

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (257) ЖОВТЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

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

№ 22 (257) листопад 2012

Частина IV

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

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

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

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

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

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки“:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

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

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

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

Статтю 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

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1. **Байдик В. В.** Стресостійкість керівника як умова стабільності роботи дошкільного навчального закладу..... 6
2. **Бондарь І. В.** Інтерактивне навчання у формуванні креативності старшокласників у процесі вивчення історії..... 11
3. **Горобець Н. М., Янко О. В.** Контроль за розвитком дітей першої молодшої групи – важлива умова педагогічного процесу в ДНЗ..... 17
4. **Дьяченко Е. И.** Особенности обучения иностранному языку в профильно-ориентированных классах..... 23
5. **Курінна С. М.** Теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку..... 29
6. **Мізерна Т. П.** Соціальний, педагогічний і управлінський аспект якості підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі..... 37
7. **Поляновська О. Р.** Технологія профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в школах-інтернатах..... 44
8. **Саакян С. А.** Воздействие на учащихся в процессе обучения английскому языку музыкального компонента и его составляющих..... 52
9. **Сарієнко В. К., Сарієнко В. В.** Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес початкової школи як одне з провідних освітніх завдань..... 60
10. **Сироижко С. А.** Духовно орієнтований конструктор внеклассной работы по курсу „Христианская этика”..... 66
11. **Стаєнна О. О.** Громадянське виховання дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема..... 73
12. **Степикіна Т. В.** Метод коучингу в системі шкільної освіти..... 84
13. **Турчин Т. М.** Принципи оновлення музичної освіти в сучасній початковій школі..... 91
14. **Ярита І. І.** Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят.. 99

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

15. **Болдова Т. А.** Проблемные вопросы по теме „Новые технологии в обучении иностранным языкам”..... 106
16. **Бурдун В. В.** Застосування проблемного навчання на уроках спеціальних технологій в професійно-технічних навчальних закладах..... 113

17.	Вієвська М. Г. Інноваційні тенденції у виборі форм та методів фахової підготовки студентів у процесі формування соціальної відповідальності.....	119
18.	Дмитренко Т. А. Интеграционные процессы в современной методике обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	125
19.	Заворотна Я. В. Сутність інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.....	132
20.	Кручек В. А. Відповідальність у формуванні культури педагогічної взаємодії.....	138
21.	Кыров Б. С. Формирование двигательной подготовленности гидрореабилитолога путем включения в образовательный процесс средств гидрошейпинга.....	144
22.	Лазарєва Т. А. Система критеріїв та параметрів удосконалення харчових продуктів, технологій, обладнання як основа формування змісту творчої професійної підготовки фахівців харчової галузі.....	150
23.	Лазуткіна Ю. А. Інноваційні стратегії розвитку освіти при вивченні іноземних мов у ВНЗ.....	161
24.	Мерем'яніна Л. М. Деякі аспекти проблеми формування професійної компетентності на засадах застосування інноваційних педагогічних технологій.....	169
25.	Саркісова А. В. Вивчення мовних стереотипів науково-технічної літератури.....	177
26.	Слыханова В. И. Русский хореографический фольклор как важная часть учебно-воспитательного процесса творческого вуза. (на примере ИНСТИТУТА ТАНЦА „ГАСК”).....	183
27.	Сура Н. А. Визначення кількісного складу учасників експериментального навчання (на прикладі ІТ-спеціальностей Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля).....	189
28.	Триндюк В. А. Академічна мобільність студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми.....	197
29.	Царьов О. Д. Професійна адаптація як пріоритетний вектор підготовки майбутніх правоохоронців.....	204
30.	Швирка В. М., Броннікова С. М. Використання тренінгових технологій у викладанні педагогічних дисциплін.....	210

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ: ІННОВАЦІЇ ТА ДОСВІД

31.	Авшенюк Н. М. Типологія форм транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах.....	217
32.	Бельмаз Я. М. Програма „Підготовка майбутніх учених” як ефективний шлях підготовки викладачів вищої школи нової генерації (досвід Великої Британії).....	224
33.	Бойко В. В. Форми післядипломної освіти вчителів у Великій Британії.....	230

34. Бойчевська І. Б. Перспективи використання німецького досвіду професійної соціалізації фахівців технічного профілю в технічних університетах України.....	237
35. Бойченко К. В. Основні чинники модернізації системи шкільного управління в Голландії: політико-правовий аспект....	243
36. Бут Я. В. Становлення та розвиток вищої освіти Франції.....	252
37. Каракатсаніс Т. В. Наукові підходи до розвитку креативності майбутніх учителів у Великій Британії.....	258
38. Комар О. С. Досвід Франції щодо підвищення навчальної мотивації дорослих.....	264
39. Копылова Н. А. Качество образования в условиях модернизации российского общества.....	271
40. Нестеренко І. Б. Національні рамки кваліфікацій в Україні та Польщі: порівняльний аналіз.....	277
41. Пазюра Н. В. Інноваційні стратегії у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу в світі.....	284
42. Устименко-Косоріч О. А. Структура сербської баянно-акордеонної школи.....	292
43. Шпак В. П. Педагогічна підтримка дітей у США: теорія та практика надання.....	300
Відомості про авторів	309

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.15097

В. В. Байдик

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК УМОВА СТАБІЛЬНОСТІ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасна освіта перебуває на новому етапі розвитку – триває її модернізація. Дошкільна освіта – фундамент, на якому базується вся подальша освіта громадян нашої держави. Забезпечення якісної і доступної дошкільної освіти, виховання здорової та всебічно розвинутої особистості з перших років життя є основою успішного розвитку країни та суспільної стабільності. Практика свідчить: сучасній дошкільній освіті потрібний керівник, який не тільки вміє думати, а й здатен мислити, продукувати власні ідеї. Сучасний керівник дошкільного навчального закладу повинен стати менеджером, тобто особистістю, яка володіє науковими, теоретичними основами управління, усвідомлено взаємодіє з іншими людьми, спрямовує на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до керівників різних закладів освіти нові, більш складні вимоги, що безумовно впливає на психологічний стан людини, провокує виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється в управлінській діяльності керівників закладів освіти через перенасиченість її такими стресогенами, як відповідальність за розвиток підростаючого покоління; активна постійна міжособистісна взаємодія з підлеглими, вищим керівництвом, партнерами; підвищена емоційна напруженість; нервово-психологічне навантаження; недостатня соціальна оцінка; заробітна плата тощо. При цьому кількість чинників, які можуть призводити до стресу в керівників дошкільних навчальних закладів, постійно зростає. Зростання інформаційного та емоційного навантаження на керівників закладів освіти поставило на порядок денний рішення однієї важливої проблеми – зменшення негативного впливу так названих стресових ситуацій. При цьому потрібно розглядати не тільки умови їх виникнення, але й відшукувати шляхи, методи й засоби, що знижують негативний вплив стресу. Недостатнє вивчення питання стресостійкості керівників дошкільних закладів зумовлюють актуальність досліджень у цьому напрямку.

Питання стресу та стресостійкості вивчали Г. Сельє, Р. Лазарус, М. Генсон, К. Маслач, Л. Карамушка, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, О. Кононенко, М. Капля, К. Веришагіна-Яценко, О. Марковець та ін.

Вплив педагогічної професійної діяльності на особистість та його здоров'я досліджували В. С. Агавелян, А. А. Баранов, І. В. Золотаренко, Л. М. Мітіна, А. А. Реан, Є. І. Рогов, Н. В. Самоукіна, І. В. Сурніна, Т. М. Титаренко та ін. Висока стресостійкість забезпечує успішність виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах, збереження працездатності й здоров'я особистості після впливу екстремальних чинників зовнішнього середовища [5, с. 67].

Аналізуючи різні психологічні дослідження, можна дійти висновку, що в теперішній час спостерігаються тенденції до інтегрованих системних підходах у галузі вивчення стресу. Водночас залишаються питання, які не досягли достатнього рівня висвітлення в сучасній психологічній науці, зокрема питання, пов'язані з впливом рівня стресостійкості керівника на загальну роботу закладу освіти, його ефективності та стабільності.

Метою статті є дослідження впливу рівня стресостійкості в керівників дошкільними навчальними закладами на стабільність та ефективність роботи освітньої установи.

Проблема стресу в останній час є однією з самих актуальних тем в світовій психологічній науці та практиці. Існує достатньо велика кількість концепцій, моделей стресу, розроблені й вітчизняними, і зарубіжними дослідниками. Серед них – когнітивна теорія психологічного стресу Р. Лазаруса, основу якої складає позиція розгляду стресу з суб'єктивних точок зору крізь призму когнітивних процесів, концепції професійного стресу (А. М. Занковський, Т. Сох, W. Schorpflug та інші), соціально-психологічні теорії стресу (концепції: D. Mechanik, R. Darendor та інші) та багато інших [2, с. 44]. У сучасній літературі, термін стрес уживається практично в усіх випадках, коли мова йде навіть про незначні відхилення в діяльності, активності особистості, що пов'язані з будь-якими змінами внутрішнього та зовнішнього середовища.

У наш час, з одного боку, накопичено значна кількість багатопланових досліджень різних видів стресу – стрес життя, посттравматичний, професійний і т.п., з іншого – багато авторів відмічає складність і багато в чому суперечність, недостатність концептуальної та методологічної розробки даного психофізіологічного феномена.

Основна індивідуальна характеристика змісту стресу – адаптація (стресостійкість) [1, с. 102]. На думку зарубіжних авторів (А. Д. Адо, А. В. Вальдман, В. І. Лебедев та ін) □ це бар'єр психічної адаптації.

Стресостійкість – це здатність протистояти сильним негативним емоційним впливам, що викликають високу психічну напруженість, оскільки діяльність суб'єкта управління закладу освіти протікає в умовах значних психологічних навантажень. Керівниками дошкільних навчальних закладів стають здебільшого педагоги, які працюють в закладі вже не один десяток років. Тому показники фізичного та психічного здоров'я вже на початку кар'єри знижені. І ці показники знижуються на жаль, відповідно зі збільшенням стажу педагогічної роботи. Після 2 – 3 років педагогічної діяльності педагог починає відчувати стан хронічної втоми, скаржитися на

різні фізичні хвороби. Для педагогів, які працюють 15 – 20 років, характерні „педагогічні кризи”, „виснаження”, „емоційне вигорання” [4, с. 84]. Невідкладними питаннями у роботі керівника закладу дедалі частіше стають питання господарської діяльності, фінансової дисципліни. Фінансова ситуація постійно загострюється, може паралізувати процес розробки та ухвалення управлінських рішень, призвести до негативних наслідків функціонування дошкільного навчального закладу. Керівник дошкільного закладу належить до працівників з ненормованим робочим часом, і навіть у святкові та вихідні дні проблеми дошкільного закладу не дозволяють забути про них. Іноді керівник дошкільного закладу не має чітких посадових інструкцій із приводу того, що він повинен робити і де межі його відповідальності. Перелік завдань та несуттєвих звітів і подання всіляких даних в різні служби постійно збільшується. А враховуючи те, що практично всі керівники дошкільних закладів – жінки, то головним стресовим чинником для багатьох є постійна необхідність „розриватися” між роботою і сім'єю. Таким чином, як ми бачимо, стресорів в управлінській діяльності керівника дошкільного навчального закладу багато й вони різноманітні.

Керівник дошкільного закладу здійснює управлінську діяльність через систему стосунків з дітьми, колективом працівників, батьками, адміністративними та контролювальними інстанціями, різними громадськими організаціями тощо. А це і різні вікові категорії, і соціальні статуси, і гендерні відмінності. Зрозуміло, що всі ці люди так чи інакше аналізують і оцінюють роботу керівника, впливають на його настрій, самооцінку, створюють громадську думку про його роботу і як наслідок – про роботу організації, яку він очолює. Таким чином, керівник дошкільного закладу – це представник своєї організації, і від особистості керівника, його професійних та людських якостей залежить імідж всієї організації. Перші враження про дошкільний заклад батьки, які приводять своїх малюків, отримують насамперед від особистості керівника, від його рівня культури, комунікативних здібностей, вмінню стримуватися, вести конструктивний діалог. Це саме викликає у майбутніх „клієнтів” певний рівень довіри до закладу та відчуття задоволення своїм вибором.

Більшу частину свого робочого часу керівник дошкільного закладу витрачає на спілкування з працівниками свого колективу, а іншу частину □ на спілкування з вищим керівництвом, інстанціями які перевіряють, батьками вихованців, з колегами інших організацій. Тому навички до формування своєї робочої групи є особливо важливими, щоб об'єднати людей і навчити їх ефективно працювати на досягнення загальної мети в обстановці творчого співробітництва. Сьогодні для керівників важливим чинником в управлінській діяльності є вміння створити в закладі команду однодумців та працювати з нею, вести перемовини і досягати в них успіху. Ефективне управління персоналом багато в чому завжди буде залежить від професійних якостей керівника, до яких зараховують високий рівень стресостійкості, емоційної стриманості та стабільності [3, с. 6]. Не секрет,

що особливе співвідношення різноманітних темпераментів, характерів, цінностей життя викликає специфічну взаємодію людей. Одні контакти викликають задоволення від спілкування, сприяють ефективній взаємодії, інші – породжують почуття напруження у відносинах і навіть можуть привести до конфлікту, спричинити стрес.

Ступінь пристосовності керівника до психологічних перевантажень і властиві йому можливості їх подолання служать одним зі свідочств міри його підготовленості до тієї або іншої керівної посади [1, с. 117]. Подолання труднощів – це уникнення стресового стану у кризовій ситуації. Якщо керівник говорить, що він має труднощі, то це означає що він відчуває себе нездатним справитись зі своїми зобов'язаннями і вимогами ситуації. Встановлено, що найменше схильні до стресу керівники освітніх закладів урівноважені, переконані в тому, що джерело сили, необхідної для досягнення успіху, поміщене у власних здібностях і в можливостях, а не в зовнішніх обставинах, тобто орієнтовані на внутрішній локус контролю.

Стресостійкість керівника дошкільного закладу – це здатність відкинути особисті емоції у критичний момент та діяти, керуючись здоровим глуздом, не панікувати. Тому керівник, який володіє цією якістю, може протистояти діям інших людей (інстанціям, які контролюють, конфліктним особистостям), відбивати несправедливу критику, не реагувати на неї, і таким чином, зберегти своє особисте здоров'я та сприяти підвищенню іміджу своєї організації.

Керівництво сучасним освітнім закладом – справа складна і під силу не кожній людині. Щоб стати хорошим керівником, потрібно не лише мати педагогічні знання, але й володіти певними якостями та вміннями.

Чи можна керувати в сучасній освітянській діяльності без стресових впливів? Очевидно, не можна. Адже заради збереження психічного та фізичного здоров'я керівникам закладів всіх рівнів треба адаптуватися до нових умов постійно. Напруженість та зростання темпу життя часто призводять до перевантаження, виснаження людини. Саме тому особливого значення набуває така риса як емоційна стабільність та стресостійкість. Головною стратегією формування цієї важливої якості сучасного керівника є розвиток емоційного інтелекту, вміння керувати власними емоціями та протистояти стресам. Сучасна наука також пропонує ряд методів підвищення стресостійкості: соціально-психологічний ресурс ; психологічна освіченість і психологічна культура особистості; особистісні ресурси (активна мотивація подолання стресу, сила Я-концепції, самоповага, емоційно-вольові якості, позитивність і раціональність мислення, стан здоров'я та ставлення до нього як до самоцінності тощо); інформаційні та інструментальні ресурси (здатність контролювати ситуацію, здатність до адаптації, інтерактивні техніки змінювання себе та навколишню ситуацію тощо); матеріальні ресурси (стабільність оплати праці, рівень матеріального доходу, безпека життя); характер і способи подолання стрес-ситуацій [7, с. 56]. Подальші наші

дослідження будуть спрямовані на складання саме таких корекційних програм підвищення рівня стресостійкості керівників освітніх закладів.

Викорінити стрес в управлінні неможливо, але в наших силах навчитися протистояти складним стресовим впливам, влаштувати професійне та особисте життя так, щоб отримувати задоволення від праці, від міжособистісної взаємодії з колегами, оточенням, узагалі насолоджуватися яскравим життям успішної людини.

Список використаної літератури

- 1. Дьяченко М. И.** Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 206 с.
- 2. Ильин Е. П.** Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб : Издательство „Питер”, 2005. – 412 с.
- 3. Ковальчук В.** Професійний керівник – успішний заклад / В. Ковальчук // Управління освітою. – 2008. – № 36.
- 4. Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
- 5. Орбан-Лембрик Л. Е.** Психология управления : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
- 6. Селье Г.** Стресс без болезней / Г. Селье. – СПб : Лейла, 2000. – 129 с.
- 7. Шоутен Т.** Менеджмент керівника / Т. Шоутен, Л. Даниленко, О. Зайченко // Підручник для директора. – 2009. – № 6.

Байдик В. В. Стресостійкість керівника як умова стабільності роботи дошкільного навчального закладу

У статті проаналізовано особливості діяльності керівника дошкільного закладу з позиції сучасного управління. Розглянуто стресогенні чинники, які притаманні управлінській діяльності в дошкільних навчальних закладах. Зроблено аналіз впливу рівня стресостійкості керівника на ефективність роботи закладу. Визначено ряд методів підвищення стресостійкості: з метою збереження психічного та фізичного здоров'я керівників освітніх установ.

Ключові слова: управлінська діяльність, стресогени, рівень стресостійкості, емоційне напруження, емоційна стабільність, імідж закладу.

Байдык В. В. Стрессоустойчивость руководителя как условие стабильности работы дошкольного учебного учреждения

В статье проанализированы особенности деятельности руководителя дошкольного заведения с позиции современного управления. Рассмотрены стрессогенные чинники, которые присущие управленческой деятельности в дошкольных учебных заведениях. Сделан анализ влияния уровня стрессоустойчивости руководителя на эффективность работы заведения. Определен ряд методов повышения стрессоустойчивости с целью

сохранения психического и физического здоровья руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: управленческая деятельность, стрессогены, уровень стрессоустойчивости, эмоциональное напряжение, эмоциональная стабильность, имидж заведения.

Baydik V. V. Stress Resistance of Leader as a Condition of Stability of Work in Preschool Educational Establishment

In the article the features of activity of leader of preschool establishment are analysed from position of modern management. Stresogeni factors are considered, what inherent administrative activity in preschool educational establishments. The analysis of influence of personality level of stresostiykosti leader is done on efficiency of work of establishment. Certainly row of methods of increase of stresostiykosti: with the purpose of maintainance of psychical and physical health of leaders of educational establishments.

Key words : administrative activity, stresogeni, level of stresostiykosti, emotional tension, emotional stability, image of establishment.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372.893:004.031.42(07)

І. В. Бондар

**ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ**

Постановка проблеми. Важливою специфічною функцією освіти є відтворення соціальних практик шляхом залучення учня в такі умови і навчальні ситуації, в яких він виконує різні соціальні ролі, використовуючи набуті знання, спираючись на власний досвід, емоційно-ціннісні судження, й таким чином, забезпечується інтелектуальний, духовний, соціальний і креативний розвиток особистості. В даному контексті особливу увагу заслуговує інтерактивне навчання як таке, що розвиває особистісні якості учня, його потенціальні можливості.

Аналіз наукових досліджень останніх років свідчить про те, що зростає зацікавленість науковців і вчителів-практиків технологіями інтерактивного навчання, зокрема їх можливостями для активізації мислення учнів, розвитку їх творчого потенціалу.

Концептуальні засади інтерактивного навчання обґрунтовано провідними вітчизняними вченими О. Пометун, Л. Пироженком, О. Савченко, Г. Сиротенко. Науково-теоретичні питання ефективного використання технологій інтерактивного навчання у вивченні історії

висвітлені у роботах К. Баханова, практичним аспектам присвячені праці П. Мороза, О. Мокрогуза та ін.

Проблеми творчості і креативності багатоаспектні та досліджуються суміжними науками. У філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги творчості (М. Монтель, Г. Гегель, Я. Коменський, С. Русова, Д. Ельконін, І. Лернер, М. Данилов, М. Скаткін, Ю. Богоявленська, Я. Пономарьов, С. Сисоєва та ін.). Проблема творчості та здатності до творчої діяльності піднімалася у працях, присвячених методиці навчання історії, але лише у зв'язку з дослідженням інших проблем: зростання пізнавального інтересу на уроках історії, розвитку історичного мислення на творчому рівні; формування умінь, які забезпечують набуття досвіду творчої діяльності (К. Баханов, В. Комаров, О. Пометун, О. Мокрогуз, Л. Борзова та ін.).

Однак наукові дослідження, шкільна практика засвідчили, що безпосередньо формуванню креативності школярів приділяється недостатньо уваги.

Водночас цей аналіз засвідчує недостатність навчальної і науково-методичної літератури з питань впровадження технологій інтерактивного навчання в процес вивчення історії. У методиці навчання історії наразі існує дефіцит повноцінних наукових розвідок, які б стосувалися саме проблеми формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії. Розрізнені статті в часописах відображають лише окремі аспекти цієї важливої проблеми. Не існує також і спеціальних праць, присвячених проблемі впровадження інтенсивних технологій формування креативності. Це зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета нашої статті полягає у визначенні можливостей застосування інтерактивних технологій у процес вивчення шкільних курсів історії з метою формування креативності старшокласників та в окресленні відповідних меті етапів, форм і методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічні дослідження тлумачать креативність як сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження у творчий процес. Даний феномен характеризується здатністю визначати проблему, бачити шляхи її розв'язання, оригінальністю, можливістю відійти від шаблону, тобто здатністю до творчості, є умовою самореалізації особистості.

Як показують численні дослідження, креативність не є цілковито вродженою якістю, вона розвивається в процесі навчання і виховання в безпосередній активній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу. Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що творчі (креативні) здібності людини особливо інтенсивно розвиваються у шкільному віці в процесі навчання [3]. Відтак розвиток творчої активності школярів вимагає впровадження у навчально-виховний процес таких освітніх технологій, що значною мірою забезпечують організацію навчальної діяльності учнів, за якої відбувається нагромадження досвіду пошукової і дослідницької діяльності; тренування

у конструюванні, моделюванні; розвиток уяви, фантазії, творчості. Крім того, формування креативності доцільно здійснювати у старшому шкільному віці, коли творчі здібності людини розвиваються особливо інтенсивно, оскільки у саме у старшокласників виробляється активна життєва позиція, більш свідоме відношення до вибору майбутньої професії, до самовизначення та самоусвідомлення. В результаті зростає потреба в знаннях своїх здібностей і можливостей їх реалізації. Характерним для цього вікового періоду є зростання свідомості (усвідомлення навколишнього світу і відношення до нього). Формування особистості старшокласника зумовлене зростом самосвідомості, яка виражається в самооцінці, прагненні до самовдосконалення. І для отримання позитивних результатів треба здійснювати пошук ефективних технологій формування означеної якості у старшокласників.

Усе вище зазначене вказує на необхідність впровадження нових технологій формування креативності старшокласників.

Проблеми інтерактивного навчання зараз активно розглядаються у теоретичному та методичному аспектах. Слово інтерактив походить від англійського слова *inter* – взаємний, *act* – дія. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі діалогу з будь-ким або будь-чим (наприклад, комп'ютером). Сам термін „інтерактивне навчання” відносно новий: в науковий обіг у 1975 р. його вводить німецький дидакт Ганс Фріц. Українські дослідники трактують інтерактивність у навчанні як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії [8; 9]. Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів до процесу пізнання. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. М. Бім-Бада інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється [5]. Українські методисти і дидакти О. Пометун і Л. Пироженко зазначають, що „суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання” [7; 8]. Саме цим визначенням ми будемо послуговуватися у нашому дослідженні.

Інтенсивною формою реалізації творчого потенціалу учнів є інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, функціональне призначення якої – створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. В умовах інтерактивного навчання учні відчувають істотну емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає їм можливість вийти далеко за рамки їх нинішнього рівня знань та вмінь [8].

Дослідники розглядають інтерактивне навчання як сукупність технологій. Інтерактивні технології навчання містять чітко спланований очікуваний результат навчання. Окремі інтерактивні методи і прийоми, що

стимулюють процес пізнання, розумові та початкові процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів, вони самою своєю структурою визначають кінцевий результат [8, с. 24].

Характерними рисами інтерактивного навчання вважають: побудову навчання як розв'язання серії взаємопов'язаних проблемних ситуацій; переважно групова форма роботи учнів на уроці; опора на особистий досвід; відкритість навчання, відсутність раз на завжди визначеного рішення; співробітництво різних рівнів (вчитель-група, вчитель-учень, учень-група, учень-учень); широкий зворотній зв'язок – учень бачить реакцію вчителя, може проконсультуватися в будь-який момент навчання; емоційне піднесення, розкритість; діалог – основний елемент навчання [1].

Проблемним є питання класифікації інтерактивних технологій. Більшість наявних класифікацій поєднують різні аспекти і підходи до об'єднання їх у групи. Так, Н. Суворова виокремлює найбільш відомі на Заході, в Росії та Україні форми групової роботи: „велике коло”, „вертушка”, „акваріум”, „мозковий штурм”, „дебати” [11]. Л. Півень додає до названих „розігрування ситуацій”, „коло ідей”, „займи власну позицію” тощо [6]. Г. Сиротенко першим в українській дидактиці узагальнює наявні форми, розподіливши їх на п'ять груп: кооперативне навчання, технологія роботи в парах або змінних групах („карусель”, „діалог”, „синтез думок”, „навчаючи вчуся”, „аналіз ситуацій”, „ажурна пилка”); технології навчання у грі; дискусія („метод прес”, „обери позицію”, „ток-шоу”); метод проектів; тренінгові методи навчання („міні-лекція”, „групова дискусія”, „ігрова ситуація”, „метод кейсів”, „мозкова атака”) тощо [10].

Найбільш відомою упорядкованою і логічною є класифікація О. Пометун і Л. Пироженко, які виокремлюють чотири групи технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [8].

Усі перераховані технології можуть використовуватися при вивченні різних навчальних тем і мати різний вплив відповідно до визначеної вчителем мети, сприяти формуванню як загально навчальних, так і вузько предметних умінь та навичок.

Аналіз робіт, у яких досліджувалася теорія і практика інтерактивного навчання (К. О. Баханов, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко) доводить – таке навчання ефективно сприяє міцному засвоєнню знань, формуванню навичок та умінь, виробленню цінностей.

Креативний складник ми знаходимо в активних методиках, за допомогою яких реалізується інтерактивне навчання.

Експериментальне дослідження ефективності використання інтерактивних технологій на уроках історії у старших класах, аналіз методичної літератури дозволили визначити переваги інтерактивного навчання, які полягають у: зацікавленому ставленні учнів до нестандартної організації освітнього процесу, активізації мислительної та творчої

діяльності, покращення показників запам'ятовування навчальної інформації, формування мотиваційної готовності до створення власних освітніх продуктів, формування вміння бачити проблему, формулювати її, знаходити шляхи її розв'язку, розвиток навичок особистісної рефлексії [1; 6; 7; 8].

На наш погляд, для успішного досягнення мети шкільних курсів історії необхідне широке використання у ході уроку інтерактивних методів навчання. На початку уроку з метою актуалізації опорних знань учнів доцільно використовувати „мозковий штурм”, розгляд казусів (реальних випадків, історичних ситуацій), „делегування повноважень”. Далі вирішується завдання мотивації потреби у вивченні нового способу дії шляхом проблемних ситуацій, роботи в малих групах. Етап формування необхідних умінь доцільно проводити, використовуючи ситуативне моделювання, рольові ігри, імітації, консалтинг, взаємонавчання, дебати. Необхідно передбачити творче перенесення набутих знань і умінь у нові умови шляхом методу проектів, етюдів, ессе, портфоліо, презентації тощо. Такий підхід є особливо цінним у вирішенні проблем формування креативності старшокласників.

Особливо цінним, на наш погляд, є можливість використання інтерактивних технологій на різних етапах уроку, за різних форм організації навчання.

У дослідженнях даних технологій ми знаходимо переконливі докази того, що ефективність навчання старших учнів зростає в умовах інтеракцій, що передбачає залучення пізнавального і життєвого досвіду учнів, використання його у процесі обговорення і дискусій, ситуативного моделювання. Творчий потенціал весь час знаходиться у збудженому стані, що створює умови зростання креативності учнів [1; 7; 10; 11].

Нагромаджений уже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо засвідчує, що інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дають можливість учням:

- аналізуючи історичну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну точку зору, аргументувати її;
- дискутувати на різні історичні теми;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через залучення у життєві ситуації;
- навчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси, прагнути діалогу;
- знаходити спільне розв'язання суперечливих питань;

- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, креативного розв'язку поставлених проблем.

Висновок. Виходячи з усього сказаного вище, можна зробити висновок, що впровадження технологій інтерактивного навчання вносить у звичну систему вивчення історії привабливу для учнів новизну, змінюються уставлені кордони предметного викладання, а найголовніше – досягнення освітніх стандартів відбувається більш інтенсивно і цілісно. Інтерактивність, оригінальність і оперативність даних технологій робить їх популярними і серед учнів, і серед вчителів, а в кінцевому результаті їх систематичне впровадження підвищує креативність учбового процесу.

Оскільки проблеми формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії є новими і недостатньо розкритими подальших наукових досліджень вимагають змістова та технологічна підготовка вчителів-практиків до формування означеної якості.

Список використаної літератури

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : монографія / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с. **2. Державний** стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 4. **3. Лернер И. Я.** Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. **4. Мартинець А. М.** Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7 – 8. – С. 28 – 31. **5. Педагогический** энциклопедический словарь / [сост. Б. М. Бим-Бад]. – М., 2002. – 528 с. **6. Півень Л. М.** Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання / Л. М. Півень. – Миколаїв, 2003. – 36 с. **7. Пометун О.** До питання досвіду впровадження інтерактивних технологій / Антологія адаптованого досвіду / О. Пометун. – Рівне, 2004. – С. 132 – 136. **8. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с. **9. Програми** для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 5 – 12 класи. – К. : Перун, 2005. **10. Сиротенко Г. О.** Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Х. : Основа, 2003. – 80 с. **11. Суворова Н.** Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25 – 27.

Бондар І. В. Інтерактивне навчання у формуванні креативності старшокласників у процесі вивчення історії

У статті розглянуто можливості інтерактивного навчання формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії. Автор аналізує практику впровадження інтерактивних технологій у процес навчання, виявляє особливості їх застосування.

Ключові слова: творча діяльність, креативність, інтерактивні технології, інтеракція.

Бондарь И. В. Интерактивное обучение в формировании креативности старшеклассников в процессе изучения истории

В статье рассматриваются возможности интерактивного обучения в формировании креативности старшеклассников в процессе изучения истории. Автор анализирует практику внедрения интерактивных технологий в процесс обучения, выделяет особенности этого процесса.

Ключевые слова: творческая деятельность, креативность, интерактивные технологии, интеракции.

Bondar I. V. Interactive Education in Forming Senior Pupils Creativity in the Process of the History Study

The article deals with the possibilities of interactive education are in-process examined in forming of creativity of senior pupils in the process of study of history. The author analyses practice of introduction of interactive technologies in the process of study, finds out the features of their application.

Key words: creative activity, creativity, interactive technologies.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372

Н. М. Горобець, О. В. Янко

**КОНТРОЛЬ ЗА РОЗВИТКОМ ДІТЕЙ
ПЕРШОЇ МОЛОДШОЇ ГРУПИ – ВАЖЛИВА УМОВА
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ДНЗ**

Проблеми раннього дитинства останнім часом привертають увагу багатьох науковців. І це не випадково, бо даний період – це особливий період, який є підґрунтям загального розвитку дитини, стартовим етапом в житті малюка, основою, фундаментом у формуванні людської особистості. У ранньому дитинстві закладаються основи фізичного, розумового, морального, естетичного становлення особистості. За темпами розвитку, насиченості оволодіння вміннями і навичками цей вік має перевагу перед наступними періодами дитинства, у зв'язку із швидким формуванням всіх властивих людині психофізіологічних процесів. І тому вкрай важливо посилення контролю за процесом фізичного і нервово-психічного розвитку малюків. Це питання не є новим, проте залишається актуальним, особливо в сучасних умовах: поліпшення соціально-економічного становища нашої країни, яке призвело до збільшення кількості

новонароджених дітей; відновлення роботи груп раннього віку після тривалого консервування; надання батьками переваги суспільному дошкільному вихованню.

Вивченню психолого-педагогічних проблем раннього дитинства присвячено праці науковців Н. Аксаріної, Г. Ляміної, Л. Печори Н. Щелованова та ін., що є засновниками педагогіки раннього віку, а також сучасних науковців А. Гончаренко, Т. Гурковської, О. Денисюк І. Карабаєвої О. Кононко, Л. Лохвицької, І. Макаренко, М. Машовець, Л. Тонковид, В. Юристи, які в своїх роботах розкривають методіку проведення психо-фізичного дослідження малюків, особливості побудови освітньо-виховного процесу в групах раннього віку.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей періоду раннього дитинства та структури проведення дослідження фізичного і нервово-психічного розвитку малюків вихователем сучасного дошкільного навчального закладу.

Ранній вік – унікальний період у розвитку дитини, який відрізняється низкою особливостей. Дитину раннього віку характеризує недостатня витривалість нервової системи. Чим меншою є дитина, тим коротшим є її неспання і довшим є сон упродовж доби. Якщо порушуються ці умови, то дитина втомлюється, що призводить до виснаження нервової системи. Чітке дотримання режиму забезпечує правильний розвиток і добре самопочуття дитини. Як зазначає Н. Аксаріна, незрілість внутрішніх систем у поєднанні з інтенсивним розвитком роблять організм малюка вразливим, він часто хворіє [1].

Для дітей раннього віку характерним є тісний взаємозв'язок між фізичним і психічним розвитком. Фізично міцний малюк діяльний, бадьорий, він активно сприймає навколишнє середовище, і навпаки фізично неактивна дитина менш рухлива, пасивна в своїх діях.

Діти раннього віку також мають нестійкий емоційний стан. Підвищена збудженість підкоркових відділів і слабкість регулювальної функції кори головного мозку призводять до того, що відповідні реакції дітей на різноманітні зовнішні збудники супроводжуються яскравими емоціями. Незначні відхилення в режимі дня – не своєчасне годування, неправильна організація неспання, дефіцит спілкування з дорослими та ін., перебування поблизу інших дітей – призводить до змін у настрої малюків: одні збуджуються, інші пригнічуються. Малюкам легко передається настрій дорослого, а також інших дітей. Вони чутливо сприймають ставлення до себе з боку дорослих, хворобливо реагують на їхні численні заборони.

Раннє формування позитивних емоцій, тісний емоційний контакт, який встановлюється між дитиною і дорослим із перших місяців життя, є базою для своєчасного та успішного становлення особистості дитини. Уміння, які опановують діти, взаємопов'язані. На думку С. Олексенко, початок формування органів чуття, насамперед зору і слуху, відіграє важливу роль у розвитку рухів руки, повзання і ходьби, а без своєчасного розвитку руки неможливим є подальший розвиток предметної діяльності тощо [2].

Розвиток мовлення пов'язаний із розвитком рухової сфери дітей. Дрібні рухи пальців рук стимулююче впливають на формування розмовного центру. Діти раннього віку легко навчаються. Їхнє навчання передбачає розвиток зорового і слухового сприйняття, мовлення (пасивного й активного), основних рухів, рухів руки, взаємодії з близькими дорослими і дітьми. Доведено, що кора головного мозку дітей раннього віку має великі компенсаторні можливості. Якщо дії дорослого мають цілеспрямований характер, то малюки можуть досягти високого рівня розвитку здібностей, які самостійно сформувати вони не зможуть. Цю особливість розвитку дітей раннього віку використали Глен Доман, Сесіль Лупан у своїх технологіях раннього навчання.

Одночасно для дітей раннього віку характерною є нестійкість сформованих умінь. Через це в роботі з дітьми передбачаються повторення ігор-занять, закріплення матеріалу в самостійній діяльності. Малюків неможливо примусити дивитись, слухати, запам'ятовувати, якщо їм нецікаво. Діти раннього віку легко відволікаються, реагують на сторонні розмови, пересування групою тощо. Необхідно враховувати, що відповідні реакції дітей є відстроченими, тому під час проведення організованих форм роботи не слід вимагати від них швидкої відповіді, зміни рухів.

Успішність фізичного і нервово-психічного розвитку малюків раннього віку залежить від таких умов:

- дотримання режиму, який відповідає віковим та індивідуальним особливостям;
- педагогічно правильне керівництво самостійною та організованою діяльністю;
- створення доброзичливої атмосфери в групових кімнатах; емоційно-збагачене спілкування з кожним малюком; формування емоційного контакту (категорії „дитина – дорослий”, „дитина – дитина”); забезпечення емоційного спілкування на основі спільних дій, які супроводжуються усмішкою, ласкавою інтонацією, виявленням турботи до кожного малюка;
- формування довіри дитини до вихователя;
- здійснення поступового залучення новачка в колектив однолітків;
- проведення ігор та вправ з урахуванням бажання малюка його емоційного стану, рівня проходження адаптаційного періоду, ігрових можливостей дитини.

За перші 3 роки життя відбуваються не тільки кількісні, але й якісні зміни: формуються елементи самосвідомості, мова, мислення: дитина активно засвоює соціальний досвід, оволодіває різними практичними діями, стає суб'єктом діяльності. У цей період складаються такі ключові якості як пізнавальна активність, довіра до оточуючого світу, доброзичливе ставлення до людей тощо. М. Машовець та Т. Гурковська зазначають, що ці якості та здібності не виникають автоматично, як результат фізіологічного дозрівання. Їх становлення потребує певних форм спілкування дорослої людини з дитиною та їхньої спільної діяльності [3; 4].

Сучасне життя вимагає посилення контролю за процесом фізичного і нервово-психічного розвитку малюків. Контроль за особливостями становлення маленької дитини має на меті не лише діагностику її розвитку, а й своєчасне забезпечення необхідних для нього умов. У свій час відомий психолог Борис Ельконін зауважував, що діагностика – це контроль за ходом психічного розвитку дітей з метою корекції виявлених відхилень. А в ранньому віці цей контроль має бути особливо пильним, адже від цього залежить здоров'я маленької людини. Результати діагностики дають змогу визначити рівень розвитку малюка, необхідність внесення відповідних змін в освітнє середовище та, за потреби, спланувати корекційну роботу з ним [5].

Правильна діагностика – це перший крок в організації корекції відхилень. Вона дає змогу з'ясувати причини порушень у психічному розвитку, визначити сторони, які потребують найбільшого втручання. Отже, на підставі отриманої інформації можна скласти план корекції – від допомоги дитині у виправленні простих недоліків до компенсації складних дефектів. Розглядаючи особливості діагностичної методики для дітей раннього віку, Т. Гурковська зазначає, що вона має бути побудована так, щоб не лише практичний психолог, а й вихователь міг використовувати її, спостерігаючи за щоденною життєдіяльністю дітей у групі [6, с. 16]. Це до певної міри може розв'язати проблему відсутності кваліфікованих психологів у багатьох дошкільних закладах. З іншого боку, це дасть змогу запобігти перевтомі малюків, що є обов'язковим правилом проведення всієї розвивальної роботи в групі двох – трирічних дітей. Адже у дітей раннього віку досить невелика працездатність нервової системи, і проведення спеціального дослідження, крім режимних процедур і планових ігор та занять, може спричинити їх перевтому. Ще одна особливість такої діагностичної методики полягає у тому, що всі діагностичні обстеження залучено в процес будь-якої спільної діяльності дорослого і малюка, зокрема ігрової. Але обстеження буде продуктивним лише тоді, якщо дорослий створить умови, які дадуть дитині змогу зосередитися, „прийняти” завдання і виконати його. Отже, необхідно зацікавити дитину і домогтися її уваги. Під час проведення діагностики необхідно використати цілий комплекс завдань, який дасть змогу виявити різнобічні особливості розвитку дитини і скласти цілісне уявлення про її психіку. При цьому необхідно не лише правильно підібрати ігрові завдання, але й провести дослідження так, щоб дитина не стомилася і не відмовилася від участі у запропонованій грі.

Особливості поведінки дітей раннього віку можуть істотно впливати на результати будь-якого дослідження. Саме тому дослідження має бути багаторазовим, з огляду на необхідність відкинути усі сьогочасні ситуативні нашарування, які можуть спотворювати інформацію про дійсний стан пізнавального, емоційного, мовленнєвого, соціального і особистісного розвитку дитини [6].

Структура проведення дослідження психофізичного розвитку

малюків складається з наступних етапів. На першому етапі здійснюється повсякденний контроль за поточним станом здоров'я і нервової системи дитини, її самопочуттям у певний момент (об'єктивними показниками здоров'я і стану дитини є: температура тіла, стан шкіри та зіва, випорожнення, сон, апетит, характер неспання, емоційний стан). У дошкільному закладі він здійснюється вихователем групи за допомогою і під керівництвом лікаря (медичної сестри), вихователя-методиста, завідувача. Під час ранкового прийому, крім огляду зіва й шкіри, вимірювання температури, вихователь фіксує у щоденнику групи, одержані від батьків дані про стан малюка вдома: характер сну, апетит, емоційний стан і поведінку, якщо є якісь відхилення або щось таке, що вимагає від вихователя підвищеної уваги й особливого нагляду за дитиною. Протягом дня педагог стежить за настроєм, апетитом, сном цих дітей і передаючи зміну чи готуючись до наступного дня, він коротко аналізує стан здоров'я дітей, основні зміни, нове в їхній поведінці.

Своєчасний контроль за розвитком і поведінкою дітей, аналіз даних спостережень дає змогу звернути увагу батьків, педагогів, лікарів на затримку в розвитку чи відхилення в поведінці, своєчасно вжити ефективні засоби щодо запобігання новим можливим відхиленням, а також вчасно виправити й загальні недоліки виховної роботи в групі, в дошкільному закладі.

Наступним етапом контролю є облік психофізичного розвитку малят. Педагогу необхідно не лише правильно підібрати ігрові завдання, але й провести дослідження так, щоб дитина не стомилася і не відмовилася від участі у запропонованій грі. Загальновідомо ж, що будь-який педагогічний чи оздоровчий захід має позитивний результат тільки тоді, коли відповідає стану здоров'я, індивідуальним особливостям і поведінці дитини. Для обліку динаміки психофізичного розвитку користуються об'єктивними показниками, що характеризують рівень розвитку кожної дитини. Конкретні показники нервово-психічного розвитку для організації повсякденного контролю протягом перших трьох років розроблені професором М. Щеловановим, Н. Кучерявою – вихователем-методистом ДНЗ № 120 м. Києва, І. Макаренко – викладачем кафедри дефектології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, які узагальнено в роботі Т. Гурковської та К. Печори [6; 7].

Аналізуючи результати проведеного контролю, лікар, старша медична сестра, завідувач, вихователь-методист і, зрозуміло, вихователі груп раннього віку мають добре знати: провідні лінії у розвитку дитини на тому чи іншому віковому етапі; оптимальні терміни їх формування, та важливо не пропустити їх, аби потім не довелося докладати багато зусиль для досягнення потрібних результатів і насамперед забезпечити необхідні виховні заходи для своєчасного їх формування.

На кожному віковому етапі виділяються найбільш значущі для загального розвитку дітей уміння. Досконало знаючи провідні лінії розвитку дитини, вимоги до формування вмій і навичок на кожному з цих етапів,

аналізуючи дані спостережень за поведінкою під час самостійної діяльності, режимних процесів, занять, вихователь може правильно оцінити рівень розвитку своїх підопічних, їхню готовність до сприймання певних педагогічних впливів, результативність тих чи інших виховних заходів [8].

Таким чином, підводячи підсумок вищевикладеного, можна зазначити, що своєчасність створення належних умов, правильна організація життя та виховання, діагностика психо-фізичного розвитку – запорука повноцінного розвитку здорової від народження дитини. Спеціально організоване предметно-ігрове середовище та емоційне спілкування сприяють процесу соціалізації дітей, впливають на всі аспекти її розвитку. Від того, чи зможуть дорослі створити необхідні для розвитку умови, залежить його подальше життя.

Водночас вважаємо, що структура проведення дослідження фізичного і нервово-психічного розвитку малюків потребує подальшого наукового обґрунтування та розробки методичного супроводу з цього питання на допомогу вихователям дошкільних закладів.

Список використаної літератури

- 1. Аксарина Н. М.** Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М. : Изд-во „Медицина”, 1972. – 263 с.
- 2. Олексенко С.** Третій рік життя: проблеми взаємодії / С. Олексенко // Дошк. виховання. – 2005. – № 3. – С. 20 – 23.
- 3. Машовець М.** Відкриваємо таємницю раннього віку / М. Машовець // Дошк. виховання. – 2005. – № 11. – С. 18 – 19.
- 4. Гурковська Т.** Проблеми раннього віку / Т. Гурковська // Дошк. виховання. – 2001. – № 12. – С. 23.
- 5. Денисюк О.** У центрі уваги – раннє дитинство / О. Денисюк // Дошк. виховання. – 2003. – № 8. – С. 10 – 13.
- 6. Гурковська Т.** Контроль за розвитком малюків / Т. Гурковська // Вихователь-методист. – 2010. – № 6. – С. 15 – 19.
- 7. Печора К. Л.** Книга для вихователя дитсадка / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
- 8. Кононко О.** Добре зернятко – гарні сходи / О. Кононко // Дошк. виховання. – 2005. – № 3. – С. 4 – 6.

Горобець Н. М., Янко О. В. Контроль за розвитком дітей першої молодшої групи – важлива умова педагогічного процесу в ДНЗ

У статті розглянуто особливості дітей раннього віку. Особливу увагу приділено обґрунтуванню необхідності проведення діагностики психофізичного розвитку дітей раннього віку. Розкрито етапи контролю дослідження фізичного і нервово-психічного розвитку дітей.

Ключові слова: ранній вік, психофізичний розвиток, діагностика, контроль, провідні лінії розвитку, корекційна робота.

Горобець Н. Н., Янко Е. В. Контроль за развитием детей первой младшей группы – важное условие педагогического процесса в ДУЗ

В статье рассматриваются особенности детей раннего возраста. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости проведения

диагностики психофизического развития детей раннего возраста. Раскрыты этапы контроля исследования физического и нервно-психического развития детей.

Ключевые слова: ранний возраст, психофизическое развитие, диагностика, контроль, ведущие линии развития, коррекционная работа

Gorobets N. M, Yanko O. V. The Control after Development of the First Junior Group Children as an Important Cnstituent of Pedagogical Process at Preschool Establishments

The article deals with the features of children at their early age. Special attention is spared to the necessity of psychophysiological diagnostics of early age children development. The stages of control studies of physical and neuropsychological development of children is revealed..

Key words: early age, psychophysiological development, diagnostics, leading lines of development, correction work.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.88

Е. И. Дьяченко

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЛАССАХ**

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Многолетняя практика убедительно показала, что начиная с позднего подросткового возраста в системе образования должны быть созданы условия для реализации учащимися своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов. Большинство старшеклассников отдают предпочтение тому, чтобы знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться. Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учащимися индивидуальной образовательной траектории.

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения позволяющее за счет изменений в структуре,

содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами, намерениями в отношении продолжения образования.

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большего числа профилей), с другой – ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого государственного экзамена, утверждение стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами.

Профильное обучение рассматривается в настоящее время одним из наиболее перспективных способов обеспечения преемственности между школьным и вузовским образованием, сокращения разрыва между образовательным уровнем, предъявляемым высшими учебными заведениями.

Под профильно-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальностью, которые, в свою очередь, требуют его изучения. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей (т.е. традиционного школьного обучения, подготовки к вступительному экзамену в ВУЗ) и социализации (разговорного общения, выживания за границей и т. д.)

Еще одним из наиболее важных вопросов возникающих в процессе обучения, является проблема отбора содержания обучения. Здесь также необходимо учитывать краткосрочность профильно-ориентированного курса иностранного языка. Кроме того, содержание обучения должно максимально удовлетворять потребности обучаемых, способствовать их профессиональному самоутверждению, предоставлять возможность для самореализации и самораскрытия личности.

Как показывает анализ действующих школьных учебников для 10 – 11 классов, современные тенденции профессионально-ориентированного обучения не находят еще пока отражения в учебной литературе. Это не способствует успешности функционирования всей системы обучения иностранному языку в средней школе, так как учебник является одним из основных средств обучения иностранному языку.

Структура и содержание учебных материалов и пособий по иностранному языку для профильной школы должны соответствовать целям, содержанию и формам обучения. У учителей вызывает затруднение

составление рабочих программ профильных и элективных курсов в рамках иноязычной подготовки и методического сопровождения.

Обычно такие материалы, соответствующие какому-либо функциональному подязыку изучаемой школьниками предметной области, представляют собой набор текстов, лексико-грамматических упражнений к ним и в лучшем случае некоторые комментарии по иноязычному содержанию данного профиля.

Отличительной чертой профильно-ориентированного обучения иностранному языку является осознание учащимися потребности в его изучении. В содержание обучения иностранному языку включается совокупность того, что учащиеся должны усвоить в процессе обучения так, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали запросам и целям данного контингента учащихся.

Что считается в рамках данного профиля конечной целью обучения – владение учащимися иностранным языком на рецептивном или продуктивном уровне.

Этап рецептивного усвоения языкового материала – предшествующий и определяющий в реализации продуктивного этапа. Для рецептивного этапа отбор содержания сводится к тому, чтобы дать учащимся необходимый лексико-грамматический минимум, обеспечивающий понимание и усвоение определенного количества терминов в текстах изучаемого профиля. Для продуктивного этапа такой материал и массив терминологической лексики становится активным для говорения и письменной речи, а также средством контроля и оценки владения навыками и умениями в продуктивных видах иноязычной речевой деятельности.

Таким образом, в процессе профильно-ориентированного обучения иностранному языку мы не только формируем у учащихся определенный комплекс знаний о языке как системе, но и навыки и умения использования данных знаний в процессе коммуникации.

Потому основными задачами подобного курса являются:

- обеспечение запоминания учащимися определенного количества языкового материала (например, лексических единиц по тематике курса;
- формирование у учащихся навыков и умений использования языкового материала в речи;

Для повышения эффективности процесса профильно-ориентированного обучения иностранному языку необходимо учитывать особенности организации процесса обучения в рамках профессиональной подготовки учащихся, а также их индивидуально-психические особенности. Эффективность процесса обучения может быть повышена разными путями и, при этом, без увеличения отводимого на занятия времени.

Наиболее эффективны тренировочные упражнения по закреплению лексики, имеющие коммуникативную направленность. Целевая установка коммуникативных упражнений предполагает непосредственное

использование лексических единиц в речи. Преподаватель может комментировать высказывания учащихся в форме максимально приближенной к естественной беседе. Необходимо также уделять внимание актуальности закрепляемой лексики на данный момент для данного состава учащихся. Коммуникативные упражнения достаточно эффективны лишь при использовании их с учетом индивидуально-психических особенностей учащихся. И из многих вариантов целевых установок, необходимо выбирать такие, которые соответствуют уровню знаний учащихся и их психологической настроенности.

Проектирование профильно-ориентированного курса – сложный процесс, в котором непосредственно участвует преподаватель, поскольку такой курс на удовлетворение потребностей учащихся не просто определенного профиля, а зачастую весьма узкой специализации. Если обучение общему иностранному языку во многом обусловлено сложившейся традицией преподавания, выбором того или иного учебника, рекомендованного Министерством Образования, программами и более или менее четкими стандартами, а также системами уровневого тестирования, то проектирование профильно-ориентированных курсов для учащихся других сфер занимает существенную и весьма важную часть нагрузки преподавателя.

Проектирование курса при этом рассматривается как особый вид профессиональной деятельности по созданию педагогом представлений о будущем процессе обучения, воспитании и создания личности учащегося и написания материалов, обучения языку, контроля и оценки.

Можно выделить три группы факторов, влияющих на проектирование профильно-ориентированного курса иностранного языка: описание языка, теории обучения и анализ потребностей.

При проектировании курса иностранного языка для специальных целей требуется рассмотреть широкий спектр теоретических и практических вопросов, как общих, так и весьма специфических. Одни из них требуют проведения специального исследования, другие позволяют преподавателю положиться на собственную интуицию и личный опыт, тогда как третьи апеллируют к теоретическим моделям.

Оптимальной организацией системы профильно-ориентированного обучения, получившей широкое распространение за рубежом, является его модульная организация, в основе которой лежит понятие модуль.

Из сущности модульного обучения вытекают его преимущества для организации системы профильной подготовки:

- разбивка содержания обучения на законченные части (модули и его элементы)
- высокая степень гибкости и адаптации к конкретным условиям
- возможность постоянного совершенствования модульной системы без изменений общей структуры программы
- максимальная индивидуализация продвижения в обучении, которая предполагает широкое использование методов самоорганизации и

самоконтроля; легкость создания компьютерных программ на базе уже имеющихся модулей

- гарантированное достижение целей и результатов в обучении за счет осознания их учащимися в качестве перспективы познавательной и практической деятельности

- автономия и самостоятельность познавательной деятельности учащихся

Таким образом, учащиеся могут самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой, включающей в себя план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции преподавателя могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Модульное обучение переносит акцент с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность учащихся и предполагает повышение личностной активности не только учащихся, но и преподавателя.

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

Построения профильно-ориентированного курса 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, что, естественно, создаст благоприятную атмосферу для практического применения языка как средства общения, выдвинет прагматическую функцию языка на первое место.

Учитывая перечисленные аргументы, можно считать профильный курс одним из эффективных средств мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

Изучение иностранного языка в профильном курсе способствует реализации практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей целей обучения.

Следует отметить преимущества, которые дает профильно-ориентированное обучение. Во-первых, учащиеся видят целесообразность изучения иностранного языка. Они видят в курсе источник интересной дополнительной информации и поэтому с большей охотой читают и пополняют свои лексические запасы, развивают навыки говорения. Учащиеся познают социальную роль языка, так как убеждаются на деле, что любая идея, на каком бы языке она не звучала, по своей сути будет неизменна. Истинно глубокие знания можно получить не только когда работаешь с родной, но и с иностранной литературой по данному вопросу. Профильно-ориентированные курсы готовят учащихся к межкультурному

сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире.

Профильно-ориентированный курс обеспечивает реализацию межпредметных связей на уровне повторения ранее изученного материала по нескольким учебным предметам, изучение нового фактического материала, овладение общими мыслительными операциями учебно-исследовательскими стратегиями. Активное владение иностранным языком является одним из наиболее важных показателей личностного и профессионального развития учащегося.

Список использованной литературы

1. **Бим И. Л.** Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. 2. **Бим И. Л.** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 2007.

Дьяченко Е. И. Особенности обучения иностранному языку в профильно-ориентированных классах

Современное общество, экономическая ситуация в стране и развитие рынка повлияли на необходимость общения на иностранном языке. Статья посвящена одной из актуальных проблем образования. Она открывает проблемы профильного обучения иностранному языку. Основное внимание обращено на принципы профильного обучения иностранному языку в школах.

Ключевые слова: профильное обучение, средняя школа, коммуникативная компетенция, индивидуализация и профилизация.

Дьяченко О. І. Особливості навчання іноземної мови в профільно-орієнтованих класах

Сучасне суспільство, економічна ситуація в країні та розвиток ринку вплинули на необхідність спілкування іноземною мовою. Статтю присвячено одній з актуальних проблем освіти. Вона відкриває проблеми профільного навчання іноземної мови. Основну увагу звернено на принципи профільного навчання іноземної мови в школах.

Ключові слова: профільне навчання, середня школа, комунікативна компетенція, індивідуалізація і профілізація.

Dyachenko E. I. Particularities of Teaching of Foreign Language in Profile Classes

Modern social and economic situation in the country and development of the market attitudes have resulted in necessity of communication in foreign language. The article is devoted to one of actual problems of education. It opens the problems of profile teaching of foreign language. The main attention is paid to the principle of profile teaching of foreign language at schools.

Key words: profile training, secondary school, communicative competence, individualization and differentiation of education.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:37.018.3

С. М. Курінна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ

Державний дитячий будинок сьогодні позиціонує себе як центр вирішення соціально-педагогічних проблем дітей-сиріт. Але сутнісні трансформації нашого суспільства вимагають істотних перетворень у структурі, завданнях та формах соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку.

Рівень дослідження означеної проблеми характеризується підвищенням в останні роки інтересу до дитинства, удосконаленням системи соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування в освітніх закладах інтернатного типу (Г. Бевз, Л. Галігузова, І. Дубравіна, І. Пеша, А. Прихожан, І. Толстих, В. Слуцька). Разом з тим відсутні дослідження, у яких би дитячий будинок розглядався достатньо повно й системно як інституціональний центр соціально-педагогічної роботи, що розвивається шляхом трансформації від закладу інтернатного типу до закладу сімейного типу та сприяє процесу адекватної соціалізації дітей-сиріт відповідно до запитів сучасного цивілізаційного громадянського суспільства.

Метою статті є аналіз теоретичних засад соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку інтернатного і сімейного типу та підстав функціонування дитячого будинку як центру соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем його вихованців.

Вивчення та узагальнення досвіду практичної роботи й літературних джерел з проблеми організації соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках у вирішенні соціальних проблем його вихованців (Л. Божович, І. Дубровіної, Л. Славіної, М. Лісіної, В. Мухіної), а також фундаментальних праць з теорії та методології соціальної педагогіки (О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Іванова, А. Капської, Г. Лактіонова, Л. Мардахасєва, А. Мудрик, С. Харченка, Г. Штінова) дозволило нам виявити три головні стратегії соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках. Перша стратегія – залучення вихованця дитячого будинку в соціум (його соціалізація, соціальне виховання, соціальний розвиток). Друга стратегія – „педагогізація” середовища

дитячого будинку (раціональне використання його педагогічного потенціалу). Третя стратегія – оптимізація взаємодії вихованців і середовища. Визнання означених стратегій реалізації соціально-педагогічної діяльності в дитячому будинку в якості головних дозволяє обґрунтувати його роль як центру соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем його вихованців. Єдність цих трьох стратегій зумовлює сутнісні характеристики соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку і віддзеркалює її інтегрований зміст. Поряд з цим означена єдність також забезпечує „стик” дитячого будинку із „зовнішнім світом” – соціумом у всіх її проявах, яка додає цьому інституту дитинства відкритого характеру.

Соціально-педагогічна робота в дитячих будинках спрямовано на вихованця в ситуації його взаємодії з тим чи іншим елементом соціуму. При цьому люди, залучені в соціальну взаємодію, можуть бути умовно згрупованими в три великі групи, подані нерівномірними частками населення: соціально-перспективна, соціально-стабільна та соціально-проблемна. Критеріями зарахування людей до тієї чи іншої групи є сукупність їх цілісних орієнтацій та пріоритетів життєвих цілей, а також їх відповідність суспільно-обізнаним соціальним цінностям. Таке групування усуває із соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку орієнтацію лише на негайне інтервентне реагування на проблеми вихованців, які потрапили в кризові ситуації (дітей-сиріт, соціальних сиріт та дорівнених до них). Рішенням ситуативних проблем конкретного вихованця дитячого будинку повинні займатися професійні соціальні працівники, які мають спеціалізовану підготовку в галузі проблематики дітей-сиріт (Л. Волинець, С. Воскобойнікова, Л. Євграфова, І. Пеша, І. Пінчук). Такий підхід не знімає із соціальних педагогів відповідальності за роботу з даною категорією дітей, але не в овральному режимі, що доволі часто зустрічається в роботі соціальних педагогів у практиці дитячих будинків, а в режимі планомірного відновлення життєвих сил і соціального статусу вихованця, який у цьому випадку не є „клієнтом”, а стає партнером соціально-педагогічної діяльності. Варто зазначити, що такий підхід забезпечує також і превентивний, профілактичний, попереджальний характер практичної соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку.

У процесі соціально-педагогічної діяльності з вихованцями дитячого будинку реалізуються її функції: інтегративно-освітня, адиктивно-коореляційна, експресивно-мобілізуєча, контрольньо-санкціонована, реабілітаційно-розвантажувальна, захисно-профілактична [2]. Сукупність цих функцій за їх реалізацією в умовах дитячого будинку має педагогічну спрямованість на перетворення. Відповідно до функцій визначаються й завдання соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку. До них у першу чергу маємо зарахувати: адаптацію, реабілітацію, мобілізацію, компенсацію, профілактику, корекцію, стабілізацію, контроль, пропаганду, просвіту та інше [3]. Адже специфіка соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку і (її відмінності від соціальної

роботи) складається з того, що процес вирішення того чи іншого завдання реалізує їх соціально-педагогічний зміст.

Соціально-педагогічна робота з вихованцями дитячого будинку, що є складовою практичної соціально-педагогічної роботи взагалі, залучена до різних рівнів у царині її професійно-практичного впливу:

- державний рівень (соціалізація, соціальне виховання, соціальне формування і розвиток різних груп дітей та молоді, соціальна політика, соціальне право, соціальні аспекти економіки);

- регіональний рівень (регіональна соціальна політика, регіональні моделі соціально-педагогічної діяльності і соціальної роботи);

- територіальний рівень (територіальні програми соціального розвитку, плани розвитку соціальної сфери конкретної території, соціальна орієнтація економічного розвитку території);

- інституціональний рівень (моделі соціально-педагогічної діяльності дитячих будинків інтернатного і сімейного типів);

- міжвідомчий, між-інституціональний та між-організаційний рівень (міжвідомчі моделі служб соціальної роботи в соціумі).

Варто зазначити, що в нашому дослідженні в якості системоутворювального рівня наведеної нами системи рівнів та просторової царини професійно-практичного впливу соціально-педагогічної роботи виступає інституціональний рівень, оскільки дитячий будинок є центром соціально-педагогічної роботи у вирішенні проблем його вихованців.

Зазначимо також, що соціально-педагогічна робота в дитячому будинку впливає на розширення простору царини діяльності, що визначається структурними елементами держави і суспільства. У структурі держави (перший сектор) соціальна робота в дитячому будинку знаходиться під впливом інститутів освіти, охорони здоров'я, культури, науки, виробництва, силових органів, органів управління, органів соціального захисту та інших інститутів соціуму. У структурі суспільства (другий сектор) на соціальну роботу в дитячому будинку впливає інститут сім'ї; різні соціальні групи населення; суспільні об'єднання; рухи та організації, зокрема й релігійні; засоби масової інформації та інші соціальні інститути громадянського суспільства. Соціальна робота в дитячому будинку відчуває також серйозний вплив третього сектору (бізнес структур), і в якості розвитку соціальної благодійності (у різних формах), і шляхом залучення інвестицій даного сектора в розвиток соціальної сфери дитячих будинків.

На підставі всього зазначеного вище наголошуємо, що функціонально вплив означених структурних елементів (секторів) держави і суспільства на соціально-педагогічну роботу в дитячому будинку відбувається на використання і подальший розвиток його педагогічного потенціалу в педагогізації сфери дитячих будинків (О. Безпалько) [1].

Суб'єкти соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку спираються на весь технологічний арсенал, до якого ми відносимо такі головні загальні та специфічні технології соціально-педагогічної діяльності. Серед загальних – технології соціально-педагогічного напрямку: діагностування, програмування, прогнозування, моделювання, проектування. До цієї ж групи ми відносимо технології: планування, реалізації цілей і ціннісних орієнтацій, існування зворотного зв'язку та інформаційного забезпечення. У своїй сукупності вони складають замкнутий цикл технологічного процесу соціально-педагогічного процесу соціально-педагогічної діяльності в дитячому будинку. До специфічних належать технології вирішення завдань соціально-педагогічної адаптації вихованців та їх реабілітації, соціально-педагогічної профілактики і компенсації, соціально-педагогічного забезпечення і мобілізації, соціально-педагогічної корекції і стабілізації, соціально-педагогічного просвітництва і пропаганди та ін. [3].

Усі означені технології будуть ефективно „працювати” на вихованця дитячого будинку тільки у випадку поєднання в рамках розробленої, апробованої й реалізованої в практичній діяльності дитячих будинків інноваційної соціально-педагогічної моделі організації соціальної роботи з їх вихованцями. У якості такої моделі ми запропонували модель різнорівневої системи соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, яку буде висвітлено в наступних публікаціях.

Усе вищевикладене складає, на наш погляд, теоретико-методологічні підстави соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку у вирішенні проблем його вихованців – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Проблема дослідження вимагає від нас розгляду також і теоретико-методичних основ соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку.

Сьогодні методика соціально-педагогічної роботи як теоретична галузь знань і практична діяльність має запропонувати ряд методичних моделей соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках з його вихованцями. До найбільш загальних ми відносимо: супроводження (супровід) і підтримку розвитку дітей, мотиваційне програмно-цільове управління соціальним розвитком особистості вихованця дитячого будинку; соціально-педагогічну роботу на принципах устрою; групу реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності (діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічного вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної і реабілітаційної); реалізації функцій педагогічного впливу, спрямованого на суб'єктне формування особистості вихованця.

Коротко розглянемо кожен з означених моделей.

На підставі теоретичної моделі супроводу й підтримки розвитку дитини покладено ідею про те, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає сама дитина, родинне оточення, педагоги, найближче оточення товаришів. Тому виникає необхідність

виділення в педагогічному процесі допомоги в саморозвитку (педагогічної підтримки). Ключове слово теорії педагогічної підтримки – проблема дитини. Це означає, що предметом педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання проблем, які заважають їй зберегти власну людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, уяві про життя [2]. Головними принципами підтримки, які забезпечують соціально-педагогічну підтримку є: згода дитини на допомогу; опора на наявність сили й потенційних можливостей її особистості; віра в ці можливості; орієнтація на здібності дитини самостійно переборювати труднощі; сумісність, співробітництво, сприяння; конфіденційність; доброзичливість та безоцінність; безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності; реалізація принципу „не нашкодь”; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату [2].

Процес соціально-педагогічної підтримки поєднується з процесом супроводу. Термін „супроводження” чи „супровід” використовується для того, щоб додатково підкреслити самостійність суб'єкта соціально-педагогічної роботи в прийнятті рішень. Близькими до поняття „супроводження” є поняття „забезпечення” і „допомога”, які підкреслюють пріоритети особистості „забезпечувальника”, „помічника”.

Супроводження (супровід) – це комплексний метод соціально-педагогічної роботи, в основі якого покладено єдність чотирьох функцій: діагностики наявної або уявленої проблеми; інформації про шляхи можливого вирішення проблеми; консультації на етапі прийняття рішення та відпрацювання плану вирішення проблеми; первинної допомоги на момент реалізації плану рішень.

Таким чином, „супроводження”, „супровід” – це взаємодія того, хто супроводжує, з тим, хто підлягає супроводженню, яке спрямоване на вирішення життєвих проблем розвитку того, кого супроводжують [4].

Головними принципами супроводження (супроводу) вихованця в умовах життєдіяльності в дитячому будинку є: рекомендований характер порад супроводжувачого; пріоритет інтересів супроводжувачого „на боці дитини”; неперервність супроводження; комплексний підхід до супроводження; прагнення до автономізації.

Основним складником загальної теорії супроводження (супроводу) є концепція соціальної незахищеності. Діти-сироти є незахищеними, якщо вони серйозно та періодично опиняються під впливом негативних ефектів від контактів з дитячим будинком та іншими соціальними закладами й отримують невеличку або зовсім не отримують користі від них. В умовах дитячого будинку це означає, що соціально незахищена дитина буде виступати об'єктом авторитарного впливу (слухати негативні зауваження, часто зазнавати покарання, підлягати вслякому насиллю та ін.) і не буде повною мірою отримувати користі від усього того позитивного, що пропонує йому навколишній освітньо-виховний простір.

Щодо розуміння того, як впливає явище соціальної незахищеності на якість соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, необхідно надати йому сутнісні характеристики. До основних з них соціальна теорія [4] зараховує такі. По-перше, соціальна незахищеність належить до інтерактивних концепцій. Це означає, що обидва полюси взаємодії, у даному випадку дитячий будинок і вихованець, повинні бути залучені до пошуку вирішення проблеми. По-друге, стан соціальної незахищеності має кумулятивний характер. Якщо дитині важко, некомфортно в одному дитячому будинку, то ці труднощі можуть бути перенесені і в умови іншого дитячого будинку інтернатного чи сімейного типу. По-третє, незахищеність більше залежить від культурологічних властивостей особистості вихованця, ніж від її структурних характеристик. Так, наприклад, проблемне ставлення дитини до вихователя найбільше впливає на формування почуття незахищеності, ніж, скажімо, факт соціального сирітства. По-четверте, у процесі подолання соціальної незахищеності дитиною її позитивний зв'язок із соціумом є вирішальним. Якщо вихованець насамперед виробляє позитивний зв'язок із вихователем, психологом, соціальним педагогом, то цей зв'язок гальмує зростання поведінкових проблем. Є слушним і протилежне утвердження. Дитина в процесі накопичення негативного досвіду взаємодії з вихователями посилює своє почуття незахищеності, починає шукати підтримку в групах однолітків, розділяти з ними схожий негативний досвід.

У зв'язку з визначеними вище особливостями явища незахищеності метод супроводження і підтримки розвитку вихованців має у своєму активі методіку (технологію) профілактики соціальної незахищеності, яка включає не тільки завдання на попередження виникненню проблем, але й такі, як бажання посилити фактори, що стимулюють сприятливий розвиток. Алгоритм загальної профілактики соціальної незахищеності в системі супроводження й підтримки будується на підставі такого підходу. Усі ініціативи (інформація, консультація, координація, попередження або стимуляція) націлюють на усунення чи нейтралізацію чинників, які систематично заважають позитивному розвитку дитини, або на посилення факторів, що стимулюють позитивний розвиток вихованців [5].

У зв'язку з величезною важливістю методу супроводження й підтримки в життєдіяльності вихованця дитячого будинку в ньому повинна функціонувати соціально-педагогічна служба супроводження. У процесі її діяльності виконується комплекс заходів із соціального захисту особистості в дитячому будинку, її розвитку, формуванню, вихованню та навчанню. Тут соціальними педагогами вивчаються медико-психолого-педагогічні особливості особистості вихованців та їх мікросередовища, виявляються інтереси й потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення від норми в поведінці дітей-сиріт для того, щоб своєчасно надати їм допомогу і підтримку. Соціально-педагогічна служба дитячого будинку здійснює роботу стосовно ведення документації, яка зосереджує увагу на відомостях про кожну дитину з моменту її вступу в

дитячий будинок. Це дає підстави не втратити зв'язок з дитиною і після виходу її з означеного освітнього закладу.

До найбільш важливої ділянки роботи служби супроводження потрібно зарахувати діяльність, яка пов'язана з улаштуванням дітей сиріт у родину. Співпрацюючи з психологами різних соціальних служб регіону, служба супроводження дитячого будинку здійснює психологічну підготовку дітей до зустрічі з майбутніми батьками, опікунами (піклувальниками), надає допомогу, рекомендації з проблем спілкування та виховання дитини. Медичний сектор служби заздалегідь знайомить потенціальних батьків з медичними діагнозами дітей, надає свідоцтво про те, яке лікування дитина отримує в дитячому будинку і яке повинна отримувати в подальшому житті, надає поради та рекомендації щодо лікування та збереження власне здоров'я дитини.

Вище було зазначено, що соціально-педагогічна служба супроводження в дитячому будинку здійснює зв'язок зі своїми вихованцями й після того, як вони підуть за стіни освітнього закладу. Прикладом достатньо дієвої форми такого зв'язку може слугувати соціальний готель як підрозділ дитячого будинку щодо тимчасового проживання випускників-сиріт, які не забезпечені житлом на момент випуску їх із закладу у віці 21 року. Якісними показниками для направлення в соціальний готель слугує: відсутність житлового приміщення на момент випуску із дитячого будинку; порушення різних форм адаптації в середовищі; рекомендації адміністрації й висновки соціально-педагогічної служби супроводження дитячого будинку. У соціальному готелі здійснюються: самостійні освітні програми з урахуванням психо-соціальних особливостей вихованців, рекомендацій служб супроводження відповідно до принципів диференційованого та індивідуального підходів, вибір спеціальностей з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей мешканців соціального готелю; можливість виконання оплачуваної праці з метою найбільш успішної підготовки до умов самостійної трудової діяльності. Але головною метою соціального готелю є подальша соціалізація випускників дитячого будинку, яка реалізується шляхом вирішення означених завдань: профілактика правопорушень серед випускників дитячого будинку; надання їм допомоги в соціальній адаптації й реабілітації; соціальний захист прав випускників дитячого будинку; вирішення особистих і соціальних проблем випускників, які проживають у соціальному готелі; проведення експериментальних робіт із соціальної адаптації і реабілітації випускників дитячих будинків; організація науково-методичної і практичної роботи щодо оптимізації соціальної інтеграції випускників [5, с. 11 – 13, 42 – 47, 83 – 85].

Найбільш перспективною організаційно-методичною моделлю соціально-педагогічної діяльності в умовах дитячого будинку, який значно сприяє процесу трансформації дитячого будинку із закладу інтернатного типу в заклад сімейного типу, нам уявляється модель організації

соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку на принципах родинного устрою. Аналіз означених моделей ми висвітлюємо в інших публікаціях.

На підставі викладеного вище зазначимо, що означені моделі забезпечують основну педагогічну спрямованість соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с. **2. Дети** социального риска и их воспитание ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб : Речь, 2003. – 144 с. **3. Загвязинский В. И.** Методология и методика социально-педагогического исследования. – М. : АСОПиР, 1995. – 155 с. **4. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика : пути развития / Л. В. Мардахаев, И. А. Липский // Ученые записки : научно-теоретич. сб. – М. : МГСУ, 1996. – С. 55 – 63. **5. Комплексное** сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. – СПб, 2000. – 317 с.

Курінна С. М. Теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку

У статті наведено теоретичний аналіз деяких аспектів соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, а саме: специфіки соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; загальних та специфічних технологій соціально-педагогічної діяльності соціальних педагогів; головних методичних моделей соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку. Висвітлено провідний метод соціально-педагогічної роботи – супроводження і підтримки.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, технології, методичні моделі, метод супроводження і підтримки.

Куринная С. Н. Теоретические аспекты социально-педагогической работы в детском доме

В статье представлен теоретический анализ некоторых аспектов социально-педагогической работы в детском доме, то есть: специфики социально-педагогической работы с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки; общих и специфических технологий социально-педагогической деятельности социальных педагогов; основных методических моделей социально-педагогической работы в детском доме. Освещен доминирующий метод социально-педагогической работы – сопровождения и поддержки.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, технологии, методические модели, метод сопровождения и поддержки.

Kyrinnaya S. M. The Theoretical Aspects of the Social and Educational Work at the Orphanage

In the article theoretical analysis of some aspects of social and pedagogical work in orphanage is presented, that is: specifics of social and pedagogical work with orphan children and children, deprived of the parental rights; general and specific technologies of social and pedagogical activity of social teachers; the main methodical models of social and pedagogical work in orphanage. The dominating method of social and pedagogical work – supports and supports is shined.

Key words: social and pedagogical work, technologies, methodical models, support and support method.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК: 373.016 : 811 005.6

Т. П. Мізерна

**СОЦІАЛЬНИЙ, ПЕДАГОГІЧНИЙ І УПРАВЛІНСЬКИЙ
АСПЕКТИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Зміни сучасної освітньої парадигми характеризуються новими управлінськими підходами до освіти, тому особливе значення набуває поняття якість. Якість, як зазначає Н. Бернетт та інші в доповіді ЮНЕСКО, складає сутність освіти [1, с. 20]. Якість в освіті визначається соціокультурним значенням як „ключ до вирішення практичних проблем суспільства” [2, с. 11]. У даному контексті вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі розглядається як загальний компонент якісної освіти учня.

Проблемі якості в освіті присвячені роботи українських і зарубіжних учених: В. Гуменюк, Н. Єфремова, Г. Єльнікова, Б. Жебровський, В. Зайчук, В. Кальней, В. Качалов, В. Кремень, Є. Коротков, Ю. Лігум, Т. Лукіна, В. Панасюк, З. Рябова, А. Субетто, Є. Хриков, А. Хуторський, С. Шишов та інші.

Різні аспекти викладання іноземних мов у загальноосвітній школі досліджували такі науковці: Л. Бех, І. Бім, Л. Біркун, М. Брейгіна, І. Верещагіна, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Зимня, Г. Китайгородська, М. Ляховицький, О. Миролюбов, Р. Мільруд, Є. Маслико, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Петрашук, В. Плахотнік, О. Поляков, І. Рапопорт, В. Редько, Г. Рогова, В. Скалкін, В. Слободчиков, А. Старков, О. Соловова, А. Утробіна, С. Фолонкіна, А. Щукін та інші.

Основою визначення управлінських аспектів проблеми якості підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі є сучасні теорії та концепції, що визначають теоретичні засади менеджменту якості: А. Аветісов, В. Безпалько, І. Булах, В. Гуменюк, Г. Єльнікова, Б. Жебровський, Ю. Жук, В. Кальней, Є. Коротков, В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, Т. Лукіна, О. Овчарук, В. Понасюк, М. Поташнік, Н. Селезньова, І. Субетто, П. Третьяков, Т. Шамова, С. Шишов, Є. Хриков та інші; міжнародні стандарти якості серії ISO, що зумовлюють основні принципи та підходи до якості; сучасні положення методології загального управління якістю. Методологія загального управління якістю передбачає високу якість роботи для досягнення найвищих показників. Сучасні положення методології загального управління якістю представлено у вигляді Загального менеджменту якості в освіті, основна ідея якого – досягнення високої якості освіти.

Мета статті полягає в аналізі різних аспектів поняття якості підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ.

Як зазначають дослідники з проблеми управління якістю, соціальний складник поняття якість визначає її здатність задовольняти потреби. Соціальний аспект якості характеризує ставлення суб'єкта або суспільства до об'єкта, що вивчається; якість розглядається як категорія, яка відповідає законам попиту та пропозиції, залежить від рівня культури, доходів споживачів [3, с. 8]. У даному сенсі вживаються поняття „соціальна якість” та „якість життя”, які, на думку Т. Салімової, реалізуються в суспільстві та його соціальному просторі. Важливими складниками соціальної якості є якість суспільства, якість людини, духовність, ментальність, якість життя [4, с. 22]. Якість життя характеризує задоволеність споживача соціальними потребами, умовами життя та діяльністю. А. Субетто розглядає якість життя як невід'ємну категорію, що поєднує якість освіти, якість людини, якість суспільного інтелекту [5].

Соціальний складник якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи визначається орієнтацією на споживача освітніх послуг у навчальному закладі:

1. Суспільство як соціальне замовлення. Такі вимоги реалізуються в державному стандарті, програмах з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, які характеризують мету, цілі, зміст, бажаний рівень підготовки учнів з іноземної мови та досягнення показників стандарту.

Вихідними положеннями, що визначають вимоги до процесу підготовки з іноземної мови учнів в загальноосвітній школі в цілому та її складовим (цілям, задачам, методам, засобам, тощо) є принципи. Принципи, за твердженням А. Щукіна, є відображенням та узагальненням наявних закономірностей [6, с. 147]. У методичній літературі не представлена єдина класифікація принципів навчання іноземної мови. Різні автори визначають принципи навчання з урахуванням таких наук, як дидактика, лінгвістика, психологія та власне методика викладання

іноземних мов (Н. Гальскова та З. Никитенко; М. Дем'яненко, К. Лозаренко, С. Мельник; Г. Китайгородська; Р. Мін'яр-Белоручев; С. Ніколаєва; В. Редько; Г. Рогова та І. Верещагіна; Г. Рогова, Ф. Рабінович, Т. Сахарова; О. Соловова; А. Щукін тощо).

Таблиця 1.1. містить аналіз принципів, що характеризують вимоги до процесу підготовки учнів з іноземної мови в загальноосвітній школі (Н. Гальскова – № 1; М. Дем'яненко та інші – № 2; Г.Китайгородська – № 3; Р. Мін'яр-Белоручев – № 4; С. Ніколаєва – № 5; В. Редько – № 6; Г. Рогова та інші – № 7; О. Соловова – № 8; А. Щукін – № 9).

2. Батьки як задоволеність наданими навчальним закладом освітніми послугами. Ці вимоги зумовлені умовами, створеними в навчальному закладі для забезпечення якості підготовки з іноземної мови учнів в ЗНЗ.

3. Учень як інтерес до вивчення іноземних мов, майбутній вибір професії, соціальна успішність. Дані вимоги характеризують задоволеність учня якістю підготовки з іноземної мови в загальноосвітній школі.

Таблиця 1.1.

Класифікація принципів підготовки з іноземної мови в загальноосвітній школі

№	Автор Принципи	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9
		1.	Особисто-орієнтованого навчання	+						
2.	Діяльній основі навчання	+					+			
3.	Свідомого оволодіння мовою	+								
4.	Урахування рідної мови	+				+	+	+	+	+
5.	Диференціації та інтеграції	+				+	+	+	+	
6.	Індивідуалізації	+	+			+	+	+	+	+
7.	Наочності	+				+		+	+	+
8.	Науковості					+				
9.	Домінантної ролі вправ					+	+			
10.	Взаємопов'язаного навчання видів м/д					+				
11.	Ситуативності та тематичної організації						+			

12.	Соціокультурної спрямованості						+			
13.	Контрактивного навчання						+			
14.	Особистісної спрямованості		+	+						
15.	Поетапно-концентричної організації			+						
16.	Колективного спілкування			+						
17.	Використання рольової гри			+						
18.	Посильності					+		+	+	+
19.	Міцності		+			+		+	+	+
20.	Свідомості		+			+	+	+	+	+
21.	Активності					+		+	+	
22.	Виховуючого навчання		+			+		+	+	
23.	Комунікативності					+	+	+	+	+
24.	Міжпредметної координації									+
25.	Міжкультурної взаємодії									+
26.	Професійної компетенції викладача									+
27.	Системності		+							+
28.	Концентризму									+
29.	Розмежування лінгвістичних явищ на рівні мови й мовлення									+
30.	Функціональності									+
31.	Стилістична диференціація									+
32.	Мотивації									+
33.	Поетапності в формуванні мовленнєвих навичок та вмінь									+
34.	Урахування адаптаційних процесів									+

35.	Усного випередження усної основи навчання										+
36.	Професійної спрямованості навчання										+

У педагогічних описах якості освіти найбільш поширеними є два підходи: філософський та управлінський в їх різних варіантах. Перша точка зору визначає вирішення завдань навчання, виховання та розвитку особистості, містить показники освітнього процесу. Друга – визначає досягнення мети, результати, відповідність очікувань та запитів споживачів освітніх послуг [7, с. 55].

Проведений аналіз джерельної бази з проблематики дослідження свідчить про наявність різних точок зору на проблему якості освіти та тлумачення сутності даного поняття. Так, якість освіти визначають:

- як ступінь задоволення учасників освітнього процесу наданими навчальним закладом освітніми послугами або ступінь досягнення поставлених освітніх цілей і завдань, відповідність норми/стандарту (Н. Бордовська та А. Реан, Б. Жебровський, М. Поташнік, С. Шишов, В. Кальней);

- як якість освітнього процесу й результату, що відповідає соціальному замовленню суспільства (В. Гуменюк, В. Зайчук, В. Кремень, А. Новіков, Д. Новіков);

- як комплекс характеристик освітнього процесу (Н. Єфремова, Є. Коротков, З. Рябова, Г. Єльнікова);

- як якість результату, якість процесу та якість системи, що передбачає й участь вчителя в управлінні (Е. Піскунова);

- як єдність компонентів щодо управління (Г. Ванюріхін, В. Качалов, Ю. Лігум, Т. Лукіна, В. Панасюк);

- як сукупність освітніх результатів (О. Адамський);

- як якість знань та ціннісних характеристик (Г. Ільїн); як якість носія знань (А. Агеєв);

- як складник якості життя (А. Субетто);

- як характеристика якості освіти конкретного учня: ступінь виявлення його здібностей, рівень освітніх досягнень з кожного навчального предмета, розвиток освітніх компетентностей, реалізація його індивідуальної освітньої траєкторії, відповідність освітніх результатів цілям учня, склад та зміст портфоліо учня тощо (А. Хуторський);

- як інтерпретація конкретною соціальною групою (І. Вальдман) тощо.

Процес підготовки з іноземної мови учнів є складовою освітнього процесу в загальноосвітній школі. Поняття „підготовка” передбачає знання, навички, набутий рівень компетенцій. Педагогічний аспект якості

підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи передбачає уміння та навички, що характеризують компетенції в оволодінні іншомовним матеріалом. Процес формування мовної компетенції включає репродуктивні та рецептивні граматичні, лексичні, фонетичні навички. Як зазначає С. Ніколаєва, згідно з принципом комунікативності в навчанні іноземних мов і практичної мети – навчання іншомовного спілкування – засвоєння мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, орфографічного) відбувається комплексно, що дозволяє забезпечити спілкування іноземною мовою [8, с. 72]. Мовленнєва компетенція передбачає аудіювання, говоріння, читання та письмо. Уміння вибирати та використовувати мовленнєві форми характеризує соціокультурна та соціолінгвістична компетенція, тощо.

Управлінський аспект якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи характеризує досягнення показників якості в процесі управління. Управління в широкому значенні – це загальна функція організованих систем, що забезпечує збереження їх структури, підтримання режиму діяльності, реалізація їх програми, мети [9, с. 22]. У роботах з менеджменту якості тлумачення поняття „якість” визначається такими характеристиками: Якість – властивість, яка реально задовольняє споживачів (К. Ісікава); Якість як загальна сукупність характеристик виробу або послуги, що відповідає вимогам споживачів; Якість – ступінь, з якою сукупність власних характеристик виконує вимоги (Міжнародний стандарт якості ISO 9000-2000) тощо. У термінологічному словнику „Управління якістю” О. Щукіна управління якістю характеризується „як цілеспрямований процес впливу на об’єкти управління, який здійснюється під час створення та використання продукції або послуги з метою встановлення, забезпечення та підтримання її рівня якості, що задовольняє вимоги споживачів та суспільства в цілому” [10, с. 74]. Механізм побудови системи управління якістю, на думку Є. Агеєва, має будуватися на принципах: розуміння і виконання вимог до освіти з обліком досягнень науково-технічного процесу і міжнародних стандартів, орієнтація на споживача, мобільність та динамічність системи менеджменту, постійне вдосконалення освітнього процесу з урахуванням результатів моніторингу [11, с. 137]. Призначенням системи управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи є: організація діяльності, її регулювання відповідно до сформульованих цілей, визначення функціональної ролі кожного в забезпеченні якості, організація постійного спостереження за показниками якості з метою накопичення інформації та прийняття рішення. Відповідно структура управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи передбачає і взаємодію учасників освітнього процесу з іноземної мови в рамках їх діяльності, і ресурси.

Отже, якість підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи визначає соціальний, педагогічний та управлінський аспекти. Соціальний аспект якості характеризує споживача освітніх послуг,

педагогічний – уміння та навички володіння іншомовним матеріалом, управлінський аспект передбачає і діяльність учасників освітнього процесу з іноземної мови, і ресурси.

Список використаної літератури

1. Образование для всех к 2015 году. Добьемся ли мы успеха? // Резюме Всемирного доклада по мониторингу ОДВ. – ЮНЕСКО, 2008. – 50 с. **2. Гальскова Н. Д.** Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование / Н. Д. Гальскова, Е. Г. Торева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3 – 11. **3. Мишин В. М.** Управление качеством : учеб. пособ. для вузов / В. М. Мишин. – М. : Юнити-Данко, 2000. – 303 с. **4. Салимова Т. А.** История управления качеством : учеб. пособ. / Т. А. Салимова, Н. Ш. Ватомина. – М. : КНОРУС, 2005. – 256 с. **5. Субетто А. И.** Квалитативизм : философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования / А. И. Субетто // Сочинения. Ноосферизм : в 13 томах. – СПб. ; Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – Т. 8. – 726 с. **6. Щукин А. Н.** Обучения иностранным языкам : теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с. **7. Строкова Т. А.** Качество образования и его мониторинговая оценка / Т. А. Строкова // Качество образования : позиция педагога. Научно-методическая серия. Новые ценности образования. – 2011. – № 1 (47). – 122 с. **8. Методика** викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник/ кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – [2-е вид., випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. **9. Ламоткин С. А.** Управление качеством товарной продукции : учеб. пособ. / С. А. Ламоткин, Н. М. Несмелов. – Мн. : БГЭУ, 2006. – 141 с. **10. Щукин О. С.** Управление качеством : терминологический словарь / О. С. Щукин. – Воронеж : Воронежский ун-т, 2002. – 92 с. **11. Агеєв Є. Я.** Управління якістю : навч.-метод. посіб. для самост. роботи з вивчення дисципліни / Є. Я. Агеєв. – Львів : „Новий світ-2000”, 2009. – 240 с.

Мізерна Т. П. Соціальний, педагогічний і управлінський аспект якості підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі

У статті визначено різні аспекти якості підготовки з іноземної мови учнів в загальноосвітній школі.

Ключові слова: якість, споживач освітніх послуг, уміння та навички, управління якістю.

