється нами як рівноправний взаємообмін навчальними смислами між суб'єктами навчальної діяльності, що відбувається у спільній навчальній діяльності та опосередковується міжособистісними стосунками.

Під готовністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії розуміємо інтегральне ієрархічне утворення особистості педагога, що характеризується сформованою суб'єктною позицією, обізнаністю у закономірностях та способах організації взаємодії, комунікативною відкритістю, здатністю до рефлексивного управління.

Аналіз теоретичних досліджень дав змогу обґрунтувати такі критерії її готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкових класів: мотиваційно-ціннісний, операційний, комунікативний, рефлексивний.

Відповідно, визначено форми взаємодії учасників процесу навчання залежно від рівня суб'єктності учителя та учнів: автономна дія, вплив, супровід, співробітництво. Означені рівні закладено в основу визначення рівнів готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії: об'єктний, об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, суб'єкт-суб'єктний.

У подальших дослідженнях плануємо розробку діагностичних методик та здійснення моніторингу готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкових класів.

Список використаної літератури

- 1. Абульханова-Славская К. А.** О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 287 с.
- 2. Бережная О. В.** Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Бережная. – Ставрополь, 2005. – 191 с.
- 3. Гончар О. В.** Сутність дефініції „педагогічна взаємодія” в науково-педагогічній теорії України / О. В. Гончар // http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_22/05.html.
- 4. Кролевецкая Е. Н.** Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Кролевецкая. – Белгород, 2006. – 222 с.
- 5. Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 6. Моисеева Н. Н.** Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Н. Н. Моисеева. – Уфа, 2007. – 218 с.
- 7. Питюков В. Ю.** Основы педагогической технологии : учебно-практич. пособие. / В.Ю. Питюков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : „Гном-Пресс”, Московское городское педагогическое общество, 1999. – 192 с.

Лінник О. О. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями

У статті представлено загальну характеристику суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розкрито сучасні підходи до трактування феномену педагогічної професійної готовності. Теоретично обґрунтовано та визначено критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя початкових класів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, готовність, співробітництво, критерії.

Линник Е. О. Критерии готовности будущих учителей начальных классов к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися

В статье представлена общая характеристика субъект-субъектного взаимодействия, раскрыты современные подходы к трактовке феномена педагогической профессиональной готовности. Теоретически обоснованы и определены критерии, показатели и уровни готовности будущего учителя начальных классов к субъект-субъектному взаимодействию.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, готовность, сотрудничество, критерии.

Linnik H. O. Criteria of readiness for future elementary school teachers to organize subject-subject interaction with the pupils

The article presents a general description of the subject-subject interaction, reveals the modern to the interpretation of the phenomenon of pedagogical professional readiness. Criteria, indicators and levels of readiness of the future elementary school teacher for the subject-subject interaction was theoretically justified and defined by the author of the article.

Key words: subject-subject interaction, readiness, cooperation, criteria.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147: 51(043)

Г. І. Непомняща

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сучасний стан розвитку суспільства потребує суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників ВНЗ, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до

ефективної професійної діяльності. Це зумовлює необхідність пошуку нових підходів, форм, методів і засобів здійснення процесу методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної педагогічної освіти. Проблема вдосконалення професійної підготовки вчителя до формування математичних знань в учнів початкових класів є традиційною й актуальною.

Аналіз наукових праць з проблеми (М. В. Богданович, Л. В. Коваль, Є. О. Лодатко, З. І. Слєпкань, А. М. Пишкало, І. В. Шадріна, Г. Б. Шульга та інші), вивчення стану підготовки майбутніх вчителів до самостійної викладацької діяльності засвідчують, що однією з найскладніших аспектів їхнього фахового становлення є вміння професійно застосовувати дидактичні засоби в процесі формування математичних понять у молодших школярів. Тому потребує вивчення питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до раціонального й комплексного використання дидактичних засобів у процесі формування математичної компетентності в молодших школярів.

Категорія дидактичних засобів є центральною ланкою в концепції діяльнісного змісту освіти. Вони є обов'язковим елементом оснащення навчального процесу, що разом зі змістом освіти утворює його інформаційно-предметне середовище [2, с. 401].

Дидактичні засоби як один із основних компонентів навчальної діяльності досліджували такі науковці, як Ю. К. Бабанський, Т. В. Габай, А. М. Гуржій, О. Є. Денисов, В. В. Краєвський, В. М. Казаринський, І. Я. Лернер, А. Г. Селевко, Л. П. Приман, Г. І. Хозяїнов та інші. Дидактичні засоби є обов'язковим елементом оснащення навчального процесу, джерелом навчальної інформації, інструментом, який допомагає засвоїти навчальний матеріал, „знаряддям” діяльності вчителя й учнів, які можуть використовуватися як окремо, так і разом у навчальному процесі початкової школи. Вони активізують пізнавальну діяльність, підвищують ефективність навчання, сприяють формуванню понять, їх засвоєнню та свідомому оперуванню ними.

У навчальному процесі дидактичні засоби розглядаються як об'єкти, за допомогою яких передається наукова інформація й здійснюється виховний вплив на учнів. Вони мають дві взаємопов'язані сторони: матеріальну й соціальну [1]. Матеріальна сторона – це власне натуральні (предметні) дидактичні засоби з їх складовими елементами, а соціальна сторона – це зміст навчальної інформації, закладеної в них або сформульованої вчителем і необхідної для реалізації цілей навчання, корекції розвитку й виховання. Під керівництвом учителя за допомогою дидактичних засобів учні пізнають навколишній світ. Для них процес навчання – це процес пізнання, а їх діяльність – пізнавальна.

Дидактичні засоби в навчальному процесі початкової школи використовуються з метою свідомого засвоєння учнями знань та умінь, для розвитку їх мислення й пізнавальних можливостей. Вони як джерело інформації відображають, з одного боку, шлях пізнання – від чуттєвого

до абстрактного, з іншого боку – ступінь відображення накопичених соціальним досвідом знань, які відповідають їх значущості в навчальному процесі. Тому дидактичні засоби є необхідними в процесі вивчення абстрактних математичних понять.

Визначаючи, які саме дидактичні засоби ефективно впливають на процес формування математичних понять, необхідно враховувати підходи до систематизації засобів навчання, особливості процесів мислення молодших школярів та поетапність засвоєння навчального матеріалу.

Під час проведення лекційних і семінарських занять з методики викладання освітньої галузі „Математика” в початкових класах необхідно акцентувати увагу майбутніх учителів на доцільності добору дидактичних засобів для формування математичних знань у молодших школярів. Залежно від особливостей формування математичних понять дидактичні засоби повинні відповідати вимогам: реалізовувати навчальну та розвивальну функції навчання; сприяти вирішенню навчальних завдань; враховувати специфіку навчального предмета; добиратися відповідно до вікових особливостей учнів. Також дидактичні засоби в процесі формування математичних понять в учнів молодшого шкільного віку мають виконувати такі функції: забезпечувати багатогранність сприйняття, включаючи моторику й тактильні відчуття; забезпечувати різні способи наочно-образного опису, створювати опору для вербального й символічного опису природничих та математичних об’єктів [3].

Добираючи дидактичні засоби, майбутній учитель має брати до уваги складність математичних знань, їх доступність для молодших школярів з урахуванням особливостей мислення учнів, їх сприйняття, рівня підготовки, вікових та індивідуальних здібностей.

У статті ми висвітлимо умови добору й використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять:

- 1) дидактичні засоби мають добиратися з урахуванням інтелектуального та емоційного потенціалу учнів;
- 2) дидактичні засоби повинні забезпечувати активізацію та мотивування понятійного мислення молодших школярів;
- 3) дидактичні засоби мають стимулювати взаємодію вчителя та учнів під час формування нового поняття й підвищувати функціональну активність дитини до навчання.

Розглянемо кожную із запропонованих умов більш детально з практичними рекомендаціями для майбутніх вчителів щодо використання дидактичних засобів під час формування математичних понять в учнів початкової школи.

Дидактичні засоби добираються з урахуванням інтелектуального та емоційного потенціалу учнів у процесі формування математичних понять – це перша умова використання дидактичних засобів під час формування понять.

На практичних і лабораторних заняттях з методики викладання освітньої галузі „Математика” в початкових класах студенти

розглядають систему математичних понять, які є обов'язковим елементом знань у початковій школі й від їх засвоєння учнями залежить успішність їх навчання у середніх та старших класах, а також їх інтелектуальний розвиток. Акцентується увага майбутніх учителів на тому, що навчальна діяльність учнів початкових класів проявляється через емоційну сферу, тому є важливим, щоб дидактичні засоби спонукали школярів до вивчення нових понять і сприяли їх фіксуванню в мисленні учня. При цьому необхідно враховувати життєвий досвід школярів, уже сформовані поняття та уміння свідомо ними оперувати.

У початковому курсі математики формування понять відбувається на основі алгоритму: навчальна діяльність з реальними об'єктами, оперування наочними образами, представленими у відповідних об'єктах і явищах, перехід до утворення поняття, яке формується за допомогою знакових систем та логічних конструкцій. Такі дидактичні засоби як матеріальні об'єкти дають уявлення про образ, знакові системи, формують зміст поняття, а логічні конструкції дозволяють зробити цей процес доцільним.

Безсумнівно, що формування математичних понять є важливою складовою інтелектуального розвитку учня. Слід зазначити, що такі поняття містять у своїй основі деяку образну сукупність того, що можна було б назвати інтелектуальною образністю. При цьому в учнів формуються інтелектуальні вміння: визначати та класифікувати основні ознаки, робити логічні висновки, порівнювати, узагальнювати тощо. Також цей процес має бути емоційно насиченим.

Активність учня під час формування понять залежить від позитивної емоційної настанови, яку майбутній учитель має створювати на початку уроку, наприклад, повідомляючи цікаві та життєво важливі факти, використовуючи казкових персонажів. Позитивні емоції зацікавлення виникають в учнів тоді, коли їм пропонуються завдання, які передбачають використання матеріальних об'єктів та знакових систем. Зокрема, під час формування математичних понять необхідно використовувати дидактичні засоби комплексно, що активізує інтелектуальний розвиток та емоційний потенціал учнів початкових класів. Разом з тим, процес використання дидактичних засобів спонукає молодших школярів мислити, міркувати, висловлювати власні думки тощо.

Наступною умовою, з якою ми ознайомлюємо майбутніх вчителів, є використання дидактичних засобів для забезпечення активізації та мотивування понятійного мислення молодшого школяра.

Процес навчання може існувати лише за умови тісної співпраці вчителя та учнів. Слід підкреслити, що позитивне ставлення учня до свідомого оволодіння математичними поняттями залежить від систематичного, послідовного й комплексного використання дидактичних засобів на кожному етапі їх формування. Це відбувається за наявності відповідних позитивних мотивів учіння.

Мотивування процесу формування понять рекомендується здійснювати на основі таких положень: за допомогою спеціально організованих дидактичних дій; добору дидактичних засобів; розвитку пізнавальної мотивації в процесі спілкування вчителя й учнів, а також учнів між собою; розвитку педагогічної майстерності вчителя, його вміння правильно організувати навчально-комунікативну діяльність учнів.

У процесі підготовки майбутніх учителів до формування математичних знань акцентуємо увагу на активізації та мотивуванні понятійного мислення в школярів. Це передбачає наявність дидактичних засобів, які зацікавлюватимуть учнів до навчання, будуть допомагати усвідомленню ними навчального матеріалу, добору різних форм його викладу, утворюватимуть зв'язки вивченого матеріалу із повсякденним життям. Цьому сприятиме різноманітність навчальних завдань за різними рівнями складності та майстерність вчителя. У ході розв'язання учнями різних завдань доцільно комплексно використовувати дидактичні засоби, які включатимуть матеріальні об'єкти, алгоритми, пам'ятки, схеми, опорно-логічні схеми тощо. Це забезпечить утворення внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків між поняттями, а також спонукатиме учнів до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та абстрагування в процесі формування нового поняття.

Необхідно акцентувати увагу студентів на послідовності виконання таких завдань: ознайомлення дітей зі змістом, сприйняття його учнями; аналіз змісту завдання для виявлення суперечностей; аналіз, синтез та узагальнення відомого й невідомого для розв'язання завдання; добір необхідних дидактичних засобів; результат розв'язання завдання та його оцінювання. У процесі виконання таких завдань дидактичні засоби будуть активізувати та мотивувати процес формування поняття, а також допомагати визначити рівень його сформованості в учнів.

Готуючи студентів до роботи на уроках математики, звертаємо увагу на те, що з дидактичні засоби мають стимулювати взаємодію вчителя та учнів під час формування нового поняття й підвищувати функціональну активність дитини до навчання.

У процесі формування математичних понять майбутній учитель орієнтується на особистість кожного учня, враховує його індивідуальні та вікові особливості, потреби, інтереси, здібності, рівень особистого розвитку. Взаємодія вчителя та учнів під час формування нового поняття є відкритим динамічним процесом, що реалізує готовність дітей до набуття нових знань.

Добираючи навчальний матеріал до уроку, вчитель має враховувати такі положення: взаємозв'язок нового поняття з уже сформованими; ступінь доступності нового поняття, ступінь його новизни; реальні можливості учнів відповідної вікової групи щодо формування нового поняття.

У процесі формування поняття необхідно орієнтуватися на різні методичні підходи, матеріал шкільного підручника та додатковий

матеріал, який добирає вчитель з метою всебічного розкриття змісту поняття. Тому, враховуючи специфіку формування поняття, необхідно використовувати опорні схеми для свідомого засвоєння нового поняття. Учитель разом з учнями може заповнити таку таблицю під час вивчення нового поняття (див. табл. 1).

Таблиця 1

Утворення нового поняття

Тема	Нове поняття (вводиться вперше)	Опорні поняття (конкретизуються, доповнюються, аналізуються)	Характеристика нового поняття

Учні під керівництвом учителя зазначають тему уроку, нове поняття, опорні поняття, які використовуються під час його формування. Визначаючи істотні ознаки нового поняття, формулюють його означення або записують лише істотні ознаки (це може відбуватися протягом кількох уроків).

У процесі проведення такої роботи вчитель повинен:

1) визначити мету уроку і зміст навчального матеріалу, виділити нове та опорні поняття, дібрати ті дидактичні засоби, які будуть доцільними для формування нового поняття та сприятимуть закріпленню опорних понять; представити алгоритм формування поняття в наочному (схематичному) й текстуальному вигляді;

2) структурувати зміст навчального матеріалу: визначити логічну послідовність вивчення понять та наочно відобразити їх взаємозв'язок.

