

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 VII

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 **Докучасва 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. **Булимова И. Н.** Гуманистический подход к формированию исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы..... 5
2. **Кошелев А. А.** Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы обучающихся средних общеобразовательных школ..... 12
3. **Литвинова Л. Е.** Проблемы влияния средств массовой информации на детей и возможные пути их решения..... 20
4. **Меркулова Н. В.** Сутність функцій управління в загальноосвітньому навчальному закладі..... 30
5. **Мишанова О. Г.** Основы авторского курса „Культура речи и этика общения” и особенности его реализации в образовательном процессе начальной школы..... 37
6. **Савушкина Е. В.** Восприятие произведений живописи детьми дошкольного возраста..... 43
7. **Хацаюк Н. С.** Зміст науково-методичної діяльності в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах..... 49

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

8. **Анискин В. Н., Замара Е. В.** О проблеме разграничения понятий профессиональной компетентности и профессиональной компетенции и их влиянии на качество современного образования преподавателя вуза..... 56
9. **Бабушко С. Р.** Корпоративне навчання працівників індустрії гостинності в системі безперервної освіти..... 66
10. **Бугаєвська Г. В.** Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема..... 73
11. **Дементьева М. Н.** Исследовательский инструментарий как средство повышения методологической культуры студентов.... 80
12. **Єфремова О. І.** Ігрова компетентність – сучасний виклад як наукова проблема..... 85
13. **Зубко А. М., Жорова І. Я.** Розвиток післядипломної освіти педагогів у контексті сучасних гуманістичних тенденцій..... 92
14. **Певна С. Є.** Суб’єктний простір саморозвитку особистості..... 98
15. **Полетаева М. И.** Пути модернизации вузовского учебника иностранного языка..... 105
16. **Сергійчук О. М.** Вища педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід у навчальному процесі ВНЗ..... 111

17. **Смирнов Д. В.** Инновационное проектирование содержания непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода..... 118
18. **Устинова Н. В.** Формування здоров'язберігаючої компетентності сучасного вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти..... 127

ОСВІТА ПЕДАГОГА

19. **Жульова С. І.** Організація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів основ здоров'я до ведення профілактики девіантних форм поведінки (на прикладі ВІЛ/СНІДу)..... 136
20. **Іщук В. В.** Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів..... 141
21. **Литвинова Н. В.** Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності..... 148
22. **Мазко О. П.** Поняття культури педагогічної взаємодії як складової професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов..... 154
23. **Піддубна О. М.** Організація конкурсів і виставок творчих робіт студентів як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва..... 161
24. **Сотська Г. І.** Технологія формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: теоретичний аспект..... 167
25. **Чжу Цзюньцяо.** Змістовні етапи формування вокальної культури майбутнього вчителя музики..... 174
26. **Шапран Ю. П.** Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя..... 180
27. **Гончаренко Н. В.** Навчальна література з курсів нових іноземних мов (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)..... 187
28. **Лобода С. М.** Організаційно-педагогічні умови забезпечення розвитку педагогічної творчості майбутнього вчителя засобами педагогічної преси..... 195
- Відомості про авторів**..... 202

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.03

И. Н. Булимова

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На современном этапе развития российского общества образование имеет дело с динамично меняющейся системой знаний и представлений об окружающем мире. Воспитание человека будущего основывается на новых культурных началах, предполагающих, в том числе, способности к творческой работе в условиях расширяющейся системы знаний и открытого социокультурного окружения. На инновационные процессы образования влияет тот факт, что выпускникам общеобразовательной школы предстоит жить и работать в постиндустриальном обществе, которое рассматривается как интеллектуально-информационная цивилизация, где главными ресурсами являются творческий потенциал личности, освоенный ею познавательный опыт, способность к обработке и структурированию большого объема информации, к генерированию нового знания, нестандартных решений проблем, оригинальных проектов, исследовательская деятельность и исследовательская позиция личности. Поэтому перед педагогической теорией и практикой поставлены задачи формирования у школьников компетентностей, в частности исследовательской. Исходя из этого, цель нашей работы была изучить методологические подходы к формированию исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы.

Определяя понятие „исследовательская компетентность”, мы разделяем точку зрения Г. К. Селевко на понятие компетентности [8, с. 140] и понимаем ее как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к самостоятельной исследовательской деятельности, основанной на знаниях, умениях, навыках и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на успешное личностно или социально значимое исследование, творческое преобразование действительности.

В толковом словаре С. И. Ожегова „подход” – это совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-(что-)нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела [7, с. 535]. С точки зрения Т. М. Давыденко подход как методологическая категория включает в себя не только совокупность определенных принципов и теоретических положений, но и соответствующие им способы деятельности [3, с. 168 – 174]. Г. К. Селевко также считает, что „методологический подход определяет ведущие

принципы организации педагогического процесса и деятельность его участников” [9, с. 42]. По мнению Б. С. Гершунского, именно подход к обоснованию всех компонентов учебно-воспитательных систем воплощает в себе методологические ориентиры реализации соответствующих стратегических доктрин образования [4, с. 54].

В гипотезе нашего исследования отмечено, что формирование исследовательской компетентности школьников будет эффективным при условии учета следующих методологических подходов к их обучению и воспитанию: гуманистического, креативного, аксиологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, технологического. Рассмотрим один из них.

Гуманистический подход ориентирует на гуманизм как на мировоззренческую и нравственную основу формирования личности учащихся, их компетентностей, в том числе исследовательской.

Гуманизм как качество и мировоззренческий принцип личности является теоретическим основанием категории „гуманитарный”, означающей человеческую индивидуальность, ее духовность, воспитанность и образованность [5, с. 35].

Гуманизм (от лат. *humanitas* – человечность, *humanus* – человеческий), рассматривается как определенное мировоззрение, комплекс идей, утверждающих признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений [Википедия]. Сегодня актуальной проблемой в школе является гуманизация образования и воспитания, создание для этого необходимых условий и гуманитарной среды.

Современные концепции образования, основанного на гуманизме рассматриваются в трудах Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Ахматова, В. А. Караковского, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, В. А. Сухомлинского, В. А. Сластенина, Н. Л. Селивановой, Н. Ф. Щурковой и др.

Гуманизация педагогического процесса представляется в изменении: его стратегических ориентиров (гуманизм, творчество); личностно-ролевых позиций его участников (педагог и ученик); способов их взаимодействия, определяющих характер педагогических воздействий (эмпатия, свободный выбор, сотрудничество, сопереживание).

Гуманизация современной образовательной среды требует изменения подходов к личности ученика как субъекту деятельности, его обучению, воспитанию, развитию. В. А. Сластенин разработал гуманистическую парадигму образования, в основе которой лежат положения: человек рассматривается как высшая ценность бытия; гуманизация образования; гуманистические ценности педагогической деятельности; деятельностный подход; личностный подход; субъект-субъектные отношения; гуманистический образ жизни. [10] Основные характеристики гуманистического подхода представлены в концепции

воспитания учащейся молодежи (А. А. Бодалев, З. А. Малькова, Л. И. Новикова, В. А. Караковский):

– человек – целостное явление, и в процессе его обучения и воспитания важно учесть и понять способы сопряжения в нем его организмической сущности, личности и индивидуальности;

– развитие личности происходит в течение всей жизни, и, прежде всего в процессе социализации;

– гуманистическое воспитание не прямое воздействие на личность учащегося, а социальное взаимодействие с нею различных субъектов: конкретных людей, их микрогрупп и коллективов;

– главным психологическим эффектом социализации и гуманистического воспитания является формирование у школьника потребности и способности к самовоспитанию.

[Приводится по: 5, с. 36].

Принципы гуманистического воспитания сформулированы в трудах А. А. Леонтьева: активность, социальное творчество, коллективность, развивающее воспитание, мотивированность, проблемность, индивидуализация, целостность воспитательного процесса, единство образовательной среды, опора на ведущую деятельность.

В ходе исследования процесса формирования исследовательской компетентности учащихся были установлены ведущие идеи гуманистического воспитания и обучения: создание развивающей креативной среды в школе; гуманизация и гуманитаризация образования; социализация личности; новый взгляд на учащегося как субъекта обучения и воспитания; изучение индивидуальных интересов, склонностей, запросов, способностей школьников и вовлечение их в исследовательскую деятельность; свободное самоопределение ребенка и защита его прав.

Среди реальных целей гуманистического обучения и воспитания выделены приоритетные: признание личности ребенка как ценности, развитие его индивидуальности; создание необходимых условий для самореализации; формирование исследовательской позиции (как свойства и проявление личности) на основе которой выпускники школы будут решать проблемные ситуации, и выстраивать свой путь в жизни, оказание помощи в социализации, самоопределении.