Мизерная Т. П. Социальный, педагогический и управленческий аспект качества подготовки по иностранному языку учеников в среднеобразовательной школе

В статье определены разные аспекты качества подготовки по иностранному языку учеников в среднеобразовательной школе.

Ключевые слова: качество, потребитель образовательных услуг, умения и навыки, управление качеством.

Mizerna T. P. Social, Pedagogical and Management Aspect of Pupils' Training in Foreign Language in Secondary School

Different aspects of pupils' training in foreign language in secondary school are determined in the article.

Key words: quality, user of educational services, abilities and skills, quality management.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [37.018.32:343.3/.7]–058.862(045)

О. Р. Поляновська

**ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ
ДІТЕЙ-СИРИТ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
В ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ**

Профілактика правопорушень – це багатоаспектний процес, який буде ефективним лише за умови інтеграції усіх його складників, що активно взаємодіятимуть між собою. Тому, актуальною залишається проблема розробки технології профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку, що перебувають у навчально-виховних закладах інтернатного типу. Технологізація процесу профілактики дозволить досягти конкретного результату – формування правомірної поведінки серед зазначеної категорії клієнтів.

Проблему технологізації соціально-педагогічної діяльності досліджували багато науковців: Т. Ф. Алексеєнко, Р. Х. Вайнола, Л. М. Завацька, А. Й. Капська, О. Л. Караман, Р. В. Овчарова, В. М. Шахрай .

Під педагогічними технологіями Л. М. Завацька розуміє системні методи планування, впровадження та оцінювання всього процесу навчання і виховання учнів шляхом використання людських і технічних ресурсів для досягнення і ефективності навчання [52]. Проте більше значення для нас має з'ясування сутності поняття „соціально-педагогічні технології”.

Так, В. М. Шахрай під соціально-педагогічними технологіями розуміє способи створення умов для позитивного саморозвитку, соціальної адаптації й соціального захисту клієнта шляхом виховного впливу на його особистість та поведінку [245, с. 124]. Основним завданням соціально-педагогічних технологій Р. Х. Вайнола визначила розробку методів та методик результативного та раціонального цілеспрямованого соціального впливу; застосування технологізації як способу оптимізації соціально-педагогічного результату [20].

Мета нашої статті – визначити сутність поняття „технологія профілактики правопорушень серед дітей-сиріт молодшого шкільного

віку, що перебувають в навчально-виховних закладах інтернатного типу”, описати її структурні компоненти, ефективні методи реалізації.

Ураховуючи мету і характер нашого дослідження, під технологією профілактики правопорушень серед дітей-сиріт молодшого шкільного віку, що перебувають в навчально-виховних закладах інтернатного типу, ми розуміємо сукупність методів, форм, засобів, які сприяють реалізації соціально-педагогічних умов та спрямовані на формування правомірної поведінки зазначеної категорії клієнтів.

У структурі технології профілактики правопорушень ми визначили змістовий та процесуальний компонент. Зокрема, змістовий компонент містить мету, завдання, напрями профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку, діагностику педагогічного персоналу з метою виявлення їхніх можливостей упровадження цієї технології та молодших школярів щодо з’ясування характерних для них порушень у поведінці, психологічних особливостей, які потрібно враховувати у профілактичній роботі, навчально-виховного матеріалу профілактичного характеру, методів, форм, засобів, реалізації запланованого процесу. Процесуальний компонент передбачає безпосередню реалізацію описаних нами складових змістового компоненту в навчально-виховному процесі закладів інтернатного типу.

Проаналізувавши вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, їхні потреби та проблеми, які проявляються у поведінці, а також причини, що зумовлюють їхню протиправну поведінку, ми зробили висновок, що ефективними у здійсненні профілактики правопорушень дітей-сиріт в інтернатних закладах є інтерактивні, проектні та ігрові методи.

Форми профілактики правопорушень і методи їх реалізації застосовувались нами під час проведення експерименту в школах-інтернатах нашої країни, а саме: у позакласній діяльності, при вивченні курсу громадянської освіти „Я і Україна” та на заняттях гуртка для молодших школярів навчально-виховних закладів інтернатного типу „Малечі – про серйозні речі”.

Зокрема з метою формування усвідомленої відповідальності з боку самих учнів ми використали метод проектів. Темі проектів добирались з урахуванням можливості виміру показників рівнів правомірної поведінки.

Наприклад, один з проектів було спрямовано безпосередньо на формування соціальної відповідальності у молодших школярів та мав назву „Подбай про інших”. Учасниками його були учні всіх класів початкової школи. Це творчий проект, результатом якого було виготовлення подарунків до свят літнім людям, що перебувають в будинках престарілих, та для дітей з будинків маляти. Молодші школярі виготовляли різноманітні вироби з паперу та тканини у вільний час, які потім передавалися у вищезазначені заклади. Діти-сироти відчували себе потрібними комусь, корисними, вчилися не лише споживати, але й віддавати, що є надзвичайно важливим для подолання споживацького стереотипу, сформованого у дітей-сиріт, окрім того, вони були зайняті у

вільний час, який часто проводили надзвичайно одноманітно та не завжди правомірно. Також ми налагодили співпрацю з іншими загальноосвітніми закладами міста. Учні школи-інтернату отримали можливість листуватися зі своїми однолітками, показувати свої таланти та захоплення на святкових концертах у школах, до яких їх запрошували. Учні загальноосвітніх шкіл теж відвідували навчально-виховні заклади інтернатного типу та демонстрували свої таланти на різноманітних заходах.

Формуванню соціальної відповідальності, безперечно, сприяла робота над проектом “Як можна зробити нашу школу кращою?” Працюючи над ним, вихованці залучалися до процесу розробки правил поведінки для учнів у школі, оскільки цінність для дитини має лише те, що вона перепустила через свої емоції та свідомість. Правила, розроблені учнями самостійно, усвідомлювались глибше, ніж ті, які б нав’язувалися педагогічним колективом та набували для них актуальності. Молодші школярі відчули довіру та повагу педагогічного колективу до них, що мимохіть спонукало дітей-сиріт замислитись над тим, як їх виправдати. Учасниками проекту були учні 3 – 4 класів, проте 1-й та 2-й клас залучалися до обговорення правил, запропонованих іншими. Не менш важливими проектами, запропонованими дітям-сиротам молодшого шкільного віку, що перебувають в навчально-виховних закладах інтернатного типу, з метою формування соціальної відповідальності з боку самих учнів виявились такі, як „Я і суспільство”, „Чому стриманість краще, ніж гнів?”, „Багато без чого може обійтись людина, лише не без людини”, „Людина – це частина природи?” та ін.

Наприклад, проект „Багато без чого може обійтись людина, лише не без людини” (2 – 4 кл.) спрямовувався на усвідомлення дітьми-сиротами важливості налагодження контактів з іншими людьми, усвідомлення того, що будь-яку проблему можна вирішити за допомогою людей, головне вчасно звернутися по допомогу. У процесі роботи над проектом діти здійснювали уявну подорож у країну в якій немає людей, лише рослини та тварини, складали оповідання про свої пригоди у ній та в кінці обов’язково мали обґрунтувати, чому таке життя не принесло б їм задоволення. Далі діти-сироти складали коротенькі оповідання про допомогу людей один одному. Вони обов’язково зачитувались у класі. Усі оповідки були записано учнями у міні-книжечки, створені ними самостійно. Ці книги зберігалися на видному місці й кожен молодший школяр у вільний від занять час, наприклад, на перерві, міг підійти та почитати їх або взяти з собою на день до кімнати. Завершальним етапом роботи над цим проектом була постановка вистави за мотивами притчі В. О. Сухомлинського „Звичайна людина”.

Використання цього методу сприяло усвідомленню учнями відповідальності за свої вчинки, розумінню наслідків необдуманих дій. Робота над запропонованими проектами сприяла формуванню соціальної відповідальності молодших школярів за свою поведінку, зокрема, усвідомленню дотриманню правил поведінки, відповідальному ставленню

до природних ресурсів, розумінню важливості здорового способу життя для комфортного самопочуття, умінню контролювати прояви емоційно-почуттєвої сфери, власну поведінку, бережливому ставленню до продуктів праці інших та прагненню працювати самостійно, формуванню поваги до оточення та його інтересів, розумінню важливості нормальних стосунків з іншими людьми для життя у суспільстві як важливих передумов правомірної поведінки дітей-сиріт. Використання проектної діяльності соціальним педагогом у школі-інтернаті сприяло самореалізації особистості в основних сферах її життєдіяльності; забезпеченню сприятливих умов для соціалізації, мінімалізації несприятливих умов розвитку особистості.

Наступною групою методів, які ми використовували з метою профілактики правопорушень дітей-сиріт, були інтерактивні, адаптовані до їхнього віку та мети нашого дослідження. До них належать (за О. І. Пометун та Л. В. Пироженко) [156]: робота в парах, ротаційні (змінні трійки), два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, „акваріум”, мозковий штурм, „незакінчені речення”, „дерево вирішень”, „метод прес”, дебати. Їхня перевага, порівняно з іншими методами, в тому, що всі діти стають активними учасниками пізнання, між ними та педагогом відбувається активна взаємодія протягом усього заняття, а також вони надають можливість кожній дитині відчувати себе успішною.

Одним з методів, використаних нами під час експерименту, була робота в парах. Молодші школярі виконували багато завдань таким чином, проте наведемо приклади роботи лише над деякими: „Створення моделі ідеального друга”, „Що важливіше – допомогти чи самому отримати якусь вигоду?”, „Обговорення ситуацій”. Такий вид діяльності спонукав до розвитку у дітей уміння спільно виконувати завдання, вчив поважати думку іншого, самому висловлювати ідеї, приймати спільне рішення. Працюючи над створенням моделі ідеального друга, діти в парі висловлювали аргументи з приводу того, яку дитину, умовно, можна вважати такою, обговорювали питання, чи лише від когось одного залежить, якою буде дружба. За завданням соціального педагога, учні аналізували риси характеру, які необхідні для того, щоб бути добрим другом. Усі свої роздуми вони фіксували на папері. Після завершення обговорення діти-сироти молодшого шкільного віку, що працювали в парі, обов'язково приймали рішення щодо того, яким все ж має бути ідеальний друг та представляли створену спільно модель усьому класу. Прослухавши відповіді усіх пар за результатами їхньої роботи, створювалася спільна для класу модель „Ідеального друга”.

Використання інтерактивного методу “Обговорення ситуацій” передбачало підготовку заздалегідь виховних ситуацій. Така робота сприяла формуванню в учнів терпіння один до одного, поваги, розумінню своїх однокласників, налагодженню продуктивного спілкування з різними людьми. Соціально-виховні ситуації безпосередньо спрямовувались на профілактику правопорушень, оскільки їх змістове наповнення передбачало опис випадків у поведінці дітей, що не відповідають закону,

загальнолюдським цінностям, та ґрунтовний аналіз молодшими школярами хибності таких поведінкових проявів.

Робота за методом два-чотири-всі разом спрямовувалась на обговорення дискусійних питань: „Що треба зробити, щоб уникнути сварки?“, „Чому треба виконувати доручення вчителів та вихователів?“, „Чому себе змінити найважче?“. Наприклад, обговорюючи питання, що потрібно зробити, щоб уникнути сварки, діти називали такі аргументи: не реагувати на провокації, стримувати свої емоції, пояснити іншій дитині, що можна просто обговорити проблему, запитати поради у вчителя. Обговорюючи питання, чому себе змінити найважче, діти висловили такі припущення: тому що самому не помітно, що саме треба у собі змінити; для того щоб міняти інших, треба їм про це лише сказати, а щоб змінити себе – треба багато працювати; тому що свої недоліки важко помітити та зрозуміти; легше, коли твої проблеми вирішують інші, але, крім самого себе, ніхто не зможе мене змінити. Отже, пошук відповіді на ці проблемні запитання сприяв кращому розумінню своїх особливостей характеру учнями, зниженню агресивності.

Робота в малих групах проводилась на основі попередньо прочитаних українських народних казок. Кожній групі (не більше 4-х – 5-ти учнів) пропонувалося охарактеризувати одного з героїв: Козу-Дерезу (казка „Коза-Дереза“), Лисичку, Журавля (казка „Лисичка та Журавель“), братів (казка „Закопане золото“), Юрка (казка „Про неробу Юрка, маминого сінка“) та ін. Описуючи образи дідової та бабиної дочки із казки „Дідова дочка й бабина дочка“, діти-сироти зробили важливий висновок – якщо ти чиниш зло, то обов'язково маєш за нього відповісти. Отже, такий аналітико-синтетичний підхід до роботи над казками сприяв формуванню вміння розрізняти добре та погане, закріпленню знань дітей з права, вміння аналізувати вчинки та робити соціально-позитивний вибір.

Метод „Акваріум“ сприяв формуванню вміння у дітей-сиріт молодшого шкільного віку, що перебувають у навчально-виховних закладах інтернатного типу, спільно вирішувати завдання, дискутувати аргументовано та вміти доводити свої думки. Для застосування цієї технології попередньо з дітьми розглядалися виховні ситуації з прикладами порушень поведінки, за змістом яких і ставилися проблемні запитання та організовувалась робота.

Інтерактивний метод „Незакінчені речення“ сприяв формуванню вміння у дітей міркувати та висловлювати власну думку, отриманню знань про правомірні способи задоволення потреб. У підсумковій частині виховних заходів ми часто використовували рефлексію. Дітям пропонувалось продовжити такі речення: Сьогодні я зрозумів, що..., Я маю подякувати..., Я маю виконувати такі обов'язки..., Я поважаю..., Я не можу..., Я не маю права..., Від сьогодні я.... Наприклад, продовжуючи речення „Я змінив би у собі...“, молодші школярі пропонували такі варіанти відповіді: став би менше обманювати; хочу стати більш добрим та слухняним; хотів би краще одягатися; хотілось би, щоб мене поважали;

хотілося б стати спокійнішим; мати більше іграшок, більше друзів, кращі оцінки та ін. Давати відповідь на це запитання дітям-сиротам було досить важко, проте отримані результати дозволили зробити висновок, що діти більше бажають зовнішніх змін, ніж внутрішніх. У процесі роботи вони дізналися нові способи боротьби з негативними навичками, звичками, подолання недоліків у поведінці.

З учнями 3-х та 4-х класів ми організовували дебати на теми „Чи кожна людина заслуговує на щастя?“, „Що таке відповідальність та безвідповідальність?“, „Чи завжди добро закінчується добром?“, „Чи можемо ми комусь допомогти?“. Діти здобували усвідомлені знання, уміння та навички про соціальну відповідальність та вміння контролювати себе.

Використання інтерактивних методів сприяло формуванню уміння в дітей-сиріт молодшого шкільного віку працювати в колективі, узгоджувати з ним власні інтереси, йти на компроміс, робити правильний вибір у проблемних ситуаціях, що не суперечить нормам закону, засвоєнню норм правомірної поведінки, способів продуктивного спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій, аналізу недоліків власного характеру.

Не менш важливим методом здійснення профілактики правопорушень в школі-інтернаті є гра. Найбільше можливостей для її реалізації є в позакласній діяльності. Система ігор сприяла формуванню правової обізнаності, знань про загальнолюдські цінності та способи продуктивного спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, ефективності процесу профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу.

У першому класі доцільним виявилось проведення гри „Правовий букварик“. Завданням першокласників було назвати якомога більше прав дітей, які розпочинаються на букву, названу соціальним педагогом. Після чого з озвученими правами треба було скласти коротку усну розповідь про те, яка від них користь дітям. Це заняття проходило після вивчення молодшими школярами їх прав та обов'язків.

З молодшими школярами організовувалося розігрування ситуацій, що постають перед ними у повсякденному житті, зокрема: „На вулиці“, „На перерві“, „Поведінка на уроках“, „У їдальні“, „У кімнаті“, „У магазині“, „На екскурсії“. На основі ігрової діяльності учні ще раз пригадували та усвідомлювали правила поведінки в соціумі, проте не просто слухаючи чи називаючи їх, а виконуючи практичні дії, що імітували реальне життя. Наприклад, гра „Поведінка на уроці“ передбачала виконання таких ролей: вчителя лісової школи, Лисенятка Славка, його однокласників – лісових звірят. Отож, діти розігрували поведінку на уроці у лісовій школі. Було представлено варіанти зразкової та поганої поведінки. Організація сприйняття правової інформації через ігрову діяльність є найбільш продуктивною, оскільки вона ініціює активне пізнання, покращує запам'ятовування та усвідомлення дітьми правил поведінки у соціумі. Не менш вагоме значення для здійснення якісної

правової освіти дітей мають дидактичні ігри: „Розплутай клубок”, „Правовий футбол”, „Можна-не можна”, „Весело-сумно”, „Вилучи зайве”, „Поле чудес”, „Правовий брейн-ринг”, „Склади веселку”. Наприклад, гра „Розплутай клубок” використовувалась нами для узагальнення та систематизації правових знань учнів, отриманих під час занять з соціальним педагогом. Для організації ігрової діяльності необхідно було підготувати питання, які передбачали конкретну та однозначну відповідь, два великих клубки ниток. Молодших школярів ділили на команди. Кожна команда по черзі відповідала на одне питання. Якщо відповідь правильна, то вона отримувала право розмотати нитки з клубка на довжину 1 м.

Гра „Правовий футбол” може використовуватись і на початку заняття, для актуалізації набутих раніше правових знань, і в кінці, з метою узагальнення. Вона не потребує особливої підготовки з боку соціального педагога. Для організації діяльності потрібен невеличкий м'ячик або просто листок паперу, якому можна надати форму кульки. Той, у кого опиняється кулька чи м'ячик, виконує певне завдання. Приклади питань: У яких документах зазначено, що кожна дитина має право на життя?; Про що йдеться у статті 19 Конвенції ООН про права дитини?; Які діти насамперед потребують особливого піклування держави про себе?

Гра „Вилучи зайве” використовувалась з метою узагальнення та систематизації дітьми набутих правових знань. Вона організовувалась двома способами: групова та фронтальна робота. Групи працюють за такими напрямками: а) педагог обирає певне право дитини, яке задалегідь записує на картці. На зворотньому боці картки він записує назви документів, у яких про нього йдеться, проте серед них є і зайві. Діти мають закреслити назви документів, які не стосуються зазначених прав; б) на картках записуються правила поведінки в кімнаті, на прогулянці, на уроці та ін., але серед них є зайві твердження або такі, що не є правилами, а навпаки – демонструють порушення. Молодші школярі закреслюють зайві правила; в) на картках пишеться опис хорошого друга, учня, однокласника, проте де-не-де зустрічаються й негативні характеристики. Учні мають зорієнтуватися і закреслити зайве.

Суть гри „Склади веселку” передбачала таке: кожен учень отримував частину великої веселки із малюнком, що ілюстрував якесь право дитини. Її завдання – згадати, якому праву відповідає цей малюнок, і сказати відповідь на вухо педагогу. Якщо відповідь правильна, то учасник експерименту отримував дозвіл почепити свій шматок веселки на ватман. Коли всі діти виконають завдання і веселка буде завершена, то обов'язково треба запитати учнів, які права кожному з них треба було відгадати, а потім можна повернути веселку зворотнім боком і ще раз подивитись усі малюнки та пригадати вивчений матеріал.

Отже, технологізація процесу профілактики молодших школярів в навчально-виховних закладах інтернатного типу сприяє систематичному та продуктивному формуванню правової свідомості, відповідальності, обізнаності зазначеної категорії клієнтів, зниженню рівня схильності їх до

вчинення правопорушень. Подальшої розробки потребує проблема підготовки працівників шкіл-інтернатів до реалізації технології профілактики правопорушень дітей-сиріт.

Список використаної літератури

1. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посіб. / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 134 с. **2. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с. **3. Попелишко О. А.** Пріоритетні напрями попередження та протидії правопорушенням і злочинності неповнолітніх / Попелишко О. А. // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : матеріали метод. семінару Акад. пед. наук України, (Київ, 12 листоп. 1998 р.). – К. : Гнозис, 1998. – С. 536 – 541. **4. Шахрай В. М.** Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

Поляновська О. Р. Технологія профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в школах-інтернатах

У статті визначено сутність поняття „технологія профілактики правопорушень дітей-сиріт”. Автором визначено структуру технології профілактики правопорушень зазначеної категорії дітей та методи її реалізації.

Ключові слова: технологія профілактики правопорушень, діти-сироти, навчально-виховні заклади інтернатного типу.

Поляновская О. Р. Технология профилактики правонарушений детей-сирот младшего школьного возраста в школах-интернатах

В статье определена сущность понятия „технология профилактики правонарушений детей-сирот”. Автором определено структуру технологии профилактики правонарушений этой категории детей и методы ее реализации.

Ключевые слова: технология профилактики правонарушений, дети-сироты, учебно-воспитательные заведения интернатного типа.

Polyanovska O. R. Technology Prophylaxis of Crimes Orphans Children the School-boarding

In the article certainly maintenance of concept „technology prophylaxis of crimes orphans children”. By an author certainly structure technology prophylaxis of crimes orphans children and methods of its realization.

Key words: technologies prophylaxis of crimes, orphans children, the establishment of boarding type.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.88

С. А. Саакян

**ВОЗДЕЙСТВИЕ НА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА И
ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ**

Обучение иностранному языку представляет собой специальным образом организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучающего и обучаемого осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью. Процесс обучения – это процесс двусторонний, включающий в себя обучающую деятельность преподавателя иностранного языка и учебную деятельность обучаемого, направленную на изучение и овладение языком.

Использование музыкального компонента в обучении – одно из эффективных средств в овладении иностранным языком. Иностранный язык, как и родной, выполняет все четыре функции: служит средством познания, является хранителем национальной культуры, является средством общения и выражения отношения к миру, выступает в качестве инструмента развития и воспитания. Эффективность использования музыкального компонента в значительной степени зависит от правильно организованной последовательности работы и выбора задач, стимулирующих мыслительную деятельность.

Музыка, как и живопись, издавна считалась языком подлинно интернациональным, то есть в равной степени и без перевода доступным носителям любой человеческой культуры. Звуки, как коммуникативные сигналы, несли и несут человеку бесценную информацию.

Музыка – один из важнейших классов, слышимых человеком звуков – характеризуется их четкой организацией по высоте (музыкальный строй, лад), по времени (ритм, темп, размер), по громкости (динамика), по тембру (инструментовка) и по музыкально-художественной ценности (мелодика и эмоционально-смысловое наполнение).

Все вышеуказанные компоненты музыки рассматриваются нами как отдельные и самостоятельные инструменты, так и как целостный инструмент музыкального воздействия в процессе обучения иностранному языку.

По историческим сведениям, в Индии и Древней Греции многие тексты разучивали пением, а в начальной школе Индии и до сих пор азбука и арифметика разучивается пением. Песенный жанр, как один из важных жанров музыкального творчества, содержит и отражает звуковую глубину – мелодику языка, которая несет в себе основу артикуляционных и интонационных моделей языка.

Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено в ходе ряда исследований, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Формирование навыков правильного произношения иностранных слов предполагает „настройку” артикуляционного аппарата на основе сходства и различия в произношении звуков родного и иностранного языков.

Развитие музыкального слуха помогает улавливать тончайшие различия иностранных звуков. При формировании слухо-произносительных навыков важна не только правильная постановка звуков, но также ритм, паузы, ударения, интонация. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, а также правила фазового ударения, особенности ритма и т.д.

Песня как один из видов речевого общения является также средством расширения и более прочного усвоения лексического и грамматического материала, так как включает новые слова и выражения, сложенные в определенной рифме в предложения. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает её активизации. Работа так называемой „музыкальной памяти” способствует не только запоминанию строк из песен, но и выработыванию своеобразного рефлекса: *когда*, в *какой* ситуации и *как* выразить свои мысли. Песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности, способствуют развитию как подготовленной, так и не подготовленной речи. Музыкальная составляющая в обучении иностранному языку оказывает своё воздействие и на развитие памяти. Музыка может стимулировать память. Долговременная память, как известно, запоминает только значимые или эмоционально окрашенные факты. В песне каждая лексическая или грамматическая единица эмоционально окрашена.

Как и любое произведение искусства, песня участвует в реализации коммуникативной функции, т.к. в нее изначально заложено обращение автора песни к слушателю, таким образом, песня может выступать в качестве инструмента коммуникации. Это особая форма познания мира. Способ постижения действительности, заложенной в песне, предлагает приемы реализации убеждений и жизненных ценностей, является стимулом мышления и поведения, охватывает реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально.

Особенно важно использование песен для иллюстрации традиций, обычаев, образа жизни народа изучаемого языка. Песня в качестве источника лингвострановедческой информации способствует расширению и углублению фоновых знаний, что в конечном итоге побуждает к чтению иноязычной литературы и к лучшему ее пониманию. Учащиеся

приобщаются к культуре страны изучаемого языка. Знакомство с зарубежной музыкой ведет к постижению духа, культуры, психологии, образа мышления народа и в этом проявляется важное культуроведческое значение. Песенный жанр как один из важных жанров музыкального творчества, благодаря наличию вербального текста способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка.

Эффективное обучение возможно лишь при условии воздействия не только на сознание учащихся, но и при проникновении в их эмоциональную сферу. По мнению В. Леви, „музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции человека, представляющая собой сильнейший психологический побудитель, проникающий в подспудные глубины сознания”. Известный педагог Ян Амос Каменский считал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты. То, что наши впечатления, полученные от одних органов чувств намного сильнее, если сопровождаются эмоциями, поступающими через другие органы чувств, является важным психологическим законом. Впечатления, полученные в обход бодрствующего сознания, намного глубже воздействуют на человека. Они затрагивают не только сознание, но и тело. Психолого-педагогические исследования показали, что успешность овладения иностранным языком определяют не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, рассудочностью, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям и чувствам.

Многие годы в психологии активно изучались так называемые личностные факторы, воздействующие на процесс обучения в общем, и иностранному языку, в частности. Начало этому было положено Карлом Роджерсом (Carl Rogers), основателем гуманистической психологии, который, будучи врачом-психиатром, еще в 1951 году в своей монографии описал 19 принципов человеческого поведения, согласно которым человек – прежде всего эмоциональное существо, оставаясь при этом физическим и познающим субъектом. По-настоящему гармоничный человек „живет в мире со своими чувствами и эмоциями, он полностью реализует свой потенциал, он лишен оборонительных стратегий, он творит, создавая себя заново в каждый момент каждого действия, в каждом принимаемом решении”. Музыка содействуют эстетическому воспитанию учащихся, более полному раскрытию творческих способностей каждого.

В целом изучение иноязычной песни формирует у учащихся способность к участию в диалоге культур. Это предполагает определенный уровень сформированности всех видов компетенции: коммуникативной, лингвострановедческой, общеучебной и др.

Создание психологически комфортной обстановки на уроках английского языка также заметно облегчается с использованием музыкального компонента. Помимо активного интегрирования песен в образовательный процесс, музыка также способна ускорять и облегчать

умственную деятельность, вызывая художественное и творческое вдохновение. Изучение иностранного языка осуществляется быстрее в обстановке с низким уровнем тревожности, где полностью отсутствует „защитная” реакция организма. Психологические барьеры можно устранить за счет: понятности и доступности при вводе информации; создания благоприятного психологического климата; учета чувственного компонента при вводе информации.

Благодаря музыке создаётся благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус аудитории, поддерживается интерес к изучению иностранного языка.

Можно условно разделить работу с музыкальным компонентом на перцептивный способ воздействия (при использовании готовых музыкальных тем) и креативный (при создании собственных фраз, рифмовок, песен). Использование песенного материала относится к первому способу воздействия.

Вторым способом использования технологии воздействия музыки в процессе обучения иностранному языку является креативный способ. Сюда относятся все методы создания новых, своих собственных музыкальных композиций с последующим наложением слов, предложений по выбранной теме. В данном случае задействуются все аспекты языка, начиная от фонетики, лексики, грамматики и кончая синтаксисом. Таким образом, учащиеся имеют возможность самостоятельно использовать все имеющиеся и полученные знания для создания своей композиции или музыкального отрывка. Это приводит к активному творческому использованию всего пассивного материала, имеющегося в арсенале учащихся. Не надо упускать из виду также эмоциональную составляющую творческого процесса создания своего „произведения”. Данная деятельность позволяет консолидировать знания, переводить их на уровень умений и навыков.

Как известно, часть людей являются визуалами, часть – аудиалами, часть – кинестетиками. Безусловно, это разделение условно, поскольку многие относятся к смешанному типу. При использовании музыки на уроках английского языка аудиалы воспринимают новые слова и грамматические конструкции непосредственно на слух, проникаясь мелодикой языка. В помощь визуалам возможно использование работы с текстом, кинестетикам легче воспринять или закрепить новую информацию, так как во время пения допустима жестикуляция, не вполне уместная во время обычного урока. Таким образом, с точки зрения психологии, использование песенного материала на уроках английского подходит людям всех типов.

Принципы отбора музыкального материала должны учитывать возраст обучаемых, а также соответствовать поставленным конкретным методическим задачам: закрепление лексики, грамматических правил, решение фонетических задач, ознакомление с культурой страны.

В этой статье мы рассмотрим основную составляющую музыкального компонента – ритм. Ритм – это первичный и фундаментальный музыкальный элемент. Музыка примитивных народов составляет исключительно ритм, который, согласно Г. д'Аннуцио, является „сердцем музыки”. Ритм представляет собой элемент, оказывающий самое сильное и непосредственное влияние на человека. Он воздействует непосредственно на тело и на эмоции. Ритмом называют временную организацию музыкального движения, образующую форму данного сочинения. Нередко сила ритма проявляется в музыке самостоятельно, вне мелодии, т.е. вне смены звуков различной высоты, такова барабанная дробь, игра ударной группы джаза.

Органическая жизнь основана на разнообразных ритмах: дыхания, кровообращения, различных мышечных движений, бодрствования и сна, не говоря уже о более трудно различимых колебательных ритмах каждой клетки, каждой молекулы и каждого атома. Поэтому музыкальный ритм оказывает мощное воздействие на эти органические ритмы, либо активируя, либо ослабляя их, гармонизируя или вызывая диссонанс и разлад.

Психологическая жизнь человека, так же как и жизнь его тела, имеет свои различные и сложные ритмы: ритмы душевного подъема и депрессии, чередования радости и печали, рвения и апатии, силы и слабости, экстраверсии и интроверсии. Все эти состояния крайне чувствительны к воздействию музыкального ритма. Психологи („Ритм и работа” Э.Тетцеля и „Музыкальный ритм” Р.Дюменсиля) использовали понятие ритма для объяснения феноменов восприятия, мышления, памяти. Так, П. Жанэ утверждал, что человеком время воспринимается только тогда, когда переживается некоторый ритм.

А. А. Ухтомский отмечал, что нервная система человека и весь его организм способны не только адаптироваться к изменениям внешней среды, но и в определенных условиях усваивать заданные ритмы [6]. Под влиянием заданного ритма организм перестраивает деятельность своих органов и систем. Подвергаясь ритмостимуляции, он вырабатывает условный рефлекс и меняет режим своей работы в соответствии с этим ритмом. Более того, он сохраняет навязанный ритм еще долгое время после того, как ритмостимуляция прекратилась. Так, организм трудно привыкает и болезненно перестраивается в связи с изменением часовых поясов, климата, режима работы. Он все еще стремится функционировать согласно ранее заданным ритмам.

Исходя из теории усвоения заданных ритмов, можно создать определенные внешние условия и, направленно воздействуя на функциональное состояние организма, добиться желаемых результатов. В перспективе можно будет влиять на функции мозга с помощью заданных ритмов, изменять его ритмы, выбирать наиболее подходящие для тех или иных видов деятельности, увеличивать его продуктивность, активизировать творческие способности и т.д. Ритмическая стимуляция является своеобразным ключом к решению проблемы формирования

искомых функциональных состояний организма. Широкое применение ритмостимуляции в медицине дает основание предполагать о безвредности ее использования в процессе обучения.

Российские физиологи и медики М. Н. Ливанов [4; 5], Н. П. Бехтерева [1], Л. Г. Воронин [2], В. Ф. Коновалов [3] доказали, что сообщение организму определенных ритмов оказывает влияние на функции ЦНС, стимулируя или тормозя их.

В. Ф. Аитов пишет: „На основе данных физиологии, биологии, психологии, доказавших положительный опыт воздействия ритма в обучении новому учебному материалу, а именно в активизации резервных возможностях памяти, повышении работоспособности, много лет применяется практика обучения английскому языку детей дошкольного возраста с помощью песен. Музыкальная подача материала сыграла основную роль в усвоении слов, формировании произносительных навыков, выразительности речи”.

Вот мнение И. В. Каюровой и О. И. Соборенко: „Песни помогают закреплению языкового материала, совершенствованию фонетических навыков, расширению и закреплению лексических единиц и речевых образцов. Песни на уроке оживляют преподавание, вызывают положительные эмоции, служат лучшему усвоению лексико-грамматического материала. Песни должны быть аутентичны, доступны в информационном и языковом плане, эмоциональны, а также должны отвечать возрастным особенностям учащихся. Содержание песни может стать основой для обучения общению на изучаемом языке, для знакомства с культурой страны изучаемого языка. Песни подбираются, чтобы обеспечить повторение изученной лексики, чтобы предложения были не слишком длинными, а ритм и мелодия – просты”.

Добавим лишь, что песни могут не только способствовать закреплению изучаемого материала, но и служить материалом для введения новой лексики или грамматики.

И. В. Каюрова и О. И. Соборенко считают, что „дети часто сопровождают исполнение песни действиями. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию изучаемого материала. Использование песен на начальном этапе очень актуально, так как ребята с самого начала приобщаются к культуре страны изучаемого языка, они очень чутки и восприимчивы в этом возрасте; при работе с песней создается хорошая предпосылка для всестороннего развития личности ребенка, ибо песня стимулирует образное мышление и хороший вкус. Этому способствует и достаточно высокий врожденный уровень музыкальных способностей детей данного возраста.

В этом возрасте важную роль играет также личность преподавателя: песня, исполняемая преподавателем, будет воспринята детьми более эмоционально, чем та же песня, звучащая из компьютера или из музыкального центра. Это касается учащихся всех возрастных групп, но в первую очередь и в наибольшей степени – детей младшего возраста. Песня,

исполняемая преподавателем „вживую”, подкрепленная соответствующей мимикой, вызывает наибольший эффект, создает атмосферу доверия, что способствует максимальному усвоению новых знаний.

Т. В. Насибулина отмечает, что формирование фонематического навыка предполагает перестройку привычной артикуляции на основе установления сходства и различий в произнесении звуков в родном и иностранном языках, формирование фонематического слуха, а также овладение техникой произнесения иноязычных звуков. Все это на начальном этапе возможно только путем подражания и повторения, лучше хором, вслед за учителем, аудио- или видеозаписью. Анализировать услышанные звуки и осознанно управлять своими органами речи младшие школьники могут в очень ограниченном объеме. Психологически дети воспринимают и запоминают песни и скандирование под музыку гораздо лучше, чем любой другой текст, ибо ритмизированный мелодизированный материал выполняет важную для обучения дидактическую функцию, заключающуюся в облегчении запоминания.

Кроме того, им более понятно и привычно такое занятие как пение хором, нежели просто повторение хором отдельных фраз. Авторы многих учебных пособий используют традиционные английские песенки и рифмовки при постановке звуков в начальной школе. Невозможно не согласиться с Т. В. Насибулиной в том, что „помимо формирования произносительных навыков на начальном этапе обучения очень важна изначально правильно поставленная интонация. Овладение иноязычной интонацией предполагает формирование навыков восприятия интонационного рисунка и его адекватное воспроизведение.

Г. М. Попова отмечает, что „аудиоматериалы давно применяются на уроках иностранного языка в виде профессиональных аудиозаписей диалогов, стихов, текстов, упражнений и заданий для фонетической зарядки. Особое место среди аудиоматериалов занимают песни, они используются при обучении иностранному языку детей, начиная с дошкольного возраста.

Применительно к процессу обучения иностранному языку правильнее говорить не просто о песнях, а о песенных материалах. Термин „песенные материалы” более корректен при использовании песни в качестве учебного материала для овладения различными аспектами языка и видами речевой деятельности.

Использование песенных материалов на уроке иностранного языка имеет целый ряд методических преимуществ.

1. Песенные материалы разнообразны не только по содержанию, но и с точки зрения содержащейся в них лингвистической информации. Песни представляют все речевые жанры (рассказ, описание, рассуждение), они содержат прямую и косвенную речь, они демонстрируют образцы разных функциональных стилей речи от разговорного до возвышенного.

2. Один и тот же песенный материал может применяться для достижения различных целей обучения в зависимости от выполняемых на

его основе заданий, то есть песни обладают свойством комплексного многоцелевого использования.

3. В отличие от других аудиоматериалов, предполагающих максимум трехкратное прослушивание, песни, как правило, впоследствии разучиваются обучаемыми наизусть.

4. В качестве опоры при обучении могут использоваться различные компоненты песенных материалов (музыка, тексты, легенды).

Г. М. Попова считает, что в процессе обучения песенные материалы могут использоваться на всех этапах последовательного овладения различными видами речевой деятельности: рецепция – репродукция – продукция. Соответственно можно выделить следующие виды упражнений: рецептивные, репродуктивные и продуктивные (творческие). Творческое использование аутентичных песенных материалов способствует успешному обучению не только языковому материалу (фонетике, лексике, грамматике), но и видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму).

Благодаря использованию аутентичных песенных материалов, произвольно или целенаправленно, но достаточно быстро и эмоционально происходит знакомство учащихся с элементами социальной и общей культуры, а также с социокультурными и лингвострановедческими особенностями стран.

Использование особенностей воздействия музыки на образовательный процесс в целом, и на процесс обучения иностранному языку, в частности – является задачей, достойной тщательного изучения.

Список использованной литературы

1. Бехтерева Н. Нейрофизиологические аспекты психологической деятельности человека / Н. Бехтерева. – СПб., 1971. **2. Воронин Л.** Электрографические следовые процессы и память / Л. Воронин, В. Коновалов. – М., 1976. **3. Коновалов В.** О влиянии степени эмоционального напряжения на динамику доминирования полушарий головного мозга / Коновалов В., Соболев В., Соболева С. // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. **4. Ливанов М.** Пространственная организация процессов головного мозга / М. Ливанов. – М., 1972. **5. Ливанов М.** К вопросу о памяти / М. Ливанов // Успехи физиологической науки. – М., 1973. – № 1. **6. Ухтомский А. А.** Доминанта как рабочий принцип нервных центров. – М., 1950. – Т. 1.

Саакян С. А. Вплив на учнів у процесі навчання англійської мови музичного компонента і його складників

Ця стаття присвячено проблемі підвищення якості процесу навчання англійській мові за допомогою використання музичного компонента. Автор наводить приклади способів дії музики на процес навчання іноземної мови.

Ключові слова: музичний компонент і його складові, пісенний матеріал, емоційний підхід, підвищення якості.

Саакян С. А. Воздействие на учащихся в процессе обучения английскому языку музыкального компонента и его составляющих

Данная статья посвящена проблеме повышения качества процесса обучения английскому языку с помощью использования музыкального компонента. Автором приводятся примеры способов воздействия музыки на процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: музыкальный компонент и его составляющие, песенный материал, эмоциональный подход, повышение качества.

Saakyan S. The Influence of Musical Component and its Elements on Students in the Process of English Teaching

This article is devoted to the problem of the quality improvement of English teaching process using musical component. The author gives some examples of ways of musical influence on the process of foreign language studies.

Key words: musical component and its constituting, singing resources, emotional approach, quality improvement.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.3.091.2:004

В. К. Сарієнко, В. В. Сарієнко

**ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЯК ОДНЕ З ПРОВІДНИХ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ**

Державний стандарт початкової освіти, затверджений КМУ 20.04.2011 року передбачає введення інформатики як навчальної дисципліни з другого класу. Цьому рішенню передувала велика кількість і педагогічних, і соціальних теоретичних та експериментальних досліджень. Ці дослідження висвітлили ряд проблем соціального, психологічного, медичного, загальнопедагогічного, методичного характеру. Разом з ознайомленням з елементами техніки роботи з комп'ютером визначилося й завдання використання комп'ютерних технологій у загальнонавчальній діяльності школярів, а звідси проблема визначилася й у системі підготовки вчительських кадрів. Таким чином, впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес початкової школи визначилося як одне з провідних освітніх завдань. Головним складником цього

завдання відповідно до логіко-дидактичної структури інформатики є формування в учнів комп'ютерної грамотності.

Діяльності учителя в процесі формування основ комп'ютерної грамотності належить дуже важлива роль. Він добирає матеріал до уроку або позакласного заходу, дидактичний матеріал та індивідуальні завдання, допомагає учням у процесі роботи з комп'ютером, оцінює їхні знання і розвиток. Інтегрування звичайного уроку з комп'ютерним дозволяє йому перекласти частину своєї роботи на комп'ютер, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим та інтенсивним. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його. Підбір завдань залежить насамперед від поточного навчального матеріалу й рівня підготовки учнів. Тут можливості комп'ютера надають повну волю вчителю, який працює творчо, й дозволяють використовувати його з різними навчальними програмами і методичними посібниками.

Чи потрібно розпочинати формування основ комп'ютерної грамотності саме в початковій школі? Це питання на сьогодні вже не має альтернативи. Однозначна відповідь – ТАК! Однак у частини фахівців де в чому виникають сумніви філософського чи чисто практичного характеру. При цьому всі згодні з тим, що якась адаптація школи до комп'ютерного століття необхідна.

Нині суспільство переживає швидкі й фундаментальні зміни в багатьох галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі й використання інформації. Ми знаходимося в стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Це означає, зокрема, що все більша кількість людей усе частіше стикається з необхідністю обробки постійно зростаючого обсягу інформації.

Комунікаційні технології виявляють собою цілком очевидні прояви інформаційної революції. Тому стає зрозумілим той пильний інтерес, що виявляють до комп'ютерної грамотності педагоги, що займаються пошуками шляхів адаптації школи до сучасного світу. Все більше батьків, вчителів і учнів приходять до переконання, що, маючи знання про комп'ютери і навички роботи з ними, діти будуть краще підготовлені до життя й матеріального благополуччя в мінливому світі.

Більшість людей переконана в тому, що комп'ютер надає нові можливості для творчого розвитку дітей та їхніх учителів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного курсу навчання і розробити нові методи і прийоми, дає можливість вирішувати більш цікаві і складні проблеми.

Однак навіть ще й сьогодні багато хто сумнівається в реальності досягнення цілей комп'ютерної грамотності в молодших класах. Деякі вчителі вважають, що комп'ютери являють не що інше як ще один засіб відволікання уваги дітей у класі. Науковці ж наполягають на тому, що неможливо підготувати вчителів до використання комп'ютерів на уроках без їх серйозної професійної підготовки. Частина фахівців виражають

тривогу, що постійне використання комп'ютерів у школі доведе до такого стану, коли ціле покоління людей не зможе додавати і віднімати числа, якщо не буде поруч комп'ютера. Одним із серйозних аргументів проти використання комп'ютерів у процесі шкільного навчання є настільки швидкий розвиток обчислювальної техніки, що навіть постійно обновлювана програма буде хронічно відставати від нього.

Ще більш серйозним аргументом є та обставина, що діти будуть набагато менше спілкуватися один з одним, оскільки значну частину часу вони будуть проводити за комп'ютером. У цьому зв'язку виражається побоювання, що діти, які звикли до спілкування з комп'ютерами, будуть надавати більшу перевагу таким формам спілкування, яким властива точність і чіткість, а не інтуїція, які так необхідні для мистецтва і гуманітарних видів діяльності. Та й лікарі висловлюють боязкість за стан здоров'я молодших школярів.

Думка ж більшості суспільства полягає в тому, що в школи немає іншого вибору, крім як адаптація її до інформаційного суспільства. Ознайомлення з основами комп'ютерної азбуки є тільки частиною такої адаптації. Основна ж мета адаптації в тім, що дітей необхідно навчити обробляти інформацію, розв'язувати задачі, спілкуватися з людьми і розуміти суть змін, які проходять у суспільстві.

Мета комп'ютеризації навчання і зміст навчально-виховної діяльності в школі повинні бути інтегровані на уроках математики, суспільних дисциплін, природознавства і рідної мови та окремого курсу „Комп'ютерна азбука”.

Така інтеграція не може бути зроблена протягом одного чи декількох років, стати результатом реалізації якогось проекту, однократного перегляду програми курсу навчання. Навпаки, це процес, у якого немає кінця. Він містить сукупність загальних цілей комп'ютеризації навчального процесу, реалізація якого можлива в результаті спільної роботи адміністрації, вчителів і педагогів, що спеціалізуються на розробці програм навчання. Реалізація цих цілей буде варіюватися від школи до школи, від одного шкільного предмета до іншого, від учителя до учителя, від одного року навчання до іншого.

Основні методи й підходи до розв'язання задач, способи машинної обробки інформації і соціальних аспектів комп'ютеризації будуть поступово ускладнюватися й обговорюватися різними способами протягом усього циклу навчання. У такій ситуації комп'ютер стане засобом поширення й обміну інформації між учнями і вчителями.

Якщо ж комп'ютерна діяльність на уроці орієнтована на підтримку традиційного курсу навчання, то в цьому випадку вона не тільки не буде відволікати дітей від шкільного предмета, а скоріше буде сприяти розвитку в дитини підвищеного інтересу до нього.

Інформатизація в суспільстві нині набрала таких темпів, що школа просто повинна адекватно реагувати на процеси, які відбуваються. В

іншому випадку, суспільство в недалекому майбутньому буде відкинуте далеко назад. Це – аксіома.

У сучасному житті постійно зростає кількість людей, що так чи інакше пов'язані з використанням інформаційних технологій. Дослідження вчених свідчать, що їх частка серед населення деяких країн становить близько 60 відсотків. Однак ще й на сьогодні слід зазначити, що в нашій освітній сфері комп'ютери ще не набули чинного місця.

Сьогодні комп'ютер і технології, що пов'язані з його використанням, набувають поширення в усіх сферах людської діяльності. Так, наприклад, не можна уявити собі діяльність банку або офісу сучасної фірми без повсякденного використання комп'ютерних технологій. Без комп'ютера нині неможливо організувати ефективний облік у торгівлі та сфері послуг, вести діловодство й бухгалтерію, готувати до друку книги й газети. Комп'ютер використовується в парламентах і міністерствах, у системах зв'язку і на транспорті, у медицині та бібліотеках, у побуті та сферах розваг. Сьогодні багато навчальних закладів не можуть обходитися без комп'ютерів. Досить сказати, що за допомогою комп'ютерів:

- трирічні діти учаться розрізняти предмети за їхньою формою;
- шести- і семирічні діти вчаться читати і писати;
- випускники шкіл готуються до вступних іспитів у вищі навчальні заклади;
- студенти досліджують, що відбудеться, якщо температура атомного реактора перевищить допустиму межу тощо.

Однак в освіті комп'ютери все ж ще не стали настільки популярними засобами навчання. Чому ж так? Адже він має досить багато властивостей, часто так необхідних у навчальному процесі.

Тут необхідно розглянути ряд причин, які викликають певні застереження.

Однією з причин слід зазначити побоювання щодо психологічної безпеки дітей та гігієна роботи з комп'ютером. Адже, окрім величезного, безумовно позитивного ефекту від взаємодії дітей з комп'ютером, можна виділити і ряд тривожних чинників. Висвітлимо їх.

1. Надмірне захоплення „віртуальною реальністю” веде до зменшення досвіду реальної взаємодії. І незважаючи на те, що деякі автори вказують на підтримуючий і психотерапевтичний вплив віртуальної комунікації на дітей, при високій інтенсивності, тривалості і частоті віртуальних контактів може відбутися підміна реального живого спілкування його віртуальним сурогатом, позбавленим багатьох необхідних компонентів, що приводить до негативного ефекту, який вже встигли охрестити „віртуальною наркоманією”.

2. Через Internet діти здатні одержати практично безконтрольний доступ до величезного числа матеріалів, що носять антигромадський, антигуманний і просто порнографічний характер.

3. У процесі спілкування через соціальні мережі діти можуть стати й найчастіше стають жертвами осіб, що використовують це середовище у

своїх особистих, корисливих чи злочинних цілях, що володіють психопатичними чи перекрученими сексуальними відхиленнями.

4. Загальновідомо, що організм дитини, який постійно перебуває у стані росту і розвитку, дуже чутливий до впливу будь-яких чинників навколишнього середовища. Для дитини-учня навколишнім є не тільки природне, а й середовище навчального закладу. Якість останнього залежить від багатьох чинників: добротності використаних будівельних і оздоблювальних матеріалів, площі навчального приміщення і мікроклімату, освітленості, обладнання класу (меблевого, навчального, технічного приладдя та ін.).

5. Уведення в навчальний процес персонального комп'ютера потребує комплексної гігієнічної і психолого-педагогічної оцінки в аспекті можливого негативного впливу на здоров'я учнів під час їхньої роботи в кабінетах комп'ютерної техніки.

Результати досліджень свідчать про те, що в комп'ютерних класах при роботі десяти-дванадцяти комп'ютерів протягом дня значно підвищується температура повітря і має місце технічний шум, знижується вологість і погіршується іонний склад повітря, виникають статичні електричні та електромагнітні поля та ін.

Автори більшості наукових досліджень, проведених в старших і середніх класах, дійшли висновку, що ступінь стомлення учнів на уроках з використанням ПК вища, порівняно із звичайними.

6. Робота на ПК відрізняється від інших видів діяльності значними функціональними змінами нервово-емоційного стану, потребує напруженої роботи зорового аналізатора, супроводжується вимушеною статичною робочою позою. Статична сидяча поза при цьому може призвести до порушення постави, а довготривале напруження зору може викликати незворотні патологічні зміни.

7. До того ж слід пам'ятати, що організм дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, який ще інтенсивно розвивається і формується, не зовсім здатний адекватно реагувати на сильні тривалі впливи. І останні можуть викликати спочатку функціональні розлади, а потім – і патологічні зміни (хворобу).

Усі ці чинники в комплексі можуть дуже сильно завадити психологічному і фізичному розвитку дитини.

То в чому ж вихід і чи є він?

Вихід є! Створення й дотримання суворого режиму умов безпеки для всіх фізіологічних і психологічних систем дитячого організму.

Такі комплексні дослідження з виявлення безпечних умов протягом останнього десятиліття проводились в Українському науковому гігієнічному центрі Міністерства охорони здоров'я із залученням науковців гігієнічного та педіатричного профілю, а також педагогів та інженерно-технічних працівників.

У результаті досліджень були розроблені й обґрунтовані основні гігієнічні принципи безпечного для здоров'я застосування комп'ютерної техніки під час навчання школярів.

Підсумовуючи, слід акцентувати увагу педагогів, які здійснюють інформатизацію як середньої, так і початкової освіти.

Тільки керуючись цими принципами і створюючи оптимальні умови та режими для навчання дітей на ПК, організатори інформатизації освіти реально зможуть активно і повноцінно впроваджувати комп'ютерні технології у навчальну діяльність школярів і при цьому до безпечного зменшити ризик виникнення чи загострення тих чи інших захворювань у дітей за час їхнього навчання і виховання у навчально-виховних закладах [2, с. 44–46]. Для цього учитель повинен у доступній та цікавій формі на уроках з основи здоров'я виробити правила роботи з комп'ютером, повести цикл бесід „Комп'ютер – друг, комп'ютер – ворог”.

Саме тому основним принципом формування та виконання програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів є принцип провідної ролі вчителя. Одним з вирішальних чинників ефективного використання засобів інформаційних технологій у навчально-виховному процесі школи є знання й уміння вчителя в галузі застосування цих технологій у процесі навчання та виховання, розумного поєднання нових технологій з традиційними.

Список використаної літератури

1. Белавина И. Г. Психологические последствия компьютеризации детской игры / Белавина И. Г. // Информатика и образование. – 1991. – № 3. – С. 16. **2. Павлов О.А.** Концепція змісту наскрізної освіти з інформатики та обчислювальної техніки / О.А. Павлов, С.М. Гриша, М.І. Жалдак та ін. – К. : Міністерство освіти України. Інститут системних досліджень. – 1993. – 83 с. **3. Рекун Г.** Вивчення інформатики у початковій школі / Г. Рекун // БВПШ. – 2002. – № 21–22. – С. 2. **4. Савченко О. Я.** Розвивай свої здібності : навч. посібн. для молод. школярів / О.Я. Савченко. – [2-е вид.]. – К : Освіта, 1998.– 160 с.

Сарієнко В. К., Сарієнко В. В. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес початкової школи як одне з провідних освітніх завдань

У статті впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес початкової школи розглядається в контексті соціальних потреб суспільства в якості одного з провідних освітніх завдань. Відповідно до цих завдань розглянуто переваги комп'ютерних технологій в навчальному процесі, висловлюються застереження щодо негативних чинників неконтрольованого використання комп'ютерної техніки та умови їх запобігання.

Ключові слова: обчислювальна техніка; інформація; комп'ютерні технології; комп'ютерна грамотність; навчальний процес; індустріальне суспільство; початкова школа; адаптація до школи.

Сариенко В. К., Сариенко В. В. Внедрение компьютерных технологий в учебно-воспитательный процесс начальной школы как одна из ведущих образовательных задач

В предлагаемой статье использование компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы рассматривается в контексте социальных потребностей общества в качестве одной из ведущих образовательных задач. В соответствии с этими задачами рассматриваются преимущества компьютерных технологий в учебном процессе, высказываются предостережения относительно негативных факторов неконтролируемого использования компьютерной техники и условия их предотвращения.

Ключевые слова: вычислительная техника; информация; компьютерные технологии; компьютерная грамотность; учебный процесс; индустриальное общество; начальная школа; адаптация к школе.

Sarienko V. K., Sarienko V. V. Introduction of Computer Technologies in the Educational and Educate Process of Initial School as One of Leading Educational Tasks

This article introduction of computer technology in the educational process of the elementary school is considered in the context of social needs as one of the leading educational problems. In accordance with these problems discusses the advantages of computer technology in the educational process, expressed reservations about the negative factors of uncontrolled use of computers and conditions prevent them.

Key words: computers, information, computer technology, computer literacy, learning process, industrial society, elementary school, adaptation to school.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.034

С. А. Сироижко

**ДУХОВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНСТРУКТОР
ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО КУРСУ „ХРИСТИАНСКАЯ ЭТИКА”**

Основная цель воспитания в Украине – воспитание сознательного гражданина, патриота, формирование у молодёжи социального опыта,

высокой культуры межнациональных отношений, потребности и умения жить в обществе духовного и физического совершенствования, моральной и религиозной культуры. Основные задачи и направления воспитательной работы в образовательных учреждениях Украины определены в важнейших нормативно-правовых документах, среди которых ст. 53 Конституции Украины, Законы Украины „Об образовании”, „Об общем среднем образовании” и „О внешкольном образовании”, Национальная доктрина развития образования, Концепция воспитания детей и молодёжи в национальной системе образования, Концепция внешкольного образования и воспитания, Основные ориентиры воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательных учебных учреждений Украины.

Однако, несмотря на многоплановость и разнообразие воспитательной работы, в настоящее время наметилась тенденция роста проявления негативного поведения молодёжи, резкого ухудшения состояния психического здоровья, нравственной дезориентации. Растёт детская и подростковая агрессивность, всё более характерным становится неустойчивость в окружающем мире. Актуализация проблемы духовно-нравственного воспитания усиливается и тем, что школа как один из социальных институтов имеет высокий потенциал для создания педагогических условий духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Разрешению данной проблемы должен способствовать введённый в 1992 году курс „Христианская этика”, особенность которого в высоком воспитательном потенциале, в возможности развития духовно-нравственной сферы личности воспитуемых. Но на сегодняшний день, когда апробация курса прошла во многих регионах Украины, одной из главных проблем была и остаётся проблема методической организации внеклассной работы по этому курсу.

Проблема духовно-нравственного воспитания подростков глубоко изучена современными украинскими учёными. Среди последних исследований, в которых актуализируется высокий воспитательный потенциал курса „Христианская этика”, можно выделить работы Н. Евтуха [1], Г. Шевченко [2], О. Сухомлинской [3], В. Жуковского [4], Т. Санниковой [5]. Однако недостаточным для решения нашей проблемы остаётся рассмотрение содержания методической организации именно внеклассной работы по курсу „Христианская этика”. Роль и место внеклассной работы в духовно-нравственном воспитании подростков является объектом изучения в исследованиях И. Кравченко [6], Т. Тхоржевской [7] и других. Эти учёные впервые обосновали личностно ориентированную технологию формирования нравственных поступков у подростков во внеклассной работе школы, но остаётся неразработанным методический конструктор внеклассной деятельности в контексте курса „Христианская этика”.

В исследованиях украинских учёных проблема организации внеклассной работы по курсу „Христианская этика” изучена недостаточно. Проблема построения и содержания внеклассной работы по данному

курсу в условиях современной Украины требует поиска педагогических условий, позволяющих эффективно организовать духовно-нравственное воспитание подростков.

Целью исследования является обозначение составляющих духовно ориентированного конструктора внеклассной работы по курсу „Христианская этика”, который позволит целесообразно решать задачи духовно-нравственного воспитания и социализации подростков.

Внеклассная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности и обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на ребёнка. При проведении опроса учителей относительно формы внеклассной работы, которую они чаще всего практикуют в процессе преподавания курса „Христианская этика”, установлено:

1. Классный час (в различных формах) – 70%;
2. Родительское собрание с участием детей – 25%;
3. Экскурсия в ближайший храм – 4%;
4. Беседа с представителями религиозной традиции – 1%.

Таким образом, изучая „Христианскую этику”, подростки лишены возможности наблюдать за её современным функционированием и распространением, так как практически не востребованы наиболее оптимальные формы для включения учащихся во внеклассную деятельность – экскурсии, заочные путешествия, просмотр кинофильмов, мультипликационных фильмов, тематические вечера. Экскурсии или визиты в храм представляются нам чрезвычайно важными, так как подростки смогут увидеть изнутри жизнь христиан, переосмыслить собственный опыт восприятия религиозной традиции, будут иметь возможность пообщаться с носителями данных традиций и задать им свои вопросы, которые они, возможно, не решались спросить у учителя, не надеясь на правильность, глубину и искренность ответов.

В организационном плане проще пригласить представителя религиозной общины, но здесь кроется другая сложность – как выбрать интересного гостя и о чём он будет говорить. Если беседа с ним окажется успешной и интересной для подростков, то этого гостя можно пригласить на итоговое мероприятие (презентацию ученических проектов), поскольку присутствие интересного человека сможет поддержать положительный настрой и дальнейшее сотрудничество.

Экскурсии и беседы – это попытка избежать упрощённого стереотипного понимания христианской культуры, возможность понять глубину и значимость тех нравственных ценностей, которые сохраняют данные традиции в качестве своего основного вероучительного ядра. Если учителю удастся избежать шаблонных и искажённых представлений о религиозной культуре и вывести подростков на уровень рефлексии относительно собственной модели поведения, гражданской позиции и

личной ответственности, тогда будут достигнуты результаты и эффекты внеклассной работы.

Необходимо различать результаты и эффекты внеклассной работы. Результат – это то, что стало непосредственным итогом участия подростка в деятельности. Например, подросток, пройдя туристический маршрут по святым местам, не только переместился в пространстве из одной географической точки в другую, преодолел сложности пути (фактический результат), но и приобрёл некое знание о себе и окружающих, пережил и прочувствовал нечто как ценность, приобрёл опыт самостоятельного действия (воспитательный результат). Эффект – это последствие результата. Например, приобретённое знание, пережитые чувства и отношения, совершённые действия развили человека как личность, способствовали формированию его компетентности, идентичности. Воспитательный результат внеклассной работы – непосредственное, духовно-нравственное приобретение подростка благодаря его участию в том или ином виде деятельности. Воспитательный эффект – влияние (последствие) того или иного духовно-нравственного приобретения на процесс развития личности.

Достигнуть воспитательного результата и эффекта можно также при проведении заочной экскурсии, выбирая одну из форм её проведения: просмотр видеофильма с последующим обсуждением и выполнением заданий; рассказ учащегося, сопровождающийся видеорядом; самостоятельная работа учащихся с текстом экскурсии, подготовленным учителем, самим учащимся или взятым из специальной литературы; посещение музеев, храмов с помощью интерактивных объектов и Интернет-ресурсов.

Педагог-профессионал видит результаты своей работы прежде эффектов. Воспитательные результаты внеклассной работы можно распределить по трём уровням:

I уровень результатов – приобретение подростком социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

II уровень результатов – получение подростком опыта переживаний и позитивного отношения к духовно-нравственным ценностям общества.

III уровень результатов – получение подростком духовно-нравственного опыта самостоятельного общественного действия, когда приобретается то мужество, та готовность к поступку, без которых немислимо существование гражданина и гражданского общества.

Достижение трёх уровней результатов внеклассной работы увеличивает вероятность появления эффектов духовно-нравственного воспитания и социализации детей. Каждому уровню результатов соответствует своя образовательная форма. Мы предлагаем духовно ориентированный конструктор внеклассной работы по курсу „Христианская этика” (см. таблицу 1), основанный на взаимосвязи результатов и форм внеклассной деятельности. Конструктор может быть использован педагогом

для разработки собственной программы внеклассной деятельности с учётом имеющихся в его распоряжении ресурсов, желаемых результатов, специфики образовательного учреждения.

Таблица 1

Духовно ориентированный конструктор внеклассной работы по курсу „Христианская этика”

Уровень результатов Виды внеклассной работы	Приобретение социальных знаний	Формирование ценностного отношения к социальной реальности	Получение духовно-нравственного опыта самостоятельного общественного действия
1. Игровая	Игра с ролевым акцентом		
	Игра с деловым акцентом		
	Социально-моделирующая игра; эмаготерапия (терапия образами) – идентификация себя с героями библейских историй и вместе с ними переживание тяжёлых минут, внутриличностных конфликтов и успешное их решение.		
2. Познавательная	Дополнительные беседы, предметные олимпиады		
	Христианский театр; интеллектуальный клуб „Что? Где? Когда?"; поисковые и библиотечные занятия		
	Исследовательские проекты, внешкольные акции познавательной направленности (научно-практические конференции, интеллектуальные марафоны, устные журналы, турниры на знание Святого Писания, организация периодического издания вестника или газеты); создание христианского педагогического музея		
3. Проблемно-ценностное общение	Этическая беседа		
	Дебаты, тематический диспут		
	Проблемно- ценностная дискуссия с участием внешних экспертов; клубы творчества; Чтения для педагогов, Чтения для родителей; тематические вечера; родительские тренинги; виртуальное обсуждение (с использованием компьютерных технологий и сети Интернет)		
4. Досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение)	Культпоходы в театр, музей, концертный зал, галерею		
	Концерты, инсценировки, праздничные огоньки (в классе и школе)		
	Досугово-развлекательные акции подростков в окружающем школу социуме (благотворительные концерты, праздничные концерты в детдомах, домах престарелых)		
5. Художественное творчество	Занятие кружка		
	Художественные выставки, спектакли в классе (в школе); предметно-образное оформление пространства школы		
	Художественные акции подростков в окружающем школу социуме		

6. Социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность)	Социальная проба (инициативное участие ребёнка в социальном деле, акции, организованной взрослыми)	Коллективное творческое дело (поздравление на дому детей-инвалидов,
	вязание тёплых вещей для детей-сирот, создание „Канцелярии” милосердия для помощи слепым (глухим), ухаживание за могилами одиноких благочестивых мирян, оставивших яркий след в жизни)	
	Социально-образовательные проекты	
7. Туристско-краеведческая деятельность	Образовательная экскурсия, заочная экскурсия, туристическая поездка	Туристский поход, краеведческий (этнографический) клуб
	Поисково-краеведческая экспедиция, туристско-краеведческая экспедиция, школьный краеведческий (этнографический) музей	

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания подростков во внеклассной работе обусловлена потребностью современного общества в формировании у граждан высокого духовного сознания, верности Отечеству, воспитании личности, обладающей высокой нравственностью. Школа имеет высокий потенциал для создания педагогических условий духовно-нравственного воспитания подростков, поэтому внеклассная деятельность учащихся, реализующая содержание курса „Христианская этика”, объективно включается в деятельность образовательных учреждений и предоставляет возможность для формирования духовно-нравственных компонентов подростков.

В данном исследовании предложен духовно ориентированный конструктор внеклассной работы, позволяющий реализовать воспитательный потенциал содержания курса „Христианская этика” и его интеграции с содержанием других гуманитарных дисциплин, что позволит учителю самостоятельно осуществить отбор материала для духовно-нравственного воспитания подростков.

Результаты исследования могут быть использованы в системе профессионального образования для подготовки разных категорий педагогов к организации процесса духовно-нравственного воспитания подростков. Исследование может быть продолжено по пути выявления возможностей развития духовно-нравственных чувств подростков во внеклассной работе не только по курсу „Христианская этика”, а также

обоснования форм и методов работы с родителями по духовно-нравственному воспитанию подростков.

Список использованной литературы

1. Євтух М. Б. Проблеми виховання молоді у світлі християнського вчення / М. Б. Євтух, Т. Д. Тхоржевська // Виховання і культура. – 2001. – №1 (1). – С. 57 – 59. **2. Шевченко Г. П.** Актуальные проблемы духовного развития личности / Г. П. Шевченко // Духовность личности на современном этапе развития цивилизации : м-лы Международ. научно-практич. конференц. – Донецк, 2003. – С. 40 – 47. **3. Сухомлинська О. В.** Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13 – 18. **4. Жуковський В.,** свящ. Християнська етика – важливе стратегічне завдання української школи / В. Жуковський // Голос православ'я. – 2006. – № 19 (187). – С. 6. **5. Саннікова Т. В.** Духовне виховання молодших підлітків засобами християнської етики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Т. В. Саннікова. – Ін-т проб. виховання АПН України. – К., 2007. – 208 с. **6. Кравченко І. В.** Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / І. В. Кравченко. – К., 2004. – 209 с. **7. Тхоржевська Т. Д.** Деякі проблеми морального виховання у загальноосвітній школі / Т. Д. Тхоржевська // Наукові записки : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – Ч. 1. – С. 159 – 164.

Сіроїжко С. А. Духовно орієнтований конструктор позакласної роботи з курсу „Християнська етика”

Розглянуто проблему недостатньої вивченості позакласної роботи з курсу „Християнська етика”. Запропоновано духовно орієнтований конструктор позакласної роботи, що дозволяє реалізувати виховний потенціал змісту дисципліни.

Ключові слова: позакласна робота, духовно-моральне виховання, християнська етика.

Сироижко С. А. Духовно ориентированный конструктор внеклассной работы по курсу „Христианская этика”

Рассмотрена проблема недостаточной изученности внеклассной работы по курсу „Христианская этика”. Предложен духовно ориентированный конструктор внеклассной работы, позволяющий реализовать воспитательный потенциал содержания дисциплины.

Ключевые слова: внеклассная работа, духовно-нравственное воспитание, христианская этика.

Siroizhko S. Spiritually oriented constructor of extracurricular activities for the course of Christian ethics

The problem of lack of knowledge of extracurricular activities for the course of Christian ethics is considered. A spiritually oriented constructor of extracurricular activities, which allows realizing the potential of educational content of the course, is proposed.

Key words: extracurricular activities, spiritual and moral education, Christian ethics.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.035

О. О. Стаєнна

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розбудова незалежної української держави пов'язана з формуванням громадянського суспільства, ключовою фігурою в якому має стати високоосвічена, культурна особистість, яка здатна усвідомлювати себе як громадянин демократичної, правової країни зі своїми правами та обов'язками. У різні часи залежно від тих чи інших умов суспільного буття питання громадянського виховання підростаючого покоління вирішувалось по-різному, оскільки поняття громадянськості – дефініція нестабільна, а його провідні характеристики залежать від державного укладу та соціально-політичної структури суспільства.

На кожному етапі історичного та соціально-економічного розвитку будь-якого суспільства поняття „громадянськість” та „громадянські якості” мали різне підґрунтя, а громадянське виховання дітей дошкільного віку розглядалось з різних поглядів.

Мета статті полягає в дослідженні феномену виховання громадянськості дошкільників з урахуванням різних підходів до означеної проблеми в педагогічній науці.

Проблема громадянського виховання здавна привертала увагу вчених, філософів та державних діячів. Значний вплив на формування ідеї громадянськості справили стародавні грецькі мислителі, зокрема Сократ, Аристотель, Платон, Демокрит, які звертали увагу на сутність громадянського виховання, намагались визначити шляхи та методи його ефективної реалізації. На нашу думку, це пов'язано з тим, що саме в Стародавній Греції починає формуватись інститут громадянства та з'являється поняття „громадянин” як людина, що володіє певними правами та обов'язками.

Так, громадянське виховання в розумінні Демокрита та Сократа тісно пов'язане з моральним, де провідне місце належить вихованню в

підростаючого покоління тріади якостей: стриманість, мужність та справедливість. Аристотель та Платон розглядали громадянське виховання як процес формування законослухняної особистості та шанобливого ставлення до держави, у якій відбувається її життєдіяльність. Поняття „громадянське суспільство”, яке увів Аристотель, визначалось як певна спільнота рівноправних та вільних людей, яких поєднує держава (поліс). Натомість, справжнім громадянином вважалась людина, яка здатна усвідомити та виконувати громадянські обов’язки, слугувати на користь власної країни. Платон визначав мету виховання через формування „довершеного громадянина, що вміє справедливо підкорюватись...” [1].

Римський філософ та політичний діяч Цицерон справжнім громадянином вважав особистість, що усвідомлює, визнає та дотримується норм Конституції. Громадянське виховання, на його думку, має розпочинатись якомога раніше для більш кращого усвідомлення правових норм та обов’язків перед державною, а провідна його мета полягає в помірному балансуванні інтересів суспільства та особистісної користі. Схожої думки дотримувався М. Квінтіліан, що висловлював думку про необхідність підготовки громадянина до слугування державі, починаючи з раннього дитинства.

Визнання громадянина як особистості, що має повністю підпорядковуватись інтересам суспільства, бути йому абсолютно відданим, ставить людину на другий план у стосунках особистості з державою. Звідси громадянськість виступає як поєднання законослухняності та патріотизму й ігнорує інші її складові. За таких умов громадянське виховання дітей у стародавньому світі трактується як виховання особистості, що здатна слугувати на користь держави в майбутньому.

Пріоритетний вектор у процесі виховання громадянина дещо змінився в період Середньовіччя, що було пов’язано із суттєвим впливом релігійних норм на соціально-політичне та повсякденне життя народу. Цікавою є думка німецького філософа П. Козловські про неминучий дуалізм щодо розуміння індивіда в означений історичний період. На його думку, індивід існує як громадянин (характеризує причетність до держави) та як людина-християнин (характеризує причетність до релігії). Така тенденція яскраво простежується в роботах А. Августіна, який розмежовує церкву та державу, вважаючи останню „великою розбійницькою організацією”. Філософ зазначає, що місія церкви полягає в набутті громадянами спасіння та благодаті, чого не в змозі дати держава, що зумовлює формування в підростаючого покоління таких якостей, як смиренність та служіння церкві.

Отже, філософія та педагогіка Середньовіччя привнесли елемент християнської релігійності в розуміння понять громадянськості та громадянського виховання, що, у свою чергу, мало суттєвий вплив на формування справжнього громадянина. Його неодмінними якостями стали прихильність до релігійної віри, захист церковних канонів, покірність волі Божої, терпимість тощо. Як бачимо, відбувається своєрідне зміщення

пріоритетів у вихованні громадянина: якщо раніше він мав бути законослухняним та захищати свою країну, то в період Середньовіччя прояв громадянськості виявляється у відданості церкві, релігійності, наслідування християнських канонів. Очевидно, що відданість державі замінюється відданістю іншому інституту – церкві. Натомість, у цей же час з'являється ідея про взаємну відповідальність та обов'язок особистості та громадянина один перед одним, тобто межі розуміння громадянськості суттєво розширюються.

Значного збагачення ідея громадянськості та громадянського виховання дістала в епоху Відродження, що було зумовлено утвердженням гуманістичної ідеології в усіх сферах людського буття. До проблеми формування громадянина у своїх роботах звертались М. Монтень, Ф. Петрарка, Е. Роттердамський, зазначаючи, що громадянину мають бути притаманні такі якості, як духовність, самосвідомість, воля, цілеспрямованість тощо.

Зазначимо, що розуміння громадянськості в період Відродження та Просвітництва відбувається в контексті розвитку договірної теорії виникнення держави, що зумовило появу такого феномена як „громадянський гуманізм”. Стосунки особистості з суспільством та державою набувають якісно нового сенсу та розглядаються як взаємозалежні взаємини: індивід апіорі делегує частину своїх вільностей державі в обмін на підтримку з боку останньої стабільності в суспільстві, де людські стосунки базуються на засадах свободи та справедливості.

Яскравим представником громадянського гуманізму є Т. Гоббс, який визначає громадянськість як здатність особистості шанувати та здійснювати закон і право. На думку філософа, людина стає громадянином та набуває „громадянського стану” лише в політичній державі – „єдиній волі всіх” [2]. На нашу думку, уявлення Т. Гоббса стали могутнім поштовхом до розвитку ідей громадянськості в майбутньому та складають базис для розуміння сутності громадянського виховання дітей.

Важливим для подальшого розвитку теорії громадянського гуманізму є теорія Дж. Локка, який стояв на позиціях рівності всіх громадян, що проживають на території певної країни та уклали так званий суспільний договір. Громадянином Дж. Локк вважає особистість, яка є законослухняною, у свою чергу, вона отримує захист та допомогу з боку держави. Як бачимо, основою зазначеної теорії є принцип взаємозалежності: якщо особистість підкоряється суспільним вимогам, виконує їх, вона отримує право на співіснування в соціумі.

Дж. Локк зазначав, що дитина народжується як „чиста дошка”, відповідно, вона не має уяви про закони суспільства, законослухняність. Подібні знання дошкільник може набувати лише в процесі виховання в спеціально створеному освітньому середовищі. Зазначимо, що педагог не виокремлював громадянське виховання як його самостійний різновид, натомість, принципово важливим для майбутнього джентльмена та

громадянина вважав такі якості, як дисциплінованість, толерантність, скромність, повага до дорослих [2].

Ідея пріоритетності особистості в процесі виховання громадянськості з'являється в роботах Ж.-Ж. Руссо. Філософ та педагог наголошує на винятковій важливості толерантності як однієї з провідних якостей особистості. Справжній громадянин має бути не лише високоосвіченою людиною, дотримуватись норм та правил, а й бути терпимою до інших, незалежно від їх суспільної належності. Відповідно, провідне завдання громадянського виховання дошкільників вбачається у вихованні любові та поваги в дітей до оточуючих, тобто здатність жити в гармонії із соціумом. Крім того, Ж.-Ж. Руссо наголошував на необхідності існування морального суспільства у процесі громадянського виховання: „Громадянську природу людини формує соціальне середовище, але якщо суспільство аморальне й суперечить суспільній природі людини, то воно спотворює її” [1].

Я. Коменський чимало уваги приділяв ідеї патріотизму та зазначав, що любов до Батьківщини, рідної землі – важливі якості справжнього громадянина, які необхідно формувати з дитинства. Я. Коменський наголошував, що становлення патріотичної позиції громадян сприятимуть покращенню суспільних відносин. Як бачимо, педагог розумів громадянське виховання дітей як формування в них певних патріотичних установок та якостей для успішного служіння на користь людського добробуту.

Чимало педагогів та філософів епохи Відродження також співвідносять громадянськість з особистісними якостями людини. Зокрема, П. Гольбах провідною якістю громадянина називає любов до суспільства. К. Гельвецій розумів громадянськість як любов до суспільного добробуту, а Ш. Монтеск'є – як перевагу суспільних інтересів над особистісними. Н. Макіавеллі провідною якістю громадянина вважав патріотизм [2].

Таким чином, філософсько-педагогічні ідеї представників Відродження та Просвітництва дали значний поштовх для розвитку концептуальних засад громадянського виховання дітей, висувуючи особистість на перше місце в процесі розуміння ідей громадянськості. Громадянин поступово розглядається як активний суб'єкт суспільного життя, що має не лише обов'язки перед країною, а й від природи наділений широким розмаїттям прав та свобод; він повинен не лише сліпо наслідувати правові норми, бути законслухняним, а й усвідомлювати їх сутність та свідомо діяти на користь загального добробуту. Відповідно, змінюються пріоритети громадянського виховання, метою якого стає формування громадянської свідомості.

Вагомим внеском у визначенні методологічних основ проблеми, що досліджується, є погляди та ідеї відомих східнослов'янських педагогів, філософів і державних діячів, діяльність яких припадає на період просвітницького руху на основі української національної ідеї. Саме тому громадянськість набуває рис національного виховання та ідей патріотизму.

Одним з перших, хто на науковому рівні обґрунтував ідею громадянського виховання, був палкий прихильник виховання дітей на засадах вітчизняного досвіду Г. Сковорода. Філософ одним з перших висунув положення про значення народної педагогіки; високо цинив і пропагував культуру й традиції українського народу, принципи й методи виховання на засадах народності. Провідним завданням педагогіки, на думку філософа, виступає виховання людини-громадянина на засадах гуманізму та принципу природовідповідності. Г. Сковорода гостро критикував так зване „модне” виховання, що було орієнтоване на відмову від народних цінностей та традицій і доводив, що правильне виховання дітей криється в природі самого народу „як вогонь і світло в кремені” [3, с. 73 – 104].

Цікавими для нашого дослідження є погляди О. Духновича, який відстоював та розвивав ідею громадянського виховання та основ громадянськості. Він уперше в Україні видав підручник з педагогіки „Народна педагогія на користь училищ та вчителів сільських”, де заклав квінтесенцію народності, громадянськості, демократизму та гуманізму. У педагогічній спадщині О. Духновича важливе місце займає ідея виховання дітей на національних, громадянських і загальнолюдських цінностях, що відповідає принципам демократизму.

Неоціненний внесок у розвиток основ громадянського виховання зробив талановитий педагог К. Ушинський. Основи громадянськості він убачав у моральному вихованні як важливій складовій гармонійного розвитку людини та засобі патріотичного виховання й підготовки людини до життя. Моральне виховання дітей, підкреслював К. Ушинський, треба починати з малих років і здійснювати постійно й систематично. Провідним завданням громадянського виховання дітей дошкільного віку педагог визначав формування основ патріотизму за допомогою спеціально створеного освітнього середовища з використанням народних звичаїв, традицій, фольклору тощо.

Рішуче засуджуючи переслідування української мови, літератури, обрядів, звичаїв, культури, у педагогічній публіцистиці розробляв концепцію духовного розвитку української нації М. Драгоманов, який був прихильником національного в освітній системі всіх ланок; виступав на захисті прав українського народу щодо розвитку мови, літератури, здійснення навчання дітей рідною мовою. Педагог вимагав скласти такі читанки, у яких були б приклади українських пісень, казок, повістей, віршів тощо. М. Драгоманов теоретично обґрунтував необхідність створення навчальних і читальних книг, адресованих українському народу, наголошуючи, що йти треба знову ж таки від мови народної.

Таким чином, ідеї громадянськості в працях вітчизняних філософів та педагогів XIX ст. тісно пов'язані з проблемою національного виховання, що зумовлено історичними подіями того часу, зокрема культурно-просвітницьким рухом на тлі тотальної русифікації. Саме тому громадянське виховання тлумачиться в контексті звернення до традицій

українського народу, ідей патріотизму, що суттєво впливало на виховання дітей взагалі та громадянське виховання дошкільників зокрема. Любов до Батьківщини та свобода особистості виступають, на думку філософів та педагогів, ключовими засадами громадянськості, а громадянське виховання полягає у вихованні на засадах української народної культури.

С. Русова значну увагу приділяла громадянському вихованню особистості та наголошувала на його необхідності в дошкільному віці. Виховання громадянина вона розглядала в контексті гуманістичних начал, відповідно, серед громадянських якостей виокремлювала такі: доброту, щирість, толерантність, добросовісність, відповідальність, власну гідність, негативне ставлення до фальші та цинізму. Отже, концептуальні засади гуманізму складають основу громадянського виховання в роботах педагога.

Одним із активних освітян ХІХ ст. можна вважати російського вченого М. Пирогова, який вказував на необхідність громадянського виховання починаючи з раннього віку. У працях педагога чітко простежуються такі компоненти громадянського виховання: патріотичне виховання, виховання „почуття законності” (тобто правове виховання) та виховання моральності. Серед провідних характеристик громадянськості вчений визначає розуміння індивідом своїх прав, обов'язків, відповідного ставлення до закону, до державної влади, а також усвідомлення громадянином головного завдання держави – захист соціальних інтересів, прав і свобод громадян.

Принципового значення поняттю „громадянин” надає видатний російський педагог В. Стоюнін, який уважав, що громадянином може називатися лише людина вільна, тільки член такого суспільства, який має можливість вільно розвиватися під охороною держави. Необхідними умовами розвитку громадянина він називає самоврядування, вільну працю, суд за участю самих же громадян, гласність, науку.

Людина і громадянин не існують абстрактно, стверджував педагог, а існують тільки в житті, у певній місцевості, мають свою історію, свої потреби. „У кожному народному вихованні, при всьому його загальнолюдському спрямуванні, неодмінно повинна бути своя часточка народності, яка й становить всеоживляючий дух” [4, с. 128]. Отже, В. Стоюнін визнає виховний потенціал народної педагогіки, вважає її необхідним складником громадянського виховання дітей.

Стосовно основної парадигми громадянськості ХХ ст., однією з її принципових особливостей стала визначальна роль політичного чинника. При цьому в ній переважав не еволюційний характер динаміки, а різкі зміни, які чітко розмежовують основні етапи розвитку громадянської думки. Поворотне значення мали: боротьба за українську державність 1917 – 1920 рр., створення СРСР, криза соціалізму й розпад радянської системи.

Створення нового геополітичного простору – СРСР – справило значний вплив на сутність та зміст громадянського виховання та ідей громадянськості. Розкриття проблем громадянського виховання з

філософської точки зору за радянських часів звужується до обговорення ідеї марксистсько-ленінської теорії та її тлумачення, а обговорення ідеалу громадянина нівелюється установками партії. Оформлення радянської педагогіки, що базувалась на засадах комуністичних ідей, значно вплинуло на розуміння необхідних якостей, що притаманні громадянину, серед яких: комуністична цілеспрямованість, колективізм, моральність, патріотизм, дисциплінованість тощо.

Суттєву роль у розвитку ідей громадянського виховання в означений період відіграли ідеї А. Макаренка, який уважав виховання громадянина основою формування особистості й визначив провідні риси, притаманні такій людині, а саме: уміння кваліфіковано працювати, бути політично й економічно освіченим, володіти високою загальною культурою, умінням працювати в колективі, бути дисциплінованим тощо. Громадянськість, на думку педагога, виявляється через усвідомлення необхідності професійного й соціального самовизначення з урахуванням реальних обставин, особистих нахилів і потреб держави. Педагогічна концепція А. Макаренка відрізнялася вираженою спрямованістю на підкорення ролі особистості колективу, державі. У працях педагога головною проблемою виховання громадянина виступало завдання виховання свідомої дисципліни, колективістської етики.

Суттєва роль у теорії та практиці громадянського виховання в повоєнні роки належить В. Сухомлинському. Під громадянськістю педагог розумів обов'язок, відповідальність перед Батьківщиною, пристрасть людського серця. Тому громадянське виховання в першу чергу він пов'язував з патріотизмом. Саме відданість рідній землі, любов до Батьківщини, рідного народу, його історії, мови, культури, на його думку, є підґрунтям та базисом громадянськості.

Підкреслюючи важливість розвитку патріотичних почуттів у дітей з раннього дитинства, В. Сухомлинський у творі „Народження громадянина” зазначав: „Виховання громадянської гідності особистості – одна з найтонших сфер впливу на духовний світ людини... Громадянські почуття – це найвищі й найблагородніші рухи душі, вони звеличують людину, утверджують у ній суспільну свідомість, честь, гордість” [5, с. 520].

Серед яскравих представників радянської епохи, що займалися проблемами виховання громадянина та формування громадянських якостей, слід також згадати В. Верховинця, Н. Гаврилюка, В. Скуратівського, Є. Сявавко та ін. Доробок вчених полягає в обґрунтуванні ключових положень українського громадянського становлення.

Натомість, спроби дослідити громадянськість з позицій гуманізму та демократії, враховуючи національні традиції народу, були нівельовані тоталітарним режимом, що домінував майже впродовж усього радянського періоду. Поняття громадянськості ототожнювалось з патріотизмом, наслідуванням комуністичних ідеалів, відданістю радянській владі, що вела активну ідеалістичну пропаганду через освітні установи. Гуманізм та

демократизм як змістовні складові громадянськості мали лише декларативний характер, що абсолютно не було підтверджено на практиці.

Здобуття Україною незалежності стає передумовою нового якісного поштовху до розвитку ідеї громадянськості та громадянського виховання підростаючого покоління. Соціально-економічні та політичні зміни, що відбулися в державі, поставили перед педагогічною наукою провідне завдання – виховання вільної особистості, що здатна бути активним творцем власної країни, її свідомим громадянином.

Теоретико-методологічні та правові засади громадянського виховання молоді містяться в таких основоположних документах, як Конституція України; Закони України „Про загальну середню освіту”, „Про дошкільну освіту”; Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” та ін. Згідно з означеними нормативно-правовими документами стратегічне завдання громадянської освіти полягає у вихованні в кожного громадянина любові до Батьківщини, усвідомлення ним свого громадянського обов’язку на основі національних та загальнолюдських цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України, розвитку культурного й творчого потенціалу народу.

Розглянемо сучасні підходи до розуміння громадянського виховання та громадянськості як особистісної якості. Так, у Концепції „Громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” визначається, що громадянське виховання, це „формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною” [6].

„Український педагогічний словник” дає таке визначення поняттю „громадянськість”: усвідомлення прав і обов’язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище [7, с. 75]. Схожої думки дотримується Н. Волкова, яка зазначає, що громадянськість відображає не лише духовно-моральну цінність, але й пов’язана зі світоглядною й психологічною характеристикою особистості. У структурі громадянськості як особистісного утворення вчена виокремлює обов’язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

У роботі „На шляху до реформ” професор О. Вишневський характеризує два вектори громадянського виховання: національний та демократичний. З одного боку, „громадянське виховання” виступає як „всеохоплюючий феномен”, який мав би репрезентувати всі „бажані якості громадянина”, тобто моральність, патріотизм, демократизм, родинність, правосвідомість тощо. Проте, з іншого боку, воно трактується як формування „інтегрованої якості особистості”, яка дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною.

Суперечливість поглядів на розуміння проблеми „громадянського виховання” О. Вишневський вбачає в тому, що в основі суспільних процесів сьогодні лежать дві головні ідеї: ідея української державності

(національна ідея) – з одного боку, та побудова громадянського суспільства (ідея демократії) – з іншого [8, с. 76]. Таке протиріччя зумовлює інтегративну природу громадянського виховання, адже справжній громадянин має бути носієм обох цих ідей, примирити й узгодити їх у своїй свідомості для успішного співіснування в громадянському суспільстві.

І. Бех у своїх працях розглядає громадянське виховання як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання і „спрямоване, перш за все, на патріотичне і правове”, хоча при цьому не виключає моральності. Цілком очевидно, що вчений також відстоює ідею інтегративності громадянського виховання, яке має поєднувати в собі формування в дитини певних моральних норм, основ правових знань, почуття любові до країни, де вона народилась та проживає.

Цікавим для нашого дослідження є погляд О. Сухомлинської, яка визначає громадянське виховання як емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості.

Н. Дерев'янку у своєму дослідженні розглядає громадянське виховання як „...розвиток кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи” [9, с. 10]. Отже, вчена трактує поняття, що досліджується, через сукупність громадянських якостей, які дозволять особистості ефективно здійснювати саморегуляцію власної поведінки в процесі взаємодії з оточенням у відкритому соціумі.

Громадянське виховання, на думку І. Кецик, вбачається у формуванні певних громадянських якостей, а саме: громадянська самосвідомість, громадянська відповідальність, громадянська совість, громадянська мужність. Вищезазначені якості, стверджує автор, а також патріотизм, гуманізм, толерантність, взаєморозуміння, благодійність, суспільна активність і ініціативність – усе це лежить в основі формування свідомого громадянина, що виступає провідним завданням сучасного громадянського виховання підрастаючого покоління, в т.ч. дошкільників.

П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька стверджують, що громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально-естетичних цінностях, виховній мудрості, що трансформовано в його педагогічному досвіді. Таке твердження є винятково важливим для нашого дослідження, адже вчені в якості провідного засобу громадянського виховання визначають народні традиції, що були накопичені впродовж століть та які володіють величезним педагогічним потенціалом.