3) під час опрацювання навчального матеріалу учитель звертає увагу учнів на нові поняття, їх взаємозв'язок із сформованими, при цьому потрібно не перевантажувати дітей зайвою інформацією; добираючи дидактичні засоби, враховувати ступінь складності навчального матеріалу, життєвий досвід школярів та їх вікові особливості.

Корисними є завдання на складання таблиць та схем, наприклад, розв'язання задачі за допомогою схематичного запису.

Під час схематичного розв'язання задачі учні повинні:

- прочитати та проаналізувати задачу;
- скласти до неї схему;
- розв'язати її, використовуючи побудовану схему;
- записати розв'язання задачі (відповідно до всіх вимог оформлення);

- обґрунтувати правильність розв'язання задачі.

Особливу увагу студентів необхідно звернути на розмірковування учня в процесі побудови схеми до задачі.

Наприклад: Наталка назбирала 63 марки, а Петрик – у 7 разів менше. Скільки марок у них разом?

Для правильного розв'язання задачі учень має виконати такі дії:

- за довжину відрізка прийняти всю кількість марок;
- накреслити відрізок, який буде відповідати кількості марок, що були в Наталки;
- пояснити, що означає вираз „у 7 разів менше”, зобразити це за допомогою схеми;
- пояснити, що розв'язання задачі складається з двох частин: кількість марок у Наталки і кількість марок у Петрика;
- зафіксувати це на схемі (див. рис. 1).

М. у П.

М. у Н.

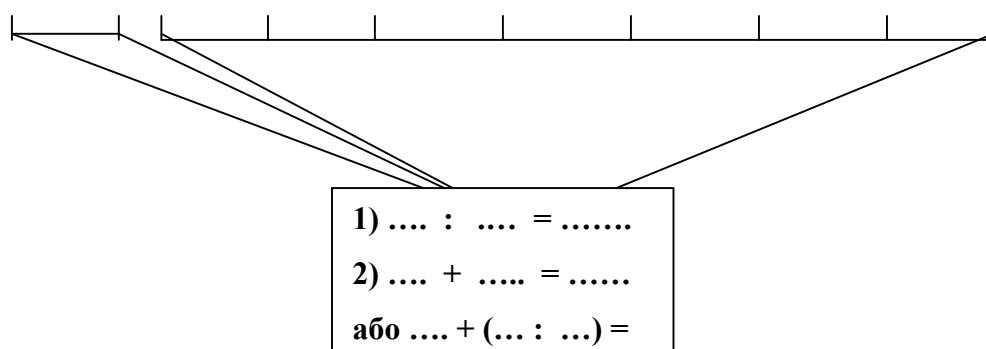


Рис.1 . Схема розв'язання задачі

Пошук розв'язання такої задачі відбувається на основі схеми:

- 1) ціле складається з 7 однакових частин;
- 2) щоб знайти частину, потрібно відоме ціле розділити на 7;
- 3) до цілого числа додати одну частину.

Отже, міркування будують так: щоб знайти всю кількість марок, ми повинні до кількості марок, що були в Наталки, додати стільки марок, скільки їх було у Петрика. У задачі невідомо, скільки марок було у Петрика, але відомо, що в 7 разів менше. Відповідно, спочатку знаходимо, скільки марок було в Петрика, а потім – загальну кількість марок. Далі учні виконують перевірку правильності розв'язання задачі доцільним способом.

Розв'язання задач у такий спосіб дає можливість їх унаочнити за допомогою схем, які відразу демонструють черговість дій, розвивати вміння логічно будувати свої міркування під час розв'язання задачі, аналізувати свої дії. Правильно складена схема до задачі чітко демонструє, що є „шуканим”, що „відомим” і які зв'язки між ними існують. Знаходження різних способів розв'язання, вибір серед них раціонального сприяє розвитку в учнів варіативності мислення й пошуку нових підходів до розв'язання задач.

Використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять забезпечує розвиток особистісних якостей учнів,

сприяє розкриттю їх творчого потенціалу, підвищує ефективність використання навчального часу та різних видів сприймання інформації, активізує та розвиває самостійність учнів.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять у молодших школярів сприяє закріпленню й поглибленню отриманих студентами знань, умінь і навичок, посиленню їх практичної спрямованості, системності й цілісності, набуттю педагогічної майстерності, сприяє усвідомленому вибору майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Сиротюк В. Д. Теоретико-методичні засади використання дидактичних засобів у навчанні фізики в школах інтенсивної педагогічної корекції : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Володимир Дмитрович Сиротюк. – К., 2005. – 456 с. **2. Хуторской А. В.** Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. **3. Шадрина И. В.** Обучение математике в начальных классах : пособие для учителей, родителей, студентов педвузов / И. В. Шадрина. – М. : Школьная пресса, 2003. – 144 с. **4. Шепель А. В.** Формирование математических понятий у учащихся начальной школы на основе информационно – категориального подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шепель Алла Владимировна. – Майкоп, 2005. – 159с.

Непомняща Г. І. Підготовка вчителя до використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять у молодших школярів

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх вчителів до використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять в учнів початкової школи. Висвітлено значення дидактичних засобів у процесі формування математичних знань, умови їх добору і методику використання, викладено практичні рекомендації для майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: дидактичні засоби, математичні поняття, майбутні вчителі початкових класів.

Непомнящая Г. И. Подготовка учителя к использованию дидактических средств в процессе формирования математических понятий у младших школьников

В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к использованию дидактических средств в процессе формирования математических понятий в учащихся начальной школы. Освещено значение дидактических средств у процессе формирования математических знаний, условия их подбора и методику использования,

дано практические рекомендации для будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: дидактические средства, математические понятия, будущие учителя начальных классов.

Nepomnyashcha G. I. Teacher's training for using didactic facilities in the process of mathematical concepts forming in primary school

The article deals with the peculiarities of teachers training for didactic facilities using in the process of mathematical concepts forming in primary school. The importance of didactic facilities in the process of mathematical knowledge forming is revealed as well as the conditions of their choice and the methods of their usage. Practical recommendations to future primary school teachers are worked out.

Key words: didactic facilities, mathematical concepts, future primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.011.3–51–048.35

Т. В. Поздеева, Н. А. Лысак

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Основные тенденции развития дошкольного образования в настоящее время связаны с идеей дальнейшего развития доступного качественного дошкольного образования в соответствии с социальным заказом общества и государства. В „Программе развития системы дошкольного образования на 2009 – 2014 годы” подчеркивается необходимость повышения уровня профессиональной компетентности кадров учреждений дошкольного образования. Качество подготовки специалиста учреждений дошкольного образования важное направление системы образования Республики Беларусь, один из критериев качества образования

В настоящее время, в условиях нарастающей конкуренции образовательных услуг особое место отводится обеспечению их качества. Поэтому в национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года особое место отведено совершенствованию системы образования.

Качество обучения студентов любой специальности, в том числе и по специальности „Дошкольное образование” обеспечивается

реализацией требований, обозначенных в учебно-методической, нормативной документации. На наш взгляд, проблемы качества подготовки студентов обусловлены технологическими аспектами – эффективными способами реализации на практике потенциала образовательного стандарта, учебных программ.

Реализация инновационного компонента подготовки будущего специалиста учреждений дошкольного образования предполагает формирование у них потребности выйти за пределы изучаемых дисциплин, самореализацию себя как личности. Проблема повышения педагогического образования на основе современных образовательных технологий связано как с технологиями традиционного обучения, так и внедрением новых образовательных технологий.

Инновационная педагогическая деятельность как особый вид творческой деятельности направлена на обновление системы образования. Она является результатом активности человека не столько в приспособлении к внешней среде, сколько в изменении ее в соответствии с личными и общественными потребностями и интересами. Инновационная деятельность – сложный феномен, охватывающий своим содержанием, процесс взаимодействия индивидов, направленный на развитие, преобразование объекта, его качественное изменение. Отдельные исследователи определяют инновационную деятельность как системную с характерным для нее созданием, освоением и применением новых средств. В других работах она определяется как особый вид творческой деятельности, объединяющая разнообразные операции и действия, направленные на получение новых знаний, технологий, систем. Согласно мнению Н. И. Дичковской, инновационная деятельность – это целенаправленная деятельность, направленная на осмысление практического педагогического опыта [3]. Носителем инновационного процесса является прежде всего педагог. Современный специалист учреждения дошкольного образования должен уметь мыслить и действовать сообразно новым нормам профессиональной педагогической деятельности, владеть современными педагогическими информационными технологиями, обладать рефлексивно-аналитическими, креативными, проектно-технологическими, организаторскими, коммуникативными, исследовательскими способностями. На наш взгляд, имеются проблемы, которые затрудняют осуществление качественного образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. Во-первых, не умение педагогом расставить акценты на главном, способности к предвосхищению результатов деятельности; во-вторых, недооценивание собственных возможностей, определение оптимальных путей реализации личности педагога; в-третьих, недостаточное владение проективными методиками, прогностическими умениями в определении возможностей технологизацией образовательного процесса. В последнее время в практику работы учреждений дошкольного образования внедряются новые образовательные технологии, разработанные белорусскими

авторами. „Технология процесса речевого и лингвистического развития дошкольников в ситуации русско-белорусского двуязычия”, в которой доктор педагогических наук, профессор Н. С. Старжинская раскрывает развитие белорусской речи и обучения русскоязычных детей дошкольного возраста белорусскому языку как второму родному; „Технология формирования музыкально-эстетической культуры старших дошкольников средствами белорусского музыкального фольклора” разработана кандидатом педагогических наук О. Н. Анцыпирович. Пути формирования личности дошкольника средствами физической культуры представлены доктором педагогических наук России, доцентом Шебеко В. Н. в работе „Педагогическая технология развития творчества дошкольников в двигательной деятельности” и т. д. [1]. Содержание образования в рамках технологий рассматривается с позиций современных теорий дошкольного образования.

Владение педагогическими технологиями является компонентом конкурентоспособного педагога, готовности его к профессиональной деятельности.

Рациональное использование информационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя становится в настоящее время необходимым условием достижения целей обучения. Это связано с существенным увеличением объемов и сложности учебных материалов. При этом большие трудности часто возникают при оперативной подготовке, изготовлении и распространении печатных учебных пособий различных видов, что негативно сказывается на качестве подготовки будущих специалистов.

В процесс современного образования широко внедряются новые формы обучения (дистанционное, ускоренное), для организации которых необходимы новые технологии обучения. Кроме того, в высшей школе наметилась тенденция увеличения доли самостоятельной работы студентов, что требует адаптированного методического и учебного материала.

Одной из форм повышения эффективности обучения является использование электронных учебных пособий. Широкое внедрение в учебный процесс информационных технологий требует постоянного развития аппаратных ресурсов. Но даже при наличии достаточно хорошей технической базы возникает проблема с наличием обучающих программных комплексов по различным учебным предметам. Существующие коммерческие учебные электронные пособия часто не соответствуют учебным программам, не позволяют вносить изменения в информационный блок и тестовые задания. В связи с этим разработка электронных учебников по различным дисциплинам в настоящее время является актуальной проблемой.

Внутренняя структура имеет решающее значение для создания эффективного, трансформируемого и масштабируемого электронного учебника.

Минимальное, с технологической точки зрения, требование к созданию современного учебника – это интерактивное изложение учебной информации или гипертекст, снабженный взаимными ссылками на различные части материала учебника. В отличие от классического варианта учебника электронный учебник предназначен для иного стиля обучения, в котором нет ориентации на последовательное, линейное изучение материала.

Информационный блок должен содержать изложенный в сжатой форме учебный материал. Каждый раздел информационного блока должен заканчиваться контрольными вопросами, которые позволяют студенту выяснить, насколько глубоко он усвоил учебный материал. В результате в электронном учебнике функционирует постоянная обратная связь обучаемого с компьютером, позволяющая повысить эффективность процесса усвоения знаний.

Обучающий блок должен функционировать в режиме диалога обучаемого с компьютером. Работа в этом режиме дает возможность закрепить знания, полученные при работе с информационным блоком. Система подсказок и мультимедийных презентаций позволяет самостоятельно выполнить практические задания.

Тестовый блок позволяет осуществлять контроль знаний студентов. В этом блоке должна быть предусмотрена оценка правильности ответов на поставленные вопросы. В конце теста должна быть представлена информация о результатах. Для устранения возможности запоминания правильных ответов необходимо использовать значительный по величине банк компьютерных тестовых заданий, в котором варианты заданий перемешиваются и берутся в виде произвольной выборки. Кроме того, возможно использование вопросов с множественным выбором, комбинированных с использованием иллюстративного и мультимедийного материала.

Для сохранения результатов тестирования по каждому разделу и анализа успешности процесса обучения возможно подключение базы данных.

Коммутатор позволят осуществлять переключения между функциональными блоками

Таким образом, блок-схема электронного учебного пособия может быть представлена следующим образом:



Данная структура может легко трансформироваться. В частности, возможна реализация учебника, содержащего только информационный блок или блок тестирования [2].

Для создания электронного учебника, основанного на приведенной структуре, использовался компилятор языка программирования Delphi. Необходимы также программы для создания Web-страниц (возможно использование текстового редактора MS Word), флэш-анимации, записи звука, видеомонтажа.

С использованием данной технологии был создан и апробирован ряд электронных пособий по информатике, компьютерным технологиям, техническим средствам обучения. В настоящее время идет разработка электронных учебников по „Детской психологии”, „Дошкольной педагогике”, „Теории и методики руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста”.

При подготовке специалистов дошкольного образования широко используется блочно-модульная система преподавания. Такие дисциплины, как „Общая педагогика”, „Дошкольная педагогика”, делятся на крупные модули, но при этом темы каждого из них внутренне связаны между собой и содержат завершенные разделы. Каждый модуль включает 3 – 4 конкретные темы курса, по которым проводятся промежуточные зачеты. Изучение курса идет поэтапно. Лекции,

практические занятия управляемая самостоятельная работа организуются с целью выполнения содержания модулей.