Исследуя гуманистический подход к формированию исследовательской компетентности учащихся, и опираясь на ведущие идеи гуманизма, мы разработали концептуальные основы учебно-воспитательной работы в школе и использовали их в создании модели и технологии формирования исследовательской компетентности учащихся на основе интеграции их урочной и внеурочной деятельности.

Под концептуальными основами гуманистического обучения и воспитания понимается основополагающий взгляд на личность как самоценность и ее становление в условиях развивающей среды школы как института демократического общества. Концептуальные основы включают современное понимание сущности гуманистического воспитания и

обучения, его ценностей, целей и принципов, содержания форм и методов, вариативных технологий и новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Ученик рассматривается не как объект педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями.

Функции гуманистического воспитания и обучения школьников при формировании исследовательской компетентности включают: приобщение учителей и учащихся к ценностям гуманистической культуры; социальную защиту детства, прав и достоинства детей; создание условий для развития каждого ребенка как субъекта культуры и собственного жизнетворчества; оказание помощи в развитии его способностей через исследовательскую деятельность, в жизненном самоопределении, самореализации в семье, школе, окружающей среде, создание гуманистических отношений к обществу, природе, к людям и самому себе.

Пути реализации указанных функций при формировании исследовательской компетентности: гуманизация учебно-воспитательного процесса, создание развивающей среды, разработка обучающих и развивающих программ внеурочной деятельности по биологии: „Первые шаги в исследовании”, элективного курса „Школа исследователя”, факультатива „Исследователи”; НОУ, сотрудничество с социокультурными учреждениями (городским экологическим центром, станцией юннатов и др.), что способствует самореализации учащихся через исследовательскую деятельность.

Гуманизация педагогического процесса – признание самоценности ученика, его индивидуальности, обеспечение его физического и нравственного здоровья, таких отношений, в которых школьники становятся равноправными участниками исследовательской деятельности, осознают смысл своей работы и смысл жизни, занимают активную исследовательскую позицию в ней, что дает возможность учащимся максимально реализовать свой творческий потенциал. В процессе накопления опыта исследовательской работы становится очевидной динамика личностного роста учащихся, связанная с развитием их организационных, коммуникативных, исследовательских умений, интеллектуальных способностей, глубокой личной заинтересованности и высокой степени активности в данном виде деятельности, волевых качеств – формированием у них исследовательской компетентности.

Основной замысел и исследовательская установка в изучении гуманистического подхода к формированию исследовательской компетентности учащихся: гуманизация учебно-воспитательного процесса, выступающая как обязательное условие повышения его эффективности, может быть практически реализована на основе использования технологии формирования исследовательской компетентности школьников. Данная технология предусматривает утверждение принципов педагогики сотрудничества и раскрытие творческого потенциала учащихся в исследовательской деятельности.

В „Концепции модернизации Российского образования” сотрудничество определяется как гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности детей и взрослых. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся [6, с. 17].

Б. М. Бим-Бад, В. А. Болотов рассматривают педагогику сотрудничества как систему методов и приемов воспитания и обучения, основанных на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности.

Суть педагогики сотрудничества заключается в гармоничном развитии личности детей и взрослых, субъект-субъектных отношениях, когда каждый участник исследовательской деятельности является равноправным ее членом с обязанностями и требованиями, предъявляемыми к нему. Осознание целей исследования и совместная работа учителя и учеников по их достижению, взаимопомощь и взаимопонимание, уважение, духовное проникновение в мир друг друга в процессе совместной деятельности – все это создает благоприятные условия для самореализации личности учащихся. Этому также способствует эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Школьники учатся вместе вести исследование, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь.

Главным психолого-педагогическим требованием к реализации технологии формирования исследовательской компетентности школьников является личностно-гуманная ориентация учителя, основанная на гуманистическом мировоззрении и гуманитарной культуре, обеспечивающей ценностно-смысловое равенство ребенка и взрослого в которой находит отражение совокупность гуманистических установок:

- принятие любого ученика таким, каков он есть (Ш. А. Амонашвили) [1];

- эмпатийное понятие ученика (сочувствующее, сопереживающее); учитель пытается увидеть окружающее глазами ребенка, что дает педагогам возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказание ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима (В. А. Сластенин) [10];

- установка на открытое доверительное общение в процессе исследовательской деятельности; духовный мир учителя, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок открыт для его учеников;

- помогая детям в исследовании, уметь избегать директивных указаний и административного давления; при возникновении проблемы создавать для учащихся поле выбора, но оставлять право выбора за ними. Человек как личность должен уметь делать свой выбор и нести за него ответственность самостоятельно;

- уметь быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение; предлагать свою помощь или рекомендовать нужные источники информации только в тех случаях, когда учащиеся начинают чувствовать безнадежность своего поиска в исследовании.

Учитель изучает склонности, способности и возрастные особенности психического развития учеников, создает условия для познавательной позиции, исследовательского поведения учащихся.

Таким образом, чтобы успешно формировать исследовательскую компетентность у школьников учитель должен обладать гуманистическим мировосприятием, мироощущением, иметь сориентированное на гуманистические ценности педагогическое мышление, быть способным к инновационной творческой деятельности; учебно-воспитательный процесс вести на основе обучающих и развивающих программ с использованием исследовательской деятельности учащихся. Гуманизация должна внутренне пронизывать обучение и воспитание личности и осуществляться на основе целенаправленной деятельности, в том числе исследовательской.

Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн, 1990. – 560 с. **2. Бондаревская Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. средних и высших пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр „Учитель”, 1999. – 560 с. **3. Галагузова М. А.** Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы : науч.-практ. пособие / Галагузова М. А. – Екатеринбург : „СВ-96”. 2011. – 256 с. **4. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с. **5. Гребенкина Л. К.** Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография / Л. К. Гребенкина ; РГПУ. – Рязань. 2000. – 204 с. **6. Концепция** модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М. : АПК и ППРО, 2002. – С. 16 – 17. **7. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН ; Институт им. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. **8. Селевко Г. К.** Компетентности и их классификации / Селевко Г. К. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 143. **9. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Селевко Г. К. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с. **10. Слостенин В. А.** Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя / Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. // Национальные ценности образования: история и современность : Материалы XVII сессии Науч. Совета по

проблемам истории образования и педагогической науки – октябрь 1996 г. / под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТОП РАО, 1996. – 295 с.

Булімова І. Н. Гуманістичний підхід до формування дослідницької компетентності учнів загальноосвітньої школи

Автор статті доводить, що формування дослідницької компетентності школярів буде найбільш ефективним за умови врахування гуманістичного, креативного, аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, технологічного методологічних підходів до їх навчання й виховання.

Ключові слова: методологічні підходи, гуманізація, дослідницька компетентність.

Булимова И. Н. Гуманистический подход к формированию исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы

Автор статьи доказывает, что формирование исследовательской компетентности школьников будет наиболее эффективным при условии учета гуманистического, креативного, аксиологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, технологического методологических подходов к их обучению и воспитанию.

Ключевые слова: методологические подходы, гуманизация, исследовательская компетентность.

Bulimova I. N. Humanistic Approach to Building Research Competence of Secondary School Students

The author states that the formation of pupils' research competence will be more effective in case of taking into account humanistic, creative, axiological, system and active, person-centered, competency, and technological methodological approaches to their training and education.

Key words: methodological approaches, humanization, research competence.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.1; 371.3

А. А. Кошелєв

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

Феноменология гносеологической единицы современной педагогики „культура самостоятельной работы” неоднозначна, т. к., с одной стороны, – это категория культурологии и психосоциологии со своими специфическими социально обусловленными механизмами трансформации сознания и моделей взаимоотношений субъекта культуры и общества в психосоциальном конгломерате опыта человечества и личности в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, с другой стороны, – это категория педагогики, в рамках которой могут быть выделены и использованы на практике системы принципов, методов, приемов, форм, средств, методик, технологий педагогического взаимодействия и даже методологических подходов, фасилитирующих понимание необходимости формирования культуры самостоятельной работы субъекта деятельности, общения, культуры и пр. как механизма социализации, самоопределения, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия.

В многоаспектных социально-образовательных отношениях современной системы социально-педагогических процессов появляются новые структурно-содержательные компоненты, связанные с определением и решением противоречий, возникающих по мере накопления и переработки различного рода ресурсов (материальных, информационных, аксиологических, акмеологических и пр.). Несомненна роль данного феномена в определении перспектив работы с обучающимися и студентами, а также в реализации всевозможных акметехнологий, акметраекторий современного обучения и образования в системе начального, среднего и высшего профессионального образований.