Зважаючи на широке розмаїття тлумачень поняття громадянського виховання та розуміння його сутності, дослідниця Г. Почивалова робить спробу їх класифікації згідно з наявними науковими підходами: системного, функціонального, аксіологічного та культурологічного. Так, у межах

системного підходу громадянське виховання являє собою процес, що визначається через взаємодію та взаємозбагачення його провідних елементів: суб'єктів освітнього процесу, способів взаємодії між ними, форм, методів та засобів виховання. З точки зору функціонального підходу громадянське виховання полягає у визначенні функціональних ролей кожного учасника означеного процесу. У контексті аксіологічного підходу громадянське виховання має на меті формування системи цінностей особистості на засадах інтеграції демократичних принципів світу в поєднанні з вітчизняною культурою. Останній – культурологічний – підхід визначає громадянське виховання з позиції прищеплення відповідної культури (громадянської, політичної, правової тощо).

Таким чином, громадянське виховання розглядається крізь призму різних підходів та розуміється через формування громадянськості. Натомість, на різних вікових етапах розвитку особистості визначення громадянськості тлумачиться з урахування його особливостей, що зумовлює специфіку та багатоаспектність сучасних досліджень проблеми в педагогічній галузі.

Аналіз означених досліджень дозволив констатувати, що громадянське виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства має закликати до поваги закону з одного боку та розвивати ініціативу, відповідальність, уміння користуватись особистими свободами – з іншого. Воно має формувати повагу до інших людей, терпимість до протилежної точки зору, учити правилам суспільної політики. Громадянин повинен володіти певними знаннями (про права людини, про державу тощо), уміти критично мислити, аналізувати, співпрацювати з іншими людьми та ін., усвідомлювати загальнолюдські цінності (повага до прав інших людей, толерантність, компромісність і т.д.), а також бажати брати участь у суспільному житті країни.

Таким чином, в умовах незалежності та на етапі становлення громадянського суспільстві в Україні пріоритетність громадянського виховання дітей вбачається в становленні активної, творчої особистості, здатної будувати рівноправні стосунки з державою, дотримуючись нормативно-правових норм закону з одного боку, та вмінням реалізувати себе з позиції громадянина – з іншого.

Список використаної літератури

1. Джуринский А. История зарубежной педагогики / А. Джуринский. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с. **2. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен :** монография. – СПб. : Изд-во „Союз”, 2006. — 167 с. **3. Педагогічні ідеї** Г. С. Сковороди : зб. ст. / ред. кол. : О. Дзеверін (відп. ред.) та ін. – К. : Вища шк., 1972. – 246 с. **4. Стоюнин В.** Заметки о русской школе / В. Стоюнин ; под ред. С. Каменева // Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1936. – Т. 4. – С. 126 – 136. **5. Сухомлинський В.** Вибрані твори : в 5 т. / [редкол. Дзеверін О. (голова) та ін.]. – Т. 3 – К. : Рад. шк., 1977. –

670 с. **6. Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7 – 13. **7. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **8. Вишневський О.** На шляху реформ : актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання : вибрані наук.-публіцист. пр. / О. Вишневський ; Всеукр. пед. т-во ім. Григорія Ващенко. Львів. обл. орг. – Дрогобич : Коло, 2005. – 176 с. **9. Дерев'янку Н.** Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Н. Дерев'янку ; за ред. В. Костіва ; М-во освіти і науки України ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 199 с.

Стаєнна О. О. Громадянське виховання дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема

У статті розкрито теоретичні засади громадянського виховання дітей старшого дошкільного віку, розглянуто наукові підходи до визначеної проблеми. Особливу увагу автор приділяє тому, що в процесі розвитку громадянського виховання його цілі та задачі були неоднозначними й визначались умовами розвитку суспільства.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, громадянські якості.

Стаєнная Е. А. Гражданское воспитание детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема

В статье раскрываются теоретические основы формирования гражданских качеств у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрены научные подходы к данной проблеме. Особое внимание автор уделяет тому, что в процессе развития теории и практики гражданского воспитания его цели и задачи были неоднозначными и определялись условиями развития общества.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданские качества.

Staenna O. O. Civil education of preschool age children as pedagogical problem

The theoretical bases of forming civil qualities for the children of senior preschool age are exposed in the article, scientific approaches to this problem are considered. The author spares the special attention on fact, that in development of theory and practice of civil education of his aim and task were ambiguous and determined by the terms of development of society.

Key words: civical, citizen, civil education.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.015.3:005.32

Т. В. Степикіна

МЕТОД КОУЧИНГУ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У поступальному розвитку сучасного суспільства, його інтеграції у світові освітні процеси особливого значення набуває проблема професійної підготовки вчителя. Початок ХХІ ст., означений глобальними трансформаціями, стрімким економічним та інформаційно-технологічним розвитком, потребує вчителя-професіонала, озброєного новітніми технологіями, методами й методиками учіння, універсальними знаннями для здійснення освіти й виховання підростаючого покоління.

У сучасних реаліях педагогічні технології мають забезпечувати особистісний розвиток та саморозвиток учителя, його професійну й соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість. Це можливо за єдиної умови: учитель повинен мати високий рівень розвитку педагогічної майстерності, найважливішого атрибутивного складника педагогічної дії.

Незважаючи на досить високу ефективність освітніх технологій у у самоосвіті та навчанні в цілому, безперечним залишається той факт, що особиста роль педагога в мотивуванні учнів до навчання є найвпливовішою. Окрім особистісних якостей, таких, як харизма, лідерство, авторитетність учителя, сучасний учитель повинен володіти певними методиками, котрі б у будь-якому контексті сприяли усвідомленому навчанню. Як засвідчує досвід західних експертів, коучинг має шанс стати реальним підґрунтям для більш ефективного навчання осіб широкого вікового цензу – від учнів середньої школи до вже сформованих фахівців своєї справи.

Мета дослідження – розкрити сутність коучингу як педагогічного методу, котрий може виступати потужним засобом усвідомленого навчання та його активізації серед учнів середньої школи, зокрема, підлітків.

Останніми роками коучинг стає все більш популярним. Цей метод особистісного впливу з'явився у сфері спорту як індивідуальний супровід спортсменів з метою досягнення найвищих результатів. Окремі аспекти коучингу в освітній діяльності та практичні прийоми досліджували такі автори, як Е. Парслоу, М. Рей, Е. Мей, Е. Ленк, Д. Клаттербак, Д. Меггінсон, Н. Зирянова. Недостатньо дослідженою залишається методика застосування згаданого методу для конкретного шкільного й післяшкільного віку.

Зазначимо, що провідними в сучасних концепціях тренінгового навчання є поняття психологічного впливу та особистісних змін. „Спрямованість будь-якої тренінгової роботи – це намагання сприяти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу, досягнення різноманітних змін психологічних, соціально-психологічних та інших характеристик людини, групи та організації” [1, с. 97].

За таких соціально-економічних умов система педагогічної освіти продовжує готувати вчителя-предметника, носія класичного знання, котре передалось дітям у школі й у минулому, і позаминулому столітті. Безумовно, знання закону Архімеда, правил орфографії й орфоєпії, творів митців необхідне дітям. Але якщо вчитель здатний лише передавати закріпленій у традиції об'єм інформації, то, по-перше, його соціальний статус не перевищить статус будь-якої іншої людини-носія такого самого знання, по-друге, його професійна діяльність перетворюється в інформаційну технологію й замінюється нею. Адже сучасні педагогізовані інформаційно-комп'ютерні технології дозволяють людині легко засвоювати великі об'єми необхідної інформації без посередників [2, с. 39].

Короткий Оксфордський словник англійської мови наводить таке визначення дієслова *to coach* – тренувати, навчати, спрямовувати, підказувати, наділяти фактами, а *coach* (англ. *coach*) – тренер, наставник; *коучинг* – тренування, репетиторство, підготовка.

Згідно з більш вузьким визначенням, *коучинг* – це процес виявлення цілей людини та вироблення оптимальних шляхів їхнього досягнення. Мета *коучингу* – допомагати учням навчатися активно й свідомо, підтримувати їхні наміри щодо самостійного набуття знань, сприяти тому, щоб вони могли максимально використовувати свій потенціал, розвивати навички, краще виконувати свої навчальні обов'язки й, як результат, – досягати бажаних результатів.

Коучинг, глибинні основи якого базуються на психологічних принципах та моделях, сприяє розумінню й осмисленню людиною своїх величезних можливостей, котрі вона, будучи достатньо мотивованою, може успішно реалізувати у своїй діяльності.

На думку сучасного російського педагога Б. М. Бід-Бада, „аксіоми волі, відповідальності за свої вчинки потребують формування пізнавальної й моральної самостійності, що розповсюджується на всю поведінку людини” [3, с. 16]. Я. Коменський наполягав на вивільненні від влади авторитетів, на прийнятті сформованою особистістю самостійних рішень у всіх важливих життєвих питаннях. Навчати всіх всьому можливо настільки, наскільки вдається „все налаштувати так, щоб кожну справу людина робила не примусово, але ніби ненавмисно (за власною волею й потягом)” („Панпедія”, IV, 13), тобто за законом, котрий воля сама собі свідомо (розумно) обирає” [3, с. 16].

Безперечним є ефективність принципів *коучингу* в шкількій освіті. Перший крок на цьому шляху, на якому учням може допомогти *коуч*, – усвідомити їхню особисту потребу в навчанні. Мей та Ленк у своїй книзі „Сила навчання” сформулювали кредо навчання, котре стосовно учнів школи можна представити таким чином: „учень не повинен мати ілюзії стосовно того, що його навчання та досягнення цілей (наприклад, успішне закінчення школи й підготовка до вступу до вузу) – це справа школи та учителя” [4, с. 34].

Головне завдання вчителя-коуча – підтримувати в учнів впевненість у своїх силах, сформувати в них адекватну самооцінку. Віра учнів у свої можливості, ступінь їх усвідомлення сприяє високій навчально-пізнавальній мотивації й формуванню відповідальності за своє навчання. Процес коучингу складається з декількох етапів: постановка мети, усвідомлення її реальності, аналіз необхідних складових успіху, наявних можливостей, визначення шляхів досягнення мети, вибір стратегії дії, які будуть спрямовані на досягнення мети, моніторинг досягнення мети й аналіз результатів.

У підлітковому віці ставлення школярів до навчальної діяльності проходить через серйозні зміни. Насамперед, знижується їхня навчально-пізнавальна мотивація. Набуття знань вже не підтримується безпосереднім інтересом підлітків до навчання, як це було в початковій школі, й учіння нерідко перетворюється в нудний, обтяжливий обов'язок.

Щоб школяр ставився до навчання більш свідомо, знання, яке він отримує в школі, має набути для нього особистий смисл. Але зазвичай цього не відбувається. Багато учнів узагалі вважають, що навчаються вони не задля себе, а для когось іншого: для батьків, адміністрації школи, класних керівників та ін. Навчання для багатьох школярів, навіть старших і випускних класів, є не особисто значущою метою, а нудним обов'язком, від якого хочеться позбавитись якомога скоріше. Тому вони ставляться до навчальної діяльності формально, не прагнуть до високих результатів, не реалізують свій потенціал. Слід визнати, що все вищесказане стосується не всіх школярів підліткового віку, є серед них і такі, хто навчається свідомо, з інтересом і знаходить у навчальній діяльності особистісний смисл, але їх, на жаль, не так уже багато.

Допомогти підліткам не бути пасивними користувачами освітніх послуг, стати активними, свідомими учнями, ставитись до навчальної діяльності як до особисто значущої може коучинг.

Визначення цілей, до яких підліток буде прагнути, не таке вже просте завдання. У підлітковому віці, як зазначає С. В. Кривцова у книзі „Подросток на перекрестке эпох”, учень не завжди бачить зв'язок свого майбутнього із сьогоденням. Часто він взагалі намагається не думати про майбутнє. Багато підлітків відчувають неусвідомлений страх до нього, що не дозволяє знайти шлях до самореалізації. Дослідниця вважає, що цей страх виникає зовсім не випадково і є результатом попередніх невдач [5, с. 65 – 66].

Хоч у 13 – 14 років кожен підліток уже замислюється про свої цінності та про те, чого він сам хоче досягти в житті згідно з цими цінностями, але дуже часто він будь-яким чином уникає руху до цих цінностей. С. В. Кривцова зазначає, що для багатьох підлітків властива інфантильна спроба якомога довше залишатися в дитячому стані, котра природнім чином і призводить до необов'язковості, оскільки лише далекі життєві плани прояснюють смисл будь-яких додаткових зусиль, а такі плани в них відсутні. Необов'язковість, у свою чергу, призводить до

зниження їхньої самооцінки й самоповаги. Вона підкреслює, що для підлітків украй необхідна систематична робота задля узгодження наближчих і дальніх перспектив, але ця робота не проводиться, її не вміють вести ані вчителі, ані батьки, ані шкільні психологи [5, с. 72].

Слід зробити висновок, що необхідна спеціальна робота з підлітками, котра б навчила їх цілепокладанню, плануванню та навичкам досягнення встановленої мети, тобто те, ще спроможний зробити коуч. Особливу увагу при проведенні коучингу в підлітковому віці слід приділяти визначенню конкретних цілей (проміжкових результатів) і укладанню плану їхнього досягнення. Коуч разом з підлітком повинен здійснювати постійний моніторинг процесу досягнення проміжкових цілей й оцінку досягнутого, котра проводиться після кожного етапу. На цій стадії учень повинен відповісти на такі запитання: „Чи досягнуто поставлені цілі?“, „Які зміни було внесено в плани й чому?“, „Чому навчив цей досвід?“, „Що можна було б зробити інакше?“ і т. д.

Коуч допомагає школяру навчитися на власних помилках. Як результат, той повинен розглядати свої помилки та невдачі не як програш або провал, а як можливість отримати новий цінний досвід, котрий дозволить зробити прогрес. Замість того, щоб сварити за помилки та невдачі в навчанні, соромити за погані результати навчальної діяльності, загрожувати наслідками („якщо погано здаси випускні іспити – не поїдеш відпочивати на море”), коуч створює атмосферу активного навчання.

Особливо корисною може виявитися робота коуча з неуспішними учнями. Такі діти часто несуть на собі клеймо „невдах”, вони не вірять у свої сили, мають низьку самооцінку. При цьому вони, як правило, гостро переживають свої навчальні невдачі, маскуючи ці переживання байдужим або навіть негативним ставленням до навчання. Через низьку мотивацію їм необхідна більша підтримка та допомога у створенні плану досягнення мети та її здійснення.

Працюючи з ними, необхідно розбивати цілі на більш конкретні завдання, спільно плануючи кожен крок. На початковому етапі можна займатися їх вирішенням спільно з коучем, оскільки ентузіазм неуспішного учня може досить швидко згаснути, навіть якщо він прийняв план і налаштувався на його виконання.

Коучинг у школі може проводитись спеціально підготовленими коучами, а також шкільними психологами, класними керівниками, кураторами й учителями, котрі були відповідно підготовлені. У деякому сенсі коучі в школі можуть брати на себе функції наставника. Наставництво – більш широка форма діяльності, ніж коучинг. Наставник обіймає вищу посаду, ніж відома ним людина, тому вона може слугувати моделлю, орієнтиром для відомого.

Як писав Дейвід Клаттербак, наставник – це людина, котра володіє досвідом, готова поділитися своїми знаннями з менш досвідченими людьми в атмосфері взаємної довіри. Він, як і коуч, допомагає учню розкрити свої можливості і як власне наставник забезпечує йому емоційну

підтримку. Він допомагає учню осмислити помилки, подолати спади в процесі досягнення цілей, укріплювати мотивацію й упевеність у собі, формувати й підтримувати позитивне ставлення до навчальної діяльності. Для того щоб успішно виконувати свої функції, шкільний коуч (наставник) повинен уміти будувати довірливі стосунки з учнями, допомагати їм у розвитку самосвідомості й усвідомленні своїх сильних та слабких сторін [6, с. 103].

У деяких країнах вже визнали необхідність введення в школі посади громадського наставника. Так, наприклад, в Англії наприкінці ХХ ст. було прийнято програму з громадського наставництва учнів державних закладів освіти. Основне завдання цієї програми полягало в тому, щоб забезпечити кожній дитині шкільного віку можливість звертатися до наставника за допомогою задля максимально ефективного здійснення навчальної діяльності [7].

Першим ключовим елементом у коучингу є усвідомлення, котре стає результатом посиленої уваги, концентрації та чіткості. Якщо звернутися на мить до Оксфордського словника, то усвідомлення означає розуміння, наявність знань, не ігнорування. Більш виточене визначення надає Вебстерський тлумачний словник англійської мови, у котрому усвідомлення означає знання, набуте через уважне спостереження та витлумачення того, що людина бачить, чує, відчуває і т. д. як наші зір та слух можуть бути гарними чи поганими, так і усвідомлення має кілька ступенів. Але, як вважає ..., на відміну від зору й слуху, для яких нормальний рівень – це гарна ознака, для щоденного усвідомлення це буде поганою ознакою. За допомогою збільшувального скла або підсилювача звуку зір і слух можуть наблизитися до норми. Так само може значно підвищити й усвідомлення за допомогою посиленої уваги й практики. Підвищене усвідомлення прояснить сприйняття наче збільшувальне скло.

Усвідомлення – це не лише необхідність дивитися й слухати на робочому місці. Усвідомлення – це здатність відбирати та ясно сприймати релевантні факти й інформацію, визначаючи її важливість. Ця здатність вбирає в себе розуміння систем, взаємозв'язки фактів та людей і, безумовно, якоюсь мірою психології. Усвідомлення містить й самоусвідомлення: зокрема, визначення того, як емоції та бажання самої людини мають вплив на її сприйняття й коли.

Коучинг може вважатися здійсненим тільки в тому випадку, якщо учень доходить до щирого усвідомлення необхідності навчальної діяльності для досягнення своїх особистих цілей. Завдання вчителя-коуча – допомогти йому прийти до цього усвідомлення. Як зазначають Парслоу та Рей, „ви не можете нікого нічому навчити, перш ніж людина сама цього не захоче; ви можете привести коня на водопій, але не зможете примусити його пити воду!” [1, р. 172]. Надзвичайно важливо, щоб учень під час спільної роботи з коучем міг визначити свої особисті цілі, прийти до розуміння того, для чого йому необхідне навчання.

Якісний коучинг – це навички, можливо, навіть мистецтво, що потребує глибокого розуміння та великої практики, необхідної для найповнішого розкриття його надзвичайних можливостей.

Як відомо, покарання викликає лише захисну реакцію, котра погіршує усвідомлення. Для успішного досягнення своїх цілей необхідна підтримка й визнання успіхів учня з боку всього класу, колективу вчителів і батьків.

Навчання може вважатися ефективним лише у випадку, якщо учень приймає на себе відповідальність за його результати. У цьому випадку планування процесу коучингу (досягнення мети) та укладання його плану є дуже корисним. До цього плану необхідно включити відповіді на основні запитання коучингу: „Що саме необхідно досягти?“, „Як це конкретно буде виглядати?“, „Навіщо це потрібно?“, „Як ви дізнаєтесь про те, що досягли бажаного?“, „Коли почнеться цей процес?“, „Коли цей процес буде завершено?“, „Що конкретно слід робити?“, „Які можливі перешкоди на цьому шляху?“ і т. д.

Сутність коучингу полягає не стільки в тому, як це робиться, скільки в тому, що саме робиться. Багато в чому успішність коучингу зумовлена взаємною підтримкою коуча та його підопічним, а також засобами і стилем спілкування, що ними використовується. Факти, котрі засвоюються учнем, походять від нього самого, а не від коуча-викладача, роль якого лише стимулювати пізнавальну діяльність учня. Тому, безумовно, кінцевою метою процесу коучингу є підвищення ефективності виконання навчального завдання.

Сьогодні зароджується ера коучингу, і чимало осіб вже починають це розуміти. Високопрофесійний вчитель-коуч – це людина освічена, з достатнім життєвим досвідом, емоційно компетентна. Її вирізняють здатність до самоорганізації, лідерські якості, уміння мотивувати учнів, вселяючи в нього впевненість та готовність до реалізації планів. Учителі, котрі володіють навичками коучингу, дійсно змінюють життя учнів на краще. Перспективним було б дослідити методологічні принципи використання коучингу в навчанні іноземної мови для учнів середніх шкіл та студентів вищих навчальних закладів. Теоретичний аналіз та практична розробка таких принципів зробили б метод коучингу більш доступним в освітньому контексті.

Список використаної літератури

- 1. Парслоу Э.** Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
- 2. Данилюк А. Я.** Принципы модернизации педагогического образования / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 37 – 46.
- 3. Бим-Бад Б. М.** Аксиомы педагогики / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 15 – 20.
- 4. Mayo A.** The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage / Andrew Mayo, Elizabeth Lank. – London : IPD, 1994. – 325 p.
- 5. Кривцова С. В.** Подросток на перекрестке эпох / С. В. Кривцова. – М. : Генезис, 1997. – 280 с.
- 6. Clutterbuck D.** Techniques

for Coaching and Mentoring / D. Clutterbuck, D. Megginson. – Sheffield Hall University Press.– 224 p. 7. **Зырянова Н. М.** Коучинг в обучении подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pro-psixology.ru-kouching-v-obuchenii-podrostkov.html>.

Степикіна Т. В. Метод коучингу в системі шкільної освіти

У статті розкривається сутність інноваційного методу коучингу як продуктивного й раціонального засобу організації навчальної діяльності учнів середньої школи. Автор докладно розглядає нове поняття від етимологічного аналізу до нових значень, що закріпилися у сфері освіти. Обґрунтовується, що метод коучингу повинен посісти гідне місце серед інших новітніх педагогічних технологій як ефективний засіб підвищення мотивації і, як наслідок, свідомого навчання.

Ключові слова: коучинг, коуч, навчальна діяльність, мотивація.

Степыкина Т. В. Метод коучинга в школьном образовании

В статье рассматривается сущность инновационного метода „коучинга” как продуктивного и рационального способа организации учебной деятельности. Автор подробно рассматривает новое понятие от этимологии до новых значений в сфере образования. Обосновывается, что метод коучинга должен занять достойное место среди других новейших педагогических технологий как эффективный способ повышения мотивации и, как следствие, средство осознанного обучения.

Ключевые слова: коучинг, коуч, учебная деятельность, мотивация.

Stepykina T. V. Coaching as a Teaching Method at School

The article deals with the innovative method of „coaching” that has proved to be a productive and rational means for studying process management. The author in details considers the etymology of the term as well as the connotations in the area of education. It is grounded that this method should take a dignifying place among other newest teaching technologies due to its effectiveness for raising students` motivation. It goes without saying that a raised motivation leads to a realized studying process.

Key words: coaching, a coach, studying process, motivation.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.3.016:78

Т. М. Турчин

ПРИНЦИПИ ОНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Істотні соціальні, економічні, культурні зміни, що характеризують нині розвиток України, зумовлюють необхідність осучаснення наявної системи освіти. Попри суттєві зрушення реалії освітянського життя свідчать про певні його вади, зокрема такі, як превалювання технічного прогресу, інформаційна революція, що призводить до гіпертрофованого раціоналізму у світосприйманні дитини за рахунок духовної недооцінки емоційно-естетичних важелів становлення особистості. Традиційні педагогічні підходи до сучасної освіти все частіше не задовольняють потреб школярів в ефективному, інтенсивному бажанні помічати всю сукупність мистецького багатства, накопиченого людством у ході багатовікової історії. Тому сучасна школа потребує корінних змін, нових принципів навчання, що забезпечать ефективність музичної освіти в початковій школі. У концепції державної національної програми „Освіта. Україна XXI століття” наголошується на оновленні змісту освіти, найважливіша функція якої – формування й удосконалення особистості дитини, її пізнавальної активності, творчості, самостійності [1, с. 11].

Музична освіта, що є складовою загальної, покликана протидіяти негативним тенденціям. Запровадження технологій навчання й виховання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, здатне допомогти у вирішенні окреслених питань.

Проблемами інноваційної педагогіки займаються сучасні дослідники. Серед них І. Бех, І. Дичківська, А. Ніколс, С. Поляков, О. Савченко, Г. Селевко та ін.. Дослідження шляхів формування духовної культури учнів, втілення гуманістичних орієнтирів художнього навчання, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості відображені в працях І. Зязюна, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського та ін. Визначення теоретичних і практичних засад початкової освіти знайшли суттєвий відбиток у роботах Т. Байбари, Н. Бібік, зокрема пріоритети музичної початкової освіти окреслено в працях О. Лобової, Л. Масол, Е. Печерської, В. Рагозіної, Л. Хлебникової та ін.. Різні аспекти інноватики досліджувались В. Загвязинським, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Поповою та ін.. Водночас проблеми інновацій вчених стосуються переважно педагогічної і загальної освіти, у той час як питання оновлення музичної освіти лишилися поза увагою науковців.

Метою статті є розгляд і обґрунтування принципів оновлення музичної освіти в сучасній початковій школі.

У результаті дослідження визначено необхідність доповнити наявну традиційну систему принципів музичного навчання учнів початкової школи. Одним з таких є *принцип взаємодії духовного, загальнокультурного, загальнолюдського, музичного розвитку учнів*. В умовах переходу від техногенної цивілізації до антропогенної зазначений принцип має знайти своє відображення в змісті уроків мистецтва і, зокрема, уроків музики в початковій школі. Принцип забезпечення взаємодії духовного, загальнокультурного, загальнолюдського музичного розвитку учнів передбачає необхідність благополуччя людини як міри цивілізаційної культури і її частя як вищого критерію прогресу суспільства. А це, у свою чергу, вимагає зміни в сприйнятті самої людини, її сутності. Музичне сприйняття має стати духовною діяльністю людини, яка мала б процесуальну основу й полягала б в естетичному пізнанні й усвідомленні дійсності в процесі музичного слухання та виконання. Означений принцип передбачає необхідність розширення уявлень учнів щодо загальнолюдських, культурних, художніх цінностей у сучасному навчально-виховному процесі на уроках музики в початковій школі. Художня мова музичного мистецтва завжди залишається індивідуально-національною і є носієм загальнолюдського змісту. Спілкування через художньо-естетичну діяльність в умовах навчально-виховного процесу на уроках музики має стати одним з найефективніших засобів перетворення, моделювання людських емоцій та почуттів у всій їх багатобарвності та різноманітності, пробудженні здатності до емпатії, формуванні в молодших школярів духовних цінностей. З точки зору виховання духовності особливо важливою є моральнісний складник музичного мистецтва, що має дозволити сприяти забезпеченню здатності до духовної ідентифікації молодших школярів. Мистецтво як морально осмислений світ культурного буття має найповніше відповідати завданням формування духовно зрілої особистості, вищим рівнем якого є виховання духовності.

Уведення зазначеного принципу в новій цивілізації XXI століття має створити особливі умови для реалізації творчого потенціалу людини, її самореалізації в процесі музичної діяльності, як способу життя особистості, сформуванню системи цінностей і простір для самовизначення. Розвиток уявлень про саморозвиток особистості у її особливостях у значній мірі пов'язаний з феноменом людського існування, змінами у взаємовідносинах особистості й усього людства, оскільки духовно-культурне самовдосконалення можна представити як соціально-індивідуальний процес свідомого цілепокладання сутнісних сил на основі життєдіяльності кожної конкретної людини. Розширення уявлень щодо соціальної значущості загальнолюдських, культурних, художніх цінностей молодших школярів має відбуватися не при формальній організації навчального процесу, а при цілеспрямованій інформаційній взаємодії учителя і учня, які отримують задоволення від зустрічі один з одним упродовж уроку в рамках особистісно-орієнтованого навчання й саморозвитку в тріаді інформація-знання-розвиток. Сучасна музична освіта має зорієнтувати молодшого

школяра на відкриті й міжособистісні стосунки, які б вирізнялись доброзичливістю, усвідомленою спонтанністю і творчим відношенням до дійсності, потребою в пошуку власних нестандартних рішень у процесі художньої діяльності. Завдяки своїй емоційно-інтенційній природі, що зумовлює відображення та передачу світу особистісних переживань та уявлень, спілкування з музикою найбільшою мірою має сприяти розвитку таких властивостей особистості, як уява, інтуїція, потреба в самовираженні. У процесі актуалізації художнього досвіду уяві, творчій фантазії належить особлива роль. Як необхідна умова функціонування мистецтва творча діяльність уяви детермінує створення і сприйняття художніх образів, робить можливим суб'єктивне, оригінальне бачення художньої реальності. Через уяву художньо-естетична свідомість поєднує інтуїтивну, емоційно-почуттєву сферу з мисленнєвою, раціональною, і художній матеріал перетворюється на художній образ. Саме ці властивості мають відіграти значну роль в активізації творчої діяльності особистості. У навчально-виховному процесі початкової музичної освіти значне місце має відводитися художньо-творчому вихованню учнів, яке формує емоційно-ціннісне ставлення дітей до світу та передбачає емоційну чутливість дитини, її увагу до внутрішнього світу інших людей, здатність до співпереживання, здібність оцінювати, висловлювати свої погляди, переконання тощо. Це необхідно, по-перше, тому що творчий розвиток формує людину свідому, активну, творчу, з власними переконаннями. По-друге, тому що дітям від природи властива надзвичайна емоційність та чутливість до образних вражень, відкритість до світу. По-третє, тому що емоційно-ціннісне ставлення до світу – це провідний компонент художньо-творчих здібностей дітей, основа художньої творчості. Високий рівень художньо-творчого розвитку особистості має дати учням можливість краще адаптуватися до нових соціальних умов, протистояти психологічній напруженості, яка значно зросла за останні роки та відображається на психіці дітей, допомогти молодшим школярам бути самодостатніми в судженнях, у власній творчості, формуючи таким чином творчий потенціал нації.

Необхідність уведення принципу взаємодії духовного, загальнокультурного, загальнолюдського, музичного розвитку учнів у систему музичного навчання полягає у визначенні протиріччя між могутнім потягом дитини до творчості в різних формах її прояву та неможливістю повноцінно реалізовувати свій потенціал у творчій діяльності на уроках музики в початковій школі. Серед вагомих чинників слід відмітити спрямованість мистецької освіти на творчий саморозвиток особистості, що зумовлено залученням дитини до художньої діяльності як невід'ємної і дуже важливого складника мистецької освіти. Її важливість полягає в тому, що художня діяльність найвищою мірою відповідає змісту діалектичної категорії творчості, яка передбачає зміну об'єкта та самопізнання, саморозвиток суб'єкта як взаємопов'язані сторони єдиного культурного процесу. При цьому учитель і сам має бути творчою,

чутливою, здатною до емпатії людиною. Тільки той учитель, який підтримує, а не повчає дитину, зможе виховати розумних, духовних та творчих громадян нашої країни. Навчально-виховний процес на уроках музики в початковій школі потребує достатньої організації для того, щоб у молодших школярів не виявилось гіпертрофованого захоплення розважальною музикою. Тому так важливо допомогти учням у процесі формування їхнього музичного мислення, щоб у них зберігся інтерес до кращих прикладів народної і професійної музичної творчості.

Одним з актуальних принципів музичного навчання молодших школярів у сучасній початковій школі є *принцип опори на єдність усвідомлюваних та неусвідомлюваних чинників музичної діяльності*.

Оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями не можливе тільки на рівні усвідомлення. У цьому процесі активну роль мають відігравати емоції. Естетичне та емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва має бути сформоване, якщо в навчально-виховному процесі відбудеться нівелювання переваги раціонально-логічних способів пізнання дійсності над емоційними. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і шкільної практики суттєвого значення має набути проблема виховання емоційної культури особистості. Емоції мають допомогти розкрити внутрішній світ людини, вплинути на її вчинки, відіграти роль регуляторів людського спілкування. На уроках музики в сучасній початковій школі має відбутися зростання рівня естетичних переживань дітей, збагатитися їхні почуття, підвищитися загальна культура. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливність молодших школярів до музичного мистецтва мають стати основою розвитку в них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для розвитку особистості молодшого школяра. Виховання в учнів емоційності буде ефективним лише за умов належної організації цього процесу. Зміст осучасненої моделі початкової музичної освіти має бути спрямований на формування в свідомості учнів позитивних естетичних емоцій, спільних переживань від музикування, що має стати неодмінною умовою досягнення естетично-творчого співпереживання, взаєморозуміння і взаємодії між учителем і учнем.

На думку А. Сохора, естетико-виховна надфункція домінує над іншими, тому що формує духовний світ людини [2, с. 86]. Розв'язання цієї проблеми апелює до вивчення впливу неусвідомлюваних компонентів психіки. Емоційно забарвлені знання запам'ятовуються швидше й міцніше, ніж знання, що позбавлені індивідуальності й залишають людину байдужою. Пряме втручання, заклики, умовляння, проголошення необхідності співтворчої роботи на уроці – не тільки не ефективні, а навіть можуть дати зворотний ефект. Емоції є найважливішим чинником регуляції процесів пізнання. Превалювання емоційних способів пізнання на уроках музики в початковій школі має сприяти запам'ятовуванню матеріалу, визначенню довільної уваги, суттєвому забезпеченню або ускладненню довільної регуляції цих процесів. Емоційна дія має заохотити

учнів до навчання. Тобто завдяки емоційному ставленню учнів до уроку музики має відбутися переведення знань у переконання. Будь-яке знання можна вважати істинним тільки тоді, коли воно сплавлене в єдине з найглибшим почуттям.

Сучасна модель початкової музичної освіти має бути спрямована на пробудження уяви учня, його фантазії, інтуїції, емоцій. Наявна система початкової музичної освіти продукує раціонально-логічні способи пізнання, позитивні емоції носять винятковий характер. Але ж нічого не запам'ятовується так, як те, що пов'язане з радістю, задоволенням, тобто позитивними емоціями. Найкращим каталізатором підвищення емоційного фону занять має бути застосування на уроці гуманістичної психології навчання, яке припускає перебудову навчання за такими напрямками: створення психологічного клімату довіри між учителем і дітьми, забезпечення співробітництва в прийнятті рішення між усіма учасниками навчального процесу; актуалізація мотиваційних ресурсів навчання. Учнів потрібно переконати в особистісній гідності кожної людини, у важливості й значущості для кожної людини здібностей і можливостей довільного вибору, удосконалення, відповідальності за свої вчинки, творчого й радісного навчання. Щоб така модель працювала, на уроці, крім інформаційного забезпечення, вимагається розробки відповідної емоційної партитури подання знань. Необхідно використовувати прийоми формування позитивних емоцій (створення творчої обстановки на уроці; порівняння; зміна інтонації; використання міміки та жестів; піднесеність настрою; створення атмосфери розкутості, доброзичливості тощо), керувати емоційним фоном навчальних занять; активніше здійснювати гуманізацію навчально-виховного процесу, яка буде сприяти утворенню доброзичливих взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу.

Створення атмосфери психологічної розрядки учнів в навчально-виховному процесі початкової музичної освіти народжується там, де вчитель стає однодумцем, другом дитини, бачить у ній людину, яка вступає у світ пізнання, творчості; де в суб'єкт-суб'єктних стосунках відчувається духовний світ учня, його бачення всього, що нас оточує. Дотримання цієї умови забезпечує конструктивне використання природної дитячої потреби в хорошому ставленні до неї для заохочення розвитку позитивних задатків і прагнень, такого характеру взаємодії, при якому дитина зможе реалізуватися, отримати впевненість у своїх діях. Одне з досягнень позитивної атмосфери на уроках музики залежить від підбраного для учнів цікавого музичного репертуару задля спільних переживань, захопленість дітей темою уроку, пробудження й підтримка творчого відношення та пізнавального інтересу до будь-якого виду музичної діяльності. А це може відбутися тільки тоді, коли навчальні ситуації на уроці музики будуть побудовані таким чином, щоб забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання й самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем

власного духовного багатого життя, коли стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності й права бути особистістю. За таких умов навіть виконання певної вправи перестає бути для учнів тільки формальним завданням – воно знаходить відгук і опору в їх емоціях, переживаннях, стає внутрішньо прийнятним. Учень тільки тоді зможе свідомо керувати власною музичною діяльністю, прагнучим збагачувати суб'єктивний музично-естетичний досвід, якщо створена система ситуацій впливатиме на емоційний стан дитини. Учня потрібно навчити розуміти емоції інших, управляти своїми емоціями, активізувати власні емоції. Завдання уроків музики й полягають у тому, щоб активна і стійка потреба дітей перетворилася в прагнення, що реалізується в конкретні досягнення лише тоді, коли виникають чи створюються необхідні педагогічні умови для цього, постійному схвалюванні успіхів учнів у засвоєнні основ музичного мистецтва.

Реалізація творчих задатків в умовах боязкості, відчуття психологічного дискомфорту виступає руйнівним чинником. Повна й беззаперечна довіра до учителя, до його мудрості та доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення учня до уроків музики.

Особливого значення має набути позитивність і оптимістичність оцінювання участі учнів у різних видах музичної діяльності. При цьому на уроці необхідно підкреслювати цінність, неповторність індивідуальних досягнень учня, визначити навіть і незначні, але позитивні зміни в його музичному розвитку. Здебільшого потрібно схвалювати, а не критикувати дії учня, відзначати краще, а не гірше, спрямовувати свої зусилля на похвалу, а не на засудження. Психологічна розрядка на уроці музики в початковій школі має підтримуватися за допомогою підкреслення у взаємовідносинах поваги до музичних спроб, до найменших музичних успіхів.

Щоб вільно виявляти свої враження від художніх творів, дітям потрібні свобода й безпека. Для цього має бути створене доброзичливе середовище, у якому учні відчули б, що до їхніх ідей, відповідей, запитань поставляться з повагою, якими б вони не були. Важливо дитині зрозуміти, що її думки поважають, розуміють, вони мають певну цінність. Це стимулюватиме її до самостійного оволодіння тим чи іншим твором музичного мистецтва.

Ще однією формою психологічно комфортної атмосфери на уроці музики в початковій школі є створення вербального (безоцінювального) оточення. Це стосується безпосередньої реакції учнів на прослуханий музичний твір. Краще не нав'язувати дітям загальноприйнятої думки, а лише поділитися своїм враженням та підкреслити, що кожен з учнів може думати й відчувати інше, по-своєму.

Щире, справжнє, непідробне ставлення до учня як до особистості, вміння стримати свій гнів, роздратування, навмисне захвалювання – необхідна умова створення позитивного настрою на опанування

музичного мистецтва. Спостерігаючи прояви поведінки учня, пов'язуючи ланцюг вчинків, висловлювань, емоцій, які демонструє чи зв'язує дитина в єдине ціле, учитель має розуміти й пояснювати для себе її внутрішній світ, її мотиви, духовно-культурний потенціал, здібності та можливості.

Отже, створення позитивної атмосфери на уроці музики в початковій школі має зорієнтувати вчителя на такий характер взаємостосунків, при яких дитина має стати більш цінною, упевненою, відкритою до спілкування, з умінням проявляти свої можливості в усіх видах музичної діяльності. Учитель повинен бути орієнтований на побудову процесу загальної музичної освіти таким чином, щоб у центрі його знаходилась особистість учня, підкреслення його навчальних досягнень, а не невдач, поваги до музичних спроб, хоча б найменших успіхів. Створенню психологічної розрядки на уроці музики в початковій школі має сприяти здатність учителя до позитивного забарвлення емоційної сторони навчального процесу.

Механізм музично-педагогічного спілкування має охопити емоційно-ціннісну сферу особистості учителя. Значне місце в ньому мають займати емоційно-естетичні і творчо-вольові прояви учителя, а саме: потреба щиро ділитися з учнями своїми емоціями й думками, прагнення досягти під час музично-педагогічного спілкування духовно-особистісного контакту з музикою, виявлення наполегливості. Проблема творчої активності учителя музики в початковій освіті пов'язана з категорією музичної обдарованості, підсвідомих компонентів психіки та здібностей педагогічної майстерності.

Цілеспрямований вплив музики на виховання особистості має базуватися не лише на вербальному, багатоплановому за формою емоційному факторі на молодшого школяра, а й на його першоелементах – мелодії, ритму, гармонії, які проникають в глибини психіки. Саме в музиці психіка підсвідомості має відіграти безсумнівно важливу роль. У роботі над музичним твором не достатньо однієї тільки свідомості, потрібно відшукати нервово-психологічні сили, уміти керувати цими силами. Молодшого школяра необхідно навчити вправляти „психікою підсвідомості”, а отже йти до підсвідомого через свідоме шляхом роздумів та аналізу.

Інтуїція пов'язана з творчою уявою, активізує творчі процеси й сприяє оригінальній слуховій та виконавській інтерпретації художньо-образного, інтонаційного змісту музики, розкриває самостійні імпровізаційні вміння на уроці музики в початковій школі. Для того щоб активізувати підсвідому реакцію учнів, необхідно застосувати опосередкований педагогічний вплив, який має дати „поштовх” художній інтуїції. Складність вирішення цих питань визначається неможливістю прямого втручання до виклику в дітей інтуїтивних способів вирішення музичних завдань. Інтуїтивні знахідки мають виникати в умовах швидкого розв'язання проблеми, що потребує застосування нетрадиційних (невідомих або маловідомих учню) засобів.

Творча музична діяльність пов'язана з чуттєвими уявленнями, людською свідомістю і зв'язками з чуттєвими уявленнями, людською свідомістю і підсвідомістю. Поза емоційним шляхом неможливо досягнути зміст музики, бо сприйняття музики йде через емоції, але емоціями не закінчується – через них учні мають пізнати світ. У процесі слухання музики діти мають не тільки відчувати або переживати певні стани, але й диференціювати матеріал, який сприймають, проводити відбір, а значить, мислити.

Отже, результативність модернізації початкової музичної освіти має залежати від повноти системи принципів музичної освіти в умовах сучасності за рахунок додаткового введення до традиційної системи принципу забезпечення взаємодії духовного, загальнокультурного, загальнолюдського музичного розвитку учнів, що виражає необхідність спрямування музичної діяльності молодших школярів на збагачення їх внутрішнього світу, розширення уявлень щодо загальнолюдських, культурних, художніх цінностей, орієнтацію зусиль учнів на саморозвиток, духовно-культурне самовдосконалення засобами музичного мистецтва; принципу опори на єдність усвідомлюваних та неусвідомлюваних чинників музичної діяльності, що передбачає спонукання учнів до застосування не тільки раціонально-логічних, а й підсвідомих, інтуїтивних способів вирішення всіх музично-творчих завдань.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма „Освіта. Україна XXI століття”. – К. : Райдуга, 1994. **2. Сохор А. Д.** Вопросы социологии и эстетики музыки : сб. статей / Арнольд Наумович Сохор. – Л. : Советский композитор, 1983. – 303 с.

Турчин Т. М. Принципи оновлення музичної освіти в сучасній початковій школі

У статті розглянуто й обґрунтовано необхідність доповнення традиційної системи початкової музичної освіти такими принципами, які зумовлюють актуальність завдань переходу від техногенної до антропогенної цивілізації, що характеризуються сучасними соціокультурними реаліями, нівелюванням переваги раціонально-логічних способів пізнання над емоційними.

Ключові слова: духовність, музичний розвиток учнів, емоції, інтуїція.

Турчин Т. Н. Принципы обновления музыкального образования в современной начальной школе

В статье рассмотрено и обосновано необходимость дополнения традиционной системы начального музыкального образования такими принципами, которые обуславливают актуальность заданий перехода от техногенной к антропогенной цивилизации, которые характеризуются

современными социокультурными реалиями, нивелированием превосходства рационально-логичных способов познания над эмоциональными.

Ключевые слова: духовность, музыкальное развитие учеников, эмоции, интуиция.

Turchin T. Principles of music education in the renovation of modern elementary school

In the article and justified the need to supplement the traditional system of primary music education such principles, which determine the relevance of job transition from technological to human civilization, which are characterized by modern social and cultural realities, leveling the superiority of rational-logical ways of emotional cognition.

Key words: spirituality, musical development of students, emotions, intuition.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.21 Я-73

I. I. Ярита

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНЯТ

Сьогодні на шляху соціальних і економічних перетворень сучасне життя потребує реформування всіх сфер життєдіяльності людей, і перш за все, освіти. Нині життя диктує абсолютно нові вимоги до сфери освіти. Педагогічний процес сучасного дошкільного навчально-виховного закладу характеризується наявністю педагогічних інновацій, які дозволяють значною мірою оновити зміст освіти, підвищити ефективність використання форм, методів навчання, а найголовне – змінити розуміння ролі особистості в сучасному освітньому просторі.

Науковці вбачають, що педагогічні інновації це цілеспрямовані зміни, що скеровані на перетворення компонентів педагогічного процесу і відбуваються в певній послідовності, вони супроводжуються постійним привнесенням у систему навчання і виховання принципово нових елементів. Процес використання педагогічних інновацій є творчим процесом, який містить у собі відкриття нового в педагогічній діяльності: нових знань, нових проблем, нових методів рішення. Впровадження інновацій у навчальний процес покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей.

Наукові дослідження провідних фахівців (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, В. Ільченко та інших) свідчать про те, що розвиток

дошкільної освіти повинен здійснюватись на основі інноваційного та інтегративного підходу до організації змісту навчання, формування цілісного, системного світосприйняття.

Інтеграція передбачає об'єднання змісту декількох предметів навколо однієї мети, спрямоване на те, щоб з різних боків пізнати явище, досягти цілісності знань дітей. На необхідність проведення інтегрованих занять указують вихователі-практики, хоча відчувають деякі труднощі в їх організації [1].

Мета пропонованої статті – не лише розкрити деякі аспекти економічного виховання дошкільників, але й запропонувати особистий досвід з цього напрямку.

Цілком зрозуміло, що в умовах ринкової економіки життя потребує від сучасної людини особливих якостей, особливої економічної культури, засвоєння елементарних економічних понять. Майбутнє покоління має жити в нових умовах, оволодівати принципово новими професіями, які потребують інших уявлень, професійних і особистісних якостей.

Творчий пошук нового в навчально-виховному процесі, активне впровадження та застосування інноваційних технологій – характерні якості сучасного педагога. Саме педагогові відводиться належна роль розвивати особистість кожної дитини в різних видах діяльності.

Про необхідність впровадження економічної освіти дошкільників дослідження учених (Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Ю. Лелюк, А. Сазонова, А. Смоленцева, Г. Шатова та ін.) свідчать, що дітям-дошкільникам доступне розуміння окремих економічних понять.

З дошкільного віку дитина стає мимовільним учасником економічного життя дорослих, отримує різноманітну економічну інформацію. Однак малюкові складно самому розібратися в явищах, що його оточують, зокрема тих, що відображають сутність економічних відносин.

Важливо зазначити, що чим раніше діти дошкільного віку стикаються із соціальною дійсністю, побутом, тим більше виникає у них питань, тим активніші вони у вирішенні економічних відносин. Повсякденне життя, сім'я, спілкування з однолітками, навчально-виховна робота в умовах дитячого садка формують той емпіричний досвід, який стане базою для подальшої роботи з економічного виховання, а педагог дитячого садка повинен стати для дитини авторитетною людиною, яка допоможе правильно осмислити нові явища, факти, поняття [2].

Щоб полегшити процес соціалізації дошкільнят, розширити їхні знання про життя сучасного суспільства стає необхідність розробки системної, цілеспрямованої роботи з економічного виховання, яку ми пропонуємо як особистий досвід О. В. Музиченко, вихователя ДНЗ № 46 „Зіронецька” міста Стаханова, побудований на основі аналізу сучасної методичної літератури та матеріалів періодичного друку.

Досвід роботи багатьох дошкільних закладів засвідчує, що економічна освіта дошкільників викликає неабиякий інтерес у педагогів й батьків і

поєднана із трудовим, моральним та розумовим вихованням. У роботі з економічного виховання нами була поставлена мета: ввести дітей у світ елементарних уявлень про економічні процеси та об'єкти. Дати дітям уявлення про різні потреби людини, про обмеженість можливостей та задоволення потреб, про ресурси, які потрібні людині й для чого вони використовуються, про виробників та продукт праці, про те, як продукт праці перетворюється на товар, про обмін товарами та послугами, про гроші та їх значення, про те, що заробітна плата – це плата за якість і кількість праці, а пенсія – плата за колишню працю, про те, що витрати сім'ї не повинні бути марними і дитина, якщо буде ощадливою, зможе зменшити їх.

В основу вивчення економіки з дітьми покладено родинну економіку, адже на нашу думку, тільки на її прикладі можна ознайомити дітей практично з усіма економічними категоріями, до того ж, показати роль дитини в економічних стосунках в сім'ї.

Процес економічного виховання реалізується через різноманітні форми його організації. У систему роботи з економічного виховання ми залучили такі форми роботи: заняття, екскурсії, ігри (дидактичні, сюжетно-рольові) з метою введення дітей у світ елементарних уявлень про економічні процеси та об'єкти, допомогти дітям усвідомити власну значущість для сім'ї й суспільства, вчити розв'язувати проблемні економічні ситуації, використовуючи доступні засоби, вміти обґрунтовувати свої рішення, відчувати відповідальність за свої вчинки, які можуть позитивно або негативно вплинути на економічне становище сім'ї та її самої; формувати економічні знання, системно базуючись на предметно-чуттєвому досвіді та пов'язуючи їх з уже сформованими уявленнями, виховувати інтерес до економічних знань безпосередньо через усі види дитячої діяльності.

Використання різноманітних форм надає вихователю можливість виявити творчість, індивідуальність і водночас особливо важливо зробити процес пізнання економіки цікавим, доступним. Головне – говорити дитині про складний світ економіки зрозумілою їй мовою, тому пріоритет закріплюється за такими формами, які цікаві дітям, ефективні в плані пізнавального й особистісного розвитку, діяльнісні й значущі для дитини, сприяють саморозвитку особистості, виявлення свого „Я” – ігри, комплексно-тематичні заняття, бесіди.

Як відомо, основним видом діяльності й формою навчання дітей дошкільного віку є гра. Саме через гру дитина засвоює, пізнає світ, реалізує свої задуми, змінює за своїми уявленнями реальне життя.

Зробити економіку зрозумілою допоможуть сюжетно-рольові ігри. Так, граючи в професії, діти розуміють особливості праці, відтворюють процеси праці дорослих і одночасно „навчаються” економіці. У сюжетно-рольових іграх „Сім'я”, „Магазин”, „Ярмарок”, „Аптека”, „Ательє мод” моделюються реальні життєві ситуації: операції купівлі-продажу, виробництва та збуту готової продукції та інше. Ігри ми залучаємо як частину занять із математики, ознайомлення з навколишнім світом,

природою та інших, а також у вільній діяльності дітей. Поєднання навчально-ігрової й реальної дійсності є найбільш ефективним для засвоєння дошкільниками складних економічних знань. Знання засвоюються дошкільниками в грі за умов ускладнення змісту інтелектуальних завдань. Ці ускладнення мають якісний характер і потребують створення проблемно-ігрових, проблемно-практичних, проблемно-пізнавальних ситуацій, які дозволяють виявити глибину розуміння дітьми тих чи інших економічних понять.

У процесі сюжетно-дидактичної гри встановлюється адекватна віку ситуація спілкування. Мовне спілкування здійснюється в формі діалогу. Педагог формує чіткі, економічно грамотні питання, а діти навчаються ясно висловлювати свої думки, розвивається мова пояснювальна і мова доведення. Процес спілкування дітей один з одним і з дорослими в спільній ігровій діяльності супроводжується позитивними емоціями, які стимулюють їх пізнавальну активність, сприяють розвитку мислення. Поєднання навчально-ігрової й реальної діяльності найбільш ефективно для засвоєння дошкільниками складних економічних знань.

Познайомившись з методичним посібником Л. Фесюкової „Соціально-економічне виховання дошкільнят” [3], ми взяли за основу розробки матеріалів з розділів „Я і моя сім'я”, „Казка й економіка”, „Екологія і економіка”, „Рукотворний світ”, „Я – головний економіст у дитячому садку”, „Я і планета Земля”. У роботі ми спиралися на перспективно – календарне планування занять з економіки Р. Жадан, Г. Григоренко [4].

Для більш стійкого і глибокого засвоєння економічних знань ми також використовували народні й авторські казки про купівлю-продаж, гроші, бартер, рекламу, потреби й можливості: „Жадібна баба”, „Лисичка зі скалочкою”, „Хлопчик з мізинчик”, „Вершки та корінці”, „Колобок” „Муха-Цокотуха” К. Чуковського, „Кіт у чоботях” Ш. Перро, „Кресало” та „Нова сукня короля” Г. Х. Андерсена, „Казка про Попа та його робітника Балду” О. Пушкіна, „Добре торгувались” С. Руданського та інші.

У системі роботи з економічного виховання ми передбачили такі теми занять: „Тато, мама, я – ось і вся моя сім'я”, „Моя оселя (добробут сім'ї)”, „Прибутки та витрати сім'ї”, „Подорож на веселий ярмарок”, „Для чого потрібні гроші”, „Товари першої необхідності”, „Допоможемо батькам заощадити гроші”, „Гроші, витрати”, „Реклама, рекламні агенти”, „Ринок, що де купити?” та ін. Одним із варіантів занять може бути заняття інтегрованого типу „Подорож на веселий ярмарок”, метою якого є виховання бережливого ставлення до природи, відповідальність за економне використання природних ресурсів, продовжувати знайомити з торговими осередками (ярмарка). Продовжувати формувати уявлення дітей про те, що ліс, ріка, та їх ресурси (гриби, ягоди, риба тощо) є товар, який продається. Сприяти закріпленню умінню дітей володіти невеликою сумою грошей, знати правила їх використання і вміння проводити прості фінансові операції (продаж товару). Сприяти закріпленню знань про рекламу, як

запоруки успішної торгівлі. Закріпити знання дітей про елементарні економічні поняття: реклама, товар, гроші, знання дітей про цифри, геометричні фігури; уміння розрізняти геометричні фігури за характерними ознаками (форма, величина, колір). Повторити кількісні відношення (більше, менше, порівну); уміння рахувати кількісною і порядковою лічбою в межах п'яти; закріпити знання дітей про величину (великий, маленький, довгий, короткий). Розвивати зв'язне мовлення, логічне мислення, пам'ять. Удосконалювати математичну мову дітей, співвідносити числівник з іменником за родом, числом та відмінком, рухові уміння і навички, спритність, координацію рухів, швидкість, уміння орієнтуватися у просторі, розвивати ініціативу під час рухливих ігор. Розвивати уміння і навички дітей, відображати життєві ситуації в акторській грі, виконуючи ролі в спільній з дорослими театралізованій діяльності; розвивати фантазію, уяву, естетичний смак, уміння творчо мислити, підтримувати дружню атмосферу під час занять.

Проілюструємо сказане описом заняття. Вихователь організовує пізнавальну діяльність дітей як подорож до чарівного казкового лісу на веселий ярмарок, але щоб туди потрапити необхідно пройти по чарівній стежинці й проїхати на казковому потягу. (Вихователь проводить дидактичну гру „Геометрична стежинка”, де закріплюються знання з розділу „Форма”, „Величина”, „Кількість і рахунок”.)

Під час поїздки вихователь нагадує правила поведінки в доквіллі – не кричати, не смітити, не лякати тварин, птахів і тому подібне (здійснюється екологічне виховання). Вихователь вчить дітей дбайливо ставитися до природи, створювати сприятливі умови для володіння елементарними економічними знаннями, виховувати бережливість.

Під час подорожі діти зустрічають їжачка і білку, які сперечаються в кого більше горіхів чи грибів. Діти не тільки допомагають порахувати, але й вирішують завдання на „більше – менше, порівну”; розповідають що таке ярмарок.

Подорожуючи, діти милуються красою, слухають „музику дощу”, перестрибують через „калюжі”, щоб не замочити ніг і раптово зустрічають вовків, які намагаються вловити рибу вудочками різної величини. Діти допомагають вибрати вудочки за розміром (великому – довгу, маленькому – коротку) і запрошують піти з ними на веселий ярмарок, щоб купувати або продавати товар, даючи характеристику товару. Вихователь пропонує музично-фізичну хвилинку. Далі, на їхньому шляху зустрічається Зайчиха із зайченятами, що вигукують „купи-купи!”. Саме під час пригоди, вихователь розповідає про гроші, розширює знання дітей, що їх витрачають на купівлю товару, закріплює поняття „товар” (проводиться рухлива гра „Збери товар”).

Під час попередньої роботи ми застосовували досвід роботи ДНЗ № 4 „Веселка” міста Умань Черкаської області, представлений в матеріалах періодичного друку „Біблотечка вихователя” з організації гуртка „Юні бізнесмени”, поглиблюючи знання дітей про товарно-грошові відносини (товар-гроші-товар), про правила користування грошима, роз'яснюючи, що

за певну кількість грошей можна купити певну кількість товару, виховували бережливе ставлення до грошей, вміння користуватися ними. На занятті вихователька ставила за мету не тільки дати економічні уявлення про залежність ціни від якості, але й уточнювала й розширювала знання дітей про те, що реклама – запорука успіху, уточнювала та розширювала знання дітей про різні види реклами, надавала знання, що рекламу розміщують і виготовляють рекламні агенції, виховувала культуру бізнесу, діловитість, творчість. Закінчується заняття тим, що вихователь наголошує, що не все в житті продається за гроші, дружбу за гроші купити не можна, що щастя це не тільки отримувати, але й віддавати, дарувати радість людям.

Маємо певний досвід з формування економічних уявлень в роботі з родиною. Ми завжди свідомі того, що батьки повинні володіти певною сумою економічних знань, отже, у систему роботи з економічного виховання ми включили такі види роботи з родиною як ознайомлення з термінами, що вживаються, а саме: бізнес, бережливість, бюджет родини, валюта, заробітна плата, прибуток, приватизація, реклама, товар, ціна та інші, що сприяло формуванню у них правильних економічних уявлень, економічної грамотності; проводили тематичні батьківські збори з питань економічного виховання дітей, залучали батьків до спільної економічної діяльності в дитячому садку.

Зазначимо, що економічна освіта – це неперервний процес навчання, виховання, розвитку особистості, спрямований на формування системи наукових і практичних уявлень, умінь, ціннісних орієнтацій, поведінки й діяльності, що дозволяють людині активно функціонувати в якості повноправного члена суспільства, відповідального громадянина країни.

Економічне виховання – це перетворення уявлень в переконання, в норму поведінки і передбачає, перш за все, формування зацікавленого ставлення у дітей до економічних знань, умінь, до праці, її результатам, до часу, до навколишнього середовища, до грошей тощо. Виявлення цього ставлення до конкретної діяльності, допомагає взяти участь в економічному житті суспільства.

Сучасний дошкільник – це майбутній школяр, потім студент, працівник, врешті громадянин України. Саме тому, знання, уміння й навички, які сформувалися в дошкільному віці, стануть фундаментом для майбутньої успішної економічної діяльності. Формування економічного досвіду в дітей дошкільного віку – один з важливих видів роботи на даному етапі.

Отже, з огляду на викладене вище зробимо висновок, що сформований первинний економічний досвід вказує на компетентність дитини в економічній галузі життєдіяльності і чим більше досвідченіша дитина, тим легше їй орієнтуватися у повсякденному житті, стикаючись з різноманітними елементарними економічними поняттями, приймаючи участь у ситуаціях, що склалися, та виконуючи різноманітні соціально-економічні ролі.

Сподіваємось, що наша стаття, стане поштовхом до роздумів та творчої діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів не тільки на економічні теми.

Список використаної літератури

1. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш ; авт. кол. : Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с. **2. Богуш А.** Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. / А.Богуш Н. Гавриш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 408 с. **3. Фесюкова Л.** Соціально-економічне виховання дошкільнят / Л.Фесюкова. – Х. : Веста : Вид-во. „Ранок”, 2008. – 104 с. – (Комплекс матеріалів з економіки) **4. Жадан Р.** Економічна освіта дітей старшого дошкільного віку (перспективно-календарне планування занять з економіки) / Р. Жадан, Г. Григоренко. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 116 с.

Ярита І. І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят

У статті розкрито деякі аспекти економічного виховання дошкільників і запропоновано особистий досвід вихователя дошкільного навчального закладу з цього напрямку.

Ключові слова: економічне виховання, інновації, інтеграція, економічні поняття.

Ярита І. І. Инновационные аспекты экономического образования дошкольников

В статье раскрыты некоторые аспекты экономического воспитания дошкольников и предложен личный опыт воспитателя дошкольного учебного заведения в этом направлении воспитания.

Ключевые слова: экономическое воспитание, инновации, интеграция, экономические понятия.

Yaryta I. I. Innovative Aspects of Economic Formation of Under-fives

The article exposes some aspects of economic education of under-fives and the offered personal experience of an educator of a preschool educational establishment in this field.

Key words: economic education, snnovations, integration, economic notions.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 81.112.2(077)

Т. А. Болдова

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ТЕМЕ: „НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ”

На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью новых технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. Базируясь на основном значении предварительных знаний, немецкие ученые [1, с. 15] утверждают, что:

- новый учебный материал существует не как информация, которую следует передать учащимся, а как информация, которая ассимилируется с их предварительными знаниями; что делает возможным конструирование и понимание актуальной информации самими обучаемыми;

- каждый обучаемый учит, „постигает”, что-то свое, отличное от других;

- обучение – это процесс „конструирования” предыдущих знаний, сопровождаемый рефлексивными процессами;

- знания возникают в социальном контексте.

В последнее время усилились дебаты в научной среде относительно вопроса о конструктивизме, как о парадигме для обучения и научения. Многие понимают под конструктивизмом лишь радикальный конструктивизм, когда человек воспринимает знания, опираясь на конструкцию и интерпретацию. С научной точки зрения других исследователей утверждается, что знания не „трансформируются” от преподавателя к учащемуся, и, что знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека [2, с. 168]. Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания, при этом знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов (know that), а как процедурные знания (know how), имплицитные знания. Методологическая дискуссия базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Эта парадигма моделирует знания как обработку информации, а человека как информационно-обрабатывающую систему [3, с. 19]. Автор различает информацию в смысле внутреннего ментального представления

и выводит следующие пять принципов информационной парадигмы: 1) информационное описание; 2) иерархический разбор; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление. Понять информацию – значит произвести ее обработку. Ментальная операция имеет точную последовательность: определение цели, разложении этой цели на малые цели, выбор операции для разрешения проблемы.

Изменение парадигмы обучения с использованием новых технологий требует определенной теоретической базы для сравнения обучающих парадигм. Все эти теории восходят к теории Андерсона (АТС-модели) [4, с. 31]. Различие между декларативными и процедурными знаниями имеют основное значение для всех версий моделей адаптированного контроля мышления (ACT-Versionen). Декларативные знания у Андерсона – это знание, как „Wissen, dass“, характеризующие практические знания, процедурные же знания это – „Wissen, wie“ – это знания действий. Декларативные знания у Андерсона – это эксплицитные знания, а процедурные знания – имплицитные знания. Соответственно Андерсон делает различие между декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной) памятью. Так как в парадигме обработки информации человек рассматривается как информационно-обрабатывающая система, то он создает на основе своей АТС-модели теорию, с помощью которой он описывает принципы интеграции в эту информационно-обрабатывающую систему [4, с. 48].

Всеобъемлющее представление об обучении с помощью новых технологий в свете различных научных обоснований опубликовано в работе П. Баумгартнера [5, с. 25]. Автор приходит к выводу, что в основе обучения, согласно обучающим парадигмам, лежит специфическая модель обучения. При рассмотрении вопроса об обучении в сети представляются различные модели обучения, которые базируются на теориях конструктивизма, где в центре находится обучаемый и его „путь“ активного взаимодействия с информацией.

Представленная ниже таблица обучающих парадигм, составленная П. Баумгартнером, схематично представляет парадигмы обучения, обучающие модели, стратегии обучения и учебные цели для объяснения связи обучающих теорий с вопросами методики и дидактики. Обучение с использованием новых технологий объясняется с позиций обучающих когнитивных теорий, с позиции теории обработки информации и организации знаний, управления процессами принятия решений, вопросами внимания и памяти.

Парадигмы	Классический бихевиоризм	Когнитивные теории познания.	Радикаль-ный конструктивизм
Категории	„дрессура“	Компьютерные модели	Техническое окружение

Знания:	„know that” (фактические знания)	know-how (процедурные знания)	„knowing-in-action” (знания в действии, реализации интуитивных знаний)
Модель обучения	а) „стимул-ответ”; б) процесс обучения идет от преподавателя к учащемуся	процесс обучения „от преподавателя к учащемуся” и наоборот	Конструкции, органическое сращивание диалога „преподаватель-учащийся” и наоборот
Стратегии обучения	обучение производит преподаватель как авторитетный источник	преподаватель как консультант, помощник	обработка материала происходит совместно в диалоге „преподаватель-учащийся”
Цели обучения	операционно-точные учебные цели; преподаватель проводит наблюдение поведения учащихся („дрессура”)	учащиеся работают с преодолением проблем; обучаемые не пассивно воспринимают указания преподавателя, а проверяя их на практике	учащиеся работают с комплексно-ситуативными проблемами, с реально жизненными ситуациями

Конструктивистские основы в исследовании процесса обучения требуют глубокой оценки процесса извлечения, получения знаний и понимания процесса обучения, как активного процесса образования когнитивных умений. Согласно конструктивистской парадигме обучения под понятием „know how” понимается связь практических знаний, необходимых для исследования и применения баз данных сети и программных продуктов. При этом на первый план выходят аспекты различных компетенций, а также социальной компетенции. Знания „know why” определяются необходимостью понимать смысл программ и их содержание, понимать смысл своей деятельности в сети. Изменение парадигмы основано на изменении от главенства инструкции (обучение) к главенству конструкции (изучение). Знания при этом оцениваются не как копия действительности, а как конструкция человека. Последние исследования показали, что передача учебного материала или знаний в

смысле перенесения не возможны. Обучение только побуждает процессы конструирования в мозге человека, помогает ему самому приобретать знания. Целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации, в ведении поиска информации. В результате этого, традиционная модель обучения, как модель передачи знаний, должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний. При этом, во всех познавательных процессах, существует два аспекта: ассимиляция (изменение картины мира, чтобы приспособить его к собственным мыслительным примерам) и аккомодации (приспособление собственного мыслительного примера, чтобы его согласовать с внешним миром). Таким образом, обучение является активным конструктивным процессом, который учащийся проводит самостоятельно.

Таким образом, общие гипотезы конструктивизма относительно обучения определяются следующим образом:

- „Обучение через внесение информации” [6, с. 156], дает возможность составлять при помощи новых технологий определенную информацию, чтобы уметь отвечать на структурные и содержательные вопросы: „data-driven learning”.

- Обучение с конструктивистских позиций характеризуется как активный процесс, в котором учащийся конструирует новые знания, а его осознание новых знаний базируется на открытом потоке информации, на его прошлом опыте, знаниях.

- Обучение иностранному языку рассматривается как интерактивный, динамический процесс, в котором новые знания приобретаются, если учащиеся участвуют в ситуациях, в которых они могут исследовать источники и ресурсы информации, а не получать простые формальные инструкции.

В методической литературе понятие новых технологий определяется как: средство накопления информации; средство кодирования информации; средство передачи информации; средство транспортировки информации; средство воспроизведения информации; средство восприятия информации. Такой контекст наиболее адекватен для рассмотрения проблем познания новых форм диалога и коммуникации, когда рождаются новые знаково-смысловые пространства общения, когда читается не текст, а гипертекст и контекст; когда появляются новые методы, стратегии и умения. Рождаются новые схемы понимания и усвоения знаний, связанные со зрительным рядом, образом, формой, цветом.

Новые технологии в обучении иностранному языку обеспечивают также новые формы вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность (получение, поиск информации, общение на иностранном языке), которые предоставляют совершенно новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка. Следует отметить, что в коротких аутентичных видео документах образы превращаются в смыслы, дают структуру, которая переводит язык

людей на язык предметов и наоборот – люди, создавшие эти материалы, не появляются на экране, они не выражают своего мнения, и потому зрителям надо решить, что хотел показать, доказать автор.

Поэтому цель смысловой расшифровки информации со стороны преподавателя состоит в постепенном приподнятии „занавеса” до полного открытия „сцены” перед обучаемыми и в активизации творческих способностей учащихся при овладении ими различными видами информации, в том числе на изучаемом языке. Таким образом, мы обучаем учащихся „зараженных” телевидением с детства, не только смотреть, но и видеть – учиться замечать вторичную информацию или же ту информацию, мимо которой они могли бы и пройти, не обратив на нее внимание. В свою очередь преподаватель тоже должен уметь замечать и расшифровывать тексты на экране, понимать аутентичный материал, понимать зашифрованный зрительный и вербальный код.

Изучая иностранный язык с помощью новых технологий (Интернет, интерактивная сеть), учащийся сталкивается с целым рядом трудностей. И, что особенно важно, он обнаруживает у себя отсутствие умений решать учебные задачи, вести поиск самостоятельных путей преодоления непонимания информации в сети; создавать оригинальные самостоятельные учебные „сетевые продукты” (рефераты, курсовые работы, дипломные работы); интерактивно взаимодействовать в сети (в блогах, форумах, чатах, и т. п.). Учебная деятельность требует при этом приобретение способностей осуществлять рефлексию, анализ и других мыслительных процессов, планировать свою самостоятельную учебную деятельность в сети; считывать информацию из иностранных текстов из сети; вести дискурс на сайтах изучаемого языка. Таким образом, для использования новых информационных технологий в учебном процессе требуется управление со стороны преподавателя самостоятельной учебной деятельностью учащихся. На современном этапе обучения иностранным языкам особое внимание обращается на развитие способностей к самостоятельной учебной деятельности, на создание возможностей развития способностей у учащихся самостоятельно изучать и совершенствовать иностранный язык, на активизацию личного потенциала учащегося.

Список использованной литературы

1. Dietmar, Rösler. Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes” Fremdsprachenlernen. In : InfoDaF 25, 1, 1998. – S. 3 – 20. **2. Mandl, Heinz. Gruber, Hans / Renkil, Alexander** (2007): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen: In: Issing/Klimsa (Hrsg.), 2007. – S. 167 – 177. **3. Klimsa, Paul.** Multimedia aus dem psychologischen und didaktischen Sicht. In: Issing/Klimsa (Hrsg), 2007. **4. Anderson, J.R.** Kognitive Psychologie. Heidelberg. Spektrum, 1989. **5. Baumgartner, Peter / Payr, Sabine.** Lerntheoretische Grundlagen für die Kategorisierung von Bildungssoftware. In: Dette, K. Haupt, D. Polze, C.(Hrsg.): Multimedia und Computeranwendungen in der Lehre. Berlin, 1992. – S. 119 – 135. **6. Leske, O. / Budrich, F.** Lern-und

Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge/ Auflage. Opladen, 1999. – S. 155 – 160.

Болдова Т. А. Проблемні питання по темі "нові технології в навчанні іноземним мовам"

Цю статтю присвячено питанням навчання учнів іноземним мовам з використанням нових інформаційних технологій. Розглянуто теоретичну базу становлення навчання за допомогою інформаційних технологій; детально представлено положення про повчальні парадигми.

Ключові слова: нові інформаційні технології, повчальні парадигми, комунікація в мережі.

Болдова Т. А. Проблемные вопросы по теме „новые технологии в обучении иностранным языкам”

Настоящая статья посвящена вопросам обучения учащихся иностранным языкам с использованием новых информационных технологий. Рассматривается теоретическая база становления обучения с помощью информационных технологий; подробно представлены положения об обучающих парадигмах.

Ключевые слова: новые информационные технологии, обучающие парадигмы, коммуникация в сети.

Boldova T. A. Problem Questions on Subject Matter „New Technologies in Training to Foreign Languages”

The article devoted to the problem of the information technologies applications for the teaching of the foreign language. The theoretical base is presented for teaching by means of new information technologies. The teaching paradigms presented in detail. The position of internet in an educational environment is specified. The activite of internet technology influence on the process of foreign language teaching is presented.

Key word: multimedia technologies; information technologies; the teaching paradigms; communication in network.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до редакції 26.10.2012 р.

УДК 377.016:6

В. В. Бурдун

**ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ
СПЕЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Розвиток продуктивного самостійного творчого мислення фахівців, що дає можливість вирішувати складні виробничі завдання, є провідною метою професійно-технічної освіти. Реалізувати цю мету в умовах репродуктивного навчання, заснованого на засвоєнні (запам'ятовуванні й відтворенні) готової інформації, практично неможливо. Саме тому викладачам професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) необхідно використовувати у своїй викладацькій діяльності проблемне навчання, яке є основою всіх розвиваючих, творчих технологій.

Проблемний підхід до навчання бере свій початок ще з часів Сократа. Серйозне теоретичне обґрунтування цей напрям отримав у роботах американського філософа, психолога й педагога Д. Дьюї, який у якості першооснови навчання розглядав потреби дітей. „Учень засвоює матеріал не в результаті елементарного слухання і сприйняття його органами почуттів, а в результаті задоволення потреби в знаннях, яка в нього виникла в ході мимовільних дослідницьких дій. Завдання викладача полягає в аналізі та організації самостійної дослідницької роботи учня, яка виступає як необхідна умова реалізації його спонтанно виникаючих інтересів і потреб” [1, с. 73].

Психологічні аспекти проблемного навчання були розкриті в роботах О. М. Леонтєва [2] і С. Л. Рубінштейна [3], які виявили психологічні закономірності мислення, що лежать в основі проблемного навчання. Було встановлено, що процес мислення та засвоєння знань найбільш ефективно відбувається в ході вирішення проблемних завдань. Педагогічні основи проблемного навчання розроблялися Т. В. Кудрявцевим [4], І. Я. Лернером [5], М. І. Махмутовим [6], М. М. Скаткіним [7] та ін.

Серед вітчизняних дослідників проблемним навчанням останнім часом займалися І. М. Богданова [8], В. Ф. Паламарчук [9], О. О. Резван [10] та ін.

Однак проблемному навчанні в практиці роботи сучасних ПТНЗ не надається належної уваги й пов'язано це, насамперед, з тим, що викладачі спеціальних дисциплін не володіють, перш за все, технологією конструювання проблемного навчання.

Мета статті – розкрити основні категорії проблемного навчання та розглянути технології його конструювання в практиці ПТНЗ.

Під проблемним навчанням розуміється така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів по їх вирішенню, у

результаті чого відбувається творче оволодіння професійними знаннями, уміннями і розвиток розумових здібностей.

Унікальність проблемного навчання полягає в його багатофункціональності, ефективному вирішенні таких завдань:

- стимулювання внутрішньої мотивації навчання;
- підвищення пізнавального інтересу;
- формування самостійності;
- розвиток творчих здібностей, уяви;
- створення умов для самовизначення в професійному освітньому середовищі;
- розвиток комунікативних навичок;
- міцне засвоєння вивченого;
- формування переконань;
- оволодіння первинними навичками дослідницької діяльності.

Однак у практиці ПТНЗ не часто можна зустріти продуману й системну реалізацію проблемного навчання. Формально приймаючи його основні ідеї, багато викладачів тлумачать проблемне навчання як питально-відповідну форму навчання, тим самим спотворюючи своєрідність проблемного питання й замінюючи його інформаційним, навідним, риторичним, відтворювальним і т.п.

Заглиблюючись у сутність проблемного навчання, ми спостерігаємо тенденцію збільшення кількості його структурних елементів. Це відбувається, як правило, у результаті подрібнення основних елементів і продиктоване необхідністю врахування психолого-дидактичних і логічних закономірностей, що лежать в основі проблемного підходу.

Загальноприйнятою все ж вважається структура, що складається з таких елементів:

- навчальна проблема, що викликає відповідну (проблемну) ситуацію;
- гіпотеза або припущення щодо її вирішення;
- обґрунтування висунутої гіпотези (теоретичне, експериментально-практичне, фактичне);
- висновок.

Цей блок елементів є основним і називається проблемно-структурованим блоком.

У теорії проблемного навчання більшість дослідників виділяє кілька рівнів проблемності. Так, дослідницька робота являє собою найвищий рівень, на якому учні самостійно висувають проблему й вирішують її. Цьому рівню відповідає дослідницький метод, форма реалізації якого - проблемні практичні та теоретичні завдання.

Частково-пошуковий рівень припускає висування проблеми (проблемної ситуації) викладачем, а рішення пропонується знайти учням самостійно під керівництвом викладача. Це середній рівень проблемності, він може бути організований методом евристичного діалогу, форма реалізації якого - бесіда евристичного характеру.

Найнижчий рівень проблемності - проблемний виклад, у ході якого викладач сам висуває проблему, створюючи в учнів проблемну ситуацію, сам висуває гіпотези й сам їх доводить. Метод, що відповідає цьому рівню, так і називається - проблемний виклад; форма його реалізації - лекція проблемного характеру.

Проблемна ситуація - основна категорія проблемного навчання. Провідним елементом проблемної ситуації є протиріччя, виявлене та усвідомлене. Виявлення протиріччя та усвідомлення їх як труднощів у проблемній ситуації повинно супроводжуватися виникненням інтересу в учнів. Без останнього проблемна ситуація не існує!

Зараз є відома досить велика кількість протиріччя, за допомогою яких можна створити проблемні ситуації на уроках спеціальних технологій. Розглянемо найбільш поширені протиріччя:

- між відомим і невідомим;
- між формальними й істинними знаннями;
- між звичним і незвичайним розглядом предмета;
- між засвоєними знаннями та застосуванням їх у нових практичних умовах;
- між одними й тими ж за характером знаннями, але які мають більш низький і більш високий рівні;
- між науковими й життєвими знаннями;
- між теорією і практикою.

Головне завдання викладача - дати можливість учням виявити протиріччя, показати, донести їх до такої міри, щоб в учнів з найбільшою ймовірністю виникла проблемна ситуація. Але треба пам'ятати, що проблемна ситуація повинна характеризуватися тематичною спрямованістю, змістовною значимістю, закінченістю елементів, доцільністю й посильністю її вирішення для учнів.

Формами організації проблемної ситуації на уроках спецтехнологій може бути вербальний опис протиріччя, показ проблемного досліду, формулювання проблемного завдання, лабораторний експеримент.

Приступаючи до організації проблемного навчання, необхідно, насамперед, визначити доцільність зміни певного навчального матеріалу в рамках даної технології. Навчальний матеріал доцільно викладати проблемно, якщо він дає можливість: моделювати умови наукової творчості; показати учням доступні їм методи науки; формувати в них навички володіння узагальненими методами творчої діяльності.

Крім того, необхідно надати викладачеві можливість самостійно вирішувати питання про доцільність застосування проблемного навчання в кожному конкретному випадку, виходячи з інтересів, потреб, рівня розвитку учнів, а також враховуючи реальні умови реалізації процесу навчання.

Встановивши доцільність проблемного навчання, можна переходити до організації проблемної ситуації. Для цього потрібно, перш за все, виділити з інформаційного блоку основну інформацію, засвоєння якої є

обов'язковою. Саме на ній і повинна надалі будуватися проблемна ситуація. Виділення в навчальному матеріалі основної інформації відбувається в результаті її дидактичного аналізу. Найчастіше таким інформаційним блоком служить пояснювально-ілюстративний текст підручника.

Далі постає завдання усвідомлення й вичленення ряду протиріч, які можуть бути покладені в основу проблемної ситуації. Виявлення цих протиріч вимагає високої майстерності й професіоналізму, під яким розуміється глибоке й міцне знання аспектів своєї дисципліни, з одного боку, і розвинуте діалектичне мислення - з іншого. Глибокі й міцні знання фактичного матеріалу, які припускають здатність широко застосовувати їх на практиці, у побуті, у будь-яких життєвих ситуаціях, дозволяють легко вичленити необхідні в навчальних цілях протиріччя.

Наступний етап організації проблемної ситуації полягає в безпосередньому створенні проблемної ситуації.

Таким чином, технологія конструювання проблемної ситуації складається з таких етапів:

- визначення основного інформаційно-пояснювального тексту, що підлягає засвоєнню;
- вичленення ряду протиріч, які не явно містяться в основному тексті;
- знаходження серед протиріч дидактично основного, на якому й буде будуватися проблемна ситуація;
- реконструкція матеріалу з метою показу учням виділеної суперечності, тобто безпосереднє створення проблемної ситуації.

Етапи побудови проблемного заняття можуть бути такі:

- 1) актуалізація опорних знань;
- 2) аналіз проблемного завдання;
- 3) вичленення проблеми;
- 4) висування всіляких припущень;
- 5) звуження поля пошуку;
- 6) доказ робочих гіпотез;
- 7) перевірка правильності рішення.

Перш за все відзначимо, що позначені вище етапи співвідносяться з елементами проблемно-структурованого блоку таким чином: перший, другий і третій етапи співвідносяться з організацією проблемної ситуації; четвертий і п'ятий - з висуванням гіпотези; шостий - з доказом, сьомий - з висновком.

Розглянемо кожен з етапів з точки зору його мети, шляхів реалізації, можливого результату й відповідних їм можливих змін у розвитку й удосконаленні особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ.

Етап 1-й, актуалізація опорних знань. Мета: пригадати й актуалізувати наявні знання (що ми знаємо або повинні знати?).

Шлях реалізації: фронтальне опитування, розповідь-вступ, рішення задачі, індивідуальна усна відповідь з подальшими необхідними уточненнями й додаваннями.

Результат: наявність в учнів опорних знань, необхідних для осмисленого сприйняття протиріч.

Спектр змін особистості учня: формується вміння співвідносити відповіді із зразком, чітко формулювати відповіді, керувати своєю увагою, розвивати прагнення до взаємодопомоги й надання підтримки.

Етап 2-й, аналіз проблемного завдання. Мета: зрозуміти початкові умови. (Чому це відбувається?)

Шлях реалізації: колективне обговорення, повідомлення викладача, постановка проблемного дослідження.

Результат: розуміння наявності якоїсь невідповідності.

Спектр змін особистості учня: формується вміння відповідально ставитися до своєї позиції й зіставляти її з позицією іншого, корегувати свою точку зору.

Етап 3-й, вичленовування проблеми. Мета: виявлення суті протиріччя (У чому наше ускладнення? Що ми не знаємо?)

Шлях реалізації: робота в групах („мозковий штурм”), індивідуальні судження-виступи, колективне обговорення, виклад викладачем.

Результат: вербальне формулювання проблеми.

Спектр змін особистості учня: формується розвиток логічного мислення, вербалізація переходу від аналізу протиріччя до пошуку напрямку його вирішення, самостійність суджень, розвиток навичок інтелектуальної взаємодії з партнерами освітнього процесу.

Етап 4-й, висунення можливих припущень. Мета: висунення припущень щодо вирішення проблеми. (Як можна відповісти на запитання, які можуть бути гіпотези?)

Шлях реалізації: групова робота, „мозкова атака”, індивідуальні судження, пропозиції, висунуті викладачем (виклад).

Результат: наявність ряду гіпотез.

Спектр змін особистості учня: виявляється гнучкість мислення, формується вміння подумки простежувати шлях вирішення, аналітико-прогностичні вміння.

Етап 5-й, звуження поля пошуку. Мета: опрацювати кожен з висунутих пропозицій з метою відсіву неперспективних. (Які гіпотези неперспективні? Які більш перспективні?)

Шлях реалізації: колективне обговорення, групова робота, індивідуальні судження, виклад-роздум викладача.

Результат: звуження поля пошуку рішення, визначення робочої гіпотези.

Спектр змін особистості учня: формується вміння робити ескізний проект вирішення проблеми, аналізувати перспективність гіпотез, визначати недоліки й переваги пропозицій, незважаючи на їхнє авторство.

Етап 6-й, доказ робочих гіпотез. Мета: довести робочу гіпотезу. (Яке теоретичне або практичне обґрунтування ми можемо запропонувати? Як довести справедливість висунутої гіпотези?)

Шлях реалізації: групова робота, послідовне проведення доказу кількома учнями, доказ гіпотези самим викладачем (міні-лекція, пояснення); колективний доказ під керівництвом викладача (фронтальна бесіда).

Результат: наявність стрункої системи доказу й з'ясування її суті.

Спектр змін особистості учня: формується вміння формулювати й вибудовувати логіку доказу, конструювати ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків, вибудовувати свою позицію й бути готовим до її корекції або заміни.

Етап 7-й, перевірка гіпотез. Мета: здійснити рефлексію виконаної роботи, зробити висновок. (Як перевірити правильність рішення? Як довести правильність доказу?)

Шляхи реалізації: завдання (на поетапну перевірку правильності виконаних дій, співвіднесення початкових умов з характером і змістом рішення і т.д.), вправи (на перевірку правильності виведення шляхом перенесення його на інші, аналогічні вихідні ситуації).

Результат: переконаність у правильності отриманого висновку.

Спектр змін особистості учня: формується здатність до пояснення, оцінки власних дій, переконаність.

Раніше ми вказували на існування трьох рівнів проблемності: 1) низький, 2) середній, 3) високий.

У процесі реалізації першого рівня викладач сам формулює проблему, показує протиріччя, формулює завдання або питання, сам висуває гіпотезу, обґрунтовує й доводить її, робить висновок.

На другому рівні викладач лише формулює проблему, створюючи проблемну ситуацію, а учні під його керівництвом висувають гіпотези, прагнуть довести їх, роблять висновок.

На третьому рівні викладач організує навчання таким чином, що учні самі виявляють суперечності, самі висувають і доводять гіпотези, роблять висновки.

Кожному рівню відповідає свій метод. Першому відповідає метод проблемного викладу, найчастіше реалізовується у формі проблемної лекції. Другому рівню відповідає метод евристичної бесіди, який найчастіше використовується на практичних заняттях. Третьому - дослідницька робота, що домінує на практичних заняттях.

У процесі чергування етапів можна отримати другий рівень проблемності, що реалізується через бесіду проблемного характеру.

Якщо ж усі етапи реалізуються самими учнями при мінімальній необхідній допомозі викладача, то маємо третій рівень проблемності - дослідницьку роботу. Якщо всі етапи зазначеної вище схеми реалізуються через виклад викладача, то отримуємо проблемну лекцію, відповідну першому рівню проблемності.

Таким чином, проблемне навчання має значні можливості в підготовці професійних кадрів, а це означає, що його необхідно широко використовувати в практиці професійно-технічних навчальних закладів. Для цього викладач повинен мати як професійні вміння (визначати доцільність введення проблемного навчання в навчальний процес, виходячи з конкретних ситуацій і змісту навчального матеріалу, володіти методикою конструювання проблемних ситуацій, уміти структурувати проблемне навчання, знати етапи організації проблемного заняття й володіти ними), так і відповідний рівень особистісного розвитку (володіти діалектикою пізнання, мати розвинуте діалектичне мислення, уміти вичленувати протиріччя в будь-якому навчальному матеріалі й зробити їх доступними для учнів).

Список використаної літератури

- 1. Дьюи Дж.** Школи будущего / Дж. Дьюи. – Берлин : Госиздат, 1922. – 179 с.
- 2. Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
- 3. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
- 4. Кудрявцев Т. В.** Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
- 5. Лернер И. Я.** Проблемное обучение / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
- 6. Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
- 7. Скаткин М. Н.** Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1984. – 426 с.
- 8. Богданова І. М.** Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / І. М. Богданова. – К., 1998. – 440 с.
- 9. Паламарчук В. Ф.** Як виростити інтелектуала : посіб. / Паламарчук В. Ф. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
- 10. Резван О. О.** Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Резван Оксана Олександрівна. – К., 2008. – 288 с.

Бурдун В. В. Застосування проблемного навчання на уроках спеціальних технологій у професійно-технічних навчальних закладах

Статтю присвячено розкриттю основних категорій проблемного навчання, розгляду технології конструювання проблемного навчання в практиці професійно-технічних навчальних закладів. Розглянуто етапи побудови проблемного заняття з точки зору його мети, шляхів реалізації, можливого результату й змін у розвитку й удосконаленні особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемна ситуація, учні.

Бурдун В. В. Использование проблемного обучения на уроках специальных технологий в профессионально-технических учебных заведениях

Статья посвящена раскрытию основных категорий проблемного обучения, рассмотрению технологии конструирования проблемного обучения в практике профессионально-технических учебных заведений. Рассмотрены этапы построения проблемного занятия с точки зрения его цели, путей реализации, возможного результата и изменений в развитии и совершенствовании личностно-профессиональных качеств учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, учащиеся.

Burdun V. V. The use of problem-based learning in the classroom of special technologies in vocational and technical schools

The article is devoted to the main categories of problem-based learning, technology considered design problem-based learning in the practice of vocational-technical schools. The stages of the construction of the problem classes in terms of its goals and ways of implementation, and the possible result of changes in the development and improvement of personal and professional qualities of students in vocational education.

Key words: problem-based instruction, problem situation, students.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

М. Г. Вієвська

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИБОРІ ФОРМ ТА МЕТОДІВ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ**

Аналіз сучасної системи протиріч у системі „ВНЗ – ринок праці” виявив нагальну необхідність у формуванні соціальної відповідальності в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки. Означене спонукало до пошуку інноваційних форм та методів організації професійної підготовки студентів у вищому економічному навчальному закладі.

Питання застосування інноваційних форм та методів у навчальний процес вищої школи в останні роки розглядали у своїх працях Н. І. Гітун, О. Ю. Закусило, О. П. Ліннік, Г. О. Лисак, В. М. Мадзігон, С. В. Король, О. І. Пометун, С. О. Семеріков, К. В. Стецюк, О. І. Теплицький, О. А. Федій.

Незважаючи на певний інтерес науковців до інновацій у професійній підготовці випускників вищих навчальних закладів питання інноваційних тенденцій у виборі форм та методів фахової підготовки студентів у формуванні соціальної відповідальності поки не висвітлено.

Формування цілей статті полягає у виокремленні інноваційних тенденцій у виборі форм і методів фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки у формуванні соціальної відповідальності.