При разработке модуля УМК следует придерживаться следующих дидактических принципов: четкая структуризация (модульность) учебного материала; последовательность изложения учебного материала; полнота и доступность информации; комплексность (теоретические, практические материалы, промежуточная и итоговая аттестация); мобильность (модернизация компонентов УМК каждые 1 – 1,5 года); современность и соответствие научным достижениям в соответствующей сфере; оптимальность (размещение дидактических единиц на различных носителях информации); доступность компонентов УМК для студентов и преподавателей. В дополнительные справочно-информационные модули электронных учебно-методических комплексов для высшего педагогического образования по дисциплине „Дошкольная педагогика” включили учебные и информационно-справочные материалы: презентации к разработанным лекциям („Сюжетно-ролевая игра”, „Система дошкольного образования”, „Виды и формы трудового воспитания”, „Эстетическое и художественное воспитание дошкольников”, „Формирование основ здорового образа жизни”), опорные схемы по основным темам дисциплины, краткий педагогический словарь, мини-хрестоматию по дошкольному образованию. Презентации рассматриваются как вспомогательное дидактическое средство обучения, используемое преподавателем на лекции в качестве основного теоретического материала или комментария, дополнений и объяснений.

Выделение жесткого инварианта и вариативной оболочки УМК позволяет обеспечить единство педагогических требований к профессиональному образованию; учесть взаимосвязь общего и единичного в освоении педагогических дисциплин. Использование учебно-методического комплекса придает учебному процессу системность, логичность и завершенность, что повышает у студентов мотивацию к обучению и способствует приобретению более глубоких знаний.

На факультете дошкольного образования использовалась кредитно-рейтинговая система оценки учебной и научно-исследовательской работы студентов. Интерес представляет разработка нормативного и методического обеспечения. Специфика обусловлена особенностями содержания и организации подготовки специалистов как по основной специальности „Дошкольное образование”, так и по дополнительным специальностям „Музыкальное искусство и хореография”, „Практическая психология”, „Физическая культура”, „Изобразительное искусство”. Особенностью реализации кредитной системы выступает включенность в кредитную оценку студентов в общественной жизни факультета: самодеятельности, спортивных соревнованиях, кружках и студиях, концертах, выставках и др. Включение в оценку разбежки от

минимального до максимального количества кредитов позволяет преподавателю учесть и оценить не только факт выполнения задания, но и степень грамотного выполнения задания, полноты изложения материала, проявления творческого подхода, самостоятельности, активности студента, качество оформления работы, что дает возможность студенту максимально проявить свои академические и творческие способности и получить более высокую оценку [5].

В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин преподаватели широко используют технологии мультимедийных презентаций. Так, в процессе изучения темы преподаватели включают название частей лекции, мультимедийные иллюстрации, видео. Это в значительной степени активизирует студенческую аудиторию, улучшает процесс усвоения новой информации, улучшает качество обучения, повышает эффективность образовательного процесса.

Одним из средств формирования профессиональной компетентности будущего специалиста системы дошкольного образования является технология рефлексопрактики, стимулирующая студентов к активизации личного опыта при изучении принципов и закономерностей дошкольной педагогики, к новому уровню понимания событий произошедших с ними на практике. Эта технология широко используется при изучении „Педагогической психологии”, „Дошкольной педагогики”, что дает возможность формировать у студентов эмоционально-позитивное отношение к предстоящей педагогической деятельности, профессиональные убеждения. Эффективное развитие рефлексии как средства профессиональной деятельности происходит, если обучение будущих педагогов строится с использованием произвольных способов рефлексирования. Это предполагает не чтение готовых психолого-педагогических текстов, а написание, проговаривание своего непосредственного, личного опыта, выражение его различными знаковыми средствами. Рефлексивно-деятельностное обучение строится через систематическую рефлекссию собственного мышления и деятельности. При реализации этой технологии приоритетными должны стать активные методы обучения. Для развития рефлексивных способностей целесообразно использовать семинар-дискуссию, деловые игры, проигрывание педагогических ситуаций и т.д.

Таким образом, постоянное возрастание объема информации приводит к затруднению усвоения знаний и вызывает необходимость непрерывного образования. Поэтому поиск образовательных технологий, которые позволили бы повысить качество подготовки специалистов, приобретает особую актуальность.

Список использованной литературы

1. Современные технологии дошкольного образования: учеб.-метод. пособие / Н. С. Старжинская [и др.] ; под общ. ред. Д. Н. Дубининой. – Мн. : БГПУ, 2011. – 189 с. 2. Лысак Н. А.

Практическая реализация модульного подхода при создании электронных учебных пособий / Н. А. Лысак // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Л. М. Воронцовская, Е. А. Панько, Т. В. Поздеева и др. ; под общ. ред. Л. Н. Воронцовской, Т. В. Поздеевой. – Мн. : БГПУ, 2010. – С. 147 – 149. **3. Дичковская И. Н.** Инновационные педагогические технологии / И. Н. Дичковская. – К., 2004. **4. Научно-методические основы** разработки и внедрения современных образовательных технологий в систему профессиональной подготовки педагогических кадров : учеб.-метод. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. А. В. Торховой. – Минск : БГПУ, 2006. – 105 с. **5. Кредитная система оценки** учебной деятельности студентов I – V курсов факультета дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / И. В. Житко, О. И. Митрош. – Мн. : БГПУ, 2007. – 206 с.

Поздеева Т. В., Лысак Н. А. Інноваційні тенденції в системі підготовки працівників закладів дошкільної освіти

У статті показано, що в сучасних умовах наростаючої конкуренції освітніх послуг особливе місце відводиться забезпеченню їх якості. Якість навчання студентів будь-якої спеціальності забезпечується реалізацією вимог, позначених у навчально-методичній, нормативній документації. Доведено, що реалізація інноваційного компоненту підготовки майбутнього фахівця установ дошкільної освіти передбачає формування в них потреби вийти за межі досліджуваних дисциплін, самореалізацію себе як особистості.

Ключові слова: інноваційні тенденції, працівник установи дошкільної освіти, кредитно-рейтингова система, конкурентоспроможність.

Поздеева Т. В., Лысак Н. А. Инновационные тенденции в системе подготовки работников учреждений дошкольного образования

В статье показано, что в современных условиях нарастающей конкуренции образовательных услуг особое место отводится обеспечению их качества. Качество обучения студентов любой специальности обеспечивается реализацией требований, обозначенных в учебно-методической, нормативной документации. Доказано, что реализация инновационного компонента подготовки будущего специалиста учреждений дошкольного образования предполагает формирование у них потребности выйти за пределы изучаемых дисциплин, самореализацию себя как личности.

Ключевые слова: инновационные тенденции, работник учреждения дошкольного образования, кредитно-рейтинговая система, конкурентоспособность.

Pozdeeva T. V., Lysak N. A. Innovations in the system of training of pre-school education

This article shows that in today's increasing competition environment of educational services special emphasis on ensuring their quality. The quality of teaching students of any discipline, ensures the implementation of requirements set out in the teaching methods, the standard documentation. It is proved that the implementation of an innovative component of the future specialist training of preschool education requires formation they need to go beyond the existing subjects, self-realization of themselves as individuals.

Key words: innovative trends, employee pre-school education, credit-rating system, competitiveness.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3-051

Е. В. Рамзані

**ВАРІАТИВНІСТЬ ФОРМ ТА МЕТОДІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Особливі вимоги до організації процесу цілісної психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя зумовлені необхідністю реалізації провідних засад Болонського процесу, спрямованих на забезпечення самостійності й творчої активності студентської молоді, гуманістичність, фахову глибину і досконалість становлення майбутнього спеціаліста, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження проблеми формування психологічної компетентності майбутнього вчителя слугують фундаментальні дослідження з питань теорії і практики психологічної освіти педагогів Ф. Гоноболіна, Є. Ісаєва, Є. Климова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Орлова, В. Семіченко, В. Сластьоніна, А. Щербакова Т. Яценко та ін. Технологічне забезпечення процесу формування психологічної компетентності майбутніх учителів розглядали Б. Бадмаєв, Є. Ісаєв, В. Карандашев, В. Ляудіс, М. Лукьянова, Т. Щербакова та ін.

З урахуванням провідних вимог компетентнісного підходу до реалізації завдань формування психологічної компетентності майбутнього вчителя особливої уваги заслуговує питання варіативності форм та методів самостійної роботи майбутніх учителів саме в процесі цілеспрямованої психологічної підготовки.

Мета статті – розкрити роль самостійної роботи майбутніх учителів у процесі формування їхньої психологічної компетентності, визначити особливості форм та методів самостійної роботи студентів при вивченні психологічних дисциплін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що психологічна компетентність є однією з основних складових педагогічної діяльності. Випускник педагогічного навчального закладу повинен володіти таким рівнем психологічної компетентності, який забезпечував би побудову педагогічної взаємодії, яка здатна забезпечити не тільки передачу певного змісту навчальної інформації, а й, що найголовніше, особистісне зростання і учня, і вчителя в педагогічному процесі. Психологічна компетентність майбутнього вчителя визначається як система, знань, умінь та навичок, що забезпечують майбутньому фахівцеві не тільки загальнопсихологічну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння управляти своїм психічним станом (Н. Кузьміна), сукупність психологічних знань і умінь, а також певних особистісних якостей, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність (А. Маркова, Т. Щербакова), професійно значуще особистісне утворення, яке виникає на основі синтезу теоретичних та практичних психологічних знань, умінь, навичок, і забезпечує готовність та можливість фахівця психологічно мислити та діяти в навчально-пізнавальній, імітаційно-модельованій та реальній професійно-педагогічній діяльності (Ю. Варданян, Т. Кільмяшкіна). І. Якиманська підкреслює, що термін „психологічна компетентність” виходить за межі психологічної грамотності, тому повинен містити професійно-дієвий компонент, особистісні настанови на сприймання й застосування психологічної інформації.

Компетентнісна спрямованість освітньої системи передбачає переважно самостійну роботу студентів за умови педагогічної підтримки викладачів. Особливого значення у процесі організації самостійної роботи студентської молоді набуває *принцип вибору індивідуальної траєкторії навчання*, який полягає в максимально можливому збереженні індивідуальності у формуванні психологічної компетентності майбутнього вчителя, урахуванні індивідуальних психологічних та вікових особливостей студентів, орієнтації на „відкриті” завдання, які не мають однозначного передзаданого вирішення та реалізують право студента на власну точку зору, опорі на актуальні інтереси студентів, їхні пізнавальні та професійні мотиви, різноманітність методів (репродуктивні, евристичні), форм роботи (індивідуальні, парні, групові, колективні), спонуканні майбутніх учителів до самопізнання, самооцінки, рефлексивної діяльності.

Традиційно у практиці вищої школи застосовуються такі форми самостійної роботи, як конспектування літератури, опрацювання окремих розділів теми, підготовка рефератів та курсових робіт. Однак у даних формах роботи спостерігається відсутність мотиваційного компоненту,

спрямованість на впровадження інноваційних методів роботи. Відповідно до засад компетентнісного підходу самостійність має розглядатися як професійна якість особистості, тобто сприяти виробленню вмінь систематизувати, контролювати і рефлексувати свою діяльність без допомоги викладача, але під його керівництвом.

У науковій літературі представлено вимоги до організації самостійної роботи студентів саме у процесі вивчення психологічних дисциплін. У роботах Б. Бадмаєва [1], В. Карандашева [5], Ю. Варданян [3], Т. Щербакової [8], М. Лукьянкової [6], Л. Регуш [7] та ін. наголошено на необхідності активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психології, використання системи форм та методів самостійної роботи.

Самостійна робота студентів може виконуватися відповідно до трьох видів: *репродуктивного* характеру (виконання дій за взірцем, відпрацювання та засвоєння навчального матеріалу за результатами лекційних та практичних занять); *реконструктивного* характеру (виконання завдань, спрямованих на аналіз та синтез дій, перебудову рішень); *продуктивного (або творчого)* характеру (діяльність у нестандартних ситуаціях, продукування нового знання, що вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації, самостійного вибору засобів та методів вирішення) [1; 5].

Вибір форми самостійної роботи може орієнтуватися й на певні *освітні цінності* (дисциплінарні, виконавські, когнітивні, емпіричні та соціально-значущі), що суттєво змінюють спрямованість власне самостійної діяльності студентської молоді. Крім того, актуальним постає питання засобів управління такою діяльністю: або інструкції, що передбачають можливість покрокового самостійного вирішення завдання, або „питання-імпульси”, які ініціюють процес самостійної роботи. Міру розвитку навичок самостійної роботи можна визначити параметрами: уміння опрацювати джерело інформації, узагальнювати отриману інформацію, використовувати і практично застосовувати її при вирішенні завдань, здійснювати самоорганізацію навчальної, пізнавальної та творчої діяльності.

Організація самостійної роботи майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи навчання ґрунтується на таких *принципах*: продуктивність (орієнтація на творчу діяльність, створення суб'єктивно або об'єктивно нових, особистісно значущих освітніх продуктів); систематичність; послідовність; індивідуалізація; диференціація та ін.

У межах навчального модулю самостійна робота організується у три етапи: 1) прогностичний, пов'язаний із самовизначенням студента щодо мети та змісту наступної діяльності (визначення на основі базового компоненту змісту модулю того чи іншого продуктивного аспекту); 2) творчий (на основі вибору конкретних форм самостійної діяльності реалізація цілей та завдань самостійної роботи); 3) оцінно-рефлексивний етап (презентація та захист створених студентами освітніх продуктів).

Структура кожного навчального модулю має передбачати організаційні форми для презентації результатів такої роботи (етап практичного заняття, залікове заняття, публічний захист у поза аудиторний час).

Відповідно до умов кредитно-модульної системи навчання і специфіки самостійної роботи студентів у сучасних умовах викладач має здійснювати педагогічну підтримку самостійної роботи: по-перше, створити комплексне методичне забезпечення самостійної роботи студентів для кожного модулю дисципліни, визначити та довести до студентів критерії оцінювання варіативних завдань для самостійної роботи, відповідні рейтингові бали, графік виконання, по-друге, визначити форми консультативної діяльності, по-третє, сприяти навчанню студентів універсальним способам навчально-пізнавальної діяльності, правилам організації самоосвітньої роботи, прийомам роботи із текстом, пошуку інформації у мережі Інтернет тощо. Консультативна діяльність викладача має бути переорієнтованою на партнерські стосунки, педагогічну підтримку сумісного навчального та наукового пошуку, заохочення студентських ініціатив та творчих устремлінь.