Культура самостоятельной работы – это составная часть культуры, определяющая развитие и формирование личности. Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося может идти двумя путями – 1) стихийным, неорганизованным педагогической деятельностью старшего поколения и 2) системно реализующем идеи и нормы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в структуре воспитания, обучения, развития, образования, социализации, адаптации, самоопределения, самосовершенствования и пр., где личность включена в систему поиска решения основного противоречия „хочу – могу – надо – есть”, эффективность такого рода деятельности тем выше, чем объективнее выявление и реализация всех аспектов единиц выше сформированной цепи, т. е. единиц, выступающих в качестве процессов, продуктов, средств, результатов и пр. какого-либо направления

педагогического знания и практики.

Формирование культуры самостоятельной работы, определяемой нами как совокупности формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в полисистемном ракурсе – это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр. (*феноменологический смысл*)

Рассмотрим модели формирования культуры самостоятельной работы обучающегося как условие построения вектора самосовершенствования и самореализации.

Современное антропологическое пространство в различных его составляющих (воспитательно-образовательное, культурно-историческое, информационное, свободное образовательное и пр.) со всей совокупностью унифицированных порядков и моделей преобразования внутреннего мира и внешней среды определяет становление личности и ее саморазвитие и самореализацию как необходимые условия развития общества и общественных отношений, сохраняющих цельность, состоятельность, активность, уникальность, неповторимость, востребованность, значимость, конкурентоспособность и пр. личности и ее социальной среды, создавшей и на протяжении всей жизни создающей личность и среду в полном смысле данных феноменологических явлений и предворяющую становление личности – персонификацию отношений субъектов деятельности и общения. В таком контексте под *личностью* мы будем понимать субъекта деятельности в социальном пространстве, имеющего позитивную систему ценностей и способствующего в процессе взаимодействия к созиданию внешнего и внутреннего пространства социально-культурных взаимоотношений. Под *персонификацией отношений субъектов деятельности и общения* понимается личностно ориентированное построение деятельности двух или нескольких субъектов по планированию, организации, оценке и коррекции результатов совместного и индивидуального труда. Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

Следует из многообразия дефиниций определить понятия „саморазвитие” и „самореализация” и показать их взаимосвязь в мультисреде с ее механизмами и моделями социализации через деятельность и общение, саморазвитие и самореализацию.

Итак, под *саморазвитием* мы будем понимать результат и процесс удовлетворения ситуативного желания и запланированной потребности субъекта деятельности и общения в повышении уровня общей культуры, образования как результата воспитания, обучения и развития; просвещения, сформированности общеучебных и предметных знаний, умений, навыков, компетенций; сформированности культуры отношений, чувств и эмоций, адаптивно и ситуативно преобразующих субъекта в личность и возвышающих его (ее) и среду со всей совокупностью границ соприкосновения и точек раздела сред в едином антропологическом поле, создавшем и создающем человека в различных его ролях, моделях гуманно-нравственных отношений и общения.

Под *самореализацией* мы будем понимать механизм саморазвития и социализации личности в мультисреде.

Согласно распределению Гаусса, под *самореализацией обучающихся* в широком смысле мы будем понимать социально обусловленный и индивидуально программируемый, получаемый и реконструируемый результат/продукт педагогического взаимодействия в социальной среде, где педагог создает условия для проявления активности у обучающихся, а обучающиеся получают, трансформируют социальный опыт, находясь в ситуативно и индивидуально обусловленном поиске по реализации пополнения и преобразованию модели познания объективной реальности внутреннего и внешнего геноза, где нормальное распределение является фактором предельного выбора векторного или матричного преобразования среды и личности в ней, способной к различным изменениям, не наносящим вреда антропологическому пространству в целом и человеку, включенному в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы в частности.

Культура самостоятельной работы обучающегося в различных системах отсчета представляет собой уникальное новообразование, способствующее дальнейшему саморазвитию и самореализации личности обучающегося в социально и профессиональной среде. Невозможно недооценить роль данного явления в жизнедеятельности каждого человека.

Феноменологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в

полисистемном ракурсе – это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр.

Широкий культурологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой личностно и социально обусловленный процесс включения человека на объектном, индивидуальном, субъектном и личностном уровнях в поиск условий для проявления активности и креативности, гибкости и мобильности, состоятельности и продуктивности, способствующих получению, трансформации социального опыта, пополнению и преобразованию модели познания объективной реальности внутреннего и внешнего генеза, где нормальное распределение является фактором предельного выбора векторного или матричного преобразования среды и личности в ней, способной к различным изменениям, не наносящим вреда антропологическому пространству в целом и человеку, включенному в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы в частности.

Узкий культурологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой совокупность системно-педагогических условий, предопределяющих действия механизмов самосовершенствования и самореализации, социализации и адаптации субъектов социального пространства, определяющих ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-носителей деятельности и культуры в контексте возрастных, социальных, гносеологических, дидактических, здоровьесберегающих и пр. изменений неустанно формирующейся и развивающейся личности.

Мультисредовый смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой включение в поле разнообразных микро-, мезо-, макро- и мегасред, предопределяющих формирование интересов, склонностей, предпочтений, мотивов, ценностей, социального опыта, общеучебных и предметных ЗУН-ов, компетенций, уровня притязаний, продуктов деятельности и общения, моделей познания и преобразования объективного внутреннего и внешнего мира, предопределяющих результат социализации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования обучающегося и дальнейшее качество его жизни.

Типы-уровни формирования и сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся

Первый уровень – это *объектный*, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности культуры самостоятельной работы первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.).

Второй уровень – *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов

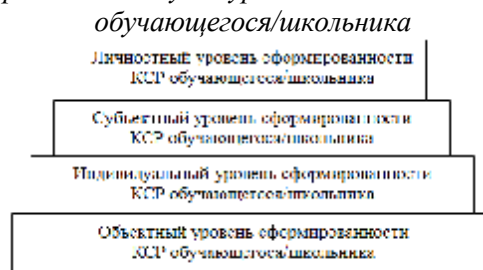
социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов.

Третий уровень – это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике. Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств.

Четвертый уровень – *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности.

Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Модель сформированности культуры самостоятельной работы (КСР)



Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося как дидактической единицы процесса обучения,

соціалізації, саморозвиття, самореалізації представляє собою єдиничний факт отримання такого роду результату, детально ілюструючого якісне протікання процесу і виявлення позитивних перетворень як в структурі особистісного генезу, так і в структурі діяльнісного, культурологічного і полісистемного (мультисредового) генезу. В оцінці сформованості культури самостійної роботи необхідно враховувати три фактори:

- 1) спадковості і вроджені якості особистості з індивідуально-типологічними особливостями;
- 2) можливостей і норм соціальної середовища, передвизначивши появу, становлення, формування і розвиток особистості;
- 3) роль і місце педагогічної практики педагогів і батьків в реалізації умов формування культури самостійної роботи навчальних.

Внутрішньшкільна модель формування культури самостійної роботи навчальних	
<p>Мета: формування культури самостійної роботи навчальних середньої загальноосвітньої школи, фасилітуючої викликання особистості в системі полісуб'єктних взаємовідносин, процесів соціалізації і самореалізації, опосередковані особливостями саморозвиття і самореалізації, системно і адекватно коректуються педагогами і батьками.</p> <p>Синіфікація загальноосвітньої діяльності педагогів і вчителів по формуванню культури самостійної роботи навчальних середньої загальноосвітньої школи:</p>	
Принципи формування культури самостійної роботи навчальних	
<p>1) врахування специфіки відносин навчальних в системі представлення даних по нормальному розподіленню і трьох факторів, передвизначивши формування даного феномену:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ спадковості і вроджені якості особистості з індивідуально-типологічними особливостями; ■ можливостей і норм соціальної середовища, передвизначивши появу, становлення, формування і розвиток особистості; ■ роль і місце педагогічної практики педагогів і батьків в реалізації умов формування культури самостійної роботи навчальних. <p>2) науковості і життєвості педагогічного виховання, передвизначивши результат сформованості культури самостійної роботи навчальних школяра.</p> <p>3) значимості і самостійності вчинків педагогів і батьків в житті навчальних школяра як еталонів і прикладів в розгляді моделей соціалізації, саморозвиття і самореалізації.</p> <p>4) діалогічності, етичності і гуманності в поєднанні традиційного і інноваційного в виборі форм, методів, засобів, продуктів самореалізації, саморозвиття і соціалізації в мікро-, мезо-, макро- і мегасистемах.</p> <p>5) гуманності і естетичності всієї діяльності навчальних в структурі претворення різних моделей соціалізації і самореалізації (спорт, наука, мистецтво і др.).</p>	
Форми формування культури самостійної роботи навчальних	
Конференція	Кружки
Лабораторна робота	Лекції
"Моя особистість"	Научно-дослідницька робота школяра
Предметні вечори	Семінари
Семінари	Практикум
Семінар	Факультативне заняття
Факультативне заняття	Експеримент
Експеримент	Соревнування
Соревнування	Тренінг
Тренінг	Тренінг
Тренінг	Відеоаналіз
Відеоаналіз	Конкурси і огляди...
Конкурси і огляди...	