Оскільки сьогодення вимагає освіти, що орієнтована на формування особистості, яка відповідає за результати наслідки прийнятих та реалізованих рішень, демонструє соціально відповідальну поведінку, то необхідна цілеспрямована, систематична робота у вищих навчальних закладах з формування соціальної відповідальності у випускників. Означена проблема вимагає педагогічного осмислення та рішення.

Ситуація, що слалася, спонукала нас до розробки власної моделі формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки у фаховій підготовці, яка містить цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, технологічний, діагностичний та оціночний компоненти.

Методика формування соціальної відповідальності в майбутніх менеджерів з економіки передбачає завдання, технології, етапи та психолого-педагогічний супровід. У педагогічній теорії й практиці виділяють традиційні й нетрадиційні методи та форми організації навчання та проведення занять. До традиційних зараховують такі, які визначено нормативним документом – навчальним планом для даного типу навчального закладу. Для вищої школи традиційними є лекція, семінари, практичні, лабораторно-практичні заняття. У той же час відомо, що якість підготовки фахівця залежить від їх активності в усіх видах навчальної діяльності. Саме тому частіше зустрічається досвід використання таких активних форм, як економічні дебати, рольові ігри, аналіз та обговорення відеороликів, кейсів, КВК, ділові ігри тощо.

Результати проведеного формувального експерименту свідчать про те, що вибір форм та методів навчання займає одне з провідних місць у формуванні соціальної відповідальності майбутніх управлінців. Саме інтерактивне навчання як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів створює комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Означене навчання реалізується в інтерактивних технологіях та методах навчання.

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть того, хто навчається, в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі. Кожен має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

Інтерактивні технології містять чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що

стимулюють процес пізнання, розумові й навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно сприяє формуванню навичок і вмінь соціальної відповідальності, виробленню цінностей соціальної відповідальності, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером.

Інтерактивне навчання має складатися з таких компонентів: набір тренувальних тематичних вправ для закріплення знань, навичок, умінь, які були одержані за допомогою схем, діаграм чи іншого виду аудіо- і відеоматеріалу; наявність тестів для кожного з етапів навчання; можливість роботи з викладачем-наставником та іншими студентами.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання викладач повинен старанно планувати свою роботу, щоб дати завдання студентам для попередньої підготовки; відібрати для заняття такі інтерактивні вправи, які дали б студентам „ключ” до освоєння всієї теми; дати студентам час подумати над завданнями, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або „граючись” виконали його; на одному занятті можна використовувати одну (максимум дві) інтерактивні вправи, а не їх калейдоскоп; важливим є проведення обговорення підсумків інтерактивної вправи, зокрема, акцентуючи увагу і на іншому матеріалі теми, безпосередньо не порушеному в інтерактивній вправі тощо.

Наведемо приклад з досвіду роботи в цьому напрямку. Навчальні плани як відображення змісту економічної освіти мають містити курси, що сприятимуть формуванню соціально відповідального управлінця. Аналіз планів навчального процесу підготовки бакалаврів з менеджменту дозволяє стверджувати, що означені питання є складовими декількох навчальних курсів. Так, згідно з навчальним планом підготовки майбутніх управлінців у Криворізькому економічному інституті Державного вищого навчального закладу „Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана” передбачена нормативна та варіативний складник. Підготовка із соціальної відповідальності майбутнього менеджера у вищому економічному навчальному закладі відбувається у процесі вивчення нормативних дисциплін циклу гуманітарної, природничо-наукової, загальноекономічної та професійно-орієнтованої підготовки, що мають і поліфункціональний вплив на його розвиток (філософія, релігієзнавство, культурологія, соціологія та інші), і монофункціональний (Основи менеджменту, Менеджмент ГМК тощо), виконання завдань навчальної практики „Вступ до фаху”, виробничої практики, комплексної практики з фаху. Розглянемо можливості формування соціальної відповідальності дисциплін нормативної частини. Так, курси гуманітарної підготовки, а саме філософія, етика і естетика, культурологія, соціологія дозволяють сформувати ціннісні орієнтації майбутніх фахівців, які є основою соціально відповідальної поведінки. Саме знання – це шлях до формування цінностей

особистості, які є чинником детермінації і регулювання мотивації і дій, а тому формують основу майбутньої професійної діяльності. Аналіз наукової літератури та дані отриманих нами результатів дослідження свідчать, що суспільство рухається до модерністської системи цінностей. Оскільки категорія „соціальна відповідальність” є складовою цінностей сучасного суспільства, то має стати домінантою ціннісних орієнтирів управлінця та системоутворюючим ядром ціннісних орієнтацій молоді. Ми вважаємо, що саме формування соціальної відповідальності в майбутніх фахівців є необхідною умовою подолання кризових явищ системи цінностей сучасного українського суспільства. Значні можливості містить курс „Основи психології та педагогіки”, мета якого полягає в озброєнні майбутніх фахівців з управління знаннями про закономірності формування та розвиток особистості, трудового колективу, допомозі в оволодінні методами пізнання психологічних особливостей персоналу, ефективного впливу в удосконаленні макрохарактеристик певної людини як індивіда, особистості, суб’єкта праці, індивідуальності; розкритті сутності педагогічного процесу, основ його організації в різноманітних умовах діяльності; обґрунтуванні сутності, змісту навчання та виховання, а також їх найбільш продуктивних моделей, алгоритмів та технологій. Завдання навчальної дисципліни полягають у формуванні професійних; навчальних; соціальних компетенцій через оволодіння студентами знань про психологію та педагогіку як навчальні дисципліни; психіку, її розвиток, рівні прояву психіки; психічні процеси, стани та властивості; психологію особистості, групи та колективу; психологічні основи діяльності, ефективної управлінської діяльності; місце та значення освіти в культурі людства; психолого-акмеологічні основи вдосконалення професіоналізму персоналу, педагогічну теорію та методики навчання; управління навчанням; оволодінні методами пізнання психологічних особливостей персоналу. Зміст програми передбачає розгляд теоретичних питань на лекціях з психології діяльності, а саме питань: поняття про діяльність, типи і види діяльності, її структура; поняття та чинники спільної діяльності; мотивація діяльності. Окрім того, тема передбачає ознайомлення студентів із соціальною відповідальністю в структурі діяльності сучасного економіста. Значний внесок у формуванні соціальної відповідальності мають практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота зі студентами, завдання для науково-дослідної роботи. Таким чином, означений курс торкається проблеми соціальної відповідальності на теоретичному та практичному рівнях. У межах вивчення курсу „Основи психології і педагогіки” формується особистісний компонент соціальної відповідальності майбутнього управлінця: емоційно-почуттєва сфера, професійна „Я-концепція” та інше. Цей курс дає можливість не тільки формувати особистість майбутнього менеджера, а й розвивати відповідальність як професійно значущу якість фахівця. Серед дисциплін циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки необхідно зазначити курс „Основи екології”, який дає можливість ознайомити студентів з

екологічною відповідальністю. Цикл професійно-орієнтованої підготовки містить курси: „Основи менеджменту”, „Управління персоналом” та підготовка курсової роботи з „Основ менеджменту”. Оскільки базовим у професійній підготовці менеджерів є курс „Основи менеджменту”, то він передбачає питання відповідальності та етики в менеджменті (юридична та соціальна відповідальність у менеджменті, етика в менеджменті, взаємозв'язок відповідальності й етики в менеджменті). Аналіз програм підготовки фахівців з управління в економічних навчальних закладах країни, підручників та навчально-методичної літератури свідчить, що на вивчення питань соціальної відповідальності відводиться за програмами від 2 до 4 годин. Не знижуючи важливості перерахованих нами курсів у формуванні соціальної відповідальності, ми вважали, що потрібна усталена система формування соціальної відповідальності фахівця з управління. Тому ми ввели у вузівську практику підготовки менеджерів курси „Соціальна відповідальність менеджерів з економіки” для бакалаврів та „Соціальна відповідальність у промисловому бізнесі” для магістрів.

Метою вивчення дисципліни „Соціальна відповідальність менеджерів з економіки” є отримання студентами знань про забезпечення етичного походження продукції/послуг та потенційних вигодах організації в результаті реалізації програм соціальної відповідальності та сприяння розвитку професійних якостей, що забезпечують формування соціально відповідальної поведінки.

Завдання навчальної дисципліни полягають в оволодінні майбутніми менеджерами знаннями про соціальну відповідальність як професійно значущу якість менеджера з економіки та складову його професійної діяльності; форми соціальної відповідальності бізнесу, ступінь інтеграції концепції соціальної відповідальності у стратегію компанії, соціальну звітність (основні стандарти звітності та аудит соціальної звітності), поняття етичного бізнесу та про основні ініціативи в області корпоративної соціальної відповідальності, прав людини та стійкого розвитку.

Організація вивчення дисципліни передбачає ознайомлення з трьома модулями: соціальна відповідальність як професійно значуща якість менеджера з економіки; соціальна відповідальність як складова професійної діяльності менеджера; соціальна відповідальність у формуванні етичної поведінки менеджера з економіки. При вивченні курсу „Соціальна відповідальність менеджерів з економіки” у студентів формуються компетенції: з визначення місця соціальної відповідальності в системі професійно-особистісних якостей менеджера з економіки; основних понять соціальної відповідальності; еволюції концепцій соціальної відповідальності; готовності брати відповідальність за соціальну звітність та соціальний аудит, ініціативи в організаційному розвитку, дотримання основ бізнес етики, Кодексу відповідальної поведінки; володіння уміннями враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві громади, суспільство; вирішувати загальні соціальні проблеми захисту довкілля, прав громадян, інтересів споживача,

охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку; нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї організації; приймати управлінські рішення з питань соціального партнерства та соціальної відповідальності бізнесу. Цей курс має 3 кредити. Програмою передбачені лекції, практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота тощо.

Серед рекомендованих методів активного навчання для проведення лекцій з тем „Соціальна відповідальність менеджерів з економіки: основні поняття та визначення”, „Основні учасники соціальної відповідальності бізнесу”, „Інтеграція соціальної відповідальності у стратегію, структуру та культуру організації”, „Основні ініціативи у галузі соціальної відповідальності та стійкого розвитку” та „Основи бізнес етики” були такі: проблемна демонстративна, бінарна, прес-конференція, із запланованими помилками, діалог, „ажурна пилка” тощо.

При проведенні практичних занять з означених тем курсу використовувались: „захист теми”, економічний брейн-ринг, рольова гра, робота в парах, робота в малих групах, метод „Прес” тощо. Значний інтерес у студентів викликає застосування викладачем електронної пошти (індивідуальна та групова розсилка); електронні консультації та лекційні записи; розповсюдження результатів колективної роботи тощо. Окрім того, під час вивчення дисципліни майбутні менеджери з економіки долучаються до проведення міні-досліджень.

Отже, як свідчить наш досвід, формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки за допомогою використання інтерактивних технологій дозволяє підвищити показники післяконвенційного рівня сформованості означеного складного особистісного утворення. Подальшу свою роботу ми бачимо в узагальненні досвіду вищих економічних навчальних закладів у формуванні соціальної відповідальності фахівців та виявленні тенденцій щодо вибору форм та методів фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки.

Вієвська М. Г. Інноваційні тенденції у виборі форм та методів фахової підготовки студентів у процесі формування соціальної відповідальності

У статті висвітлено інноваційні тенденції у виборі форм та методів фахової підготовки студентів. Представлено результати досвіду їх використання у формуванні соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.

Ключові слова: фахова підготовка менеджерів, соціальна відповідальність, інноваційні форми та методи навчання.

Виєвская М. Г. Инновационные тенденции выбора форм и методов профессиональной подготовки студентов в процессе формирования социальной ответственности

В статье освещаются инновационные тенденции в выборе форм и методов профессиональной подготовки студентов. Представлены результаты опыта их использования в формировании социальной ответственности будущих менеджеров экономистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка менеджеров, социальная ответственность, инновационные формы и методы обучения.

Vievskaya M. G. Innovative tendencies in forms and methods of students' professional training in social responsibility forming

The innovative tendencies in forms and methods of students' professional training are considered in this article, and the results of their using in forming social responsibility of future managers in economy were presented in it.

Key words: managers' professional training, social responsibility, innovative forms and methods of training.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.88

Т. А. Дмитренко

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ
МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В
НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Процесс интеграции российского образования в мировое образовательное пространство задает новые ориентиры для подготовки профессионалов. Система профессионального образования нацелена на повышение конкурентоспособности современного специалиста на рынке труда и предполагает свободное владение своей профессией на уровне международных стандартов. В связи с этими изменениями, в вузах нелингвистического профиля становится важным приобретение не только специальных знаний, но и успешное овладение иностранным языком, при этом цели и содержание обучения иноязычному общению сориентированы на профиль специальности.

Практическая потребность в специалистах, владеющих иностранным языком и подготовленных к его усвоению с помощью передовых технологий, позволяет создать новую систему языковой подготовки, при которой иностранный язык является инструментом будущей профессиональной деятельности выпускников. Благодаря этому преподаватели неязыковых вузов призваны не только формировать языковые и речевые навыки и умения, но и расширять, обогащать профессиональную компетенцию студентов за счет использования

специальных текстов, обучения терминам в сфере специальности, преподавания профессионально ориентированного перевода.

Связь между учебными предметами в процессе подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования – одно из важнейших принципиальных требований отечественной дидактики и это находит отражение при организации курса иностранного языка по профилю специальности в неязыковом вузе. Особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что он как бы „беспредметен” (И. А. Зимняя): он изучается как средство общения, а тематика и ситуация для речи привносятся извне. Иностраный язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний, а также содержания других учебных предметов.

Связь между дисциплинами учебного плана нужна не только для того, чтобы один предмет помогал студенту лучше усвоить другой, но также и для того, чтобы некоторые общие логические операции, методы и приемы познавательной деятельности, приобретаемые при изучении одной дисциплины, творчески переносились на изучение других учебных предметов. В практике обучения, связанного с жизнью, встает необходимость решать задачи, требующие привлечения определенных знаний из других учебных предметов. Дополнительная информация способствует как расширению кругозора обучающихся, так и творческому ее использованию.

В настоящее время многие выпускники вузов получают диплом сразу по двум специальностям (например, – экономист и переводчик, что требует создание интегрированных курсов по экономике и переводу). Педагогическую основу преподавания предметов на иностранном языке составляет принцип учета межпредметных связей иностранного языка с другими дисциплинами. Иностраный язык является не только предметом изучения, но и важным средством общения и познания. Данные особенности иностранного языка открывают широкие возможности для его связей с различными предметами учебного плана в соответствующей сфере как делового, так и профессионального общения.

Межпредметные связи основаны на понятии „интегративное обучение”. Интеграция в современной высшей школе идёт сразу по нескольким направлениям и на разных уровнях. На уровне учебной деятельности различают внутripредметную, межпредметную и надпредметную интеграции. Отбор содержания для интегративного обучения проводится на базе интеграции с одной стороны традиционных, классических знаний, а с другой стороны включения в интеграцию нового для высшей школы содержательного материала. Появляются новые предметы и курсы, обновляющие содержание внутри одного или нескольких смежных предметов. Это может быть курс по выбору естественно-научного направления или интегрированный курс (например, „иностраный язык + экология”), а также курс иностранного языка по профилю специальности.

Дидактический смысл этой взаимосвязи состоит в том, что обучающиеся не только совершенствуют знания, навыки и умения по иностранному языку и изучаемым с его помощью другим предметам, но и приобретают новые. Главным становится не умение воспроизводить усвоенные знания и применять их в знакомой ситуации, а умение интегрировать знания и применять их для получения новых знаний. Интегрированные курсы служат интенсификации процесса обучения иностранному языку, способствуют повышению мотивации изучения языка, а также разностороннему и целостному развитию обучающихся за счёт объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов. В процессе интегративного обучения иностранному языку образуется новое качество, то, чего ранее не было вообще, и этим новым качеством является более высокий уровень эффективности овладения новым предметом.

Однако широкое использование межпредметных связей затруднено рядом факторов: отсутствие скоординированности программ по иностранному языку и другим профилирующим предметам, что препятствует осознанному переносу студентами знаний, навыков и умений из других учебных предметов в иностранный язык и из иностранного языка в другие учебные дисциплины; недостаточность интересных в познавательном отношении материалов для чтения на иностранном языке, дублирующих зачастую известные студентам факты и события, следствием чего является снижение их информативной значимости для читающих и др.

Практика использования межпредметных связей в вузах, а также опыт творчески работающих преподавателей иностранного языка, их стремление разнообразить свои уроки новым тематическим содержанием, связанным с уже изученным материалом по другим предметам, изучаемым параллельно, или новым учебным материалом из других учебных дисциплин, позволяют говорить о наличии резервов для их использования. Взаимосвязь иностранного языка с учебными предметами других циклов имеет немаловажное значение, особенно для овладения практическими речевыми умениями и навыками в профессиональной сфере общения как в устной, так и в письменной формах, в связи с расширением креативного сотрудничества между специалистами разных стран.

Ориентация всех преподавателей на межпредметные связи как обязательное требование выработывает магистральную линию, общую тенденцию, стратегическое направление учебно-воспитательного процесса. Организация профильно-ориентированного курса обучения иностранному языку предполагает обязательный учёт потребностей студентов, оказания им методической помощи в изучении языка и создании, таким образом, условий для успешного достижения овладения профессиональной коммуникативной компетенцией.

При преподавании иностранного языка в неязыковом вузе по профилю специальности преследуются цели, связанные как с углублением

познания иностранного языка, так и с расширением знаний, навыков и умений по профилю специальности. На профильном уровне углубляются знания, навыки и умения в рамках каждой из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Углубление происходит за счёт ориентации развития иноязычной коммуникативной компетенции на специализированную область профиля и использования иностранного языка, в том числе в качестве средства познавательной деятельности в рамках выбранной профильной специализации.

В частности:

- расширяется спектр профессионально-ориентированных ситуаций общения;
- увеличивается объём знаний за счёт профильно-ориентированной лексики и более глубокой проработки грамматического материала;
- акцент делается на социолингвистической компетенции (умение адекватно понимать / интерпретировать лингвокультурные факты);
- развитие компенсаторной компетенции осуществляется в рамках профильно-ориентированных ситуаций общения.

Таким образом, профильный уровень обучения иностранному языку не только расширяет иноязычные знания (в количественном плане), но и обеспечивает языковую специализацию всего процесса обучения, что обуславливает ориентацию на соответствующие способы деятельности в рамках этой специализации.

Курс иностранного языка по профилю специальности обеспечивает количественный прирост иноязычных знаний, таким образом, происходит углубление базового уровня традиционного курса иностранного языка. Кроме того, профильно-ориентированный курс предполагает расширение спектра профессионально-ориентированных ситуаций общения, обучение таким видам деятельности, как аргументирование, реферирование, аннотирование, письменный перевод и др. Студенты на основе данного курса получают ориентацию на получение дальнейшего языкового и профессионального образования.

По сравнению с традиционным курсом иностранного языка в рамках профильно-ориентированного курса иностранного языка создаются потенциально более высокие возможности переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в ситуацию профессиональной деятельности, создания творческой учебной среды, способствующей формированию направленности на творческую профессиональную деятельность. Это обеспечивается во многом благодаря использованию активных методов обучения.

Особое место среди активных методов обучения занимает, на наш взгляд, метод проектов, позволяющий максимально интенсифицировать самостоятельную деятельность студентов. Данный метод позволяет студенту или группе студентов средствами иностранного языка получить в ходе интенсивного научно-практического поиска прагматически значимый

результат решения профессионально значимой и личностно обусловленной проблемы. При этом студент сам регулирует свою поисковую деятельность: определяет проблему, выдвигает гипотезы её решения, выбирает методы исследования, определяет способы оформления конечных результатов, занимается сбором, систематизацией и анализом полученных данных, защищает полученное решение.

Широкое применение в профильно-ориентированном курсе иностранного языка получают и другие активные методы и приёмы обучения, которые способствуют изменению характера учебного труда студента с репродуктивного на продуктивный, творческий: проблемные вопросы, ролевые и деловые игры, проведение дискуссий и диспутов, творческое обсуждение прочитанных текстов на иностранном языке и др. Все эти виды деятельности предоставляют студентам широкие возможности для включения в ситуацию, с которой они могут встретиться в своей будущей практической деятельности. Кроме того, они моделирует систему отношений, характерных для профессиональной деятельности студентов в рамках международного сотрудничества.

При организации курса иностранного языка по профилю специализации студентов пересмотру подлежат и формы обучения: традиционные фронтальная и индивидуальная заменяются коллективной и групповой формами. Работа в парах, в тройках, в малых группах и др. помогает значительно разнообразить занятие и сделать его более интересным и привлекательным для учащихся, а также обучить культуре речевого поведения, свойственного народу страны изучаемого языка.

Целью профильно-ориентированного курса иностранного языка является приобретение профессионально-коммуникативной компетенции в контексте соответствующей специализации в рамках международного сотрудничества. В таком курсе предоставляется возможность обучения будущих специалистов грамотно и творчески работать с научно-технической информацией на иностранном языке, делая квалифицированно устный и письменный перевод текстовых материалов по профильной проблематике, а также инициативно участвовать как в проектной работе по подбору необходимой научно-технической информации посредством Интернет, так и в профессиональном общении.

Курс иностранного языка по профилю специальности весьма эффективен для профессиональной подготовки специалистов в области международного сотрудничества, так как он позволяет будущим специалистам овладеть иностранным языком как средством межкультурного и межличностного общения, углубить свой запас знаний по специальности соответствующего профиля, сформировать навыки самостоятельного учения, самоконтроля и самосовершенствования.

Методическая концепция курса иностранного языка по профилю специальности в свете личностно-ориентированного образования предусматривает оптимальное сочетание и гибкое взаимодействие традиционной и инновационной технологий, что является

методологическим ориентиром в обучающей деятельности преподавателя. Традиционная технология обучения помогает студентам закрепить и воспроизводить учебный материал, тогда как инновационная образовательная технология предполагает переход к активным методам и формам обучения, активизируя познавательную деятельность, повышая самостоятельность, способствуя творческому осмыслению учебного материала, а также приобретению опыта практического применения учебного материала в ситуации общения.

Содержание профильно-ориентированного курса иностранного языка рассматривается нами как „сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержание учебного предмета) и процесса обучения ему”. В содержание такого курса входят отбор, организация, структура учебного материала, а в содержание процесса обучения ему – система взаимодействия преподавателя и студентов, продуктом которой является формирование практических иноязычных речевых знаний, умений и навыков профессионального и делового общения, формирование практических навыков и умений реферирования технических текстов по профессиональной тематике и др.

К содержанию обучения профильно-ориентированному курсу иностранного языка мы относим не только комплекс знаний, умений и навыков, необходимый для практического владения языком в различных ситуациях общения, в том числе делового и профессионального общения, но и способность и готовность студентов к осуществлению иноязычной речевой деятельности в заданном социокультурном контексте. Содержание обучения в рамках такого курса включает совокупность того, что обучаемые должны усвоить в процессе обучения так, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали запросам и целям данного контингента обучаемых.

Методологическим ориентиром при организации профильно-ориентированного курса иностранного языка являются личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Личностно-деятельностный подход ставит в центр обучения личность студента, деятельность его познания, а не преподавателя, а компетентностный подход к обучению иностранным языкам нацеливает на умения использовать полученные знания в будущей практической деятельности и открывает для учащихся большие возможности, так как соответствует объективным потребностям студентов. Компетентностный подход служит для разработки научно обоснованной и технологически эффективной модели обучения профессионально ориентированному языку по профилю специализации.

Междисциплинарная интеграция – одно из важнейших требований в курсе иностранного языка по профилю специальности. Именно на интегративной основе происходит саморазвитие студентов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации. Профильно-ориентированный курс иностранного языка относится к интегрированным

курсам, в процессе изучения которого образуется новое качество, то, чего ранее не было вообще, и этим новым качеством является более высокий уровень эффективности овладения новым материалом и более высокая степень профессионального становления будущего специалиста.

Список использованной литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М., 2001. – 383 с. 2. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам : монография / Т. А. Дмитренко. – М., 2009. – 502 с.

Дмитренко Т. А. Інтеграційні процеси в сучасній методиці навчання іноземній мові в немовному ВНЗ

Статтю присвячено проблемі розвитку інтеграційних процесів у сучасній методиці викладання іноземної мови в немовному ВНЗ. Автор аналізує деякі актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі немовної освіти.

Ключові слова: мовна підготовка, нові технології навчання, конкурентоздатний фахівець, зміст навчання.

Дмитренко Т. А. Интеграционные процессы в современной методике обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Данная статья посвящена проблеме развития интеграционных процессов в современной методике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Автор анализируются некоторые актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов в области неязыкового образования.

Ключевые слова: языковая подготовка, новые технологии обучения, конкурентоспособный специалист, содержание обучения.

Dmitrenko T. A. The integration processes in the modern methods of language teaching in non-linguistic higher educational institution

This article is devoted to the problem of development of the integration processes in the modern methods of language teaching in non-linguistic higher educational institution. The author examines some actual problems of vocational training of the future specialists in the field of non-linguistic higher education.

Key words: foreign language training, new technologies of learning, competitive specialist, the content of education.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5:005:001.895

Я. В. Заворотна

СУТНІСТЬ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Проблема визначення сутності управління загальноосвітнім навчальним закладом (далі – ЗНЗ) залишається на сьогоднішній день відкритою й актуальною. Про це свідчать численні різноманітні наукові дослідження змісту, структури, компонентів управління в сучасній зарубіжній й вітчизняній літературі (Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Є. Пустовойтов, О. Мармаза, Є. Хриков, М. Поташник, В. Лазарев, В. Кричевський, Г. Баглаєв, А. Файоль та ін.). Сутність інноваційного управління ЗНЗ досліджували Н. Свободнова та Є. Шатохін.

Комплексний аналіз базових понять дослідження – „управління”, „інновації” та інших суміжних їм понять – є основою для визначення сутності „інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом”.

Мета статті – визначити сутність інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в педагогіці немає єдиної думки щодо визначення поняття „управління”. Встановлено, що в теорії управління пріоритетними є такі парадигми визначення сутності „управління”: „діяльність”, „вплив”, „процес”, „взаємодія суб’єктів”, „функція” та ін.

Вітчизняні дослідники А. Куріченко, Б. Кобзар, Є. Пустовойтов, О. Мармаза, Є. Хриков та зарубіжні науковці М. Поташник, В. Лазарев, В. Кричевський, Н. Багаутдінов, В. Буц, Г. Баглаєв, А. Файоль, П. Друкер тлумачать поняття „управління” як „діяльність”.

Цікавим є той факт, що більшість із зазначених вище дослідників підкреслюють, що управління повинне забезпечувати не лише функціонування навчального закладу, а і його розвиток. Наприклад, О. Мармаза наголошує „управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети” [1, с. 19]. Такої ж думки М. Поташник, Є. Хриков. Ми погоджуємося із цим твердженням, адже вважаємо, що процес розвитку є необхідною умовою існування навчального закладу в сучасних умовах.

Простежується також тенденція, що саме „діяльність” керівника відіграє пріоритетну роль щодо забезпечення організації роботи школи. Так, В. Буц підкреслює, що „управління – це особлива діяльність, у якій її суб’єкт забезпечує організацію сумісної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу, спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей школи” [2, с. 19]. З цим погоджуються В. Лазарев,

Н. Багаутдінов, М. Поташник, В. Кричевський. На нашу думку, демократизація сучасного загальноосвітнього навчального закладу потребує участі в організаційній діяльності школи всіх учасників навчально-виховного процесу та управлінського апарату школи. Також загальною є думка дослідників, що управління як цілеспрямована діяльність повинна сприяти досягненню мети.

Близьким до розуміння управління як „діяльності” є визначення управління як „процесу”. У тлумачному словнику поняття „процес” розглядається як сукупність ряду послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату. Один із засновників теорії управління А. Файоль розглядає управління як „процес, серію безперервних взаємозалежних дій, що забезпечують успіх функціонування визначених організацій. Сукупність цих дій, що називаються управлінськими функціями і які самі по собі також є окремими процесами, і складає сутність управління” [3, с. 57]. На нашу думку, різниця між розумінням управління як „діяльності” та як „процесу” полягає в тому, що діяльність відображає відношення суб’єкта до об’єкта управління, а процес – послідовність змін стадії розвитку, сукупність послідовних дій з метою досягнення певного результату.

Управління навчальним закладом як „вплив” визначають Т. Десятов, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна, В. Крижко, В. Афанасьєв, В. Сімонов, Л. Даниленко, О. Орлов, М. Сунцов, М. Артюхов та ін. На думку В. Крижко, „управління – це безперервний та цілеспрямований процес впливу на керований об’єкт” [4, с. 18].

З приводу розуміння управління як „впливу”, підтримуємо погляд Є. Хрикова, що „категорія „вплив” не охоплює всього комплексу відносин сторін, що залучені до управління, та характеризує засоби управління, що не здатні до системостворюючої ролі” [5, с. 14]. Також у наш час представники педагогічного колективу асоціюють феномен „вплив” з такими поняттями як „тиск” та „жорсткий контроль”.

Зі зміною орієнтації освіти на демократичні начала в зміст управління науковці почали вкладати поняття „взаємодія” (Т. Шамова, П. Третьяков, Т. Рогова, Є. Хриков, В. Зверева та ін.). Під взаємодією Т. Шамова розуміє „складний, багатоплановий процес, в якому зміни суб’єктів відбуваються не лише в межах взаємозв’язку, але й у межах взаємозумовленості. Тобто йдеться про єдність прямого та зворотного впливу, органічного поєднання взаємодій суб’єктів один з одним” [6, с. 5]. З нею погоджуються науковці П. Третьяков, Т. Рогова, Є. Хриков, В. Зверева та ін. Отже, за визначенням Г. Єльнікової, управління – „це цілеспрямована активна взаємодія керівників та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування та переведення на вищий рівень” [5, с. 14].

Ми вважаємо, що в час встановлення демократичної освіти в Україні вкладення в зміст управління поняття „взаємодія” є найбільш влучним. Адже, по-перше, узгоджена взаємодія всіх учасників навчального процесу є доцільною для досягнення цілей управління та подальшого розвитку

навчального закладу. По-друге, поняття „взаємодія” відображає суб’єкт-суб’єктні стосунки між суб’єктом та об’єктом управління. По-третє, взаємодія є пріоритетним шляхом поступового переведення об’єкта управління в ранг суб’єктів.

На нашу думку, причинами відсутності загальноприйнятого визначення поняття „управління” є:

- 1) розвиток наукового знання та зміна світогляду людини;
- 2) не визначення чіткої різниці між поняттями „управління”, „керування”, „менеджмент”;
- 3) розбіжності щодо визначення суб’єкта, об’єкта, мети управління, взаємостосунків між суб’єктом та об’єктом управління.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що одним із пріоритетним напрямків управління ЗНЗ є інновації. Проведений контент-аналіз 96 визначень поняття „інновація” в різних наукових галузях дозволив зробити висновок, що „інновація” розглядається як одне з невизначених понять у філософії, соціології, психології, педагогіці.

Науковці визначають актуальність використання інновації як: закономірності в розвитку сучасної освіти; основи соціальної стабільності й прогресу; вимоги сучасного життя; інструмента всіх радикальних змін; адаптивності до постійних змін; інструмента створення якісно нової освіти.

Проблемі впровадження інновацій в управлінський апарат ЗНЗ присвячені праці вітчизняних дослідників Л. Даниленко (менеджмент інновацій в освіті), Л. Ващенко (управління інноваційними процесами в регіоні), Н. Свободної (інноваційне управління навчального закладу), Т. Волобуєвої (інноваційні освітні системи), М. Оксид (тенденції інноваційних процесів в освіті) та зарубіжних дослідників М. Поташника (управління розвитком школи), В. Лазарева (управління інноваціями в школі) та ін.

Науковці визначають сутність наукового феномена „інновації” залежно від об’єкта дослідження як:

- „процес” – В. Сластьонін, Л. Подимова, О. Савченко, Л. Ващенко, М. Лапін, С. Батишев, Н. Василенко, Н. Погрібна, В. Лободько, Л. Новік, М. Поташник, Г. Гвішіані та ін.;
- „зміна” – Ю. Яковець, Л. Вікторова, О. Мармаза, В. Лазарев, К. Ангеловські та ін.;
- „результат” – Б. Чижевський, В. Паламарчук, В. Слободчиков, Д. Соколов, О. Тітов, М. Шабанов, В. Химинець, М. Кірик, Л. Калініна, Т. Капустеринська, В. Буц та ін.;
- „ідея” – Е. Роджерс, Ф. Брансуїк;
- „концепція, технологія, продукція, рішення” – О. Кочетова, І. Бех, В. Кремень, І. Зязюн, В. Модзігов та ін.;
- „новоутворення” – І. Єрмаков, Л. Даниленко, Ю. Гільбрух, М. Дробноход та ін.;
- „педагогічне явище в динаміці” – О. Плахотнік.

У Законі України „Про інноваційну діяльність” зазначено, що „інновація – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентноздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. У „Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” поняття „інновації” визначається як „вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності”. За міжнародними стандартами поняття „інновація” – це „кінцевий результат відповідної діяльності, що втілений у новому чи вдосконаленому продукті, впровадженому на ринку, новому чи вдосконаленому технологічному процесі, використовуваному в практичній діяльності, чи в новому підході до надання соціальних послуг” [7, с. 12].

Ми робимо припущення, що інноваційне управління ЗНЗ має бути орієнтоване на „нове” управління та вдосконалення традиційного. Тобто інноваційне управління має бути спрямоване на забезпечення функціонування навчального закладу та його розвиток за допомогою інновацій.

Аналізуючи наукову літературу з теорії управління навчальним закладом, ми виявили два визначення поняття „інноваційного управління”.

На думку Є. Шатохіна, „інноваційне управління – це управління, яке містить модульні та системні управлінські нововведення, забезпечує стійке інноваційне функціонування і розвиток школи і має такі принципові особливості, як системність, гнучкість, гіпотетичний, випереджаючий характер, мотиваційність, регіональність, інформативність та оптимальність” [8, с. 23].

Погоджуємося з думкою Є. Шатохіна, що інноваційне управління повинне забезпечувати стійке інноваційне функціонування й розвиток школи. Уважаємо, що інноваційне управління передбачає не лише модульні та системні управлінські новоутворення, а й локальні. Ми частково погоджуємося з Є. Шатохіним у тому, що „інноваційне управління пов’язане зі створенням нових організаційних структур і наданням їм нових управлінських функцій або наповненням традиційних функцій новим змістом”. На нашу думку, інноваційне управління пов’язане не тільки зі створенням нових організаційних структур, а також зі зміною мети інноваційного управління, визначення місця суб’єкта та об’єкта в інноваційному управлінні, зміною взаємостосунків (перехід від суб’єкт-об’єктних відносин до суб’єкт-суб’єкт стосунків) та ін.

Н. Свободнова стверджує, що „інноваційне управління – це процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосовування поведінки суб’єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення. Рушійним чинником розвитку

такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур” [9, с. 20].

Ми не погоджуємося з Н. Свободновою в тому, що інноваційне управління є „взаємовпливом”, оскільки категорія „вплив” не охоплює всього комплексу відносин сторін, що залучені до інноваційного управління ЗНЗ.

Отже, інноваційне управління – це цілеспрямована діяльність взаємодіючих суб’єктів управління, що орієнтована на реалізацію спільної мети (отримання інноваційного продукту) та на забезпечення оптимального функціонування та розвитку ЗНЗ.

До основних характеристик інноваційного управління належать: зміна мети, об’єкта, предмета, стилю управління інноваційного закладу відповідно до нових орієнтирів; оптимальне функціонування й розвиток ЗНЗ у змінних умовах; створення відповідних інноваційних соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов; дослідницька та пошукова діяльність усіх суб’єктів інноваційного процесу; гнучкий стиль управління; моніторинг на всіх рівнях інноваційної діяльності суб’єктів інноваційного управління; атмосфера співробітництва та психологічного комфорту на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії; формування єдиної „команди” управління навчальним закладом; створення служб підтримки інноваційного управління школою; прогнозування та визначення перспективи розвитку ЗНЗ; гуманістична спрямованість інноваційних процесів під час інноваційної діяльності; висока поінформованість про потенційно можливі інновації; створення умов для самовдосконалення та творчої активності суб’єктів управління; реалізації поставленої загальної мети через реалізацію цілей суб’єктів інноваційного управління.

Список використаної літератури

- 1. Мармаза О. І.** Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. гр. „Основа”, 2004. – 240 с.
- 2. Буц В. Г.** Управление инновациями в современной российской образовательной среде : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социал. наук: спец. 22.00.08 „Социология управления” / В. Г. Буц. – Москва, 2011. – 26 с.
- 3. Васильченко Л. В.** Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Вид. група „Основа”, 2006. – 208 с.
- 4. Крижко В. В.** Теорія і практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.
- 5. Хриков Є. М.** Теорія та методика внутрішкільного управління в сучасних умовах : автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Є. М. Хриков. – К., 1997. – 48 с.
- 6. Ващенко Л.** Управління інноваційними процесами / Л. Ващенко // Директор школи. – 2007. – № 23 – 24. – С. 3–29.
- 7. Гохберг Л. М.** Статистика науки и инноваций : Краткий терминологический словарь / Л. М. Гохберг. – М. : Центр исследований и статистики науки, 1996 – 230 с.
- 8. Шатохин Е. А.** Организационно-

педагогические основы инновационного управления развивающимся общеобразовательным учреждением : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / Е. А. Шатохин. – Брянск, 1999. – 25 с. **9. Свободнова Н. О.** Інноваційне управління навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії: спец. 08.00.04 „Ділове адміністрування” / Н. О. Свободнова. – К., 2006. – 23 с.

Заворотна Я. В. Сутність інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом

У статті акцентується увага на тому, що проблема визначення сутності інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом залишається на сьогоднішній день відкритою та актуальною. Автор статті проводить комплексний аналіз базових понять дослідження „управління” та „інновація”, визначає основні характеристики та сутність інноваційного управління.

Ключові слова: управління, інновація, навчальний заклад, сутність.

Заворотная Я. В. Сущность инновационного управления общеобразовательным учебным заведением

В статье акцентируется внимание на том, что проблема определения сущности инновационного управления общеобразовательным учебным заведением остается на сегодняшний день открытой и актуальной. Автор статьи проводит комплексный анализ базовых понятий исследования „управление” и „инновация”, определяет основные характеристики и сущность инновационного управления.

Ключевые слова: управление, инновация, учебное заведение, сущность.

Zavorotna Ya. V. The Essence of the Innovative Management of General Education Institution

The article focuses on the fact that the problem of determining the essence of the innovation management of general education institution is currently open and relevant. Author conducts a comprehensive analysis of the basic concepts of research „management” and „innovation”, defines the basic characteristics and the essence of the innovation management.

Key words: management, innovation, education institution, essence.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до редакції 26.10.2012 р.

УДК 37.067.2:378.124

В. А. Кручек

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стрімкі соціально-економічні зміни суспільства, трансформація цінностей та орієнтирів започаткували нові виміри професійної підготовки. Вони вимагають створення та впровадження нових технологій формування та розвитку особистості, виникає необхідність в перегляді підходів до тих проблем, які отримали певне теоретичне та практичне вирішення в межах попередньої психолого-педагогічної системи. Однією з них є комплексна проблема культури педагогічної взаємодії та відповідальності учасників навчально-виховного процесу як однієї з її основ.

Розгляд питання про взаємодію, неминуче підводить до проблеми відповідальності. Відповідальність — зворотна сторона активності, яка нерозривно з нею пов'язана та завжди її супроводжує. У контексті сучасних тенденцій щодо більшого демократизму й прозорості в освіті варто зазначити, що свобода й відповідальність, які уможливають педагогічну взаємодію, є найважливішими ознаками демократії.

У XXI столітті відповідальність стає основною моральною цінністю, яка розповсюджується на всі сфери й аспекти приватного, суспільного й політичного життя. Ця категорія висувається на перший план таких наук, як педагогіка, психологія, філософія, аксіологія тощо. Вітчизняні педагоги — О. Сухомлинська, Т. Левченко, О. Савченко, І. Бех — говорять про необхідність формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких вагоме місце посідає відповідальність, а тому спрямовують зусилля на виховання вільної гармонійної особистості, здатної відповідально ставитися до життя, навчання, діяльності, природи, сім'ї, здоров'я тощо. Ще Демокрит висловив думку про те, що моральна відповідальність є регулятором поведінки людини. Він уважав, що відповідальність не вроджена якість і не Божа благодать, а продукт культури, результат соціалізації, виховання. Для Сократа моральна відповідальність особистості є невід'ємною характеристикою індивіда, як і доброчесність, благо, справедливість. У системі формування відповідальної особистості Платона є заборони щодо засобів виховання. Так, він виступає за сувору, компетентну і непідкупну цензуру художніх творів, які можна використати у виховному процесі. Для аналізу відповідальності Арістотель застосував метод діяльності, який презентує актуальне буття живої істоти і процес переходу його можливостей до дійсності. Він вважав, що відповідальність виникає тоді, коли правильно спрямований розум узгоджується з рухом почуттів, а рух почуттів — з розумом.

Ф. Бекон обґрунтував теорію відповідальності на засадах науково-технічного прогресу, культури, гуманізації соціальних стосунків. Він

вважав, що відповідальність людини полягає у тому, щоб розвинути свої сили і здібності культурним шляхом, вона мусить відповідати не лише за творення і перетворення природи, вміло керувати цим процесом, а й відповідально і без насилля ставитися до матерії. На думку Б. Спінози, існування безвідповідальності породжується сваволею людей, їх неправильним розумінням свободи, причин, які спонукають людські прагнення і бажання. Крім того, безвідповідальність спричиняє неuczтво, а науки порушують порядок природи, а не наслідують його. Уникненню цього сприяють не лише правила життя, а й чітке пізнання, на яке спрямовує педагог. Е. Фромм у своїй книзі „Людина для самої себе” підкреслює необхідність відповідальності за власне існування [1]. Він розрізняє поняття „відповідальність” і „обов'язок”, проводячи паралель з авторитарною та гуманістичною совістю.

Багато науковців пов'язують відповідальність з владою, зазначаючи, що вони перебувають у безпосередньому зв'язку [2]. Повернення до гуманістичного суспільства означало, насамперед, відновлення відповідальності. У сфері менеджменту відповідальність, як обов'язок виконувати поставлені завдання і забезпечувати їх задовільне розв'язання, є зворотною стороною повноважень. Ефективний менеджмент досягається за умов, коли встановлюється певний баланс між обов'язками, повноваженнями і відповідальністю. Як правило, владні повноваження пропорційні відповідальності.

Спільним для багатьох робіт є теза про те, що відповідальність, і, зокрема, соціальна відповідальність, є показником розвитку особистості, критерієм оцінки її зрілості. К. О. Абульханова-Славська, спираючись на дослідження Ж. Піаже, Л. Кольберга, Р. Хайдера, в яких акцентовано увагу на когнітивних або моральних аспектах відповідальності, визначає відповідальність як „гарантоване особистістю досягнення результату своїми силами при заданому самим суб'єктом рівні складності” [3]. Зазначимо, що в цьому визначенні закладені важливі для педагогічної взаємодії складники: добровільність відповідальності; забезпечення суб'єктом цілісності, самостійності та успішності виконання завдань; гарантованість досягнення мети власними зусиллями навіть за несприятливих умов; визначення самим суб'єктом „масштабу” його активності та ініціатив. Слід указати, що йдеться про найвищий рівень розвитку відповідальності, її найбільш концентрований прояв. Саме цей рівень за своїми механізмами співвідноситься з механізмами саморозвитку та самореалізації особистості, які і є цілями побудови педагогічної взаємодії.

На нашу думку, відповідальність – це вимога до людини, яка полягає в здатності передбачати результати власного вибору, об'єктивно оцінювати свої дії та аналізувати їх. Для відповідальності велике значення має вибір як основа дії, від якого залежить розвиток особистості. Вона є механізмом, необхідним для існування суспільства, існування та ефективної взаємодії в ньому конкретної особистості. Натомість, необхідно зазначити, що відповідальність іноді стає стримувальним фактором для розвитку. Вона

може супроводжуватись страхом перед негативними наслідками у випадку невдачі, що буває набагато сильнішим ніж мотиви певних соціальних чи особистісних перетворень. Першою важливою умовою відповідальності є свобода здійснюваного вчинку. Якщо свобода вибору відсутня, то не можна вважати індивіда відповідальним за те, що відбувалося з ним та навколо нього. Другою важливою умовою повноти моральної відповідальності людини є навмисність її дій. Людина морально відповідає за те, що хотіла заподіяти, що усвідомлено обрала, до чого прагнула. Третє, що зумовлює відповідальність, – це осудність, тобто усвідомлення особистістю того, що відбувається, здатність завдяки волі припинити негативну дію або підтримати позитивну.

Суттєвим в розумінні відповідальності є те, що людина поводить себе відповідально стосовно себе і інших, коли поважає в собі і в інших особистість. Відповідальність створює психологічний простір для побудови суб'єкт-суб'єктних відносин в навчально-виховному процесі, для саморозвитку та самореалізації його учасників, задає мотиваційно й ситуаційно вивірені орієнтири для розгортання цих процесів. Вона визначає зону оптимального співвідношення зовнішніх вимог щодо особистості з одного боку, та рівня домагань особистості і її актуальних можливостей, з іншого. В певному сенсі відповідальність є контролюючим механізмом, який захищає особистість, надає їй стійкості відносно зовнішніх дестабілізуювальних впливів і внутрішніх невиважених ініціатив.

Одним з вимірів відповідальності є суб'єктивний локус контролю особистості як стійка стратегія людини бачити джерело управління своїм життям і поведінкою переважно в собі самому, або ж в зовнішньому середовищі. Він є одним з найважливіших механізмів, які визначають здатність і вміння людини долати життєві труднощі, забезпечуючи тим самим можливість її саморозвитку та самореалізації. Зіткнувшись з перешкодами на шляху саморозвитку, інтерналі значно частіше виявляють пошукову активність. Така активність створює передумови пошуку продуктивних шляхів подальшого розвитку особистості. Відмова від пошукової активності може призвести до „навченої безпорадності”, яка призводить до стагнації особистості, її деградації. Серед причин „навченої безпорадності” Ротенберг виділяє фрустрацію дослідницької активності, гіперопіку, авторитарне виховання [4]. Інтернальність тісно пов'язана також з соціальним інтересом, важливою передумовою особистісного пристосування, взаємодії людини зі світом. Установлено, що соціальний інтерес породжує широку гаму внутрішніх інтересів та мотивацій особистості, стимулює її саморозвиток.

Відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти лише шляхом засвоєння тих чи інших правил і значень. Людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, які несуть у собі моральний конфлікт. Цей факт передбачає включення механізмів смислоутворення у процесі прийняття зобов'язань, реалізації відповідальності. Важливим критерієм оцінки міри відповідальності є

реалізація особистістю необхідного своїми силами, самостійно і згідно з вимогами, поставленими до самої себе. Для виникнення обов'язку суб'єкт має бути здатним здійснювати самоконтроль, урахувати зміни в об'єктивних та суб'єктивних ситуаціях і відповідно регулювати свою поведінку.

Формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності, утвердженням свободи особистості, тобто свободою прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності. Рушійні сили розвитку відповідальності особистості коріняться у засвоєнні зразків соціальної поведінки завдяки пізнанню і виконанню правил, у взаєминах кооперації і співпраці, взаємодії. Відповідальність як риса особистості формується в процесі спільної діяльності в результаті визначення соціальних цінностей, норм і правил.

У вітчизняній педагогіці поширені дві концепції формування відповідальності особистості: 1) реалізація відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати особистість, здійснюючи різні види діяльності. При цьому методичну перевагу надають вихованню особистості у колективі і через колектив. Автор цієї концепції А. Макаренко наголошував на вихованні відповідальності як сильного почуття, емоційного переживання особистістю своєї відповідальності; 2) формування відповідальності у контексті виховання громадянськості й морально-духовної ціннісної спрямованості. Ця концепція втілювалась у виховній системі В. Сухомлинського, за словами якого з раннього віку слід формувати здатність жити за принципами добра, відповідно до високих ідеалів, що передбачає розвиток душевності, сердечності, людяності, милосердя.

Важливим питанням в контексті формування культури педагогічної взаємодії є проблема моральної відповідальності педагога. Спираючись на досвід своїх попередників, Я. Коменський визначив, що основним у вихованні є формування свідомої, моральної, відповідальної людини, кардинально змінивши погляд на навчально-виховну систему. Важливу роль у цій справі він відвів учителю, розкривши не лише вимоги, а й умови та форми вияву його моральної відповідальності. Матеріальними умовами вважав справедливе і достатнє соціальне забезпечення педагога, а правовими - чинні шкільні закони, порушувати які нікому не дозволено.

На думку Й. Гербарта, засновника системи „виховувального навчання”, для виховання моральної відповідальності педагога необхідні злагода, єдність суспільства і гармонія його з особистістю. А. Дістервег уважав, що людина у своєму розвитку має пройти три етапи: етап відчуження; етап навичок і фантазії; етап вільного самовияву, самодіяльності. Однак не кожному вчителю це під силу. Найуспішнішими є ті, хто зміг досягти третього етапу.

Вагомий внесок у розроблення проблеми моральної відповідальності зробили вже згадувані нами А. Макаренко і В. Сухомлинський. Системоутворювальним поняттям у трактуванні відповідальності є поняття „відповідальна залежність”. Вона виникає, формується і функціонує у

різних видах педагогічної діяльності. Водночас персональна відповідальність педагога за виконану роботу пов'язується з відповідальністю колективу і гармонією індивідів. В. Сухомлинський надавав важливого значення вихованню моральної відповідальності особистості у практичній педагогічній діяльності.

Сучасний український педагог М. Сметанський з погляду комплексного підходу розглянув проблему соціальної відповідальності вчителя, обґрунтував теоретичні основи її формування, висвітлив проблеми, які потребують розв'язання. Серед умов успішного формування соціальної відповідальності вчителя основними він вважає: створення ситуації зацікавленості особистості у праці та її результатах; формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових і діяльнісних компонентів його відповідальності; наявність гуманно орієнтованого соціального контролю й об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта.

Оцінювання діяльності та поведінки педагога не має обмежуватись оцінкою з боку суспільства, педагогічного колективу, студентів і учнів. Самооцінка педагога виявляє його сутність як людини. Чим краще розвинені вимогливість до себе і самоконтроль, тим вагомішою є відповідальність. Самооцінка визначає стійкість відповідальності та підвищує її міру. Мірою відповідальності педагога є змінна величина, яку безпосередньо визначають здатність і внутрішня готовність до здійснення відповідальних дій, а також обставинами, у яких перебуває педагог.

Відповідальність педагога – особистісна якість, яка полягає в усвідомленні моральної потреби виконання соціальних норм (зокрема, особистісних), а також здатність індивіда адекватно сприймати справедливу оцінку скоєних вчинків, самооцінювати власні дії з позицій гуманності та чистої совісті [5]. Відповідальність у вихованні та навчанні надає смислу діяльності особистості: її меті, потребам, інтересам, мотивам, результатам. Педагог морально відповідає за творче оволодіння знаннями, самовдосконалення, самореалізацію сил і здібностей, своїх та вихованців. Учасники відносин відповідальності мають бути взаємно соціально активними, спрямованими на утвердження інтересів, цінностей і норм суспільства. Відповідальність педагога не виникає стихійно, оскільки потребує постійного і наполегливого виховання. Наявність соціально-педагогічних, особистісних суперечностей та їх творче розв'язання забезпечує динаміку відповідальності. Сучасний педагог, який працює у складній соціокультурній ситуації, для підтримання свого професійного авторитету має постійно дбати про наукове розуміння педагогічної взаємодії і відповідальності. Йдеться, передусім, про прикладні аспекти, які безпосередньо можуть бути використані з метою її якісного вдосконалення.

Таким чином, відповідальність постає інтегратором механізмів взаємодії, саморозвитку особистості, вона задає контрольований простір для розгортання самореалізації, сприяє утворенню стійкого симптомокомплексу якостей розвиненої особистості. Формування відповідальності студента та викладача як системно-психологічного явища

потребує спеціальної організації виховної та консультативно-психологічної роботи в навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : ООО „Изд-во АСТ-ЛТД”, 1998. – 568 с. **2. Осовська Г. В.** Основи менеджменту : навч. посіб. / Г. В. Осовська, О. А. Осовський. – К. : „Кондор”, 2006. – 664 с. **3. Абульханова-Славская К. А.** Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110 – 134. **4. Ротенберг В. С.** Проблемы воспитания в свете психосоматической парадигмы / В. С. Ротенберг // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 22 – 28. **5. Васянович Г. П.** Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : „Норма”, 2005. – 344 с.

Кручек В. А. Відповідальність у формуванні культури педагогічної взаємодії

У статті наведено аналіз наявних підходів до розуміння сутності відповідальності, розкрито її роль у формуванні культури педагогічної взаємодії, описані педагогічні аспекти розвитку відповідальності учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: відповідальність, педагогічна взаємодія.

Кручек В. А. Ответственность в формировании культуры педагогического взаимодействия

В статье приведен анализ существующих подходов к пониманию сущности ответственности, освещена ее роль в формировании культуры педагогического взаимодействия, описаны педагогические аспекты развития ответственности участников учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: ответственность, культура педагогического взаимодействия

Kruchek V. A. Responsibility in Forming of Culture of Pedagogical Co-operation

In the article the analysis of the existent going is resulted near understanding of essence of the responsibility, its role is lighted up in forming of culture of pedagogical co-operation, the pedagogical aspects of development of responsibility of participants of educational process are described.

Key words: accountability, culture of pedagogical interaction

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до редакції 26.10.2012 р.

УДК 796.071/796.07

Б. С. Кыров

**ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
ГИДРОРЕАБИЛИТОЛОГА ПУТЕМ ВКЛЮЧЕНИЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СРЕДСТВ ГИДРОШЕЙПИНГА**

Гидрореабилитация как учебная дисциплина подготавливает к профессиональной деятельности специалиста в области использования явлений, свойств и закономерностей взаимодействия и взаимоотношения человека и водной среды, обеспечивающего передачу и усвоение теоретических и практических знаний, умений и навыков в процессе зарождения, самоформирования и самосовершенствования личности, с целью развития двигательной и общественной деятельности ребенка-инвалида (Мосунов Д. Ф., 2000) [6, с. 45].

На современном этапе развитие гидрореабилитации отвечает требованиям по выполнению социального заказа, сформулированного в федеральном законе „О социальной защите инвалидов в Российской Федерации”. Согласно Статье 4, п. 6, в части „установления государственных стандартов на социальные услуги, технические средства реабилитации, обеспечивающих доступность для инвалидов среды жизнедеятельности”, а также Статье 9, п. 1, „реабилитация инвалидов – система медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма” и способствует улучшению качества жизни и адаптации в сложных социальных условиях [1, с. 215].

За последнее десятилетие труды и исследования ведущих ученых в области гидрореабилитации (ГР): Д. Ф. Мосунова, М. Д. Мосуновой, Д. Ю. Казакова, А. Д. Котлярова, А. И. Погребного и др. [3, 4, 7, 8, 9], позволяют нам говорить об актуальности и необходимости дальнейшей модернизации данной проблемы.

Изучая литературу и занимаясь поиском информации, мы часто встречаем суждения исследователей о важности дальнейших разработок в области ГР.

Гидрореабилитация, как научная и учебно-педагогическая дисциплина успешнее развивается в Европе и центральной части России.

В сети Интернет по запросу проблематики мы встречаем немногочисленные научные труды, выраженные в материалах конференций, авторефератах диссертаций, тезисах докладов. Так же комментарии пользователей в различных форумах и блогах говорят нам о том, что проблема стоит очень остро, т.к. количество узкоспециализированных гидрореабилитологов в этой области не

значительно. Специалисты-гидрореабилитологи, по большей части, выпускники НГУ им. П. Ф. Лесгафта, выезжают в города России для проведения семинаров, мастер-классов, практических занятий с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Во время их пребывания к ним отмечается повышенное внимание со стороны тренеров, специалистов в области адаптивной физической культуры и рядовых граждан – родителей, у которых есть дети-инвалиды с различными формами заболеваний.

Тем самым нам представляется необходимым осуществлять подготовку студентов гидрореабилитологов к будущей практической деятельности, т. к. на современном этапе это отвечает потребностям населения и рынка труда.

Занятия с детьми-инвалидами, имеющими такие тяжелые заболевания, как ДЦП, эпилепсия, замедленное психическое развитие, умственная отсталость, синдром Дауна и др., практически всегда проводятся индивидуально. Гидрореабилитолог вынужден, практически всё занятие, передвигаться с инвалидом на руках, т.е. осуществлять его поддержку и транспортировку (особенно если бассейн не имеет „мелкой части” и реабилитолог не имеет возможности встать на дно и передвигаться по дну).

С целью оптимизации процесса обучения и повышения уровня специальной физической подготовленности (СФП) будущих гидрореабилитологов, мы внедрили в учебный процесс занятия гидрошейпингом (ГШ), который на сегодняшний день является одним из современных и интересных направлений аквафитнеса (табл.).

Гидрошейпинг – это комплексная система физических тренировок, включающая в себя упражнения по освоению с водой, плавательные упражнения, динамичные упражнения аэробного характера, упражнения локального воздействия на отдельные группы мышц, растягивание, расслабление, дыхательные упражнения, выполняемые под музыку [5].

1-й мезоцикл или блок (см. таблицу), был посвящён этапу начального обучения плаванию, в условиях глубокого бассейна.

2-ой – „Втягивающий”, содержал упражнения для более детального изучения спортивных и прикладных способов плавания.

3-ий – „Развивающий”, был направлен на развитие специализированных физических качеств.

4-ый – „Поддерживающий”, посвящался дальнейшему закреплению и совершенствованию приобретённых навыков.

5-ый – „Контрольный”, оценивался уровень развития физических качеств, освоение специфических двигательных навыков и техники плавания [2, с. 317].

Приступая к исследованию, мы предполагали, что занятия ГШ в бассейне со студентами, обучающихся по специальности „Адаптивная физическая культура” (АФК), будут способствовать более высокому

уровню развития специальной физической (плавательной) подготовленности будущих специалистов-гидрореабилитологов.

Содержание и планирование учебного материала по гидрошейпингу по семестрам учебного года

Семестр	V (64 часа) 1-16 недели					VI (64 часа) 17-32 недели			
Месяцы	IX	X	XI	XII	II	III	IV	V	
Микроциклы (недели)	1-2	3-7	8-11	12-14	15-16	17-20	21-27	28-30	31-32
Блоки	НОП	Втягивающий	Развивающий	Поддерживающий	Контрольный	Втягивающий	Развивающий	Поддерживающий	Контрольный
Средства (инвентарь)	Плавательные доски	Нудлы	Амортизаторы, футы, тормоза	Манжеты, лопатки, ласты		Нудлы	Амортизаторы, футы, тормоза	Манжеты, лопатки, ласты	

Исследование проводилось на базе бассейна „Посейдон” Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), в период с сентября 2011 по июнь 2012 г. В эксперименте принимали участие 2 группы студентов ТГПУ, это контрольная (КГ) 3-го и 4-го курсов ФФКиС специальности „Физическая культура” и экспериментальная группы (ЭГ) 3 курса специальности АФК. В каждой из групп – по 30 человек.

Для определения уровня физической подготовленности испытуемых в начале исследования были подобраны и проведены адекватные тесты на суше и в воде с учетом основных ведущих двигательных качеств и биомеханических особенностей техники передвижения гидрореабилитолога.

По окончании тестирования КГ и ЭГ до начала эксперимента полученные результаты были переведены в баллы специально разработанных модельных характеристик уровня физической подготовленности студентов – будущих гидрореабилитологов.

Переведя полученные результаты в баллы, мы построили гистограмму, характеризующую уровень физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп студентов.

Представленные результаты тестирования обеих групп на начало эксперимента (рис. 1) практически не отличаются друг от друга ($P > 0,05$). Группы испытуемых являются равнозначными и имеют практически

одинаковый уровень физического развития и физической подготовленности.

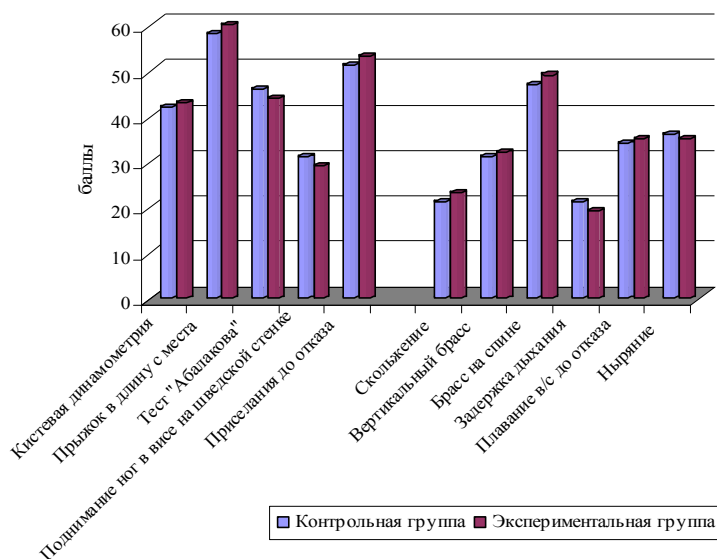


Рис. 1. Показатели физического развития и физической подготовленности участников КГ и ЭГ до начала эксперимента (IX.2011)

В течение года КГ занималась по традиционной методике, предусмотренной „Учебной программой по плаванию для ФФКиС” (2 раза в неделю по 90 мин), а ЭГ тренировалась по разработанной и предложенной нами методике с использованием средств гидрошейпинга (2 раза в неделю по 90 мин), представленных в таблице.

По окончании годового поискового эксперимента студенты вновь прошли процедуру педагогического тестирования и выполнили те же контрольные упражнения (рис. 2).

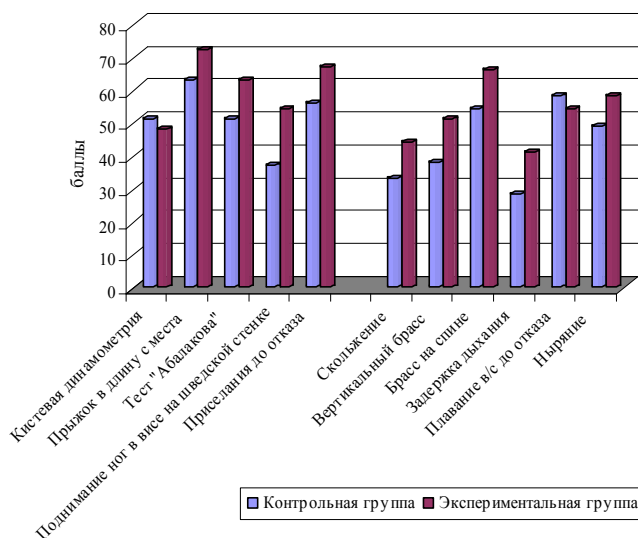


Рис. 2. Показатели физического развития и физической подготовленности участников КГ и ЭГ после эксперимента (VI.2012)

Результаты контрольных испытаний студентов по окончании эксперимента показывают, что прирост отмечается практически во всех тестах, причем экспериментальная группа значительно опережает контрольную группу ($P < 0,05$).

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенная нами методика занятий гидрошейпингом в полной мере оправдала себя, о чем свидетельствуют результаты тестов, показанные до и после проведения педагогического эксперимента. Если до эксперимента результаты тестов в обеих группах были практически одинаковы, то после его окончания был отмечен значительный прирост всех показателей в экспериментальной группе.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Планируется дальнейшее проведение учебной и научно-исследовательской работы со студентами, для подтверждения выдвинутой нами гипотезы об использовании средств гидрошейпинга для подготовки специалистов по АФК, как в рамках педагогической практики, так и непосредственно в университетских лекционных курсах, семинарских и практических занятиях.

Список использованной литературы

- 1. Безотечество К. И.** Состояние и перспективы развития научно-педагогической дисциплины „Гидрореабилитация” на современном этапе / К. И. Безотечество, Б. С. Кыров // Физкультурно-оздоровительная деятельность образовательного учреждения : материалы науч.-практ. конф. – Новокузнецк, 2011. – С. 211 – 216.
- 2. Безотечество К. И.** Гидрошейпинг как средство повышения эффективности обучения гидрореабилитации / К. И. Безотечество // Актуальные вопросы физической культуры и спорта : мат. Всеросс. науч.-практ. конф. с межд. участием. – Томск : Из-во ТГПУ, 2012. – С. 315 – 318.
- 3. Казаков Д. Ю.** Методика формирования дыхания у детей-аутистов в процессе гидрореабилитации / Д. Ю. Казаков // Плавание III. Исследования, тренировка, гидрореабилитация. – СПб : „Плавин”, 2005. – С. 264 – 269.
- 4. Котляров А. Д.** Плавание с детьми грудного возраста, имеющих лёгкую форму энцефалопатии / А. Д. Котляров // Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация. – СПб : „НИИФК”, 2001. – С. 116 – 118.
- 5. Кууз Р. В.** Оздоровительное плавание с женщинами 18 – 25 лет в условиях глубокого бассейна : дисс. ... канд. пед. наук / Р. В. Кууз. – СПб., 1999. – 129 с.
- 6. Кыров Б. С.** Теоретические аспекты гидрореабилитации как учебной дисциплины и пути внедрения в программы спортивных факультетов вузов / Б. С. Кыров // Актуальные вопросы высшего профессионального образования : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Деминской ; ДГИЗФВиС. – Донецк, 2012. – С. 44 – 49.
- 7. Мосунов Д. Ф.** Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребенка-инвалида : учеб. пособие / Д. Ф. Мосунов,

В. Г. Сазыкин. – М., 2002. – 152 с. **8. Мосунова М. Д.** Обучение плаванию в условиях совместного пребывания в воде тренера и ребенка-инвалида (на примере эпилепсии) : дис. ... канд. пед. наук / М. Д. Мосунова. – СПб., 2005. – 186 с. **9. Погребной А. И.** Гидрореабилитация детей с задержкой психического развития и нарушением слуха / А. И. Погребной // Плавание V. Исследования, тренировка, гидрореабилитация. – СПб. : Изд-во „Петроград”, 2009. – С. 140 – 143.

Киров Б. С. Формування рухової підготовленості гідрореабілітолога шляхом включення в освітній процес засобів гідрошейпінга

У статті представлено дані аналізу результатів застосування засобів гідрошейпінга в процесі підготовки фахівців з адаптивної фізичної культури у вищому навчальному закладі. Позначено напрями підготовки, змісту, організації та методики її проведення для студентів.

Ключові слова: гідрореабілітолог, гідрошейпінг, адаптивна фізична культура.

Кыров Б. С. Формирование двигательной подготовленности гидрореабилитолога путем включения в образовательный процесс средств гидрошейпинга

В статье представлены данные анализа результатов применения средств гидрошейпинга в процессе подготовки специалистов по адаптивной физической культуре в высшем учебном заведении. Обозначены направления подготовки, содержания, организации и методики её проведения для студентов.

Ключевые слова: гидрореабилитолог, гидрошейпинг, адаптивная физическая культура.

Kyrov B. S. The Development of Hydro-rehabilitation Specialist's Motor Fitness by Including the Means of Hydro-shaping into the Educational Process

The paper analyzes the results of application of gidrosheypinga in preparation at the university. The directions of improvement of training, content, organization and methods of its implementation for the students specialty „Adaptive physical education”.

Key words: gidrorehabilitolog, gidroshayping, adaptive physical education.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.026.9

Т. А. Лазарєва

**СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ ТА ПАРАМЕТРІВ УДОСКОНАЛЕННЯ
ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ, ТЕХНОЛОГІЙ ТА ОБЛАДНАННЯ ЯК
ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ**

Постановка проблеми. У сучасних умовах ринкових відносин харчова галузь характеризується постійним розширенням асортименту продукції, удосконаленнями технологій та технологічного обладнання. На даному етапі розвиток у сфері харчової галузі розглядається лише в комплексній постановці з урахуванням системного підходу. Розробка та удосконалення об'єкту або системи за одним або двома параметрами не вирішує проблем, які ставляться перед виробником. А визначати систему параметрів, які нададуть можливості здійснити ривок та розробити інноваційний продукт з найкращими показниками та стати лідером на ринку товарів вдасться не кожному фахівцю. Однією з головних проблем такого стану є недоліки наявної системи професійної підготовки інженерних, дослідницьких, проектних, конструкторських, економічних та керівних кадрів. Ураховуючи вимоги сучасних харчових підприємств, у вищих навчальних закладах ставиться основна задача – підготовка фахівця, який спроможний творчо, системно враховуючи параметри та володіючи прийомами рішення дослідних задач, удосконалювати харчову продукцію, технології та обладнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про постійну увагу вчених різних галузей знань до проблеми професійної підготовки фахівців харчової галузі, який би відповідав сучасним умовам функціонування підприємств. Проблеми професійної підготовки творчих фахівців розглядають у своїх працях Е. Ф. Зеєр, М. М. Зіновкіна, О. М. Іванова, М. М. Кашапов, Б. Б. Коссов та ін. [10, 11, 13, 14]. Питання розробки конкурентоспроможної продукції, техніки та технології вирішують Г. С. Альтшуллер, Я. Дитріх, Ю. Ю. Зуєв, В. О. Моляко, О. І. Половінкін, О.Г.Схіртладзе, та ін. [1, 5, 12, 18, 21, 26]. Окремі критерії удосконалення продукції, технології та технологічного обладнання представлені у працях О. В. Богомолова, Ю. Ю. Зуєва, В. Я. Плахотіна, А. І. Українця, та ін. [2, 12, 20, 27]. Крім того, деякі параметри якості харчової продукції та вимоги задекларовано на державному рівні низкою законів та відображено у нормативній документації [3, 4, 8, 9, 30].

Проведений аналіз останніх публікацій та досліджень дозволяє зробити такі висновки: рівень конкурентоспроможності майбутнього фахівця залежить від рівня творчої професійної підготовки у вищому навчальному закладі; вченими розробляються методики творчого навчання та алгоритми розв'язування творчих задач, але вони дуже

повільно впроваджуються у навчальний процес, тому загальний рівень творчого розвитку майбутніх фахівців низький; науковцями визначаються окремі критерії та параметри удосконалення харчових продуктів, технології та обладнання, але відсутня їх система та методики використання у навчальному процесі.

Постановка завдання. Метою дослідження є розробка системи критеріїв та параметрів удосконалення харчових продуктів, технології та обладнання, як основи формування змісту творчої професійної підготовки майбутнього фахівця харчової галузі.

Виклад основного матеріалу. У харчовій галузі основними технологічними об'єктами та системами дослідження є сировина, продукт, технологія, обладнання. Кожний об'єкт характеризується низкою властивостей – параметрів. За визначенням Ю. Ю. Зуєва [12] параметром вважається внутрішня кількісна характеристика цілого. Враховуючи, що ціле складається з частин, то саме параметри характеризують вхідні та вихідні властивості частин об'єкту. Критерієм називається ознака, за якою здійснюється оцінка, визначення або класифікація. Критерій виступає мірою судження або оцінкою якого-небудь явища [25]. З цього постає задача визначити складові технологічних об'єктів та систем харчової галузі та встановити їх критерії та параметри.

Проведемо аналіз нормативно-правових, наукових, навчально-методичних джерел та розробимо систему критеріїв та параметрів з метою подальшого удосконалення харчових продуктів, технології та обладнання.

Одним із основних критеріїв, що часто використовується науковцями харчової галузі при розробці нового продукту, є харчова цінність [28, 31, 34]. Цей критерій враховує вміст у продукті білків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних речовин, біологічно активних добавок. Проведені науковцями дослідження [28] свідчать, що продукту, який би мав збалансоване співвідношення цих компонентів не існує. Тому на сьогодні у харчовій галузі обрано шлях розробки та впровадження у виробництво повноцінних продуктів харчування.

Наступним критерієм, на який звертають увагу науковці при розробці нового продукту, є біологічна цінність [31]. Дієтологами та фізіологами харчування [34] визначено, що для нормального функціонування організму людини важливо не тільки скільки білків, жирів та вуглеводів вживається з їжею, а й біологічна цінність цих компонентів.

Так, Н. Е. Фролова пропонує методики оцінки біологічної цінності білкових, жирових, вуглеводних компонентів харчових продуктів [31].

Біологічна цінність білкового складу харчового продукту оцінюється за параметрами [28; 31]: амінокислотного скору, коефіцієнту ефективності білка, коефіцієнту утилітарності незамінних амінокислот, коефіцієнту надлишковості незамінної амінокислоти. Біологічна цінність жирових компонентів харчових продуктів встановлюється по співвідношенню насичених, мононенасичених та поліненасичених жирних кислот [28]. За співвідношенням простих, складних вуглеводів, харчових волокон

стверджують про біологічну цінність вуглеводних компонентів харчових продуктів.

Неповноцінне харчування населення України, переважання жирної та вуглеводної їжі, звертає увагу науковців на такий критерій, як енергетична цінність харчових продуктів. За даними науковців у сфері нутриціології [34] визначено, що енергетична цінність продуктів та раціону харчування повинна відповідати витратам людини у процесі її діяльності. Ураховуючи цей критерій, дослідники розробляють дієтичні, лікувально-профілактичні продукти зниженої або підвищеної енергомісткості.

Для зміни харчового продукту часто використовують органолептичний критерій, який дозволяє зорієнтуватися на задоволення потреб споживачів [30]. Такі властивості продукту, як смак, запах, колір, зовнішній вигляд, форма можуть бути як приваблювати, і відштовхувати. Ці властивості є суб'єктивними тому, що у кожної людини своє уявлення про привабливість продукту. Але узагальнені вимоги до органолептичних параметрів бажано враховувати при розробці нового продукту.

Наступним критерієм сировини та харчового продукту є безпечність. У нормативному документі [3] безпека харчового продукту конкретизується системою параметрів, а саме: біологічна безпека, хімічна безпека, радіаційна безпека, фізична безпека, температурна безпека.

З аналізу наукових джерел [2; 12; 16] визначено фізико-механічний критерій сировини та продукту, основними параметрами якого є розмір, об'єм, форма, густина, в'язкість, відносна щільність, сипучість та ін. Кількісні характеристики цих параметрів зумовлюють технологічні властивості сировини та продукту. Так, розміри зерна у виробництві борошна зумовлюють вибір типу обладнання для подрібнення, щільність, міцність, вологість зерна впливають на значення зусилля та витрати енергії у процесі подрібнення на вальцевих дробарках [2].

У результаті аналізу наукової літератури [2; 3; 4; 16] визначено наступний критерій харчового продукту, який вказує на фізико-хімічні характеристики. При розробці харчового продукту врахування цього критерію дозволяє встановлювати етапи технологічного процесу та якість готового продукту. Такий фізико-хімічний параметр, як масова частка вологи зернових хлібців, сухих сніданків, кукурудзяних пластівців зумовлює органолептичні (смак, хрускіт, консистенція) та мікробіологічні показники (з появою надлишкової вологи збільшується вірогідність мікробіологічного забруднення). До фізико-хімічного критерію відноситься такий параметр як активність ферментів сировини та продукту. Врахування цього параметру дозволяє науковцям суттєво впливати на тривалість технологічних процесів у виробництві хліба, пива, молочнокислої продукції та ін. [27].

З аналізу літератури [2; 20; 27] визначено критерій технологічності сировини та продукту. Цей критерій характеризує властивості, які визначають пристосованість рецептури або складу харчового продукту для

досягнення найменших витрат сировини, ресурсів, зберігання та споживання. Інженери-технологи намагаються оптимізувати цей критерій з метою зниження витрат на виробництво продукту.

Конкурентоспроможність харчового продукту, цінова політика, рентабельність виробництва, собівартість та прибуток – це параметри економічного критерію [20]. Врахування цього критерію відіграє значну роль в сучасних умовах виходу харчових підприємств на світовий ринок продукції завдяки вступу України до Світової організації торгівлі.

Для сировини та продукту важливим є критерій транспортабельності та зберігання, який було визначено з аналізу літератури [3; 8; 16]. Порушення умов транспортабельності та зберігання приводять до погіршення якості сировини та продукту, а наслідками вживання таких продуктів може бути отруєння людини.

Наступний критерій визначає рівень шкідливої дії продукту на навколишнє середовище. Поява шкідливих речовин можлива під час виробництва, порушенні умов транспортабельності та зберігання та ін. У нормативному документі [3] це встановлюється критерієм екологічності.

Вибір продукту споживачами зумовлюється естетичними параметрами [3; 20]. Наприклад, кондитерська продукція приваблює споживачів спочатку зовнішнім виглядом, формою, образом, який втілено у продукт, раціональністю кольорів, цілісністю композиції, а вже потім смаковими та функціональними характеристиками. Науковцями [14; 15] доказано вплив зовнішнього оформлення, виду, кольору харчового продукту на бажання його скуштувати. Ці закономірності слід враховувати при розробці харчового продукту.

Не менш важливим критерієм харчового продукту є патентно-правовий [20], який виражається через патентну чистоту, захищеність та показник рівня використання винаходу продукту.

Таким чином, нами отримано систему критеріїв та параметрів, які можна застосовувати для вдосконалення сировини та харчового продукту (табл.1).

Таблиця 1.

Критерії та параметри удосконалення сировини та харчового продукту

Критерій	Параметри
1. Фізико-механічний	Розміри, однорідність, об'єм, форма, площа, густина, в'язкість, пластичність, пружність, відносна щільність, сипучість
2. Фізико-хімічний	Маса, масова частка вологи, білку, жиру, вуглеводів, сухих речовин, гігроскопічність, вологопровідність, вологоутримуюча здатність, кислотність, лужність, теплоємність, теплопровідність, активність ферментів, намоочуваність, пористість, набування, жируотримуюча здатність, значення рН
3. Органолептичний	Смак, запах (аромат), колір, консистенція, текстура, зовнішній вигляд

4. Харчова цінність	Вміст білків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних речовин, біологічно активних добавок
5. Біологічна цінність	Біологічна цінність білків, жирів та вуглеводів
6. Енергетична цінність	Кількість ккал харчового продукту
7. Безпека сировини та продукту	Біологічна, хімічна, радіаційна, фізична, температурна безпека
8. Технологічний	Трудомісткість, здатність до подрібнення, соковіддачі, розварювання, швидкість зсідання, гелеутворення, кристалізації
9. Економічний	Собівартість, споживча здатність, ціна, рентабельність конкурентоспроможність
10. Транспорتابельність та зберігання	Лежкість, пристосованість сировини та продукту до фасування, пакування, гарантійний термін зберігання та придатності
11. Екологічність	Вміст шкідливий домішок, що викидаються в навколишнє середовище, здатність до біодеструкції, здатність утворювати токсичні речовини в процесі зберігання та деструкції
12. Естетичний	Гармонійність, образність, цілісність композиції виробу, інформаційна виразність, досконалість форми, раціональність розмірів, раціональність кольору
13. Патентно-правовий	Патентна чистота, патентна захищеність, показник рівня використання винаходу продукту

Проведемо аналіз інноваційних проблем та перспектив розвитку основних технологій харчової промисловості та розробимо систему критеріїв та параметрів їх розвитку. Розглянемо технології виробництва хліба та хлібопродуктів, молока та молокопродуктів, м'яса, риби, продуктів бродіння, які переважають у агропромисловому комплексі нашої держави.

Проблемами розвитку хлібопродуктового комплексу, до складу якого входить зернопереробне, борошномельне, круп'яне, макаронне виробництво та хлібопечення, є покращення якості продукції, механізація та автоматизація процесів, ресурсо- та енергозбереження, розробка безвідходних технологій [7; 22; 27]. Аналіз технологій виробництва молока та молокопродуктів [27; 32; 33] виявив проблему інтенсифікації багатьох стадій, в яких приймають участь молочнокислі бактерії, для розвитку яких потрібен деякий час. У технологіях бродіння, а саме виробництва пива, спирту, вина виявлені проблеми енергозбереження, розробки безвідходних технологій, оптимізації багатьох стадій та процесів [6; 22; 27]. З аналізу технологій виробництва м'яса та м'ясопродуктів, риби та рибопродуктів [22; 23; 24; 27] основними проблемами виявлено автоматизація та механізація процесів переробки, тривалість операцій, розробка безвідходних технологій. Науковці намагаються вирішити поставлені проблеми шляхом удосконалення технологій виробництва

продукції. Розглянуті проблеми можна вважати функціонально-технологічним критерієм удосконалення технології.

Економічна політика нашої держави створює умови для розвитку малих підприємств перероблювання сировини та виробництва продукції за одною або двома технологічними лініями. Для таких виробників важливим становиться критерій стандартизації та уніфікації технології, за принципом якого одну й ту ж технологічну лінію можна використовувати для виробництва різної продукції.

Не менш важливим для виробників є економічний критерій, який встановлює трудо-, енерго-, ресурсовитрати, вартість технології, прибуток, витрати на впровадження технології.

Виробництво будь-якого продукту повинно бути безпечним та мати низький рівень забрудненості навколишнього середовища шкідливими відходами. Тому при розробці технології слід враховувати критерії екологічності та безпеки.

Інженерам-технологам, дослідникам та науковцям у процесі пошуку та розробки технологій необхідно додержуватися також патентно-правового критерію, що вказує на новизну та правову захищеність інноваційної технології.

На основі проведеного аналізу побудуємо систему критеріїв та параметрів, які будемо використовувати в процесі удосконалення технологій виробництва харчової продукції (табл. 2).

Розвиток харчової галузі не можливий без розробки та удосконалення технологічного обладнання, яке входить до складу технологічних ліній виробництва харчових продуктів. Ринкові відносини, в яких існують сучасні харчові підприємства, створюють сприятливі умови для еволюційного розвитку та розробки конкурентоспроможного обладнання. Необхідний рівень конкурентоспроможності забезпечується виявленням та покращенням параметрів роботи обладнання. Проведемо аналіз навчально-методичних джерел та розробимо систему критеріїв та параметрів удосконалення технологічного обладнання.

Таблиця 2.

Критерії та параметри удосконалення технологій виробництва харчового продукту

Критерій	Параметри
1. Функціонально-технологічний	Якість продукції, що випускається, рівень механізації, рівень автоматизації, енергозбереження, ресурсозбереження, безвідходні технології, інтенсифікація, оптимізація, період життєвого циклу технології, тривалість технологічного циклу, тривалість операцій та стадій
2. Економічний	Трудовитрати, енерговитрати, ресурсовитрати, витрати, втрати, вартість технології, окупність технології, витрати на впровадження технології, прибуток
3. Стандартизація та уніфікація	Коефіцієнт застосування, коефіцієнт стандартизації, коефіцієнт уніфікації, коефіцієнт взаємозамінності

4. Екологічний	Ймовірність забруднення навколишнього середовища шкідливими відходами
5. Безпека технології	Біологічна безпека технології Хімічна безпека технології Радіаційна безпека технології Фізична безпека технології Температурна безпека технології
6. Патентно-правовий	Патентна чистота, патентна захищеність, показник рівня використання винаходу технології виробництва харчового продукту

Так, підприємства ресторанного господарства, які мають обмежену площу робочої зони, дуже зацікавлені в тому, щоб технологічне обладнання було компактним, займало незначну площу у цеху. Для підприємств харчової промисловості розміри обладнання теж мають значення. Тому виділимо геометричний критерій удосконалення обладнання.

У харчовій промисловості сировину переробляють у результаті механічних, масообмінних, теплових процесів [17]. Механічні процеси спостерігаються при подрібненні, змішуванні, розділенні на фракції технологічних середовищ. При цьому сировина безпосередньо контактує з внутрішньою поверхнею, робочими органами машин, які повинні бути жорсткими, пружними, міцними. При проведенні масообмінних та теплових процесів технологічне середовище може проявляти хімічну активність, як, наприклад, у хлібопекарному, спиртовому, виноробному виробництвах. Органічні кислоти, складні ефіри, альдегіди та ін. є сильними корозійно-активними хімічними речовинами. Тому при розробці обладнання необхідно враховувати властивості сировини та продуктів, що обробляються. З цього аналізу виділимо фізико-механічний критерій обладнання.

Проведемо аналіз навчальної літератури, що пропонується для вивчення студентами механізмів та принципів дії технологічного обладнання харчової галузі. У підручнику [17] приділено увагу та розглянуто конструкцію робочих органів машин та апаратів харчових виробництв та визначені кількісні характеристики відмінності, а саме швидкість руху, частота обертання, коефіцієнт заповнення робочої зони, пропускна здатність, продуктивність. Ці характеристики обладнання віднесемо до конструкторсько-технологічного критерію. У посібнику [19] запропоновано критерій надійності та довговічності машин та апаратів харчових виробництв, до якого віднесемо параметри безвідмовності, ремонтпридатності, роботоздатності та ін.

У навчальній літературі [17; 19] вивчення принципу дії обладнання підтверджується методиками розрахунку потужності, коефіцієнту корисної дії, зусиль робочих органів, сили, напорю та ін. Ці характеристики віднесемо до енергетичного критерію.

Точність та якість обладнання, стабільність параметрів роботи, продуктивність, зручність обслуговування утворюють групу

експлуатаційних параметрів [19]. Для технологічного обладнання важливим є критерій стандартизації та уніфікації. Такі критерії, як економічний, транспортабельності та зберігання, екологічності, безпеки, естетичний та патентно-правовий, які було розглянуто при аналізі харчових продуктів, є доречними і для удосконалення технологічного обладнання.

З аналізу технологій харчових виробництв [17;27; 32; 33] визначено постійно зростаючий рівень механізації та автоматизації. Утворюється нова система зв'язків „людина – машина”, взаємодію яких слід враховувати критерієм ергономічності обладнання.

На підставі проведеного аналізу представимо критерії та параметри, які будемо використовувати для удосконалення технологічного обладнання харчових виробництв в системі творчої професійної підготовки майбутніх фахівців (табл.3).

Таблиця 3.

Критерії та параметри удосконалення технологічного обладнання

Критерій	Параметри
1. Геометричний	Довжина, ширина, висота товщина, діаметр отворів, площа перетину, об'єм, форма
2. Фізико-механічний	Маса конструкції, окремих деталей та вузлів, матеріаломісткість, міцність, пружність, пластичність, щільність, корозійна стійкість, жорсткість
3. Конструкторсько-технологічний	Технологічність виготовлення, трудомісткість, складність конструкції, точність виконання операцій, швидкість руху, частота обертання, вид робочого органу, пропускна здатність, питома навантаження, коефіцієнт заповнення, коефіцієнт конструкторської сприймальності
4. Надійності та довговічності	Безвідмовність, збереженість, довговічність, технічна надійність, середній технологічний ресурс, робото здатність, ремонтпригодність, термін служби, зносостійкість
5. Енергетичний	Робота, сила (різання, тертя та ін.), зусилля, напір, напруга, вид енергії, потужність, коефіцієнт корисної дії
6. Експлуатаційний	Продуктивність, точність та якість обладнання, стабільність параметрів, ступінь спеціалізації, простота та доступність обслуговування, зручність обслуговування
7. Економічний	Собівартість, трудовитрати на виробництво та експлуатацію, ресурсовитрати, ціна, рентабельність, витрати енергії, конкурентоспроможність, втрати
8. Стандартизації та уніфікації	Коефіцієнт стандартизації, коефіцієнт застосування, коефіцієнт уніфікації, коефіцієнт взаємозамінності, коефіцієнт нормалізації
9. Транспортабельності та зберігання	Середня тривалість і вартість підготовки до перевезень, середня тривалість і вартість вантажно-розвантажувальних робіт, середня матеріаломісткість пакування, гарантійний термін зберігання, гарантійний термін придатності
10. Екологічний	Вміст шкідливий домішок, що викидаються в навколишнє

	середовище, ймовірність забруднення шкідливими відходами при зберіганні, транспортуванні, експлуатації обладнання
11. Естетичний	Зовнішній вигляд, цілісність об'єкту, гармонійність конструкції, відповідність стилю, пропорційність, тектонічність, масштабність
12. Ергономічний	Гігієнічність, антропометричні параметри, фізіологічні, психофізіологічні та психологічні властивості зв'язків системи „людина-машина”
13. Безпеки	Шум, вібрація, вологість, температура, випромінювання, запиленість, радіація, освітленість, ймовірність безпечної роботи людини при експлуатації, електрична надійність обладнання
14. Патентно-правовий	Патентна чистота, патентна захищеність, показник рівня використання винаходу продукту

Висновки. Розроблено систему критеріїв та параметрів удосконалення харчових продуктів, технології та обладнання, яка є основою формування змісту творчої професійної підготовки фахівців харчової галузі.

Перспективами подальших досліджень визначено розробку методики творчого навчання майбутніх фахівців харчової галузі за системою параметрів удосконалення харчових продуктів, технології та обладнання.