Аналіз наукової літератури з проблеми організації самостійної роботи, практики навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти, сучасних вимог до становлення та розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя зумовив визначення вимог до відбору та змісту самостійної роботи майбутніх учителів у процесі формування психологічної компетентності: відбір завдань для самостійної роботи має забезпечувати спрямованість різних форм діяльності на формування психологічних знань та вмінь майбутніх педагогів, розуміння значущості психолого-педагогічних дисциплін для подальшого професійного саморозвитку; матеріал завдань для самостійної роботи має узгоджуватися із змістовним наповненням навчального модулю, забезпечувати його практико-орієнтовану складову (через визначення відповідних компетенцій); завдання для самостійної роботи мають формулюватися у контексті майбутньої професійної педагогічної діяльності студентів; має бути наявна варіативність та диференційованість завдань, що забезпечують можливості вибору відповідно до індивідуальних потреб та інтересів студентів, їхнього ступеня підготовки, рівня домагань тощо; зміст та обсяг різних форм самостійної роботи має враховувати часові, матеріальні, психо-фізіологічні ресурси студента та навчально-методичні ресурси закладу освіти.

У процесі психолого-педагогічної підготовки з акцентом на формування психологічної компетентності майбутнього вчителя можуть бути використані різноманітні форми самостійної роботи: складання опорного конспекту, бібліографії за темою, анотації до наукових джерел; підготовка рецензії, рефератів; написання есе; підготовка проекту; складання словника за темою, кросворду; добір ілюстративного матеріалу; підготовка мультимедійних презентацій, кейсу; складання „педагогічної розповіді” (М. Тейлор); ведення портфоліо та ін.

Продуктивність тієї чи іншої форми самостійної роботи зумовлена її специфікою, рівнем практико-орієнтованої спрямованості, ресурсними можливостями та ін. Представимо лише кілька форм самостійної роботи.

Реферат – це стислий виклад сукупності ідей, поглядів, які містяться в тому чи іншому тексті або декількох текстах (книги, статті та ін.). На нашу думку, по-перше, необхідно повернути реферату його первинне призначення – аналіз та виклад основних позицій першоджерела, по-друге, стимулювати студентів до дійсно самостійної роботи за умови категоричної критики та засудження усіх форм плагіату.

Есе (від фр. досвід, спроба) – твір-міркування невеликого обсягу із вільною композицією, що відбиває індивідуальні враження, думки з того чи іншого питання, проблеми. Есе передбачає вираження автором своєї точки зору, особистісної суб'єктивної оцінки предмету міркування, надає можливість нестандартного, оригінального висвітлення наукової проблеми [2].

Проект – комплекс дій, який спеціально організується викладачем та самостійно виконується студентами, спрямований на вирішення проблеми, яка має практичне значення та потребує застосування відповідних знань, вмінь та навичок.

Портфоліо – це набір робіт студентів, який зв'язує окремі аспекти їхньої діяльності в повнішу картину. Портфоліо – щось більше, ніж просто тека студентських робіт; це спланована заздалегідь індивідуальна підбірка досягнень студентів. Портфоліо може бути використане як: документ, в якому відбито розвиток студента, результати його самовираження; інструмент (засіб), який використовується при обговоренні результатів навчання; можливість для рефлексії студентами власної роботи; для підготовки і обґрунтування цілей майбутньої роботи; демонстрація стилів навчання, властивих студентові; можливість для студентів рефлексії власних змін.

Таким чином, особливі вимоги до організації процесу цілісної психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя зумовлені необхідністю реалізації провідних засад Болонського процесу, спрямованих на забезпечення самостійності і творчої активності студентської молоді, фахову глибину і досконалість становлення майбутнього спеціаліста, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ. Забезпечення варіативності форм та методів самостійної роботи сприятиме

Перспективи подальших досліджень пов'язано із розробкою науково-методичного забезпечення супроводу рефлексивної діяльності майбутніх учителів у процесі ведення портфоліо, підготовки кейс-матеріалів.

Список використаної літератури

- 1. Бадмаев Б. Ц.** Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Владос, 2001. – 304 с.
- 2. Болотова А. К.** Методические

рекомендации по подготовке эссе и рефератов по психологии / А. К. Болотова, А. С. Рубан. – М., 2004. 3. **Варданян Ю. В.** Изучение психологии как источник развития субъекта профессионально-педагогической компетентности / Ю. В. Варданян // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 10 – 13. 4. **Исаев Е. И.** Теория и практика психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Психол. журнал. – 2000. – № 6. – Т. 21. – С. 57 – 65. 5. **Карандашев В. Н.** Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В. Н. Карандашев. – СПб: Питер, 2007. – 250 с. 6. **Лукьянова М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. 7. **Регуш Л. А.** Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов / Л. А. Регуш, А. А. Реан, Е. И. Рогов // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 1. – С. 39 – 42. 8. **Щербакова Т. Н.** Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2004. – 217 с.

Рамзани Е. В. Варіативність форм та методів самостійної роботи студентів у процесі формування психологічної компетентності майбутніх учителів

У статті розкрито роль самостійної роботи майбутніх учителів у процесі формування їхньої психологічної компетентності, визначено особливості форм та методів самостійної роботи студентів при вивченні психологічних дисциплін.

Ключові слова: психологічна компетентність майбутнього вчителя, самостійна робота, форми та методи самостійної роботи студентів.

Рамзани Э. В. Вариативность форм и методов самостоятельной работы студентов в процессе формирования психологической компетентности будущих учителей

В статье раскрыта роль самостоятельной работы будущих учителей в процессе формирования их психологической компетентности, определены особенности форм и методов самостоятельной работы при изучении психологических дисциплин.

Ключевые слова: психологическая компетентность будущего учителя, самостоятельная работа, формы и методы самостоятельной работы студентов.

Ramzani E.V. Forms and methods' variety of the students' independent work in the process of psychological competence of future teachers' formation

The article discovers the role of the students' independent work in the process of their psychological competence's formation, the special forms and methods of the students' independent work in the process of leaning psychological subjects are defined.

Key words: psychological competence of future teacher, independent work, forms and methods of the students' independent work.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 88.411.811.

С. М. Сергєєв

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження. Одним з головних завдань вищої освіти є формування професійної компетентності випускників, яка має еталонну модель у вигляді освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців і передбачає ідеальний кінцевий результат, тобто підготовку спеціаліста, який опанував необхідні знання, уміння і навички творчої діяльності, має відповідний світогляд, інтелектуальний рівень, набув навичок самоосвіти, в якого сформовані професійні якості, моральна, естетична, екологічна культура [1].

Проблема формування професійної компетентності особи – одна з найактуальніших проблем сьогодення. У загальних положеннях Закону України „Про вищу освіту” чільне місце посідає поняття якості вищої освіти. Воно визначається як „... сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства”.

Реформування системи вищої школи в Україні характеризується посиленою увагою до здійснення професійного навчання фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних спілкуватися іноземною мовою на професійному рівні. Такі фахівці мають володіти надійними і глибокими професійними знаннями, усвідомлювати наслідки своєї діяльності. Упровадження освітніх рівнів „бакалавр” і „магістр” істотно підвищує ефективність професійного відбору тих, хто має необхідний творчий потенціал до наукової та науково-педагогічної діяльності в сучасних умовах [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових праць свідчить про те, що дослідження змісту освіти накопичили багатий теоретичний та практичний досвід. Так, положення теорії змісту освіти, його структури, видів та засобів засвоєння розглядають І. Лернер, В. Ледньов, А. Хуторський, В. Краєвський, М. М. Скаткін. Зміст підготовки інженерів-

педагогів започатковано у працях Е. Зеєра, Н. Ерганової, Г. Карпової, В. Безрукової, С. Батишева, а вітчизняні вчені О. Коваленко, І. Васильєв, Л. Тархан, Н. Брюханова, Р. Брюханова, Р. Гуревич, Т. Волкова, Т. Яковенко продовжують цей аспект досліджень.

Проведений нами аналіз спеціальної літератури показав, що проблема навчання і формування професійної компетенції неодноразово порушувалась сучасними науковцями такими як О. Бігич, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, О. Журавльова, Л. Власова, В. Лівенцова, В. Семантовської, О. Свенцицького, В. Зігерта, Т. Фідлера.

Студенти потребують допомоги й отримати її вони можуть тільки від компетентного викладача. Тож робота зі студентами є неперевершеним мистецтвом і перш, ніж виховувати та вчити когось, викладачу потрібно оволодіти цим мистецтвом і бути готовим до постійного вдосконалення свого професійного рівня протягом усього життя.

Вивчаючи зарубіжний досвід (N. Brieger, M. Ellis, Ch. Johnson, Collins De Bono, Edward De Bono) та напрацювання вітчизняних авторів, зазначаємо, що майстром і творцем викладач стає не тільки в силу своїх та особистісних якостей. Ці якості мають поєднуватися з професійними знаннями та вміннями. Така проблема змусила нас шукати нові шляхи ефективного формування умінь педагогічного спілкування [3].

Мета статті – встановлення ролі психологічних дисциплін в формуванні знань про психологію спілкування, поведінку людини у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність інженера-педагога є сукупністю двох самостійних і тісно пов'язаних між собою компонентів: інженерної та педагогічної діяльності. Інженерна діяльність передбачає діяльність фахівця у відповідній галузі виробництва. Педагогічна діяльність полягає в організації і здійсненні навчально-виховного процесу в ПТНЗ, тобто в управлінні освітнім процесом. При цьому саме інженерна освіта дозволяє інженеру-педагогу здійснювати підготовку кваліфікованих працівників у ПТНЗ, тобто проводити заняття з технічних дисциплін. Педагогічна діяльність викладача містить три блоки: актування системи управління навчальним процесом, реалізацію проекту навчання, контроль і корекцію діяльності.

Етап проектування системи навчання включає аналіз професійної діяльності та зір змісту освіти, прогнозування цілей навчання, аналіз вихідного стану системи навчання, розробку навчальних матеріалів, проектування технологій навчання.

Етап реалізації проекту навчання характеризується як організація та здійснення навчального процесу, тобто проведення різних видів і типів занять теоретичного та виробничого навчання в освітніх закладах, вивчення особистості студентів, проведення роботи з удосконалення навчальної групи, з формування інтересу до навчальної дисципліни.

Етап контролю і корекції полягає у виборі способів контролю, контролі і оцінці рівня сформованих умінь, проектуванні коректувальних технологій навчання.

Для ефективності здійснення педагогічної діяльності інженеру-педагогу необхідно оволодіти вміннями стосовно здійснення кожного із зазначених етапів. Дисципліна „Комунікативні процеси в педагогічній діяльності”, яка вивчається майбутніми інженерами-педагогами, спрямована на формування умінь щодо здійснення другого етапу педагогічної діяльності, тобто умінь реалізації дидактичних проектів з технічних дисциплін [4; 5].

Погоджуємося із визначенням В. В. Ягупова [3], що професійна компетентність є „...складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності”.

Характерні ознаки професійних компетентностей, сформульовані у монографії М. Волошиної [4, с. 43], наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Характерні ознаки професійних компетентностей

Ознака	Характеристика ознаки
Багатофункціональність	Оволодіння компетентностями дозволяє розв’язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті та професійній діяльності
Належність до метаосвітньої галузі	Компетентності є надпредметними та міждисциплінарними і можуть застосовуватися у різних ситуаціях
Інтелектоємність	Компетентності передбачають наявність загального і професійного інтелекту, вимагають абстрактного та професійного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, самооцінювання тощо
Багатовимірність	Включають різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні, «ноу-хау», здоровий глузд тощо

І. Драч [6] визначає професійну компетентність випускника вищого навчального закладу сукупністю наступних складників: загальнокультурного, громадянського, функціонального, мотиваційного, соціального.

Загальнокультурна компетентність передбачає духовно-ціннісні орієнтири особистості, її гуманістичний світогляд, моральні та етичні

принципи; вміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної та світової культури, розробляти і реалізовувати стратегії діяльності в умовах міжкультурної взаємодії; знання рідної та іноземних мов.

Громадянська компетентність – це вміння орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя та визначати власну позицію; виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів; здатність до активної, відповідальної та ефективною реалізації громадянських прав та обов'язків заради розвитку демократичного суспільства, здатність захищати інтереси держави.

Функціональна компетентність містить уміння оперувати знаннями у навчанні, професійній діяльності та житті загалом; здатність адаптуватися до зростаючих потоків інформації; уміння використовувати джерела інформації; комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління; вміння планувати, контролювати та оцінювати роботу.

Мотиваційна компетентність передбачає вміння визначати власні цілі, здатність навчатися, вміння досягати успіху в житті.

Соціальна компетентність включає здатність до співробітництва та взаєморозуміння, уміння брати соціальні та етичні зобов'язання.

Дещо відрізняється визначення основних видів професійної компетентності Т. Шамової [7]:

- спеціальна компетентність, пов'язана з безпосередньою професійною діяльністю;
- соціальна компетентність, яка реалізується у вмінні співпрацювати, спрямовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати;
- особистісна компетентність - здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення освітнього рівня;
- вміння організувати свою працю;
- оволодіння лідерськими якостями у сукупності з харизмою.

Як зазначає В. Ягупов [8] показниками професійної компетентності фахівця є не тільки знання, уміння, навички, які формують загальний професійний інтелект, але і професійна позиція та індивідуально-психічні особливості фахівця. Професійна позиція розглядається як система сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього і оточуючого досвіду, реальності і перспектив. Не менш важливі й акмеологічні інваріанти фахівця – внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці і просування до власних вершин досконалості у професійній діяльності.

У науковій літературі США фігурує особлива одиниця виміру знань спеціаліста – період напіврозпаду компетентності [9]. Це час, за

який компетентність спеціаліста знижується на 50 % внаслідок того, що за певний період часу після закінчення вищого закладу освіти одержані знання будуть застарілими в зв'язку з появою нової інформації та технологій.

О. Гончарова [10] теоретично та експериментально обґрунтувала основні компоненти особистісно орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей майбутніх економістів, в основу якої покладено методологію системного підходу. Виходячи з потреби і об'єктивної необхідності розвитку компетентностей в предметній галузі інформатики і використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій, автором визначені переліки знань, умінь та навичок, сформованість яких дозволяє говорити про наявність у студентів інформатичних і комунікативних компетентностей [11].

Оскільки студент-інженер-педагог має в майбутній своїй професійній діяльності вміти правильно говорити, бути комунікабельними, упевнено вести діалог, а іноді й монолог, то для нашого дослідження є важливими виявлення готовності майбутнього фахівця саме до такої компетенції.

Студент оволодіває накопиченим матеріалом з лінгво-комунікабельності не лише у процесі навчальних видів діяльності, в яких фіксуються взаємостосунки „суб'єкт-об'єкт”, але в процесі міжособистісного спілкування, де формується і розвивається система взаємостосунків „суб'єкт-об'єкт”. Така риса характеру, як комунікабельність, виступає як специфічна форма взаємодії людини з іншими, в ході якої здійснюється обмін необхідною інформацією [12].