продолжение таблицы

Методы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося
Средства формирования культуры самостоятельной работы обучающегося
Технологии формирования культуры самостоятельной работы обучающегося
Технология диагностики сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося
Критерии исследования сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося

Выделены три критерия в исследовании сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося:

- 1) личностный критерий;
- 2) социальный критерий;
- 3) педагогический или профессионально-педагогический критерий.

В рамках данных критериев можно определить показатели сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося: репродуктивность (низкий уровень) и продуктивность (достаточный уровень) или же репродуктивность (объектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы) и продуктивность (индивидуальный, субъектный и личностный уровни сформированности культуры самостоятельной работы).

Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников можно свести к следующим:

Микроуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося на одном предмете в одном классе):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- соблюдение правил поведения в классе;
- использование разнообразных форм и методов самовыражения;
- активное участие в жизни класса;
- моделирование портфолио на микроуровне.

Мезоуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося внутри школы, ее требований и условий самореализации и взаимодействия):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- соблюдение устава школы, ее правил и специфики взаимоотношений;
- участие в различных формах культуры самостоятельной работы по предметно и сообразно возрасту и развитию;
- моделирование портфолио на мезоуровне.

Макроуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, выходящий за пределы общеобразовательной школы):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной

работы обучающихся/школьников;

– выступление на различного рода формах состязаний и соревнований, иллюстрирующих уровень саморазвития и самореализации в спорте, искусстве, науке, культуре и пр.;

– моделирование портфолио на макроуровне.

Определение трехуровневой структуры формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников в микро-, мезо- и макроуровневой системе отображения результатов сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников обусловлена тем фактом, что модель формирования культуры самостоятельной работы обучающегося/школьника также рассматривается в трехуровневом масштабе: предмет, школа, внешкольные отношения, т. е. учтена специфика построения модели формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников в следующих направлениях:

– внутришкольная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;

– попредметная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;

– межшкольная, межсубъектная модель образовательных коммуникаций и связей, фасилитирующая формирование культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников.

Список использованной литературы

1. Кошелев А. А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы / А. А. Кошелев, О. А. Козырева // *European Social Science Journal*. – 2011. – № 6. – С. 210 – 217. **2. Кошелев А. А.** Культура самостоятельной работы обучающегося : монография / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2012. – 113 с. **3. Кошелев А. А.** Портфолио школьника : учеб. пособие / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2011. – 38 с. [+приложение на DVD].

Кошелєв О. О. Педагогічні умови формування культури самостійної роботи учнів середніх загальноосвітніх шкіл

У статті наведено аналіз моделей і специфіка формування культури самостійної роботи учнів. Було уточнено визначення „культура самостійної роботи учнів”, самореалізація, виділені педагогічні умови формування культури самостійної роботи учнів.

Ключові слова: моделі самореалізації і соціалізації учнів, культура самостійної роботи учнів, педагогічні умови формування культури самостійної роботи учнів.

Кошелев А. А. Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы учащихся средних общеобразовательных школ

В статье приведен анализ моделей и специфика формирования культуры самостоятельной работы обучающихся. Было уточнено определение „культура самостоятельной работы обучающихся”, самореализация, выделены педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: модели самореализации и социализации обучающихся, культура самостоятельной работы обучающихся, педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы обучающихся.

Koshelev O. O. The Pedagogical Case-Model of Forming a Self-Depending Living Activities Culture by Students of a Secondary Schools

The article is an analysis of a models and features forming a self-depending living activities culture by students of a secondary schools. There are determine and approximate self-realization, self-depending living activities culture by students of a secondary schools, tractate a case-model of forming a self-depending living activities culture by students of a secondary schools.

Key words: models a self-realization, self-depending living activities culture by students of a secondary schools, self-depending living activities culture by students of a secondary schools, case-model of forming a self-depending living activities culture by students of a secondary schools.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.3.015.31:070

Л. Е. Литвинова

**ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ
ИНФОРМАЦИИ НА ДЕТЕЙ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ
РЕШЕНИЯ**

Постановка проблемы. В условиях всё более усиливающегося влияния средств массовой информации на зрителя, читателя, слушателя, пользователя такие возрастные группы, как дети дошкольного, младшего школьного возраста и подростки наиболее подвержены негативному влиянию СМИ. В результате указанного влияния агрессивно вытесняются виды деятельности детей, которые соответствуют психолого-педагогическим закономерностям индивидуального и социального развития ребёнка. Педагоги с запозданием оценили степень опасного

влияния СМИ на детей. Ситуацию, связанную с бесконтрольным потреблением ребёнком информации, которая распространяется печатными, электронными СМИ и ТВ, большинство родителей не расценивают как серьёзную проблему. Системный подход к её решению возможен на основе взаимодействия родительского, педагогического сообществ, представителей культуры, общественных организаций и государственных структур, прежде всего в лице системы образования, органов, контролирующей деятельность СМИ, издательств, каналов ТВ.

Проблема негативного влияния СМИ на детей и подростков характерна для стран с развитыми коммуникационными системами. В настоящее время можно отметить схожесть процессов, порождённых негативным воздействием СМИ, на постсоветском пространстве, в частности, в России и в Украине. Схожесть развития негативных процессов, вызванных усилением роли СМИ, в России и в Украине определяется также схожестью процессов становления гражданского общества, которое всё активнее пытается влиять на качество медиапродукции.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследуемая нами проблема рассматривается в русле *медиаведения* – отрасли знания о роли СМИ в обществе, способах распространения информации на большие массы людей, об особенностях образного строя и языка *медиа текстов*, о прикладных аспектах информационных технологий, в частности, *медиаобразовании*. Негативные явления, связанные с воздействием СМИ, определяются как *медиазависимость* [4, с. 12 – 25].

В научных источниках размещены статистические данные, свидетельствующие о степени и характере влияния СМИ на детей. Специалисты подсчитали, что дошкольники смотрят телевизор в среднем по четыре часа в день. За все школьные годы молодые люди проводят у экрана 15 тыс. часов, а на уроках около 11 тыс. часов, то есть значительно меньше времени, чем перед экранами телевизоров. За это время они видят примерно 13 тыс. случаев насильственной смерти [2, с. 152].

Традиционные представления о нравственности, семейных ценностях, добре и зле заменяются агрессивной пропагандой вседозволенности, распущенности и откровенно криминального поведения; при этом 58 % подростков стремятся копировать поступки телегероев, а 37,3 % из них готовы совершить противоправные действия, копируя кинокумиров [2, с. 153].

Объективность приведенных данных базируется на результатах методики проведения тестов, психолого-педагогических экспериментов, с помощью которых исследуется влияние агрессивной составляющей телепередач и компьютерных игр [1, с. 47 – 54].

И всё же наибольшую ценность для нас представляют работы не просто констатирующие проявления негативного влияния СМИ, но прежде всего те, в которых на основе системного исследования проблемы предлагаются конкретные меры по устранению указанного влияния.

Сегодня научное сообщество в качестве ключевого начала, которое может реально повлиять на решение проблемы, рассматривает *медиакомпетентность*, представляющую собою результат медиаобразования.

Понятие „медиакомпетентность” проецируется исследователями в равной степени на педагогов и родителей. В настоящее время сформулирована классификация показателей медиакомпетентности современного педагога. Многие вузы сегодня разрабатывают и внедряют в практику преподавания учебные курсы по направлению „Медиакомпетентность”, основная цель которых состоит в формировании критического мышления в процессе медиаобразования [4].

В специальной литературе можно также найти материалы для бесед с родителями о мерах, позволяющих избежать негативного влияния агрессивной информационной среды на детей [1, с. 24 – 27; 3, с.16 – 25].