Список використаної літератури

- 1. Альтшуллер Г. С.** Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Советское радио, 1979. – 184 с.
- 2. Богомолов О. В.** Управління якістю переробних і харчових виробництв / О. В. Богомолов, О. М. Сафонова, О. І. Шаповаленко. – Х. : Ескада, 2006. – 296 с.
- 3. ГОСТ 15467-79** [СТ СЭВ 3519-81]. Управление качеством продукции. Основные понятия и определения. – Введ. 01.07.79. – М. : Изд-во стандартов, 1987. – 28 с.
- 4. ГОСТ Р 50763-95** „Общественное питание. Кулинарная продукция, реализуемая населению. Общие технические условия”
- 5. Дитрих Я.** Проектирование и конструирование: системный подход / Я. Дитрих. – М. : Мир, 1981. – 456 с.
- 6. Домарецкий В. А.** Производство концентратов, экстрактов и безалкогольных напитков / В. А. Домарецкий – Киев : Урожай, 1990. – 250 с.
- 7. Дробот В. І.** Технологія хлібопекарських виробництв./ В. І. Дробот. – К. : Урожай, 2002. – 400 с.
- 8. Закон України** „Про безпечність і якість харчових продуктів” від 06.09.2005. № 771 97-ВР.
- 9. Закон України** „Про захист прав споживачів” від 12.05.1991. – №1023-ХІІ.
- 10. Зеер Э.Ф.** Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
- 11. Зиновкина М. М.** Педагогическое творчество / М. М. Зиновкина – М. : МГИУ, 2007. – 258 с.
- 12. Зуев Ю. Ю.** Основы создания конкурентоспособной техники и выработки эффективных решений / Ю. Ю. Зуев. – М. : Издательский дом МЭИ, 2006. – 402 с.

- 13. Иванова Е. М.** Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 382 с. **14. Кашапов М. М.** Психология творческого мышления профессионала: Монография. / М. М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с. **15. Коссов Б. Б.** Личность: теория, диагностика и развитие / Б. Б. Коссов.– М. : Академический Проект, 2000. – 240 с. **16. Крайнюк Л. М.** Про показники якості кулінарної продукції та їх контроль / Л. М. Крайнюк, Л. О. Касілова, Ж. А. Крутовий // Прогресивні техніка та технології харчових виробництв ресторанного господарства і торгівлі : зб. наук. пр. – Х. : ХДУХТ, 2008. – Вип. 1(7). – С. 239 – 247. **17. Машины** и аппараты пищевых производств. / С. Т. Антипов, И. Т. Кретов, А. Н. Остриков, В. А. Панфилов, О. А. Ураков / под ред. В. А. Панфилова. – М. : Высшая школа, 2001. – Кн. 2. – 680 с. **18. Моляко В. А.** Творческая конструкторология / В. А. Моляко. – Киев : Освита України, 2007. – 388 с. **19. Обладнання** підприємств переробної і харчової промисловості / В. Г. Мирончук, І. С. Гулий, М. М. Пушанко. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 736 с. **20. Плахотін В. Я.** Теоретичні основи технологій харчових виробництв / В. Я. Плахотін, І. С. Тюрікова, Г. П. Хомич. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 640 с. **21. Половинкин А. И.** Основы инженерного творчества / А. И. Половинкин. – СПб : Лань, 2007. – 368 с. **22. Ростовський В. С.** Прогресивні ресурсозберігаючі технології в харчовій промисловості. / Ростовський В. С., Олейник Н. В. – К. : Кондор, 2008. – 136 с. **23. Сирохман І. В.** Товарознавство харчових продуктів функціонального призначення / І. В. Сирохман. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 544 с. **24. Сімахіна Г. О.** Інноваційні технології та продукти. Оздоровче харчування / Г. О. Сімахіна, А. І. Українець. – К. : НУХТ, 2010. – 294 с. **25. Словарь-справочник** по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с. **26. Схиртладзе А.** Проектирование нестандартного оборудования / А. Схиртладзе, С. Ярушин. – М. : Новое знание, 2006. – 424 с. **28. Технология пищевых продуктов** / под ред. А. И. Украинца. – Киев : Аскания, 2008. – 736 с. **29. Технологія** продуктів харчування функціонального призначення : монографія / за ред. М. І. Пересічного. – К. : КНТЕУ, 2008. – 718 с. **30. Українець А. І.** Технологія оздоровчих харчових продуктів / А. І. Українець, Г. О. Сімахіна. – К. : НУХТ, 2010. – 310 с. **31. Услуги** общественного питания. Номенклатура показателей качества продукции общественного питания. – М. : Стандартиформ, 2011. – 30 с. **32. Фролова Н. Е.** Основы конструювання нових харчових продуктів : курс лекцій / Н. Е. Фролова. – К. : НУХТ, 2010. – 207 с. **33. Харчові технології** / Перцевий Ф. В., Камсуліна Н. В., Колеснікова М. Б., Янчева М. О., Гурський П. В., Рубіна В. В. – Х. : ХДУХТ, 2009. – 157 с. **34. Харчові технології** у прикладах і задачах / Товажнянський Л. Л., Бухкало С. І., Капустенко П. О., Арсеньєва О. П., Орлова Є. І. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 576 с. **35. Харчування** людини і сучасне довкілля:

теорія і практика : монографія / М. І. Пересічний, В. Н. Корзун, М. Ф. Кравченко, О. М. Григоренко. – К. : КНТЕУ, 2003. – 526 с.

Лазарєва Т. А. Система критеріїв та параметрів удосконалення харчових продуктів, технологій, обладнання як основа формування змісту творчої професійної підготовки фахівців харчової галузі

У статті обґрунтовано вплив змісту творчого навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі на рівень їх професійної підготовки. Визначено, що до змісту творчого навчання майбутніх фахівців слід внести систему критеріїв та параметрів удосконалення харчових продуктів, технологій, обладнання. Розроблено систему критеріїв і параметрів удосконалення харчових продуктів, технології та обладнання.

Ключові слова: зміст творчого навчання, професійна підготовка, фахівець, критерії та параметри удосконалення технічних об'єктів.

Лазарева Т. А. Система критериев и параметров усовершенствования пищевых продуктов, технологий, оборудования как основа формирования содержания творческой профессиональной подготовки специалистов пищевой отрасли

В статье обосновано влияние содержания творческого обучения будущих инженеров-технологов пищевой отрасли на уровень их профессиональной подготовки. Определено, что в содержание творческого обучения будущих специалистов следует внести систему критериев и параметров усовершенствования пищевых продуктов, технологий, оборудования. Предложено систему критериев и параметров усовершенствования пищевых продуктов, технологий, оборудования.

Ключевые слова: содержание творческого обучения, профессиональная подготовка, специалист, критерии и параметры усовершенствования технических объектов.

Lazareva T. A. System of criteria and parameters to improve food, technology, equipment as a basis of the creative content of training specialists in the food industry

In the article the effect of the content of the creative education of future engineers the food industry to the level of their training. Determined that the content of creative teaching future professionals should be made to the system of criteria and parameters to improve food, technology, and equipment. Proposed a system of criteria and parameters to improve food, technology, and equipment.

Key words: creative learning content, training, specialist, criteria and parameters for improvement of technical facilities.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378.016:811]-048.35

Ю. А. Лазуткіна

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу. Своєю чергою, розвиток людини забезпечується через удосконалення системи освіти як визначального чинника політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Тому актуальність проблеми, пов'язаної з розвитком вищої освіти в Україні, постійно зростає, особливо сьогодні, коли створюється нова педагогіка, характерною ознакою є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Модернізація змісту освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства не в останню чергу пов'язана з інноваційними процесами в організації вивчення іноземних мов. Таким чином, головною метою освіти стає не володіння інформацією, знанням, а вміння робити нові речі, потрібні для задоволення потреб людства, суспільства, конкретних груп людей.

Про інновації говорять багато, але саме поняття є багатозначним і тому дебати про чітке значення продовжуються. Серед учених, які вели дослідження в даному напрямку, слід відзначити праці О. В. Попової, І. Д. Беха, Л. І. Даниленка, І. М. Дичківської, М. В. Кларіна, А. І. Пригожина, А. В. Хуторського, Л. С. Подимової та інші.

Зміна ролі освіти в суспільстві зумовила більшу частину інноваційних процесів. „Актуалізується освітній потенціал як соціальних інститутів, так і особистісний”. Раніше безумовними орієнтирами освіти були формування знань, навичок, інформаційних і соціальних умінь (якостей), що забезпечують „готовність до життя”, у свою чергу це розуміється як здатність пристосування особистості до суспільних обставин. Тепер освіта все більше орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особистість, в яких забезпечується баланс між соціальними та індивідуальними потребами, і, які, запускаючи механізм саморозвитку (самовдосконалення, самоосвіти), забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності і змін суспільства. Багато освітніх установ стали вводити деякі нові елементи у свою діяльність, але практика перетворень зіткнулася з серйозним протиріччям між наявною потребою у швидкому розвитку і невмінням педагогів це робити. Щоб навчитися грамотно розвивати школу, треба вільно орієнтуватися в таких поняттях, як „нове”, „нововведення”, „інновація”, „інноваційний процес”, які аж ніяк не такі прості й однозначні, як це може здатися на перший погляд.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на проведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем [2, с. 64].

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей.

З цих питань опублікована велика кількість психолого-педагогічних наукових праць, де учені доводять переваги цих методів, закликають викладачів активно їх використовувати, обговорюють методіку проведення уроків, добору завдань, оцінювання учнів. Але в практиці навчання у ВНЗ це все, на жаль, не завжди застосовується.

У нашому науково-педагогічному дослідженні ми намагатимемось зробити спробу охарактеризувати сучасні інноваційні стратегії розвитку та визначити їх роль та місце у системі навчання іноземної мови у ВНЗ і окреслити їхню парадигматику відповідно до вищезазначеної проблеми.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені. Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на знання, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Залежно від того, які цінності домінують при цьому, педагогічна діяльність в освітніх перетвореннях може мати формувальний (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер.

Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Викладач може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених викладачами педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою.

Отже, особливістю педагогічних інновацій є те, що вони можуть бути віднесеними до продуктивної діяльності, оскільки серед його

обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної освіти, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента при вивченні іноземних мов у ВНЗ. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Поява інноваційних процесів зумовлюється рядом суперечностей, які мають різне джерело, предметне походження і різну складність. Головна суперечність розвитку системи освіти – невідповідність старих методів навчання, виховання та розвитку дітей новим умовам життя; друга – суперечність між масою нових відомостей і рамками навчально-виховного процесу; третя – суперечність старого і нового (мається на увазі становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів). Потреба вихователя в оновленні психолого-педагогічних знань, інтерес до передового педагогічного досвіду, з одного боку, й усталені стандарти змісту, форм і методів освітньо-виховного процесу, з іншого, викликаючи суперечність між можливостями особистості й реальною дійсністю, також живлять педагогічні інновації.

Варто звернути увагу і на поняття „інноваційне навчання” та його зміст у праці О. Т. Козлової, на думку якої, це – новий тип організації навчально-виховного процесу, що „орієнтується на створення готовності особистості до швидко зростаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення. А також до здатності до співпраці з іншими людьми” [3, с. 240].

Характерними рисами інноваційного навчання автор розробки вважає передбачення та співучасть. Зміст першого із використаних термінів – передбачення – трактується як „здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінки наслідків прийнятих рішень і, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього”, друге – співучасть – означає „соціальну активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним. Інноваційне навчання передбачає готовність до дії у нових умовах, дослідження того, що може трапитися, або необхідне” [3, с. 240].

Щодо змісту наведеного визначення зауважимо, що завдання формування і розвитку інтелектуальної, соціально компетентної особистості, здатної до творчості, такої, яка має вміння і навички певної діяльності, сформульовано в меті загальної середньої освіти [4] та у меті вивчення базових навчальних предметів зокрема. Тому твердження автора, що основна ідея (тобто ціль, мета) інноваційного навчання – формування готовності особистості до діяльності в нових умовах, вважаємо

невиправданим, оскільки ціль інновацій в освіті полягає в якісних змінах потенціалу освітніх систем та у підвищенні ефективності його використання [5].

Таким чином, можемо зробити висновок, що в педагогіці інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності при вивченні іноземних мов у ВНЗ та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Інноваційні технології при вивченні іноземних мов у ВНЗ передбачають:

Інтерактивні методи викладання – відмову від авторитарного стилю викладання; орієнтацію на особисті якості студента; розвиток таких форм навчання як діалог та полілог; розуміння іншомовної комунікації як спонукання партнера до діяльності мовленнєвого та немовленнєвого порядку; розгляд знань як сукупність навичок, що актуалізуються у системі навичок студента; розвиток зацікавленості студента у здобутті знань; оцінювання; самооцінювання.

Використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Інтернет) для самовдосконалення, контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів (плани занять, граматичних довідників, словників різних типів тощо).

Комунікативно-пізнавальні завдання можна розв'язати за допомогою інтерактивного методу інтерактивної педагогіки. Термін „інтерактивна” педагогіка ввів у 1975 році німецький дослідник Ганц Фріц. Лінгвістичне тлумачення, відображене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття „інтерактивність” прийшло до нас з англійської мови, де „inter” – взаємо, „act” – діяти, отже його можна пояснити як взаємодію учнів. Інтерактивним є метод, завдяки якому учень виконує в процесі навчання активну роль. Навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Викладач і студенти є рівнозначними суб'єктами навчання [6, с. 54].

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш ефективні форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/ outside circles);
- мозковий штурм (brain storm);
- обмін думками (think-pair-share);
- парні інтерв'ю (pair interview) та інші.

У процесі виконання цих робіт студенти вчать аналізувати, формулювати і висловлювати власні думки, приймати складні рішення. Ці форми роботи сприяють розширенню їхніх знань.

Проаналізувавши роботи О. В. Зубенко, С. О. Медведєвої, ми можемо виділити такі переваги інтерактивного навчання:

- заохочення викладачем студентів до співпраці;
- отримання учнями можливості бути більш незалежними і впевненими в собі;
- встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- нівелювання авторитарної позиції викладача;
- подолання учнями страху мовного бар'єру;
- допомога слабшим студентам;
- залучення до роботи кожного учня;
- постійне і активне використання раніше набутого досвіду [7].

Отже, можемо зробити висновок, що навчання іноземних мов буде ефективним при відмові викладача від авторитарного методу викладання і при максимальному використанні методів інтерактивної педагогіки. Лише за таких умов можливе розкриття творчого потенціалу студентів, результативне формування їхньої комунікативної компетенції.

Успішність інноваційної діяльності при вивченні іноземних мов у ВНЗ передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій в системі освіти не лише на професійному, а й на особистому рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без врахування його професійної та особистої готовності до інноваційної діяльності. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності є невід'ємним складником процесу управління інноваціями в освіті і постає як особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними засобами і засобами досягнення педагогічних ідей, здатності до творчості і рефлексії [8, с. 277].

Отже, готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності при вивченні іноземних мов сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

У такому розумінні стратегія розвитку освіти має на меті розробку системи підготовки до використання інновації – формування готовності до неї укладачів. Відповідно до мети можна визначити й певні завдання:

по-перше, проведення експерименту, що дасть можливість проаналізувати рівні сформованості комунікативних умінь та рівні готовності викладачів до впровадження інновацій при вивченні іноземних мов у практику діяльності вищого закладу освіти спеціальної системи підготовки;

по-друге, організація мотиваційного забезпечення підготовки викладачів до професійного спілкування; розвиток у викладачів ідентифікації, емпатії, рефлексії, товарищескості, мовленнєвих здібностей;

по-третє, формування у викладачів системи знань з новітніх методик викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший матеріал відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів;

по-четверте, оволодіння викладачем педагогічних технологій, тобто системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети;

по-п'яте, вимірювання рівнів готовності викладачів до професійного впровадження інновацій на кінцевому етапі проведення тренінгових занять.

Отже, можемо зробити висновки:

Інновації є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

До педагогічних інновацій можна зарахувати набутки окремих педагогів, творчих груп, які являють собою цілісну систему роботи з певного напрямку.

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку освіти спричинена певними обставинами:

По-перше, розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу: ліцейх, гімназіях, авторських школах, коледжах, приватних, недільних, духовних школах тощо. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку.

По-друге, виконання соціального замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави – особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання. У цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків, інновацій.

По-третє, змінився характер ставлення викладачів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих зверху нововведень, то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: викладач обирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми і способи педагогічної діяльності.

По-четверте, створилася реальна ситуація конкурентноздатності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створенням нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних.

Головна суперечність розвитку системи освіти – невідповідність старих методів навчання, виховання та розвитку дітей новим умовам життя; друга – суперечність між масою нових відомостей і рамками навчально-виховного процесу; третя – суперечність старого і нового (мається на увазі становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів).

Тому для педагогіки як науки про виховання, освіту і навчання, якій протягом довгого періоду часу було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи, провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам, конкурентноспроможності є інноваційність.

Таким чином, можна зазначити, що інновації в освіті є невід'ємною його частиною, з розвитком суспільства та технологій ми не можемо обійтись без нововведень в освіті. Інновації в системі освіти допомагають нам краще розробити систему, завдяки якій ми зможемо передавати і засвоювати якомога більше знань, яких з часом стає дедалі більше.

Інновації будуть будувати нові системи освіти, нові методи та принципи виховання, нововведення в педагогічну майстерність. Але треба, щоб ці нововведення мали певні рамки, визначені суспільством. Треба заохочувати суспільство до нових досягнень в системі освіти, які б допогли зробити навчання інформаційно-повним та необтяжливим.

Список використаної літератури

1. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Богданова. – К., 2003. – 39 с. **2. Євтушевський В.** Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 3. **3. Елканов С.** Основи професійного самовоспитання майбутнього учителя / С. Елканов. — М. : Просвещение, 1989. **4. Даниленко Л.** Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70 – 74. **5. Остапчук О.** Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності / О. Остапчук // Рідна школа. – 2004. – Листопад. – С. 3 – 6. **6. Амірагова Н.** Впровадження інтерактивних технологій у

процесі навчання іноземних мов / Н. Амрагова // Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : м-ли міжвуз. наук.-практ. конф. – Євпаторія : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. – С. 54 – 57.

7. Зубенко О. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному ВНЗ. Вінницький національний університет (м. Вінниця, Україна) / О. Зубенко // Гуманізм та освіта : міжнародна наук.-техн. конф. Електронне видання матеріалів конференції. **8. Дичківська І.** Інноваційні педагогічні технології / І. Дичківська. – К., 2004.

Лазуткіна Ю. А. Інноваційні стратегії розвитку освіти при вивченні іноземних мов у ВНЗ

У статті проаналізовано основні інноваційні тенденції у сучасній педагогіці на прикладі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Охарактеризовано зв'язок між традиційними методами навчання та сучасними технологіями. Визначено їхню роль та місце у стратегії розвитку освіти.

Ключові слова: педагогічна діяльність, інноваційність, навчання іноземної мови, методи, технології.

Лазуткіна Ю. А. Инновационные стратегии развития образования при изучении иностранных языков в вузах

В статье проанализированы основные инновационные тенденции в современной педагогике на примере обучения иностранных языков в высших учебных заведениях. Охарактеризована связь между традиционными методами обучения и современными технологиями. Обозначена их роль и место в стратегии развития образования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, инновационные технологии, обучение иностранным языкам, методы, технологии.

Lazutkina Y. The development innovative strategies in education at foreign languages studies in High education institutions

The main innovational tendencies in modern pedagogics on the example of educating of foreign languages in higher educational establishments has been analyzed. The connection between traditional methods of teaching and modern technologies is characterized. The role and the place in the education development are done.

Key words: pedagogical activity, innovative technologies, educating to the foreign languages, methods, technologies.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378. 14 : 78] : 004

Л. М. Мерем'яніна

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
НА ЗАСАДАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Процес реформування педагогічної освіти в Україні, що здійснюється відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Закону України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державної національної програми „Освіта” (Україна XXI ст.), Болонської угоди та інших нормативних документів, зумовлений необхідністю створення такої освітньої системи, яка б соціально й культурно відповідала запитам суспільства та держави, віддзеркалюючи загальнолюдські цінності, потреби та інтереси. Одним зі шляхів перебудови освіти на нових засадах, удосконалення й підвищення рівня її якості є впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, які відтворюють сприятливі умови щодо вирішення найважливіших завдань: створення спроможностей для саморозвитку особистості; формування атмосфери взаємодії, взаєморозуміння, взаємонавчання.

У зв'язку з новими завданнями, що постали перед сучасною педагогічною освітою, особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності в різних сферах професійної діяльності. Надзвичайно гостро означена проблема стоїть перед педагогами, зокрема, майбутніми вчителями музики. Теоретико-методологічні аспекти проблеми професійної компетентності піддавалися аналізу в наукових дослідженнях О. Бігич, С. Вершловського, І. Зимньої, А. Макарової, Р. Овчарової, В. Стрельнікова, А. Хуторського та ін. У своїх наукових публікаціях учені розглядають питання пошуку ефективних шляхів підвищення рівня професійної компетентності завдяки поєднання традиційних технологічних процесів з оновленими, спрямованими на їх удосконалення. У той же час інші сучасні вчені у вирішенні питань окресленої проблематики все більше схиляються до радикальних змін, тобто застосування педагогічної інноватики. Над розробкою та впровадженням новітніх педагогічних технологій формування професійної компетентності працюють учені В. Беспалько, І. Бех, І. Зязюн, М. Кларін, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко, І. Якиманська, Н. Ярмаченко та ін.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики частково висвітлено в галузі мистецької освіти в роботах Є. Абдуліна, А. Арчажнікової, Г. Мостової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щербініної та ін. Разом з тим треба визнати, що деякі аспекти названої проблеми досліджувались опосередковано, зокрема, використання педагогічних технологій щодо означеної проблеми статті.

Метою статті є аналіз поняття „педагогічна технологія” та дослідження процесу застосування інноваційних педагогічних технологій у системі компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Останнім часом більшість дослідників розглядають педагогічну технологію як таку систему, у якій ефективність навчального процесу підвищується завдяки використанню різних засобів, методів, способів організації навчання. Д. Фінн визначає, що педагогічна технологія – це не тільки комплекс апаратури й навчальних матеріалів. Це спосіб організації, напрямком думок у системі типу „людина – машина”. Ця проблема причетна до економічних можливостей. Окрім цього, педагогічна технологія цілковито взаємодіє з наукою, мистецтвом і людськими цінностями. Найбільш докладно вивчає проблему педагогічних технологій П. Мітчел. У своїх працях він визначає педагогічну технологію як міждисциплінарний конгломерат відносно фактично всіх аспектів освіти, включаючи національну систему. У концептуальному аналізі різноманітних визначень він робить висновок про існування цілковитої мозаїки значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічного планування та ін. В остаточному визначенні він позначає, що педагогічна технологія як галузь досліджень і практики має відношення до всіх аспектів організації педагогічних систем щодо досягнення специфічних педагогічних результатів [2, с. 22].

Педагогічні технології в трактуванні вітчизняних вчених (В. Беспалько, Т. Ільїна, М. Кларин, Б. Лихачов, В. Монахов, О. Пехота, Г. Селевко та ін.) уважаються окремою галуззю педагогічної науки, що вбирає традиційний педагогічний досвід минулого й віддзеркалює в реальному процесі навчання новітні риси й закономірності реалізації навчально-виховного процесу на підґрунті функціонування системи „педагог – середовище – учень”. Поняття „технологія” (від грецьк. „*techne*” – вчення і „*logos*” – майстерність, мистецтво) трактується як „знання про майстерність” [2, с. 16]. Сучасна психолого-педагогічна література налічує понад 300 формулювань цього поняття, де в його вжитку й розумінні різними вченими маються значні розбіжності (В. Беспалько, І. Лернер, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.). Так, В. Беспалько визначає, що педагогічна технологія – це змістовна техніка навчального процесу; М. Кларін убачає в педагогічній технології системну сукупність і порядок функціонування всіх засобів щодо досягнення педагогічної мети; В. Монахов зазначає, що педагогічна технологія є моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу; Г. Селевко пише, що педагогічна технологія вбирає в себе зміст усіх визначень різних джерел; В. Сластьонін зауважує, що педагогічна технологія є упорядкованою сукупністю дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення результату. Незважаючи на різноманітність визначень, під

педагогічною технологією можна розуміти реалізацію змісту навчання відповідно до мети, наявної сукупності методів і засобів, у спрямуванні на досягнення специфічного результату навчання [2, с. 24].

Основними складниками педагогічної технології, які сприяють підвищенню ефективності процесу формування професійної компетентності вважаємо:

- визначення мети і завдань навчання, заплановане прогнозування специфічних результатів системи педагогічної взаємодії;
- розробка й конструювання змісту, форм, методів, засобів навчання; організація й коригування дій студентів під час педагогічної взаємодії;
- оцінювання знань та вмінь згідно із запланованим прогнозом результатів, їх контроль і коректування.

У наукових розвідках сучасних дослідників (О. Командишко, Г. Новікова, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.) виявлено, що в наш час значно поширився інтерес до інтегративних педагогічних технологій навчання як таких, що дозволяють суміщати різнопланові види діяльності майбутньому фахівцю. Досліджуючи інтегративні технологічні процеси навчання і виховання О. Михайличенко вважає, що до базових принципів сучасного інтегрованого підходу щодо системи підготовки учителів музики належать:

- системність музичного навчання і виховання, забезпечення якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності;
- створення умов для всебічного розвитку та професійної самореалізації майбутнього фахівця;
- гуманізація і демократизація педагогічного процесу, орієнтація на пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- креативність, здатність до постійного творчого оновлення та самовдосконалення [4, с. 74–75].

Теоретико-методологічні аспекти проблеми застосування інтегративних педагогічних технологій у музично-педагогічному процесі представлено в науково-дослідницькій та методико-практичній діяльності Л. Арчажнікової, М. Букач, Н. Гвоздевої, Н. Гуральник, А. Мартинюк, І. Немкіна та ін. Вчені приділяють увагу проблемам реалізації компетентнісного підходу в підготовці до проектної художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців.

У психологічних дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, М. Кагана, І. Кона, А. Лурії, О. Маслоу, Л. Рубінштейна та ін. науковців творча діяльність розглядається як форма виявлення професійно важливих індивідуальних якостей особистості. Творча діяльність, за висловами вчених, характеризується мотивацією дій особистості, наявністю інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій щодо змістовного боку її виконання. О. Командишко, досліджуючи художньо-творчу діяльність з позицій специфіки арт-менеджменту зазначає, що проблема формування професійної компетентності пов'язана з інноваційно-технологічними

підходами щодо вирішення педагогічних завдань, які в умовах ринкової економіки піддаються значному переосмисленню. Учена розглядає основні загальні та основні специфічні функції в художньо-проектній і організаційно-творчій діяльності. До основних загальних функцій вона відносить такі, як планування, організація, мотивування, контроль; до основних специфічних: збагачення досвіду художньо-творчої діяльності завдяки „зануренню” в художньо-проектну діяльність. Значну роль у цьому процесі, за дослідженнями вченої, відіграє потреба до самореалізації в професійній діяльності, спрямування щодо нових цілей, скоординованих на досягнення майбутнього результату творчої діяльності [6, с. 74].

Розгляд теоретичних положень науковців із запропонованої проблематики дозволяє визначити характеристики професійної компетентності майбутнього вчителя, сутнісними ознаками яких є діяльнісний характер, наявність системних професійних знань у галузі застосування нових технологій навчання, сукупність професійних якостей, що забезпечують ефективність і результативність професійної творчої діяльності. Виявлення сутнісних ознак професійної компетентності справджується в умінні приймати самостійні рішення у відповідальних ситуаціях, впроваджувати в професійну діяльність новітні педагогічні технології, надавати адекватну оцінку своїм діям у конкретному випадку, безперервно підвищувати свій освітній рівень та кваліфікацію завдяки ефективній самоосвітній діяльності (А. Мітяєва, В. Серіков, А. Хугорської).

Аналіз робіт відомих вчених приводить до висновку про те, що професійну компетентність майбутнього вчителя музики можна розглядати як багатоскладову, інтегральну здатність особистості, яка здійснюється на основі ґрунтовних педагогічних знань у галузі новітніх педагогічних технологій, містить професійні знання, навички й досвід успішної художньо-творчої діяльності в професійній і соціальній сфері.

Психолого-педагогічні дослідження дозволяють визначити професійну компетентність майбутнього вчителя музики як здатність до музично-педагогічної діяльності на підставі ґрунтовних музично-педагогічних знань, умінь, досвіду естетичного ставлення до дійсності, ціннісного ставлення до музичного мистецтва відповідно до суспільних вимог і запитів [7, с. 7]. Інтегральні характеристики професійної компетентності синтезуються в органічну структуру, складники якої віддзеркалюють мотиваційну, когнітивну, рефлексивну, духовно-ціннісну сфери особистості.

Розглянемо змістовно-структурну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на основі застосування інноваційних технологій навчання.

Мотиваційно-спонукальний компонент формує мотивацію в застосуванні інноваційних технологій навчання щодо забезпечення музично-професійного самовдосконалення, зумовлює позитивне ставлення до художньо-творчої діяльності, сприяє усвідомленню її

соціальної значущості, спрямовує на досягнення успіху в ній завдяки професійній компетентності, формує професійно-значущі якості.

Когнітивний компонент характеризується надбанням необхідних системних теоретичних знань (музично-теоретичних, інноваційно-технологічних, методичних), які забезпечують теоретико-методологічне підґрунтя ефективної художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики; засвоєнням категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного й виконавського мислення в єдності з професійно значущими якостями, які створюють сприятливі умови для забезпечення ефективної художньо-творчої діяльності.

Діяльнісно-творчий компонент акумулює досвід застосування інноваційних технологій навчання, музично-естетичний досвід, формування музично-виконавських умінь і навичок; зумовлює потребу в практичній реалізації набутого інноваційно-технологічного досвіду в процесі художньо-творчої діяльності.

Ціннісно-орієнтаційний передбачає потребу формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів); оцінно-результативної діяльності, яка базується на суспільній системі нормативів та цінностей [7].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на підґрунті досвіду застосування інноваційних педагогічних технологій базується на мотивації як основи будь-якої діяльності. Відсутність мотивації в навчанні стоїть на заваді можливого впливу кожної педагогічної технології. У наукових розробках відомих педагогів і психологів мотивація розглядається як одне з найважливіших утворень особистості, вчені наполягають на складності, якісній неоднорідності будови мотиваційної сфери (Л. Божович, О. Киричук, О. Леонт'єв, В. Моргун). Мотив – це усвідомлене особистістю внутрішнє спонукання до дії. Мотивація передбачає психологічну стимуляцію навчальної діяльності, потяг людини досягнути успіху в різних видах діяльності, пошук відповідей на запитання „чому?“, „навіщо?“, „заради чого?“ [8, с. 2 – 4]. Тобто виконання навчальної діяльності студентами базується на усвідомленні необхідності займатися нею, прагненні досягнути успіху в ній, спрямуванні всіх зусиль щодо отримання результату. У цьому контексті відзначимо, що мотивована професійна діяльність майбутніх учителів музики зумовлена: збільшенням музично-педагогічного досвіду на підставі опанування сучасними інноваційними технологіями, дослідницько-науковою діяльністю, моделюванням творчих проєктів на основі сучасних педагогічних технологій, активізацією художньо-творчої діяльності.

Питанням визначення когнітивно-аналітичної основи професійної компетентності приділено увагу в дослідженнях багатьох фахівців (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Рудницька, Н. Тализіна та ін.). Обґрунтуємо змістовний бік когнітивно-аналітичної основи професійної компетентності:

1) знання й уміння, що характеризують ступінь теоретичної обізнаності майбутніх учителів музики щодо музично-педагогічного, історико-теоретичного, інструментального й диригентсько-хорового циклів; знання й уміння, що сприяють цілісному уявленню про музичне мистецтво, стильову специфіку музичних творів, методичну основу майбутньої професійної діяльності;

2) продуктивні способи художньо-творчої діяльності, що постануть джерелом вироблення особистісних і професійних якостей майбутніх учителів музики [7, с. 8].

Когнітивний компонент професійної компетентності дозволяє майбутньому вчителю музики постійно отримувати необхідну інформацію; не тільки розуміти сутність проблеми, але й застосовувати нестандартні підходи та оптимальні рішення у процесі її розв'язання; постійно поповнювати, оновлювати й поглиблювати музично-педагогічні знання й навички на основі застосування інноваційних педагогічних технологій; поєднувати теоретичну й практичну готовність до здійснення проектно-художньо-творчої діяльності.

Процес практичного втілення духовно-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики знаходить вияв у творчій діяльності. Сутнісну характеристику моделі творчої діяльності представлено в різноманітних підходах дослідників (Л. Арчажнікова, Л. Масол, І. Мостова, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова та ін.). Учені виявили, що становлення професійної компетентності майбутнього вчителя музики здійснюється на тлі цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у практичній діяльності. Науковці зазначають, що важливість творчого розвитку в процесі професійної діяльності зумовлено тим фактом, що культурні здобутки, професійний досвід, досвід художньо-творчої діяльності засвоюються як перебудова, реконструювання свого минулого досвіду, як пошук сенсу інформації. Унаслідок творчої діяльності здійснюється реалізація мети самодостатньої особистості, відбувається саморозвиток, розкриваються музичні здібності, формуються якості, що характеризують творчу особистість [9, с. 28]. З огляду на це зазначимо, що оновлення змісту сучасної освіти ставить студентів перед фактом необхідності використання інноваційних технологій навчання, які надають можливість збільшувати досвід проектно-художньо-творчої діяльності за рахунок виявлення професійно-значущих якостей особистості під час самостійно розроблених музичних заходів (сценарії, рекламні проекти, розробки занять, тематичні концерти, лекції-концерти, конкурси тощо).

Внесок у розробку проблеми професійної компетентності в сучасній музично-педагогічній науці (М. Дяченко, А. Зайцева, М. Михаськова, В. Мішеченко, І. Мостова та ін.) базується на обґрунтуванні професійної компетентності у зв'язку з розвитком світоглядних орієнтацій майбутніх учителів музики. Формування ціннісно-орієнтаційної сфери майбутнього педагога як важливої умови його професійного становлення здійснюється

завдяки створення ціннісного простору в студентському середовищі, що співвідносить систему ціннісних позицій особистості із суспільними вимогами й надає можливість удосконалювати ціннісні пріоритети. Ціннісні орієнтації майбутнього педагога-музиканта детермінують його ставлення до професійно-педагогічних цінностей, забезпечують продуктивну художньо-творчу діяльність. Професійно-ціннісні орієнтації сприяють формуванню готовності до творчої діяльності, мотивації того чи іншого ставлення до цінностей, творчому самоствердженню й самореалізації майбутнього фахівця [11, с. 8].

Отже, формування професійної компетентності майбутніх учителів музики повинно базуватися на засвоєнні й втіленні знань про новітні технології навчання як складової формування уявлень про інноваційну педагогіку, яка дозволяє розв'язувати конкретні завдання, сприяє оволодінню операційними вміннями інтегрувати зміст музично-педагогічних предметів, забезпечити активізацію особистісного художньо-творчого зростання, створює умови оволодіння сучасною духовною культурою, необхідною для виконання художньо-творчих проектів у процесі професійної діяльності.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що проблематика формування професійної компетентності на основі застосування інноваційних педагогічних технологій є складною й не достатньо вивченою. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного визначення поняття професійної компетентності, проте значущість окресленої проблеми визнають усі дослідники беззаперечно.

Формування професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва вчені визначають як здатність до музично-педагогічної діяльності на засадах знань, досвіду застосування інноваційних педагогічних технологій, досвіду естетичного ставлення до музичного мистецтва відповідно до вимог і запитів. У процесі формування професійної компетентності гармонізується мотиваційно-спонукальний, когнітивно-аналітичний, діяльнісно-творчий, особистісно-орієнтовний аспекти професійної діяльності. Забезпечення високого рівня професійної компетентності майбутніх учителів музики набуває найбільшої ефективності за умов застосування провідних новітніх технологій. Безумовно, проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на основі застосування новітніх технологій потребує подальшого дослідження в таких напрямках, як розвиток таких особистісних якостей, як самостійність, креативність; діагностування професійних компетенцій; забезпечення ефективності формування професійної та особистісної компетентності майбутнього фахівця. Подальше впровадження сучасних новітніх технологій у педагогічний процес надасть змогу поліпшити процес якісної підготовки компетентних, конкурентоспроможних спеціалістів.

Список використаної літератури

- 1. Освітні технології** / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А. С. К., 2003. – 255 с.
- 2. Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Вид-во „Наука”, 2004. – 210 с.
- 3. Командышко Е. Ф.** Арт-менеджмент : новый опыт интеграционных технологий / Е. Ф. Командышко // М-лы всероссийской конференции (Юсовские чтения). – М., 2006. – С. 72 – 75.
- 4. Міхаськова М. О.** Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики та музичного виховання” / М. О. Міхаськова. – К., 2007. – 19 с.
- 5. Скуратівський Л.** Мотив як рушійна сила діяльності учнів в процесі вивчення мов / Л. Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2 – 4.
- 6. Зайцева А.** Творча самореалізація : теоретичні засади / А. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 24 – 28.
- 7. Плохотнюк О. С.** Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика професійної освіти” / О. С. Плохотнюк. – Л., 2009. – 20 с.

Мерем'яніна Л. М. Деякі аспекти проблеми формування професійної компетентності на засадах застосування інноваційних педагогічних технологій

Статтю присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на засадах застосування інноваційних педагогічних технологій. Проаналізовано поняття педагогічної технології та професійної компетентності, розглянуто зміст професійної компетентності вчителя музики та її структурні складники (мотиваційно-спонукальний, когнітивний, діяльнісно-творчий, ціннісно-орієнтаційний компоненти), визначено умови, що сприяють професійному становленню, зокрема, використання таких форм організації, як проектна художньо-педагогічна організація творчої діяльності на основі застосування сучасних педагогічних технологій.

Ключові слова: педагогічна технологія, професійна компетентність, художньо-творча діяльність.

Меремьянина Л. Н. Некоторые аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе применения инновационных педагогических технологий

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе применения инновационных педагогических технологий. Проанализированы понятия педагогической технологии и профессиональной компетентности,

рассмотрены содержание профессиональной компетентности учителя музыки и её структурные составляющие (мотивационно-побуждающий, когнитивный, деятельностно-творческий, ценностно-ориентационный компоненты), определены условия, способствующие профессиональному становлению, в частности, использование таких форм организации, как проектная художественно-педагогическая организация творческой деятельности на основе применения современных педагогических технологий.

Ключевые слова: педагогическая технология, профессиональная компетентность, художественно-творческая деятельность.

Meremyanina L. M. Some Aspects of Problem in the Formation of Professional Competence of Future Music Masters by Means of Innovative Technologies

The article is devoted to the problem in the formation of professional competence of future music masters by means of innovative pedagogical technologies. The concepts of professional competence of future music masters are analysed; maintenance of professional competence of music masters and its structural constituents (cognitive, valued-oriented and creative components) are considered; terms, which help in professional preparation, in particular, the use of such forms as project artistic and pedagogical organization of creative activity passed on modern pedagogical technologies are discussed.

Key words: pedagogical technologies, professional components, artistic and creative activities.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

А. А. Саркісова

**ВИВЧЕННЯ МОВНИХ СТЕРЕОТИПІВ
НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Постановка проблеми. Розвиток ділової активності в Україні спричинив появу підвищеного інтересу та все більшої популярності вивчення ділової іноземної мови. Державний статус української мови вимагає сьогодні від кожного фахівця доцільного та адекватного використання термінології свого фаху як у письмовому, так і в усному вигляді. Розвиток науки і техніки в наш час неможливий без обміну спеціальною інформацією, що з'являється в різних країнах у наукових періодичних виданнях, спеціальних бюлетенях, патентній літературі тощо.

Так, у Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005) зазначається, що створення Європейського простору вищої освіти висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, легшого доступу до інформації тощо, а тому слід розвивати комунікативну компетенцію студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) і ті стратегії, які їм необхідні для ефективної участі в процесі навчання та в тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися. Сучасними міжнародними освітніми вимогами передбачається, що випускник ВНЗ за рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти має володіти іноземною мовою на рівні, достатньому для безперешкодного спілкування із колегами. При цьому робиться наголос на необхідності навчання студентів не англійської мови для загальних цілей, а англійської мови для спеціальних цілей (Н. Ф. Бориско, В. Д. Борщовецька, Н. В. Зінукова, С. С. Коломієць, Е. В. Мірошніченко, О. П. Петрашук, Н. С. Саєнко, О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, О. М. Устименко, Н. В. Ягельська та ін.).

І однією з основних проблем в досягненні високого рівня професійного спілкування іноземною мовою є вдосконалення навичок коректного перекладу з однієї мови на іншу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме з цієї причини зараз відбувається активний пошук нових та удосконалення наявних технологій навчання. Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує величезну кількість новітніх моделей викладання, чільне місце серед яких посідає „контент-навчання” (*content-learning*) (J. Crandall (1992), S. Burger, M. Wesche & M. Migneron (1997), N. Cloud, F. Genesee та E. V. Hamayan (2000) та ін.), занурення (*immersion teaching*) (J. Cummins (2002), E. Day, S. Shapson (1993), F. Frisson-Rickson, J. Rebuffot (1986), коперативне навчання „cooperative learning” J. Johnson (2000), методика технічного перекладу та ін.

Вивчення питань перекладу науково-технічної літератури, яка відрізняється науковим стилем і стилем офіційних документів, часто потребує аналізу тексту, вивчення закономірностей функціонального стилю мови науки і техніки, що сприяє оволодінню технікою адекватного перекладу. Ця тема є актуальною у теорії перекладу, ще й тому що зросли науково-технічні контакти з англійським світом та збільшився обсяг перекладу різного роду англійських науково-технічних текстів.

Мета статті – полягає у тому, щоб виявити лексичні та синтаксичні труднощі, з якими найчастіше зустрічається перекладач науково-технічної літератури, здійснити їх докладний перекладознавчий аналіз і встановити закономірності та особливості застосування прийомів їх передачі у англо-українському перекладі.

Виклад основного матеріалу. Поняття „техніка перекладу” можна звести до вміння знаходити обґрунтовані рішення в складній проблемній ситуації. Існує декілька видів науково-технічного перекладу. Наприклад, вільний переклад – розуміння і передача загального змісту тексту. Цей вид

перекладу вживається в формі перекладу – конспекту, реферату, анотації тощо. Крім знання граматики і лексики він потребує певного обсягу знань з науки і техніки. Дослівний переклад розкриває зміст кожного речення і допомагає вірно зрозуміти його. При дослівному перекладі перекладене речення має ту саму структуру і порядок слів, як і відповідне англійське речення. Але дослівний переклад не може бути адекватним перекладом. Адекватний переклад передає точний зміст тексту із всіма відтінками і особливостями стилю у відповідності до норм рідної мови. Науково-технічні тексти характеризуються особливим стилем, який відрізняє їх від інших типів текстів. При перекладі таких текстів ця особливість створює додаткові труднощі та проблеми.

Серед лексичних труднощів науково-технічного перекладу В. І. Карабан виокремлює „багатозначність слів (термінів) та вибір адекватного словникового відповідника або варіанту перекладу слова (терміна), особливості вживання загальнонародних слів в науково-технічних текстах, правильне застосування того чи іншого способу перекладу лексики, визначення межі припустимості перекладацьких лексичних трансформацій, переклад термінів-неологізмів, аббревіатур, такі „фальшиві друзі” перекладача, як псевдоінтернаціоналізми, лексикалізовані форми множини іменників та терміни-омоніми, етноспецифічна лексика й етнонаціональна варіантність термінів, іншомовні слова і терміни в англійських науково-технічних текстах, різного роду власні імена і назви (фірм, установ і організацій) тощо”. До граматичних відмінностей зараховують особливості граматичної будови мови, форми і традиції письмового наукового мовлення.

Переклад науково-технічної літератури по праву посідає почесне місце серед інших перекладів. Переклад – своєрідна мовна діяльність, яка направлена на найбільш повне відтворення на іншій мові змісту і форми іншомовного тексту.

Процес перекладу складається із трьох етапів: сприймання (читання або слухання) на одній мові, розуміння, відтворення на рідній мові. Ці етапи повинні бути відокремлені проміжком часу, за який результат дії першого етапу (сприймання) перейде в об’єкт дії останнього (відтворення).

На початку першого етапу читач або слухач, намагається зрозуміти суть змісту, тобто виділити головні елементи системи діяльності: предмет (об’єкт) і процес (дію), потім аналізує та поетапно перекладає, згідно граматичних правил мови на яку перекладає. І кінцевим етапом буде відтворення з урахуванням відповідності елементів системи діяльності та синтаксичних вимог.

Переклад – цілеспрямований процес відтворення письмового тексту чи усного вислову засобами іншої мови. Оскільки переклад – це передавання змісту, то перекладаються не слова, граматичні конструкції чи інші засоби мови оригіналу, а думки, зміст оригіналу. Згідно з теорією перекладу, неперекладних матеріалів не існує – є складні для перекладу тексти. Труднощі під час перекладання пов’язані, по-перше, з недостатнім

знанням мови оригіналу, по-друге, з недостатнім знанням суті предмета, по-третє, з недостатнім знанням мови, якою перекладають, або з відсутністю в цій мові готових відповідників для висловлення того, що вже було висловлено засобами мови оригіналу: *Ваш проект самый интересный. – Ваш проект самый цікавий* (треба – *найцікавіший*). *Я считаю, что Вы правы. – Я рахую, що Ви праві* (треба – *Я вважаю, що Ви маєте рацію*). *Ask me another. – Спроси меня другой* (треба – *Я не знаю*). *I wish you had not said it. – Я желаю, чтобы ты не имел это сказанным* (треба – *Зачем ты это сказал!*). Адекватний переклад точно передає зміст оригіналу, його стиль, при цьому відповідає всім нормам літературної мови, напр.: *Клиент проживает по адресу... – Клиент мешкає за адресою ... Предоставленные бумаги к делу не относятся. – Подані папери не стосуються справи.*

Технічний переклад – це вид інформаційної діяльності, використовуваний для обміну науково-технічною інформацією між людьми, які спілкуються різними мовами. Особливості технічного перекладу полягають у насиченості текстів термінами, спеціальною інформацією (часто – якісно новою і майже нікому невідомою). Науково-технічна інформація, як правило, оформляється в письмовому вигляді, отже, для якісного перекладу потрібна термінологічна підготовка, бо незважаючи на спорідненість, зокрема, російська та українська мови мають суттєві (а часом навіть і принципові) відмінності у синтаксисі та фразеології. А англійська взагалі має ряд граматичних та лексичних особливостей.

Наприклад, для російських науково-технічних та ділових текстів характерно вживати конструкції з віддієслівним іменником, що надає викладові канцелярського відтінку. В українській же мові перевага надається дієслівним елементам: *требовать применения* *решительных мер* – вимагати *вжити* рішучих заходів, *требует коренного улучшения контроля за деятельностью* – вимагає докорінно *поліпшити* контроль за діяльністю. Англійські науково-технічні тексти мають наступний ряд особливостей:

1. Наявність довгих речень, які включають велику кількість другорядних і однорядних членів. При цьому залежні від підмета і присудка слова часто стоять на відстані від того слова, яке вони визначають.

This approach possesses the advantage over the experimental method of greater flexibility.

2. Вживання багатокomпонентних атрибутивних словополучень.

Pulse microwave radar station; airfield surface movement indicator; ect.

3. Уживання означень, утворених шляхом стягування цілих синтаксичних груп.

Temperature dependent замість dependent on temperature. Circulation induced effects замість effects induced by circulation.

4. Уживання синтаксичних конструкцій, пасивних конструкцій, зворотів (називний відмінок з інфінітивом).

The application of electronics was changed our life.

5. Наявність пропусків деяких службових слів (артиклів, допоміжних дієслів) особливо в таблицях, графіках, специфікаціях [2, с. 15].

Найбільш типовою лексичною ознакою науково-технічної літератури є насиченість тексту спеціальними термінами, термінологічними словосполученнями. Терміни – слова або словосполучення мають лінгвістичні властивості як і інші одиниці словникового складу. Відмінність терміна від звичайного слова залежить, перш за все, від його значення.

Терміни виражають поняття науково оброблені й властиві лише конкретній галузі науки і техніки. У лінгвістичному аспекті терміни, як і інші слова мови, мають явище багатозначності. У деяких випадках один і той же термін має різні значення в межах різних наук. Наприклад, в машинобудуванні valve – клапан, а в радіотехніці valve – електронна лампа. Особливі труднощі для перекладу викликають випадки, коли один і той же термін має різне значення залежно від приладу чи обладнання. Наприклад, термін key – ключ, шпилька, кнопка, перемикач та інші. Вирішальним при перекладі багатозначного терміна є контекст.

Найбільш складними для перекладу є терміни-неологізми. Ці терміни здебільшого не відображено в словниках. Особливо багато неологізмів серед фірмових назв, тобто назви певних виробів, які випускає фірма. Крім термінів у технічних текстах особливе місце посідають стереотипні слова і фрази (кліше). Кліше охоплюють ідіоми, усталені вирази, набір готових фраз.

Окрім термінів, технічні тексти характеризуються вживанням спеціальної технічної фразеології. Сюди також належать випадки, коли загальноживане слово в певних словосполученнях набуває термінологічного значення. Наприклад, electric eye – фотоелемент, atmospheric disturbance – атмосферні перешкоди.

Характерною рисою сучасної науково-технічної літератури є широке використання різних скорочень і аббревіатур. Слід пам'ятати, що прийняті скорочення є офіційними, загальноприйнятими і їх не можна довільно змінювати та замінювати. Наприклад, A. C. – alternating current, H. P – horse power.

З наведених прикладів бачимо, що відмінності у граматичних та лексичних структурах є основною з причин, які викликають труднощі під час перекладу. Але сутність, функції в усіх мов однакові. Найголовніші: комунікативна та функція мислення, які дуже тісно пов'язані між собою: для того, щоб спілкуватися, потрібно мислити й уміти передавати свої думки за допомогою мовних засобів. І якщо спробувати надати мовам їх первинної функції – відображення системи діяльності – в усіх мовах ми зможемо виділити предмет діяльності, процес, умови та результат або продукт діяльності. Ця основна спільна особливість спрощує процес перекладу та мінімізує явище багатозначності.

Висновок. Відомо, що основною функцією технічної літератури є повідомлення. Цим і визначається інформативна функція мови науково-технічної літератури. Потреба в перекладі щорічно збільшується, тому актуальним сьогодні є пошук раціональних шляхів вирішення проблеми швидкого та значного за обсягом перекладу.

Отже, вивчення мовних стереотипів у комунікативних ситуаціях спілкування загалом та науково-технічних аспектах зокрема, становить інтерес, насамперед у зіставному аспекті східнослов'янських та англійських граматичних структур та елементів діяльності під час змістовного перекладу на основі поетапного формування іншомовного речення. Такий аспект наукового дослідження підсилюється розширенням культурних та наукових зв'язків України з європейськими англomовними спільнотами.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому спробуємо практично довести, що діяльнісний підхід у навчанні технічних дисциплін іноземною мовою є ефективний і суттєво спрощує процес перекладу технічної літератури з однієї мови на іншу.

Список використаних джерел

- 1. Комиссаров В. Н.** Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – К., 1990.
- 2. Коптілов В.В.** Теорія і практика перекладу / В. В. Коптілов. – К. : „Вища школа”, 1982. – 315 с.
- 3. Латышев Л. К.** Курс перевода (эквивалентность и способы ее достижения) / Л. К. Латышев. – Киев : Международные отношения, 1981. – 248 с.
- 4. Лилова А. П.** Введение в общую теорию перевода / А. П. Лилова. – Киев : „Высшая школа”, 1985. – 270 с.
- 5. Федоров А. В.** Введение в теорию перевода / А. В. Федоров. – Киев : Высшая школа, 1970. – 334 с.

Саркісова А. В. Вивчення мовних стереотипів науково-технічної літератури

Статтю присвячено висвітленню та аналізу проблем перекладу науково-технічних текстів українською, російською та англійською мовою. Висвітлено лексичні та синтаксичні труднощі, з якими найчастіше зустрічається перекладач науково-технічної літератури, здійснено їх докладний перекладознавчий аналіз і встановлено закономірності та особливості застосування прийомів їх передачі у англо-українському перекладі.

Ключові слова: переклад, науково-технічна література, діяльнісний підхід, фахова інформація, перекладознавчий аналіз, лексичні та синтаксичні труднощі.

Саркісова А. В. Изучение языковых стереотипов научно-технической литературы

Статья освещает проблемы перевода научно-технических текстов на украинский, русский и английский языки. Выявлены лексические и синтаксические трудности, с которыми чаще всего встречается переводчик научно-технической литературы, произведен подробный переводоведческий анализ, в результате которого установлены закономерности и особенности применения приемов их передачи в англо-украинском переводе.

Ключевые слова: перевод, научно-техническая литература, деятельностный подход, профессиональная информация, переводоведческий анализ, лексические и синтаксические трудности.

Sarkisova A. V. Learning of Language Phenomena of Scientific and Technical Literature

The article is devoted to the analysis of translation problems of scientific texts in English, Russian and Ukrainian. The author showed the lexical and syntactic difficulties which often encountered translator of scientific and technical literature. Detailed analysis of translation was made and established patterns and features of the methods of transmission in the English-Ukrainian translation.

Key words: translation of scientific and technical literature, activity approach, technical information, translation analysis, lexical and syntactic difficulties.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012 р.

Прийнято до редакції 26.10.2012 р.

УДК 378.016:394.3(470+571)

В. И. Слыханова

**РУССКИЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР
КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ТАНЦА „ГАСК”)**

Сам термин „фольклор” автор работы, опираясь на исследования учёных, соотносит с широким кругом явлений: комплексом словесно-музыкальных, музыкально-хореографических, игровых и драматических видов народного творчества. Народный танец синкретичен и обнаруживает в себе все характерные признаки народного творчества.

Народный танец доступен современному исследователю в двух основных разновидностях: как танец, живущий и функционирующий в народной среде и являющийся неотъемлемой частью традиционной культуры народа, и как народно-сценический танец, существующий в системе современной художественной культуры. Первый – фольклорный, аутентичный, представляет собой одну из празднично-обрядовых форм жизнедеятельности народа.

С русским танцем всегда соседствует устное народное творчество; в терминологии народного танца ведущее место занимают фольклорные мотивы: „ручейки”, „звёздочки”, „голубцы”, „козочки”, „козлы”, а также „улица”, „кубарик”, „собака”, „кочерга”; фольклорно-образные способы

выражения танца: журавль, змейка, капуста, сосёнка, селезень и др. В русском танце прослеживается единство художественных стилевых черт с искусством живописи, архитектуры, декоративного творчества; несмотря на различие в материале и назначении, мы ощущаем мышление народа.

В народном танцевальном искусстве исторически сложились обрядовая, бытовая и сценическая хореография. У каждого из них своя специфика, свои закономерности.

Многочисленные археологические и этнографические исследования убедительно доказывают, что проблема формообразования, отыскания способов выразительности для образов внутриличностных состояний и переживаний внешней реальности решались на протяжении всей человеческой истории.

Сохранившиеся и приведённые в систему элементы народного танца составили значительный арсенал не только общетанцевальных средств. Многие столетия народное песенное и танцевальное творчество, дополняя друг друга, формировали индивидуально-художественные черты в соответствии с пониманием „меры и красоты”, характерные для древнерусского искусства, определяли стилистическую, мировоззренческую специфику и общность художественной культуры.

Как и во всех видах искусства, эстетический аспект в хореографии выступает на первый план. Воздействуя на сферу чувств человека, искусство даёт направленность, качественную наполненность мыслительным процессам, активным образом участвуя в формировании понятий, установок, убеждений, в формировании мировоззрения личности. Информация художественно „обуславливает” сферу духовной жизни, межличностных отношений.

Возможным способом накопления социально-культурного опыта в контексте преемственности поколений служит система непрерывного гуманитарного образования, которая в течение двадцати лет реализуется в Государственной академии славянской культуры (ГАСК).

В наиболее убедительной, наглядной форме эта система разработана в рамках непрерывного хореографического образования „школа – хореографическое училище – вуз – театр” авторской группой под руководством народного артиста России, доктора культурологии, профессора, выдающегося хореографа В. М. Захарова, что является принципиально новым в современном образовании.

Ключевой предмет на различных этапах хореографического образования в Институте танца ГАСК – региональная культура во всём объёме этого понятия. Как известно, национальная культура состоит из двух взаимовлияющих, взаимосвязанных систем: традиционной и профессиональной. Выделим такие компоненты, как креативно-творческий компонент воспитания хореографа специалиста, его готовность, способность к продуктивной творческой деятельности, творческому мышлению, сотрудничеству и взаимодействию в творчестве. Значимым

представляется развитие у личности способности к самоопределению и саморазвитию, в основе которого – активное взаимодействие субъектов.

Личность (индивидуальность) подвергается воздействию, с одной стороны, хореографа, с другой – материала танца. Причём естественно, что это разделение носит условный характер. Первое в художественном процессе связано с понятием „школы” – традиций в широком смысле, второе – с произведением искусства (репертуаром). При анализе можно двигаться от освоения „школы” (авторской) и от репертуара. Мы рассматриваем разные этапы познания: подготовительный – освоение и созидание материала танца, а также его воссоздание при сценическом воплощении.

Выработка критериев духовно-нравственной результативности – объективно сложный процесс; материалом анализа выступают такие виды танца, как региональный танец и сценический русский.

Студенческая практика на базе МГАТТ „Гжель” (Московский государственный академический театр танца), авторский коллектив под руководством хореографа В.М. Захарова является одновременно и мастерской для формирования профессиональных требований к специалистам высшего звена в области хореографического искусства, стержнем знаний и образования; объединяет нравственные основы творческого процесса и особенно – художественного, питающего не только самих творцов, но и тех, без кого не может быть искусства - зрителей, его воспринимающих. В репертуаре театра несколько концертных программ: „Здравствуйте, люди добрые”, „Дорога к Храму”, „России светлая душа”, одна из последних – „Журавли Победы”.

Стоит ли добавлять, как ответственна роль творцов, формирующих художественный вкус поколений. Есть только один путь – образование. Участие студентов Института танца в проведении занятий в лабораториях по русскому танцу, по технологиям освоения народно – сценического танца, участие в конкурсах балетмейстерских работ (Праздник народного танца на приз В. М. Захарова, Киров, 2006, 2007, 2008, 2009 гг.), способствует расширению сотрудничества, взаимного обмена и выработки адекватных критериев оценки качества в сфере хореографического образования. Культурным пространством для общения стали российские и международные конкурсы, форумы. Их география обширна: Владимир, Новосибирск, Донецк, Владикавказ, Махачкала, Москва и др.

Воспитание человека культуры предполагает „шлифование” разных граней культуры юной личности, той личности, которой предстоит крепнуть и закаляться, постоянно совершенствуясь, стремясь к открытости и диалогу. В творческом вузе проблемы духовно-нравственного воспитания, развития молодого поколения высвечиваются и другими гранями. Это связано с решением вопроса о взаимодействии традиционной и профессиональной культуры как условие творческого преобразования учащимися социокультурного опыта народа.

В творческом образовательном учреждении, Институте танца ГАСК, традиционная культура пронизывает все стороны учебной жизни, определяет микроклимат учебного заведения в целом. По существу, речь идет об извлечении специфической информации из культуры прошлого, формировании избирательности внимания человека, выделяющего те объекты, которые признаны им наиболее ценными для решения коренных проблем духовного бытия.

Обратимся к анализу тех конкретных составляющих, которые обеспечивают духовно-нравственное развитие личности средствами хореографии. Мы далеки от мысли, что этот сложный, комплексный, подчас опосредованный процесс может быть целиком обеспечен воздействием какого-либо одного вида искусства. Но исследовать механизм воздействия хореографической культуры при разных формах общения с ним необходимо.

В результате исследования удалось условно обозначить несколько этапов и, соответственно, ряд механизмов освоения танцевальной культуры, на которой базируется репертуар коллектива МГАТТ „Гжель”. На первый план ставится формирование системы общения, понимания творческих перспектив развития личности, развивающейся в процессе освоения репертуара в данном профессиональном коллективе.

Ввиду целевой направленности творческого коллектива на конечный результат – исполнение танцевального произведения перед зрителем мы видим несколько аспектов гармонического введения исполнителя в структуру танца: прежде всего – анализ танца как произведения искусства. Такой неторопливый подход помогает профессионально увидеть в культуре прошлого именно те черты и ценности, которые понятны с точки зрения общечеловеческого смысла.

Определяя тему общения, выявляя знание образцов народной хореографической культуры – эту совокупность материальных и духовных ценностей, созданных народом – ищем и находим эти черты и их отражение в творческой деятельности.

И сегодня народная хореографическая культура, объединяя в себе предшествующий опыт прошлого и настоящего, является благодатной почвой для формирования и развития творческих сил.

Проанализировав специфику русского народного танца в региональной культуре России, в исторической динамике культуры, мы выявили общность структурных компонентов танца, несущих образные характеристики. Они дают информацию о природе разновидностей русского танца. Русский танец чуток к новым веяниям в культуре, он несёт в себе богатство, стилистические черты, связанные с культурной традицией. Русский танец, как неотъемлемая часть народной культуры, занимает важное место в контексте диалога времён и поколений, он позволяет сохранять и развивать культурные традиции.

Единство слухового (музыка, песня) и зрительного (движения человеческого тела), восприятия – композиция в пространстве,

эмоционального (чувства, вызванные восприятием красоты) и рационального (содержание танца) – всё это определяет широкие возможности хореографии как средства не только эстетического воздействия на человека. Ещё активнее эмоциональное воздействие танца на самого исполнителя, на его духовно-нравственное развитие. Вопрос содержания танца является одним из определяющих; естественно, что, употребляя слово „содержание”, мы далеки от только сюжетного (фабульного) его толкования. Имеется в виду содержание как основополагающая сущность произведения искусства, его нравственная установка.

Профессиональная ответственность представлять хореографическое искусство всей России требует осмысленности и смелости. Коллектив МГАТТ „Гжель” с особой гордостью нацеливая на главное достоинство русской хореографии – её духовность и культуру, патриотический дух, несёт в себе, с одной стороны, возможность общения, причём общения на уровне современной культуры, потому что его исполнители, его создатели – люди нашего времени, соответственно, это общение на сегодняшнем уровне.

Народный сценический танец является свидетельством особой культуры.

Когда хореографы начинают работу над танцем не с замысла, а с придумывания движений и связывания их в определенном темпе и ритме, они всегда терпят неудачу. А для этого надо не порывать с традициями русского танцевального искусства.

В народных сценических танцах, чаще всего массовых, сильны элементы состязания. В обыденных, традиционных формах поведения людей, создаваемых танцем, раскрыта духовно-образная система художественного творчества народа, его мир в целостности, комплексно – в единстве мифологических и историко-этнографических основ.

Для реализации личностью всех своих способностей необходимо быть внутренне свободным, естественным, целеустремлённым, получать удовольствие от своей деятельности. Творческая направленность, упорство, смелость, способность видеть адекватные цели и средства, самостоятельность и независимость, энергия духа – синтетическая энергия человеческой психики. Между пониманием творчества и им самим стоит логика полифонирования, конкретизирующая собою неантагонистические отношения. Творчество предстаёт как сотворчество в разрешении противоречий.

Потребность в самообучении, в самосовершенствовании становится неперменной. Этическое начало личности и работа его функциональных органов всё больше связываются. Реальное выращивание в себе всех слоёв сознания, вызывая в себе, помимо бытийного (обычной жизни), рефлексивный слой и духовный, делает исполнителя личностью.

Вопросы духовно-нравственного, патриотического, гражданского воспитания личности, основанного на творческом освоении эстетических

богатств русской народной хореографической культуры раскрываются в процессе профессионального становления хореографа (с учётом обновления содержания хореографического образования как в теоретическом, так и в практическом аспектах).

Список использованной литературы

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Батищев Г. С. – СПб : РХГИ, 1997. **2. Захаров В. М.** Русская народная хореография в системе регионально-этнографической культуры России : автореф. дисс. на соиск учен. степени д-ра культурол. наук / Захаров В. М. – М. : 2004. **3. Орлова Э. А.** Культурная (социальная) антропология / Э. А. Орлова. – М., 2004. – С. 323. **4. Флиер А. Я., Полетаева М. А.** Происхождение и развитие культуры / Флиер А. Я., Полетаева М. А. – М., 2008. – С. 137 – 138. **5. Кучмаева И. К.** Социальные закономерности и механизмы наследования культуры / Кучмаева И. К. – М. : ГАСК, 2006. **6. Михеева Л. Н.** Воспитание человека культуры / Михеева Л. Н. // Педагогическое образование и наука, 2010. – № 7. **7. Раппопорт С. Х.** От художника к зрителю. Как построено и функционирует произведение искусства / Раппопорт С. Х. – М. : Сов. художник 1978. **8. Уральская В. И.** Эстетические проблемы взаимовлияния народного и профессионального искусства (на материале хореографии) / Уральская В. И. – М., 1969. **9. Уральская В. И.** Русский народный танец. История и современность / Уральская В. И. – М. : 2003. – С. 14.

Слиханова В. І. Російський хореографічний фольклор як важлива частина навчально-виховного процесу творчого ВНЗ (на прикладі інституту танцю „ГАСК”)

Російський народний танець у своєму кодовому генетичному аспекті володіє тими якостями, які дозволяють йому зберігати етично-етичні норми, здійснювати прямий зв'язок з життям народу.

Ключові слова: народний танець, професійна культура, особистість, виховання.

Слыханова В. И. Русский хореографический фольклор как важная часть учебно-воспитательного процесса творческого вуза. (на примере ИНСТИТУТА ТАНЦА „ГАСК”)

Русский народный танец в своём кодовом генетическом аспекте обладает теми качествами, которые позволяют ему сохранять нравственно-этические нормы, осуществлять прямую связь с жизнью народа.

Ключевые слова: народный танец, профессиональная культура, личность, воспитание.

Slyhanova V. I. Russian Choreographic Folklore as Important Part of Teaching and Educational Process of Creative Higher Education Institution. (On an Rxample of Institute of the Dance „GASK”)

Russian national dance in the code genetic aspect possesses those qualities which allow it to keep moral ethical standards, to carry out direct link with people life.

Key words: national dance. Professional culture. Personality. Education.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 001.4+681.518

Н. А. Сура

**ВИЗНАЧЕННЯ КІЛЬКІСНОГО СКЛАДУ УЧАСНИКІВ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
(НА ПРИКЛАДІ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ)**

Визначення кількісного складу учасників експериментального навчання можна здійснити, насамперед, спираючись на теоретичні уявлення про змістовні характеристики та специфічні особливості навчального процесу з формування професійної іншомовної компетенції у вищих немовних навчальних закладах.

Варто зазначити, що в підготовці та організації експериментального навчання ми керувалися основними положеннями теорії методичного експерименту, яку розробив В. Артемов [1].

Для того, щоб зробити експериментальне навчання більш переконливим, ми використали спосіб підсилення „супротивної сторони” (П. Гурвич [2]), який полягав у тому, що студенти контрольних груп мали дещо кращі показники сформованості професійної іншомовної компетенції *на початку 1-го етапу* експериментального навчання (2010 – 2011 навчальний рік) – *констатувальний експеримент*.

При цьому ми виходимо з того, що визначення кількісного складу учасників експериментального навчання було виконано нами в умовах педагогічного процесу та надало нам змогу реально відобразити показники сформованості професійної іншомовної компетенції у студентів ІТ-спеціальностей *на етапі констатувального експерименту*.

Мета статті – визначити кількісний склад учасників експериментального навчання (на прикладі ІТ-спеціальностей Східноукраїнського національного університету (СНУ) імені Володимира Даля.

Визначення кількісного складу учасників експериментального навчання проводилося на базі трьох факультетів СНУ імені Володимира

Даля: інноваційної економіки і кібернетики; комп'ютерних наук і технологій; математики та інформатики.

Визначення кількісного складу експериментальних і контрольних груп і розробка критеріальної бази проводилися на початку 1-го етапу експериментального навчання (2010 – 2011 навчальний рік) – констатувальний експеримент.

Розподіл загальної кількості студентів ІТ-спеціальностей за факультетами й напрямками підготовки у СНУ імені Володимира Даля (див. табл. 1) представимо в такому порядку:

Таблиця 1

**Розподіл загальної кількості студентів ІТ-спеціальностей
за факультетами й напрямками підготовки
у СНУ імені Володимира Даля**

Факультет інноваційної економіки і кібернетики			
Напрямок підготовки: 6.030502 „Економічна кібернетика”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	УП 781 (20 студентів)	УП 791 (17 студентів)	УП 701 (17 студентів)
Факультет комп'ютерних наук і технологій			
Напрямок підготовки: 6.050101 „Комп'ютерні науки”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	КТ 181 (23 студенти) КТ 182 (23 студенти)	КТ 191 (23 студенти) КТ 192 (22 студенти)	КТ 101 (21 студент) КТ 102 (21 студент)
Напрямок підготовки: 6.050201 „Системна інженерія”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	КТ 281 (22 студенти) КТ 282 (22 студенти) КТ 283 (24 студенти) КТ 284 (19 студентів) КТ 285 (22 студенти) КТ 286 (22 студенти)	КТ 291 (23 студенти) КТ 292 (23 студенти) КТ 293 (22 студенти) КТ 294 (20 студентів)	КТ 201 (17 студентів) КТ 202 (17 студентів) КТ 203 (16 студентів) КТ 204 (16 студентів)
Напрямок підготовки: 6.050202 „Автоматизація і комп'ютерно-інтегровані технології”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс

Академічна група	КТ 381 (23 студенти)	КТ 391 (18 студентів)	КТ 301 (19 студентів)
	КТ 382 (22 студенти)	КТ 392 (18 студентів)	КТ 302 (16 студентів)
	КТ 383 (23 студенти)	КТ 393 (17 студентів)	КТ 303 (17 студентів)

Факультет математики та інформатики			
Напрямок підготовки: 6.040302 „Інформатика”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	МТ 181 (25 студентів) МТ 182 (23 студенти)	МТ 191 (20 студентів) МТ 192 (21 студент)	МТ 101 (22 студенти) МТ 102 (21 студент)
Напрямок підготовки: 6.050102 „Комп’ютерна інженерія”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	МТ 481 (19 студентів) МТ 482 (17 студентів) МТ 483 (17 студентів)	МТ 491 (21 студент) МТ 492 (22 студенти)	МТ 401 (19 студентів) МТ 402 (16 студентів)
Напрямок підготовки: 6.170101 „Безпека інформаційних і комунікаційних систем”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	МТ 681 (13 студентів)	МТ 691 (18 студентів)	МТ 601 (16 студентів)
Напрямок підготовки: 6.040301 „Прикладна математика”			
	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс
Академічна група	МТ 281 (20 студентів)	МТ 291 (20 студентів)	МТ 201 (20 студентів)

Загальна кількість студентів ІТ-спеціальностей у СНУ імені Володимира Даля за трьома факультетами й за напрямками підготовки виявилася такою:

- 2008 навчальний рік (3 курс): 6.030502 „Економічна кібернетика” – 20 студентів; 6.050101 „Комп’ютерні науки” – 46 студентів; 6.050201 „Системна інженерія” – 131 студент; 6.050202 „Автоматизація і комп’ютерно-інтегровані технології” – 68 студентів; 6.040302 „Інформатика” – 48 студентів; 6.050102 „Комп’ютерна інженерія” –

53 студенти; 6.170101 „Безпека інформаційних і комунікаційних систем” – 13 студентів; 6.040301 „Прикладна математика” – 20 студентів.

- 2009 навчальний рік (2 курс): 6.030502 „Економічна кібернетика” – 17 студентів; 6.050101 „Комп’ютерні науки” – 45 студентів; 6.050201 „Системна інженерія” – 88 студентів; 6.050202 „Автоматизація і комп’ютерно-інтегровані технології” – 53 студенти; 6.040302 „Інформатика” – 41 студент; 6.050102 „Комп’ютерна інженерія” – 43 студенти; 6.170101 „Безпека інформаційних і комунікаційних систем” – 18 студентів; 6.040301 „Прикладна математика” – 20 студентів.

- 2010 навчальний рік (1 курс): 6.030502 „Економічна кібернетика” – 17 студентів; 6.050101 „Комп’ютерні науки” – 42 студенти; 6.050201 „Системна інженерія” – 66 студентів; 6.050202 „Автоматизація і комп’ютерно-інтегровані технології” – 52 студенти; 6.040302 „Інформатика” – 43 студенти; 6.050102 „Комп’ютерна інженерія” – 35 студентів; 6.170101 „Безпека інформаційних і комунікаційних систем” – 16 студентів; 6.040301 „Прикладна математика” – 20 студентів.

Систематизуємо отримані дані у зведеній таблиці (див. табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл загального числа студентів ІТ-спеціальностей у СНУ імені Володимира Даля за напрямом підготовки (2008 – 2010 рр.)

Напрямок підготовки Перелік 2006 року	2008 3 курс	2009 2 курс	2010 1 курс	Загальна кількість студентів за 2008 – 2010 рр.
6.030502 „Економічна кібернетика”	20	17	17	54
6.050101 „Комп’ютерні науки”	46	45	42	133
6.050201 „Системна інженерія”	131	88	66	285
6.050202 „Автоматизація і комп’ютерно-інтегровані технології”	68	53	52	173
6.040302 „Інформатика”	48	41	43	132
6.050102 „Комп’ютерна інженерія”	53	43	35	131
6.170101 „Безпека інформаційних і комунікаційних систем”	13	18	16	47
6.040301 „Прикладна математика”	20	20	20	60
Усього	399	325	291	1015

Для диференціації випробовуваних (загальний обсяг вибірки – 1015 осіб) за рівнем володіння іноземною мовою в межах, сформульованих у Програмі з англійської мови для професійного спілкування [3], а також з метою розподілу випробовуваних (студентів) на експериментальні і

контрольні групи, було проведено вхідне тестування з іноземної мови на початку 1-го етапу експериментального навчання (2010 – 2011 навчальний рік) – констатувальний експеримент.

У тестування, крім завдань базового рівня, були включені завдання підвищеного й високого рівнів складності. Рівень складності завдань визначався рівнями складності мовного матеріалу й умінь, що перевірялися, а також типом завдання.

Тестування містило кілька розділів:

Розділ 1. „Аудіювання” – включав 15 завдань трьох рівнів складності (30 хвилин).

Розділ 2. „Читання” – містив 9 завдань трьох рівнів складності (30 хвилин).

Розділ 3. „Граматика і лексика” – містив 20 завдань трьох рівнів складності (40 хвилин).

Розділ 4. „Письмо” – складався з 2-х завдань, виконання яких вимагало демонстрації різних умінь писемного мовлення, що належать до трьох рівнів складності (60 хвилин).

Розділ 5. „Говоріння” – складався з 2-х завдань трьох рівнів складності, що припускають вільно конструйовану розгорнену усну відповідь (10 хвилин на одного випробовуваного).

Базовий, підвищений і високий рівні завдань співвідносилися з рівнями володіння іноземними мовами, визначеними в документах Ради Європи таким чином: Базовий рівень: А 2+; Підвищений рівень: В 1; Високий рівень: В 2 [3].

Завдання розташовувалися за зростаючим ступенем складності всередині кожного розділу. Варіанти тестів були рівноцінні за складністю, однакові за структурою, паралельні за розташуванням завдань.

Визначення результатів тестування здійснювалося у 2 етапи: підрахунок первинних балів за виконання випробовуваними (студентами) завдань у п’яти розділах; розрахунок атестаційного бала (за п’ятибальною шкалою).

При підрахунку первинних балів у розділах „Аудіювання”, „Читання”, „Граматика і лексика” за кожен правильну відповідь студент отримував один бал, за винятком завдань на встановлення відповідності, де кількість отриманих балів дорівнювала кількості правильно встановлених відповідностей.

У розділах „Говоріння” й „Письмо” кількість первинних балів випробовуваних визначалася за допомогою спеціальних схем оцінювання виконання завдань за виділеними критеріями.

Розрахунок тестового бала проводився шляхом підсумовування первинних балів за кожен розділ письмової частини та усну частину.

Перерахунок результату, отриманого за 100-бальною шкалою, в атестаційну оцінку проводився за такою схемою: оцінка „2” виставлялася, якщо випробовуваний набрав від 0 до 30 балів; оцінка „3” виставлялася, якщо випробовуваний набрав – від 31 до 58 балів; оцінка „4”

виставлялася, якщо випробовуваний набрав – від 59 до 83 балів; оцінка „5” виставлялася, якщо випробовуваний набрав – від 84 до 100 балів.

Підрахунок первинних балів за виконання випробовуваними (студентами) тестових завдань в п’яти розділах представлено в *табл. 3*.

Таблиця 3

**Підрахунок первинних балів за п’ятьма розділами
(„Аудіювання”, „Читання”, „Граматика і лексика”, „Письмо”,
„Говоріння”)**

Англійська мова

№ п/п	Інтервал шкали тестових балів										Усього студентів В
	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	
2008 (3 курс)	0,31%	2,13%	3,24%	5,62%	8,73%	13,54%	17,28%	23,84%	17,12%	8,19%	399
2009 (2 курс)	0,65%	4,37%	5,48%	8,13%	10,23%	12,14%	15,24%	20,90%	17,89%	4,97%	325
2010 (1 курс)	0,24%	3,17%	3,98%	5,84%	9,37%	13,26%	18,72%	22,23%	17,56%	5,63%	291

Змістовні відмінності в рівні підготовки випробовуваних (студентів) з іноземної мови представлено в *табл. 4*.

Таблиця 4

**Розрахунок атестаційного бала (за п’ятибальною шкалою) (загальне
число випробовуваних – 1015 студентів) *Англійська мова***

Характеристика випробовуваних (студентів)	Опис рівня підготовки з іноземної мови
Незадовільний рівень (Оцінка „2”) Тестовий бал – 0 – 30 балів Кількість студентів у цій групі – 8,2 % (83 студенти)	Представники цієї групи згідно з критеріями засвоєння елементів змісту видів мовленнєвої діяльності не досягли необхідного рівня в жодному з видів мовленнєвої діяльності. Виняток становлять тільки завдання на перевірку вмінь розуміння основного змісту тексту в розділі „Читання”

Продовження табл. 4

<p>Задовільний рівень (Оцінка „3”) Тестовий бал – 31 – 58 балів Кількість студентів у цій групі – 23,6 % (239 студентів)</p>	<p>Представники цієї групи, окрім умінь розуміння основного змісту тексту, продемонстрували сформованість умінь розрізняти структурно-сміслові зв'язки тексту, а також навички застосування окремих лексико-граматичних елементів, що дозволило їм загалом справитися з таким завданням, як лист особистого характеру (розділ „Письмо”)</p>
<p>Хороший рівень (Оцінка „4”) Тестовий бал – 59 – 83 балів Кількість студентів у цій групі – 50,4 % (512 студентів)</p>	<p>Представники цієї групи загалом справилися з усіма елементами змісту в усіх видах мовленнєвої діяльності, що перевірялися, за винятком умінь витягувати необхідну інформацію й робити висновки в розділі „Аудіювання”</p>
<p>Відмінний рівень (Оцінка „5”) Тестовий бал – 84 – 100 балів Кількість студентів у цій групі – 17,8 % (181 студент)</p>	<p>Випробовувані в цій групі продемонстрували сформованість умінь, що перевірялися, і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, особливо в таких продуктивних видах мовленнєвої діяльності, як „Письмо” і „Говоріння”, де відсоток виконання наближається до максимального</p>

Зазначимо, що студенти, які отримали оцінки „4” і „5”, уміють вирішувати однакові комунікативні завдання, але якість їх рішення (правильність оформлення мовлення, ступінь автентичності продукovanого матеріалу тощо) може помітно розрізнятися відповідно до отриманого на тестуванні результату.

Ураховуючи змістовні відмінності в рівні підготовці випробовуваних з іноземної мови, представлені в табл. 4, із загального обсягу вибірки – 1015 студентів, були сформовані експериментальні і контрольні групи.

Дані, отримані за кількісним складом експериментальних і контрольних груп на початку 1-го етапу експериментального навчання (2010 – 2011 навчальний рік) – констатувальний експеримент – наведено нижче:

Експериментальні групи: Усього – 64 студенти. Дівчата – 20 осіб. Хлопці – 44 особи. *Контрольні групи:* Усього – 76 студентів. Дівчата – 14 осіб. Хлопці – 62 особи.

Явище академічної міграції студентів, яке спостерігалось нами на 2-му етапі експериментального навчання (2011 – 2012 навчальний рік), і, яке має місце на 3-му етапі експериментального навчання (2012 – 2013 навчальний рік), викликало незначні зміни в кількісному складі експериментальних і контрольних груп.

Дані, отримані за кількісним складом експериментальних і контрольних груп на 2-му етапі експериментального навчання з урахуванням явища академічної міграції студентів, наведено нижче:

Експериментальні групи: усього – 71 студент. Дівчата – 22 особи. Хлопці – 49 осіб. *Контрольні групи:* усього – 85 студентів. Дівчата – 15 осіб. Хлопці – 70 осіб.

Дані, отримані за кількісним складом експериментальних і контрольних груп на 3-му етапі експериментального навчання з урахуванням явища академічної міграції студентів, наведено нижче:

Експериментальні групи: усього – 69 студентів. Дівчата – 21 особа. Хлопці – 48 осіб. *Контрольні групи:* усього – 82 студенти. Дівчата – 14 осіб. Хлопці – 68 осіб.

Перспективи проблеми, що досліджується, полягають у проведенні порівняльно-зіставного аналізу результатів експериментального навчання студентів експериментальних та контрольних груп наприкінці третього етапу дослідно-педагогічної роботи – *етап контрольного експерименту*.

Список використаної літератури

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с. **2. Гурвич П. Б.** Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с. **3. Програма** з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

Сура Н. А. Визначення кількісного складу учасників експериментального навчання (на прикладі ІТ-спеціальностей Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля)

Спираючись на теоретичні уявлення про змістовні характеристики та специфічні особливості навчального процесу з формування професійної іншомовної компетенції у вищих немовних навчальних закладах, у статті було визначено кількісний склад експериментальних і контрольних груп на прикладі ІТ-спеціальностей Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ключові слова: експериментальне навчання, експериментальні групи, контрольні групи, студенти, ІТ-спеціальності.

Сура Н. А. Определение количественного состава участников экспериментального обучения (на примере ИКТ-специальностей Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля)

Опираясь на теоретические представления о содержательных характеристиках и специфических особенностях учебного процесса по формированию профессиональной иноязычной компетенции в высших неязыковых учебных заведениях, в статье был определен количественный состав экспериментальных и контрольных групп на примере ИКТ-

специальностей Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, экспериментальные группы, контрольные группы, студенты, ИКТ-специальности.

Sura N. A. Determination of Experimental Quantitative Structure (for IT-specialities of East-Ukrainian National University Named after Vladimir Dahl as an Example)

Based on the theoretical ideas about substantial characteristics and specifics of formation of professional foreign competence at higher non-languages educational establishments, in the given article was determined the experimental quantitative structure (for IT-specialities of East-Ukrainian National University named after Vladimir Dahl as an example).

Key words: experimental learning, experimental groups, control groups, students, IT-specialities.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.444:371.212:37.015.3

В. А. Триндюк

**АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ**

Модернізація – основна проблема сучасної освітньої системи України. Дослідження показують, що це процес безперервний, постійно перебуває на стадії вдосконалення, оскільки невинно триває науково-технічний прогрес, розвивається глобальна всесвітня павутина, змінюються соціально-політичний, економічний стан не лише в Україні, а й у всьому світі.

Одним з наслідків залучення України в простір Болонського процесу є розвиток академічної мобільності, яка розглядається в рамках Болонського процесу в якості обов'язкової умови формування Європейського простору вищої освіти.

З огляду на вищевказане, метою статті є дослідження поняття „академічна мобільність” та виявлення проблем названого процесу у вищій освіті України з метою її вдосконалення, підвищення якості та підготовки конкурентоспроможного спеціаліста.

Питанням академічної мобільності займаються педагоги, філософи, соціологи тощо. Серед них В. Астахова, Е. Астахова, В. Байденко, В. Воловик, Л. Гурч, Н. Гуляєва, Л. Колісник, Л. Сокурянська та інші. Дослідники висвітлюють актуальні питання оновлення освітнього

простору та особливості академічної мобільності в просторі трансформацій XXI століття.

Після входження в Болонський освітній простір Україна відчула вагому підтримку європейської спільноти. За цей час у нашій країні побувало багато місій Ради Європи, які розглядали стан освіти, проводили експертизу освітянської законодавчої бази і практично зауважень не було. Сьогодні вже майже немає опонентів щодо ступеневості вищої освіти, яка підвищує мобільність і вертикальну, і горизонтальну.

Напрями розвитку вищої освіти в Україні, з одного боку, стратегічні, з іншого – вони дадуть імпульс для подальшого поліпшення стану освіти і науки вже в недалекому майбутньому [8].

Тому участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти.

Академічна мобільність належить до важливих соціальних чинників розвитку студентства, його потенційних і реальних можливостей. Законопроект „Про вищу освіту” від 28.08.2012 р. визначає академічну мобільність як систему заходів, що забезпечують право та можливість для учасників навчально-виховного процесу на викладання, навчання чи стажування в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами для опанування освітньої програми або її частини та/або здійснення наукової діяльності тощо [6].

Як показало дослідження, існує безліч дефініцій поняття академічна мобільність. Воно розглядається як: а) важливий складник процесу інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір; б) період навчання студента в країні, громадянином якої він не є [4]; в) важлива якісна особливість європейського простору, що передбачає обмін людьми між вищими навчальними закладами та між державами [7].

Ми підтримуємо думку Л. Сокурянської, яка визначає академічну мобільність як „вид соціального переміщення агента, яке не супроводжується зміною його соціального статусу, здійснюється з ціллю продовження освіти і всередині своєї країни, міста, ВНЗ, і за кордоном” [9, с. 284].

На нашу думку, основним фактором розвитку академічної мобільності студентів є підтримка різноманітними програмами (ERASMUS, COMMETT, LINGUA, TEMPUS). Щорічно на наукові конференції, семінари, стажування, навчання за різними програмами виїжджають мільйони людей. Мобільність збагачує національні культури й збільшує освітній і професійний досвід її учасників; є істотним чинником системних змін через безпосереднє поширення досвіду; підвищує якість підготовки фахівців; піднімає рейтинг університету в цілому. Підтвердженням визнання зростаючої важливості цього чинника стало прийняття в 2001 р. Європарламентом і Радою рекомендацій з

підсилення мобільності всіх людей, що мають відношення до освіти, а також з підвищення їхньої кваліфікації [2, с. 4].

Згідно з Проектом Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [10, с. 14] розробляється Національна система професійних кваліфікацій, яка в основному відповідає європейській. Тому запозичення та використання досвіду для вдосконалення системи вищої освіти України шляхом розвитку академічної мобільності є необхідністю.

Разом з тим, як вказано в Проекті, необхідно розробити та забезпечити реалізацію заходів щодо залучення іноземних студентів для навчання в Україні, передбачивши збільшення кількості навчальних програм для них у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти [10, с. 15].

У 2011 році вперше за часи незалежності України на навчання та стажування в провідних вищих навчальних закладах з держбюджету виділено 44,1 млн. грн. У 2011/2012 навчальному році направляється на навчання в провідні ВНЗ Західної Європи 300 осіб. Саме таку кількість у наш час дозволяють навчати за кордоном фінансові можливості держави. Таким чином, за своєю суттю академічна мобільність – це обмін досвідом між учасниками названого процесу, що беззаперечно є величезним плюсом для всіх її учасників.

Доцільність і важливість всестороннього розвитку академічної мобільності, без якої не можливо уявити сучасну вищу школу, є, безумовно, дуже важливим питанням із входженням до Європейського простору освіти. Усе ж здається обґрунтованим акцентування уваги на негативних моментах, які виникають в університетській спільноті України.

Як показало дослідження, на ринку праці розвиваються абсолютно різні ситуації. Так, у Німеччині найбільшою популярністю на сьогоднішній момент користуються технічні спеціальності, оскільки технологічний розвиток цієї країни випереджає багато інших, що вимагає все нових і нових припливів фахівців у різних галузях: електротехніка, машинобудування, приладобудування, біотехнологія, хімія і т. д. В Україні йде процес становлення економіки і попит мають економічні, юридичні, управлінські й інші спеціальності. Отримавши освіту з такої спеціальності за кордоном і досконало володіючи іноземною мовою, в Україні, безумовно, можна побудувати успішну кар'єру. У свою чергу, інженеру-фахівцеві, що отримав освіту і пройшов практику на високотехнологічних підприємствах Німеччини, нелегко буде знайти досить представницьку й відповідно високооплачувану роботу в Україні. Тому отримавши добрі знання та досвід навчання й роботи за кордоном, наші студенти можуть залишатися там на постійне місце проживання, що може призвести до втрати в Україні висококваліфікованих спеціалістів.