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічна компетентність майбутнього інженера-педагога є неодмінною складовою його професійної компетентності, її досягнення гармонійно впливають на формування ключових компетентностей.

Компетентнісний підхід дозволяє по-новому встановити зміст і структуру професійно-орієнтованих психологічних дисциплін в підготовці майбутніх фахівців, а також передбачає застосування інноваційних методів навчання.

Аналізу цієї проблеми буде присвячено подальші дослідження.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України – К., 2002. – 96 с. **2. Биконя О. П.** Особистісно орієнтована взаємодія викладача і студента – складова педагогічного процесу у навчанні англійській мові за професійним спрямуванням / О. П. Биконя. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – С. 3. **3. Нові технології навчання** : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – С. 4. **4. Коваленко О. Е.** Методика професійного навчання: підручник для студентів вищих навчальних закладів / О. Е. Коваленко – Х. : Вид-во

НУА, 2005 – 360 с. **5. Леонтьев А. А.** Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с. **6. Волошина М. С.** Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика : монография. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – 114 с. **7. Драч І. І.** Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук.-метод. центр вищої освіти, 2008. – Вип. № 57. – С. 44 – 47. **8. Шимова Т. И.** Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы / Т. И. Шимова // Педагогическое образование и наука : науч.-метод. журнал. – 2004. – № 3. – С. 3 – 9. **9. Ягунов В. В.** Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягунов // Наукові записки НаУКМА . – Том 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – С. 3 – 8. **10. Вульфсон Б. Л.** Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с. **11. Гончарова О. М.** Теоретико-методичні основи особистісно орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. М. Гончарова ; Національний педагогічний університет ім. Драгоманова. – К., 2006. – 472 с. **12. Кучерява О. А.** Дискурсивна компетенція як складова фахової підготовки майбутніх словесників / О. А. Кучерява // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ЧВУ, 2005. – Вип. XXXVIII (38). – с. 228-232.

Сергеев С. М. Психолого-педагогічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів

У статті розглядаємо питання професійної компетентності і зазначаємо, що професійна компетентність майбутнього інженера-педагога складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, володіючи якими фахівець може ефективно виконувати професійну діяльність.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, професійна підготовка, інженер-педагог, фахівець, спілкування.

Сергеев С. М. Психолого-педагогическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов

В статье рассматриваем вопрос профессиональной компетентности и отмечаем, что профессиональная компетентность будущего инженера-педагога состоит из опыта, теоретических знаний, практических умений, личностных качеств, обладая которыми специалист может эффективно выполнять профессиональную деятельность.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, инженер-педагог, специалист, общение.

Sergeyev S. M. Psychologically-pedagogical competence as a component of professional competence of future engineers-teachers

This article is about professional competence that consists of experience, theoretical knowledge, practical skills, personal qualities, including all this components specialist can do professional activity effectively.

Key words: competence, professional competence, communicative competence professional preparation, engineer-teacher, expert, communication.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.134:82

О. Г. Сущенко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕФЛЕКСИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема розвитку професійно-педагогічної рефлексії як важливої суб'єктної якості студентів вищих педагогічних навчальних закладів у контексті їх професійного становлення набуває останнім часом особливої актуальності. Аналіз досліджень у галузі професійно-педагогічної підготовки, акмеології й аксіології освіти свідчить також про переосмислення її традиційних орієнтирів, виникнення нових сенсів і цінностей, що висуває вивчення механізмів професійної рефлексії, як складника педагогічної свідомості, одним із завдань не тільки теоретичної педагогіки (Г. Бізязева, С. Єрмакова, В. Сластьонін, Г. Чижакова, В. Шадріков, О. Цокур, Т. Яблонська, А. Ярошенко), але й педагогічної практики (І. Зубкова, Л. Мітіна, Н. Нікітіна, І. Ревякіна, О. Цокур, І. Шолпо та інші).

У такому контексті на особливу увагу заслуговують роботи в галузі професійно-педагогічної підготовки, присвячені формуванню свідомості й самосвідомості педагога, його особистісної рефлексії, як провідного механізму становлення професійної свідомості. Ми поділяємо думку Б. Ковальова [4], який вважає, що рефлексія суттєво впливає на взаємостосунки педагога з учнями, уявлення про самого себе, стиль педагогічної діяльності. Важливим компонентом самосвідомості вчителя є також його уявлення про оцінні судження учнів, оскільки вони впливають на реальну думку вчителя про самого себе, успішність власної професійної діяльності. Як показали дослідження Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської [6],

Н. Пов'якель [7] особистісна рефлексія, або актуальне „Я” вчителя, виступаючи важливим аспектом його професійної свідомості, істотно впливає на регуляцію педагогічної діяльності й сприяє вдосконаленню професійної майстерності, розвитку творчого мислення й педагогічних здібностей, кар'єрному зростанні. Розглядаючи проблему становлення особистості педагога-професіонала, ми маємо на меті дослідити оптимальні умови розвитку його професійної рефлексії у процесі фахової підготовки.

Включення майбутніх учителів у педагогічний процес як активних суб'єктів діяльності, які не тільки засвоюють нормативні освітні цінності, але й критично переосмислюють їх, визначають перспективи власного саморозвитку, потребує вироблення нового досвіду освітньої діяльності, в основі якого лежить рефлексивне мислення. За визначенням багатьох дослідників професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого „Я” з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями. Вона являє собою єдність людського (здатність до учіння, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, виявлення сумнівів, вироблення цінностей і смислів, самовдосконаленні) та професійного (застосування цієї здібності (рефлексії) до умов і обставин професійного життя). Рефлексивні механізми допомагають людині переосмислити одержані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоригувати свій подальший професійний шлях. Ми вважаємо, що в період навчання у вищому навчальному закладі існують значні резерви й складаються сприятливі умови для ефективного розвитку педагогічної рефлексії, як складової професійної свідомості й самосвідомості, а також для розвитку особистісних та професійних якостей студента.

Зауважимо, що однією з основних особливостей професійно-педагогічної діяльності, яка характеризується достатньо високим рівнем непередбачуваності, є багатоваріантність можливих рішень її задач. Очевидно, що в таких умовах ефективність діяльності вчителя залежить від сприйняття та розуміння ним зворотної інформації як про хід засвоєння навчального матеріалу, так і про те, як учні сприймають поведінку педагога. На думку О. Бодальова, основним механізмом, що дозволяє отримати вичерпну інформацію про досягнуті ним результати, є механізм зворотного зв'язку [2], який у даному контексті можна розглядати як складову процесу рефлексії (хоча власне поняття рефлексії значно ширше). Так, Г. Бізяєва, розвиваючи ідеї Ю. Кулюткіна й Г. Сухобської визначає професійну рефлексію вчителя як здатність відображати “внутрішню картину світу” учня. Це також здатність займати дослідницьку, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, позицію щодо своєї практичної діяльності та до самого себе як її суб'єкта, що може слугувати критерієм у визначенні професіоналізму педагога. Рефлексія вчителя, на думку автора, – це його вміння аналізу, осмислення та конструювання ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин [7].

Оскільки професійна педагогічна підготовка майбутніх фахівців передбачає не тільки набуття теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, але й розвиток механізмів рефлексії в процесі вирішення навчальних завдань професійного спрямування, то в цьому плані важливою ланкою виступає педагогічна практика, як природне діяльнісне й рефлексивне середовище - професійний співбуттєвий простір взаємодії викладачів, студентів і вихователів дошкільних освітніх закладів, учителів початкової школи, що дозволяє вирішувати професійні завдання в режимі реальної педагогічної діяльності. Слід зазначити, що в науковій літературі представлені різні точки зору на зміст діяльності студентів на практиці, зокрема – психологічна. Так, А. Вербицький [3], позицію якого ми поділяємо, розглядає виробничу практику як варіант навчально-професійної діяльності й логічне продовження власне навчальної діяльності – академічні заняття та квазіпрофесійної діяльності (ділові ігри та інші інтерактивні форми взаємодії). О. Абдулліна й Н. Загрязкіна [1] вважають, що діяльність майбутніх педагогів під час проходження практики повністю адекватна змісту й структурі професійної діяльності.

На нашу думку, найсуттєвішою характеристикою виробничої практики є те, що вона виступає як простір, у якому відбувається інтеграція набутих теоретичних знань і засвоєних в ігровому моделюванні алгоритмів професійної діяльності, а також подальший розвиток рефлексивних механізмів студента – майбутнього суб'єкта професійної діяльності.

Важливою організаційно-педагогічною умовою практики стає відвідування занять як студентів, так і провідних фахівців дошкільного освітнього закладу та початкової школи усім складом групи практикантів із наступним їх аналізом. Таким чином, рефлексивний аналіз занять набуває рис професійної експертизи й демонстрації зразків розуміння, мислення, рефлексії і практичної дії. Причому предметом аналізу в процесі педагогічної практики ставали, перш за все, не досягнуті результати діяльності, а виявлена компетентність у вирішенні професійних завдань (визначення системи цілей, доцільність відбору змісту, форм, методів і засобів взаємодії тощо), що сприяло усвідомленню отриманого досвіду, корекції і подальшому розвитку визначених моделей-еталонів професійної діяльності.

Спираючись на викладене вище, зауважимо, що потреба особистості в самопізнанні, самоусвідомленні, самоствердженні, яка стає провідною в юнацькому віці, може бути реалізована особистістю лише до деякої міри. Адже, людська самосвідомість не відображає всього, що існує в ній, і часто не виділяє того, що могло б оптимізувати діяльність людини. „Розуміти себе можна в різній мірі: чого я в собі не помічаю, те для мене не існує, і, звичайно, не буде мною висловлене”, - зазначав А. А. Потебня. Звідси виходить необхідність культивування рефлексивної діяльності студентів, вирішення завдання організації

ефективних форм та умов цієї роботи й під час аудиторного навчання. Одна з таких умов визначена О. Леонтєвим. Для того, щоб зміст, який сприймається, був усвідомлений, необхідно, щоб він зайняв у свідомості суб'єкта „структурне місце предмета безпосередньої цілі його дій”, і, таким чином, вступив би у відповідне відношення до мотиву цієї діяльності [5]. Тобто, йдеться про створення мотиваційної основи рефлексивної діяльності, спонукання особистості до „дослідження” власного “Я” (на основі самоприйняття та самоствердження), як суб'єкта діяльності, різними методами і в різних видах діяльності - спілкування, навчання, елементи професійно-педагогічної діяльності. Отже, цілеспрямований розвиток мотивації забезпечуватиме активність майбутніх фахівців у процесі професійно-особистісного розвитку.

Однією з провідних умов розвитку здатності до рефлексії ми вважаємо створення відповідного рефлексивного середовища, під яким розуміємо, спираючись на дослідження С. Семенова й І. Степанова [8], комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору специфічних форм взаємодії, де можливі самореалізація суб'єктів, взаємообмін засобами, рефлексія себе та інших. Цілком очевидно, що об'єктивно задане рефлексивне середовище у вигляді включених у нього носіїв стихійної та організованої рефлексії, методу проблемної ситуації містить у собі можливість оволодіння ним як внутрішнім рефлексивним механізмом творчості кожного учасника. В якості суб'єктивного рефлексивного середовища кожного студента на занятті виступають одногрупники.

Створення рефлексивного середовища, як провідна умова, вже до певної міри включає в себе ще й супроводжувальну, внутрішню умову - свідоме, активне оволодіння, внутрішнє прийняття прийомів рефлексивної діяльності (на відміну від наочності на основі наслідування, копіювання), адже воно передбачає не тільки демонстрацію еталонів рефлексивної поведінки, а й взаємообмін рефлексивним досвідом учасників і тренера, спільний пошук ефективних способів взаємодії. Крім того, для реалізації цієї умови повинні бути використані не тільки засоби інтерактивного навчання, а й методи рефлексивного аналізу в навчальній та професійно-педагогічній діяльності (педпрактика студентів): аналіз діяльності навчання й учіння (тобто з позицій вчителя та учня), спілкування (мотиви, цілі, засоби), аналіз змістів власної свідомості, аналіз міжособистісних стосунків, аналіз ставлення до учнів та ставлення учнів до себе. Рефлексія – специфічна активна діяльність мислення й самосвідомості особистості, результатом якої є усвідомлення (створення нових) змістів щодо діяльності, себе самого та партнерів по взаємодії. Крім того, рефлексія є невід'ємною властивістю практичного мислення педагога, що виявляється в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій діяльності. Отже, без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, є немовби „розсипаними” в свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто, постійне рефлексивне

переосмислення набутої теоретичної бази с позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань дозволяє вчителю стати компетентним у свої справі.

Тому зрозуміло, що розвиток рефлексії буде ефективним тільки в умовах активної діяльності суб'єкта, а забезпечити таку активність можливо завдяки високому рівню проблемності діяльності, мислення в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, як відбиття контекстного навчання, оскільки традиційні форми та методи викладання у ВНЗ (лекція, розповідь, бесіда тощо) більшою мірою звернені до інтелектуальних компонентів особистості й формують у майбутніх педагогів в основному очікувану „знаннєву” поведінку, раціональні (відсторонені від суб'єкта) знання. Противагою до них мають стати рефлексивні знання, що пройшли через особистий досвід суб'єкта – досвід власної поведінки й переживань, виборів та рішень. Саме такі знання є найбільш дієвими. Очевидно, що для набуття майбутніми вчителями таких знань необхідна організація специфічних видів діяльності при відповідному ставленні до можливості її виконання та результатів.

Отже, основними умовами розвитку здатності до рефлексивної професійної діяльності майбутніх педагогів, на нашу думку, є такі: засвоєння студентами категоріального апарату професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє їм піднятися на рівень теоретичного узагальнення; створення мотиваційної основи рефлексивної діяльності; створення відповідного рефлексивного середовища, яке забезпечує високий рівень проблемності діяльності, мислення й містить рефлексивні еталони. Це дає можливість свідомого, активного оволодіння, внутрішнього прийняття прийомів рефлексивної діяльності й формування умінь у майбутніх педагогів вирішувати професійні завдання на рефлексивній основі.