Следует отметить одну важную особенность: постижение проблемы влияния СМИ на детей и подростков самым активным образом осуществляется в публицистике. Указанная проблема становится предметом обсуждения на телевидении и в печатных СМИ. Редкая неделя не обходится без шокирующего репортажа об агрессивном поведении детей, которое стало следствием просмотра телепередач или очередной компьютерной „стрелялки”. Общественное мнение всё больше склоняется к тому, что только объединенные усилия педагогов, родителей при поддержке общественных организаций могут поставить перед государством задачу осуществления комплексных мер, направленных на ограждение детей и подростков от агрессивного влияния СМИ.

Реальное предотвращение негативного влияния СМИ на детей и подростков, с точки зрения представителей родительской общественности, неполитических и правозащитных движений, возможно только в условиях гражданского общества, поскольку осуществление тотального контроля за деятельностью СМИ под силу только широким слоям населения, объединенных стремлением не допустить разрушения будущего своей страны.

Цель статьи – исходя из концепта „средство массовой информации”, рассмотреть специфику медиавлияния на детей и подростков, определить направления научного поиска преодоления проблемы, а также проанализировать общественные инициативы, направленные на предотвращение негативного влияния СМИ на детей и подростков.

Изложение основного материала. Проблемы влияния средств массовой информации на детей и подростков можно отнести к разряду глобальных. Это объясняется как сходством негативных явлений, связанных с воздействием СМИ на детей, которые происходят в разных странах, так и вовлечённостью в проблему наиболее значимых и обширных социальных групп, а также профессиональных сообществ, в

числе которых учащиеся, родители, педагоги, психологи, социологи, работники культуры и, наконец, представители СМИ.

Влияние СМИ на детей дошкольного и младшего школьного возраста, подростков обусловлены как общими тенденциями взаимодействия СМИ и общества, так и специфическими, связанными с особенностями детского восприятия и психики.

Каждая из трёх составляющих понятия „средства массовой информации” сама по себе несет глубокий смысл, характеризующий не только степень и универсальность возможного воздействия на человека, но также мотивацию, индивидуальную и социальную, к их использованию и взаимодействию с ними. Уровень указанной мотивации прямо пропорционален необходимости получить разъяснения, сведения, т.е. информацию о том, что составляет сферу интересов социально, профессионально, а иногда и жизненно важных. Технические возможности распространения информации как на целевые группы, например, профессиональные, социальные, возрастные, объединенные каким-либо увлечением, так и на универсальную аудиторию сегодня не ограничены. Человек сегодня в значительной степени не просто зависит от информации, но подчинен ей: отсутствие значимого информационного сегмента воспринимается как вакуум, требующий незамедлительного заполнения.

Следовательно, основные качественные характеристики СМИ в равной степени зависят от выбора, содержания и достоверности информации, а также от умения донести её до целевой группы в форме, доступной и интересной для этой группы. Можно сказать, качество СМИ – это прежде всего качество самой информации. Профессиональное журналистское сообщество уже давно выработало правила определения этого качества, причём правила эти во многом опираются на этические нормы, особенность же последних такова, что их несоблюдение не становится препятствием к распространению информационного брака.

Широта охвата аудитории – массовость – сегодня в большей степени зависят от технической и финансовой поддержки медиапроекта, нежели от осознанного выбора информационного канала зрителем, читателем, пользователем. Массовость при этом часто достигается не соответствием реальному общественному запросу, а путём приобретения наиболее выгодной частоты, доступа к более мощному спутнику связи, поглощения конкурирующих изданий.

Итак, содержание двух составляющие термина СМИ – информация и массовость, точнее качество информации и масштабы её распространения во многом определяет уровни исследуемой проблемы. Третья составляющая – „средство” обычно связана с техническими особенностями, с помощью которых доносится информация – электронное, печатное, телевизионное. Упоминание понятия «средство» обычно влечет за собой понятие „цель”. Сопряжение этих понятий здесь вполне уместно: не случайно, мы выше мы говорили о целевой аудитории.

Иерархия целей СМИ обязательно включает цель получения прибыли, как правило, подчиняющую все другие.

В соответствии с концептом „СМИ”, ребёнок и подросток, попадая в медиaprостранство, действует не столько в интересном и полезном для него информационном сегменте, сколько в среде, агрессивно предлагающей определённый информационный продукт, предназначенный прежде всего для реализации на медиарынке с целью получения прибыли. Спонтанно свершившийся случайный выбор телеканала, сайта может превратить ребёнка, как минимум, в пассивного потребителя недобросовестной и аморальной информации, как максимум, – в объект целенаправленного воздействия, мотивирующего ребёнка вновь и вновь обращаться к просмотру сериала, к компьютерным играм, к бессодержательным виртуальным контактам.

Легкость, с которой СМИ достигает поставленной цели, определяется естественным несовершенством психических процессов, характерных для детского и подросткового возраста, а именно: недостаточной сформированностью у детей и подростков критического мышления и волевой сферы.

По отношению к детям, подросткам СМИ выступают в роли начала, формирующего индивидуальное мировоззрение, а также особую субкультуру детских и подростковых сообществ, объединённых по принципу фанклуба на основе интереса к какому-либо киногерою, событию, компьютерной игре.

Принадлежность к подобной субкультуре иногда может проявляться внешне: в манере одеваться, в особой символике, употреблении жаргонизмов понятных ограниченной группе. Во многом указанная субкультура формирует стиль поведения.

Проявление этой субкультуры на более глубоком уровне выражается в обеднении эмоционально-духовной сферы ребенка, в ухудшении качества таких важнейших видов деятельности, как ролевые и подвижные игры, чтение книг, приводит к сужению круга социальных контактов, отрицательно сказывается на отношениях с родителями. Стремление к самореализации в продуктивной деятельности подменяется бессодержательными ритуальными действиями. Виртуальная победа в компьютерной игре нарушает представление о ценности реальных результатов, полученных в процессе „делания”. Так создаются условия для формирования стойкой медиазависимости, для которой характерны психические изменения, аналогичные наркозависимости: постоянное потребление определенного медиапродукта начинает определять образ жизни, подобно тому, как наркотик становится определяющим звеном обмена веществ в организме.

Вопрос о том, сможет ли homo sapiens выйти победителем из противостояния с monstrum informaticum, которое сам и создал, – это вопрос, отнюдь, не из фантастического романа. Тревога за будущее детей заставляет педагогов целенаправленно взаимодействовать с

представителями общественных организаций в поисках путей преодоления проблемы негативного влияния СМИ.

Проявлением подобной инициативы стало проведение в Севастополе круглого стола на тему „Влияние СМИ на формирование психики и мировоззрения подростков: за и против”, который состоялся 20 сентября 2012 года в помещении детской библиотеки им. А. Гайдара (директор С. А. Капранова). Инициатором обсуждения проблемы стала севастопольская общественная организация „Фонд содействия талантливой молодёжи” (руководитель М. В. Варлагина). В работе круглого стола участвовала экспертная группа, которая поставила своей целью определить наиболее острые проявления негативного влияния СМИ на детей и подростков. Ниже мы приводим заключение экспертной группы, поскольку, на наш взгляд, каждое из его положений должно стать не просто предметом подробного исследования, но и определить систему действий, направленных на преодоление отрицательного воздействия СМИ на детей и подростков.

Выводы экспертной группы круглого стола
„Влияние СМИ на формирование психики и мировоззрения детей и
подростков дошкольного и школьного возраста”

20.09.2012

г. Севастополь

1. В условиях сложных социально-экономических процессов, происходящих в обществе в последние 15-20 лет, заметно уменьшились воспитательные функции семьи: общение родителей с детьми уходит на второй план, что во многом обусловлено широким распространением телевидения и Интернета.

2. С сожалением приходится констатировать, что педагоги, руководители и работники сферы культуры и образования с заметным опозданием осознали возросшее влияние средств массовой информации на процесс социализации и формирования мировоззрения подрастающего поколения.

3. Экспертные исследования, проводившиеся в течение продолжительного времени, показывают, что уровень преступности в любой стране мира возрастает через 10-15 лет после систематического показа по телевидению передач с элементами насилия и агрессии.

4. Статистически подтверждена прямая зависимость между уровнем распространения компьютерных игр агрессивного содержания и ростом подростковой преступности.

5. Замена книги движущейся картинкой является причиной затормаживания психического развития ребёнка: дети, которых „воспитывали” телевизор и монитор не могут в школе усваивать информацию на слух.

6. Интернет для наших детей связан с такими рисками, как замена реального мира виртуальным, уменьшение социальных контактов, социальная дезадаптация, нарушение представлений о собственной безопасности вплоть до утраты инстинкта самосохранения.