Науковці називають „больові точки” розвитку академічної мобільності для України (та й не тільки), серед яких добре відомий „відплив інтелект”. Е. Астахова [1, с. 33] вказує на сукупність проблем зовнішнього та внутрішнього „відпливу інтелекту”. Слід погодитись, що їх треба розглядати в сукупності. Якщо зовнішній „відплив інтелекту”

трактується як втрата „точок зростання” у зв’язку з від’їздом за рубіж яскравих наукових індивідуальностей, розпадом наукових шкіл і закриттям перспективних наукових напрямів розвитку науки і техніки, то в сукупності з „внутрішнім впливом інтелекту” це вже означає зниження „критичної маси”, необхідної для відтворення наукових кадрів і збалансованого розвитку наукового потенціалу.

У матеріалах Всесвітньої конференції з вищої освіти („Всесвітня декларація про вищу освіту для ХХ століття: підходи і практичні заходи”, ст. 16) підкреслюється, що „необхідно стримувати „вплив інтелекту”, оскільки він продовжує позбавляти країни, які переживають перехідний період, висококваліфікованих фахівців, які потрібні для прискорення їх соціально економічного розвитку” [3, с. 16].

Ще одна „зона ризику”, яка пов’язана з розвитком академічної мобільності, в усякому разі при повноцінній, масовій її реалізації, – це можливе руйнування наукових шкіл, які є найважливішим складником сучасної університетської освіти. Для наукових шкіл і напрямів значущість одного-двох учених може бути критичною. Немає необхідності у виїзді за кордон десятка представників тієї або іншої наукової школи для того, щоб вона ослабла й зрештою зруйнувалася. Наукові школи, які формуються не одне десятиліття, хворобливо реагують на втрату одного-двох учених, тим більше, якщо на постійне місце проживання виїжджає лідер напрямку. А без такого „поживного середовища” наукові школи дуже багато що втрачають, якщо взагалі можуть існувати [1, с. 36].

Мобільність надає можливість різним учасникам цього процесу досягти низки цілей і задовольнити потреби, які можуть бути надзвичайно різноманітні й можуть носити і суто раціональний (освоєння нових компетенцій), і емоційний характер (поїхати чимдалі від рідної домівки).

Студенти навчаються в інших ВНЗ, переслідуючи здебільшого кілька цілей одночасно. Серед них: отримання міждисциплінарних компетенцій, конкретних специфічних знань; знайомство з науковими й освітніми традиціями й школами, з культурою іншого регіону або країни; пошук кращих умов навчання й роботи. Тому науковці розглядають також і соціально-психологічні проблеми, які виникають у результаті академічної мобільності.

Відомо, що для успішної реалізації будь-якої діяльності потрібна чітко сформована мотивація, що базується на трьох ключових чинниках: інтерес, вигода й психологічний комфорт. Якщо з першими двома чинниками все зрозуміло, то ось з психологічним комфортом усе йде складніше: чуже мовне середовище, зіткнення з незвичними для себе традиційними способами поведінки й незнайомими звичаями викликає навіть у підготовленої людини стан постійної напруги й дискомфорту.

Так, за дослідженнями В. Воловик [5, с. 113], задля успіху названого процесу особливо важливим є національне самовизначення студента, який перебуває за кордоном. Під національним самовизначенням розуміють рівень і зміст ставлень індивіда до культури, мови, історії країни, яку цей

індивід представляє за кордоном. В. Воловик виокремлює два рівні національного самовизначення: високий та низький. Високий рівень: досконале володіння українською мовою; знання історії України; наслідування моральних норм, цінностей, прийнятих сьогодні в українському суспільстві; повага до традицій, що склалися в Україні; а отже – сформоване почуття гордості за свою країну, її народ і культуру. Низький рівень: неволодіння українською мовою, незнання історії країни, неповага до її традицій, цінностей, норм моралі. І як наслідок – сформоване почуття відчуженості від соціокультурного середовища, яке формально представляє індивід.

Результати дослідження показали, що чим вищий рівень соціокультурної адаптації студента, тим більший успіх навчальної й професійної діяльності громадянина України за кордоном, тобто рівень і результативність навчальної й професійної діяльності, здійснюваній у рамках програми „Академічна мобільність”, залежить від рівня сформованості ставлення до своєї Батьківщини й до своєї культури.

Болонські освітні вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн. Сучасне студентство стає все більш потужним загоном української молоді. За останні 20 років чисельність студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації, зросла практично в 2 рази. І така тенденція носить принципово глобальний характер. Логічно припустити, що й відповідальність держави й суспільства за майбутнє цього заgonу молоді, що багато в чому визначає майбутнє країни, повинна істотно підвищитися [2, с. 2].

Отже, процеси академічної мобільності набирають оберти, стають невід’ємним складником сучасного університетського життя. Слід узяти до уваги, що окрім позитивних чинників процесу академічної мобільності, існують ще й проблемні. Потрібно аналізувати можливі наслідки й ризики, формувати нововведення, які б пом’якшували негативні наслідки.

Конкретні кроки вбачаємо у двох напрямках: педагогічна та соціально-психологічна підготовка агентів переміщення. Тому ми підтримуємо думку науковців з цієї проблеми про те, що в межах програми „Академічна мобільність” на базі провідних університетів необхідно розробити і впровадити програму, що передбачає два нерозривно пов’язаних один з одним аспекти: формування національного самовизначення; формування активної позиції ставлення до інших культур та їхніх представників, з одного боку, та розробка спеціальних методів та механізмів академічного обміну студентами; розробка стратегії двобічних обов’язків з умовою повернення студентів на Україну, з іншого боку.

Необхідно чітко сформуванати у студентів інтерес і повагу до інших культур і їх носіїв, щоб було зрозуміло: кожна національність, етнічна або расова група представляє безумовний інтерес і вимагає до себе шанобливого ставлення, що, власне, і визначає особисте зростання людини.

Список використаної літератури

- 1. Астахова Е.** Доклады и сообщения. Академическая мобильность в украинском контексте: риски адаптации / Е. Астахова // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : м-лы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16 – 19 нояб. 2010 г. / М-во образования и науки Украины, Харьк. облгосадминистрация, Совет ректоров вузов Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 364 с. **2. Астахова В.** Постановочные доклады. Основные тенденции развития академической мобильности украинских студентов // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : м-лы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. / М-во образования и науки Украины, Харьк. облгосадминистрация, Совет ректоров вузов Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 364 с. **3. Байденко В.** Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14–19. **4. Бринев С.** Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования / С. Бринев, Р. Чуянов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru>. **5. Воловик В.** Социокультурная адаптация – фактор академической мобильности / В. Воловик, М. Фомичева // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : м-лы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. / М-во образования и науки Украины, Харьк. облгосадминистрация, Совет ректоров вузов Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол. : В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 364 с. **6. Законопроект** Про вищу освіту від 28.08.2012 / [Електронний ресурс]. – Режим доступа: kvit.ukma.kiev.ua/... **7. Згуровський М. З.** Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / М. З. Згуровський / [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.idn.polynet.lviv.ua>. **8. Степко М. Ф.** Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : м-ли до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с. **9. Сокурянська Л. Г.** Украинский студент в Европе и Америке : современное состояние, перспективы и последствия академической мобильности молодых украинцев / Л. Г. Сокурянська // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : м-лы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков: НУА, 2010. – С. 282–291.]. **10. Проект** Національної стратегії розвитку освіти в Україні 33 стор. / [Електронний ресурс]. – Режимы доступа : rectors.odessa.ua/ua/uploads/.../strategia.doc; <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>.

Триндюк В. А. Академічна мобільність студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми

У статті досліджується поняття „Академічна мобільність” як один з наслідків входження України в Єдиний Європейський простір вищої освіти. Незважаючи на велику кількість позитиву, виявлені негативні сторони названого процесу, а саме: сукупність проблем зовнішнього та внутрішнього „відпливу інтелекту”. До психолого-педагогічних проблем в рамках програми „Академічна мобільність” відносимо недостатній рівень національного самовизначення студентської молоді.

Ключові слова: вища освіта, система вищої освіти, академічна мобільність, національне самовизначення, „відплив інтелекту”.

Триндюк В. А. Академическая мобильность студенческой молодежи : психолого-педагогические проблемы

В статье исследуется понятие „Академическая мобильность” как одно из последствий вхождения Украины в Единое Европейское пространство высшего образования. Не принимая во внимание большое количество позитива, выявлены негативные стороны названного процесса, а именно: совокупность проблем внешней и внутренней „утечки интеллекта”. К психологическо-педагогическим проблемам в рамках программы „Академическая мобильность” относим недостаточный уровень национального самоопределения студенческой молодежи.

Ключевые слова: высшее образование, система высшего образования, академическая мобильность, национальное самоопределение, „утечка интеллекта”.

Tryndjuk V. A. Academic Mobility of Students: Psychologik-Pedagogikal Problems

In the article is investigated a concept „Academic mobility” as one of consequences of including of Ukraine in Single European space of higher education. Not having regard to plenty of positive, negative parties of the adopted process are educed, namely: totality of problems of external and internal „ebb of intellect”. To the psychologik-pedagogikal problems within the framework of the program „Academic mobility” take the insufficient level of national self-determination of student young people.

Key words: higher education, system of higher education, academic mobility, national self-determination, „ebb of intellect”.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

О. Д. Царьов

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ВЕКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

В умовах постійних соціально-економічних змін, стають наявними чисельні соціальні кризи, реформи, суспільні зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві. Саме тому проблема адаптації особистості виступає в якості пріоритетної для багатьох наукових досліджень останніх років. Хоча питання адаптації не є новим, але за умов швидкого зростання ритму й темпу життя, що спричинює підвищення вимог до людини як члена суспільства загалом і як творчої, активної особистості зокрема, дослідження механізмів, форм адаптації набуває актуальності. Ця проблема постає як важлива в матеріалах Закону України „Про освіту”. Вона є суттєвою і для освітніх установ, які вимушені реагувати на сучасні соціальні зміни, оскільки працюють із підростаючим поколінням, найбільш відкритим для усього нового. Освітні процеси мають бути спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку молоді людини, вважати її активним суб’єктом життєдіяльності з певним соціальним досвідом комфортного існування в соціумі. Ці завдання особливо актуалізуються, коли йдеться про молодих людей, професія яких – захищати законність та права громадян. Саме тому професійна адаптація майбутніх правоохоронців до діяльності органів внутрішніх справ виступає однією з важливих характеристик майбутнього професійного становлення та набуття професійного успіху.

Реформа органів внутрішніх справ потребує здійснення підготовки правоохоронців нової генерації, основу світогляду яких становитимуть загальнолюдські цінності, принципи гуманізму й демократизму, усвідомлення свободи людини як найважливішої цілості суспільства. У зв’язку із цим до пріоритетних векторів підготовки майбутніх правоохоронців, крім набуття фахових знань та умінь, належить професійна адаптація. Без професійної адаптації неможливе забезпечення професійної надійності персоналу органів внутрішніх справ, яка полягає у здатності працівників впевнено, успішно та ефективно, з дотриманням вимог чинного законодавства та службової дисципліни, виконувати свої функціональні обов’язки як за звичних умов професійної діяльності, так і за екстремальних умов.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що наукові дослідження проблем адаптації майбутнього професіонала в процесі фахової підготовки ґрунтуються на положеннях і висновках: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), неперервної професійної освіти (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Луговий, П. Підласистий), теорії розвитку особистості педагога в умовах

неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Федотенко), особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, О. Бондаревська, М. Чобітько, С. Шандрук, Н. Чернуха), досліджень проблем університетської освіти (О. Глузман, О. Мещанинов).

У дослідженнях останніх років розглядалися різні аспекти професійної підготовки у вищих навчальних закладах МВС України, зокрема: проблеми психологічного супроводження діяльності курсантів (В. Барко, Т. Бичкова), формування професійно значущих якостей майбутніх правоохоронців (О. Конуп, О. Косаревська, І. Марчук, В. Монастирський, М. Шерман); формування професійної компетентності та професійних умінь (Т. Трегубенко, С. Усков), актуальні проблеми виховання курсантів (В. Ортинський, В. Ряшко).

Певні аспекти професійної підготовки майбутніх правоохоронців до професійної діяльності розглянуто у дисертаційних дослідженнях: формування комунікативних якостей особистості майбутнього фахівця податкової міліції у вищому навчальному закладі (С. Богдан), підготовка курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи в міжнародних правоохоронних організаціях (Л. Дягілева), формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС (М. Ісаєнко), формування професійної правової свідомості курсантів на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах МВС України (О. Косаревська), педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ (І. Михайліченко), підготовка майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками (О. Федоренко), теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України (Г. Яворська) та ін.

Метою є визначення професійної адаптації як пріоритетного вектору підготовки майбутніх правоохоронців ВНЗ МВС України.

Поняття „адаптація” трактовано в наукових дослідженнях достатньо широко: від простого пристосування живого організму (живої матерії) до середовища взагалі та до складної соціальної й професійної адаптації людини, яка є, перш за все, процесом взаємодії певного суб’єкта (особистості, групи, колектива) з навколишнім середовищем, де під середовищем розуміється взаємозв’язана система різних сфер: природна, економічна, соціальна, етична. Під впливом суспільного розвитку поняття адаптації наповнилося широким соціальним змістом, що сприяло дослідженню його як категорії, яка інтегрує у собі усі відтінки адаптаційних процесів, виокремленню її елементів як складного структурно-системного явища.

Для повноти теоретичного аналізу базової дефініції нашого дослідження необхідно визначити підходи до трактування соціальної адаптації, оскільки професійна адаптація – це соціально зумовлений процес. Сучасні дослідження пропонують погляд на вищий рівень адаптації як адаптацію у сфері стосунків „людина – соціальне

середовище”, тобто соціальну адаптацію. Звичайно ж, вона значно відрізняється від адаптації природної. І це дійсно так, тому що, коли людина вступаючи в соціальне життя, набуває різноманітного досвіду цього самого соціального життя. Ідучи шляхом „випробувань і помилок” у людини формуються різні стилі поведінки, які відповідають змінам умов навколишнього середовища та ситуації. І тому як зазначає І. Мілославова: „Це часто супроводжується відмовою від раніше створених понять і уявлень, настанов, ціннісних орієнтацій, придбанням нових, відповідних змінених умов” [4].

Соціальна адаптація тісно пов’язана з іншими видами адаптації людини – біологічною, фізіологічною, психологічною тощо. Вона може здійснюватися у формі акомодатії (повного підпорядкування вимогам середовища без їх критичного аналізу), конформізму (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) і асиміляції (свідомого й добровільного прийняття норм та цінностей середовища на основі особистості солідарності з ними [2, с. 836].

Уведення додаткового терміну „соціальна адаптація” разом з наявним поняттям „адаптація організму” призводить до виникнення декілька нетотожного сенсу цих понять. Адаптація в цьому сенсі приймає двосторонній характер, де з одного боку вона включає зміну природних і соціальних функцій, необхідних для того, щоб задовольнити вимоги навколишнього середовища, а з іншого боку і середовище змінюється, щоб задовольнити вимоги організму [7]. Це важливий для розуміння процесу професійної адаптації механізм, що передбачає формування адекватної системи відносин із соціальними об’єктами, рольову пластичність поведінки, інтеграцію особистості в соціальній (зокрема. студентській) групі, діяльність щодо засвоєння стабільних та змінних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Адаптація й соціалізація не тільки пов’язані між собою, але є невід’ємними частинами єдиного процесу. На думку С. Савченка, „у певні періоди адаптація може „заморожувати” процес соціалізації, виконуючи функцію захисту від незнайомого соціального середовища. Роль адаптації зводиться до визнання за особою „права на помилку”, отримання своєрідного соціального тайм-ауту, під час якого повинна бути сформована нормативна модель поведінки в незнайомому середовищі” [5, с. 25].

Ми будемо базуватися на підходах Н. Чернухи, яка зазначає, що соціалізація людини є необхідним складником адаптації індивіда в суспільстві й у конкретному колективі, але разом з тим, адаптація – це один з шляхів повної соціалізації, оскільки особистість активно залучається в систему суспільних стосунків, повчаючись суспільно виробленими способами діяльності. При цьому процес взаємного пристосування або трудової адаптації, співробітника й організації буде тим успішніше, чим більшою мірою норми й цінності колективу стають

нормами і цінностями окремого співробітника, чим швидше і краще він приймає, засвоює свої соціальні ролі в колективі [8].

Професійна адаптація як один з видів соціальної адаптації має і наочний, і соціально-психологічний бік. Наочний аспект відображає відношення (підсистема „людина – професія”), а соціально-психологічний відображає відношення (підсистема „людина – людина” і „людина – колектив”). Ці взаємозв’язані грані є двома моментами єдиного цілісного процесу адаптації, вони протікають одночасно, доповнюючи й інтенсифікуючи один одного. При цьому кожен аспект адаптації відносно самостійний.

Для визначення чинників успішності процесу професійної підготовки молоді важливим є розуміння А. Свенцицьким професійної адаптації особистості не тільки як пасивно пристосовану, але й як ту, що „ґрунтується на активно-перетворюючих зв’язках людини з навколишнім середовищем, є нерозривною єдністю тих й інших форм зв’язку” [6, с. 64]. Схожими є погляди С. Чистякова, Н. Захарова, що розглядають професійну адаптацію як активний процес пристосування людини до нового соціального оточення, умов праці, особливостей конкретної ситуації, професійних і соціально-психологічних вимог, у ході якої здійснюється освоєння професійних знань, умінь, навиків, формування необхідних професійних якостей особистості, розвиток і зміцнення стосунків співпраці в колективі, активне залучення в колективну діяльність [9].

Дослідники проблеми професійної адаптації сходяться в тому, що для всіх типів вищих навчальних закладів є спільні чинники, що спричиняють успішність процесу професійного становлення майбутнього фахівця, а саме: створення сприятливого життєвого простору студента; ефективність навчального процесу як основного виду діяльності; системна, результативна соціально-виховна робота вищого навчального закладу.

Варто взяти до уваги, що майбутнє української міліції – це теперішні курсанти та слухачі вищих навчальних закладів МВС України, особливого значення набуває подальший розвиток та удосконалення системи їх професійної освіти. Тому за останнє десятиріччя здійснено суттєві зусилля для покращення процесу входження майбутнього правоохоронця в систему професійних цінностей, ідеалів, удосконалення його професійних та особистісних якостей.

Зважаючи на те, що система правоохоронних органів України є суб’єктом активних прогресивних перетворень, перелік проблемних тем, які є особливо актуальними в умовах сьогодення, можна доповнити питанням професійної адаптації в системі професіоналізації правоохоронців. Значне омолодження кадрового ресурсу, відсутність оптимальних матеріально-технічних та морально-психологічних умов адаптації молодих спеціалістів у практичних органах, недостатньо розвинутий менеджмент у правоохоронній системі, недосконале нормативно-правове забезпечення правоохоронної діяльності, втрата довіри населення до захисників правопорядку негативно впливають на механізм формування

правоохоронців-професіоналів. Особливу увагу в системі військової освіти приділено вищим навчальним закладам МВС України, оскільки від успіху професійної підготовки майбутніх правоохоронців залежить стан правової культури, свідомості, дотримання норм моралі та права всіх громадян. Майбутній правоохоронець має стати моральним еталоном молодії людини, взірцем громадянськості, толерантності та високої духовності.

Сучасні нормативно-правові документи дають таке визначення правоохоронця-професіонала – це професійно компетентний працівник правоохоронного органу, який досконало володіє професійно важливими якостями та навичками, здатний оперативно та продуктивно виконувати функціональні обов'язки, може витримувати значне фізичне та психологічне навантаження, систематично працює над всебічним розвитком та самовдосконаленням і характеризується високим рівнем правосвідомості та правової культури.

Пропонуючи характеристику системи професіоналізації правоохоронця О. Дуренюк визначила такі її елементи: принципи професіоналізації (основні засади, на яких ґрунтується процес професіоналізації правоохоронця, наприклад, принципи гуманізму, законності, об'єктивності, системності, систематичності тощо); об'єкти професіоналізації (особи, які поставили перед собою мету стати правоохоронцями-професіоналами, наприклад, курсанти, особовий склад правоохоронних органів); суб'єкти професіоналізації (особи, які здійснюють цілеспрямований вплив на об'єкти професіоналізації з метою навчання та виховання майбутнього правоохоронця-професіонала, наприклад, викладачі навчальних закладів, наставники, керівники практичних підрозділів) тощо. [1, с. 138 – 140.].

У процесі професійної адаптації майбутнього правоохоронця всі вищевизначені суб'єкти та об'єкти професіоналізації мають бути спрямовані на входження молодії людини в складний світ професійно-навчальних стосунків. Зрозуміло, що зі вступом до навчальних закладів системи МВС для молодії людини суттєво змінюється соціальна ситуація: вона характеризується прийняттям та освоєнням нової соціальної ролі курсанта, новими міжособистісними відносинами в колективі, новою професійно-пізнавальною діяльністю, що спрямована на отримання певних знань, необхідних для подальшої професійної діяльності [3, с. 194.].

Професійна діяльність правоохоронця є одним з напружених видів соціальної діяльності і входить до групи професій екстремального профілю. Висока стресонасиченість правоохоронної діяльності зумовлена через присутність у її складі таких стрес-агентів, як: соціальна оцінка, невизначеність, повсякденна рутинна, ризик для життя та здоров'я. Тому високий рівень професійної адаптації визнається одним з головних чинників професійної придатності до правоохоронної діяльності.

Отже, професійну адаптацію в умовах вищого навчального закладу визначаємо як педагогічний процес входження особистості в сферу професійної діяльності засобами навчально-виховної діяльності вищого

навчального закладу. У подальших розвідках плануємо визначити формування стійкої мотивації навчальної діяльності та усвідомлення обраної професії правоохоронця.

Список використаної літератури

1. Дуфенюк О. М. Недоліки юридичної термінології у галузі нормативного регулювання правоохоронної діяльності / О. М. Дуфенюк // Проблеми української термінології. – Львів : Національний університет „Львівська політехніка”, 2006. – № 559. – С. 138 – 140. **2. Енциклопедія освіти** / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком. Інтер, 2008. – 1040 с. – (Акад. пед. наук України). **3. Кондратова А. В.** Аналітичний погляд на проблему професійного самовизначення правоохоронців / А. В. Кондратова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Харків : ХНУВС. – 2010. – Вип. 7. – С. 191 – 198. **4. Милославова И. А.** Социальная адаптация : анализ понятия / И. А. Милославова // Принципы, категории (опыт философских и социально-психологических исследований). – Л., 1975. – 140 с. **5. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. – Луганськ, 2004. – 455 с. **6. Свенцицкий А. Л.** Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. – Л. : ЛГУ, 1986. – 176 с. **7. Харрисон Дж.** Биология человека / Дж Харрисон. – М. : Мир, 1968. – 612 с. **8. Чернуха Н. Н.** Подготовка специалистов в современных социокультурных условиях: воспитание толерантности / Н. Н. Чернуха // Персонал. – 2010. – № 1. – С. 70 – 75. **9. Чистякова С. Н.** Профессиональная ориентация школьников : Организация и управление / С. Н. Чистякова, Н. Н. Захаров. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

Царьов О. Д. Професійна адаптація як пріоритетний вектор підготовки майбутніх правоохоронців

У статті розглянуто професійну адаптацію як один із пріоритетних векторів підготовки майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України. Висвітлено авторське бачення проблеми успішності процесу професійного становлення майбутнього правоохоронця.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, соціальна адаптація.

Царёв А. Д. Профессиональная адаптация как приоритетное направление подготовки будущих правоохранителей

В статье рассматривается профессиональная адаптация как одно из приоритетных направлений подготовки будущих правоохранителей в высших учебных заведениях МВД Украины. Освещено авторское видение проблемы успешности процесса профессионального становления будущего правоохранителя.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, социальная адаптация.

Tsarev A. D. Professional Adaptation as Priority Direction of Preparation of Future Militiamen

In article professional adaptation as one of the priority directions of preparation of future militiamen in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine is considered. Author's vision of a problem of success of process of professional formation of future militiaman is covered.

Key words: adaptation, professional adaptation, social adaptation.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378.016:37]:37.091.39

В. М. Швирка, С. М. Броннікова

**ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ВИКЛАДАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Освітні системи в будь-якій країні світу повинні сприяти реалізації основних завдань соціально, економічного, культурного та духовного розвитку суспільства. Ознакою сучасної системи освіти є поєднання двох напрямів організації навчання – традиційного та інноваційного.

Здатність до оновлення, відкритість новому є характеристикою сучасної вищої школи. Це зумовлено необхідністю освіти постійно реагувати на виклики суспільства, наявні реалії, враховувати тенденції та перспективи розвитку людства.

Ефективність підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах залежить від системи інноваційних педагогічних технологій, що ґрунтуються на сучасних позиціях духовного та професійного розвитку особистості .

Одним з головних завдань введення інноваційних педагогічних технологій у вищі навчальні заклади, з одного боку, стає покращення суми знань та професійної спрямованості майбутніх фахівців, з іншого – досягнення нової якості організації навчального процесу з урахуванням сучасних підходів до організації професійної підготовки.

Серед активних та інтерактивних інноваційних технологій навчання важлива роль надається *тренінговим технологіям*, які найчастіше використовуються у викладанні гуманітарних дисциплін, у тому числі і педагогічних.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв'язання даного питання дає підстави стверджувати, що незважаючи на їх велику кількість у галузі педагогіки і психології (Г. К. Селевко, М. В. Кларін, В. В. Гузєєв, В. Д. Паригін, І. М. Авдєєва, І. М. Мельнікова) в Україні бракує наукових праць, присвячених саме цієї проблемі.

Термін „тренінг” (від англ. *train, training*) у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як метод активного навчання, виховання, тренування, який спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок. В. Д. Паригін визначає тренінг як метод групового консультування, як активне групове навчання, орієнтоване на навчання професійно корисним навичкам та адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією „Я-концепції” та самооцінки [4]. І. М. Авдєєва та І. М. Мельнікова розглядають тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [1]. Тренінг досить часто використовується, якщо бажаний результат – це не лише отримання нової інформації, але і застосування отриманих знань на практиці. Єдиної і загальновизнаної класифікації тренінгів не існує, ділення проводять по різних критеріях, але можна визначити основні типи тренінгів за критерієм спрямованості дії і змін – навичковий, психотерапевтичний, соціально-психологічний, бізнес-тренінг. Навичковий тренінг спрямований на формування здатності належно виконувати певні дії. Саме такий вид тренінгу найбільш частіше проводиться викладачами педагогічних дисциплін.

При проведенні тренінгу частіше за все використовуються наступні методи: ігрові (ділові, ролеві ігри), кейси, групова дискусія, мозковий штурм, відеоаналіз, модерація та ін.

Проведення всіх різновидів тренінгових занять обов'язково пов'язане з вирішенням наступних завдань:

- отримання знань;
- формування вмінь і навичок;
- розвиток психологічних установок, які визначають поведінку у спілкуванні та перспективні здібності особистості;
- корекція і розвиток системи відносин особистості;
- підтримка індивідуальних проявів самостійності і активності особистості [6].

При організації і проведенні тренінгових занять необхідно спиратися на низку специфічних принципів, які співвідносяться з загальними принципами фасилітаційної взаємодії [1]:

1. Принцип добровільної участі – учасник повинен мати особисту внутрішню зацікавленість у власних особистісних змінах, а завдання викладача створити умови, при яких учасники самі прагнуть до активної участі у виконанні вправ, завдань, процедур.

2. Принцип активності. Активність зростатиме у тому випадку, коли учасники налаштовані включитися до діяльності у будь-який момент часу,

а їхня діяльність є різноманітною (слухання, діалог, взаємонавчання тощо).

3. Принцип дослідницької (творчої) людини: зміст цього принципу полягає у тому, щоб налаштувати учасників на виявлення – суб'єктивне „відкриття” уже відомих ідей, фактів, закономірностей, а також своїх власних можливостей, якостей, ресурсів, способів поведінки.

4. Принцип об'єктивності (усвідомлення) поведінки. Важливим завданням керівника тренінгу має стати переведення поведінки учасників з імпульсивного на об'єктивний рівень. Універсальним засобом об'єктивізації поведінки є зворотній зв'язок, індивідуальна та колективна рефлексія.

5. Принцип партнерської (суб'єкт – суб'єктної) взаємодії. Таким можна визначити спілкування, при якому ураховуються інтереси інших учасників взаємодії, їх почуття, емоції, переживання, визначається цінність особистості і особистісної позиції іншої людини.

6. Принцип гармонізації інтелектуальної і емоційної сфер. Для тренінгових занять характерною є висока емоційна напруга, обговорення різноманітних ситуацій, які можуть викликати як позитивні так і негативні емоції. Узгодження протиріччя між негативом і позитивом, балансу між психологічним комфортом і дискомфортом полягає у тому, щоб забезпечити загальне позитивне тло взаємодії, сумісне переживання успіху, задоволення та довіру між учасниками тренінгу.

7. Принцип образної фіксації є своєрідним відображенням „золотого правила” дидактики – принципу наочності. Його реалізація полягає у обов'язковому відображенні змісту тренінгу в малюнках, схемах, метафорах і символах. Це допомагає учасникам краще зрозуміти, засвоїти і запам'ятати інформацію, відкрити для себе нові сторінки чи перспективи власного професійного саморозвитку та адаптації до актуальних соціальних вимог.

8. Принцип спрямованості на застосування результатів тренінгу в житті покликаний перенести отриманий студентами досвід в соціальну чи професійну практику. Зміст тренінгових занять має відображати виклики реальної життєдіяльності учасників і враховувати особливості вищої професійної школи, мати фахову спрямованість.

9. Принцип фасилітаційної позиції – це специфічний принцип педагогічної діяльності. Його сутність полягає в постійному стимулюванні педагогом позитивних особистісних змін учасників тренінгових занять. У зв'язку з цим тренер-викладач має досконало володіти технікою рефлексивного і емпатичного слухання.

Наведемо приклад використання тренінгових технологій під час викладання курсу „Основи педагогічної майстерності”, а саме при вивченні теми „Культура саморегуляції вчителя”.

Вправа „Атмосфера”

Мета вправи: розвиток комунікативних засобів, вміння формувати в класі емоційне благополуччя і позитивну атмосферу.

Студенти зручно влаштовуються в кріслах, розслабляються і закривають очі. Викладач в спокійній і м'якій манері вимовляє приблизно такий текст: „Згадайте зараз найприємнішу подію, яка нещодавно у вас сталася. Що ви відчували? Відтворіть якомога виразніше свої відчуття з приводу цієї події: радість, задоволення, блаженство, заспокоєння.

Намагайтеся тепер зберегти свій внутрішній стан і кожну картинку, яку я буду зараз словесно описувати, насичуйте позитивними емоціями.

Ви входите в уявлюваний клас: відчуйте бадьорість і впевненість у собі. Входячи в клас, привітайтеся з дітьми, посміхніться їм. Знайдіть внутрішній стан, що зберігає розумний баланс між стриманою строгістю і відкритою доброзичливістю. Ви йдете до свого столу. Яку позу вам хочеться прийняти? Уявіть, що ви сідаєте в зручній для вас позі і починаєте урок. А тепер у своїй уяві пройдіть за класом. Намагайтеся знайти зручний темп ходи – не занадто швидкий, але і не повільний. Підтримуйте в собі внутрішній темп ритму, який дозволяє вам продемонструвати перед класом професіоналізм, авторитетність, впевненість в собі. Уявіть, як ви йдете. Ви склали руки за спиною? Або схрестили їх на грудях? Знайдіть зручний для вас жест, щоб відчувати себе вільно і впевнено.

Пам'ятайте, що вибрана вами зручна поза, відповідний вам ритм руху і стиль спілкування створять умови вашого нормального самопочуття і емоційно-позитивної атмосфери в класі”.

Після виконання цієї вправи студенти обмінюються своїм психотехнічним досвідом: яким чином кожен з них знайшов для себе оптимальні форми поведінки, що він при цьому відчував, які труднощі вони побачили у школі під час педагогічної практики.

Вправа „Налаштування”

Мета вправи: підвищення працездатності і швидка мобілізація сил і енергії перед початком уроку.

Студенти в групі сидять колом в зручних позах. викладач рекомендує їм розслабитися, закрити очі і уявити те, про що він говорить. Спокійно, м'яко вимовляється наступний текст: „Сьогодні у вас немає бажання йти в клас Намагайтеся мобілізувати свої сили і діяти в модальності”. Якби ... „Якби я була в гарному настрої, свіжа і відпочила, я з радістю поспішала б у свій клас. Я йду по вулиці, думаю про учнів і хочу по швидше їх побачити. Я заходжу в школу, зустрічаю колег по роботі, з усіма вітаюся, обмінююся посмішками. Іду до свого класу. Входжу і ось – дзвінок на урок! Привіт, діти!”.

Після того як вправу буде виконано, проводиться загальне обговорення, на якому студенти та викладач обмінюються наявними в їх практичному досвіді і культурі психотехнічними прийомами налаштування на роботу.

Вправа „Погано – добре”

Мета вправи: навчити майбутніх учителів умінню бачити в поганому – гарне, не заціклюватися на сумних думках і важких переживаннях.

Кожен студент отримує чистий аркуш паперу і ручку. Викладач закликає їх подумати про власну проблемну ситуацію, в якій вони знаходяться в даний період. Листок паперу необхідно розділити на дві половини. Зліва потрібно написати приблизно 10 позицій аспектів життєвої проблеми, які мають негативні наслідки для учасника тренінгу, праворуч – 10 позицій з позитивної сторони існуючої ситуації. Наприклад: один із студентів першу позицію зліва формулює так: „Ми посварилися з татом Миколи Павлика”. Перша позиція праворуч: „Я його переконала у спірному питанні”.

Викладачу слід переконати студентів, що в кожній, навіть найбільш важкій ситуації необхідно вміти знаходити позитивні сторони і за рахунок цього зберігати самовладання і душевне здоров'я.

Вправа „Могло бути гірше”

Мета вправи: вправа допомагає тримати себе в „формі” у важких професійних та життєвих ситуаціях, ефективно скидати внутрішнє напруження і заспокоюватися.

Студенти влаштовуються на своїх місцях, заспокоюються і розслабляються. Викладач говорить: „Подумайте про існуючі у вас труднощі вдома і на роботі. Що це за труднощі? Як ви до них ставитеся? Що ви відчуваєте і переживаєте?”

А тепер уявіть власне життя, якби трапилося найстрашніше ... (Пауза). Подумайте про те, як би ви переживали все це, які наслідки для вашого життя мала б ця подія. Уявіть собі його в усіх подробицях, як якщо б воно відбулося насправді. І в кінці – згадайте про свої проблеми, які у вас є зараз”.

Обговорюються моменти позитивного прийняття студентами тих труднощів, які у них реально існують.

Вправа „Метод двох кроків”

Мета вправи: допомагає попередженню виникнення негативних або стресових ситуацій.

Перед зустріччю з важким для вас учнем поставте собі два питання і, природно, щиро відповідайте на них: За яку якість я можу поважати цю людину? Що я можу зробити, щоб моє життя стало приємніше? Ваші відповіді допоможуть вам подивитися на учня іншими очима і зробити своє життя приємніше.

Вправа „Подяка”

Мета вправи: вправа допомагає тримати себе в „формі” у важких життєвих ситуаціях, ефективно скидати внутрішнє напруження і заспокоюватися

Розташуйтеся зручніше, розслабтеся і закрийте очі. Поспостерігайте за диханням, воно повинно стати абсолютно спокійним. Починайте дякувати долі за ті дари, які вона вам піднесла. Виконуйте цю вправу з

установкою, що все-таки жити краще, ніж померти. Скажіть собі самі: Дякую долі за те, що я живу, Дякую за те, що можу дихати і відчувати життя всіма своїми почуттями. Яке щастя, що у мене є очі, які можуть бачити, вуха, які можуть чути; язик і ніс, які можуть відчувати смак і аромат їжі, яку я вкушаю. Яке щастя, що у мене є руки, якими я можу робити будь-які справи. Яке щастя, що у мене є ноги, які пересувають мене туди, куди я захочу. Дякую моїм батькам, що вони дали мені можливість з'явитися на світ і володіти всім цим. Дякую моїм вчителям, які навчили мене рахувати й писати, відчувати і міркувати, робити будь-яку справу, розповіли про багато що, з того, що є в цьому житті. Дякую долі за те, що вона дала мені моїх друзів. Дякую долі за те, що вона дала мені можливість любити, навіть якщо ця любов не була взаємною. Дякую життя за те, що в ній є краса природи, в єднанні з якою можна відчувати блаженство. Дякую життю за те, що в ньому є дари мистецтва, які порівняні з дарами Богів.

Запам'ятайте відчуття, які виникли в момент виконання цієї вправи й намагайтеся прожити з цими відчуттями спочатку один день, потім два, потім тиждень. А потім як можна довше.

Отже, ми бачимо, що запропоновані тренінгові вправи спрямовані на розвиток у майбутніх вчителів таких професійно важливих якостей, як індивідуальний стиль професійної діяльності, вміння успішно спілкуватися з колегами по роботі і керівництвом школи, учнями та їх батьками, а також з членами своєї сім'ї. Тренінг допомагає виробити і такі якості, як позитивне ставлення до дитини, емоційне прийняття школяра, комунікативні засоби розвиваючого спілкування з ним, способи ефективної саморегуляції: тримати себе в „формі” у важких життєвих ситуаціях, ефективно скидати внутрішнє напруження і заспокоюватися.

Таким чином, тренінгові технології можуть займати гідне місце і набувати їх подальшого розвитку серед різноманітних методів професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогів.

Список використаної літератури

- 1. Авдєєва І. М.** Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова. – К. : ВД „Професіонал”, 2007. – 304 с.
- 2. Гузєєв В. В.** Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузєєв. – М. : Изд. фирма „Сентябрь”, 1996. – 112 с. : ил.
- 3. Кларин М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе : (анализ зарубеж. опыта) / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 75 с.
- 4. Парыгин Б. Д.** Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.
- 5. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.
- 6. Туркот Т. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Швирка В. М., Броннікова С. М. Використання тренінгових технологій у викладанні педагогічних дисциплін

У статті розглянуто проблему впровадження тренінгових технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін. Охарактеризовані завдання та принципи їх використання, представлені приклади.

Ключові слова: тренінг, технології, тренінгові технології, педагогічні дисципліни.

Швырка В. Н., Бронникова С. Н. Использование тренинговых технологий в преподавании педагогических дисциплин

В статье рассмотрена проблема внедрения тренинговых технологий в процессе преподавания педагогических дисциплин. Охарактеризованы задания и принципы их использования, представлены примеры.

Ключевые слова: тренинг, технологи, тренинговые технологии, педагогические дисциплины.

Shvyrka V. N., Bronnikova S. N. Usage of Training Technologies in Pedagogical Disciplines Teaching

In the article the problem of training technologies in the process of teaching pedagogical disciplines implementation was considered. Tasks and principles of its usage were described, examples were given.

Key words: training, technologist, training technologies, pedagogical disciplines.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ: ІННОВАЦІЇ ТА ДОСВІД

УДК 378 (477): (1-4): 811.111

Н. М. Авшенюк

ТИПОЛОГІЯ ФОРМ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

У більшості країн світу, особливо в тих, що перебувають на перехідному етапі економічного розвитку, стрімко зростає попит на післясередню освіту, зокрема на програми професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. Це спричинено кількома чинниками, серед яких найзначущими є: демографічні зміни, збільшення кількості випускників середніх навчальних закладів, утвердження навчання впродовж життя та розвиток знаннево орієнтованої економіки. Постійне зростання попиту відповідно ставить виклики перед можливостями державного сектору вищої освіти на задоволення наявних потреб. Така ситуація сприяє пошуку альтернативних шляхів надання освітніх послуг, що призводить до розвитку приватного освітнього сектору, посиленню впливу дистанційної освіти на основі сучасних інновацій в інформаційно-комунікаційних технологіях, а також становленню нових форм транснаціональної вищої освіти.

Явище, котре називають „транснаціональною вищою освітою”, стосується руху людей, програм, інституцій, знання, ідей, проектів та послуг крізь національні кордони. На нашу думку, найповніше визначення транснаціональної вищої освіти представлено в спільному документі ЮНЕСКО й ОЕСР „Керівні вказівки щодо якісного надання транснаціональної вищої освіти” (2005 р.), зокрема: „... вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. Транснаціональна вища освіта передбачає вищу освіту, що надається державним чи приватним, неприбутковим або прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації в континуумі від фізичної присутності (різні форми особистісної та інституційної мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання)” [1, с. 12].

Статистичні дані, оприлюднені у Звіті Міжнародної програми розвитку освіти Австралії „Глобальна мобільність студентів 2025”, прогнозують глобальне посилення попиту на міжнародні освітні послуги з 1,8 мільйона студентів у 2000 р. до 7,2 мільйонів у 2025 р. [2, с. 3]. Дослідження Світового Банку красномовно демонструють суттєву перевагу англомовних країн у навчанні студентів за моделлю індивідуальної академічної мобільності, а саме: Австралія, Велика Британія, Канада й США зараховують до своїх університетів 50 % іноземних студентів з усього світу; 70 % студентів з Азійського й Тихоокеанського регіонів здобувають

вищу освіту в Австралії, Великій Британії, США; 40 % європейських студентів їдуть на навчання до англомовних країн; Велика Британія приймає на післядипломне навчання найбільшу кількість європейських студентів; США зараховує на докторські програми більше іноземних студентів, ніж усі разом країни-члени ОЕСР [3, с. 115 – 116]. Дослідники цього феномену (Ф. Альтбах, Р. Г'юз, Дж. Найт) переконані, що одним з головних чинників такої атракції слід розглядати широке міжнародне визнання успішних академічних систем розвинених англомовних країн [4, с. 299]. Очевидно, що кількість студентів, котрі навчаються в зарубіжжі збільшуватиметься й надалі, однак залишається нез'ясованим, яка частина прогнозованого попиту на транснаціональні освітні послуги буде забезпечена завдяки особистісній мобільності, а яка – іншими формами транснаціональної вищої освіти. Адже аналіз статистичної, нормативної, методичної літератури свідчить, що паралельно з посиленням студентської мобільності відбувається суттєве підвищення кількості академічних програм та інституцій – провайдерів освітніх послуг, що перетинають національні кордони для поширення навчальних курсів серед студентської молоді в країнах їхнього проживання.

Отже, метою статті є розкриття різних форм й способів реалізації транснаціональної освіти, а також характеристика основних типів провайдерів транснаціональних освітніх послуг. На нашу думку, вдумливе вивчення основних елементів та вимірів транснаціональної вищої освіти допоможе науковому обґрунтуванню цього феномену як національного механізму розвитку соціально-економічного потенціалу будь-якої країни.

Для узагальнення суті транснаціональної освіти ад'юнкт-професор Торонтського університету Джейн Найт розробила її структуру, котра представлена чотирма основними компонентами [5, с. 20]. До *першого компоненту* транснаціональної освіти належить міжнародне пересування студентів, професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів. Тобто ми можемо узагальнено назвати її особистісною або фізичною мобільністю індивідів. Студентська мобільність передбачає декілька варіантів, а саме: вони можуть пройти повний курс навчання й отримати ступінь за кордоном, узяти участь у короткостроковому навчанні в іншій країні, зареєструватися на практику або інтернатуру за програмою обмінів тощо. Водночас, викладачі, науковці та експерти здебільшого проводять за кордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні, експертні й дорадчі послуги.

Другим компонентом транснаціональної вищої освіти є міжнародна мобільність навчальних програм. Викладання будь-якої програми здійснюється на основі угод про співпрацю між іноземним та локальним вищим навчальним закладом або може бути самотійною ініціативою іноземного провайдера освітніх послуг. Програми можуть надаватися дистанційно, очно та за змішаною моделлю. У деяких випадках програмно-методичне забезпечення та кваліфікаційне тестування надається іноземним навчальним закладом, а викладання й організаційне забезпечення навчання

здійснюється частково або повністю місцевим закладом. Подекуди закордонний провайдер освітніх послуг несе повну відповідальність за реалізацію навчальної програми, однак може мати місцевого партнера, що надає інвестиції в організацію навчального процесу.

Третій компонент транснаціональної вищої освіти представлений навчально-освітніми інституціями, тобто провайдерами освітніх послуг, до складу яких входять усі типи вищих навчальних закладів, компаній та корпорацій, залучених до міжнародної освіти. Ключовою характеристикою цієї категорії є те, що інституції фізично або віртуально переміщуються на територію країни-реципієнта освітніх послуг. За одним сценарієм переміщення інституції передбачає наявність ґрунтового переліку програм та академічно-адміністративної підтримки освітніх послуг, що надаються. Провайдер може заснувати філію кампусу або повноцінний заклад. За іншим сценарієм – провайдер переміщується шляхом поглинання або об'єднання з місцевою навчальною інституцією.

До *четвертого компоненту* транснаціональної вищої освіти аналітики зараховують широке коло освітніх проектів та послуг, що діють у межах міжнародного освітнього простору і є частиною досліджуваного феномену. До їх переліку входять різноманітні ініціативи щодо розробки спільних курикулумів, проведення досліджень, здійснення бенчмаркінгу, надання технічної допомоги та асистування, створення платформ для е-освіти, професійного розвитку та інших видів діяльності, спрямованих на розвиток потенціалу, особливо у сфері інформаційних технологій. Усі зазначені проекти можуть здійснюватися як частина донорської допомоги, академічної співпраці та комерційних контрактів.

Розкриємо детальніше типологію другої та третьої категорій, котрими представлена інституційна мобільність у транснаціональному освітньому просторі. Швидкий темп кількісного зростання різних провайдерів, що пропонують навчальні програми й курси професійної підготовки, спричинив певний хаос та невизначеність у їх ідентифікації, що спонукає експертів розробляти класифікаційні системи й типології для розпізнавання нових „гравців” у досліджуваному нами міжнародному просторі. Зростання в глобальному масштабі потреби у вищій освіті призвело до збільшення різноманітності транснаціональних провайдерів освітніх послуг. Дослідники зазначеної проблеми розподіляють усіх провайдерів на дві категорії:

1) традиційні інституції вищої освіти, що орієнтуються на навчання, викладання, науково-дослідну роботу й надання просвітницьких послуг суспільству;

2) нові або альтернативні провайдери з пріоритетним напрямом на навчально-викладацькій діяльності й наданні освітніх послуг [6, с. 27].

Зазвичай, до *традиційних інституцій вищої освіти* належать державні неприбуткові, приватні прибуткові та неприбуткові навчальні заклади. Варто зауважити, що багато країн мають змішану систему державного й приватного фінансування закладів вищої освіти, що

спричинило певне розмивання самого розуміння державних і приватних навчальних інституцій. З одного боку, за рахунок приватних коштів частково фінансуються державні університети, котрі, у свою чергу, залучені до прибуткової комерційної діяльності. З іншого – у більшості країн приватні університети мають право на державне фінансування й часто здійснюють неприбуткові соціальні проекти.

Нові або альтернативні провайдери відрізняються за своєю суттю, але часто описуються як компанії чи консорціуми, що надають освітні послуги у вигляді навчальних програм професійної підготовки на платній основі задля отримання прибутку. Як свідчить аналіз статистичних досліджень, такі провайдери здебільшого орієнтовані на розробку й впровадження навчальних курсів та програм професійної підготовки, що передбачають науково-дослідну діяльність. Прикладами таких провайдерів можуть слугувати спеціальні навчальні заклади у структурі всесвітньовідомих торговельних компаній „Apollo” (США), „Informatics” (Сінгапур), „Artech” (Індія); медіа компаній „Pearson” (Велика Британія), „Thomson” (Канада); корпоративні університети компаній „Motorola” та „Toyota”, а також мережі університетів, професійних асоціацій тощо. Нові провайдери транснаціональної освіти можуть бути як фізичними, так і віртуальними інституціями, що доповнюють, співпрацюють, співіснують або конкурують з місцевими вищими навчальними закладами.

Транснаціональна інституційна мобільність провайдерів визначається Дж. Найт як „фізичне переміщення освітнього провайдера (інституція, мережа, компанія) крізь національні кордони з метою надання освітніх послуг (навчальні програми, курси професійної підготовки) студентам або іншим клієнтам” [5, с. 23]. До інституційної мобільності також належить і програмна мобільність, різниця між якими полягає в масштабах, рівнях і можливостях охоплення освітніми послугами, що надаються, а також локальною присутністю та розміром інвестицій зарубіжних провайдерів. Тобто, за умови програмної мобільності локальна присутність іноземного навчального закладу може бути обмеженою, а кредити й кваліфікації присуджуються ним завдяки само-акредитації або спеціальним методам зарубіжної чи місцевої акредитації.

Типовими формами транснаціональної інституційної мобільності провайдерів є такі:

1. *Зарубіжний кампус* – здійснення освітніх програм у ВНЗ – філії або кампусі, на який розповсюджуються права власності зарубіжного постачальника певної програми. Тобто, провайдер з країни А створює філію свого кампусу в країні Б з метою розповсюдження навчальних програм і курсів для місцевих студентів країни Б. Кваліфікацію присуджує навчальний заклад з країни А.

2. *Незалежна інституція* – зарубіжний провайдер з країни А створює в країні Б окремий вищий навчальний заклад для надання навчальних програм і курсів, а також присвоєння кваліфікації. Як правило, у країні А подібного навчального закладу не існує.

3. *Поглинання / об'єднання* – зарубіжний провайдер з країни А частково або повністю купує місцевий вищий навчальний заклад в країні Б.

4. *Корпоративний / афілійований підрозділ* – різні типи державних і приватних, традиційних та нових, місцевих та зарубіжних провайдерів співробітничать на основі інноваційного партнерства для створення мереж чи підрозділів з метою розповсюдження навчальних програм і курсів на дистанційній чи очній основі в зарубіжній країні або в тій, де провайдер зареєстрований.

5. *Навчальний центр* – зарубіжний провайдер з країни А створює навчальний центр у країні Б для надання підтримки студентам, котрі навчаються за його програмами. Навчальний центр може бути незалежним або співпрацювати з локальним провайдером у країні Б.

6. *Віртуальний університет* – провайдер з країни А розповсюджує навчальні курси і програми для студентів у різних країнах світу шляхом дистанційної освіти, використовуючи, переважно, Інтернет-технології без надання особистої, віч-на-віч, допомоги.

Транснаціональна мобільність програм визначається Дж. Найт як „фізичне або віртуальне переміщення індивідуальних навчальних програм і програм професійної підготовки крізь національні кордони за допомогою людей та ІКТ. Кредити для отримання кваліфікації можуть надаватися закордонним провайдером – власником програми або його афілійованим місцевим ВНЗ – партнером, також існує практика спільного зарахування кредитів” [5, с. 25]. Найбільш популярними формами транснаціональної програмної мобільності є франчайзинг, твіннінг, артикуляція, валідація/авторизація, програми присудження подвійних/спільних ступенів, зокрема:

1. *Франчайзинг* – надання зарубіжному провайдеру (навчальному закладу чи юридичній особі) виключних прав на здійснення власної освітньої програми за кордоном.

2. *Твіннінг* – угода, за якої провайдер з країни постачальниці освітніх послуг А співпрацює з провайдером, розміщеним у країні Б з метою створення системи, котра дозволяє студентам відвідувати курси й отримувати кредити в обох країнах або в кожній країні окремо.

3. *Програми присудження подвійних/спільних дипломів* – співробітництво між провайдерами вищої освіти декількох країн щодо розробки та запровадження в навчальний процес програм, після завершення навчання на яких студент отримує кваліфікацію від кожного університету або спільну від обох ВНЗ.

4. *Артикуляція* – різні типи артикуляційних угод між провайдерами, розміщеними в різних країнах дозволяють студентам отримувати кредити за навчальними програмами чи курсами підготовки, котрі пропонують усі заклади-партнери угоди. Така система сприяє тому, що студентам зараховуються кредити за зроблену роботу одним провайдером (у країні А), а кваліфікація за сукупністю кредитів присуджується іншим провайдером (у країні Б).

5. *Валідаційна угода* – освітня програма, що здійснюється національним провайдером за кордоном без створення нової юридичної особи, після завершення якої видається диплом ВНЗ – постачальника програми.

6. *Електронне або дистанційне навчання* – заходи, за яких провайдери постачають програми й курси студентам у різні країни за допомогою дистанційного та віртуального навчання.

Отже, представлена типологія транснаціональних провайдерів та різні заходи й способи надання освітніх послуг за межами національно визнаних кордонів ілюструє всю різноманітність і різnorodність видів освітніх послуг та методів їх реалізації, провайдерів та фізичних осіб, які задіяні в процесах індивідуальної й інституційної мобільності, що в цілому формують масштабну індустрію під назвою „транснаціональна вища освіта”. Академічна мобільність студентів, професорів, знань і цінностей завжди була характерною рисою вищої освіти протягом століть, однак нині вона набула безпрецедентного масштабу й швидкості. Крім того, лише за останні декілька десятиліть з’явилася й утверджується нова форма мобільності – інституційна мобільність програм та провайдерів шляхом фізичного чи віртуального перетину юридичних кордонів держав. Усе це надає багато нових можливостей, насамперед, для розширення доступу до вищої освіти; для створення стратегічних альянсів між країнами та регіонами; для вироблення й обміну новими знаннями; для мобільності випускників ВНЗ та висококваліфікованих фахівців; для розвитку людських ресурсів та внутрішнього інфраструктурного потенціалу країн; для накопичення прибутків; для поліпшення якості вищої освіти; для посилення взаєморозуміння між націями тощо.

Як бачимо, перелік потенційних вигод і переваг довгий та різноманітний, однак на протипагу йому існують й прогнозовані ризики, зокрема: збільшення кількості низькоякісних чи шахрайських провайдерів; потенційне зниження державного фінансування, якщо іноземні провайдери сприятимуть розширенню доступу до вищої освіти; нестабільне надання освітніх послуг іноземними провайдерами, якщо їх прибутки будуть низькими; невизнання місцевими ВНЗ та роботодавцями зарубіжних кваліфікацій і дипломів; елітарність вищої освіти для тих, хто може дозволити собі навчатися в транснаціональних інституціях; посилення впливу англійської мови як мови міжнародної освіти й професійної підготовки; недосягнення цілей національної освітньої стратегії окремих країн, пов’язаної з розвитком транснаціональної освіти. Проте варто зазначити, що характер потенційних переваг і ризиків залежить від обраної стратегії розвитку транснаціональної вищої освіти в країні (країна-постачальник чи споживач освітніх послуг); від рівня соціально-економічного розвитку країни (розвинена чи така, що розвивається); від категорії учасників транснаціональної вищої освіти (студенти, викладачі, навчальні інституції, компанії, роботодавці та ін.).

Список використаної літератури

1. UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.
2. **Global Student Mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education.** – International Development Programme Education Australia: Canberra, September 2002. – 6 p.
3. **Hughes R.** Internationalization of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity / Rebecca Hughes // Higher Education Management and Policy. – 2008. – Vol. 20. – № 1. – P. 111 – 128.
4. **Altbach P., Knight J.** The Implementation of Higher Education: Motivations and Realities / Phillip Altbach, Jane Knight // Journal of Studies in International Education. – 2007. – Vol. 11. – № 3/4 (Fall/Winter) – P. 290 – 305.
5. **Knight J.** Higher Education Crossing Borders: a Guide to the Implication of the GATS for Cross-border Education /J. Knight. – Paris: UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – 76 p.
6. **Knight J.** Cross-border Tertiary Education: An Introduction / Jane Knight. – Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development. – OECD/The World Bank, 2007. – P. 21 – 46.

Авшенюк Н. М. Типологія форм транснаціональної вищої освіти в розвинених англomовних країнах

У статті розкрито сутність явища „транснаціональна вища освіта” на основі опрацювання статистичної, нормативної і методичної літератури. Представлено чотирикомпонентну структуру транснаціональної вищої освіти (індивідуальна мобільність, програмна мобільність, інституційна мобільність; проектна мобільність) з огляду на досліджуваний феномен як механізм сталого розвитку соціокультурного потенціалу країн. Здійснено аналіз основних форм транснаціональної мобільності програм і провайдерів освітніх послуг.

Ключові слова: транснаціональна вища освіта, типологія форм транснаціональної вищої освіти, інституційна та індивідуальна мобільність.

Авшенюк Н. Н. Типология форм транснационального высшего образования в развитых англоязычных странах

В статье раскрыта сущность феномена „транснациональное высшее образование” на основе изучения статистической, нормативной и методической литературы. Представлена четырехкомпонентная структура транснационального высшего образования (индивидуальная мобильность, программная мобильность, институциональная мобильность, проектная мобильность) как механизм стабильного развития социокультурного потенциала стран. Проанализированы основные формы транснациональной мобильности программ и провайдеров образовательных услуг.

Ключевые слова: транснациональное высшее образование, типология форм транснационального высшего образования, институциональная и индивидуальная мобильность.

Avshenyuk N. M. Typology of Transnational Higher Education Forms in the Developed Anglophone Countries

The article is devoted to the substantiation of a nature of phenomenon „transnational higher education” on the bases of statistical, normative and methodological literature analyze. In it the four components of transnational higher education structure (individual mobility, programme mobility, institutional mobility, and project mobility) is revealed as a mechanism of sustainable development of countries’ socio-cultural capacity. The main forms of transnational mobility of programme and providers are analyzed.

Key words: transnational higher education, typology of transnational higher education, individual mobility, institutional mobility.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.74

Я. М. Бельмаз

ПРОГРАМА „ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧЕНИХ” ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ШЛЯХ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ (ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)

Сучасний етап розвитку національної вищої освіти на порядок денний ставить питання підготовки нової генерації викладачів вищої школи, які б відповідали вимогам сучасного суспільства.

Викладач вищого навчального закладу – це високоінтелектуальний спеціаліст з комунікативними вміннями, організаторськими здібностями, професійно необхідними знаннями. Він має бути готовим до різних видів діяльності, наприклад, таких, як:

- реалізація основних освітніх програм та навчальних планів на рівні, що відповідає державним освітнім стандартам вищої професійної освіти;
- розробка та використання сучасних освітніх технологій, вибір оптимальної стратегії викладання;
- виявлення взаємозв’язків науково-дослідницького та навчального процесів у вищій школі, використання власних наукових досліджень для вдосконалення освітнього процесу;

- формування професійного мислення, виховання громадськості, розвиток системи цінностей розумової та мотиваційної сфер особистості, яка спрямована на гуманізацію суспільства;

- проведення наукових досліджень часткових та загальних проблем викладання [1].

Одним зі шляхів підготовки викладачів вищої школи є навчання в аспірантурі та докторантурі. Проте, отримавши науковий ступінь, учений не завжди в повній мірі готовий до специфіки роботи у вищих навчальних закладах.

Отримання докторського ступеня в різних країнах має різні форми. Наприклад, у США докторські програми передбачають як поглиблений рівень курсів з викладання, так і науково-дослідницький аспект з доступом до радників або керівників не лише з питань наукової роботи, а й інших видів діяльності. Докторські програми в Європі, у тому числі й у Великій Британії, до останнього часу мали більш дослідницький характер, а інші аспекти підготовки майбутніх докторів до педагогічної діяльності зустрічаються рідко.

За останні 15–20 років з'явилося чимало робіт, присвячених питанню сутності докторського ступеня (О. Амстердамска (Amsterdamska), С. Блум (Blume), К. Поул (Pole), Дж. Хокні (Hockney)) [2; 5; 7].

Британський професор Г. Гіббс пропонує 5 підходів для визначення академічної практики (діяльності):

А) комплекс умінь або компетенцій, які учений може використовувати для ефективної діяльності;

Б) набір видів діяльності, до яких залучається доктор наук у процесі своєї науково-педагогічної діяльності;

В) продукція знань, яка використовується в науково-педагогічній діяльності (наприклад, публікації);

Г) особистість та належність певному суспільству;

Д) втілення академічних цінностей [4].

Як зазначає Г. Гіббс, ні один з цих підходів не може бути єдино вірним – усі вони демонструють різне, але об'єктивне розуміння академічної діяльності.

У процесі підготовки доктора наук до роботи в якості викладача університету пропонується охопити всі дані аспекти.

Отже, наголосимо ще раз, що педагогічні кола більшості країн розуміють необхідність реформування підготовки докторів наук до академічної діяльності та роблять певні кроки в цьому напрямку.

Мета статті полягає в аналізі програми „Підготовка майбутніх учених”.

У Великій Британії, визнаючи необхідність змін у парадигмі підготовки викладачів для коледжів і університетів, було ініційоване створення програми „Підготовка майбутніх учених” (Preparing Future Academics). Програма функціонує в Йоркському університеті з 2007 року. Хоча в самій назві ключове слово – „вчені”, програма спрямована на

підготовку докторантів, які планують працювати у вищому навчальному закладі, гармонійно поєднуючи науково-дослідницьку та викладацьку діяльність. Усі докторанти, які є учасниками цієї програми, мають свого наставника (педагога, який викладає навчальні дисципліни з тієї ж галузі, що і докторант), який підтримує професійний розвиток свого підопічного протягом усього курсу. Структура і завдання програми побудовані таким чином, щоб надати докторантам можливість розвивати власний стиль викладання в безпечному та підтримуючому оточенні [3, с. 50].

Після завершення навчання за програмою докторанти повинні володіти такими вміннями:

- 1) обирати відповідні стратегії навчання, враховуючи потреби студентів та весь педагогічний контекст;
- 2) скласти план заняття, включаючи завдання, зміст, механізм зворотного зв'язку тощо;
- 3) використовувати педагогічні теорії та дослідження у своїй педагогічній діяльності;
- 4) оцінювати структуру, зміст, методи викладання й оцінювання в навчальних програмах, за якими вони працюють;
- 5) застосовувати принципи ефективного оцінювання і зворотного зв'язку у своїй викладацькій діяльності;
- 6) знайти важкі моменти для себе в педагогічній діяльності та шляхи їх подолання.

Для отримання сертифікату докторанти мають виконати такі вимоги:

- провести п'ять навчальних занять різного типу (консультації, лекції, семінари тощо);
- відвідати пропедевтичне заняття „Вступ до програми „Підготовка майбутніх учених””;
- відвідати захід під назвою „Зустрінь свого наставника”;
- взяти участь у п'яти обов'язкових семінарах-практикумах („Розробка навчальних курсів”, „Ефективне читання лекцій”, „Оцінювання студентських робіт”, „Плагіат та некоректна поведінка в науковій сфері”, „Оцінювання та підвищення якості”);
- взяти участь як мінімум у 2 факультативних семінарах-практикумах [8, с. 3].

Мета семінару-практикуму „Розробка навчальних курсів” полягає в тому, щоб надати докторантам знання та вміння розробити будь-який навчальний курс, лекцію, семінар, які б сприяли активному та залученому навчанню. Такий семінар навчить докторантів, як правильно обрати матеріал, рівень труднощів, уникнути перевантаження, зробити заняття корисним і цікавим.

Зміст семінару охоплює таку тематику: цілі різних видів занять, елементи навчальної програми, плану занять, послідовність у плануванні, секрети залучення студентів до роботи на заняттях.

Цілями семінару „Ефективне читання лекцій” є такі:

- усвідомити мету та функції лекції як форми навчання у вищій школі;
- уміти оцінювати стиль читання лекції;
- навчити докторантів, як планувати лекцію та готуватися до неї;
- навчити докторантів так обирати й розподіляти матеріал, щоб максимізувати навчальний потенціал студентів.

Першу частину курсу „Оцінювання студентських робіт” присвячено формальному оцінюванню, другу – оцінюванню, яке не передбачає оцінки, а сприяє розвитку особистості студента.

Після завершення семінару докторанти повинні визнавати важливість критеріїв оцінювання та цілей роботи в процесі оцінювання студентів, обирати відповідні методи оцінювання, володіти його новітніми технологіями.

У зв’язку з тим, що в університетах Великобританії все частіше зустрічаються випадки некоректної поведінки в академічній сфері (наприклад, плагіат, списування, фальсифікація даних, змова викладачів і студентів тощо), дуже актуальним є курс „Плагіат та некоректна поведінка в науковій сфері”. У ньому розглянуто різні типи некоректної поведінки в науковій і академічній сферах, шляхи їх виявлення та запобігання.

В основі курсу „Оцінювання та підвищення якості” лежить твердження, що кожен вид діяльності викладача вищої школи має відповідати певним стандартам та бути оцінений за встановленими критеріями. Запропонований курс дозволяє докторантам використовувати різні методи, завдяки яким можливо оцінити педагогічну діяльність, ознайомитися зі шляхами підвищення якості оцінювання, визнати важливість якісного оцінювання роботи вищого навчального закладу взагалі та власної академічної кар’єри зокрема. Варто зазначити, що цей курс не розглядає питання оцінювання студентів.

Список факультативних дисциплін (з якого необхідно обрати не менше двох) представлено такими курсами:

- Зворотній зв’язок зі студентами.
- Стили навчання та мотивація студентів.
- Початок академічної кар’єри.
- Планування занять для різноманітного контингенту студентів.
- Вступ до інформаційних технологій у навчальному процесі.
- Лабораторні та практичні заняття.
- Викладання в малих групах.
- Приховані аспекти академічної кар’єри.
- Інновації у викладанні у вищій школі.
- Література з навчання й викладання у вищій школі.

Окрім основних і факультативних курсів, у програмі передбачено один неформальний курс „Розробка портфоліо”, який не є обов’язковим, але через те, що підсумковою роботою докторантів є портфоліо, він є нагально рекомендованим. Курс дає можливість докторантам отримати відповіді на питання щодо змісту, структури, процесу створення

портфолію, а також ознайомитися з кращими портфолію випускників минулих років [6, с. 15 – 30].

Крім участі у курсах, необхідно виконати такі пункти, які підлягають оцінюванню.

1. Плани-конспекти занять (2 заняття). Кожен план повинен включати цілі, завдання, детальне описання видів діяльності, розподіл їх за часом, передбачуваний механізм зворотного зв'язку. Обсяг плану конспекту приблизно 500–1000 слів.

2. Відвідування та спостереження занять і звіти про відвідування. Цей пункт має три підпункти:

- відвідування та спостереження занять досвідчених викладачів;
- відвідування занять докторантів;
- роль того, кого відвідують докторанти та висловлюють своє враження про заняття.

Після відвідувань необхідно підготувати 2 звіти про відвідування: один – взаємовідвідування (заняття докторанта), інший – відвідування заняття члена професорсько-викладацького складу. У кожному звіті мають відбиватися сильні та слабкі сторони заняття. У звіті про заняття докторанта мають міститися конструктивні зауваження та поради щодо вдосконалення процесу викладання. Обсяг звіту – 500–1000 слів.

3. Самоаналіз викладацької діяльності (рефлексія). Необхідно підготувати самоаналіз п'яти власних занять, у якому має відбиватися рефлексія щодо власного викладання з позиції педагогічної теорії та практики. Обсяг кожного самоаналізу – 500–1000 слів.

4. Презентація на Симпозіумі „Навчання та викладання”, що проводиться в межах програми „Підготовка майбутніх учених”. Це можливість продемонструвати свої знання щодо навчання та викладання у вищій школі та показати, як можна покращити викладацьку діяльність в університеті. На кожен виступ відводиться 15 хвилин. Назви доповідей обов'язково узгоджуються з наставниками.

5. Підсумкове портфолію. На завершальному етапі всі докторанти здають викладацьке портфолію, мета якого полягає, по-перше, надати докази того, що докторант виконав усі необхідні завдання для отримання сертифікату, і по-друге, продемонструвати, що саме засвоїв докторант з питань викладання у вищій школі.

Протягом усієї програми кожен докторант має щонайменше двох наставників: один – науковий керівник, другий – наставник у питаннях викладання.

Як вже було зазначено раніше, програма „Підготовка майбутніх учених” визнана на національному рівні, її випускники стають асоційованими членами Академії вищої освіти.

Отже, підготовка майбутніх викладачів у докторантурі є ефективним шляхом підготовки професійних педагогів до викладання у вищій школі. Дискусії, які ведуться навколо цієї проблеми, безпосередньо пов'язані з ідеєю підготовки докторантів до професійної діяльності (у нашому

випадку – до викладання у вищому навчальному закладі), тобто до кар'єри, у процесі якої спеціалісти застосовували знання та вміння, які вони отримали, навчаючись у докторантурі.

Проаналізовані сучасні програми підготовки докторів наук у Великій Британії до діяльності у вищому навчальному закладі свідчать, що переважно всі вони готують не лише до наукової роботи, а й до низки інших ролей, які є обов'язковими й важливими для викладача вищої школи: пошуку роботи, викладання, суспільної роботи тощо. Причому підготовка до викладання розглядається в широкому сенсі (можливо, точніше буде сказати „підготовка до педагогічної діяльності”). До цього поняття зазвичай передбачаються такі ролі й обов'язки викладача:

- власне викладання навчальних курсів;
- проведення досліджень;
- пошук фінансової підтримки для проведення власних досліджень;
- керівництво науковою роботою студентів;
- пошук фінансової підтримки для досліджень своїх докторантів;
- виконання ролі наставника докторантів у сфері викладання;
- виконання ролі наукового керівника докторантів;
- виконання адміністративних функцій.

Таким чином, новий підхід до підготовки докторів наук як майбутніх викладачів відіграє важливу роль у підвищенні якості викладання у вищій школі.

Список використаної літератури

1. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : ГДППМ, 2010. – 304 с. **2. Blume S.** The role and function of universities: postgraduate education in the 1980s / S. Blume, O. Amsterdamska. – Paris: OECD, 1987. – 212 p. **3. Clegg K.** Preparing Future Academics / K. Clegg // Academy Exchang. – 2010. – № 9. – P. 50 – 51. **4. Gibbs G.** Analysis of strategies for learning and teaching / G. Gibbs. – Bristol : Higher Education Funding Council for England, 2001. – 68 p. **5. Hockney J.** A contractual solution to problems in the supervision of PhD degrees in the UK / J. Hockney // Studies in Higher Education. – 1996. – № 21 (3). – P. 359 – 371. **6. Peliken Y.** The idea of the university: A re-examination / Y. Peliken. – New Haven Yale University Press, 1992. – 376 p. **7. Pole C.** Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study / C. Pole // Research Papers in Education. – 2000. – № 15 (1). – P. 95 – 111. **8. Preparing Future Academics 2010 / PFA Handbook.** – The University of York, 2009. – 37 p.

Бельмаз Я. М. Програма „Підготовка майбутніх учених” як ефективний шлях підготовки викладачів вищої школи нової генерації (досвід Великої Британії)

Статтю присвячено проблемі підготовки викладачів вищої школи нової генерації. В якості прикладу проаналізовано британську програму

„Підготовка майбутніх учених”, спрямовану на підготовку до специфіки роботи у вищій школі.

Ключові слова: викладач, докторська програма, вища школа, Велика Британія.

Бельмаз Я. Н. Программа „Подготовка будущих ученых” как эффективный путь подготовки преподавателей высшей школы нового поколения (опыт Великобритании)

Статья посвящена проблеме подготовки преподавателей высшей школы нового поколения. В качестве примера анализируется британская программа „Подготовка будущих ученых”, которая направлена на подготовку к специфике работы в высшей школе.

Ключевые слова: преподаватель, докторская программа, высшая школа, Великобритания.

Belmaz Ya. M. Programme „Preparing Future Academics” as an Effective way of Preparing Future Faculty of the New Generation (Experience of Great Britain)

The article deals with the issue of preparing future faculty of the new generation. For illustrative purpose the programme „Preparing Future Academics” is analysed, which is aimed at preparing for the specificity of higher education work.

Key words: higher education teacher, doctoral programme, Great Britain.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.126.74

В. В. Бойко

**ФОРМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Невід’ємним атрибутом вищої освіти взагалі, і педагогічної зокрема, є навчання впродовж усього життя, тобто безперервна освіта. У сучасному світі, де знання та вміння становлять основу суспільства, стратегії навчання впродовж життя потрібні для того, щоб бути конкурентноспроможними на ринку праці, творчо застосовувати нові технології, виявляти занепокоєність щодо глобальних проблем та брати активну участь у їхньому подоланні на локальному, регіональному та планетарному рівнях.

У Великій Британії традиційно склалася й існує децентралізована система управління освітою. Відповідно організовано й підвищення

кваліфікації вчителів. У 1970-ті роки було накопичено певний позитивний досвід післядипломної освіти вчителів та розроблено низку видів та форм професійного розвитку. Ю. В. Кіщенко у своїй роботі відзначає, що в 1987 році Департаментом освіти Великої Британії було видано постанову, у якій підкреслювалося, що кожен учитель має піклуватися про власний професійний розвиток, а також сприяти професійному зростанню своїх колег. Підвищення кваліфікації почало розцінюватися як один з обов'язків. Відповідно до цієї постанови, усі вчителі, які мають повну зайнятість, мають право на 5 робочих днів на рік, вільних від занять, для підвищення кваліфікації [1, с. 142].

Мета статті полягає в аналізі різноманітних форм післядипломної освіти вчителів у Великій Британії.

Отже, післядипломна освіта працюючих вчителів розглядалась західними вченими (Р. Болам, М. Фуллан, Р. Шмук, Е. Гендерсон, Д. Гопкінс) як багатовимірне й багатоаспектне явище з широким колом функцій і завдань. Це стало стимулом до визначення та обґрунтування поняття „педагогічна післядипломна освіта працюючих вчителів” у вузькому та широкому сенсі.

За вузьким визначенням, післядипломна педагогічна освіта пов'язується з підвищенням кваліфікації вчителів у контексті постійного оновлення шкільної системи. У широкому розумінні – це неперервне професійне й особистісне навчання вчителів [2].

На сучасному етапі курси післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії класифікують за різними ознаками:

- за місцем проведення (університет, місцеві чи регіональні центри, незалежні центри освіти, школи, міжшкільні об'єднання);
- за терміном (3 роки, 2 роки, 1 рік, 3 місяці, 1 місяць, 3 дні, 2 години);
- за своїм завданням (отримання дипломів магістра, бакалавра або доктора освіти; підвищення освітнього рівня працюючих вчителів, включаючи їх підготовку до певних професійних ролей: директорів, викладачів вищих навчальних закладів, інспекторів, методистів) [2].

Поняття „постійний професійний розвиток” є комплексним, воно передбачає різні форми. О'Хеар (O'Hear) розрізняє внутрішні та зовнішні форми підвищення кваліфікації [9, с. 45]. До внутрішніх належать заходи, що заплановані й організовані школою або індивідуально самим учителем. Зовнішні форми – це курси та заняття, що організовано в учительських центрах при місцевих управліннях освітою, в університетах, інститутах післядипломної освіти, у спеціалізованих центрах з професійного розвитку педагогів.

У дослідженні Організації міжнародного співробітництва та розвитку „Інновації у післядипломній освіті й підготовці вчителів. Практика і теорія” пропонується поділ організаційних форм післядипломної освіти педагогів на зовнішні, внутрішні та індивідуальні [7].

До зовнішніх форм післядипломної освіти належать:

- курси різного терміну навчання (від одного дня до кількох місяців);
- організація проектів чи творчих груп при центрах;
- дослідницька робота;
- консультації, що організовані вчительськими центрами для вчителів, адміністраторів та інших педагогічних працівників;
- міжшкільні, регіональні семінари та конференції.

С. Синенько зазначає, що курси з підвищення кваліфікації різняться між собою за програмами, термінами навчання, формами, методами. Більшість з них спрямована на отримання відповідного освітнього чи професійного сертифіката.

Навчання на курсах такого типу продовжується 1-3 роки і завершується отриманням ступеня бакалавра освіти або магістра освіти. Спочатку ці курси були розраховані на вчителів, які закінчили педагогічні коледжі, а потім модифікувалися у різні підтипи:

1) курси терміном 2 роки, навчання на яких завершується отриманням диплома бакалавра освіти, що дає можливість згодом отримати ступінь магістра;

2) тривалість курсів 1–2 роки з отриманням диплома професійних знань у галузі освіти, що засвідчує загальне підвищення кваліфікації педагогічного працівника;

3) курси, після яких надається ступінь магістра (тривалість – 2 роки) [10, с. 98].

Д. Гопкінс виділяє такі функції довготривалих університетських курсів:

- функцію „рекваліфікації”, тобто підвищення кваліфікації педагога до рівня нових вимог та стандартів;
- спеціалізовану функцію, що передбачає отримання додаткової кваліфікації;
- інноваційну функцію;
- розширювальну функцію (надання змоги вчителю отримати підготовку для викладання іншого предмета) [8, с. 26].

Курси середньої та короткої тривалості також мають місце в післядипломній освіті вчителів у Великій Британії. Вони мають свої специфічні риси:

- тривалість таких курсів – не більше 10 тижнів;
- викладацький склад формується їхніми організаторами (місцевими й регіональними центрами при органах управління освітою, незалежними центрами тощо);
- навчальні програми складаються, виходячи з конкретних умов, контингенту та потреб;
- заняття проводяться переважно через процес комунікації;
- головним змістом курсів є практичні знання, вміння, навички;
- контингент педагогів може складатися з учителів і однієї школи, і різних;

- мета курсів – професійний розвиток вчителів у контексті підвищення ефективності роботи школи [8, с. 31].

Окрім вищезазначених курсів, поширюються вечірні курси та курси вихідного дня (в середньому 8–10 тижнів по 2 години на тиждень).

У зв'язку з європейською освітньою інтеграцією підвищилася роль мобільності вчителів, що висуває нові вимоги перед сучасними педагогами (знання іноземних мов, культур інших народів та країн, відповідність стандартів викладання та освіти загальноєвропейським тощо). Ефективною формою професійного розвитку вчителів у цьому контексті є програми обміну.

Ю. Кіщенко, аналізуючи специфіку програм обміну вчителями, дійшла висновку, що Центральне бюро освітніх візитів та обмінів розробило низку програм для вчителів, директорів шкіл, шкільних адміністраторів з метою підвищення їхньої кваліфікації. Такі програми надають педагогам можливість розвитку контактів, обміну досвідом, вивчення позитивного досвіду своїх колег з інших країн, брати участь у міжнародних семінарах, слухати лекції зарубіжних експертів [1, с. 147].

У своїй дисертації Ю. Кіщенко надає характеристики найбільш ефективних програм (обмін вчителями, двосторонні європейські обміни, обмін вчителями в рамках програми Ради Європи, ознайомчі візити, програма Оріон) [1, с. 147].

Отже, програма обміну вчителями існує вже майже сто років. Її значущість підвищилася останнім часом у зв'язку з появою нових вимог і стандартів освіти, які мають бути зрозумілими для всіх країн Європи. Ще в листопаді 1989 року Міністр освіти Роберт Джексон направив циркуляр усім директорам шкіл Англії й Уельсу, у якому рекомендувалося брати участь у програмі обміну вчителями й підкреслювалося, що такі обміни мають велику цінність як для особистого, так і для професійного росту вчителів [1, с. 148].

Починаючи з 1993 року підвищується інтерес до двосторонніх учительських обмінів між європейськими країнами. Британські вчителі й зараз отримують підтримку Центрального бюро освітніх візитів і обмінів для того, щоб мати можливість 3–4 тижневих стажувань у різних європейських країнах. На теперішній час у даній програмі беруть участь Австрія, Данія, Франція, Німеччина, Іспанія, Швейцарія й Росія. Учителі можуть мати стажування від трьох тижнів до одного року.

Популярністю також користується програма „Обмін учителями в рамках програми Ради Європи”, яка сприяє встановленню діалогу між країнами-членами Ради Європи. Європейська Спільнота надає короткотермінові стажування (3 – 4 тижні) вчителям Англії і Уельсу для обміну досвідом з колегами з інших країн.

Для адміністраторів та директорів навчальних закладів розроблена програма ознайомчих візитів, завданням якої є встановлення контактів з навчальними закладами, колегами з інших країн, ознайомлення з

різноманітними системами освіти, обмін досвідом, обговорення проблем управління школою.

Програму Оріон було розроблено для обміну педагогічною інформацією, навчальними матеріалами на території Європейської Спільноти. Програма надає можливість ознайомлення з педагогічною діяльністю, дослідженнями в країнах Європи й розрахована як на короткострокове стажування (ознайомчі візити на один тиждень), так і на довгострокові обміни [4, с. 3–4].

Отже, програми обміну вчителями як форми післядипломної педагогічної освіти надають можливість обмінятися досвідом, ознайомитися з новими методами та прийомами викладання, педагогічними концепціями.

До внутрішніх форм зараховують:

- організація занять для групи вчителів;
- регулярні методологічні семінари для вчителів на базі школи;
- шкільні конференції, семінари, „круглі столи”, дискусії;
- організація робочих груп для розробки навчальних програм, планів, навчальних матеріалів у межах школи;
- створення інформаційних та методичних центрів для забезпечення потреб конкретної школи;
- організація груп наставників з досвідчених педагогів, лекторів, інспекторів для допомоги в професійному становленні молодих спеціалістів;
- запровадження днів професійного розвитку;
- ознайомчі візити до інших шкіл [1, с. 145; 3, с. 101].

Деякі педагоги виділяють також індивідуальні форми післядипломної освіти (наприклад, індивідуальна підготовка вчителя до занять, самостійне опрацювання певної літератури тощо).

Останнім часом у рамках Постійного професійного розвитку (Continuing Professional development – CPD) виділяють такі види діяльності:

- дослідницька діяльність;
- зовнішні курси;
- підвищення кваліфікації через отримання наукового ступеня (магістра або доктора освіти);
- використання матеріалів дистанційної освіти;
- виконання ролі наставника;
- залучення до розробки навчальних програм, як індивідуально, так і колективно;
- участь у професійних спільнотах;
- участь у пілотних проектах навчання;
- участь у „кластерських” проектах, співпраця з вищими навчальними закладами та школами;
- аналіз своєї діяльності;
- складання професійного портфоліо;
- робота офіційним екзаменатором у різноманітних організаціях;

- застосування інформаційних технологій навчання, таких, як Інтернет-конференції, обмін досвідом за допомогою електронної пошти, самоосвіта з використанням мультимедійних ресурсів [6, с. 28].

С. Грей, згідно зі своїм дослідженням неперервного професійного розвитку вчителів, пропонує такі форми:

1) у межах школи:

- дні професійного розвитку для вчителів всієї школи;
- менторство та оцінювання роботи молодих вчителів;
- взаємовідвідування та взаємооцінювання;
- спільне планування занять;
- самооцінювання.

2) у межах кількох шкіл:

- відвідування інших шкіл;
- участь у конференціях;
- професійні тренінги;
- методичні об'єднання навчального предмета;

3) позашкільна діяльність:

- відвідування курсів підвищення кваліфікації;
- отримання наукового ступеня;
- участь у зовнішньому тестуванні;
- дистанційна освіта;
- творча відпустка;
- обмінні програми [5, с. 9].

Таким чином, підвищення кваліфікації вчителів може бути втілено в значній кількості різних форм. Однак не всі вчителі беруть участь у всіх видах діяльності одночасно. На різних етапах професійної кар'єри професійний розвиток вчителів відбувається різними шляхами.

Список використаної літератури

1. Кищенко Ю. В. Формирование профессионального мастерства учителя в системе педагогического образования Англии и Уэльса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлия Владимировна Кищенко. – К., 2000. – 223 с. **2. Кіщенко Ю. В.** Формування професійної майстерності вчителя у системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Ю. В. Кіщенко. – К., 2000. – 20 с. **3. Синенько С. І.** Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Іванівна Синенко. – К., 2002. – 183 с. **4. Getting the most from postgraduate professional development.** Patchway Community College. – Available at: http://continuingprofessionaldevelopment/ppd_intro/ppdcasestudies/ppd/patchway_community_college.aspx. **5. Gray S. L.** An enquiry into continuing professional development for teachers / S. L. Gray. – London : Esmee Farbraim Foundation, 2005. – 35 p. **6. GTCNI reviews of teacher competences and continuing professional development** – Belfast : General Teaching Council for

Northern Ireland, March 2005. – 86 p. **7. Innovation** in in-service education and training of teachers: practice and theory. – Paris : OECD, 1978. – 63 p. **8. In-service** training and educational development: an international survey / D. Hopkins (ed.). – London, Sydney, Dover, New Hampshire : Croom Helm, 1986. – 334 p. **9. O’Hear A.** Who teachers the teachers? / A. O’Hear. – London: Social Affair Unit, 1988. – 76p. **10. Welsh P. J.** Reclaiming staff development: some reflections on research, teacher collaboration and the politics of professionalism / P. J. Welsh // Education and social justice. – 2002. – № 4(1). – P. 56 – 61.

Бойко В. В. Форми післядипломної освіти вчителів у Великій Британії

Статтю присвячено післядипломній освіті вчителів у Великій Британії. Автор аналізує різноманітні форми підвищення кваліфікації вчителів. Зазначено, що на кожному етапі професійного розвитку превалює певна форма підвищення кваліфікації.

Ключові слова: післядипломна освіта вчителів, форми післядипломної освіти, Велика Британія, професійний розвиток.

Бойко В. В. Формы последиplomного образования учителей в Великобритании

Статья посвящена последиplomному образованию учителей в Великобритании. Автор анализирует разнообразные формы повышения квалификации учителей. Указывается, что каждому этапу профессионального развития свойственна определённая форма повышения квалификации.

Ключевые слова: последиplomное образование учителей, формы последиplomного образования, Великобритания, профессиональное развитие.

Boyko V. V. Forms of In-Service Education for Teachers in Great Britain

The article deals with the issue of post-secondary pedagogical education in Great Britain. The author analyses different forms of in-service education for teachers. It is pointed out that each stage of professional development is characterized with a certain form of in-service education.

Key words: in-service education for teachers, forms of in-service education, Great Britain, professional development.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378(477)+378(430)

І. Б. Бойчевська

**ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ
ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО
ПРОФІЛЮ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ**

Соціально-економічні та науково-технічні перетворення, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, потребують удосконалення вищої технічної освіти. На сьогоднішній день потрібен фахівець технічного профілю, здатний творчо та ініціативно мислити, уміти самостійно поповнювати свої знання й використовувати їх у професійній діяльності. Завдяки таким рисам спеціаліст має можливість ефективно працювати в нових умовах та забезпечити розвиток суспільства. Ринок праці вимагає підвищення якості вищої технічної освіти, високого рівня кваліфікації, яку здобуває майбутній фахівець, його конкурентноспроможності. Тому особливої уваги в Україні потребує питання професійної соціалізації фахівців технічного профілю.

Останнім часом педагогічна спадщина України збагатилась дослідженнями вищої професійної освіти Німеччини завдяки працям таких вітчизняних науковців, як Н. Абашкіна, Т. Голуб, Ю. Коваленко, А. Кудін, М. Кузів, Т. Левченко, Б. Мельниченко, Л. Отрощенко. У Німеччині вищою професійною освітою займаються П. Векс, Х. Кіслінг, А. Ліпсмаєр, О. Маасен, І. Мюскенс, Х. Фрідріх, А. Ханфт, В. Хайнц, Д. Шаян. Водночас українська педагогічна наука не є багатою на дослідження з проблем професійної соціалізації (Р. Серьожникова, І. Сидоренко, Н. Пархоменко, Л. Яковицька), тоді як у Німеччині цій проблемі надають важливого значення такі вчені, як А. Бам, Г. Гленцер, Б. Кершнер, К. Кнаєр, К. Корнеліус, В. Лемперт та інші.

Мета статті полягає в тому, щоб представити позитивний досвід професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН і можливі шляхи розв'язання проблем професійної соціалізації у вищих навчальних закладах України.

Ефективне функціонування вищої освіти, зокрема технічного спрямування, забезпечує країну висококваліфікованими робітниками. Німеччина є незаперечним прикладом цього. Одним із головних чинників досягнень ФРН (поряд зі ставленням до науки, розробленням технологій майбутнього, значним збільшенням видатків на науково-дослідні та дослідно-конструкторські розробки) є підготовка фахівців технічного профілю, які беруть безпосередню участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг, якісно задовольняючи потреби населення. З огляду на інтегративність та глобалізаційність сучасних напрямів у системі вищої технічної освіти на основі вивченого німецького досвіду пропонуємо такі стратегічні засади розвитку та вдосконалення процесу професійної

соціалізації у вищих навчальних закладах України на адміністративному, змістовому, організаційному та практичному рівнях.

Зокрема, на *адміністративному рівні* бажаним є:

1. Проведення реформ у сфері професійної та вищої освіти. Зовсім не випадково прикладом для наслідування серед усіх західноєвропейських країн ми обрали саме Німеччину, адже вважаємо, що за багатовікову історію свого існування підготовка фахівців технічного профілю у вищих закладах освіти, а відповідно і їхня професійна соціалізація досягли досить високого рівня, що дозволяє Німеччині конкурувати на ринку праці з іншими розвиненими країнами. Проте зміни, які відбуваються сьогодні в суспільному та економічному житті, вимагають перетворень та реформ в освіті і західноєвропейських країн, і України. Основна мета проведення реформ у сфері освіти – досягнути якості, що має задовольнити вимоги швидкозмінного суспільства. Ми ретельно вивчали зміст та шляхи реформ у Німеччині й вважаємо, що з метою покращення ситуації в царині української освіти бажаним було б запозичити позитивний німецький досвід. Відтак, у цьому ключі, на нашу думку, варто:

- створити ефективно діючу нормативно-правову базу, яка б регулювала функціонування вищої освіти й таким чином гарантувала кожному громадянину України право вільного розвитку особистості, можливість вільно обирати місце навчання й професію відповідно до нахилів і здібностей;

- організувати Союз у сфері зайнятості та вищої освіти з метою прийняття програми невідкладних дій щодо скорочення безробіття молоді;

- запровадити діяльність освітнього форуму задля інформування щодо функціонування вищих навчальних закладів технічного профілю;

- створити умови (на рівні Міністерства освіти, молоді та спорту) для модернізації навчальних професій технічного профілю та оновлення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів.