Список використаної літератури

- 1. Абдуллина О.** Педагогическая практика студентов : учеб. пособие / О. Абдуллина, Н. Загряжская. – М. : Просвещение, 1989. – 175с.
- 2. Бодалев А.** Личность и общение / А. Бодалев. – М. : Просвещение, 1983. – 272 с.
- 3. Вербицкий А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.
- 4. Ковалев Б.** Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ : автореф. дис. канд психол. наук: 19.00.07 / Б. Ковалев. – Минск, 1984. - 23 с.
- 5. Леонтьев А.** Избран. психол. произвед.: В 2-х томах / А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – С. 360 – 369.
- 6. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской - М. : Педагогика, 1990. – 104 с.**
- 7. Пов'якель Н.** Професійна рефлексія психолога-практика / Н. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 3 – 6.
- 8. Семенов И.** Рефлексия в организации творческого

мышления и саморазвитии личности / И. Семенов, С. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – N 2. – С.39 – 42.

Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки

У пропонованій статті висвітлюється актуальність і значущість формування педагогічної рефлексії, розкриваються умови її становлення й розвитку в контексті фахової підготовки на основі інтерактивного рефлексивного навчання.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, професійне становлення особистості, педагогічна практика, рефлексивне середовище.

Сущенко О. Г. Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов в процессе специальной подготовки

В предлагаемой статье отражается актуальность и значимость формирования педагогической рефлексии, раскрываются условия ее становления и развития в контексте профессиональной подготовки на основе интерактивного рефлексивного обучения.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, профессиональное становление личности, педагогическая практика, рефлексивная среда.

Suschenko O. G. The development of professional reflection of future teachers in the process of professional preparation

In the offered article the actuality and meaningfulness forming of pedagogical reflection is reflected, the terms of its becoming and development is opened up in the context of professional preparation on the basis of the interactive reflection teaching.

Key words: pedagogical reflection, professional becoming of personality, pedagogical practice, reflection environment.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

Л. В. Ткаченко

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ШКОЛИ**

Історично людство супроводжувало одне з найбільш універсальних явищ, пов'язаних із психікою людини, – сугестія (навіювання). Цей феномен пронизує багато сфер буття: у будь-якому виді діяльності

свідомо чи несвідомо людина піддається впливу. Сигнал, який надходить у мозок, – звук, що вловлюється слухом, подія чи певне зображення, які сприймаються зоровим аналізатором, – уся ця інформація впливає на психіку людини та визначає характер її поведінки. Окрім мовлення, навіювання може міститися в жестах, поглядах, інтонації.

Феномен навіювання з давніх часів цікавив людство. Палкими прихильниками використання його в педагогіці XIX-XX ст. були російські фізіологи В. Бехтерєва, І. Павлова та І. Сеченова. Вони заклали основу для перших досліджень у галузі гіпнопедії – початкового напрямку сугестопедагогіки. Гіпнопедичні дослідження, проведені в той час, засвідчили ефективність запам'ятовування навчальної інформації в стані природного сну. Однак гіпнопедія виявила низку організаційно-педагогічних обмежень. В Україні гіпнопедичні дослідження проводив учений-мовознавець Л. Близниченко. Вони стосувалися, зокрема, вивчення мовлення, його інтонаційних особливостей як основи методу введення-закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну [8, с. 27].

Певною науковою базою стали дослідження ленінградських учених А. Ковальова, В. М'ясищева, які виявили вплив слова на психічний стан учнів. Надзвичайно важливим був висновок, до якого впродовж тривалої експериментальної роботи дійшов учений Б. Хачапурідзе, про високу ефективність використання в навчально-виховних цілях неусвідомленої інформації, сприйнятої в звичайному стані свідомості. Г. Лозанов підтвердив зв'язки сугестології з психологією йоги та радянською психологією. У рая-йоги він запозичив та модернізував техніки керування свідомістю, концентрацією та використання ритму дихання. Із радянської психології Г. Лозанов запозичив уявлення, що кожний студент може вивчити предмет на однаковому рівні знань. Він стверджував, що його метод працює однаково успішно незалежно від того, є студент академічно обдарованим чи ні. Разом з тим учений виділив три види сугестії, які використовуються в навчальному процесі для зняття різноманітних психологічних бар'єрів у студентів:

1) *Психологічна сугестія*. Викладач проводить заняття з урахуванням психотерапевтичних, психологічних та психогігієнічних факторів, крім того, з урахуванням також емоційного впливу, використовуючи логічні форми подачі матеріалу.

2) *Дидактична сугестія*. На заняттях використовуються особливі прийоми, що активізують навчання.

3) *Художньо-естетична сугестія*. Викладач використовує на заняттях різні види мистецтва (музику, живопис, елементи театру) з метою емоційного впливу на студента та гармонізацію заняття.

У вітчизняній педагогіці наступниками Г. Лозанова стали Л. Гегечкори, Г. Китайгородська, О. Леонтєв, С. Пальчевський, В. Петрусинський, Н. Смирнова, І. Шехтер та інші, а сам метод отримав назву „лозановський”.

Головним завданням цієї методики є оволодіння в обмежений час певною сумою знань, вироблення вмінь та навичок розуміння усного мовлення. Уміння розуміти усне мовлення, що відпрацьовується вже на початковому етапі навчання, удосконалюється, перетворюється в навичку та забезпечує розуміння від 50 до 100 % об'єму інформації, що сприймається на слух.

Метою статті є розкриття сутності та змісту сугестивної технології, умов ефективного використання та впровадження її майбутніми вчителями в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Життя людини як соціальної істоти не може бути повноцінним, якщо в ньому відсутнє спілкування. Будь-який контакт містить частку навіювання або повністю будується на ньому, тому ці поняття не розривні. Навіювання може ґрунтуватися на довірі, авторитеті, переконливості, залежати від очікувань, надій, бажань і здатне продукувати численні новоутворення в соціальному житті індивіда: хвороби, що виникають при необережному поводженні зі словом; війни, нав'язані одержимістю фанатично налаштованих вождів і виконавців; певний стиль життя, який диктує відповідні моделі поведінки, пригнічує самобутність, натуральність і неповторність особистості. Сугестія різноманітна у використанні та багатоліка у своїх проявах. Смаки й уподобання, особливості поведінки дуже часто продиктовані неусвідомлюваним навіюванням. На ньому частково заснований вплив на свідомість електронних засобів масової комунікації, моди, звичаїв, обрядів. Навіювання – один зі способів формування віри.

Сугестивна технологія відповідно до педагогічних технологій є засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей засіб, керуючи тими чи іншими реакціями або процесами в організмі людини, викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому спричиняє інтенсифікацію навчального процесу, оскільки сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини.

Сугестивні технології допомагають застосовувати саморегуляцію станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання і виховання, а також опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини, розвинути творче самовираження та його механізми, освоїти тренінги спілкування та „самоконтролю”.

Сугестивність – нормальна властивість нервової системи. Однак її виразність у кожному конкретному випадку неоднакова. Вона залежить від віку (чим молодше, тим вище), статі (найчастіше жінки більш чутливі до навіювання), інтелекту (з підвищенням рівня освіти сугестивність звичайно знижується), стану здоров'я (після перевтоми чи захворювання сугестивність стає вищою) та інших чинників. Крім того, вона значно варіює залежно від виду навіювання й авторитетності тієї особи (групи, від якої виступає ця особа), що здійснює навіювання.

Сугестивна технологія – це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування.

Сугестивне навчання поліпшує пам'ять і сприяє прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу завдяки приємному переживанню та ефекту відпочинку, відсутності втоми, розкриває резерви цілісної особистості студента [8, с. 202]

В основі сугестопедичного навчання, за Г. Лозановим, лежить три основних принципи:

- 1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації;
- 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації;
- 3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу [6, с. 78].

Перший із цих принципів передбачає відчуття радості від навчання, психічну релаксацію й ненапружену концентрацію. Сугестопедія засвідчує, що для концентрації уваги людини не потрібне напруження з її боку, а, навпаки, доцільний психічний спокій, стан розслабленості. Важлива тут психічна релаксація, а не м'язова. Поєднання концентрації з психічною релаксацією є прикладом діалектики в психології: з одного боку – психічне розслаблення, спокій, а з іншого – концентрація уваги, можливостей пам'яті, що супроводжується розкриттям резервних глибин психіки учня. Стан концентративної психорелаксації мимовільно виникає в учня паралельно зі створенням відповідних зовнішніх умов. Сугестопедія використовує мізерні долі концентративної психорелаксації. Спрямовується на те, щоб кожний учень міг самостійно досягати цього стану. У такому випадку вважається, що сугестопедія переростатиме в автосугестопедію. Доведено, що почуття радості в сугестопедичному навчанні певним чином іде від переборення труднощів, швидкого й легкого засвоєння великих обсягів навчального матеріалу. Один з початкових варіантів сугестопедії, за Г. Лозановим, передбачає поступове переростання сугестопедичного навчання в самостійну роботу студентів з консультаціями з боку викладачів.

Принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації полягає в цілеспрямованому використанні викладачем-сугестологом не тільки того, що потрапляє в центр свідомості та уваги студента, а й певних елементів емоційної сфери особистості, установок, мотивацій, інтересів та устремлень, периферійних перцепцій. Тобто поряд з усвідомленими реакціями і функціями студента використовується й парасвідома активність.

Принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу означає, що навчальний процес завжди повинен відбуватися на рівні невикористаних внутрішніх резервів студента. У цьому випадку рівень сугестивного взаємозв'язку визначатиметься ступенем їх розкриття.

Зазначимо, що всі ці принципи необхідно реалізувати одночасно, в єдності, за допомогою психологічних, дидактичних і артистичних засобів. Вибір таких завдань, як аргументація, доказ, переконання, переосмислення та ін., дозволяє викладачеві навчати студентів за допомогою різного матеріалу висловлювати власну точку зору, погляди, оцінки, відношення. Водночас саме формою роботи стимулюється відкритість, довірливість, об'єктивність та принципіальність спілкування зі студентами. У цьому віці найбільш інтенсивно проходить процес регулювання, накопичення, збереження, логічного переструктурування отриманих знань, їх проектування на практичну діяльність.

І. А. Зязюн, цікавлячись театральною педагогікою та сугестопедією, виділяє кілька методів завоювання уваги аудиторії; крайні з них – пасивний та агресивний. „Пасивний – педагог фокусує увагу аудиторії на своїй особистості. Послідовним, логічно струнким міркуванням, помірною чуттєвістю поєднується увага аудиторії в єдиний вузол педагогічної дії. Агресивний – становить повну протилежність пасивному. Цим шляхом ідуть сильні, розумні, експресивні педагоги. Їхні почуття й волевиявлення вивільнюються через інтелект потужним потоком і миттєво приковують увагу аудиторії. З тренованою впевненістю педагог такого складу ніби гіпнотизує слухачів. Педагогічний процес вимагає своєї „магії педагогічного впливу” [5, с. 49].

Основні положення сугестопедичної теорії дозволяють зробити висновок про її безсумнівну загальнопедагогічну спрямованість, яка проявляється в комплексному розвитку особистості, в активізації її потенційних психічних можливостей, в одночасному розвитку інтелектуальних, емоційних та мотиваційних її сторін.

Сугестопедична система навчання в цілому дає такі ефекти:

1. Забезпечує інтенсифікацію в освоєнні матеріалу, що викладається, до меж, немислимих при використанні інших відомих методик у педагогічних процесах.
2. Цей метод допускає скорочення часу щоденного навчання до 4 годин.
3. Він звільняє від великих навантажень виконання домашніх завдань.
4. Призводить до почуття емоційного та фізичного комфорту.
5. Має підкреслений психотерапевтичний ефект при функціональних захворюваннях або функціональних компонентах органічних захворювань.

Таким чином, навчальна система Г. К. Лозанова будується перш за все на принципах психотерапії, психопрофілактики і психогієни. Сугестопедагогіка виходить з того, що в будь-якій людській діяльності й на будь-якому рівні „ясності свідомості” (термін К. К. Платонова) має місце певна „неусвідомлювана активність”.

Отже, сугестопедагогіка обходить традиційну установку на навчання як тяжку працю і, використовуючи різні форми навчання,

забезпечує більшу впевненість у власних силах і полегшує тому, хто навчається, перехід від навчання до самонавчання. ХХІ століття, яке називають століттям біоенергетики, висуває все складніші завдання перед людством, їх стає дедалі важче розв'язувати засобами традиційної системи навчання. Тому цікавість до нетрадиційних методів, форм та засобів навчання постійно зростає.

Список використаної літератури

1. Востриков А. А. Методическая разработка по курсу „Суггестивная педагогика”. Проблемы теории суггестивного обучения в свете критики концепции Г. Лозанова / А. А. Востриков. – М. : Высшая школа, 1978. – 228 с. **2. Гончаров С. М.** Суггестивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2008. – 118 с. **3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования :** [учеб. пос. / под ред. Е. С. Полат]. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с. **4. Обозов Н. Н.** Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Логос, 1999. – 362 с. **5. Основы педагогического мастерства :** учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с. **6. Пальчевський С. С.** Суггестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Р. : Рівненський держ. гум. ун-т, 2002. – 393 с. **7. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : уч. пос. / Г. К. Селевко – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **8. Шварц И. Е.** Релаксopedия как средство интенсификации учебно-воспитательного процесса / И. Е. Шварц // Проблемы суггестологии. – София, 1975. – С. 350 – 359.

Ткаченко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до використання суггестивних технологій у практиці роботи школи

У статті розкрито сутність понять „технологія” та „суггестивна технологія”, визначено мету, завдання та види суггестивних технологій, розглядаються основні вимоги до навчального проектування, формулюються особливості підготовки майбутніх учителів до використання суггестивних технологій у школі.

Ключові слова: технології, суггестивність, суггестивні технології, суггестивне навчання, підготовка майбутніх учителів.

Ткаченко Л. В. Подготовка будущих учителей к использованию суггестивных технологий в практике работы школы

В статье раскрыта сущность понятий „технология” и „суггестивная технология”, определены цели, задачи и виды суггестивных технологий, рассматриваются основные требования к учебному проектированию, формулируются особенности подготовки будущих учителей к использованию суггестивных технологий в школе.

Ключевые слова: технологии, внушаемость, суггестивные технологии, суггестивное обучение, подготовка будущих учителей.

Tkachenko L. V. The preparation of future teachers to vikoristannayasugestivnih technology in the practice of school

In essence article solved concepts „TECHNOLOGY” and „suhhestyvnyaya TECHNOLOGY” opredeleny goals, objectives and types suhhestyvnyh technology, rassmatryvayutsya uchebnomu Basic requirements for the design, formulyruyutsya Features prepare future teachers k suhhestyvnyaya Using technology in school.