7. В сети Интернет отсутствует такая составляющая, как детская электронная библиотека, сайты со сходным названием не учитывают психологию детского восприятия, не формируют мотивацию к систематическому чтению у детей и подростков.

8. Интернет вытесняет из жизни детей подвижные и ролевые игры, имеющие первостепенное значение для физического психического и социального развития ребенка.

9. Согласно статистическим данным, 80 % родителей не интересуется, какие веб-сайты посещают их дети; эксперты такие цифры объясняют не равнодушием родителей, а их неосведомленностью.

10. Интернет всё более демонстрирует несоответствие между технологией и содержанием, сегодня мы вынуждены признать: высокие технологии сами по себе не могут обеспечить содержания, отвечающего принципам „разумного, доброго, вечного”.

В поисках ответа на вопрос, как создать медиасреду, безопасную для детей, участники круглого стола обратили особое внимание на необходимость популяризации детской книги, систематического чтения как реальной альтернативы нашествию агрессивного ТВ и Интренета. Казалось бы, постулат столь же традиционной, сколь и бесспорный, но сама по себе современная нам детская литература, детская книга за последние два десятилетия претерпела ряд качественных изменений. Отсутствие контроля со стороны государственных органов за содержанием детской книги, за соответствием описаний, образного строя и языка возрасту детей привело к появлению книг, ориентированных на детскую аудиторию, которые не учитывают особенности восприятия детей, травмируют их психику.

Что может дать ребёнку такой спорный жанр, как фэнтези? Как остановить распространение комиксов, снабженных аннотациями „рекомендовано для детского чтения”, хотя ничего, кроме односложных междометий и ругательств там прочесть нельзя? Как помочь родителям выбрать действительно полезную для ребёнка книгу?

Этот ряд вопросов показывает, что сегодня противостоять негативному влиянию СМИ без опоры на качественную детскую литературу очень сложно. Совершенно очевидно, что и популяризация классической детской литературы в современных условиях требует новых подходов.

Книга может выступать в роли эффективной альтернативы ТВ и Internet только в том случае, если права ребёнка на доступ к качественной детской литературе будут защищены государством.

По мнению Т. Г. Корниенко, библиотекаря, участвовавшей в работе круглого стола, необходимо создать Государственную экспертную

комиссию с местными представительствами, в состав которой войдут писатели, психологи, педагоги, библиотекари, педиатры, способные дать заключение о возможности включения издания в круг детского чтения. При этом комиссия не должна иметь рекомендательных полномочий, заменять собой цензуру: в её резолюции речь должна идти исключительно о пригодности книги для детской аудитории. Работа комиссии с авторами строится на добровольных началах: автор по собственному желанию обращается за заключением о пригодности его книги для детской аудитории. Указанная отметка на детских книгах содержит определение возрастных границ читателей и является гарантией соответствия издания психолого-педагогическим требованиям.

Т. Г. Корниенко высказала также ряд предложений, адресованных государственным органам:

1. Государство должно способствовать созданию сети книжных магазинов, реализующих детскую литературу, в которые будут поступать издания, имеющие положительные заключения Государственной экспертной комиссии.

2. Актуальной и безотлагательной задачей сегодняшнего дня является создание государственного детского телевизионного канала, в разработке концепции которого должны принять участие педагоги, психологи, библиотекари, работники детских театров. Такой канал может и должен составить реальную конкуренцию другим каналам с целью отвлечения детей от просмотра телепередач безнравственного или агрессивного характера.

3. Рекомендовать Национальному союзу писателей проводить литературную и психолого-педагогическую учёбу авторов, пишущих для детей.

Участники круглого стола пришли к выводу о том, что реализация указанных мероприятий позволит в существующем медиапространстве создать некую область, в границах которой детям будет гарантирована информационная и нравственная безопасность. Всякого же рода запреты на медиапродукцию следует признать бесполезными ввиду их нереализуемости.

Библиотекарям, музейным работникам, коллективам детских театров и творческих студий необходимо сосредоточиться на формировании у ребёнка стойкой мотивации к взаимодействию с реальными явлениями подлинной культуры: книгой, музейной экспозицией, театральным спектаклем.

Говоря об Internet, мы упоминаем термины, стилистически окрашенные понятиями „глобальный”, „всеохватывающий”: всемирная паутина, Internet-пространство, доминирующий информационный фактор и т.д. Но, по сути, любой город, край представляет собой достаточно обширное и, главное, наполненное глубоким историческим и культурным содержанием образовательное пространство.

Потенциал влияния этого пространства на формирование интеллектуально-духовной сферы детей и подростков столь велик, что при должной мотивации к его освоению, к стремлению существовать в его ретроспективе и перспективе, к продуктивной и творческой деятельности в реальных сферах этого пространства, виртуальная глобальность меркнет, проявляя свою поверхностность и ограниченность.

Такую мотивацию можно сформировать в процессе реализации малобюджетных проектов, ориентированных на детей, подростков и их родителей, которые сегодня не информированы о том, какие учреждения культуры расположены буквально рядом с их домом, что может дать ребёнку систематическое посещение музеев, библиотек и театров. Размещение подобной информации в школьном дневнике позволит ученику и его родителям иметь под рукой справочник, с помощью которого можно спланировать содержательный досуг ребёнка, определиться с маршрутами выходного дня. Наличие в дневнике странички „воскресенье” позволит ребёнку записать дату и содержание мероприятия, посещенного им, сотруднику музея, библиотеки, театра поставить заслуженную „пятерку”, а учителю проанализировать, насколько успешно его воспитанник осваивает образовательное пространство города.

Следует отметить, что уже сегодня существуют медиапроекты, в основание которых заложена высокая миссия просветительства. Один из таких проектов носит название „Информационно-образовательный центр „Виртуальный Русский музей”. С помощью передовых информационных технологий Виртуальный Русский музей не только в увлекательной форме сообщает сведения о шедеврах живописи, но и позволяет „путешествовать” по картине в объёме 3D, открывать выразительные детали, постигать тайны мастерства художника.

Технологии, которые используются в этом проекте, превращают пассивного зрителя в активного исследователя художественного пространства, создают мотивацию к самостоятельному творчеству. Указанная мотивация поддерживается специальными программами, позволяющими овладеть техникой рисунка, акварели, живописи. В процессе игр, которые предлагает Виртуальный Русский музей детям, формируется умение внимательно рассматривать картину, отмечать значимые детали, в процессе такой игры современные технологии позволяют картине „зазвучать”.

Проект „Виртуальный русский музей” наглядно демонстрирует, какие возможности для формирования в детях гуманистического начала заключают в себе информационные технологии в том случае, если целью их применения является „разумное, доброе, вечное”.

Выводы. Проблему негативного влияния СМИ на детей и подростков следует отнести к глобальным вызовам современности, которые следует рассматривать в контексте национальной угрозы. Противостоять подобным вызовам можно только при объединении усилий педагогов,

психологов, врачей и гражданского общества, которое следует рассматривать в качестве ведущей составляющей в противостоянии агрессивной медиасреде.

Инициативы гражданского общества по обеспечению безопасного для детей и подростков информационного пространства должны проходить научную и психолого-педагогическую экспертизу, а затем рассматриваться государством в качестве законодательных инициатив, направленных на формирование всеобщей медиакомпетентности, контроля за качеством информационных продуктов, обеспечения свободного доступа к качественной литературе, к системному ознакомлению с шедеврами искусства, к возможности проявлять творческие способности. Указанные инициативы должны получать финансовую государственную поддержку, быть объектом внимания меценатов.

Особого внимания со стороны государства требует подготовка педагогов, которые могут решать задачи защиты детского сознания и психики в условиях информационного общества путём формирования у воспитанников критического мышления как основы медиакомпетентности.

Местные органы власти должны способствовать реализации локальных проектов, направленных на преодоление проблемы негативного влияния СМИ на детей и подростков.

Список использованной литературы

1. Варганова Е. Л. Медиаобразование в школе : сборник программ для преподавания дисциплин / Е. Л. Варганова, О. В. Смирнова и др. – М. : МедиаМир, 2010. – 320 с. **2. Гаврилов А. А.** Средства воздействия СМИ на общественное сознание в условиях информационного общества / А. А. Гаврилов // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 152 – 155. **3. Черных А.** Мир современных медиа / А. Черных. – М. : Территория будущего, 2007. – С. 250. **4. Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО „Информация для всех”, 2007. – 616 с.