2. Запровадження національних рамок кваліфікацій, заснування центрального органу для оцінювання якості підготовки спеціалістів технічного профілю. Зауважимо, що внаслідок існування „Європейських рекомендацій гарантії якості” були створені „Німецькі рамки кваліфікацій” та „Кваліфікаційні рамки для німецьких дипломів про вищу освіту”. Окрім того, у Німеччині існує Центр розвитку вищої освіти у Гютерспоре, який займається дослідженням якості підготовки спеціалістів з технічних напрямків і щорічно оприлюднює рейтинги ВНЗ, публікує їх у спеціальному журналі для роботодавців „Wirtschaftswoche”. Вартим уваги є й той факт, що 21 – 22 лютого 2012 року в Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова відбувся Міжнародний спільний семінар Європейського фонду освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту на тему „Заходи з впровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК) для навчання впродовж життя”, на якому були висвітлені стан, результати розроблення Національної рамки кваліфікацій

в Україні та можливості забезпечення її відповідності європейським зразкам [1, с. 4.].

На *змістовому рівні* ми вважаємо необхідним:

1. Удосконалити зміст загальнонаукової, загальнопрофесійної і практичної підготовки у вищих технічних навчальних закладах з урахуванням потреб професійної соціалізації, відвести більшу кількість годин на вивчення предметів професійного спрямування, сприяти неперервній освіті.

Сучасний зміст освіти є багатокомпонентним, він повинен охоплювати не лише здобуті знання, а й методи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. Тому в умовах інформаційного суспільства самоцінність знань змінюється: людині необхідно отримувати нові знання протягом усього життя. Оскільки жоден навчальний заклад не може дати освіти на все життя, особливої ваги набуває професійна соціалізація молоді. Оновлення змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних дисциплін повинно бути підпорядковано меті формування в молоді національної самосвідомості, патріотизму, правової й економічної грамотності, соціальної активності, загальної культури, що базується на надбаннях української та світової культури.

Швидке оновлення й удосконалення матеріально-технічної бази виробництва, підвищення його наукового й технічного потенціалу залежать від творчої активності фахівців, їхньої готовності до інноваційної діяльності, формування й розвиток якої повинні стати найважливішим завданням інженерної освіти [2, с. 94].

2. Уніфікувати ключові компетентності, якими мають оволодіти фахівці технічного профілю в різних технічних університетах України. Ми розглядаємо професійну соціалізацію в нерозривній єдності з набуттям компетенцій. Німеччина запровадила ряд проектів з метою визначення компетенцій, а внаслідок проведення у Німеччині дослідження „Справжні знання? Передача компетентностей у німецьких вищих школах” у 2004 році були визначені 4 компетентності, необхідні для успішного професійного життя: фахова, соціальна, методична та діяльнісна компетентність. Невід’ємним складником професійної соціалізації є професійна компетентність, яка визначається як здатність кваліфіковано виконувати певну діяльність, завдання, роботу і є результатом набуття компетенцій. На думку німецьких науковців життєво важливими є ключові кваліфікації чи ключові компетенції, що є основними якістьми, необхідними людині для особистісного становлення й розвитку, активного громадянства, працевлаштування та подолання вимог повсякденного та професійного життя.

3. Орієнтуватися на професійну компетентність, адже саме їй належить пріоритетна роль у досягненні високої професійної кваліфікації та професійної соціалізації. До найважливіших складових професійної компетентності належать: комунікативна здібність, здатність критично

мислити, навчатися, уміння управляти часом і навантаженням, розв'язувати конфлікти, ефективно співпрацювати;

4. З метою професійної орієнтації та професійної соціалізації забезпечити молодь допомогою тьюторів, психологів та професійних консультантів ще на рівні середньої школи. У Німеччині, починаючи з середнього ступеня, для забезпечення ефективної професійної соціалізації та вдалого переходу від загальної до професійної освіти з учнями працюють психологи, тьютори та професійні консультанти, які здійснюють індивідуальний супровід у професійній орієнтації та професійній соціалізації, пояснюють специфіку системи курсів, допомагають визначитися з вибором основних і поглиблених курсів, виступають у ролі порадики й спостерігача, не обмежуючи самостійності учня, а також сприяють визначенню з майбутньою професією.

На *організаційному рівні* доцільним було б:

1. Уведення системи дуальної освіти, яка б існувала паралельно з традиційною. Німецька дуальна освіта визначається як така, що поєднує навчання в професійному училищі та на підприємстві й надає найкращі можливості для отримання кваліфікації, оскільки є основним джерелом формування фахівців технічного профілю зокрема, а завдяки тісному зв'язку зі сферою праці забезпечує оптимальний старт до трудового життя;

2. Забезпечення співробітництва підприємств зі школами, професійно-технічними та вищими закладами. Вищі навчальні заклади, які відповідають за професійну підготовку фахівців технічного профілю, повинні мати добре налагоджені відносини з підприємствами та роботодавцями, завдяки чому матимуть змогу забезпечити відповідність навчальних програм і послуг вимогам ринку праці. Дуальна система освіти Німеччини передбачає пряму участь підприємств у професійній освіті, які надають можливість практичного навчання чи виробничої практики, витрачають на це кошти та є рівноправними партнерами навчальних закладів;

3. Запровадження фінансування вищої освіти завдяки участі державного бюджету, бюджетів муніципалітетів, підприємств, об'єднань працедавців та профспілок. У Німеччині освіта перебуває під керівництвом урядів 16 земель – земельних профільних міністерств. Міністерство освіти розробляє концепцію освітньої політики та виділяє кошти на розширення ВНЗ;

4. Проведення соціально-психологічних досліджень, аналіз вимог підприємств з метою моніторингу потреби в кадрах та забезпечення зміни кількості абітурієнтів для підготовки з тієї чи іншої спеціальності.

На *практичному рівні* вдосконаленню професійної соціалізації фахівців технічного профілю сприятиме:

1. Тісний зв'язок теоретичного та практичного навчання (поєднання теоретичного та практичного навчання фахівців безпосередньо на виробництві є важливою умовою підвищення його ефективності). У рамках дуальної системи Німеччини фахівці проходять виробничі

(практичне) навчання безпосередньо на виробництві 3 – 4 дні на тиждень, а теоретичне навчання – 1 – 2 дні в професійному навчальному закладі;

2. Виробнича практика (нові технології навчання, потреби розвитку персоналу на виробництві вимагають налагодження контактів навчальних закладів з підприємствами різної форми власності для проходження майбутніми фахівцями виробничої практики). Особливістю допрофесійної підготовки в основній і реальній школах Німеччини є проходження учнями виробничої практики, яка триває два тижні і є одним з найефективніших заходів у рамках предмету „Вибір професії”, оскільки дозволяє прийняти рішення про вибір професії. З огляду на це, доцільним в Україні може бути введення відповідного предмета, який би сприяв вибору майбутньої професії та проходження практики на виробництві в межах цього предмета;

3. Створення більшої кількості цільових програм академічного, адміністративного та соціалізаційного спрямування, завдяки яким можливими стануть: професійне зростання фахівців; поширення інноваційних освітніх технологій, удосконалення методичного забезпечення навчального процесу, зниження рівня безробіття. У Німеччині найважливішими програмами є „Інновації та навчання – розвиток можливостей професійної кар’єри впродовж усього життя”, створена з метою розвитку системи безперервної освіти; „Навчання впродовж усього життя для всіх”, спрямована на розвиток навчання завдяки розповсюдженню комп’ютерних мереж, що об’єднують сферу середньої, вищої освіти, служби зайнятості, соціальної підтримки населення; „Школа – економіка – трудове життя”, яка має на меті ряд заходів з професійної орієнтації, консультації й, таким чином, професійної соціалізації молоді.

З метою реформування системи освіти та виконання Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки „Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” Уряд України вже прийняв ряд державних цільових програм в галузі освіти, виконання яких буде здійснено протягом 2012 – 2014 років. Зокрема, це державна цільова програма „Сто відсотків”, державна цільова програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти, державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти; державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю тощо [3]. Окрім того, засновано державну соціальну цільову програму „Молодь України” на 2009 – 2015 роки, метою якої є створення системи всебічної підтримки громадянської активності молоді, спрямованої на самовизначення й самореалізацію, формування необхідних для цього правових, гуманітарних та економічних передумов, надання соціальних гарантій [4].

Таким чином, досвід організації професійної соціалізації вищої освіти технічного профілю в Німеччині може допомогти українській вищій освіті вийти на достатній рівень і створити сприятливі умови для професійної соціалізації українських фахівців технічного профілю.

Унаслідок аналізу організації професійної соціалізації фахівців технічного профілю в технічних університетах Німеччини ми сформулювали ряд рекомендацій, які, на нашу думку, варто реалізувати на таких рівнях: адміністративному, змістовому, організаційному й практичному. Більш детального вивчення потребують запроваджені нещодавно в Україні рамки кваліфікацій, можливості поєднання теоретичного та практичного навчання в українських закладах вищої технічної освіти.

Список використаної літератури

1. Рамка кваліфікації, заходи з впровадження // Освіта. – № 8 – 9. – 22-29 лютого 2012 р. – С. 4. **2. Голуб Т.** Модернізаційні аспекти підготовки в технічних університетах Німеччини / Т. П. Голуб // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2 (8). – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 93 – 99. **3. Резолюція** учасників секції управління та економіки освіти III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.iitzo.gov.ua/propozicii_sekcii_ekonomika_osviti.doc. **4. Державна** цільова соціальна програма „Молодь України” на 2009 – 2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pravaditej.org.ua/news/20090129332>.

Бойчевська І. Б. Перспективи використання німецького досвіду професійної соціалізації фахівців технічного профілю в технічних університетах України

У статті представлені позитивні моменти організації професійної соціалізації фахівців технічного профілю в Німеччині та запропоновані варіанти використання німецького досвіду стосовно організації професійної соціалізації у ВНЗ України на 4 рівнях: адміністративному, змістовому, організаційному та практичному.

Ключові слова: професійна соціалізація, фахівці технічного профілю, вища технічна освіта.

Бойчевская И. Б. Перспективы использования германского опыта профессиональной социализации специалистов технического профиля в технических университетах Украины

В статье представлены позитивные моменты организации профессиональной социализации специалистов технического профиля в Германии и предложены варианты использования немецкого опыта касательно организации профессиональной социализации в ВУЗах Украины на 4 уровнях: административном, организационном, содержательном и практическом.

Ключевые слова: профессиональная социализация, специалисты технического профиля, высшее техническое образование.

Boychevska I. B. The perspectives of usage German professional socialization experience of technical profile specialists at technical universities of Ukraine

The article represents positive moments of professional socialization organization of technical profile specialists in Germany and proposes the variants of German experience usage concerning professional socialization organization at Ukrainian higher educational establishments on administrative, organizational, practical levels and level of content.

Key words: professional socialization, technical profile specialists, higher technical education.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.014(492)

К. В. Бойченко

ОСНОВНІ ЧИННИКИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ В ГОЛЛАНДІЇ: ПОЛІТИКО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Від рівня освіти у нашій країні залежить якісна підготовка майбутнього громадянина своєї держави. Проте ефективність освіти залежить від уміння управляти нею, скерувати процес отримання базових знань, умінь і навичок, які кожна дитина здобуває в середній загальноосвітній школі. Саме тому доцільним є оновлення, поліпшення та модернізація системи шкільного управління. Звернімося до досвіду європейської країни, яка отримала визнання як такої, що має високоякісну та ефективну систему освіти. Йдеться про освіту Королівства Нідерланди, яка хоча й має з українською цілком відмінну систему освіти і, зокрема, систему управління освітою, однак можемо віднайти та перейняти цікавий досвід голландського управління школами. Насамперед зазначимо, що основним чинником модернізації системи управління школами в Нідерландах є процес децентралізації. Разом з цим в Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки зазначається, що модернізація системи управління освітою передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління освітою;
- перерозподіл функцій і повноважень між центральними і регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами;
- розробка системи заходів (нормотворчих, науково-методичних, фінансово-економічних тощо) щодо впровадження ідеї автономії навчальних закладів (...) [1].

Уважаємо за необхідне розглянути політико-правовий аспект модернізації системи управління державними школами в Нідерландах з урахуванням тенденцій децентралізації, що простежуємо в системі освіти.

Серед науковців, які досліджували окремі аспекти управління освітою слід виокремити праці В. Бочкарьова, Р. Войтовича, А. Гошка, В. Грабовського, Л. Калініна, Ю. Конаржевського, В. Крижка, В. Лугового, І. Мамаєву, В. Маслова, Г. Полякову, М. Поташника, А. Сбруєву. Удосконалення системи управління школою висвітлено в дослідженнях В. Бондаря, О. Орлова, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Т. Рабченюка, І. Раченка, М. Сунцова. Політико-правовий аспект управління освітніми установами враховували в своїх доробках Г. Атаманчук, Н. Волкова, М. Головатий, Д. Дзвінчук, Г. Дмитренко, І. Кравченко, В. Кремень, В. Купрійчук, М. Лукашевич, О. Оболенський, І. Петрова та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати основні чинники модернізації системи управління голландськими школами через політико-правовий аспект, охарактеризувати освітню політику основних політичних партій Королівства Нідерланди, виділити моделі управління та чинники реформування голландських шкіл.

На зламі нового тисячоліття управління школою привертає увагу по всій Європі і далеко за її межами. Водночас політики зайняті пошуком „такого стану політичної системи, коли держава і людина стануть основами соціального життя, що взаємодоповнюються. Такими вони можуть стати тільки в тому разі, якщо їх зусилля будуть спрямовані на взаємодію та взаємосприяння. Тобто коли системоутворювальним чинником – метою – політичної системи суспільства буде реалізація принципів громадянського суспільства, а сама політична система будуватиметься на принципах демократичної, правової держави та реалізовуватиме їх” [2]. У цьому ключі згадаємо слова класика, відомого американського науковця Дж. Дьюї: „демократія – це значно більше ніж форма управління: насамперед це спосіб взаємоіснування, спільний досвід, що передбачає високий рівень співпраці” [3].

За визначення словника Вебстера, політика (англ. policy) – це план, курс дій, або „напрямок дій, прийнятий і дотримуваний владою, керівником, політичною партією і таке інше” [4].

А. Боднар вважає, що „політика пов'язана з формуванням влади та її інститутів, але в її основу закладаються індивідуальні, групові та суспільні інтереси. Виразниками цих інтересів постають політичні партії, громадські об'єднання, рухи тощо. Разом із державно-владними інституціями вони утворюють політичну систему суспільства, до визначення якої розрізняють два підходи: соціологічний та правовий” [5].

Суть, характер, особливості та механізми реалізації соціальної політики, а також окремих її складників визначають такі основні закони України: „Про освіту”, „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” та ін [6, с. 13].

„Освітня політика – найважливіший складник політики держави, інструмент забезпечення фундаментальних прав і свобод особи, підвищення темпів соціально-економічного і науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури. Освітня політика встановлює на основі суспільної згоди докорінні цілі й завдання розвитку освіти, гарантує їх утілення в життя шляхом узгоджених дій держави й суспільства” [7, с. 5].

Освітня політика в Нідерландах координується голландським Міністерством освіти, культури і науки, разом з муніципальними органами влади.

У Нідерландах існують різні типи шкіл: державні, альтернативні (релігійні або засновані на певних філософських, культурних чи політичних переконаннях) і приватні. Перші два типи фінансуються урядом і є офіційно безкоштовними, хоча школи можуть попросити добровільних внесків від батьків (*ouderbijdrage*). Державні школи підпорядковуються місцевим органам влади. Альтернативні школи перебувають під контролем церковно-громадського органу, що заснував школу. Оскільки Нідерланди – багатонаціональна країна, існує велика кількість католицьких, протестантських, єврейських і мусульманських шкіл, а також школи, що використовують філософські ідеї М. Монтесорі, Дж. Дьюї, Р. Штайнера (вальдорфська система навчання), Е. Паркхерст (Дальтон-план), П. Петерсена (Йена-план) та ін. Проте в деяких джерелах існує поділ шкіл лише на державні та приватні (альтернативні можуть належати і до приватних, і до державних). Згідно із статтею 23 Конституції приватні й державні школи на рівних умовах отримують фінансову підтримку від уряду, якщо відповідають певним критеріям якості. Фінансування відбувається за принципом „гроші йдуть за дитиною”, тобто обсяг коштів, що виділяє уряд прямо залежить від кількості учнів у школах. Якість шкіл всіх типів (державних, альтернативних і приватних) контролює урядовий орган під назвою *Inspectie van het Onderwijs* (Інспекторат освіти, також відомий як *Onderwijsinspectie*), який може запропонувати школі змінити свою освітню політику, якщо вона не має належної якості й тому перебуває під ризиком закриття [8].

Саме тому кожна школа потребує підтримки (чи то від уряду, чи від спонсорів) для створення належних умов розвитку школи. Зазначимо, що приватні школи більшою мірою здатні залучати додаткові кошти через допомогу інвесторів, у той час як державні школи змушені шукати підтримки від держави. На підтримку цих шкіл голландський уряд ще наприкінці ХХ століття (в 1987 році було запроваджено Акт про освітню підтримку (нід. *Wet Onderwijs Verzorging*, або *WOV*) ініціював політику освітньої підтримки.

Слід указати на недоліки Акту про освітню підтримку (*WOV*): закон базувався на фінансуванні переважно приватних освітніх установ (понад 70% з усіх шкіл в Нідерландах) (*приватизація*); встановлювалося коло завдань перед кожним типом закладу освіти, які неможливо було змінити

чи не виконати; існувало чітке розмежування між типами закладів освіти, що надало змогу школам бути прихильниками певної освітньої політики (*дерегуляція*); встановлювалися географічні межі обслуговування (на рівні певного району), обмеживши вступ до школи учнів з іншого району (*ринковий напрям освітньої політики*); політика програмних інновацій Міністерства не завжди сприяла ефективній взаємодії із освітніми установами, був відсутній чітко окреслений план контролю для запровадження інновацій (*автономія змісту навчання*); освітнім установам було надано забагато автономії, що передбачало високий рівень звітності шкіл перед Міністерством (*децентралізація*).

Насамперед з'ясуємо основну термінологію сучасних чинників модернізації системи управління в Нідерландах. **Децентралізація** – це „передача владних повноважень від центральних органів до місцевих” [9]. **Приватизація** – форма децентралізації, при якій повноваження передаються від державного сектору до інституцій приватного сектору [10]. **Дерегуляція** означає ринковий підхід на принципах невторчання і передбачає приватизацію державних закладів освіти та визнання ринкових сил єдиним регулятивним чинником [11].

Таким чином, дослідники освітньої політики уряду вказують на бюрократичні ознаки вищезазначеного закону та на його нездатність до гнучкого ринкового шляху управління та адміністрування.

Унаслідок занепокоєння станом системи освітньої підтримки (*ESS*) Міністром освіти, науки і культури запропоновано на розгляд парламенту новий закон „Про надання коштів для підтримки національної освітньої діяльності” (голландською – *SLOA*), який має наступні ознаки: 1) замість політики „встановлення правил” освітнім закладам проводиться політика з надання коштів для успішної діяльності освітніх установ; кожний заклад освіти має право вносити пропозиції та приймати на власний розсуд рішення; 2) школи мають більше фінансової автономії завдяки грантам для їхнього кращого розвитку; система „вимог” трансформується у систему „пропозицій”; 3) система закладів освіти контролюється Інспекторатом; заклади освіти об'єднуються або закриваються внаслідок низької якості. Наступною пропозицією міністра є надання фінансової допомоги початковим школам (нід. *regeling schoolbegeleiding*), форми та обсяг якої внесено в поправку до Акту про початкову школу. Згідно з цим Актом, муніципалітет повинен фінансувати регіональні центри. Таким чином, старий закон *WOV* замінено двома законодавчими ініціативами: запропоновано поправку стосовно допомоги для початкової школи та закон *SLOA* про надання підтримки на державному рівні. Фактично, на освітню політику надання допомоги початковим школам вплинув процес децентралізації, у той час як допомога середнім школам піддалася процесу дерегуляції.

Розглянемо ставлення різних політичних партій до змін, що відбулися в напрямках освітньої політики. Децентралізаційні ідеї були популярними серед соціал-демократичної партії (Партія праці нід. *Partij*

van de Arbeid, PvdA), а оскільки під час 1990 – 1994-их років при владі були міністр та державний секретар, які представляли саме цю партію, тому недивним є той факт, що процес децентралізації набував все більшого поширення. Початок дебатів стосовно переваг „ринкової системи” згідно з Актом про освітню підтримку (*WOV*) припадає на початок 90-их років і набув популярності після виборів, коли коаліційний уряд сформували соціалісти (Партія праці, нід. *Socialistische Partij, SP*) та ліберальні консерватори (Народна партія за свободу і демократію, нід. *Volkspartij voor Vrijheid en Democratie, VVD*). До коаліції не входили християнські демократи (Християнсько-демократичний заклик, нід. *Christen-Democratisch Appèl, CDA*).

Усі представники з вищезазначених політичних партій прагнули вдосконалити законодавство, надавши школам більше автономії, а також вони схилилися до думки, що міністерська ініціатива *SLOA* не відповідає запитам суспільства й має бути повністю відхиленим. Колишні міністри та державні секретарі мають власні причини для скасування закону *SLOA*, а саме:

– соціал-демократи вважають, що закон надто орієнтований на „ринкову модель”. Партія *PvdA* підтримує децентралізацію, але вона виступає проти втрати інфраструктури (тут партія державного секретаря не погоджується із запропонованою нею політикою);

– ліберал-консерватори охарактеризують закон як недалекосяжний. Партія *VVD* прагне приватизації освітніх послуг та запровадження ринкового змагання (конкурентність) в школі; проте сектор початкової освіти не повинен бути децентралізованим, а діяти на основі процесів дерегуляції, тобто початковим школам має надаватися більше ринкової автономії;

– соціал-ліберали схилиються думки, що закон надзвичайно складний та не розкриває визначеної суті освітньої політики. *D’66* підтримують дерегуляцію та оновлення інфраструктури; вони також підтримують єдину структуру всієї системи освітньої допомоги; уважають, що обидва види законодавства стосовно надання допомоги є непослідовними.

– християнські демократи (опозиційна партія) гадають, що урядова пропозиція є невдалою. Партія *CDA* підтримує процес дерегуляції, вона виступає проти обох законів.

Як бачимо, за умов децентралізації та дерегуляції виникає гостра необхідність в підтримці шкіл державою. Всі учасники управління освітнім сектором намагаються віднаходити шляхи вирішення, пов’язані із дискусіями стосовно надання школам необхідної підтримки, проте вони вагаються або й взагалі відкидають ринковий підхід в контексті освітньої політики, ініційованої державною владою.

Таким чином кожна із політичних сил має власне бачення справи та шляхи її розв’язання. Відповідно до цього існують різні моделі проведення освітньої політики. Відомий дослідник Мінцберг виділяє п’ять моделей освітньої політики уряду. Він називає такі моделі ментальними.

Машинна модель характеризується високим рівнем регулювання та контролем з боку держави, зокрема міністерством та іншими державними органами управління. В останні два десятиліття (коаліційний уряд формували християнські демократи) вони втратили безпосередню владу над школами, натомість активно розпочали свою діяльність консультативні партнери (комітети) для відповідних освітніх колон або груп (католиків, протестантів, тощо). Організації підтримки освітніх установ, особливо державні педагогічні центри активно співпрацювали із консультативними партнерами. Через це нинішня коаліція прагне налагодити зв'язки із консультативними комітетами. Контролюючи фінансові видатки на інноваційну політику, критикуючи децентралізацію та дерегуляцію, міністерство відстоює свій вплив на освітню політику. За таких умов консультативні партнери та організації з надання послуг освітньої підтримки неминуче втрачають свою впливовість.

Вищенаведені умови та їхні наслідки зумовлюють виникнення наступної **результативної моделі**. Принцип цієї моделі полягає в наступному алгоритмі дій: введення – обробка – контроль/оцінювання результатів, тобто такий алгоритм співвідноситься із принципом дії Інспекторату. За цієї моделі децентралізація поширюється лише на вертикальну структуру і, як наслідок, центральне головне управління тримає все під контролем. Автономія за вертикальної структури (або за „технологією згори”) означає, що школам переходить право прийняття рішень від вищого рівня цієї системи до нижчого. Горизонтальна автономія (або „технологія знизу”) передбачає право прийняття рішень стосовно управління ресурсами, за яким освітні установи приймають рішення, не залучаючи інших. Цю модель підтримує Інспекторат тоді, як міністерство відстоює процес регуляції, а тому – машинну модель. Однак нещодавно було визнано, що регуляція не призвела до поліпшення системи управління школами і що, будучи одним з основних принципів центрального коаліційного уряду, не відбулося значних змін в основних елементах системи.

Слід указати й на те, що кожна спільнота людей (за релігійними, політичними, філософськими чи іншими переконаннями) ставиться з особливою увагою до власних інтересів. Так, наприклад, ліберальні консервативісти (*VVD*) охоче використовують ринкові механізми та закони для того, щоб збільшити фінансування шкіл скороченням виплат певним соціальним групам. Політика партії *VVD* завжди відзначалася своєю впливовістю („кожен сам за себе”), навіть за незначної кількості членів в коаліції. Таким чином їхня політика призводить до зменшення втручання з боку уряду: можемо говорити про **віртуальну модель** за Мінцбергом. У сфері надання допомоги навіть найдосвідченіші учасники підтримують ринкові принципи, але водночас вони не завжди схвалюють основний принцип, а саме: „кожна установа діє на себе”. У той час як наявна система відносин дозволяє підприємницьку діяльність, вона обмежує її через урядові видатки. Стає неможливо передбачити наслідки підтримки

шкільних інновацій лише за допомогою ринкових механізмів, оскільки серед розвинених країн немає таких, що провадили б схожу політику.

Мережева модель ще більше контрастує із машинною моделлю своїми ідеями: вільні замість залежності; незалежні замість підпорядкування; інтерактивні замість подільності. *D'66*, демократи із найбільш ліберальними та соціалістичними поглядами розвинули цікаву думку, запропонувавши горизонтальні стосунки, які лежать в основі мережевої моделі. *D'66* – єдина політична партія, яка відкрито підтримує інтенсивний місцевий контроль, що здійснюється обраними мерами і опирається на результати державного та регіонального референдуму. Стосовно політики надання допомоги освітнім установам, вони є прихильниками надання школам більше автономії, скорочення кількості організацій по наданню допомоги та створення єдиної такої організації на державному рівні й видання єдиного нового закону для всієї системи замість двох таких законів (від інтенсивного шляху до екстенсивного шляху фінансування освіти та надання освітньої допомоги).

П'ятою моделлю є **нормативний менеджмент**, який репрезентують християнські демократи (*CDA*). Модель пропонує обмежену роль уряду у регулюванні змісту освіти, спираючись на власну інтерпретацію статті 23 Конституції. Вони вказують на те, що немає необхідності контролювати освіту наданням консультацій (нід. *overleg*) організаціями, створювати атмосферу нав'язаного консенсусу. Напівавтономні школи (дане поняття було введене саме християнськими демократами), опозиційність до змісту стандартів і вимоги надання рівного статусу всім типам шкіл – все це підкреслює їхню оригінальну позицію. Стосовно системи надання освітньої допомоги, вони надають перевагу диференціюванню на державному рівні, оскільки це сприяло б розмежуванню релігійних та приватних шкіл. Вони підтримують ідею автономії та надання грантів разом із отриманням допомоги освітнім закладам. Отже, за їхніми переконаннями освітні установи повинні бути змішаними організаціями: ринковими та забезпечені фінансуванням.

Слід указати на те, що чотири найбільші політичні партії в Голландії по-різному ставляться до процесів дерегуляції та децентралізації. Соціал-демократи (*PvdA*) не є насправді прибічниками дерегуляції. Вони застосовують цей термін у публічних виступах, проте насправді він стосується децентралізації: передача повноважень стосовно контролю муніципалітетам. Регіональна система освітньої підтримки початкової освіти, підтримання шкільних приміщень у належному стані, загальна освіта для дітей з обмеженими можливостями, підтримка національних меншин, тощо повинні бути проконтрольовані на місцевому рівні.

Дерегуляція для ліберальних консервативістів (*VVD*) означає приватизацію інститутів. Вони активно застосовують ринкові механізми. Якість освіти, на їхню думку, виллється в довге „рівноправне змагання”. Надання грантів усім школам є логічним та справедливим. Існують спонсорська та контрактна освіта, права якої не повинні бути обмеженими.

„Нові” демократи (*D'66*) зазвичай займають позиції між *PvdA* (лівими) та *VVD* (правими). Що стосується їхньої освітньої політики вони підтримують *VVD*, але їхні погляди є більш ліберальними. Вони підтримують автономію (дерегуляцію та надання грантів) шкіл та помірну приватизацію системи освітньої підтримки через розподіл коштів між школами або захист національної інфраструктури через гарантовану підтримку інститутів за єдиного (об'єднаного) національного інституту підтримки.

Християнські демократи (*CDA*) підтримують процес дерегуляції, але вони виступають проти децентралізації. Насамперед вони прагнуть збільшити контроль за радами приватних шкіл (70 % з яких не звітуються ні перед жодними із урядових установ) для того, щоб збільшити вплив протестантських та католицьких координаційних рад в процесі консультування з урядом. Отже, їхня підтримка одноразового фінансування або системи грантів для всіх шкіл означає, що кошти повинні контролюватися не муніципалітетом, а приватними організаціями [12].

Незважаючи на такі протиріччя в питаннях освітньої політики уряду, було досягнуто компромісу між всіма партіями та політичними силами країни. Компроміс полягає в тому, що автономія шкіл буде діяти на основі ринкових механізмів (дерегуляція) та змагань між школами за надання грантів для підтримки надання освітніх послуг на загальнодержавному рівні. Таким чином відбуватиметься процес децентралізації. Усі учасники освітнього простору та всі політичні партії дійшли висновку, що було б нерозумно радикально піддавати процесу децентралізації та дерегуляції освітню систему підтримки, особливо якщо йдеться про реформування початкових та старших класів середньої освіти.

Основне завдання голландського уряду у сфері освітньої політики – сприяння різносторонньому характеру проведення освітньої політики з урахуванням потреб громадян країни та забезпечення виконання основних функцій освіти.

Порівнюючи голландську освітню політику з українською слід зазначити, що процес децентралізації стає пріоритетним в централізованій Україні, точніше кажучи, багато науковців, ураховуючи культурно-історичні особливості в нашій країні, указують на необхідність поєднання централізації та децентралізації, що підвищуватиме ефективність системи управління державними школами. Ще однією тенденцією в українській системі освіти є роздержавлення (або приватизація) освітньої галузі. При цьому необхідно врахувати той чинник, що в Україні державних шкіл значно більше ніж приватних (в Голландії навпаки: приватний сектор освіти складає 70 % загальної кількості усіх шкіл), а тому, ураховуючи голландський досвід, було б корисно, на нашу думку, проводити освітню політику підтримки шкіл.

Список використаної літератури

1. **Проект** Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>.
2. **Оболенський О. Ю.** Державна служба / О. Ю. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2003. – 344 с.
3. **Fielding M.** Public Space and Educational Leadership : Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions / M. Fielding // Educational Management Administration and Leadership. Special Edition : Democracy and Leadership. – Vol. 37. – № 4. – London, SAGE. – P. 498.
4. **Webster's** New Universal Unabridged Dictionary. – New York : Barnes & Noble books, 1996. – 2230 p.
5. **Боднар А. Д.** Основы политологии : (Наука о политике) / А. Д. Боднар. – К. : УкрНИИТИ, 1991. – 144 с.
6. **Управлінські** аспекти соціальної роботи : курс лекцій / М. Ф. Головатий (кер. авт. кол.), М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко та ін. – К. : МАУП, 2004. – 368 с.
7. **Филиппов В. М.** Образовательная политика России на современном этапе / В. М. Филиппов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2001/02/educ_policy.pdf.
8. **Освіта** в Нідерландах [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Освіта_в_Нідерландах
9. **Бойченко М. А.** Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. А. Бойченко. – Суми, 2010. – 252 с.
10. **Сучасний** словник педагогічних термінів. Матеріали для роботи / І. М. Бігус [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pochatkowa.at.ua/publ/na_dopomogu_vchitelju/suchasnij_slovník_pedagogichnikh_terminiv/3-1-0-11
11. **Суспільна** сфера. Журналістика, Соціологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://referat.repetitor.ua/Суспільна_сфера?page=3&lang=ua.
12. **Voogt Janna C.** Decentralization and Deregulation in the Netherlands: The Case of the Educational Support Service System / Janna C. Voogt, Louis Karen Seashore, A. M. L. van Wieringen. – Chicago : IL, 1997. – 33 p.

Бойченко К. В. Основні чинники модернізації системи шкільного управління в Голландії: політико-правовий аспект

У статті виділено чинники модернізації системи управління голландськими школами через політико-правовий аспект. Охарактеризовано основні політичні сили Королівства Нідерландів, висвітлено освітню політику основних політичних партій та їхню позицію стосовно освітніх тенденцій в країні, а також виділено моделі управління та напрямки реформування голландських шкіл.

Ключові слова: управління школою, освітня політика, децентралізація, приватизація, дерегуляція.

Бойченко Е. В. Основные факторы модернизации системы школьного управления в Голландии: политико-правовой аспект

В статье выделены факторы модернизации системы управления голландскими школами через политико-правовой аспект. Охарактеризованы основные политические силы Нидерландов, выделена образовательная политика основных политических партий с их позицией относительно образовательных тенденций в стране, а также выделены модели управления и напрямки реформирования голландских школ.

Ключевые слова: управление школой, образовательная политика, децентрализация, приватизация, дерегуляция.

Boichenko K. The Main Factors of Modernization of School Management in the Netherlands: the Political and Law Aspect

The article deals with the modernization factors of Holland school system management through political and law aspects. The author characterizes the main political parties of the Kingdom of the Netherlands, describes the main political parties education policy and their attitude towards education tendencies in the country, the management models and the direction of Holland school modernization are revealed.

Key words: management of schools, the education policy, decentralization, privatization, deregulation.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК: 378 (44)

Я. В. Бут

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Актуальність дослідження зумовлена політичними, економічними й соціальними вимогами пошуку шляхів удосконалення системи університетської освіти в Україні за нових суспільно-політичних умов, яке повинно здійснюватися з урахуванням і оптимальним використанням досвіду розвинених європейських країн, у тому числі й Франції; завданнями інтеграції нашої країни в європейський економічний, культурний і освітній простір, формуванням системи освіти, яка була б конкурентноспроможною європейській.

Система освіти кожної країни, як і культура її народу, є унікальним явищем, набагато складнішим, ніж інші системи, бо тисячами зв'язків пов'язана з духовними й матеріальними аспектами минулого й сучасного.

В умовах інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в світі, перед системою вищої освіти України постають нові завдання, шляхи розв'язання яких можливі за умови достатнього знання систем вищої освіти різних зарубіжних країн. Ідея створення європейського освітньо-

наукового простору примусила всі країни-учасниці визначити ряд завдань у всьому комплексі політичних, економічних, соціальних, культурних питань, у тому числі й у галузі вищої освіти.

Як зазначає „L'Etudiant”, досвід країн Європи в розробленні загальних принципів організації вищої освіти може бути прикладом для формування вищої освіти в Україні. Демократичні засади діяльності університетів, їх автономія, прозорість навчальних систем і контроль навчальних досягнень студентів, відкритість та доступність вищих навчальних закладів для власних громадян та іноземних студентів, мобільність працівників освіти і науковців, покращення якості університетської освіти й реальний доступ до світових ринків праці є основними принципами організації європейської університетської освіти [3, с. 2].

Вищій освіті Європи властиве розмаїття в галузі мов, інституційних типів та їх орієнтацій, національних систем, а також спрямованості програм. Але в той же час її майбутнє залежить від її здатності ефективно організувати це цінне розмаїття для отримання позитивних результатів, гнучкості. Вищі навчальні заклади прагнуть зосереджувати свою діяльність на зближенні, зокрема на спільних ознаках, які притаманні різним країнам у цій галузі, та розглядати розмаїття як надбання, а не як мотив для невизнання чи винятковості. Мета вищих навчальних закладів Європи – створення достатнього самообмеження для забезпечення мінімального рівня узгодженості та інтеграції з тим, щоб їх зусилля на шляху наближення не зазнали краху через надмірну невідповідність та розбіжності в основних учених ступенях та якісних критеріях.

Тема вищої освіти на даному етапі є дуже актуальною, адже вона зумовлена політичними, економічними й соціальними вимогами пошуку шляхів удосконалення системи університетської освіти в Україні за нових суспільно-політичних умов, яке повинно здійснюватися з урахуванням і оптимальним використанням досвіду розвинених європейських країн; завданнями інтеграції нашої країни в європейський економічний, культурний і освітній простір, що вимагає від власної системи освіти адекватної конкурентоспроможної фахової підготовки.

Метою статті є розкриття процесу становлення й розвитку системи вищої освіти у Франції та виявлення головних чинників, сутності і провідних тенденцій розвитку системи вищої освіти.

Франція у світі сприймається як своєрідний еталон європейської культури, демократії й поваги до людини. Такий імідж країни зумовлений тривалими зусиллями її видатних особистостей і народу утвердити в себе і в світі ідеали свободи й рівності.

Сучасні іноземні та вітчизняні вчені прагнуть досягнути загальний сенс масштабних процесів розвитку, глобалізації, розглянути проблему в історичному ракурсі. У працях зарубіжних вчених, присвячених питанням вищої освіти, окреслюються різні шляхи вирішення цих проблем. Для висвітлення проблеми ми звернулись до праць відомих теоретиків-

педагогів З. Сардара, П. дю Гейя, С. Агюлона, П. Албертіні, П. Шампаня, Ф. Карді, А. Шамбона, К. Шарля, Ж. Вержера, А. Валлона, Л. Жоспена, Е. Фора, Ф. Бейра, К. Аллегра, які надали великого значення розвитку та становленню вищої освіти Франції.

Зазначимо, що особливістю вищої освіти Франції є те, що на відміну від Великобританії і Сполучених Штатів Америки університети цієї країни не займають першого місця серед вищих навчальних закладів. Головні позиції тут займають Великі школи, що готують спеціалістів для сфери державного управління, бізнесу та інженерії. Вони надають високий рівень освіти. До вступних іспитів до цих закладів допускають лише тих, хто успішно завершив перший освітній курс в університетах.

Історія вищої освіти Франції дуже багата. Відкриття перших навчальних закладів беруть початок з часів римського періоду, деякі (зокрема медична школа в Монпельє, Тулуза, Анже) вищі заклади існували ще в кінці першого тисячоліття нашої ери. Потрібно зазначити, що близько десяти державних університетів там мають досить солідну історію.

За часів Середньовіччя та на початку Нового часу для відкриття університету потрібні були великі кошти від церкви або місцевої аристократії, що правила на той час. Статус університету в католицькій Європі надавався Папською буллою. Виняток з цього правила складають найдавніші європейські університети, засновані до XIII століття. У сучасному розумінні ці заклади були окремими факультетами і розвинулися в повноцінні університети лише з часом. Тож, як зазначають дослідники освіти Франції, важко встановити точну дату їхнього заснування [1, с. 3].

Навіть зараз існують приватні університети, що працюють при католицькій церкві, – 5 університетів. Їхні випускники мають високу кваліфікацію й користуються великим попитом.

Своєрідну історію має Неапольський університет, який уже в XIII столітті був єдиним європейським університетом, що проводив навчання без Папської булли. Починаючи від XVI століття, новіші лютеранські університети засновувалися без підтримки та розпорядження Папи. Крім того, існували численні кальвіністські високі школи, що пропонували навчання схоже до університетського, але не мали такого офіційного привілею, як університети та не могли надавати наукові ступені. Ці заклади не було внесено до офіційного списку. Позаєвропейські навчальні заклади та заклади, не засновані в європейських колоніях, традиційно містили переважно релігійну та філософську тематику у програмі навчання. Тому історично не правильно називати їх університетами, які були утвореннями європейського Середньовіччя [2, с. 26].

Серед інших вищих навчальних закладів Франції, що мали довгу історію та зробили важливий освітній внесок у європейську освіту, є Паризький університет, заснований у 1190 році, який надовго став зразком для всієї Європи в організації вищого навчання й підготовки фахівців вищого тогочасного рівня; Сорбонна – у 1200, Тулузький – у 1229,

Монпельї – в 1289, Орманський – у 1306, Гренабльський – у 1339, Есе – в 1409, Пуатьє – в 1431 р. і т. п. [1, с. 15].

Варто згадати про славетну історію та становлення одного з найбільших освітніх центрів світу – загальновідомий університет Сорбонну, яка починає свою історію раніше XII століття. Спочатку цю назву носила богословська школа і притулок для бідних студентів, проте згодом, а саме в 1215, формується Паризький Університет, коли кілька церковних шкіл об'єдналися і сформували один з перших Університетів в Європі. Його засновником став теолог Робер де Сорбон, духівник Людовика IX Святого. З часом назва „Сорбонна” в розмовній мові стала синонімом всього Паризького університету. Спочатку він мав 4 факультети: вільних мистецтв, канонічного права, медицини і теології. Уже в XIII столітті університет став одним з найбільших в Європі. Після численних страйків 1229–1231 років університет отримав право місцевої автономії, підкоряючись безпосередньо Папі. Із Сорбонною пов'язують численні рішення, що визначили характер католицизму у Франції та інших країнах Європи [5].

Вивчення шляхів розвитку системи освіти Франції свідчить про те, що перші навчальні заклади відносяться до римського періоду, деякі вищі освітні заклади існували ще в кінці першого тисячоліття, але лише університет Сорбонна надовго став зразком для всієї Європи в організації вищого навчання. У XVI ст. королівська Франція мала 22 університети, через надмірну традиційність та релігійність яких влада була змушена створити заклади з технічними та науково-природничими напрямками. Велика революція знищила всі королівські університети, тому майже століття Франція обходила без цього виду вищих навчальних закладів, відновивши їх лише в 1896 році.

Довга низка бурхливих історичних подій зумовила виняткову складність та спричинила зміни системи вищої освіти Франції. Університети найвищого гатунку з десятками тисяч студентів об'єднуються з набагато меншими за розмірами та освітньою програмою закладами. „Студентська революція”, що відбулася в кінці 60-х років з епіцентром у Сорбонні призвела до істотного реформування насамперед університетів, що визначило головні риси сучасної вищої освіти країни.

Саме студентські страйки стали великим поштовхом до важливих змін у вищій європейській освіті. Стурбованість європейської громадськості зумовлювалась якістю навчання, конкурентоспроможністю випускників вищих навчальних закладів, які поступалися на ринку праці своїм північноамериканським колегам.

Процес перебудови вищої освіти прийнято називати Болонським, хоча є всі підстави вважати його Сорбонсько-Болонським. Протягом 80-90-х років XX століття міністри освіти провідних європейських країн підписали ряд важливих документів. Так, 18 вересня 1988 року під час святкування 900-ї річниці найстарішого університету Європи в місті Болонья було підписано так звану Велику Хартію Університетів (Magna Charta

Universatum). Уся науково-освітянська еліта Європи підтримала фундаментальні принципи для подальшого розвитку вищої освіти та науки.

Уже через десять років, у 1998 році, на святкуванні 800-ї річниці Паризького університету – Сорбонни, міністри освіти Франції, Німеччини, Італії та Великобританії підписали „Сорбоннську декларацію”, спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти. А вже в червні 1999 року в Болоньї була підписана від імені урядів міністрами освіти 29 країн „Болонська декларація”, у якій були визначені та затверджені вимоги та критерії до національних систем вищої освіти в рамках утворення єдиного європейського освітньо-наукового простору до 2010 року.

З того часу кожні два роки відбуваються зустрічі міністрів вищої освіти країн Європи, на яких обговорюються результати впровадження Болонського процесу, уточнюються завдання та поетапний план розвитку вищої освіти на майбутнє.

Останні шість років вищі навчальні заклади Франції працювали над пошуком моделі їх функціонування, яка б найкраще інтегрувала головні цілі Болонського процесу, поєднувала освітні традиції та нові реформи Франції. Внаслідок цього була прийнята нова система освітніх рівнів LMD (licence-master-doctor — ліценціат-мастер-доктор), було впроваджено єдину європейську систему кредитів ECTS та створено новий диплом — спеціалізований ліценціат, введено стипендії на підтримку мобільності студентів та для сприяння міжнародної ініціативи вищих навчальних закладів [4, с. 17].

За останнє десятиліття кількість студентів у Франції збільшилася на 37 % і на сьогоднішній день складає майже 2.000.000 чол., пропустивши вперед Великобританію і відсунувши на третє місце Німеччину, Франція посіла друге місце в світі за кількістю іноземних студентів. Перш за все це пов'язано з тим, що освіта у Франції дійсно безкоштовна й повністю фінансується французьким урядом.

Таким чином, Франція проводить програму безкоштовної вищої освіти на гроші власних платників податків, і студенти, які закінчать французькі ВНЗ, володітимуть достатньою підготовкою, щоб працювати у французьких фірмах по всьому світу.

Освіта належить до тих сфер життя суспільства, які торкають інтереси всіх людей. Історичний досвід найбільш розвинутих країн переконливо доводить пряму залежність ефективності функціонування всіх сфер життя суспільства, насамперед економіки, від матеріального та духовного внеску в освіту, науку, підготовку кадрів.

Практично в усіх розвинених країнах реально існує система неперервної освіти. Це означає, що траєкторії отримання освіти більш чи менш жорстко визначені з моменту вступу до початкової школи. Звичайний розподіл має такий вигляд: дошкільна освіта, початкова школа, середня школа, вища середня школа, післяшкільна освіта, до якої входять усі заклади післяшкільної освіти. Зазначимо, що система післяшкільної освіти майже нескінченна. Такі форми освіти, як відкриті університети,

мають безмежний потенціал і пропонують величезну кількість різних програм навчання. Аналогічне значення мають інститути „продовженої освіти”. Крім основного поділу ступенів освіти, кожна з національних систем має свою структуру внутрішніх градацій для кожного рівня.

Отже, університети Франції не перебувають на вершині освітньої піраміди. У кожному з них викладається багато дисциплін, але є необхідність тісної координації навчально-дослідних об'єднань для розв'язання комплексних наукових завдань і здійснення комплексної (міждисциплінарної) підготовки студентів.

Традиційні факультети, зовсім відокремлені один від одного, такої можливості не надають. Згадаємо, що в США теж практикується міждисциплінарна підготовка студентів. Зрештою це пов'язане з більшим втіленням в наукову практику методології системного підходу, що передбачає комплексні міждисциплінарні дослідження.

Крім університетів, французька система вищої освіти включає Великі школи, що забезпечують підготовку спеціалістів для сфери бізнесу, державного управління та інженерії. Вони надають високий рівень освіти і до вступних іспитів до цих закладів допускають лише тих, хто успішно завершив перший освітній курс в університеті.

Створення цих шкіл у XIX ст. було пов'язане з необхідністю готувати кадри більш вузької спеціалізації, ніж університетські заклади, які до 1795 р. були єдиним типом вищих навчальних закладів у Франції. У наш час переважна частина великих шкіл підпорядковується Міністерству народної освіти. Серед великих шкіл можна виділити, зокрема, п'ять нормальних шкіл, які готують учителів для системи середньої освіти, школу хартій, школу мистецтв і ремесел, різні види інженерної школи.

Таким чином, освітня система Франції довела свою ефективність. Так, представники багатьох країн їдуть учитися саме в цю країну. Багато урядів країн, що розвиваються, вибирають у процесі створення своїх національних освітніх систем як зразок французьку систему вищої освіти та підготовки спеціалістів усіх секторів економіки.

Список використаної літератури

- 1. Крючков Г. Г.** Франція у європейському просторі вищої освіти / Г. Г. Крючков, В. Б. Бурбело. – К. : Київський ун-т, 2005. – 169 с.
- 2. Toutlemonde B.** Le systime educatif en France / Toutlemonde B. – Paris : La Documentation francaise, 2003. – 191 p.
- 3. L'Etudiant** – № 256, novembre 2003. – Reims-Epernay : CCI. – P. 70–78.
- 4. Вульфсон Б. Л.** Школа сучасної Франції / Б. Л. Вульфсон. – М., 1970. – 152 с.
- 5. www.sorbonne-university.com.**

Бут Я. В. Становлення та розвиток вищої освіти Франції

У статті розкрито становлення та розвиток вищої освіти Франції, проаналізовано головні чинники, сутності та провідні тенденції розвитку системи вищої освіти.

Показано ефективність освітньої системи Франції, що є прикладом для урядів країн, що розвиваються.

Ключові слова: вища освіта, університет, вищі навчальні заклади Франції.

Бут Я. В. Становление и развитие высшего образования Франции

В статье раскрыто становление и развитие высшего образования Франции, проанализированы главные факторы, сущности и ведущие тенденции развития системы высшего образования.

Показана эффективность образовательной системы Франции, которая является примером для правительств стран, которые развиваются.

Ключевые слова: высшее образование, университет, высшие учебные заведения Франции.

But Ya. V. Formation and Development of Higher Education in France

Becoming and development of higher education of France is exposed in the article of the system of higher education trends, are analysed.

Efficiency of the educational system of France, that is an example for governments of developing countries.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.036.5:371.134:373.3(410)(045)

Т. В. Каракатсаніс

**НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Сьогодні, у час стрімких змін, особливої актуальності набуває питання розвитку креативності особистості, що є одним із базових компонентів не лише вітчизняних стратегічних освітніх документів (Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”), а й визначено Радою ЄС одним із чотирьох завдань в рамках основної стратегії європейського співробітництва в галузі освіти і професійної підготовки до 2020 року. Освітня політика і досвід європейських країн, зокрема однієї з високорозвинених держав – Великої Британії, представляє значний інтерес для вітчизняних науковців в контексті інтеграції нашої держави у загальноєвропейський освітній простір (Н. М. Авшенюк, Л. П. Пуховська, С. М. Старовойт, Н. П. Яцишин та ін.). Проте на сьогодні залишається ще малодослідженим досвід Великої Британії щодо розвитку креативності майбутніх учителів.

Мета статті – проаналізувати основні наукові підходи до розвитку креативності майбутніх учителів у Великій Британії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що у Великій Британії існують два основні підходи до розвитку креативності особистості, які поєднуються у відповідних методиках, технологіях і програмах.

В основі першого підходу – *подолання перешкод* – лежить припущення, що всі люди мають творчий потенціал, допомогти виявити який і є завданням для вчителя. Крім того, завдання педагога полягає у знятті бар'єрів, які заважають вираженню креативної особистості. Вплив здійснюється переважно на елементи *емоційної сфери*, такі як ставлення, інтереси і мотивацію, з метою усунення чинників, що блокують їх прояву.

Ставлення майбутнього вчителя до себе в контексті творчості досліджували багато вчених. Так, на думку британського Національного дорадчого комітету з питань креативної та культурної освіти (NACCCE), одним із основних завдань навчання творчості є заохочення *віри в себе*. „Позитивне уявлення людини про себе як креативну особистість – це основа творчої діяльності. Викладач має допомогти юнаку набути впевненості зробити спробу” [1, с. 104]. Один з найцитованіших в Британії американських психологів, професор освіти Єльського і Тафського університетів Роберт Стернберг зауважує, що людина часто відчуває відсутність віри або схвалення того, що вона робить, з боку інших; нерідко і креативна діяльність не отримує гідної оцінки оточення. Тому надзвичайно важливо навчити студента самого вірити у цінність своєї творчої діяльності. Вчений вважає, що основним обмеженням можливостей людини є тільки її уявлення про свої можливості [2, с. 14]. Отже, насамперед необхідно виробити позитивне ставлення до себе як креативної особистості.

Не менш важливим є ставлення і до своєї креативної діяльності. Так, у її процесі вчитель неодмінно стикається з *прийняттям ризиків*. Тереза Кремін [3, с. 363], професор освіти Відкритого університету Великої Британії, вважає, що ризики мають бути розумними. Студентів необхідно вчити їх оцінювати, практикуючи їх прийняття щодо власної навчальної та позанавчальної діяльності. З цією думкою погоджується і Р. Стернберг [2, с. 13], який водночас застерігає викладачів від формування у студентів звички „безпечної гри” яку провокують безальтернативні завдання і вимога давати лише визначені відповіді на питання. На думку вченого, викладачам мало закликати до прийняття ризиків, їх треба враховувати і винагороджувати.

Наступний аспект, на який необхідно звернути увагу, це домінування чорно-білого підходу в навчально-виховному процесі, який здається легшим і зручнішим для більшості педагогів. Складність у тому, що в креативному процесі багато сірого, і тому притаманні йому періоди невизначеності викликають у багатьох дискомфорт. Вчені [2; 3] наголошують на важливості виховання у майбутніх учителів

толерантності до неясності й незручностей як невід'ємної частини креативної діяльності.

Креативні ідеї нерідко важко „продати” через різні обставини, наприклад, через небажання людей змінювати звичний спосіб мислення. У студентів необхідно формувати вміння переконувати інших в тому, що їхні ідеї мають *цінність*, адже викладач часто змушений доводити адміністрації, колегам, батькам, що його педагогічні ідеї варті уваги.

З усім викладеним вище тісно пов'язане й ставлення вчителя до соціального навколишнього середовища. Креативний учитель, працюючи в умовах традиційного навчального закладу, часто зустрічається з внутрішніми (такими як страх перед публічним виступом) чи зовнішніми (наприклад, критикою з боку інших людей) *перепонами*, які важливо вміти переборювати. На думку багатьох науковців, майбутніх учителів варто знайомити з відповідним досвідом їхніх однолітків, педагогів або видатних персоналій, для уникнення формування в студентів враження, що на такі труднощі натрапляють лише вони. Заохочення підтримувального й чесного зворотного зв'язку та рефлексії сприятиме, за словами Т. Кремін, розвитку необхідних для вчителя умінь сприймати і висловлювати критику.

Багато викладачів вважають, що креативна діяльність студентів має бути одразу відзначено, що приступаючи до такої діяльності, вони вже повинні чекати на винагороду. Проте науковці [2; 3] впевнені, що набагато важливіше навчити студентів усвідомлювати *важливість затримки винагороди*, адже часто в житті найбільше визнання людина отримує не одразу. Допоможуть майбутньому вчителю зрозуміти це приклади з життя реальних людей та проектна робота на заняттях з різних дисциплін.

Таким чином, у майбутнього вчителя необхідно виробити позитивне ставлення до себе як креативної особистості; треба заохочувати, практикувати і винагороджувати студентів за прийняття розумних ризиків в процесі своєї креативної діяльності, виховувати толерантність до неясності і незручностей, формувати вміння переконувати інших у цінності своїх креативних ідей; навчити переборювати внутрішні й зовнішні перепони, пов'язані з соціальним навколишнім середовищем, та усвідомлювати важливість затримки винагороди.

Наступним елементом емоційної сфери, який відображує її гностичний аспект, є *інтерес*. Провідні британські науковці вважають, що всі люди мають різні креативні здатності, тому важливим завданням для педагога є допомога молодій людині виявити в цьому контексті свої сильні сторони, допомогти їй зрозуміти, що насправді її цікавить [1, с. 104]. Адже, як зазначає Р.Стернберг, коли студенту не цікава його майбутня професія, він, якщо і зможе виконувати свою роботу добре, то майже напевно не буде робити її чудово [2, с. 15].

Крім ставлень і інтересів, важливим складником емоційної сфери є *мотивація*. Анна Крафт, професор освіти Ексетерського університету, урядовий радник з питань креативної і культурної освіти у Великій Британії, зауважує, що викладач може стимулювати зовнішню мотивацію

студентів до креативної діяльності, наприклад, за допомогою винагород. Така мотивація допоможе оволодіти знаннями й уміннями, необхідними безпосередньо на занятті. Проте, оскільки лейтмотивом сучасної освіти в Британії є навчання упродовж усього життя, в цьому контексті важливе значення має внутрішня мотивація студентів, зокрема допитливість, на розвитку якої вчителю необхідно зосередити головну увагу [4, с. 23]. Коли внутрішня мотивація розвинена на достатньому рівні, зовнішні стимули, на думку вчених (Б. Джефрі, А. Крафт, М. Лейблінг, М. Фрайєр) треба застосовувати дуже обережно, адже вони можуть лише завадити розвитку креативності студентів.

Отже, відповідно до першого підходу, всі люди мають креативний потенціал, проте не всі його в повній мірі реалізують. Завдання для викладача – допомогти усунути чинники, які блокують його вияв, здійснюючи вплив на емоційну сферу студентів: виробити позитивне ставлення до себе як креативної особистості, до своєї креативної діяльності й навколишнього соціального середовища; допомогти з'ясувати студенту, що входить в коло його зацікавлень; стимулювати розвиток внутрішньої мотивації майбутніх учителів до креативної діяльності.

В основі другого підходу – *поповнення нестачі* – лежить припущення, що від початку креативні здатності й уміння не входять до поведінкового арсеналу людини, їх треба формувати. Вплив здійснюється на *когнітивну сферу* особистості, основний акцент робиться на компонентах дивергентного мислення: *швидкості, гнучкості та оригінальності*.

Швидкість мислення вчені пов'язують з продуктивністю, генеруванням ідей. Викладач має заохочувати продукування будь-яких ідей, навіть безглузвих. У випадку останніх доречною може бути конструктивна критика в поєднанні з підказкою студентам нових шляхів пошуку, які б містили деякі аспекти таких думок [2, с. 10].

Однак просте генерування є недостатнім для креативності. Ідеї повинні бути різними. Спонтанна *гнучкість*, на думку Роберта Фішера [5], є важливою характеристикою креативного вчителя, який не повторює проведені ним заняття, а постійно вносить у них щось нове.

Проте й однієї варіативності замало для того, щоб процес можна було назвати креативним. Науковці (Дж. Брунер, Р. Фішер) стверджують, що креативність – це „процес продукування ефективного сюрпризу” [5, с. 8], який забезпечує *оригінальність*. Заохочуючи оригінальність, викладачу слід пам'ятати, що вона не можлива без знань. Бути оригінальним означає вийти за межі відомого знання, а, отже, студенти мають оволодіти насамперед відомим матеріалом для того, щоб знати, де ці межі. Але, з іншого боку, високий рівень знань може спровокувати вузьке мислення в тому випадку, якщо людина вважає, що вона володіє вичерпними знаннями в певній галузі. Р. Стернберг вважає за необхідне навчити майбутніх учителів усвідомлювати, що навчально-виховний процес – двобічний, і, одночасно викладаючи і навчаючись в учнівській

аудиторії, педагог тим самим „відкриває канали для креативності, які в іншому випадку залишилися б закритими” [2, с. 11].

Володіючи неоднаковим обсягом знань, люди продукують різні за рівнем оригінальні ідеї. Британські науковці [1, 5] виділяють відповідно три види оригінальності:

- *індивідуальну оригінальність*: стосовно своїх попередніх праць;
- *відносну або соціальну оригінальність*: стосовно групи осіб, наприклад, однакової вікової категорії;
- *історичну або універсальну оригінальність*: щодо витворів, які є абсолютно новими й унікальними в певній галузі.

Учені впевнені, що всі ці види оригінальності необхідно заохочувати в навчальних закладах, особливо індивідуальну, оскільки вона є базовою для інших двох видів.

Окрім дивергентних субкомпонентів, на думку вчених (М. Вільямс, Р. Фішер, Р. Стернберг), для креативного вчителя не менш важливими є здатність до *проблематизації* і *аналітичні уміння*. „Педагогічною помилкою” називає Р. Стернберг фокусування сучасної освіти на відповідях, а не на порушенні питань. Науковець нагадує слова Джона Дьюї, який писав, що те, як думає людина частіше важливіше, ніж те, що вона думає [2, с. 9]. Майбутніх учителів необхідно вчити аналізувати ситуацію для визначення необхідності постановки питань, внесення змін, чи лише адаптації до неї. Наголос слід робити не на засвоєнні фактів, а на формуванні в студентів умінь їх використання.

Таким чином, відповідно до другого підходу, для розвитку креативності майбутніх учителів у них необхідно формувати когнітивні уміння. Головну увагу слід спрямувати на компоненти дивергентного мислення: швидкість, гнучкість і оригінальність, особливо індивідуальну. Важливо також переорієнтувати освітню систему на формування у них здатності до проблематизації і аналітичних умінь.

Крім зазначених підходів, науковці (М. Вільямс, М. М. Джуберт, Т. Кремін, П. Мартін, Р. Ріпл, К. Робінсон, Р. Стернберг, Р. Фішер та ін.) наголошують на важливості створення середовища, сприятливого для розвитку креативності майбутніх учителів. Зарахувати його до одного з підходів не можна через багатоаспектність цього явища. Адже *креативне середовище* – це поєднання психологічного, міжособистісного, віртуального, фізичного й біологічного середовищ, кожне з яких впливає на здатність людини до креативної діяльності. Тому цей аспект питання, яке ми досліджували, потребує окремого висвітлення.

Отже, підходи до розвитку креативності майбутніх учителів у Великій Британії передбачають вплив на їхню емоційну й когнітивну сфери. Оскільки в навчальному процесі задіяні обидві ці сфери, реалізуються ці підходи комплексно у відповідних методиках, технологіях і програмах. Історично акценти ставились на когнітивну сферу, проте сьогодні змістилися на емоційну. Пов'язано це з універсалізацією

концепції креативності на сучасному етапі не лише у Великій Британії, а й у багатьох інших країнах.

Список використаної літератури

1. **All Our Futures: Creativity, Culture and Education: report** / National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. – Sudbury : DfEE, 1999. – 242 p. 2. **Creativity. A Handbook for Teachers** / [edited by Ai – Girl Tan]. – Singapore : World Scientific Publishing, 2007. – 586 p. 3. **Learning to teach in the Primary School** / [edited by J. Arthur, T. Cremin]. – [2nd ed.]. – London : Routledge, 2010. – 517 p. 4. **Creativity in education** / [edited by A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling]. – London : Continuum, 2007. – 204 p. 5. **Unlocking creativity. Teaching across the curriculum** / [edited by R. Fisher, M. Williams]. – London : David Fulton Publishers, 2004. – 176 p.

Каракатсаніс Т. В. Наукові підходи до розвитку креативності майбутніх учителів у Великій Британії

У статті здійснено аналіз основних наукових підходів до розвитку креативності майбутніх учителів у Великій Британії. Висвітлено особливості впливу на елементи емоційної та когнітивної сфер майбутніх учителів.

Ключові слова: креативність, емоційна сфера, когнітивна сфера.

Каракатсанис Т. В. Научные подходы к развитию креативности будущих учителей в Великобритании

В статье осуществлен анализ основных научных подходов к развитию креативности будущих учителей в Великобритании. Рассмотрены особенности воздействия на элементы эмоциональной и когнитивной сфер будущих учителей.

Ключевые слова: креативность, эмоциональная сфера, когнитивная сфера.

Karakatsanis T. V. Scientific Approaches to Improving Creativity in Initial Teacher Education in the UK

This work is devoted to the analysis of basic scientific approaches to promoting creativity in Initial Teacher Education in the UK. Peculiarities of the impact on the elements of affective domain and cognitive ability of student teachers are considered

Key words: creativity, affective domain, cognitive ability.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [374.7.015.3:005.32](44)

О. С. Комар

ДОСВІД ФРАНЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ

Освітня мотивація дорослої людини полягає не лише в заохоченні до отримання певних матеріальних благ, підвищенні заробітної плати, похвали, нагород, відзнак чи пільг, а в тому, що організацією та облаштуванням життя повинні керувати лише винятково розумні, освічені, дійсно компетентні професіонали, знавці своєї справи, тобто ті, котрі уміють створювати, будувати, діяти на всіх рівнях.

Вивченням мотивації діяльності, зокрема мотивації і стимулювання учіння й мотивації праці займалися велика кількість закордонних та вітчизняних вчених. Найважливішу роль відіграють праці таких зарубіжних дослідників, як А. Маслоу, який уклав ієрархічну систему потреб людини, Д. Мак Клееланда, відомого своїми дослідженнями в області мотивації досягнень, В. Врума, який стверджував у своїй теорії очікувань, що не тільки потреба є необхідною умовою мотивації людини для досягнення мети, але і вибраний тип поведінки, Д. Макгрегора, соціального психолога, який сформулював два припущення відносно людської природи – Теорію Х й Теорію Y. Автор стверджував, що все дуже просто: Теорія Х відображає в основному негативне уявлення про людей. Згідно цієї теорії, всі вони наділені пихою й марнославством, не люблять працювати, намагаються оминати відповідальності, а працювати ефективно здатні лише під найсуворішим наглядом. Теорія Y припускає позитивне уявлення. Згідно з нею, люди здатні самоорганізовуватися, брати на себе відповідальність і сприймають роботу так само природно, як відпочинок чи гру. Цікавою в контексті нашого дослідження є теоретичні узагальнення Ф. Герцберга, який вивчав вплив матеріальних і нематеріальних чинників на мотивацію молодшої людини, Х. Хекхаузена, що описував проблеми мотиву й мотивації та їх так званих лабіринтів, Л. Божович, спеціаліста психології з формування особистості, К. Платонова, який розглядав мотивацію в контексті психології праці й соціальної психології, Д. Леонтєва, спеціаліста в області психології мотивації й смислу, теорії та історії психології, психодіагностики, психології мистецтва і реклами, Є. Ільїна, відомого своїми творами „Диференціальна психологія професійної діяльності”, „Диференціальна психофізіологія чоловіка і жінки”, „Мотивація й мотиви”, В. Магуна, який працював над питаннями мотивації соціальної поведінки, життєвих цінностей, соціології праці, соціології освіти, соціальної психології, П. Якобсона, відомого своїми монографіями „Психологічні проблеми вивчення мотивації людської поведінки” та ін.

Метою статті є узагальнення теоретичних підходів французьких учених щодо психолого-педагогічних особливостей дорослої людини, висвітлення виокремлених ними мотивів та бар'єрів її участі в освітньому процесі.

На думку французьких учених Етьєна Буржуа і Жана Ніже, прагнення дорослої людини навчатися залежить, перш за все, від конструктивної мотивації та потреб сучасного суспільства. Викладачу-помічнику слід знати, що кожний дорослий учень шукає в навчанні відповіді на запитання, що стосуються його особистісного зростання і професійного росту, і повинні спрямовувати свою діяльність-допомогу на те, щоб вчасно підказати вихід з кризової ситуації, дати змогу реалізувати себе та свої професійні знання в обраній галузі. Аналіз професійної літератури показав, що специфіка навчання дорослого учня полягає в тому, що він боїться чогось не знати, дорослі мають великі переживання через власні „невдачі”, менше йдуть на ризик і „авантюри” у навчальному процесі.

У сучасному інформаційному та технічно оснащеному суспільстві, що стрімко і динамічно вдосконалюється, існує всім відома „потреба в освіті”, але слід зазначити, що пізнавальна діяльність кожної людини є ширшою, глибшою від освітньої, оскільки вона не нормована і міститься в будь-якому виді діяльності. Освітня діяльність, в свою чергу, має чітко спланований і регламентований характер. Тому мотивація навчання дорослих виводиться з розуміння ними невідповідності між рівнем вже наявних знань, умінь та навичок, необхідних для (нової) трудової діяльності, для усвідомлення змін у соціумі, їхньої ролі у тому ж соціумі. Відмінною рисою дорослого є вміння приймати рішення та бути відповідальними за них, розуміння та усвідомлення важливості багатьох речей і видів діяльності. Важливим стимулом для прийняття особистістю важливого рішення, наприклад, навчатися, є її мотивація, впевненість у своїх силах, здібностях, притаманних лише їй талантів. Виходячи з цього, варто уточнити значення *мотивації*.

У дорослої людини, яка вже має відповідний статус у соціумі, первинною є *мотивація до праці*, а потім як наслідок у можливих прогалинах у знаннях і вміннях діяти в нових ситуаціях, слідує *мотивація до учіння*. Щоб її зреалізувати, доросла людина відчуває потребу в освіті, усвідомлює набір предметів, які допоможуть задовольнити цю потребу. У таких ситуаціях діє система уявлень і переконань, почуттів і переживань, в яких виражаються матеріальні і духовні, природні й культурні потреби людини.

У сучасній психології розглядають такі типи мотивів, як: мотивація дослідження, процесуальна мотивація, творча мотивація, мотивація допомоги, мотивація утвердження, мотивація влади, негативна мотивація і покарання. З іншого боку, мотиви можуть бути стійкими і тимчасовими, генералізованими і ситуативними, соціально та особистісно визначеними [2, с. 528]. У кожної людини складається своя, відносно стійка система мотивів діяльності, залежно від її світогляду, спрямованості, рис характеру

самосвідомості, життєвого і професійного досвіду, інтелекту, психофізіології. Так, за даними проф. Б. Цуканова, мотиви людей з холероїдними і частково сангвіноїдними типами темпераменту спрямовані переважно у майбутнє, а мотиви людей з флегматоїдними і частково меланхолоїдними типами темпераменту – у минуле, що значною мірою визначає *професійну мотивацію* представників таких професій, як, відповідно, проєктантів, письменників-фантастів, політиків або, навпаки, – істориків, архіваріусів, літераторів-істориків тощо.

Мотивація праці— система детермінант, причин, стимулів, мотивів, що спонукають людину до трудової діяльності [2, с. 528]. *Мотивація праці* відноситься до числа проблем, розв'язанню яких у світовій практиці завжди приділялася велика увага. Вітчизняні теорія і практика мотивації праці, як правило, зводяться до оплати праці, заснованої на фіксованих тарифних ставках і посадових окладах. Тому при формуванні систем мотивації праці необхідно використовувати вже накопичений світовою практикою досвід. З усього розмаїття моделей систем мотивації праці можна виділити як найбільш характерні японську, американську, французьку, англійську, німецьку і шведську моделі. Існує також поняття, що мотивація діяльності залежить і від ментальності. Українська дослідниця А. Козаченко наводить приклад моделей мотивації праці вищеперерахованих провідних країн світу [10].

Звичайно, досвід Франції викликав у нас найбільший інтерес. *Французька модель мотивації праці* характеризується великою різноманітністю економічних інструментів, включаючи стратегічне планування та стимулювання конкуренції, гнучкою системою оподаткування. Базисом ринкових відносин у французькій моделі є конкуренція, яка безпосередньо впливає на якість продукції, задоволення потреб населення в товарах і послугах, зменшення витрат виробництва.

У політиці оплати праці французьких фірм спостерігається дві тенденції: індексація заробітної плати залежно від вартості життя і індивідуалізація оплати праці. Індокси цін на споживчі товари враховуються в оплаті праці практично на всіх великих підприємствах, що відображається в колективних договорах з профспілками. Принцип індивідуалізації оплати праці у Франції здійснюється шляхом врахування рівня професійної кваліфікації, якості виконуваної роботи, кількості внесених раціоналізаторських пропозицій, рівня мобільності працівника. Застосовують три основні підходи до здійснення принципу індивідуалізації оплати праці:

1. Для кожного робочого місця, оцінюваного на основі колективної угоди, визначаються мінімальна заробітна плата і „вилка” окладів. Оцінка праці кожного працівника здійснюється щодо виконуваної роботи, а не щодо праці працівників, зайнятих на інших робочих місцях. Критеріями трудового внеску працівника є кількість і якість його праці, а також участь у громадському житті підприємства.

2. Зарплата ділиться на дві частини: постійну, залежну від займаної посади або робочого місця, і змінну, що відображає ефективність праці працівників. Додатково виплачуються премії за високу якість роботи, сумлінне ставлення до праці і т. д. Персонал бере активну участь в обговоренні питань оплати праці в рамках спеціальних комісій.

3. На підприємствах здійснюються такі форми індивідуалізації заробітної плати, як участь у прибутках, продаж працівникам акцій підприємства, виплата премій.

У французькій моделі становить інтерес методика оцінки праці (яка здебільшого має багатофакторний характер) і використовувані критерії. Суть цієї методики в загальному вигляді зводиться до наступного. На підприємствах застосовують бальну оцінку ефективності праці працівника (від 0 до 120 балів) з шістьма показниками: професійні знання, продуктивність праці, якість роботи, дотримання правил техніки безпеки, етика виробництва, ініціативність. Персонал підприємства при цьому ділять на 5 категорій. До вищої (першої) зараховують працівників, які набрали від 100 до 120 балів; до другої – від 76 до 99 балів і т. д. Одночасно діє низка обмежень: до першої категорії можна зарахувати не менше 5 і не більше 10 % працівників одного підрозділу і однієї професії, до другої – від 30 до 40 %, до третьої □ від 35 до 45 %. За відсутності на роботі від 3 до 5 днів на місяць надбавку скорочують на 25 %, протягом 10 і більше днів – на 100 %.

Перевага французької моделі мотивації праці полягає в тому, що вона здійснює сильний стимулюючий вплив на ефективність та якість праці, служить чинником саморегулювання розміру фонду оплати праці. При виникненні тимчасових труднощів фонд оплати праці автоматично скорочується, в результаті чого підприємство безболісно реагує на кон'юнктурні зміни. Модель забезпечує широку поінформованість працівників про економічний стан компанії [10].

Як було зазначено вище, вторинною є мотивація до навчальної діяльності, іншими словами, мотивація учіння, яка виникає внаслідок існування чинників, які гальмують професійний розвиток або перешкоджають очікуваному чи бажаному працевлаштуванню. Спочатку розглянемо підходи до мотивації учіння загалом з подальшим виокремленням ознак цього виду мотивації саме стосовно дорослої людини.

Мотивація учіння – складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів, дій, вражень, уподобань). Розуміння учіння як самостійної спрямованої діяльності індивіда (Г. Костюк) визначає підхід до мотивації учіння як до суб'єктних, внутрішньо пережитих рушійних сил даного виду активності. Психологічну структуру мотивації учіння складають три групи мотиваційних факторів. Перша група (потреби та інстинкти) становить собою джерела активності. Їх аналіз дає відповідь на запитання, чому в індивіда розвивається стан активності (вважається, що природним підґрунтям мотивації учіння, у цьому сенсі, є рефлекс „що там?“, який

розвивається у відповідь на потребу в нових враженнях). Мотиваційні чинники другої групи визначають спрямованість активності, тобто те, чому індивід обирає саме ці, а не інші види активності (цю групу складають власне навчальні мотиви мотивації учіння). Мотиваційні фактори третьої групи – це емоції, почуття, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції і динаміки поведінки індивіда у навчальному процесі [2, с. 528].

Виділяють внутрішню і зовнішню мотивацію. Якщо діяльність для особистості значуща сама по собі, то говорять про внутрішню мотивацію, якщо ж значимі зовнішні атрибути професії (визнання суспільства, престижність тощо) – переважає зовнішня мотивація.

Важливим чинником в навчанні дорослого є те, що на відміну від учнів початкової та середньої школи, дорослий „учень” має здебільшого внутрішню мотивацію, а не зовнішню. *Мотивація внутрішня* – мотивація, що спонукає індивіда до дії з метою поліпшити свій стан впевненості і незалежності, стосовно зовнішньої його мети [7, с. 258]. Психологічні особливості дорослої людини визначають її мотиви. В ролі таких потенційних мотивів виступають властиві даному суспільству цінності, інтереси й ідеали [7, с. 257], що у разі їхньої інтеріоризації особистістю можуть набувати спонукальної сили.

Окрім позитивного досвіду і мотивів, що керують вчинками дорослої людини, потрібно зважати і на досвід: професійний та життєвий, накопичений особистістю протягом певного часу. І на жаль, досвід може мати негативне забарвлення. Цей негативний досвід перетворюється в психологічні *комплекси* та страх, що в подальшому можуть стати *бар'єром* до самореалізації та вдосконалення в професійному плані. До того ж, у дорослому віці людина переглядає свої досягнення, замислюється, наскільки зреалізовані поставлені перед собою цілі, часто по-новому сприймає свою роботу, усвідомлюючи, що професійний вибір уже зроблено. Дехто, розчаровується у своїй роботі, втративши її чи не досягнувши бажаного професійного статусу, відчувають гостре невдоволення собою і своїм життям. Для цього етапу онтогенезу характерна також „криза середини життя”, що полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті. І в такому сенсі, у Франції існує наукове містечко *Cité* (*Cité des sciences et de l'Industrie*), один з найбільших культурних, наукових й технічних центрів, який має інноваційний характер. На одному із поверхів якого розташований консультативний центр допомоги „Професійний гід”. Містечко Професій, яке знаходиться там же, забезпечує тих, хто звертається по допомогу, порадами й інформацією щодо кар'єрного росту, організовує тренувальні сесії, розробляє різноманітні програми для тих, хто бажає визначитися щодо професії та спеціальності, за якою хотів би працювати, розвиватися і стабілізувати власний професійний стан. Окрім того, що в Центрі можна отримати поради й інформацію щодо пропозицій ринку праці, економічного життя країни, Містечко професій пропонує програму так званих ательє, цехів, бригад, зустріч з професіоналами у

відповідній сфері, обговорення, форуми, де є можливість отримати роботу, увійти в команду і бути її частиною [9].

Отже, у французькій моделі мотивації дорослих учнів до навчання можна виокремити такі складники:

- усвідомлення внутрішньої потреби в учінні (причинами найчастіше є процедури оцінювання працівників на виробництві, невідповідність реальних компетенцій вимогам, окреслених у компетентісній схемі для фахівця такого класу, втрата роботи і необхідність перекваліфікації, внутрішня потреба у саморозвитку, яку в силу певних причин людина не могла реалізувати раніше тощо);

- виявлення цієї потреби дорослої людини й інформування про можливість учіння (на цьому етапі найважливішими є консультаційні служби, які діють при підприємствах, закладах соціального захисту, профорієнтаційних центрах, при консорціумах, кластерах, спілках працівників тощо.);

- вироблення позитивних суспільних стереотипів (інформування засобами масової інформації про навчальні можливості для дорослих з підкресленням позитиву; пропагування стратегії „навчання впродовж життя” тощо);

- вибір найбільш підходящих опцій, визначення перспектив (найважливішою на цьому етапі є постановка цілей і окреслення шляхів їх досягнення з окресленням часових меж);

- власне навчальна діяльність (важливим чинником мотивації дорослих є відповідна організація навчальної діяльності (гнучкий графік, психологічна підтримка тощо);

- аналіз наслідків (матеріальних і нематеріальних, внутрішніх і зовнішніх тощо).

Для дорослої людини притаманна також *мотивація досягнення* – один із різновидів мотивації діяльності, пов’язаний з потребою індивіда домагатися успіхів і уникати невдач [7, с. 258].

Отож, формувати мотивацію – не означає закладати готові стереотипні мотиви і цілі в голову дорослого учня з вже наявним досвідом навчання і праці, а поставити його в такі умови і ситуації розгортання активності, де б бажані мотиви і цілі склалися і розвивалися із врахуванням і в контексті здобутого досвіду, індивідуальності, внутрішніх прагнень самого дорослого учня.

Список використаної літератури

- 1. Вилюнас В. К.** Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 285 с.
- 2. Енциклопедія освіти /** Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 3. Занюк С. С.** Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К., 2002. – 304 с.
- 4. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
- 5. Обуховский К.** Психология влечений человека / К. Обуховский ; пер. с

польск. – М., Прогресс, 1969. – 248 с. **6. Польцин Ю.** Как воспитывать любовь к труду / Ю. Польцин ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1985. – 64 с. **7. Психологічний** тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с. **8. Роменець В. А.** Історія психології ХХ століття. / Роменець В. А., Маноха І. П. – Вид. 2-ге, стереотип. – К. : „Либідь”, 2003. – 998 с. **9. Cité des Métiers** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.universcience.fr/fr/cite-des-metiers>. **10. Козаченко А.** Мотивація праці: досвід провідних країн світу [Електронний ресурс] / Козаченко А. – Режим доступу : http://toplutsk.com/articles-article_861.html

Комар О. С. Досвід Франції щодо підвищення навчальної мотивації дорослих

У статті розглянуто підходи закордонних та українських дослідників до визначення психолого-педагогічних особливостей навчання дорослої людини. Ідентифіковано роль мотиваційних чинників у професійному зростанні особистості. Розглянуто французьку модель мотивації праці та учіння.

Ключові слова: мотиви, мотивація, французька модель мотивації праці, дорослий учень, професійна діяльність, самореалізація, досягнення, психологічний бар'єр.

Комар О. С. Опыт Франции относительно повышения учебной мотивации взрослых

В статье рассмотрены подходы зарубежных и отечественных исследователей к определению психолого-педагогических особенностей обучения взрослого человека. Идентифицирована роль мотивационных факторов в профессиональном личностном росте. Рассмотрено французскую модель мотивирования труда и обучения.

Ключевые слова: мотивы, мотивация, французская модель мотивации труда, взрослый ученик, преподаватель-помощник, профессиональная деятельность, самореализация, достижение, психологический барьер, кризис.

Komar O. S. French Experience of Adults' Educational Motivation Increase

The article reveals experience of foreign and domestic scholars in the field of psychological and pedagogical features of adults' education. The role of motivational factors is identified in professional growth of personality. French model of labour motivation is considered.

Key words: reasons, motivation, French model of labour motivation, adult student, teacher-trainer, professional activity, self-realization, achievement, psychological barrier, crisis.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371

Н. А. Копылова

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Образование является важнейшей сферой социальной жизни. Именно образование формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Содержание образования и его направленность отражают образовательные программы и стандарты.

В июне 2011 г. принят федеральный закон Российской Федерации о внесении изменений в законы „Об Образовании” и „О высшем и послевузовском профессиональном образовании”, в которых подчёркивается необходимость дальнейшей модернизации системы российского образования.

В феврале 2011 г. была утверждена Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы, целью которой является дальнейшее обновление системы образования РФ, обеспечивающее повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Приоритетными задачами программы являются: обеспечение инновационного характера базового образования; модернизация институтов образования как инструментов социального развития образования; создание современной системы непрерывного образования подготовки и переподготовки профессиональных кадров; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях [3, с. 5]. В Концепции особо подчеркивается необходимость дальнейшего совершенствования качества образования на основе инновационных подходов.

Понятие „качество образования” трактуется различными исследователями довольно неоднозначно. В сложившейся ситуации можно выделить три основных подхода к оценке качества образования.

Первый, теоретический, в рамках которого изучение проблемы идет по пути теоретико-методологического исследования. При этом иногда явно не просматриваются пути перехода от теоретического уровня к практическим разработкам методики оценки качества и внедрения её в учебно-воспитательный процесс.

Второй, практический, подход подразумевает, что его представители идут по пути создания средств (например, контроля) для оценки подготовки обучаемых, не задумываясь о концептуальных составляющих исследования.

Представители третьего направления сочетают в проводимых исследованиях теоретико-методологическую и практическую составляющие.

При рассмотрении понятия „качество образования” следует учитывать ряд моментов. Под „качеством” в обобщенном смысле понимается совокупность свойств предмета удовлетворять определенным потребностям, соответствовать стандарту, норме. Следовательно, качество – комплексная характеристика. Для практических целей под качеством образования решено понимать изменения в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завершении определенного этапа. „Качество образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития” [2, с. 72 – 78]. Следовательно, оценка качества системы управления образованием производится на основе эталона качества подготовки специалиста. С философской точки зрения – качество образования есть синтезатор всех современных проблем развития образования в России и одновременно индикатор качества образовательной политики и реформ образования за последние годы [4, с. 15 – 16].

Анализ образовательного процесса показал, что он имеет много общего с любым производственным процессом, но в нем есть и принципиальные отличия. Во-первых, объектом деятельности вуза является человек, что исключает шаблонные подходы. Во-вторых, специфику вуза определяет его основная деятельность – образовательная и научная, главная задача которой – обучение, воспитание, развитие и подготовка специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке. В-третьих, результативность образовательной деятельности зависит от эффективности научных исследований, т.к. научная деятельность дает возможность профессорско-преподавательскому составу непрерывно совершенствоваться и пополнять свои профессиональные знания и практический опыт. В-четвертых, образовательный и научный процессы не могут плодотворно развиваться без информационных технологий, следовательно, третье направление деятельности – информационное. В-пятых, социальное и финансово-экономическое направление деятельности вуза также имеют свои особенности. Вуз не может эффективно работать без хорошо организованной административно-хозяйственной деятельности.

Подход к пониманию качества образования можно представить в виде следующей последовательности: носитель знаний; передача знаний; получатель знаний; восприимчивость методик передачи знаний; фундаментальность знаний; востребованность полученных знаний; получение новых знаний.

Качество образования определяется, прежде всего, качеством носителя знаний (педагогов, профессорско-преподавательского состава),

который передает эти знания обучающимся с помощью различных методик. В зависимости от фундаментальности полученных знаний обучающиеся могут: выдержать конкурсные экзамены при поступлении на обучение; пройти конкурсный отбор при устройстве на работу; более успешно осваивать учебные дисциплины, базирующиеся на знаниях базовых дисциплин, изученных на предыдущих стадиях образовательного процесса.

Научно-технический прогресс приводит к появлению новых средств и предметов труда, новых производственных и информационных технологий, поэтому требуется непрерывное образование с целью получения новых знаний и их применения в профессиональной деятельности, что является реальной необходимостью в современных условиях.

Система менеджмента качества в образовании строится на следующих принципах: понимание и выполнение требований к образованию с учетом достижений научно-технического прогресса и международных стандартов; ориентация на потребителя, жесткая конкуренция на рынке труда требуют мобильности и динамичности системы менеджмента; постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов мониторинга.

Жизнедеятельность образовательных структур состоит из трех взаимосвязанных процессов:

- 1) получение ресурсов;
- 2) использование ресурсов для достижения целей организации;
- 3) передача результатов деятельности во внешнюю среду.

При реализации процессного подхода к системе менеджмента качества в образовании необходимо учитывать схему взаимодействия различных органов власти, интересы которых лежат в области образования. Достижения теории и практики менеджмента качества с полным основанием могут применяться при создании системы менеджмента качества в образовательных структурах.

Для системы менеджмента качества применимы следующие принципы: ориентация на потребителя; учет ситуации на рынке образовательных услуг; учет ситуации на рынке труда; лидерство руководителя; вовлечение профессорско-преподавательского состава и сотрудников; процессный подход к менеджменту; системный подход к менеджменту; обоснованное принятие управленческих решений; постоянное улучшение деятельности учебного учреждения.

Основными особенностями характеристики качества образования являются:

– многоаспектность или многогранность качества (качество конечного результата образования и качество потенциала образовательных систем, обеспечивающих достижение этого качества; качество результатов воспитания и обучения); творческая и репродуктивная, знаниевая и деятельностная компоненты;

– многоуровневость конечных результатов качества (качество выпускников высшей школы, ССУЗОВ, ПТУ, общеобразовательных школ);

– многосубъектность качества образования (оценка качества образования осуществляется множеством субъектов; основные субъекты: сами учащиеся и студенты, выпускники вузов и послувузовского образования, различных дополнительных образовательных программ; их родители; работодатели; общество в целом и государственные органы; сама система образования; представители ее различных уровней и ступеней; исследователи системы образования – эти же субъекты по регионам, стране (в международной системе образования, ее разных уровней);

– многокритериальность – качество образования оценивается набором критериев;

– полихронность – сочетание текущих, тактических и стратегических аспектов качества образования, которые в разное время одними и теми же субъектами воспринимаются по-разному (выпускники в течение жизни, трудовой деятельности со временем переоценивают качество своего образования, ценность отдельных дисциплин и преподавателей; общество и государство в зависимости от своего состояния пересматривают приоритеты в качестве и содержании образования и т. д.);

– неопределенность в оценках качества образования и образовательных систем в принципе из-за более высокого уровня субъективности оценки качества образования разными субъектами;

– инвариантность и вариативность – среди множества качеств образовательных систем, учебных заведений, их выпускников выделяются инвариантные, общие качества для всех выпускников каждого уровня образования, каждой специальности или направления подготовки выпускников вузов и специфические.

Следует отметить, что качество образования – многоаспектное явление, и лучше говорить не о качестве, а о качествах, как рекомендуют эксперты [1, с. 170 – 174]. Исходя из подхода к пониманию качества образования, можно выделить следующие блоки показателей качества:

1. Качество преподавательского состава. 2. Состояние материально-технической базы учебного заведения. 3. Мотивация преподавательского состава. 4. Качество учебных программ. 5. Качество студентов. 6. Качество инфраструктуры. 7. Качество знаний. 8. Инновационная активность руководства. 9. Внедрение процессных инноваций. 10. Востребованность выпускников. 11. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда. 12. Достижения выпускников.

Раскрытием содержания перечисленных блоков показателей. Ключевой фигурой в образовательном процессе является преподаватель, поэтому политика обеспечения качества начинается с формирования преподавательского корпуса. Качество преподавателя будет определять содержание образования, качество учебных программ, методику обучения, конкурентоспособность выпускников на рынке труда и другие

составляющие качества образования. При этом преподаватель не только передает знания, но и формирует личность обучаемого, его мировоззрение и духовность. Поэтому качество преподавателя – понятие комплексное, включающее в себя: уровень компетентности – знания и опыт в определенной области науки и практики; потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью; наблюдательность – способность подмечать существенные, характерные особенности учеников; способность устанавливать контакты с внешней и внутренней средой; известность; научно-исследовательскую активность; наличие научной школы.