Key words: technology, suggestibility, suhhestyvnyye technology, suhhestyvnoye Competencies, training future teachers.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3:5–051

О. В. Толстоп'ятова

УМОВИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКО-КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Включившись у педагогічну взаємодію, студент класичного ВНЗ, який має на меті отримати педагогічну спеціальність, спочатку несвідомо, а потім вже свідомо розвиває в собі уявлення про норми, цінності професійної діяльності, про способи поведінки і власну роль в ній, при цьому відкидаючи або приймаючи зразки, характерні для наявної професійної культури [1, с. 3]. Отже, механізм формування управлінсько-комунікативних якостей майбутнього педагога в процесі навчання у ВНЗ ми бачимо в створенні умов для усвідомлення студентом того, що становлення в професії залежить від особистості самого педагога, від його зусиль і старань, від того, наскільки сформованими є особистісні якості, які можуть допомогти його професійній самореалізації [2, с. 50].

Мета статті – проаналізувати умови розвитку управлінсько-комунікативних якостей у майбутніх викладачів природничих дисциплін у процесі навчально-виховної роботи класичного університету.

Успішність формування управлінсько-комунікативних якостей студента педагогічної спеціальності з позицій особистісно-орієнтованого підходу забезпечуються, на наш погляд, дотриманням таких узагальнених умов:

1. Виявлення студентами за допомогою самоаналізу суб'єктивних чинників, що впливають на успішність/неуспішність професійної діяльності.

2. Здійснення внутрішньої інтеграції структурних компонентів управлінсько-комунікативних якостей, з'ясування їх ролі в професійній діяльності.

3. Забезпечення можливостей для самореалізації і розвитку управлінсько-комунікативного потенціалу особистості студента.

Розвиток уявлень про особистісні управлінсько-комунікативні якості як про систему, що удосконалюється в активній взаємодії з іншими комунікативними системами, необхідний для того, щоб сформуванню у студентів свідому „самотворчу позицію і прагнення до розширення змісту і форм комунікативної діяльності, до подолання замкнутості, до участі в діловій і духовній суспільній комунікації” [3, с. 20]. Тобто формування управлінсько-комунікативних якостей студентів з урахуванням виявлених особистісних відмінностей припускає створення відповідного педагогічного середовища, а також і роботу із самовиховання.

Отже, сформованість структурних компонентів управлінсько-комунікативних якостей у студентів класичного ВНЗ має індивідуальні особливості та залежить від багатьох як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників [4, с. 9]. Високий рівень управлінсько-комунікативних якостей майбутніх педагогів, поза сумнівом, ґрунтується на врахуванні особливостей особистості студентів і є одним з основоположних складових, що визначає професійну самореалізацію майбутнього викладача природничих дисциплін.

Структурно-змістове забезпечення процесу формування управлінсько-комунікативних якостей майбутніх учителів природничих дисциплін передбачає: формування в майбутніх учителів системи знань (не лише з профільюючих дисциплін, а й зі спеціальних – з психології та основ менеджменту у освітніх організаціях); створення спеціального компонента в змісті професійної підготовки студентів, який би відображав сутність і специфіку формування управлінсько-комунікативних якостей в умовах класичного вищого навчального закладу [5, с. 92].

Вирішення позначених завдань, на наш погляд, може бути успішним тільки за умови дотримання таких педагогічних умов:

- адекватного віддзеркалення проблеми формування управлінсько-комунікативних якостей в цілях, змісті, методах і організаційних формах професійної підготовки як в ході теоретичного вивчення дисциплін навчального плану, так і в рамках освоєння практичних аспектів педагогічної діяльності;

- цілеспрямованого насичення навчальних планів педагогічних спеціальностей спецкурсами й дисциплінами за вибором, що

припускають формування управлінсько-комунікативних якостей студентів вузу.

Тобто необхідно забезпечити в класичному вищому навчальному закладі відповідні організаційні й управлінські умови, що гарантують створення комунікативної ситуації, – неодмінної складової всіх видів діяльності студентів, передбачених освітніми програмами. На нашу думку, це завдання можна вирішити в процесі реалізації технології поетапного формування управлінсько-комунікативних якостей студентів, що повинна пронизувати весь навчально-виховний процес у ВНЗ [6, с. 112]. Інтегруючою ланкою всіх заходів ми вважаємо розробку та впровадження інтегративного курсу „Основи педагогічного спілкування і менеджменту”, зміст якого базується на знаннях про управлінсько-комунікативні якості вчителя.

Розроблена нами програма спецкурсу „Основи педагогічного спілкування і менеджменту” призначена для реалізації вимог до змісту й рівня підготовки з основ педагогічної комунікації та управління у сфері освіти випускників педагогічних спеціальностей класичного вищого навчального закладу.

Викладання спецкурсу „Основи педагогічного спілкування і менеджменту” матиме на меті формування у студентів знань, а також розвиток здібностей і навичок конструктивного спілкування для вирішення прикладних завдань з організації управління в системі освіти, тобто формування мотиваційної, гностичної та поведінкової бази управлінсько-комунікативної компетентності майбутніх викладачів природничих дисциплін класичного університету.

Основне завдання спецкурсу вбачаємо в теоретично-прикладному ознайомленні студентів з особливостями педагогічної комунікації та педагогічного менеджменту: теоретичному аналізі професійно необхідних комунікативних здібностей майбутнього викладача студентів; застосуванні методів ситуаційного аналізу для вивчення практики комунікації та стратегічного управління в освітній системі; вивченні особливостей реалізації стратегічних змін в освітній установі; теоретичному аналізі основних завдань стратегічного управління та специфіки розробки й реалізації стратегії освітньої установи.

У результаті вивчення спецкурсу „Основи педагогічного спілкування і менеджменту” студенти мають *знати*: гуманістичний і маніпулятивний підходи до спілкування, типологію спілкування; сторони спілкування; структуру комунікативного процесу, вербальні і невербальні засоби передачі інформації, бар'єри, що виникають з вини керівника, роль зворотного зв'язку в діловому спілкуванні; проблеми міжособистісного сприйняття в діловому спілкуванні; типи взаємодії (кооперація – конкуренція, пристосування – опозиція, згода – конфлікт), форми взаємодії; форми ділового спілкування; ділова бесіда, психологічні передумови її успішності; зміст принципів управління освітніми системами і організаціями з точки зору гуманістичного

світогляду; зміст загальних функцій управління освітніми системами; форми ділового й управлінського спілкування в колективі; методи аналізу й вибору варіантів управлінських рішень.

Студенти повинні *вміти*: організовувати процес спілкування; аналізувати процес спілкування між людьми, ситуацію, мотиви, інтереси, відчуття, вчинки інших, отримуючи позитивний досвід, необхідний для успішного спілкування надалі; застосовувати в професійній діяльності прийоми ділового й управлінського спілкування; визначати цілі, завдання й зміст управлінської праці працівників різних категорій; проводити аналіз чинників і здійснювати вибір стратегії з можливих варіантів розвитку; здійснювати вибір і оцінювати ефективність структури управління організацією; проектувати й організовувати педагогічний процес ухвалення рішень; застосовувати на практиці принципи управління, орієнтовані на максимальне використання людського потенціалу освітньої організації на гуманістичних засадах;

Для студента, що прослухав спецкурс, повинно бути обов'язковим отримання таких *навичок*, як стійкі навички конструктивного спілкування; навички подолання психологічних бар'єрів в спілкуванні; навички емпатійного слухання, уміння творчо вирішувати конфліктні ситуації; навички конструктивної презентації лідерських якостей; практичні навички стратегічного планування й управління реалізацією стратегії освітньої установи;

Тобто студент після вивчення спецкурсу повинен чітко усвідомлювати, що освітня установа є не просто культурно-освітнім середовищем, а ще й об'єктом управління; розуміти місце вчителя і його особистих управлінсько-комунікативних якостей в системі управління навчальним процесом.

Запропонована нами програма розрахована на 40 годин (зокрема 20 годин практичних занять) для базового рівня професійної освіти майбутніх педагогів.

У процесі розробки робочої програми спецкурсу ми припускали, що будь-яка освітня установа за умови доповнення та зміни змісту, перерозподілу навчальних годин по розділах (темах), а також корегування практичних занять залежно від профілю й специфіки підготовки фахівців, не порушуючи логіки викладу дисципліни, може використовувати її для профільної підготовки своїх випускників.

При вивченні спецкурсу необхідно постійно звертати увагу студентів на його прикладний характер; показувати, де й коли теоретичні положення, що вивчаються, і практичні навички можуть бути використані в майбутній практичній діяльності вчителя.

Засвоєння дисципліни припускає практичне осмислення її розділів та тем на практичних заняттях. У процесі викладання доцільно використовувати особистісно-орієнтовані технології навчання: лекційно-семінарські заняття, ділові ігри, розбір управлінських ситуацій, дискусії з

актуальних проблем управління в педагогічному колективі, застосовувати елементи тренінгових занять.

У робочій програмі спецкурсу разом з практичними заняттями ми плануємо самостійну роботу студентів і даємо їй тематику.

Для перевірки знань студентів у робочій програмі спецкурсу ми вказуємо, після закінчення вивчення яких розділів планується проводити контроль рубежу.

У змісті спецкурсу до кожної теми наведені вимоги до сформованих уявлень, знань та умінь.

Отже, спецкурс „Основи педагогічного спілкування і менеджменту” базується на знаннях, уміннях і навичках, отриманих студентами при вивченні загальногуманітарних дисциплін, розкриває теорію і практику конструктивної комунікації та основ управління в педагогічній діяльності, розглядає способи встановлення контакту й конструктивної взаємодії, формує вміння добиватися поставленої мети, використовуючи інтелект і мотиви поведінки людей.

Список використаної літератури

- 1. Антонова Н. О.** Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. О. Антонова. – К., 2003. – 16 с.
- 2. Ольховецька Т.** Комунікативні вміння вчителя в сучасній школі / Т. Ольховецька, С. Ольховецький // Рідна шк. – 2000. – № 2. – С. 50 – 51.
- 3. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. – Ростов-на-Дону : Реус, 1997. – С. 6 – 21.
- 4. Островецкова Н.** Майстерність педагогічного спілкування / Н. Островецкова // Завуч (Шк. світ). – 2006. – № 4. – С. 9 – 11.
- 5. Зарецька І.** Комунікативна культура як компонент педагогічної культури / І. Зарецька // Директор школи. Україна. – 2005. – № 6/7. – С. 90 – 101.
- 6. Власова О. І.** Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

Толстоп'ятова О. В. Умови розвитку управлінсько-комунікативних якостей у майбутніх викладачів природничих дисциплін у процесі навчально-виховної роботи класичного університету

Стаття присвячена аналізу умов розвитку управлінсько-комунікативних якостей у майбутніх викладачів природничих дисциплін у процесі навчально-виховної роботи класичного університету. Автор пропонує для впровадження в навчальний процес спецкурс „Основи педагогічного спілкування і менеджменту” з метою підвищення рівня підготовки з основ педагогічної комунікації та управління у сфері освіти

випускників педагогічних спеціальностей класичного вищого навчального закладу.

Ключові слова: управлінсько-комунікативні якості, майбутні викладачі природничих дисциплін, класичний університет, основи педагогічного спілкування і менеджменту.

Толстопятова Е. В. Условия развития управленческо-коммуникативных качеств у будущих преподавателей естественных дисциплин в процессе учебно-воспитательной работы классического университета

Стаття посвящена аналізу умов розвитку управленческо-коммуникативних якостей у майбутніх викладачів естественних дисциплін в процесі навчально-виховної роботи класичного університету. Автор пропонує для впровадження в навчальний процес спеціальний курс „Основи педагогічного спілкування і менеджменту” з метою підвищення рівня підготовки по основах педагогічної комунікації і управління в сфері освіти випускників педагогічних спеціальностей класичного вищого навчального закладу.

Ключевые слова: управленческо-коммуникативные качества, будущие преподаватели естественных дисциплин, классический университет, основы педагогического общения и менеджмента.

Tolstopiatova O. V. Conditions of Development of Administrative and Communicative Qualities of Would-Be Teachers of Natural Sciences in the Process of Teaching and Educational Work of a Classical University

The article deals with the analysis of the conditions of the development of the administrative and communicative qualities of would-be teachers of natural sciences in the process of teaching and educational work of a classical university. The author recommends to implement the special course “Fundamentals of Pedagogical Communication and Management” into the teaching process with the aim to increase the level of training in the fundamentals of pedagogical communication and administration of the graduates of pedagogical faculties of a classical higher educational establishment.

Key words: administrative and communicative qualities, would-be teachers of natural sciences, classical university, fundamentals of pedagogical communication and management.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3–051

М. В. Федоренко

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Закон України „Про освіту” зобов’язує вищу освіту забезпечити функціональну наукову професійну та практичну підготовку вчителя, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів та здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

Отже, вищий навчальний заклад повинен готувати фахівців, здатних до високо інтенсивної праці, підготовлених до творчої діяльності, до здійснення безперервної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Визначення шляхів професійного становлення вчителя в умовах сьогодення висвітлено в працях О. Абдулліної (загально-педагогічна підготовка студентів), С. Гончаренка (самостійна робота студентів на прикладі їхньої методичної підготовки), О. Гармаш (формування педагогічної культури майбутнього вчителя), О. Дубасенюк (підготовка педагога до виховної діяльності), І. Зязюна, (формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя), Н. Кічук (формування інтересу до загально-педагогічної діяльності студентів), Г. Нагорної (формування професійного мислення студентів), Л. Рувінського, В. Семиченко (психологічні основи професійної підготовки студентів), В. Ставицький (історіографія підготовки вчителів початкових класів), Н. Хмель (теоретичні основи професійної підготовки вчителя), Р. Хмельюк (формування професійно-педагогічної спрямованості), Л. Хомич (професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів).

Низку досліджень присвячено вивченню проблем професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи. Так, Ю. Вавилов досліджував професійно-особистісне становлення вчителя початкових класів на стадії навчання в педагогічному вузі; О. Головнева займалась питаннями оптимізації процесу формування особистості студента в системі підготовки вчителів початкових класів; Л. Коваль досліджувала технологічну складову професійної підготовки вчителя початкових класів; Г. Коджаспірова висвітлювала проблему формування готовності вчителя початкових класів до професійної самоосвіти; Т. Носова досліджувала проблему методичної підготовки вчителя початкових класів до екологічної освіти школярів; О. Савченко – проблему

підготовки вчителів початкових класів; Л. Хомич визначила систему психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів.