Літвінова Л. Є. Проблеми впливу засобів масової інформації на дітей і можливі шляхи їх вирішення

Автор статті досліджує проблему впливу засобів масової інформації на дітей, проводить аналіз останніх досліджень публікацій. Зазначено ще одну важливу проблему – вплив ЗМІ на дітей і підлітків через публіцистику. Проблема впливу засобів масової інформації на дітей та підлітків автор називає глобальною.

Ключові слова: засіб масової інформації, діти дошкільного та молодшого шкільного віку та підлітки, мотивація, медіакомпетентність, громадянське суспільство.

Литвинова Л. Е. Проблемы влияния средств массовой информации на детей и возможные пути их решения

Автор статьи исследует проблему влияния средств массовой информации на детей, проводит анализ последних исследований публикаций. Отмечено еще одну важную проблему – влияние СМИ на детей и подростков через публицистику. Проблему влияния средств массовой информации на детей и подростков автор называет глобальной.

Ключевые слова: средство массовой информации, дети дошкольного, младшего школьного возраста и подростки, мотивация, медиакомпетентность, гражданское общество.

Litvinova L. Ye. The problem of the impact of the mass media of the STA of children and possible ways of their solution

The author of the article examines the problem of influence of the media on children, carries out the analysis of recent research publications. Noted one more important problem – the influence of the media on children and adolescents through journalism. The problem of influence of the media on children and adolescents the author calls the global.

Key words: mass media, children of preschool and younger school age and teenagers, motivation, media competence, civil society.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.014.6:005(477)

Н. В. Меркулова

**СУТНІСТЬ ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Сучасний етап розвитку освіти характеризується пошуком шляхів, способів, засобів удосконалення, оновлення освітнього середовища, підвищення його ефективності та зміни парадигми саморозвитку, самоактуалізації, самовиховання та самоосвіти творчої конкурентноспроможної особистості.

В умовах сьогодення особливу роль відіграє модернізація управління загальноосвітнім навчальним закладом. Актуальним є нові підходи в системі управління освітою, нове педагогічне мислення, нове ставлення менеджера освіти до своєї діяльності, результатом якої мають бути якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його окремих складових. Для реалізації цих положень у педагогічній системі має панувати творчість, постійний пошук, які є основним середовищем для нових ідей та досягнень.

Ураховуючи нинішні освітні реалії, вагоме місце в системі керівництва загальноосвітнім навчальним закладом займають функції управління. Специфіка професійної діяльності менеджера освіти зумовлює необхідність визначення функцій управління, з'ясування їх ролі в процесі вдосконалення керівництва загальноосвітнім навчальним закладом.

Поглиблене дослідження функцій управління спостерігається в наукових працях сучасних вчених. Так, наукові роботи Г. В. Єльнікової, Н. Л. Коломінського, Ю. А. Конаржевського, В. В. Крижка, О. І. Мармази, Є. М. Павлютенкова, В. С. Пікельної, В. Є. Штанової та ін. розкривають сутність функцій управління та особливості менеджменту в освіті.

Мета статті – проаналізувати класифікації функцій управління та виявити їх вплив на процес оновлення управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Відповідно до окресленої мети визначено основні завдання дослідження:

- теоретично визначити стан проблеми виокремлення функцій управління;
- проаналізувати класифікації функцій управління;
- обґрунтувати модернізацію функцій управління.

Дослідження специфіки професійної діяльності менеджера освіти свідчить про те, що особливе місце в системі керівництва загальноосвітнім навчальним закладом належить функціям управління. Є. М. Павлютенков зазначає: „функція управління – це вид діяльності, що заснований на поділі й кооперації управлінської праці й характеризується визначеною однорідністю, складністю і стабільністю впливу на об'єкт і суб'єкт управління” [1, с. 26]. Науковець Ю. А. Конаржевський розглядає управлінську функцію як конкретну управлінську діяльність, що має цільове призначення [2, с. 15].

Аналіз стану наукової розробки зазначеної проблеми дозволив дійти висновку, що сучасний етап розвитку педагогічного менеджменту характеризується значною кількістю управлінських функцій.

Г. В. Єльнікова підкреслює, що „донедавна процес шкільного управління характеризувався п'ятьма функціями: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, регулювання” [3, с. 3]. На сучасному етапі розвитку освіти, на думку вченої, є необхідність в доповненні даних функцій. Тому вона зазначає: „Функція педагогічного аналізу в сучасних умовах доповнюється і збагачується, адже передбачає пошук не лише недоліків, а й невикористаних резервів, які створюють основу прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Це дає змогу визначити мету управління. Тому першу функцію доцільно назвати „цілевстановлення і прогнозування” і визначити такі її складові: внутрішній і зовнішній аналіз умов існування школи та поточного стану її діяльності; визначення мети і завдань діяльності школи, перспективних ліній її розвитку, шляхів поточного коригування роботи, способів вимірювання проміжних та кінцевих результатів. Функція планування модернізується, вбираючи в себе цільове стратегічне планування.

Стратегічний план визначає методи досягнення заданих цілей. При остаточному виборі загального підходу конкретизуються цілі окремих операцій, тільки після цього визначаються виконавці, і перед ними висуваються завдання. Цільовий підхід допомагає конкретизувати завдання і послідовність їх виконання за допомогою побудови дерева цілей. При цьому визначаються кілька варіантів стратегії залежно від розвитку ситуації. Використання альтернативних варіантів забезпечує можливість поточного переформулювання цілей. Для досягнення висунутої мети розробляється модель бажаного результату, визначаються її параметри і критерії вимірювання. Таку функцію краще назвати „планування і програмування” [3, с. 3].

Дослідник Г. В. Єльнікова стверджує, що функцію організації управління доцільно назвати „організацією і мотивацією”, а функції контролю та регулювання необхідно поєднати [3, с. 3].

Аналізуючи проблему управління освітнім закладом, Є. М. Павлютенков розглядає особливості реалізації керівником школи таких функцій управління: інформаційного забезпечення системи, аналітичної діяльності, цілепокладання, прийняття управлінського рішення, прогнозування й планування, організаторської діяльності, координації, регулювання й коригування, стимулювання, обліку й контролю.

Згідно з поглядами В. С. Пікельної, об’єктивно функції характеризуються змістом та структурою самого „шкільного виробництва”. Саме вони розглядаються і як стадії управління. Так, у межах організаційно-технічного плану управління функції визначаються двома головними ознаками: за належністю до сфери діяльності виокремлюються спеціальні (конкретні) функції управління; відповідно до стадій (етапів) управління виділяються загальні (основні або технологічні) функції управління [4].

Дослідники В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков розглядають функції педагогічного менеджменту:

- прийняття розумового рішення;
- організація виконання прийнятих рішень, створення умов для ефективної роботи освітнього закладу кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів і стимулів їх діяльності;
- контроль виконання рішень [5, с. 32].

Відомі американські вчені М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, визначаючи поняття управління, виділяють чотири функції: планування, організацію, мотивацію та контроль [6].

Досліджуючи праці сучасних вчених з питань управління, ми дійшли висновку, що названі функції сьогодні реалізуються практично в кожному навчальному закладі. Тому для обґрунтування їх змісту проаналізуємо кожен з цих функцій із загальноуправлінських позицій.

Огляд управлінської літератури показав, що функція планування в управлінні визначає раціональну підготовку педагогів до реалізації цілей та завдань загальноосвітнього навчального закладу. Планування в

зкладах освіти охоплює всі аспекти роботи шкільного колективу й передбачає визначення основних та допоміжних завдань.

Згідно з поглядами Є. М. Павлютенкова, існують окремі суперечності у функції планування:

- „між вимогою комплексного підходу до планування роботи школи і необхідністю конкретизувати загальні цілі відповідно до умов конкретної школи;

- між необхідністю здійснення взаємозв'язку між елементами плану й поетапним рішенням практичних задач, що реалізуються на практиці;

- між необхідністю раціонального розподілу в часі роботи школи й можливістю такого розподілу в конкретних умовах” [1, с. 49].

Так, управління загальноосвітнім навчальним закладом вимагає ретельного планування. Слід підкреслити, що, як правило, змістовий план роботи навчального закладу є основним документом, що визначає систему діяльності шкільного колективу.

Сутність організації як специфічної функції управління полягає в забезпеченні технічної, економічної, соціально-психологічної і правової сторони діяльності та у визначенні впорядкування діяльності керівника та виконавців [7, с. 28].