В открытом образовании, одной из особенностей которого является дистантность, т. е. наличие расстояния между обучающимся и учебным заведением, задачи преподавателя меняются. Он занимается координацией учебного процесса, консультирует, руководит учебными проектами, совершенствует учебный курс, повышает свою квалификацию. Образовательный процесс становится высокотехнологичным, в нем используются достижения информационных и телекоммуникационных технологий.

Характерно, что каждая из составляющих понятия „качество преподавателя” может быть детализирована и, как правило, не поддается количественной оценке. Например, уровень компетентности определяется базовым образованием, последующим самообразованием, наличием ученой степени и звания; стажем педагогической работы; опытом практической работы в конкретной области. Материально-техническая база вуза характеризуется наличием и стоимостью основных средств, обеспечивающих образовательный процесс, проведение научных исследований и разработок (здания, машины и оборудование, библиотека).

Безусловно, качество образования зависит от мотивации персонала. У преподавателей должен быть соответствующий социальный статус, что обеспечит привлекательность преподавательской работы.

Качество учебных программ проявляется не только в соответствии образовательным стандартам в области той или иной учебной дисциплины, но и в наличии инновационной составляющей.

В центре образовательного процесса стоит потребитель знаний – обучающийся. Именно для него читаются лекции, пишутся учебники, разрабатываются новые образовательные технологии. Поэтому правомерно говорить о качестве обучающегося, который является тем материалом, который должен быть превращен в конечный результат образовательного процесса. Качество обучающегося можно охарактеризовать с помощью следующих показателей: знания, полученные ранее по профильным для обучающегося учебным дисциплинам; знание компьютера; владение иностранным языком; желание учиться; интеллект; духовность; одаренность; память; дисциплинированность; настойчивость; работоспособность; наблюдательность; планирование карьеры.

Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения. В открытом образовании организацией мониторинга за карьерой выпускников могут заниматься руководители региональных центров, для чего целесообразно создавать базы данных о выпускниках. Поскольку большинство показателей качества образования не могут иметь количественной характеристики, получение сводных показателей качества по блокам показателей и обобщающих оценок возможно с помощью квалиметрии.

Таким образом, дальнейшее совершенствование качества образования будет способствовать развитию учебных заведений, профессорско-преподавательского состава, высокому качеству выпускаемых специалистов.

Список использованной литературы

1. Коломиец Б. К. Категория качества образования. Восьмой симпозиум: квалиметрия человека и образования / Б. К. Коломиец. – М., 1999. **2. Коротков Э.** Система комплексной оценки качества образования специалиста / Э. Коротков // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 72 – 78. **3. О Концепции** Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – М., 2011. – № 4. – С. 5. **4. Субетто А. И.** Качество образования как синтезатор / Субетто А. И. // Качество образования: концепции, проблемы : материалы III Международной научно-методической конференции / А. И. Субетто, Н. А. Селезнева. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 2000. – 380 с.

Копилова Н. О. Якість освіти в умовах модернізації російського суспільства

У статті розглянуто питання якості освіти в сучасних умовах. Відзначається, що показниками якості є: якість викладацького складу, стан матеріально-технічної бази навчального закладу, якість навчальних програм, якість студентів, якість інфраструктури, якість знань, інновації, конкурентоспроможність випускників на ринку праці та ін.

Ключові слова: якість освіти, модернізація, прогрес, оцінювання знань.

Копылова Н. А. Качество образования в условиях модернизации российского общества

В статье рассматриваются вопросы качества образования в современных условиях. Отмечается, что показателями качества являются: качество преподавательского состава, состояние материально-технической базы учебного заведения, качество учебных программ, качество студентов, качество инфраструктуры, качество знаний, инновации, конкурентоспособность выпускников на рынке труда и др.

Ключевые слова: качество образования, модернизация, прогресс, оценивание знаний.

Kopylova N. A. The Quality of Education during Russian Education Modernization

The questions of the quality of education are mentioned in the article. It's noted that the quality indicators are: the quality of teaching staff, the state of educational institution material and technical basis, the quality of educational programmes, the quality of students, the quality of infrastructure, the quality of knowledge, innovations, graduates' competitive ability in labour-market, etc.

Key words: the quality of education, modernization, progress, knowledge estimation.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.74[378(477)+378(438)]

І. Б. Нестеренко

**НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

Розроблення національних рамок кваліфікацій в Україні та Польщі відповідає вимогам забезпечення конкурентоздатності трудових ресурсів. Своєчасне та ефективно запровадження національної кваліфікаційної рамки дозволить більш виважено робити вибір майбутньої спеціальності, а також мати можливість постійно підтверджувати свою кваліфікацію.

Питаннями розробки та запровадження кваліфікаційних рамок займаються вітчизняні й зарубіжні науковці, адже сьогодні це завдання залишається актуальним як для України, так і для всієї Європи. На увагу заслуговують роботи таких українських дослідників, як В. Луговий [5], С. Сисоєв [9], Є. Суліма [10], Т. Десятов [1], Т. Морозова [6], Г. Кільова [3], Ю. Сухарніков [11], Ю. Зіньковський [2] та ін. Слід відзначити вагомий внесок і таких польських науковців, як К. Хелпінський (K. Chełpiński), С. Славінський (S. Sławiński), А. Хлон-Домінчак (A. Chłoń – Domińczak), А. Ягелло-Русіловський (A. Jagiełło-Rusiłowski), С. Хвірот (S. Chwirot), Е. Конажевська-Губала (E. Konarzewska-Gubała), М. Новак-Джеманович (M. Nowak-Dziemianowicz), Е. Хмелецька (E. Chmielecka), А. Крашневський (A. Kraśniewski) та ін., котрі присвятили свої праці створенню та запровадженню польської рамки кваліфікацій (далі ПРК).

Метою статті є дослідження процесу створення й запровадження кваліфікаційних рамок у Польщі та Україні. Зважаючи на те, що для України й Польщі європейський досвід є цінним, запропонований аналіз

може допомогти визначити завдання щодо подолання проблемних питань у цьому процесі.

У Європі з метою поліпшення та об'єднання систем кваліфікацій різних країн, підвищення зручності прочитання окремих кваліфікацій була створена Європейська рамка кваліфікацій (далі ЄРК) (The European Qualifications Framework – EQF). Тому після приєднання до Болонського процесу перед Україною та Польщею постало завдання гармонізувати власні національні системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів, прийнявши Національну рамку кваліфікацій (далі НРК).

Центральним для розуміння суті НРК є поняття результатів навчання (learning outcomes), які окреслюють те, чому навчилася людина та що вона освоїла. Результати навчання називаються дескрипторами кваліфікацій і становлять сукупність сформульованих компетентностей, описуючи сутність і природу кваліфікації в цілому, що дозволяє встановити відмінності між різними циклами в широкому й загальному розумінні [15]. Дескриптори є основою Всеосяжної структури кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (the Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area — EQF/ EHEA) [14], на яку, згідно з Бергенським комюніке, країни-учасниці Болонського процесу повинні спиратися при реалізації національних структур кваліфікацій „нового стилю”.

Національна рамка кваліфікацій (National Qualifications Framework, NQF) – це цілісний міжнародно-зрозумілий опис національної шкали кваліфікацій у термінах компетентностей, через який усі кваліфікації та інші навчальні досягнення, зокрема у вищій освіті, можуть бути виражені й співвіднесені між собою в узгоджений спосіб [8, с. 43]. За допомогою рамок кваліфікацій проводиться вимір і взаємозв'язок результатів навчання, встановлюється співвідношення дипломів, свідоцтв, сертифікатів про освіту відповідним кваліфікаційним рівням [7].

Порівнюючи роботу із запровадження рамок кваліфікацій у Польщі та Україні, варто відзначити активність обох країн. У Польщі, наприклад, рішення про створення НРК було прийняте в 2006 році. 3 жовтня 2008 по січень 2010 польську рамку кваліфікацій розробляли в рамках системного проекту „Розробка кваліфікацій, компетенцій та Державних Рамок Кваліфікацій, доступних на ринку праці у Польщі” („Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępných na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”). У результаті проведеної роботи була розроблена первинна модель ПРК, а також вступні настанови до її впровадження. Найістотніші результати роботи команди експертів були описані в документі під заголовком „Від Європейських до Державних Рамок Кваліфікацій” („Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji”) [13]. У липні 2010 року в рамках продовження робіт над ПРК Інститутом Освітніх Досліджень (Instytut Badań Edukacyjnych) був реалізований проект „Розроблення істотних та інституційних передумов впровадження Державних Рамок Кваліфікацій, а також Державного Реєстру Кваліфікацій

для навчання протягом усього життя”, у результаті якого була відпрацьована остаточна модель ПРК в Польщі.

Отже, процес підготовки ПРК відбувався поетапно: 1-й етап – „експериментальний” – опрацювання експериментальної моделі ПРК; 2-й етап – „консультаційний” – консультація та розроблення прикінцевої моделі ПРК, реалізація мериторичної та інституційної реалізації ПРК; опрацювання рапорту про відповідність ПРК Європейській рамці кваліфікацій; 3-й етап – „завершальний” – рекомендації щодо функціонування Польської рамки кваліфікацій, розробленої на основі європейської.

Етапи створення та запровадження Рамки кваліфікацій у Польщі залежать від розпоряджень та настанов, які виносив Європейський парламент щодо створення НКР у всій Європі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Головні віхи в розробленні Польської рамки кваліфікацій (ПРК)

Рік	Подія
2006	створення робочої групи, відповідальної за розроблення ПРК
2008	написання первинної версії проекту ПРК для вищої освіти
2009 (лютий)	розроблення проекту ПРК для вищої освіти та загальні результати навчання для різних (трьох) рівнів
2009 (жовтень)	створення групи для визначення результатів навчання для восьми рівнів
2010 (лютий)	оприлюднення результатів робочої групи
2010 рік (квітень)	створення робочою групою остаточної версії проекту ПРК для вищої освіти, який був затверджений керівником комітету
2010	введення ПРК у проект оновленого Закону про вищу освіту
2010	проведення консультацій, навчальних семінарів
2010 (листопад)	друк підручників про ПРК для вищої освіти
2011	введення ПРК у модернізований Закон про вищу освіту, прийнятий польським парламентом

Отже, як компонент національної системи кваліфікацій (НСК), ПРК є комплексною матрицею для поєднання кваліфікацій, яка охопила всі сфери освіти й значно полегшує орієнтування у сфері освіти Польщі. Для цього ПРК відображає 8 рівнів професійних і особистих компетенцій (порівняймо □ в Україні 10 – за рахунок більш детального поділу професійної освіти), які дозволяють згрупувати кваліфікації, отримані в межах загальної, вищої та професійно-технічної освіти із зазначенням конкретних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти працівник на відповідному етапі, що забезпечуватиме прозорість опису рівнів кваліфікацій для всіх користувачів (роботодавців, працівників). Характеристики кваліфікацій, які вже описані на нижчому рівні, не вписуються на вищих рівнях, за винятком їх оновлення і розширення.

Дескриптори у ПРК поділяються на дві групи:

- універсальні дескриптори, які описують 1-8 рівні;
- специфічні дескриптори стосуються загальної освіти (1 – 4 рівні), професійної освіти (1 – 8 рівні), вищої освіти (5 – 8 рівні).

Питання створення кваліфікаційних рамок є досить актуальним сьогодні і в Україні, адже, затвердивши урядовою постановою НКР, українські науковці зробили величезний крок у майбутнє. Як зазначає куратор проекту, академік НАПН України В. Луговий „...це надзвичайно важлива подія, великий реформаторський крок у напрямі підвищення якості та конкурентоспроможності кваліфікацій громадян України” [4, с. 12 – 13].

Як відомо, розроблення Національної рамки кваліфікацій в Україні також проходило в три етапи: 1-й етап – „*концептуалізація і дизайн*” (2009 рік). Розроблення структури НРК та макету дескрипторів (описів) кваліфікацій, їхня експертиза та погодження із зацікавленими центральними органами виконавчої влади та соціальними партнерами національного рівня. Подання на затвердження до Кабінету Міністрів України в установленому порядку; 2-й етап – „*консультування й випробування*” (2010 рік). Написання дескрипторів (описів) кваліфікацій, їх експертиза та погодження профільними центральними органами виконавчої влади, соціальними партнерами галузевого рівня, представниками навчальних закладів, професійних асоціацій за кожною групою видів економічної діяльності; 3-й етап – „*офіційне прийняття*” (2011 рік). Подання проектів дескрипторів (описів) кваліфікацій до Європейської агенції із кваліфікацій на експертизу щодо їх відповідності європейським стандартам освіти і праці. Доопрацювання та подання на затвердження до Національного агентства з кваліфікацій, яке створюється як державний орган виконавчої влади, що підпорядковується КМУ.

Після зустрічі 6-7 жовтня 2011 року Першого заступника Міністра освіти і науки, молоді та спорту України Є. Суліми на Міжнародній конференції „Рамки кваліфікацій: від концепції до запровадження”, яка відбулася в Європейському Парламенті (м. Брюссель, Бельгія) з представниками десяти країн світу, НРК яких перебували на різних етапах їх розроблення і запровадження [12], робоча група досить оперативно завершила доопрацювання проекту НРК в Україні й представила його на розгляд Уряду, у результаті чого 23 листопада 2011 року кабінет Міністрів України затвердив Національну рамку кваліфікацій постановою № 1341 [5, с. 12 – 13].

Згідно з постановою, НРК в Україні складається з десяти рівнів від 0 до 9, де 0-му рівню відповідає дошкільний рівень формальної освіти, а 9-му – другий докторський рівень формальної освіти. Рівні описуються в термінах результатів навчання за такими компетентностями: знання, уміння (когнітивні й практичні), комунікація (соціальна компетентність), автономність і відповідальність, інтегральна компетентність.

Хоча рамки кваліфікацій обох країн розроблені з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та

Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), українська рамка відрізняється від польської за своєю структурою. По-перше, у Польщі затверджена 8-ми рівнева рамка, тоді як в Україні 10-ти рівнева (від 0 до 9), у зв'язку із включенням 0-го – дошкільного рівня до української рамки, що вказує на неповну відповідність з Європейською рамкою кваліфікацій. Результати навчання в Україні виражені за такими компетентностями: знання, уміння (когнітивні й практичні), комунікація (соціальна компетентність), автономність і відповідальність, інтегральна компетентність, а в Польщі – знання, уміння, компетенції (персональні та суспільні). Також у Польщі окремо існує Рамка кваліфікацій для вищої освіти (Розпорядження Міністра науки і вищої освіти від 2 листопада 2011 року (Rozporządzenie Ministra Nauki I Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego)), у якому зазначені дескриптори для освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр/ліцензіат, магістр, доктор. Структура дескрипторів у ПРК поділена на дві групи: так звана „універсальна ПРК”, яка передбачає описи 1-8 рівнів та ПРК, що складається з дескрипторів для загальної освіти (1-4 рівні), професійної освіти (1-8 рівні) та вищої освіти (5-8 рівні). Польські рамки кваліфікацій (як і українські) базуються на результатах навчання, оскільки тільки такий підхід дозволить структурувати й порівнювати кваліфікації. Крім того, на основі результатів навчання можна обгрунтовано формулювати освітні стандарти і програми, що відповідають потребам ринку праці та самих громадян.

Як механізм регулювання і забезпечення міжнародного визнання та порівняності кваліфікацій, а також каталізатора вдосконалення систем забезпечення якості, обидві РК виконують спільні завдання, тобто включають процеси визначення й класифікації галузевих потреб, створюють галузеві професійні стандарти, формують вимоги до рівнів кваліфікації на основі узгодженої системи показників, описують рівні освіти і навчання в національному масштабі через результати навчання / компетенції, розробляють програми навчання і кваліфікацій, в основу яких покладені компетенції. Розв'язання цих завдань дасть змогу громадянам усіх вікових груп отримати доступ до освіти та навчання протягом усього життя для реалізації свого професійного, економічного та особистісного потенціалу, усім суб'єктам зрозуміти зміст і взаємозв'язок кваліфікацій, адже чим прозоріші кваліфікації, тим зрозуміліше, як можна „просуватися” від однієї кваліфікації до іншої й планувати власне навчання.

Спільними для рамок кваліфікацій обох країн є такі цілі:

- встановлення результатів навчання;
- сприяння забезпеченню якості навчання;
- розширення доступу до навчання, трансфер оцінок (освоеного навчання) та забезпечення „просування” освітніми траєкторіями.

Отже, Україна і Польща, будучи країнами, які працюють над впровадженням Болонських норм, зробили великі кроки у створенні та запровадженні національних кваліфікаційних рамок. Незважаючи на те,

що Польща раніше розпочала розробляти експериментальні проекти (2006 рік) НРК, на сьогоднішній день в обох країнах вже запроваджені рамки, що зобов'язує модернізувати зміст освіти в цілому.

Таким чином, аналізуючи процеси створення та запровадження НРК в Польщі та Україні, доходимо висновку, що ці країни дотримуються вимог Болонського процесу, виконуючи завдання, поставлені Європейським парламентом. Варто підкреслити й те, що Україна має можливість скористатися досвідом Польщі у створенні та практичній реалізації НКР шляхом перегляду та, можливо, більш чіткому віднесенню власної рамки до Європейської (адже польська НКР повністю відповідає ЄКР), що дасть можливість краще порівнювати українську РК з кваліфікаціями всіх європейських країн. Розроблення Рамки кваліфікацій, віднесене до ЄКР, сприятиме вирішенню (скоріше проясненню) ряду проблем: що таке бакалавр (магістр), що він знає та вміє робити, яке його місце на ринку праці тощо (питання, підняті Міністром на Колегії МОН у квітні 2009 р.), а також інтенсифікує співпрацю працедавців з освітянами.

Список використаної літератури

- 1. Десятов Т.** Європейська кваліфікаційна рамка – як інструмент процесу реформування / Т. Десятов // Неперервна професійна освіта : теорія та практика. – 2007. – № 1 – 2. – С. 149 – 156.
- 2. Зіньковський Ю.** Модель Національної рамки кваліфікацій України / Ю. Зіньковський // Професійно-технічна освіта : наук.-метод. журн. – 2010. – № 2. – С. 5 – 8.
- 3. Кільова Г.** Тенденції планування і реформування системи педагогічної освіти до сучасних ринкових умов господарювання / Г. Кільова // Молодь і ринок. – 2010. – № 10. – С. 23 – 27.
- 4. Луговий В.** Національна рамка кваліфікацій : розуміння і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Професійно-технічна освіта : наук.-метод. журн. – К. : Педагогічна преса, 1997 – 2010. – № 1. – С. 5 – 9.
- 5. Луговий В.** Це кваліфікаційна конституція нації / В. Луговий // Освіта. – 2012. – № 1 – 2. – С. 12 – 13.
- 6. Морозова Т.** Британські професійні та академічні стандарти у сфері ІКТ / Т. Морозова // Вища школа. – 2008. – № 11. – С. 42 – 51.
- 7. Муравьева А.** Принципы и процедуры разработки национальной рамки квалификаций / А. Муравьева, О. Олейникова, М. Коулз. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2006. – 160 с.
- 8. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. Табачника і В. Кременя. – К. : ТОВ „Видавничий дім „Плеяди”, 2011. – 100 с.**
- 9. Сисоєва С.** Створення Національної системи кваліфікацій – проблема загальнонаціонального рівня / С. Сисоєва // Рід. шк. – 2010. – № 6. – С. 7 – 13.
- 10. Суліма Є.** Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу / Є. Суліма // Вища школа. – 2010. – № 11. – С. 5 – 13.
- 11. Сухарнікова Ю.** Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки Національної рамки кваліфікацій України / Ю. Сухарнікова // Вища школа : наук.-практ. вид. – 2009. – № 3. – С. 26 – 43.
- 12. Електронний ресурс.** – Режим доступу :

<http://212.111.192.242/index.php/ru/6020-evgen-sulima-vzyav-uchast-u-mizhnarodnij-konferentsiji-u-bryusseli>. **13. Od Europejskich** do Krajowych Ram Kwalifikacji. pod redakcją merytoryczną Ewy Chmieleckiej. – Fundacja „Fundusz Współpracy”. – Warszawa, 2009. – 160 p. **14. Report** from the BFUG Working Group on the Overarching Qualifications Framework for the ENEA (2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.bologna-bergen2005.no/Docs/0Q/Maindoc/050218_QF_ENEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/0Q>Maindoc/050218_QF_ENEA.pdf). **15. Shared** ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.

Нестеренко І. Б. Національні рамки кваліфікацій в Україні та Польщі: порівняльний аналіз

У статті актуалізовано розробку національної рамки кваліфікацій (НРК) для України та Польщі з урахуванням рекомендацій Європейського парламенту і Європейської ради, що передбачає створення загальної рамки зіставлення (механізму синхронізації між різними кваліфікаційними системами та їхніми рівнями). Розглянуто основні критерії та процедури узгодження рівнів кваліфікації обох країн з Європейською рамкою кваліфікації (ЄРК).

Ключові слова: національна рамка кваліфікацій, компетентність, Європейська рамка кваліфікацій, результати навчання, кваліфікація, Болонський процес.

Нестеренко И. Б. Национальные рамки квалификаций в Украине и Польше: сравнительный анализ

В статье актуализирована разработка национальной рамки квалификаций (НРК) для Украины и Польши с учётом рекомендаций Европейского парламента и Европейского совета, который предусматривает создание общей рамки сопоставления (механизма синхронизации между разными квалификационными системами и их уровнями). Рассмотрены основные критерии и процедуры согласования уровней квалификации обеих стран с Европейской рамкой квалификации (ЕРК).

Ключевые слова: национальная рамка квалификаций, компетентность, Европейская рамка квалификаций, результаты изучения, кваліфікація, Болонский процесс.

Nesterenko I. B. National Qualifications Framework in Ukraine and Poland: Comparative Analysis

The article deals with the development of the National Qualifications Framework (NQF) for Ukraine and Poland, with taking into account the recommendations of European parliament and European council that provides for creation the general framework of comparison (to the mechanism of synchronization between the different qualifying systems and their levels). Basic

criteria and procedures of concordance of the levels of qualification of both countries with the European Qualifications Framework (EQF) are considered.

Key words: the National Qualifications Framework, competence, the European Qualifications Framework, the results of studies, qualification, the Bologna process.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.3

Н. В. Пазюра

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У ВНУТРІШНЬОФІРМОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ У СВІТІ

Останні два десятиріччя минулого століття стали свідками підвищеної уваги дослідників до питання внутрішньофірмової підготовки, як необхідної умови конкурентоспроможності підприємств. Необхідність постійно підвищувати професіоналізм працівників – це вимога сучасного світу праці: „Жодна людина, команда або компанія ніколи і нічого не знає у достатній мірі” (Р. Калакота, М. Робінсон) [1, с. 9]. Постійні зміни в бізнес оточенні змушують керівників та власників знати, як притягнути, підготувати та зберегти „працівників знань”. І якщо в минулому це розглядалось як коштовна діяльність і обов’язок, то нині внутрішньофірмова підготовка – умова ефективного функціонування компанії [1, с. 5].

Дж. М. Вайтмен (2006) зазначає, що „постійний розвиток технологій робить навички праці все більш складними, сприяє швидкому старінню інформації”. Аксиома „знання – це сила” набуває особливого значення у суспільстві, де „не існує такої освіти або навичок, які б існували протягом всього життя” (Дж. Найсбітт, П. Абердин). Кваліфікованих працівників важко знайти та дорого найняти [1, с. 14]. Р. М. Сміт, Дж. Насбітт, П. Абердин найбільш важливим для успішного навчання дорослих вважають розуміння себе як учня, що надає можливість адаптуватись та змінюватись незалежно від технологічних, соціальних та економічних умов.

Різні аспекти внутрішньофірмової підготовки вивчались ученими в світі: стратегії неформального навчання на робочому місці (для менеджерів), які передбачають професійний досвід, досліджували Дж. Дейвіс, М. Істербі-Сміт (1984) [2, с. 169], М. Макколл (1988); питання, як вирішуються реальні проблеми виробництва за допомогою підготовки досліджували Б. Дж. Шеклі, М. Т. Кітон (1997) [3, с. 20]; різні аспекти діяльності коучів або менторів, інформальні форми та методи навчання (зустрічі, взаємодія з клієнтами, спілкування з колегами, внутрішня

взаємодія клієнтів, спостереження за колегами та суперайзером з метою запозичення досвіду) були предметом дослідження К. Е. Воткінс, В. Дж. Марсік (1992), Н. Дей (1998) [4, с. 31].

Неформальна підготовка на робочому місці вивчалася К. Коїке і Т. Інокі (1990), Д. Тарсфілд (2001), С. Золінген, Дж. Стремер, Р. Юнг та М. Клінк та іншими. Увагу дослідників привертає те, що неструктуроване та незаплановане навчання на робочому місці передбачає неформальні методи навчання (ненавмисне навчання, навчання як побічна діяльність щоденного розкладу) характеризується відсутністю розробленого плану і працівники навчаються шляхом, наприклад, копіювання дій досвідчених працівників.

Багато уваги приділялось плануванню навчальних програм внутрішньофірмової підготовки (Е. Дж. Бун, 1985; П. Дж. Бойл, 1981; Р. О. Брінкерхофф, С. Дж. Джілл, 1994; М. Л. Брод, Дж. У. Ньюстром, 1992; М. С. Ноулз, 1980; Т. Дж. Сорк, Дж. Г. Баскі, 1986; Р. С. Каффарелла, 1989). На думку Р. М. Серверо, А. Л. Вілсон, Т. Дж. Сорк, планування та виконання таких навчальних програм значно відрізняється від звичних моделей академічних програм [5, с. 9]. Але багато аспектів корпоративної підготовки виробничого персоналу на підприємствах світу все ще залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – дослідити інноваційні стратегії у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу у світі, схарактеризувати найбільш ефективні форми та методи професійної підготовки в компаніях, які забезпечують неперервність професійної підготовки працівників, що є основною умовою конкурентоспроможності компаній на ринках.

Проведений аналіз матеріалів свідчить, що більшість компаній у світі організують велику кількість формальних програм підготовки для розвитку у персоналу навичок вирішення проблеми, як найбільш важливого аспекту професійної діяльності С. Берейтер, М. Скардамалія 1993. Програми професійного розвитку виробничого персоналу концентрують увагу на основних проблемах виробництва як основи навчання, і здібності фахівців вирішувати проблеми покращуються в результаті їх участі в цих програмах (Н. М. Діксон, Н. Фінкелштейн, Р. С. Шанк, Т. Р. Берман, К. Макферсон).

Внутрішньофірмова підготовка розглядається як неперервний процес змін потенціалу виробничого персоналу. Такі зміни можуть відбуватись в результаті формального та запланованого навчання, що відбувається у навчальних ситуаціях або незапланованого, спонтанного навчання, яке має місце під час виконання професійних обов'язків на робочому місці (К. Е. Воткінс, 1998). Навчання відбувається на індивідуальному рівні та передбачає набуття вербальної інформації, інтелектуальних та моторних навичок, формування особистого ставлення до роботи, розробці індивідуальних навчальних стратегій, які сприяють розвитку потенціалу людини (Р. М. Гагне, К. Л. Медскер). Навчання проводиться і на інших рівнях (групи або організації) відповідно до концепції „Компанії знань” П. Сенджа, 1990). Таким чином, навчання – це невід'ємний складник

розвитку ефективно працюючих робочих систем, забезпечення навчання перетворюється на основну мету сучасного розвитку людських ресурсів [7, с. 210].

Дж. Лейв і Е. Венджер у 1991 р. висловили ідею, що неформальне навчання – це соціальний процес, який передбачає безпосередню участь у професійній діяльності та взаємодію з іншими працівниками. Така діяльність не існує в ізоляції і є складовою інтегрованого набору процесу взаємодії, який реалізується на робочому місці. С. Біллет вважає, що навчання може відбуватися як результат керівництва з боку інших під час виконання професійних обов'язків. У.С. Чу зазначає, що знання можуть передаватись чітко висловленим способом, та прихованим (мовчазним) способом від більш досвідченого працівника до новачка, які спілкуються один з одним у межах своїх професійних завдань.

Таким чином, шляхом спостереження, допомоги, копіювання поведінки досвідчених працівників, може розвиватись розуміння „норм” компанії висловленим та невисловленим способом [3, с. 23]. Л. Йоркс, Г. Д. Столовіч, А. Япі вважають, що навички, які були здобуті під час неформальної підготовки на робочому місці, більш швидко використовуються, ніж ті, які одержані формальним способом [8, с. 65]. Л. Дж. Бассі, М. Е. Ван Буррен стверджують, що компанії, які більше інвестують у внутрішньофірмову підготовку, ніж у формальні форми навчання, є більш успішними та ефективними. Таким чином, формальне навчання у внутрішньофірмовій підготовці є не єдиним джерелом знань, і більш уваги приділяється неформальній підготовці [3, с. 25].

Неформальне навчання може бути забезпечено різними шляхами, один з яких – адаптація стилю роботи та тактики вирішення проблем виробництва через непряме навчання (Д. А. Джіола, С. С. Манз, 1985). Неформальне навчання відрізняється від формального, головним чином, завдяки використанню більше практичної, ніж теоретичної підготовки, привалюванню ненавмисного характеру навчання, ніж запланованих і систематичних дій для досягнення навчальної мети, більшої спрямованості учнів на себе під час засвоєння нової інформації, ніж на людей навколо (С. Б. Меріам, Р. С. Каффарелла) [9, с. 225].

Згідно з теорією неформального навчання К. Е. Воткінса та В. Дж. Марсіка, неформальна навчальна діяльність передбачає як явне (висловлене), так і скрите (невисловлене) навчання. Такі свідомі дії, як взаємодія з іншими, спостереження за іншими, рефлексія є важливими компонентами неформального навчання [3, с. 20]. До переваг навчання на робочому місці зараховують можливість спілкуватись з колегами щодо вирішення професійних завдань за допомогою використання надбаних навичок, що формує комунікативні моделі, створює особливий клімат взаєморозуміння в команді (М. С. Гершвін) [10, с. 13].

Відповідно до результатів дослідження М. Махаррі, 70% навчальних потреб працівника було задоволено за допомогою неформального навчання. У дослідженні також було вказано, що найбільш ефективним є

неформальне навчання в командах шляхом випадкових зустріч, спілкування з клієнтами. Бечтольд визначає коучинг та групові зустрічі як найбільш зручні методи неформального навчання на робочому місці. Р. Сісакхт виділяє такі форми неформального навчання, як когнітивне учнівство (набуття знань на робочому місці) і в якому працівник прикріплюється до наставника, який допомагає в розвитку складних когнітивних навичок, менторство, яке передбачає орієнтацію підлеглого на соціополітичні аспекти компанії або коучинг для професійних завдань, інтернатура, яка забезпечує можливості для праці в інших департаментах або відділеннях. Таким чином, можна говорити про те, що неформальне навчання – це соціальний процес, який залежить від взаємодії працівників на робочому місці, слугує важливим способом накопичення, формулювання, розповсюдження в організації професійних знань. І тому повинна відбуватись інтеграція між професійною діяльністю та взаємодією працівників між собою для активізації цього процесу [3, с. 23].

Необхідно зазначити, що планування програм внутрішньофірмової підготовки має свою специфіку, оскільки воно проводиться у специфічному оточенні, визначається потребами промисловості, керівництва компанії, фінансовими можливостями й матеріально-технічною базою підприємства та відбувається з урахуванням корпоративної культури підприємства, специфіку норм і вимог до персоналу, традицій, цінностей і історії компанії (Р. М. Серверо, А. Л. Вілсон [11], Дж. Форестер, Т. Дж. Сорк, О. Елгстром [12], У. Рііс, К. Амбл, Б. Янг [13]). Для правильного планування та розробки програм внутрішньофірмової підготовки потрібне проведення переговорів з керівництвом компанії для визначення цілей таких навчальних програм. І тому Т. Дж. Сорк розглядає планування у „соціально-політичних та етичних вимірах”. Р. М. Серверо і А. Л. Вілсон погоджуються, що планування повинно розглядатись як соціальна діяльність, в якій педагоги обговорюють персональні інтереси працівників та інтереси компанії. Виявляється, що найбільш важливу роль у процесі розробки навчальних програм та їх обговоренні відіграють педагоги й працівники департаментів розвитку людських ресурсів.

Наше дослідження показало, що роботи багатьох вчених наполягають на використанні прийомів неформального навчання для покращення корпоративної підготовки. Бечтольд вважає, що працівник повинен одержати більш глибокий рівень навчання, такий, що в додаток до набуття та розподілу знань передбачає генерацію та використання більш глибоких знань. Він також пропонує використання рефлексії як шлях поглиблення навчання [14, с. 821 – 827].

Важливим у цьому контексті є дослідження навчальних стратегій, які використовуються у внутрішньофірмовій підготовці. Навчальні стратегії – це методи та прийоми, які використовує людина для навчання та набуття знань (Р. А. Фелленз, Дж. Дж. Конті). Основною особливістю навчальних стратегій є те, що вони обираються для вирішення певного завдання, досягнення певної мети і змінюються відповідно до індивідуальних

особливостей та цілей навчання. Використання навчальних стратегій внутрішньофірмової підготовки залежить від умов навчання. Учені наполягають на важливості розвитку у працівників розуміння преференцій власної навчальної стратегії. Такий погляд спонукає до подальшого вивчення додаткових методів, які б були більш ефективні у покращенні професійної діяльності. „Навчальні стратегії забезпечують кожного студента потенціалом адаптуватись належним чином до кожної навчальної ситуації” [15, с. 330 – 331].

Зазвичай, основна мета професійних програм внутрішньофірмової підготовки – це навчання навичкам вирішення мультидисциплінарних складних проблем виробництва. Тому під час розробки таких програм основна увага приділяється вибору правильної структури та адекватному представленню проблеми для посилення поведінки працівників, спрямованої на вирішення професійної проблеми (М. А. Албаніз, С. Мітчелл). За результатами нашого дослідження такий проблематично спрямований підхід зазвичай передбачає використання таких форми внутрішньофірмової підготовки: кейстадіз, цілеспрямований сценарій, проблемно-засноване навчання, дієве навчання.

Кейстадіз передбачає визначення, аналіз, інноваційне вирішення проблеми (У. Е. Фулмер, К. Ф. Харлінг, Дж. Акрідж). Зазвичай проводиться детальне пояснення проблемної ситуації, в якому вказані факти, перешкоди, необхідна вхідна інформація, погляди конфліктуючих сторін (Р. Дж. Маквілліам), діаграми, таблиці, схеми, фінансова звітність, дані ринку (А. К. Грехам, Дж. Д. Морекрофт, Р. М. Сендж, Дж. Д. Стерман). Студенти використовують обговорення базових даних, на основі яких визначають тип проблеми, формулюють та оцінюють можливі рішення, обирають найбільш оптимальне рішення, та обговорюють шляхи втілення (У. Е. Фулмет, К. Ф. Харлінг, Дж. Акрідж).

У заснованому сценарії працівники виконують завдання робочого місця у модельованій ситуації (Р.С. Шанк). Моделювання починається з представлення цілей, причому студенти одержують мінімальну інформацію, обирають шляхи для одержання більше даних та працюють для досягнення поставленої мети. Стратегія більш орієнтована на студентів, які працюють незалежно або в невеликих групах, наставник відповідальний за надання технічної та процедурної допомоги під час роботи.

Проблемно-засноване навчання спонукає студентів до циклічного процесу визначення проблеми, самостійно-спрямованого навчання, формулювання гіпотези та її випробування для вирішення проблеми. Основна перевага за думкою вчених в тому, що студенти набувають знання та навички з визначення, розуміння та вирішення проблеми. В такій формі навчання точна причина проблеми не ясна, і надається недостатня кількість інформації. Оскільки існує більше ніж один шлях для вирішення, проблема не має єдиного правильного рішення. Такий метод передбачає використання п'яти етапів: проблема представляється групі студентів, яка намагається ідентифікувати загальну природу проблеми,

процедуру вирішення, та можливе вирішення; на другому етапі студент аналізує причини виникнення, оцінює ресурси та розподіляє незалежні дослідні завдання; потім передбачається, що студент проводить незалежне дослідження; студент роздумує над тим, що було вивчено, формулює нове розуміння, переглядає гіпотезу щодо причин проблеми та її вирішення. Такий циклічний процес продовжується доки декілька шляхів не будуть знайдені для відповідного рішення проблеми. Дослідники навчальних стратегій внутрішньофірмової підготовки вважають доцільним використання такої форми у групах середнього розміру, яким надається когнітивна, метакогнітивна та процесуальна підтримка (С. А. Галагер, С. Е. Хмело, М. Фераррі та інші).

У дієвому навчанні група студентів обирає реальну проблему, формулює, аналізує її, розробляє та втілює рішення, розглядає результати дій групи та знову використовує шляхи вирішення (Н. М. Діксон). Дієве навчання орієнтовано на студента, і основною передумовою є те, що дорослі учні навчаються краще шляхом співпраці та роздумів над актуальними та важливими для них проблемами (Онейл, В. Дж. Марсік, К. Е. Воткінс, А. Брукс). Дієве навчання є циклічним, передбачає етапи ідентифікації проблеми, дослідження шляхів її вирішення, випробування вирішення, моніторингу результатів та перегляд сформульованої проблеми. Важливо, що увага приділяється знайденню проблеми та її аналізу. Наприклад, проблема сформульована з технічної точки зору, а після проведення дослідження вона переформулюється на проблему з галузі соціології. Така форма внутрішньофірмової підготовки дозволяє виявити ті аспекти проблеми, які залишились поза увагою.

Хоча всі зазначені форми підготовки передбачають участь працівників у процесі вирішення проблеми, але за думкою С. А. Галагер, В. Дж. Марсік, Дж. Р. Норман, Г. Дж. Шмідт, Р. С. Шанк існує різниця в структурі поставленої проблеми, а на думку Г. С. Барроуз, В. Дж. Марсік, Р. С. Шанк, А. Фано, М. Йона, К. Е. Воткінс, А. Брукс вони відрізняються типами навчальних стратегій підготовки, які використовуються під час вирішення проблеми. Ми можемо зробити висновок, що ці відмінності у дизайні програм значні, тому що навички вирішення проблеми набуваються різними шляхами.

Головною проблемою навчальних програм внутрішньофірмової підготовки є не тільки їх розробка, але і правильне застосування. Всі зазначені форми внутрішньофірмової підготовки потребують більшу кількість навчальних годин ніж директивні форми інструктажу. Другим важливим аспектом їх застосування є фінансування. Якщо провести порівняння фінансових витрат на організацію зазначених форм професійної підготовки, то можна зробити висновок, що кейзстадіз не коштовна форма, так як використовується в великих групах студентів, і не потребує спеціального обладнання. Інші три форми підготовки – більш коштовні, так як проводяться в невеликих групах, і деякі передбачають додаткові витрати на комп'ютерну підтримку. Крім того, успіх таких

програм залежить від фасілітаторських здібностей наставника (С. А. Галагер), який повинен володіти досвідом у вихованні навичок рефлексії, групового спілкування, слухання індивідуального та групового вирішення проблеми [16, с. 640 – 644].

Уважаємо за необхідне звернути увагу, що навчальні стратегії внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу необхідно здійснювати з урахуванням принципів андрагогіки. М. Ноулз (1980 р.), чия теорія андрагогіки говорить, що дорослі студенти мотивовані оточенням яке заохочує їх бути незалежними учнями та самостійно керованими, та згідно з якою навчання повинно передавати „дух взаємності між студентом та вчителем”. М. Ноулз, Е. Холтон (1998), С. Маїлік, С. А. Стампф підтвердили думку, що неформальне навчання більш ефективне ніж пасивне за характером формальне навчання, оскільки воно інтегрує набуття нових знань та проведення досліджень з використанням експерименту, що забезпечує активізацію знань у професійній діяльності (Е. Холтон, Р. Бейтс, Д. Сейлерг, М. Карвалхо).

Отже, нині, коли багато компаній в Україні стикнулись з загрозою реорганізації або скорочення, формальне навчання, яке зазвичай проводиться у формі навчальних класів та семінарів, має тенденцію до скорочення за умов відсутності достатнього фінансування. Тому неформальне навчання бачиться як доступний спосіб забезпечення неперервної професійної підготовки виробничого персоналу підприємств та необхідна умова для успішних змін в компанії та її успішної діяльності. Дизайн професійних програм внутрішньофірмової підготовки є дуже важливим, який проводиться з урахуванням необхідності забезпечення неперервної підготовки, поширення діалогу та співпраці команди, запровадження системи для утримання і розподілу знань.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення світових тенденцій у посиленні зацікавленості роботодавців та працівників щодо підвищення професійного рівня персоналу компаній.

Список використаної літератури

1. Pang, K. Video-Driven Multimedia, Web-Based Training in the Corporate Sector: Pedagogical Equivalence and Component Effectiveness *International Review of Research in Open and Distance Learning*. – V. 10. – № 3. – 2009. – P. 1 – 14. **2. Davies J.,** Easterby-Smith M. Learning and development from managerial work experiences. *Journal of management studies*. – V. 21. – № 2, 1984. – P. 169 – 183. **3. M. D. Enos,** Marijke Kehrhahn. Transfer of learning: how managers develop proficiency. / „Transfer of learning”. Symposium. Academy of human resource development (AHRD) Conference proceedings (Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002). – P. 19 – 26. **4. Day N.** Informal learning gets results. *Workforce*. V. 77. – № 6, 1998. – P. 30 – 36. **5. C. K. Mabry,** A. L. Wilson Tactical management of power: the practical work of negotiating stakeholder interests in planning education programs in corporate context / Integrating university and corporate learning with work.

Symposium 2. Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – P. 9 – 16. **6. D. Strazzo.** A study of e-learning practices in selected fortune 1000 companies / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 599 – 605. **7. R. A. Bates,** T. Hatcher, E. F. Holton, N. Chalofsky. Redefining human resource development: an integration of the learning, performance, and spirituality of work perspectives / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P.204 – 213. **8. Stolovitch H.D.,** Yapi A. Use of case study method to increase near and far transfer of learning. Performance improvement quarterly, v. 10, n. 2, 1997. – P. 64 – 82. **9. W.E.A. Ruona,** A.C. Rusaw. The role of code of ethics in the future of human resource development. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 221 – 228. **10. Whiteman J. A.** Relevance of education and training in a business environment. U.S department of education, Office of educational research and improvement, Education resources information center (ERIC), 2001. – 17 p. **11. Elgstrom O,** Riis U. Framed negotiations and negotiated frames / Scandinavian journal of educational research, v. 36, n. 2, 1992. – P. 99 – 120. **12. Wilson A.L.,** Cervero R.M. The song remains the same: the selective tradition of technical rationality in adult education program planning theory / International journal of lifelong education, v. 16, n. 2, 1997. – P. 84 – 108. **13. Yang B.** Development and validation of an instrument to measure adult educator's power and influence tactics in program planning practice / Adult education quarterly, v. 48, n. 4, 1998. – P. 227 – 243. **14. T. Powell,** B. Hubschman, M. Doran. Caree development through informal learning : a review of the literature. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 821 – 827. **15. P. Willyard,** G.J.Conti. Learning strategies: a key to training effectiveness. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 325 – 331. **16. Lohman M.** A comparative analysis of problem-based approaches to professional development. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 640 – 647.

Пазюра Н. В. Інноваційні стратегії у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу в світі

У статті проведено дослідження інноваційних стратегій у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу у світі, які є важливою умовою неперервного професійного навчання в „економіці

знань”. Особливу увагу приділено найбільш ефективним формам та методам професійної підготовки в компаніях, схарактеризовані неформальні методи підготовки на робочому місці, шляхи подальшого розвитку професійного навчання на виробництві.

Ключові слова: внутрішньофірмова підготовка, виробничий персонал, інноваційні освітні стратегії, неформальне навчання.

Пазюра Н. В. Инновационные стратегии в корпоративной подготовке рабочей силы в мире

В статье проводится исследование инновационных стратегий рабочей силы корпоративной подготовки в мире, что является важным условием обеспечения непрерывного профессионального обучения в „экономике знаний”. Автор уделяет особое внимание наиболее эффективным формам и методам профессиональной подготовки в компаниях, охарактеризованы неформальные методы подготовки на рабочем месте, пути дальнейшего развития профессионального обучения на производстве.

Ключевые слова: корпоративная подготовка, рабочая сила, инновационные образовательные стратегии, неформальное обучение.

Pazyura N. V. Innovative Strategies In Corporate Training of Labour Force in the World

In the article innovative strategies in corporate training of labour force in the world are considered, which have always been the main prerequisite of lifelong vocational training in “Knowledge economy”. The author pays much attention to the most effective methods of professional training in companies, informal forms of on-the-job training are characterized, further ways of the development of corporate training are considered.

Key words: corporate training, labour force, innovative educational strategies, informal training.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.(091)

О. А. Устименко-Косоріч

СТРУКТУРА СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ

У статті баянно-акордеонна школа розглядається як феномен культурно-освітньої традиції й у цьому сенсі значення освіти поглиблюється соціокультурною функцією та дозволяє визнати школу як освітню категорію (баяністи-акордеоністи брали активну участь у

соціокультурній розбудові держави в процесі просвітницької діяльності). В історії розвитку баянно-акордеонна школа ніколи не розглядалась поза межами її лідерів або послідовників, тому вона завжди асоціювалась з конкретною творчою особою або цілою історичною епохою.

У другій половині ХХ століття помітно зростає інтерес дослідників до наукового осмислення баянно-акордеонної освіти в педагогічному (І. Алексєєв, Ю. Акімов, Ю. Бай, В. Беляков, Л. Колесов, В. Кузовлев, А. Полетаєв, М. Різоль, В. Самітов, Г. Статівкін, В. Шаров, Г. Шахов, Ю. Ястребов та ін.), мистецтвознавчому (В. Семенов, М. Давидов, Ю. Єгоров, В. Зав'ялов, Д. Кужелєв, Ф. Ліпс, А. Мірек, А. Черноіваненко, І. Єргієв, В. Мурза, М. Томіч, З. Ракіч, О. Младенович, О. Васич, С. Зечевич та ін.) та історичному аспектах (А. Басурманов, Є. Іванов, Л. Стасенко, В. Новожилов, Ю. Максимов та ін.).

Проте незвичайний і інтенсивний шлях розвитку сербської баянно-акордеонної школи залишився поза увагою теорії й історії педагогіки та музикознавства. Аналіз вітчизняної та зарубіжної методологічної та історичної джерельної бази показали, що в педагогічній науці здобутки сербської баянно-акордеонної школи отримували тільки епізодичне висвітлення й не стали самостійним предметом дослідження. Тому аналіз структури баянно-акордеонної школи Сербії є метою запропонованої статті.

Спираючись на розробки теорії музичної освіти, педагоги-баяністи вживають різні терміни, понятійний апарат, виходячи з різних принципово-теоретичних позицій. Зазначимо, що у фаховій парадигмі – „баян-акордеон” не існує усталених визначень відповідних термінів щодо баянно-акордеонної школи, тому в методологічній літературі зафіксовано розмаїття відповідних термінів. Їх „перетаскування”, взаємозаміна без сутнісної конкретизації перешкоджає визначенню змісту відповідних категорій [1, с. 30].

Загальне поняття „школа” в музичній освіті є широковживаним. Звертання до поняття „школа” спостерігається в назвах методичних праць : „Школа баянно-акордеонної майстерності”, „Школа гри на баяні” „Школа естрадне хармонике”, „Школа за клавирскуюхармонику”, „Школа народне музике”.

Визначались і різні функції баянно-акордеонної школи. І. Імханицький визначає „тонізуючу” функцію баянно-акордеонної школи, розглядаючи її у сфері виконавської моторики. Дослідник вважає, що конструкція, тембр та технічні можливості інструмента здатні реалізовувати художні потреби суспільства. У цьому сенсі дослідник визначає актуальність баянно-акордеонної школи в другій половині ХХ століття переважно для слов'янських країн. Адже темброво-акустичні можливості інструмента цілком відповідають тенденціям „Нової музики”, а гра на інструменті безпосередньо впливає на сферу емоційно-психологічних реакцій прихильників-слухачів, партнерів-виконавців, учнів-послідовників. Тому визначимо *біоенергетичну* функцію баянно-акордеонної школи, яка діє на рівні виконавського компонента як „віртуальний” інформативний обмін.

На думку О. Маркової, стрімкий розвиток баянно-акордеонної школи відбувся під впливом змін у суспільно-економічному житті, а саме з поширенням засобів масової комунікації. Авторка вважає, що корпус баяна у вертикальному вигляді є прототипом сучасного комп'ютера та є універсальною сучасною формою трансляції художньо-естетичного ідеалу на звукомовному рівні. У широкому розумінні поняття „школа” визначимо як комплекс естетико-стильових поглядів, художньо-виразних засобів та технологічних складових баяністичної майстерності.

Ж. Дедусенко вказує на специфіку буття виконавської школи та зосереджує увагу на проблемі спадкоємності трансляції напрацьованих пізнавальних моделей, мовних форм у цій сфері художньо-творчої діяльності. У такому контексті школа розкриває своє подвійне значення – творче та дидактичне. За їх допомогою, з одного боку, здійснюється кристалізація безпосереднього досвіду діяльності, з іншого – акт передачі цього досвіду від учителя учневі. „Тому школа є необхідною умовою безперервності художнього простору виконавського мистецтва, діяльності, що спрямована на його створення. Погляд на школу як на своєрідний регулятор виконавства та його осмислення суспільною свідомістю дозволяє характеризувати її як один із способів існування колективної пам'яті, тобто традиції” [2, с. 51]. Авторка розглядає виконавство як різновид гуманітарної діяльності, спрямованої на художньо-пізнавальні цілі.

У цьому контексті Я. Мільштейн, розвиваючи теорію музичної освіти, переконаний, що кожний музикант засвоює за своє життя уявлення про сутність та засоби його діяльності, формує власне ставлення до них, черпаючи інформацію з оперативної й довготривалої колективної пам'яті [3, с. 18].

Зазначені функціональні характеристики дозволили виявити структурні компоненти баянно-акордеонної школи в галузі загальної педагогіки, музичної освіти, а саме: *мотиваційно-стимулюючий; інформативно-лідерський; комунікативний; творчо-креативний; технічно-еволюційний; технологічний та емоційно-виконавський.*

Мотиваційно-стимулюючий компонент розкриває взаємовплив внутрішньої та зовнішньої мотивації, орієнтованої на постійний професійний розвиток школи, що відбивається у творчому перевершенні учнем свого наставника-педагога. Важливим психологічним фактором, що впливає на комунікативний компонент музично-педагогічної діяльності і є мотивація, що уможливорює безмежність творчого розвитку міжособистісного спілкування завдяки самоціннісним та самовідтворюючим механізмам [1]. Посилаючись на праці Б. Фролова щодо мотивації та наступності в науковій школі, зауважимо, що ті колективи, які з причин професійної невідповідності не можуть дорівнюватися характеристикам наукової школи, мотиваційний компонент творчої діяльності розкривається у винаходах наукової інформації, без якої розвиток продуктивності не можливий. Відомо, що стимул у досягненні більш ефективного результату у вихованні творчої молоді, привів до

відкриття спеціалізованих шкіл, які відрізняються за психологічними та творчо-специфічними складовими (за Б. Фроловим, принцип „взаємних стимулів”) між педагогом і учнем [4, с. 291]. Але в однотипних спеціалізованих музичних школах, навіть в різних регіонах, використовується власний підхід у вирішенні творчих завдань. Це вказує на індивідуальність способу, який є характерним для того чи іншого педагога або школи: в одних – спираються на „класичні” традиційні засоби, а в інших – звертаються до несподіваних, імпровізаційних „спонтанних” форм у вирішенні проблеми. У цьому сенсі мотивація розглядається як форма наступності: учень отримує знання в процесі настанов учителя з урахуванням індивідуальних здібностей учня, які в музичній творчості є найголовнішими чинниками.

Інформативно-лідерський компонент є своєрідним координатором-маяком відповідного унікального досвіду лідера локальної школи, яка відрізняється власним відчуттям сучасного простору, високими досягненнями у практичній галузі, здатністю до неординарних кардинально новітніх ідей та їх впровадженням в освітню систему, оскільки виконавсько-практична сфера не може бути інформативно обмеженою.

У галузі сучасної музичної освіти виконавсько-практичний та технологічний (конкретно дидактичний) компоненти функціонували одночасно й мали вирішальний вплив на соціокультурний „імідж” народного інструментарію. Цей історичний період у музикознавстві визначають як епоха запізнлого відродження в окремому жанрі – народно-інструментальному мистецтві, коли в одній особі співіснували декілька професійно-музичних обдарувань (педагог, композитор, виконавець, диригент). Різні науковці визначають, що творчий навчальний заклад – це „сукупність суб’єктів навчання”, усталена інституційна форма – „клас” спеціальності „баян-акордеон”, що інтерпретується по-різному: „музична лабораторія” (А. Черноіваненко), „дидактичне поле” (Ж. Дедусенко), „музичний інструмент” (І. Єргієв), „спеціальний інструмент” (С. Калмиков), творча музично-педагогічна майстерня (Н. Гуральник). Усі варіанти поняття співіснують в теорії загальної педагогіки та музичної освіти.

Комунікативний компонент функціонує в умовах діалогової форми спілкування з мистецтвом – діалог культур (звичаї, національні та міжнаціональні традиції, синтез видів мистецтва), діалог суб’єктів у системі педагог-учень, композитор-виконавець, виконавець-слухач, який відповідає сучасним демократичним тенденціям виховання творчої особистості в системі музичної освіти.

Комунікативна форма діяльності в межах творчого колективу базується на формах співпраці: вирішення спільних завдань; обговорення стратегічних ідей; толерантність міжколегіальних стосунків тощо. О. Леонтєв визначив характер педагогічного спілкування в інтелектуальних можливостях та емоційному потенціалі: вольові можливості, передача ініціативи партнеру засобами спілкування, наявність

ораторських здібностей, логічне мислення, послідовність висловлювання, критичне судження [5, с. 47]. Отже, сутністю музично-педагогічної діяльності є колективна форма спілкування учасників навчально-виховного, творчого процесів з урахуванням досвіду педагога. М. Каган називає необмежений інформативний комунікативний процес у навчально-виховній роботі „творчою діяльністю” [6, с. 300].

Стає очевидним, що стимулюючий компонент не може функціонувати в межах творчої реалізації „однієї особи”, необхідний колективний комунікативний проект „передачі-отримання” професійного досвіду, умінь, навичок, виконавських досягнень, який реалізовується в системі фахової підготовки, „у класі” баяністів-акордеоністів.

Творчо-креативний компонент представників баянно-акордеонної школи є головним чинником у розкритті художньо-творчого потенціалу учнів, який виходить за межі їх музично-виконавської діяльності та взаємодіє з різними видами мистецтв (акторська майстерність, режисерське та театральне мистецтво, музична акустика тощо), які допомагають збагачувати та розвивати творчі здібності баяністів-акордеоністів у широкому сенсі.

Педагог, який творчо працює, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну технологію, але вона, на відміну від мистецтва, є лише засобом покращення знань. Тільки ерудований педагог на основі глибокого аналізу ситуацій, що виникають, і усвідомлення суті проблеми шляхом творчої уяви здатний знайти нові оригінальні шляхи і способи її вирішення. Творчий процес як функціональний компонент баянно-акордеонної школи самоцінний. Розкриваючи сутність музично-педагогічної діяльності фахівця, Л. Арчажнікова серед інших важливих якостей і вмінь (інтелектуальних, пошукових, цілеспрямованих) виокремлює вміння самостійно вирішувати творчі завдання [7, с. 29].

Творчий потенціал педагога баянно-акордеонної школи визначається в дуальному сенсі, а саме як теоретичне узагальнення особистісних сутнісних якостей та практична реалізація в музично-педагогічній діяльності, що сприяє подальшому перспективному розвитку школи та розкриттю творчого потенціалу представників баянно-акордеонної школи на новому рівні.

Технічно-еволюційний компонент розглядається в межах технічної еволюції баяна як музичного інструмента. Історія розвитку баяна-акордеона починається з „готової” моделі інструмента. Обмеженість інструмента, переважно басо-акордової системи дещо звужувало репертуар баяністів-акордеоністів. Їх прагнення виконувати на баяні музику різних жанрів викликало необхідність внести в конструкцію інструмента серйозні вдосконалення, що дозволило збагатити й розширити репертуар баяністів-акордеоністів та поліпшити якість виконання.

Активність конструктивного становлення інструмента була достатньо великою в усі часи, але найбільше пожвавлення в цій галузі настало саме в другій половині ХХ століття. Починаючи з даного періоду,

майже за кожне десятиріччя баян-акордеон суттєво змінюється, збагачується новими виразовими та виконавськими якостями.

Перехід на готово-виборні багатотемброві інструменти розкрив перед баяністами-акордеоністами світ поліфонічної музики, а також дав можливість музикантам без суттєвих викривлень передавати фактуру значно більшої кількості творів музичної класики. У цьому сенсі поширюється оригінальний репертуар для баяна-акордеона.

Технологічний компонент школи розкривається в комплексі дій викладача відповідно до програмних вимог, які спрямовані на отримання певного результату навчання: єдність педагогічних та музично-фахових дій. Удосконалення теоретичних та технологічних прийомів у межах дидактичної моделі вичерпується на певному етапі в результаті отримання таких знань: обізнаність нових технологічних прийомів, ознайомлення з новими концепціями та їх впровадження в процес творчої діяльності. Але виконавська практика баяністів-акордеоністів (гра музичних творів на баяні-акордеоні), на яку орієнтована дидактична модель, не може бути замкненою системою. Одночасно із технологічним складником (аплікатурні рішення, позиційні моделі, форма та стилістичні особливості твору) є творчі підходи, які відбиваються в постійних виконавських пошуках, художній інтерпретації музичних творів, динамічних планах, все те, що впливає на якість та культуру звука. Технологічний та творчий компоненти в музично-педагогічній діяльності складають єдину взаємозалежну систему, у якій превалюють індивідуальні, особистісні якості педагога та учнів баянно-акордеонної школи.

У процесі трансляції виконавської майстерності на прикладі музичних творів, наочних показів здійснюється передача певних знань, прийомів, музично-педагогічних принципів, фахових дій та їх наслідування наступними поколіннями. Технологічний компонент діє в межах виконавсько-практичного складника школи із суб'єктами цього процесу, послідовниками баянно-акордеонної школи, які здатні на прикладі власного практичного досвіду (викладацького, виконавського) удосконалити традиційні надбання, розбудувувати та впроваджувати новітні технології в систему музично-виконавської школи.

Емоційно-виконавський компонент баянно-акордеонної школи передбачає систему фахових дій педагога музиканта, які орієнтовані на досягнення певних результатів та складається з конкретних етапів практичних форм: ознайомлення, усвідомлення, запам'ятовування, практичне вдосконалення, реалізація художньо-інтерпретаційного образу музичного твору. Кінцевим результатом форм практичної діяльності виконавця є концертний, академічний, публічний виступ. У межах школи відбувається процес творчого опанування формою публічного показу власних виконавських умінь, яка обирається за вибором педагога або самим виконавцем – відділення концерту, сольний концерт, конкурсні змагання, лекції-концерти, але підготовка до таких важливих для виконавця сольних виконавських дій здійснюється в межах освітніх

програм за фахом, де обов'язковою вимогою є концертні виступи учня – екзамени-модулі зі спеціального інструмента або академічний концерт. Публічний виступ з програмою 3 – 4 музичних творів є своєрідним психофізичним тренінгом для молодого виконавця в процесі оволодіння сценічною практикою.

Таким чином, дослідження структурних складових баянно-акордеонної школи Сербії як музично-освітнього феномена дозволило зробити такі висновки. Баянно-акордеонна школа в Сербії до 1991 року історично розвивалась на тлі народно-інструментальної традиції колишньої Югославії в співдружності баянно-акордеонних шкіл країн СНГ. За роки незалежності (з 1991 року) сербська баянно-акордеонна школа продовжує розвиватися та збагачує кращі традиції минулих поколінь, посилює їх власними досягненнями, відкриваючи нові імена в галузі баянно-акордеонного виконавства (Й. Джорджевіч, З. Вуйовіч, А. Васіч, Д. Мілановіч, Б. Б'еліч, Й. Павлович, Б. Ціновіч, Б. Йовановіч, Д. Василевіч, В. Благуєвіч, П. Маріч та інші). Сербськими баяністами-акордеоністами ми вважаємо тих, хто є родом з Сербії, працює в межах своєї країни зараз, і тих, хто здобував освіту і продовжував свою творчу кар'єру в межах геополітичного світового простору, свідомо здійснив вагомий внесок у розбудову та розвиток національної баянно-акордеонної школи, продовжуючи творчо-професійні настанови, традиційні надбання своїх наставників. Представниками сербської баянно-акордеонної школи ми вважаємо також працівників музичної освіти, творча діяльність та мистецтво яких розкривається в мистецьких навчальних закладах і впливає на виховання творчої молоді.

В історії розвитку сербської баянно-акордеонної школи значну роль відіграли дослідники, які розкривали її окремі творчі галузі з різних позицій. Але педагогічна діяльність видатних баяністів-акордеоністів залишилась за межами спеціального дослідження та отримувала тільки епізодичне висвітлення в пресі, архівних документах та спогадах діячів. Це викликало необхідність долати вузьке спеціалізоване коло знань для отримання нових наукових результатів, що були не досягнуті в процесі аналізу окремої галузі.

Сербська баянно-акордеонна школа розвивалась як соціокультурне явище в контексті історії національної педагогічної ідеї, музично-освітнього процесу у взаємодії з іншими гуманітарними галузями в різних її функціональних проявах.

Список використаної літератури

1. Гуральник Н. П. Інтелектуально-творчий потенціал : науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи / Н. П. Гуральник // *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля / голов. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ. – 2005. – Вип. 6 (12). – С. 27 – 38. **2. Дедусенко Ж. В.** Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции : дис.... канд.

искусствоведения : 17.00.01 / Дедусенко Жанна Викторовна. – К., 2002. – 208 с. **3. Мильштейн Я. И.** Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов.композитор, 1983. – 262 с. **4. Фролов Б. А.** Мотивация и преемственность в научной школе / Б. А. Фролов // Школы в науке. Наукоеведение : проблемы и исследования; под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера : сб. ст. – М. : Наука, 1977. – С. 291 – 299. **5. Леонтьев А. А.** Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с. – (Серия : Педагогика и психология. – № 1). **6. Каган М. С.** Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. **7. Арчажникова Л. Г.** Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Л. Г. Арчажникова. – М., 1986. – 37 с.

Устименко-Косоріч О. А. Структура сербської баянно-акордеонної школи

У статті баянно-акордеонна школа розглядається як феномен культурно-освітньої традиції й у цьому сенсі значення освіти поглиблюється соціокультурною функцією та дозволяє визнати школу як освітню категорію. Зазначені функціональні характеристики акордеонного виконавства дозволили виявити структурні компоненти баянно-акордеонної школи в галузі загальної педагогіки, музичної освіти, а саме: мотиваційно-стимулюючий; інформативно-лідерський; комунікативний; творчо-креативний; технічно-еволюційний; технологічний та емоційно-виконавський.

Ключові слова: баян-акордеон, структурні компоненти, музична освіта, баянно-акордеонна школа, функціональні складові, лідери, учень, педагог.

Устименко-Косорич О. А. Структура сербской баянно-акордеонной школы

В статье баянно-акордеонная школа рассматривается как феномен культурно-образовательной традиции и в этом смысле значение образования углубляется социокультурной функцией, что позволило определить школу как образовательную категорию. Функциональные характеристики аккордеонного исполнительства позволили выявить структурные компоненты баянно-акордеонной школы в области общей педагогики, музыкального образования, а именно: мотивационно-стимулирующий; информативно-лидерский; коммуникативный; творчески креативный; технически эволюционный, технологический и эмоционально-исполнительский.

Ключевые слова: баян-аккордеон, структурные компоненты, образование, баянно-акордеонная школа, функциональные составляющие, лидеры, ученик, педагог.

Ustymenko-Kosorich O. The Structure of the Serbian Accordion School

The article accordion School as a phenomenon of cultural and educational tradition in this sense, the importance of education deepens sociocultural function, allowing to identify the school as an educational category. Functional characteristics of playing accordion revealed structural components bayanno akordeonnoy-school in general pedagogy, music education, such as: motivation and stimulating, informative and leadership, communicative, imaginative creative, technical evolution, technological and emotional-performing.

Key words: accordion, structural components, education, accordion School, functional components, the leaders, the student, teacher.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.091.2(73)

В. П. Шпак

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ У США: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАДАННЯ

У сучасних умовах розвитку української держави особливої актуальності набуває проблема особистісного та соціального зростання дітей на всіх вікових етапах розвитку. Соціально-економічні трансформації, які відбуваються в суспільстві, провокують негативні тенденції, що виявляються через зниження матеріального, соціального та загальнокультурного рівня населення, загострюють проблему духовно-морального виховання підростаючого покоління. Особливого впливу зазнають діти, адже саме дитинство виступає найбільш незахищеною категорією в період суцільних трансформацій та змін.

Соціально-педагогічна наука все частіше звертається до особистості дитини, визнаючи її суб'єктність та пріоритетність у процесі вирішення власних життєвих труднощів, орієнтується на самореалізацію та самоактуалізацію особистості у процесі її соціалізації. Важливим складником комплексної допомоги на рівні держави виступає педагогічна підтримка особистості кожної окремої дитини в освітньому процесі. Педагогіка підтримки посідає чинне місце в сучасному науковому полі, що зумовлено остаточним оформленням гуманістичної парадигми, переорієнтацією соціально-педагогічної науки в бік особистості, що розвивається, опорою на її власні можливості у процесі вирішення життєвих проблем та труднощів. Стратегія педагогічної підтримки виступає як частина соціально-педагогічної роботи з дітьми, завдяки чого

стає можливим формування в них позитивно забарвленої життєвої позиції в майбутньому.

Концептуальні засади педагогічної підтримки, що перебувають у стані наукового оформлення та становлення в Україні, знайшли своє відображення в зарубіжній теорії та практиці роботи з дітьми, які потребують допомоги. Закордонний досвід яскраво свідчить про необхідність розробки на науково-методичному та практичному рівнях системи надання комплексної допомоги та підтримки підростаючої особистості, що зумовлено протиріччями:

- між закріпленими на законодавчому рівні правами дітей та сучасним станом підтримки дитинства як інституту суспільства;
- між вимогами нормативно-правової бази та освітніх стандартів до виховання і соціалізації та наявним рівнем вихованості та соціалізованості учнів загальноосвітніх шкіл;
- між заявленими вимогами до педагогів як фасилітаторів в освітньому просторі і процесі особистісного становлення підростаючої особистості та реальним станом діяльності фахівців щодо педагогічно вираженої соціалізації дітей, їх особистісного становлення як неповторної та унікальної індивідуальності.

Зважаючи на окреслені протиріччя, доцільним, на нашу думку, є вивчення та узагальнення закордонного досвіду щодо педагогічної підтримки дітей в загальноосвітніх закладах та подальшої його впровадження у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

Проведений нами аналіз основних досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить про неодноразові спроби вивчення певних аспектів педагогічної підтримки дітей у країнах Європи, Великобританії, Нідерландах та США низкою вчених (Т. Анохіна, Н. Дем'яненко, С. Зайковська, Н. Касіцина, О. Кодатенко, О. Кутейнікова). Натомість, нині педагогічна наука володіє дещо фрагментарними уявленнями про сутність і структуру педагогічної підтримки в тій чи іншій країні світу, не маючи повноцінної картини щодо системи роботи фахівців у сфері надання допомоги та підтримки дитини в освітньому процесі загальноосвітньої школи. Особливий інтерес у цьому контексті для нас становить досвід педагогічної підтримки дітей у США, що має давні традиції та історію.

Тому метою статті є висвітлення й узагальнення практичного досвіду США щодо надання комплексної педагогічної підтримки дитини в освітньому процесі загальноосвітніх шкіл.

Поняття педагогічної підтримки дотепер ще не має сталого визначення в сучасному науковому полі та розглядається в контексті гуманістичної та особистісно зорієнтованої парадигми. Становлення концептуальних засад педагогіки підтримки у вітчизняній науці пов'язано з іменем О. Газмана, який стояв на позиціях педагогіки свободи та наголошував на необхідності розвитку свободоздатності в учнів, що розуміється як становлення вільної, творчої особистості, здатної до

самостійного пошуку та вибору в умовах відсутності тиску з боку дорослого та створення спеціального середовища для максимального саморозвитку дітей [1, с. 14]. Він розумів педагогічну підтримку як діяльність фахівців навчального закладу, яка спрямована на надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, що пов'язані з фізичним та психічним здоров'ям, успішним просуванням у навчальній, міжособистісній та екзистенціальній сферах життєдіяльності [2, с. 22]. Слід підкреслити, що автор розглядав педагогічну підтримку як інтегративне утворення, що вміщує в себе психологічну, соціальну та медичну допомогу дитині.

У дослідженнях низки українських учених (І. Макаренко, В. Тесленко) педагогічна підтримка також трактується крізь призму діяльності професіоналів, що спрямована на допомогу дитині в самостійному вирішенні труднощів, що виникають у процесі життєдіяльності на засадах гуманізму та дитиноцентризму [3; 4].

На нашу думку, термін “педагогічна підтримка” має свої синоніми для позначення цього процесу в США, де він розкривається через „*guidance*”, що дослівно перекладається як „керівництво”, „спрямування” „стимулювання в певному виді діяльності”, та „*school counseling*” – „шкільне консультування”, коли мова йдеться про педагогічну підтримку дітей у межах школи. Слід наголосити, що означені терміни частіше за все використовуються інтегровано, тобто коли йдеться про підтримку особистості в межах навчального закладу, уживається термін „*school counseling and guidance*” – „шкільне консультування й керівництво” [2, с. 25 – 26]. На думку інших дослідників (Т. Анохіна, Н. Касіцина) більш коректний переклад підкреслює взаємозумовленість двох понять та тлумачиться як „керівництво через консультування”, тобто допомога дитині на засадах гуманізму та визнання її пріоритетності у процесі вирішення власних проблем.

Для повної характеристики поняття педагогічної підтримки в США слід звернути увагу на такий термін як „*classroom environment*”, що в перекладі означає „класне оточення”, „середовище класу” [5, с. 89]. Як бачимо, створення необхідної атмосфери, спеціального середовища для успішного розвитку кожної дитини є неодмінним складником педагогічної підтримки в США.

Наголосимо, що система *school counseling* має давні традиції, але науково-методологічне підґрунтя отримала після виходу робіт К. Роджерса (C. Rogers) „Консультування та психотерапія” („*Counseling and Psychotherapy*”, 1962 р.) та „Клієнтоорієнтовна терапія” („*Client-centered Therapy*”, 1951 р.). Теорія консультування, що запропонована вченим, базувалася на засадах гуманістичної психології, де клієнт визнавався суб'єктом власного розвитку, а діяльність консультанта зводилася до допомоги клієнту у визначенні пріоритетного орієнтира для вирішення проблем останнього на засадах сумісної взаємодії. У 1950-х рр. поширюється Американська асоціація шкільних консультантів (*American*

School Counselor Association) або ААШК, метою якої стала практична допомога учням щодо вирішення питань, пов'язаних із навчанням, соціалізацією та майбутнім професійним самовизначенням, в основу діяльності якої було покладено концепцію К. Роджерса [6]. Провідне завдання організації було не стільки в механічній допомозі учням у вирішенні певних проблем, скільки в наданні їм знань та вмінь для самостійного подолання виникаючих перешкод.

Пізніше теорія шкільного консультування набула стрімкого розвитку завдяки роботі Ч. Гілберт-Ренна (C. Gilbert-Wrenn) „Консультант у світі, що змінюється” (The Counselor in a Changing World), а також науковим здобуткам А. Маслоу (A. Maslow), Дж. Крамболта (John Krumboltz). У середині 1990-х рр. шкільне консультування набуло статусу невід'ємного складника системи освіти США.

Сучасна система шкільного консультування в США спирається на Національний стандарт для учнів (*National Standards for Students*), що був розроблений ААШК, та який визначає і класифікує необхідні для кожного учня знання, уміння та навички для гармонійного співжиття в соціумі та знаходження свого місця в ньому. Національний стандарт складається з трьох взаємопов'язаних розділів: академічний розвиток, професійний розвиток, особистісний (соціальний) розвиток, кожен з яких поділяється на три підрозділи (standard A, standard B, standard C).

Як бачимо, система шкільного консультування передбачає підтримку дітей у таких сферах їх становлення, як:

- академічне навчання – спрямоване на опанування знань, умінь та навичок, необхідних для успішного навчання;

- професійне самовизначення та розвиток – має на меті допомогу у визначенні та розвитку власних інтересів, нахилів та здібностей для успішної кар'єри в майбутньому;

- особистісне та соціальне зростання – спрямовує та координує діяльність дітей до самостійного подолання труднощів та перепон на шляху досягнення певної мети, допомагає налагодити стосунки з однолітками та дорослими, має на меті консультування щодо безпечної поведінки за межами школи [7; 8].

На основі зазначених сфер розвитку, кожен учень має опанувати т. зв. „навички успіху” (Student Success Skills або SSS), що складають тріаду:

- розумові навички (цілепокладання, здатність до запам'ятовування, зосередження, концентрації);

- соціальні навички (здатність до вирішення соціальних проблем, уміння будувати адекватні стосунки з іншими, навички роботи в команді);

- навички самоконтролю (емоційна рівновага, мотивація, самоповага, емпатія, толерантність тощо).

Традиційно в системі педагогічної підтримки США ключовою фігурою виступає *school counselor* – „шкільний консультант”, „шкільний порадник”, діяльність якого зосереджується на тому, щоб зробити освітній

процес та час перебування у школі для кожної дитини приємним та корисним.

Зазначимо, що функціональні обов'язки шкільного консультанта різняться в межах різних ланок освіти. Як відомо, у системі шкільної освіти США виокремлюють початковий (elementary school level), середній (middle school level) та вищий рівень (high school level). Акценти в роботі шкільного консультанта дещо зміщуються з переходом на наступний освітній рівень. Так, на елементарному рівні пріоритет у підтримці надається академічному розвитку та допомозі дитині в навчанні, на середньому – формуванню особистісних якостей, необхідних для успішного навчання, соціалізації та планування майбутньої кар'єри та на вищому – плануванню професійного зростання в майбутньому (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл часу шкільного консультанта в системі педагогічної підтримки на різних освітніх рівнях (у %)

Напрямок	Елементарний освітній рівень	Середній освітній рівень	Вищий освітній рівень
Академічний розвиток	35 – 45	25 – 35	15 – 25
Професійний (кар'єрний) розвиток	5 – 10	15 – 25	25 – 35
Особистісний (соціальний) розвиток	30 – 40	30 – 40	25 – 35

Зазначимо, що існує стале коло проблем, профілактика та вирішення яких входить до професійної сфери шкільного консультанта, серед них: 1) *відсутність стійкої навчальної мотивації*, що провокує небажання відвідувати старшу школу, суттєво звужує спектр вибору майбутньої професії; 2) *участь у підліткових асоціальних угрупованнях*; 3) *наркотична, алкогольна та тютюнова залежність*; 4) *раннє материнство*; 5) *шкільна жорстокість*; 6) *тероризм*.

Робота шкільного консультанта в США підкорюється чіткій програмі та річному плану, що він самостійно оформлює та який відповідає Національному стандарту. Аудиторні заняття, зазвичай, можуть проходити і з цілим класом, і в невеличких групах. Учні пропонуються для роботи певний текст або відео (інколи шкільний консультант пропонує дітям самостійно ознайомитися з матеріалом заздалегідь) із подальшим його обговоренням. Система зворотного зв'язку передбачає написання дітьми есе, складання тестів, проведення бесіди тощо. У разі необхідності шкільний консультант може організовувати індивідуальні зустрічі з дітьми у власному кабінеті чи поза межами школи, дотримуючись суворої конфіденційності.

Для всебічної підтримки дитини діяльність шкільного консультанта не обмежується безпосередньою роботою з дітьми, а мережа його зв'язків

являє собою гнучку систему, що дозволяє впроваджувати комплексну педагогічну підтримку особистості шляхом інтеграції зусиль різних фахівців. Так, на *горизонтальному рівні* шкільний консультант співпрацює з педагогічним колективом школи, психологом та соціальним працівником, на *вертикальному* – з адміністрацією школи, іншими організаціями та службами (у разі необхідності). Для забезпечення всебічності педагогічної підтримки важливим є участь батьків як суб'єктів освітнього процесу, залучення яких дозволяє діяти одразу у двох напрямках: оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в поведінці дітей та вдосконалювати рівень власної педагогічної культури для впровадження педагогічної підтримки особистості дітей. Система зв'язків шкільного консультанта з різними суб'єктами педагогічної підтримки наочно представлена на рис. 1.

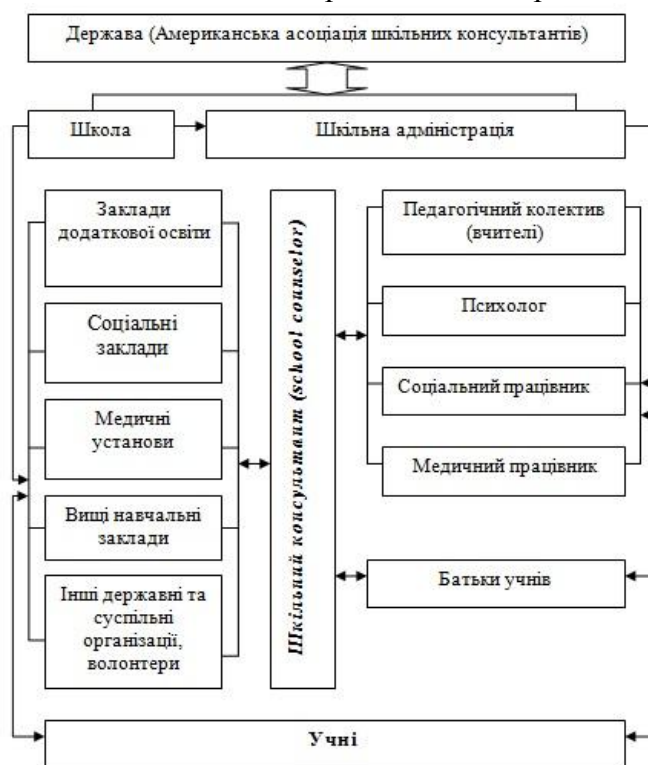


Рис. 1. Суб'єкти педагогічної підтримки дітей у США

Очевидно, що взаємодія суб'єктів педагогічної підтримки відбувається на трьох взаємопов'язаних рівнях: макрорівні, мезорівні та мікрорівні. *Макрорівень* уособлює собою державу та її політику щодо педагогічної підтримки дітей в освіті. Як було зазначено вище, важливу роль на цьому рівні відіграє Американська асоціація шкільних консультантів, чия місія полягає в розповсюдженні ідей шкільного консультування через підвищення кваліфікації шкільних консультантів, обмін досвідом, підтримку досліджень у галузі педагогічної підтримки дітей на державному рівні [9].

На *мезорівні* шкільний консультант співпрацює з мережею установ, що постають як необхідний складник всебічної педагогічної підтримки. До

партнерів шкіл у процесі педагогічної підтримки можна зарахувати заклади додаткової освіти, соціальні заклади, медичні установи, вищі навчальні заклади, інші державні та суспільні організації.

Така співпраця спрямована на роботу в двох провідних напрямках: професійне самовизначення дітей та профілактику (корекцію) асоціальної поведінки серед молоді. Для вирішення окреслених завдань використовується найбільш популярна форма роботи – *classroom speakers*, що перекладається як „класні оратори”, „ті, хто розповідає щось у класі”, що на практиці реалізується через запрошення представників тих чи інших професій до лекції або невеликої презентації.

Важливим аспектом діяльності на мезорівні є активна пропаганда адміністрацією школи педагогічної підтримки серед дітей. З цією метою учням пропонується ознайомитися зі спектром діяльності та професійними обов'язками шкільного консультанта на сайті школи. У випадку наявності двох чи більше консультантів, школа має повідомити про біографічні дані кожного та рівень їх професійної компетентності.

Мікрорівень у системі педагогічної підтримки представлений такими суб'єктами як шкільна адміністрація, вчителі, психолог, соціальний та медичний працівники, батьки дітей.

Взаємодія шкільного консультанта з адміністрацією школи спрямована на:

- створення сприятливого соціального середовища та психологічного клімату у межах школи;
- діагностику потреб учнів для майбутнього професійного самовизначення;
- відслідковування проміжних та підсумкових академічних результатів учнів;
- створення мультидисциплінарної команди з метою допомоги учням в особистісному зростанні.

Співпраця з учителями, психологами, соціальними та медичним працівниками школи дозволяє:

- створювати належне середовище в кожній класній кімнаті, що відповідає нормативним вимогам до розумового, емоційного та творчого розвитку дітей;
- допомагати дітям долати академічні труднощі, шляхом розвитку в них необхідних навичок самостійного вирішення освітніх проблем;
- здійснювати вчасну діагностику для оперативного втручання та надання допомоги щодо профілактики асоціальної поведінки учнів (уживання алкоголю, наркотиків, участь у асоціальних угрупованнях, прояви жорстокості, агресії, негативна поведінка через розлучення батьків, суїцидальна поведінка тощо).

Узаємодія з батьками учнів як важливими суб'єктами педагогічної підтримки спрямована на вирішення низки завдань: 1) навчання та консультування батьків щодо фізичного, розумового, емоційного та особистісного розвитку дітей (індивідуальні та групові форми роботи);

2) консультування щодо професійного визначення та планування кар'єрного зростання учнів (інформування щодо мережі навчальних закладів, вимог до вступу, вступних програм тощо); 3) розвиток навичок комунікації з дітьми на різних вікових етапах для успішної соціалізації останніх.

Таким чином, педагогічна підтримка в США являє собою систему діяльності шкільного консультанта, який допомагає учням у особистісному самовизначенні та реалізації власного потенціалу в навчальній, професійній та особистісній сферах життєдіяльності шляхом інтеграції та координації зусиль різних суб'єктів освітнього процесу. Система педагогічної підтримки у США має розгалужену систему допомоги дітям в освітньому просторі, що спрямована на особистісне зростання кожної особистості. Ключовою фігурою, що забезпечує координацію зусиль усіх суб'єктів педагогічної підтримки виступає шкільний консультант, який діє одразу в декількох напрямках, що дозволяє вчасно реагувати на проблеми дітей. Дослідження та адаптація американського досвіду підтримки дітей в загальноосвітніх закладах до освітніх традицій України виступає, на нашу думку, важливим завданням сучасної педагогічної теорії та практики.

Список використаної літератури

- 1. Газман О. С.** Теория: что такое педагогическая поддержка. / О. С. Газман // Клас. рук. – 2000. – № 3. – С. 6 – 33.
- 2. Касицина Н. М.** Педагогика поддержки. / Н. М. Касицина, Н. Н. Михайлова, Н. Н. Юсфин, С. М. Миркес и др. – СПб: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 160 с.
- 3. Макаренко І. В.** Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Макаренко Ірина Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 232 с.
- 4. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : монографія / В. В. Тесленко ; М-во освіти і науки України та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 368 с.
- 5. Кутейникова Е. Е.** Педагогическая поддержка социализации младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Кутейникова Елена Евгеньевна : СПб., 2002. – 212 с.
- 6. Brief A.** History of School Guidance and Counseling in the United States [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html>.
- 7. Sommers-Flanagan J.** This is Not Your Grandparents' School Counselor / Sommers-Flanagan J., Somers-Flanagan R. // [Електронний ресурс]: School counselor, 2005. – Режим доступу : http://www.ascaschoolcounselor.org/article_content.asp?edition=91§ion=145&article=1228.
- 8. ASCA National Standards for Students** [Електронний ресурс] – Режим доступу : ascamodel.timberlakepublishing.com.
- 9. About ASCA** [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=325&sl=127&contentid=127>

Шпак В. П. Педагогічна підтримка дітей у США: теорія та практика надання

Розглянуто проблему педагогічної підтримки особистості дитини в умовах загальноосвітніх шкіл США. Проаналізовано сутність поняття „педагогічна підтримка”, досліджено змістові характеристики процесу підтримки дітей в США на сучасному етапі. Виявлено, що ключовою фігурою педагогічної підтримки в США є шкільний консультант, який співпрацює з широким колом суб’єктів підтримки для надання комплексної допомоги дітям у їх академічній, професійній та особистісній сферах розвитку.

Ключові слова: педагогічна підтримка, шкільний консультант, Національний стандарт для учнів, Американська асоціація шкільних консультантів.

Шпак В. П. Педагогическая поддержка детей в США: теория и практика оказания

Статья посвящена проблеме педагогической поддержки личности ребенка в условиях общеобразовательных школ США. Проанализировано сущность понятия „педагогическая поддержка”, исследованы содержательные характеристики процесса педагогической поддержки детей в США на современном этапе. Выведено, что ключевой фигурой педагогической поддержки в США выступает школьный консультант, который сотрудничает с широким кругом субъектов поддержки для оказания комплексной помощи детям в академической, профессиональной и личностной сферах развития.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, школьный консультант, Национальный стандарт для учеников, Американская ассоциация школьных консультантов.

Shpak V. P. School Counseling in the USA: Theoretical and Practical Aspects

The article is dedicated to the problem of school counseling in the comprehensive schools in the USA. The essence of definition “school counseling” is analyzed; the content aspects of the process of school counseling in the USA in modern stage are investigated. The author has defined that the main person in the school counseling process is school counselor, who cooperates with different subjects for giving help children in their academic, career and personal development.

Key words: school counseling, school counselor, Nation standard for students, American Association of School Counselors.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Авшенюк Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

2. Байдик Віта Володимирівна – пошукач кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля; завідувач дошкільним закладом № 8 м.Стаханова.

3. Бельмаз Ярослава Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”; член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

4. Бойко Вікторія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу аспірантури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

5. Бойчевська Ілона Борисівна – аспірант, викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

6. Бойченко Катерина Вікторівна – викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

7. Болдова Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Московського педагогічного державного університету.

8. Бондар Ірина Володимирівна – старший викладач кафедри історії України Рівенського державного гуманітарного університету.

9. Броннікова Сніжана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

10. Бурдун Віктор Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерно-педагогічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

12. Бут Яна Віталіївна – аспірант кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. Горобець Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент; декан Стахановського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

14. Дмитренко Тетяна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання іноземних мов ФДБОЗ ВПО „Московський педагогіческий государственный университет”, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

15. Дьяченко Олена Ігорівна – аспірант, старший викладач кафедри іноземних мов Московського педагогічного державного університету.

16. Заворотна Ярослава Вікторівна – асистент кафедри Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

17. Каракатсаніс Тетяна Василівна – аспірант кафедри управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи Класичного приватного університету, викладач циклової комісії іноземних мов КВНЗ „Запорізький педагогічний коледж” Запорізької обласної ради.

18. Киров Борис Сергійович – аспірант, асистент кафедри плавання Томського державного педагогічного університету.

19. Комар Олена Станіславівна – викладач кафедри теорії іноземних мов Уманського державного педагогічного університету.

20. Копилова Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічних технологій ФДБОЗ ВПО „Рязанський державний університет імені С. О. Єсеніна”.

21. Кручек Вікторія Аркадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

22. Курінна Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти факультету дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

23. Лазарєва Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій харчової промисловості Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків).

24. Лазуткіна Юлія Андріївна – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри іноземних мов Донбаської державної машинобудівної академії.

25. Мерем'яніна Лариса Миколаївна – викладач музичних дисциплін ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

26. Мізерна Тетяна Петрівна – аспірант кафедри державної служби та управління навчальними та соціальними закладами ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

27. Нестеренко Інна Борисівна – викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

28. Пазюра Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

29. Поляновська Ольга Романівна – викладач кафедри Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

30. Саакян Сона Арташесівна – генеральний директор Некомерційної організації Міжнародного центру „Мьюзик Лінгва”.

31. Сарієнко Владислав Костянтинович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету.

32. Сарієнко Володимир Владиславович – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету.

33. Саркісова Алла Володимирівна – аспірант Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

34. Сіроїжко Світлана Андріївна – пошукач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

35. Слиханова Валентина Іванівна – кандидат культурологічних наук, професор Інституту танцю ФДОЗ ВПО „Державна академія слов’янської культури”.

36. Стаєнна Олена Олександрівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

37. Степикіна Тетяна Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. Сура Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

39. Триндюк Валентина Анатоліївна – аспірантка III курсу Інституту соціальних наук Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, викладач кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету.

40. Турчин Тамара Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

41. Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

42. Царьов Олександр Дмитрович – викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

43. Швирка Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

44. Шпак Валентина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

45. Янко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

46. Ярита Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент; голова предметно-циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін, викладач-методист ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина IV

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. 36,39. Наклад 200 прим. Зам. № 174.

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.