Метою статті стало вивчення особливостей професійної підготовки вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. З метою розв'язання завдань дослідження щодо вивчення особливостей професійної підготовки вчителів початкової школи проаналізуємо теоретичні й практичні засади організації фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

За результатами аналізу наведених досліджень можна виокремити загальну спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі – й початкових класів, орієнтовану на формування готовності до здійснення провідних видів діяльності в процесі професійного становлення:

- пізнавальну, сутність якої полягає в розумінні значення знань, розвитку пізнавальних процесів і стимулюванні інтересу до обраної професії;
- перетворювальну, спрямовану на практичне втілення знань і вмінь у професійній діяльності;
- комунікативну, націлену на активні види і форми спілкування;
- оцінну, яка актуалізує готовність і активність майбутніх фахівців у різних формах навчально-виховного процесу, розвиває самооцінку;
- дослідницьку, спрямовану на розвиток творчих здібностей.

Ці види спрямованості, безперечно, повинні визначати зміст і технології процесу професійної майбутніх учителів початкових класів, що сприятиме становленню майбутніх фахівців.

Вимоги до професійної підготовки вчителя початкових класів, на нашу думку, визначаються як загальними вимогами до педагогічної професії в цілому, так і специфікою та завданнями педагогічного процесу початкової школи, особливості функціонування якого полягають в інтеграції навчальних предметів, на чому наголошує Л. Хомич. Розглядаючи загальні особливості професії вчителя, С. Максименко і Т. Щербан зазначають, що предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу останніх. Мета вчителя – „побудувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме це „надзавдання” визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів” [4, с. 16].

Слід зазначити, що вчитель молодших класів – це, передусім, класний керівник, куратор, який працює з постійним колективом школярів і має можливість детального психолого-педагогічного вивчення особистісних характеристик дітей. Як відзначають В. Оржеховська, О. Пилипенко та ін. професійні здібності класного керівника можна класифікувати за кількома групами – це рефлексивно-аналітичні, організаторські та комунікативні здібності.

До рефлексивно-аналітичних здібностей належить аналіз власної діяльності, помилок і невдач, розуміння своїх сильних і слабких сторін для самовдосконалення й раціонального планування роботи; уміння передбачати наслідки діяльності (ставити педагогічний діагноз). З іншого боку, вихователь повинен володіти методами діагностики становища особистості в колективі: шляхом спостереження й аналізу оцінювати рівень індивідуального розвитку школяра та умови сімейного виховання, вплив позашкільного товариського середовища на учня; вчити кожного учня зокрема і клас в цілому аналізувати своє життя.

Організаторська діяльність вихователя передбачає вміння ставити перед собою і перед учнями мету, яка дасть очікуваний результат: здатність планування співпраці з тими, хто її здійснюватиме; розподіляти мету на дрібніші і перетворювати останні у диференційовані завдання для групової та індивідуальної роботи класу; створювати позитивну установку на наступну діяльність, використовувати різноманітні методи її стимулювання (заохочення, можливість індивідуальної самореалізації дітей та ін.); забезпечення побутових умов і естетичної сфери, на тлі яких проходить життя дитини в сім'ї та школі. Важливий аспект організаторської діяльності – координація зусиль сім'ї, вчителів-предметників, позашкільних педагогів-медиків, працівників культури та інших зайнятих у вихованні школярів.

На сьогоднішній день виокремилася декілька напрямків стосовно вирішення означеної проблеми. Перший напрямок ґрунтується на дослідженнях цілісної структури педагогічної діяльності [3], в якій виокремлюється п'ять функціональних компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський. Відповідно до цього будується й зміст і технології фахової підготовки, результатом яких є набуття відповідних умінь (якостей) майбутнього вчителя. Другий напрямок характеризується розробкою змісту, форм, методів формування теоретичних знань й педагогічних вмінь за окремими видами роботи вчителя-вихователя [2; 7]. Третій напрямок орієнтований на здійснення фахової підготовки на основі професіограми, в якій визначаються зміст і система теоретичних знань учителя, а також перелік педагогічних вмінь й навичок, які необхідні для здійснення навчально-виховальних функцій [5; 8].

Більшість дослідників зазначають, що фахова підготовка передбачає засвоєння знань і комплексу спеціальних вмінь. Але окремі вчені, зокрема В. Краєвський, справедливо зазначають, що засвоєння

професійних знань, умінь і навичок ще не гарантує високих результатів у роботі вчителів, які нерідко стають беззахисними перед непередбачуваними ситуаціями, що виникають у педагогічній діяльності. Отже, засвоєння певних знань, умінь і навичок є необхідним, але не достатнім для якісної фахової підготовки майбутніх вчителів, тим більше вчителів початкових класів, які вирішують більш широкий спектр професійних завдань, пов'язаних із полідисциплінарною підготовкою, що має інтегративний характер; вивчення спеціальних курсів, орієнтованих на вивчення вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Це потребує особливого підходу до формування професійно значущих якостей, які у взаємодії з маленькими вихованцями набувають першочергової значущості. Тобто, фахова підготовка вчителя початкових класів повинна відбуватися на принципово нових засадах організації навчального процесу, де зміщується акцент з поняття „професійна діяльність” на поняття „особистість професіонала”.

У Концепції педагогічної освіти зазначено, що педагогічна освіта покликана забезпечувати формування особистості вчителя, який здатний розвивати, насамперед, особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу. У тлумачному словнику С. Ожегова й Н. Шведової термін „підготовка” трактується як навчання, формування необхідних знань до будь-чого; як запас знань, отриманий кимось. Таким чином, підготовка – процес і результат навчання. При цьому, навчання може здійснюватися з метою освіти людини або отримання нею певної професійної кваліфікації. Досягнення першої мети передбачає, перш за все, формування певної системи знань і особистісних характеристик. Друга мета реалізується через накопичення певного обсягу вмінь та навичок, які необхідні для здійснення певної професійної діяльності.

У педагогічній енциклопедії професійна підготовка визначається як „сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи у певній професії, процес повідомлення відповідних знань і вмінь особам, які навчаються”. Тобто, так само наголошується на двосторонньому розумінні цього феномена як процесу й результату спеціально організованої діяльності. Переважна більшість науковців, зокрема В. Загвязинський, І. Зимня, В. Сластьонін, В. Шадриков, під професійною підготовкою розуміють процес засвоєння студентами фундаментальних знань, умінь та навичок, які забезпечують їх готовність до успішного виконання певних професійних функцій. Н. Хмель уточнює, що „професійна підготовка – це процес формування фахівця для певної галузі трудової діяльності, який пов'язаний з опануванням певного роду занять, професії” [6]. Метою професійної підготовки вона визначає „надбання професійної освіти, яка є результатом засвоєння систематизованих знань, вмінь й навиків та необхідних особистісно-професійних якостей” [Там само], тим самим виокремлює три аспекти в

меті професійної підготовки: змістовний, особистісний і технологічний (процесуальний). Але разом із розумінням важливості набуття фахових знань і практичних умінь низка дослідників (Г. Беленька, І. Зимня, І. Зубкова, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Хуторський та ін.), думку яких ми поділяємо, зазначає, що професійний розвиток людини не відбувається без особистісного розвитку й навпаки, особистісний розвиток не відбувається без професійного. Ми також розглядаємо фахову підготовку майбутнього педагога і як особистісний розвиток, розкриття, самопізнання, самореалізацію в умовах і на змісті професійної компетентності, яка здобувається.

Отже, під *фаховою підготовкою майбутнього вчителя початкової школи* ми розуміємо процес його особистісного розвитку й професійного становлення, формування професійно значущих якостей і контекстного засвоєння фундаментальних знань, умінь та навичок, що забезпечуватимуть компетентне вирішення професійних завдань. Кінцевим результатом фахової підготовки виступатиме компетентний фахівець, суб'єкт професійної діяльності зі сформованими професійно значущими якостями.

Окремі дослідники О. Онаць виокремлюють два підходи щодо формування компетентності майбутніх вчителів: змістовний – розширення кола загальних і спеціальних знань та діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху в професійній діяльності. Також професійну підготовку розглядають як складне утворення та в цій системі виокремлюють такі аспекти професійної підготовки педагога: предметна, методична, методологічна, практична тощо.

Ураховуючи, що ефективність перебігу будь-якого процесу залежить від вихідних принципів та відповідних умов та спираючись на результати теоретичного аналізу з проблеми дослідження, пропонуємо наступні принципи організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

– принцип активності, що забезпечуватиме виявлення інтелектуальної ініціативи й творчої активності студента через застосування інтерактивних методів (педагогічне моделювання, організаційно-діяльнісні ігри, модеративні семінари, метод рефлексивного аналізу, кейс-метод тощо);

– принцип самостійності, що означає не тільки самостійне вирішення пізнавальних завдань, але й те, що будь-яка навчально-пізнавальна дія студента повинна бути результатом виконання ним функції керування своєю діяльністю, тобто реалізація контролюючої, рефлексивно-оціночної та комунікативної функції;

– суб'єктності, що забезпечить розвиток суб'єктної позиції студента, єдність його свідомості й діяльності, а також – суб'єкт-

суб'єктної взаємодії як створення умов для діалогу різних підходів, ідей, точок зору тощо;

- принцип контекстного навчання – організація процесу фахової підготовки як контекст вирішення професійних завдань;
- принцип інтегративності.

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми. Отже, в процесі дослідження ми дійшли висновку, що одним із найважливіших питань професійної підготовки виступає проблема саме організації професійної діяльності майбутніх вчителів початкової школи, яка повинна будуватися на принципово нових засадах.

Вважаємо, що в подальшому вивченні проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи слід зосередитися на детальному обґрунтуванні теоретичної моделі майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаної літератури

- 1. Анциферова Л. И.** Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анциферова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3 – 20.
- 2. Коваль Л. В.** Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технол. складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
- 3. Кузьмина Н. В.** Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомел. гос. ун-та, 1976. – 57 с.
- 4. Максименко С. Д.** Професіональне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.
- 5. Слостенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостенин – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
- 6. Хмель Н. Д.** Педагогический процесс как объект деятельности учителя / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : КазГПИ, 1978. – 115 с.
- 7. Шапошнікова І. М.** Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Вип. 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 148 – 157.
- 8. Щербаков А. И.** Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – М. : Просвещение, 1967. – 206 с.

Федоренко М. В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

У статті розглядаються проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Розглянуто поняття „професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи”, проаналізовані позиції авторів щодо особливостей професійної підготовки майбутніх

вчителів початкової школи. Визначені принципи побудови професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Ключові слова: вчитель початкової школи, професійна підготовка.

Федоренко М. В. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Проанализировано понятие „профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы”, исследованы позиции ученых по проблематике особенностей профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Выделены принципы построения профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Ключові слова: вчитель початкової школи, професійна підготовка.

Fedorenko M. V. The features of professional preparation future teachers of primary school

In the article the problems of professional preparation future teachers of primary school are shown. The definition „professional preparation future teachers of primary school” is examined; the positions of different authors regarding the problem of features of professional preparation future teachers of primary school are analyzed. The principles of professional preparation future teachers of primary school are determined.

Key words: teacher of primary school, professional preparation.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Андрєєв Андрій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

2. Артамонова Катерина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор, президент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (м. Москва).

3. Боднар Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

4. Вовк Мирослава Петрівна – кандидат філологічних наук, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

5. Глазунова Леся Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки викладач кафедри слов'янських та германських мов Житомирського державного університету імені Івана Франка.

6. Глуховцева Катерина Дмитрівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

7. Гомля Людмила Миколаївна – кандидат біологічних наук, доцент, заступник декана природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

8. Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; учений секретар Полтавської філії Міжнародної академії наук педагогічної освіти, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

9. Грищенко Світлана Миколаївна – старший інспектор навчально-методичного відділу Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ „Криворізький національний університет”.

10. Губанова Наталія Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та спеціальної освіти ДООЗ ВПО „Московський державний обласний соціально-гуманітарний інститут”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

11. Дичківська Ілона Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) Рівненського державного гуманітарного університету.

12. Дьяченко Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів Московського педагогічного державного університету.

13. Желанова Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, докторант, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

14. Задворна Світлана Геннадіївна – аспірантка кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.

15. Зеленько Олександр Анатолійович – кандидат медичних наук, доцент кафедри психології Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. Ігумнова Галина Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент ВАК, професор кафедри психології та педагогіки Міжрегіонального відкритого соціального інституту, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

17. Іскакова Маржан Оразгаліївна – викладач Семипалатинського державного інституту, стажер Московського педагогічного державного університету.

18. Ковальчук Оксана Миколаївна – аспірантка I-го року навчання з відривом від виробництва кафедри педагогіки вищої школи Східноєвропейського (Волинського) національного університету імені Лесі Українки.

19. Крот Галина Вікторівна – старший викладач кафедри теорії та методики виховання обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Суми).

20. Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, Президент ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

21. Лисак Микола Олександрович – кандидат фізико-математичних наук, доцент Білоруського державного університету імені Максима Танка (м. Мінськ, Білорусь).

22. Ліннік Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, докторант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

23. Непомняща Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

24. Панішева Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної математики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

25. Підборський Юрій Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

26. Поздєєва Тат'яна Васильєвна – кандидат педагогічних наук, доцент, заведуюча кафедрою общей и дошкольной педагогики

Белорусского государственного университета имени Максима Танка (г. Минск, Беларусь).

27. Прашко Олена Володимирівна – науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04

28. Рамзані Елліна Вікторівна – старший викладач кафедри психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

29. Рибінська Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Київського національного університету культури і мистецтв.

30. Роман Сергій Володимирович – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

31. Романенко Юлія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Приватного вищого навчального закладу “Донецький інститут соціальної освіти”.

32. Ротерс Тетяна Тихонівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

33. Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

34. Сергєєв Сергій Миколайович – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стахановського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій.

35. Севаст’янова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

36. Сігова Валентина Іванівна – кандидат технічних наук, професор, Професор кафедри теорії та методики виховання обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Обласний інституту післядипломної педагогічної освіти м. Суми, СОШПО).

37. Сущенко Ольга Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. Ткаченко Лариса Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

39. Толстоп’ятова Олена Вікторівна – викладач кафедри англійської мови для природничих та гуманітарних спеціальностей Донецького національного університету.

40. Турянська Ольга Федорівна – доктор педагогічних наук, в. о. професора кафедри історії України ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

41. Федоренко Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

42. Хом’юк Віктор Вікторович – кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

43. Хом’юк Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

44. Чернишов Олексій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Донецького облППО, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

45. Чиж Олександр Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, директор Українського відділення Міжнародної академії наук педагогічної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

46. Чорна Ольга Олександрівна – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина I

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. 37,32. Наклад 200 прим. Зам. № 171.

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.