В. Є. Штанова зазначила, що організація як функція управління передбачає вирішення керівниками освітніх закладів таких актуальних завдань:

- „ідеологічне та інформаційне забезпечення прийнятих рішень;
- розподіл завдань між виконавцями;
- практична реалізація принципів НОТП;
- вироблення вимог до виконавців, визначення їх прав і обов'язків;
- створення умов для професійного вдосконалення й об'єднання колективу;
- робота з підбору й розміщення кадрів;
- створення умов для ефективного впровадження і поширення передового педагогічного досвіду в практику;
- залучення вчителів до реалізації управлінської функції” [8, с. 19].

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що організація як специфічна функція управління відіграє надзвичайно важливу роль у розвитку менеджменту.

Аналіз сутнісних характеристик функцій управління дозволив виокремити функцію мотивації. На думку американських учених М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі, мотивація спонукає членів організації до діяльності для досягнення їхніх особистих цілей і цілей організації [6].

Дослідження наукових джерел підтвердили, що мотиваційний компонент організаторської діяльності менеджера освіти є необхідною умовою в процесі формування позитивного ставлення кожного педагогічного працівника до мети роботи, змісту, методів дій з урахуванням індивідуальних особливостей людей та колективів.

Необхідно зауважити, що проблема мотивації використовується як окремий процес дії, мотиву. Згідно з поглядами науковців у кожній особистості в процесі свого розвитку формується певна мотиваційна сфера з ієрархічною структурою [9, с. 26].

Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що мотивація як функція управління повинна створювати найсприятливіші умови для досягнення високих результатів педагогічного колективу.

Ще однією функцією власне управлінського процесу є функція контролю. Необхідно підкреслити, що контроль є однією з операційних функцій управління. Сутність контролю полягає в забезпеченні цілеспрямованості й стабільності діяльності загальноосвітнього навчального закладу та його педагогічного колективу через постійне відстеження стандартів.

Дослідивши управлінську літературу, ми визначили, що основними особливостями контролю є перспективність та спрямованість на удосконалення. Так внутрішньошкільний контроль передбачає відповідність процесу функціонування об'єкта прийнятим управлінським рішенням – законів, планів, стандартів, норм, правил, наказів.

Проаналізувавши наукові роботи вчених, можна виділити основні етапи здійснення контролю:

- *інформаційно-аналітичний* – пов'язаний зі збиранням інформації про стан об'єкта управління та визначенням необхідної інформації для прийняття управлінського рішення або розробки плану;

- *прогностичний* – характеризується здійсненням цілепокладання та плануванням роботи;

- *організаційно-координаційний* – забезпечує виконання плану та узгоджує зусилля виконавців;

- *власне контроль* – визначається супроводженням виконанням плану та відстеженням ступеня ефективності діяльності об'єктів управління;

- *регулювання* – передбачає корекцію за наслідками контролю [7, с. 74].

Таким чином, функція контролю є важливою складовою управлінського процесу. Саме вона забезпечує моніторинг плану досягнення мети та створює сприятливі умови управління.

Дослідження наукової літератури з проблеми менеджменту освіти підтвердили, що за результатами контролю приймаються відповідні управлінські рішення для регулювання окремого об'єкта, який контролюється.

Вищевикладене дозволяє стверджувати, що в професійній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу основними залишаються класичні функції управління: прийняття управлінського рішення, організація, коригування, облік та контроль. Але сучасність потребує поряд з ними реалізацію й нових управлінських функцій, таких, як: прогностична, консультативна, представницька, політико-дипломатична, менеджерська.

Так, прогностична функція передбачає перспективи розвитку школи та створює відповідні прогнози результативності її діяльності. Консультативна функція полягає в наданні педагогічному колективу закладу освіти та широким колам громадськості певних кваліфікованих порад з різних питань: правових, науково-педагогічних та методичних. Важливою, на наш погляд, є виокремлення представницької функції, яка характеризується вмінням належно представляти школу на всіх рівнях, включаючи й міжнародний. Політико-дипломатична функція спрямована на необхідність формування національної свідомості українського народу та реалізації зовнішньої і внутрішньої політики держави. Менеджерська функція сприяє збільшенню уваги директора закладу освіти до керівництва педагогічним колективом [10, с. 71 – 72].

Отже, проблема виокремлення функцій пов'язана з тенденцією оновлення управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з цим керівнику закладу освіти потрібно створювати необхідні умови для реалізації нових управлінських функцій. Так зазначені модернізовані функції управління спрямовують педагогічні колективи на творчу діяльність, а також сприяють формуванню гуманної, комунікабельної особистості, яка володіє основами дипломатії та набуває певних навичок у роботі громадських і наукових організацій.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, тому надалі плануємо зосередитися на вивченні питання модернізації змісту управління школою.

Список використаної літератури

- 1. Павлютенков Є.** Мистецтво управління школою / Є. Павлютенков. – Х. : Основа, 2011. – 320 с. – (Серія „Адміністратору школи”).
- 2. Васильченко Л.** Управлінська культура і компетентність керівника / Л. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”; Вип. 3 (51)).
- 3. Єльнікова Г.** Управління сучасне, критеріальне і цілеспрямоване / Г. Єльнікова // Управління освітою. – 2006. – № 10 (130). – С. 2 – 4.
- 4. Пикельная В.** Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук :13. 00. 01 / Валерия Семеновна Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
- 5. Крыжко В.** Психология в практике менеджера образования / В. Крыжко, Е. Павлютенков. – СПб : КАРО, 2001. – 304 с.
- 6. Мескон М. Х.** Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – М. : Дело, 1992. – 700 с.
- 7. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза та ін. – Х. : Веста : Ранок, 2004. – Ч. 2. Ключ до професійного успіху. – 152 с. – (Серія „Управління школою”).**
- 8. Штанова В.** Сутність та класифікація професійних якостей молодого керівника школи / В. Штанова // Управління школою. – 2010. – № 16 – 18 (280 – 282). – С. 9 – 20.
- 9. Коломінський Н.** Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія /

Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с. **10. Сиротенко Г.** Шляхи оновлення освіти : науково – методичний аспект / Г. Сиротенко. – Х. : Основа, 2003. – 96 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”).

Меркулова Н. В. Сутність функцій управління в загальноосвітньому навчальному закладі

Статтю присвячено проблемі виокремлення функцій управління в загальноосвітньому навчальному закладі. Показано можливість застосування модернізованих функцій управління, з якими пов'язують принципові зміни в системі керівництва школою.

Ключові слова: менеджер освіти, модернізація, управління, функції управління.

Меркулова Н. В. Сущность функций управления в общеобразовательном учебном заведении

Статья посвящена проблеме определения функций управления в общеобразовательном учебном заведении. Показана возможность применения модернизированных функций управления, целью которых являются принципиальные изменения в системе руководства школой.

Ключевые слова: менеджер образования, модернизация, управление, функции управления.

Merkulova N. V. The Essence of Management Functions in a General Education School

The article is devoted to the definition of management in general educational institution. The possibility of application of the modernized management functions associated fundamental changes in system of the management of school.

Key words: Manager of Education, modernization, management, management functions.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 4–3:371.01

О. Г. Мишанова

**ОСНОВЫ АВТОРСКОГО КУРСА
„КУЛЬТУРА РЕЧИ И ЭТИКА ОБЩЕНИЯ”
И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Ключевая идея разработки курса состоит в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией педагогического управления коммуникативным образованием, результатом которого является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, способной к полноценному восприятию художественных учебных или хрестоматийных текстов в контексте духовной культуры человечества и подготовленной к самостоятельному конструированию собственных текстов и межличностному общению, которое обеспечивается разработкой и внедрением в школьную практику вариативного курса по русскому языку „Культура речи и этика общения”, способствующего поликультурному саморазвитию личности учащихся при условии реализации преемственности между всеми ступенями начального образования и разработки их на единых основаниях: методологических, методических, психологических и лингвистических.

Курс „Культура речи и этика общения” разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к структуре основной образовательной программы на ступени начального общего образования и на основании примерной основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с целями изучения русского языка в начальной школе. Кроме того, авторский курс „Культура речи и этика общения” разработан также в соответствии с нормативно-правовыми документами федерального и регионального уровней.

Рабочая программа курса „Культура речи и этика общения” представляет собой целостный документ, включающий одиннадцать разделов: статус документа; структуру документа; общую характеристику учебного курса; пояснительную записку; основное содержание курса; метапредметные (коммуникативные УУД) результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период языкового начального общего образования; дидактическое и методическое обеспечение; материально-техническое обеспечение.

Содержание курса обеспечивает формирование ряда *компетенций*: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, поликультурной и учебной.

Содержание курса включает четыре учебных раздела: основные понятия речевой коммуникации; совершенствование основных видов речевой деятельности; этика общения; педагогические средства обучения коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта.

Формы организации учебного процесса.

– Базовые положения тем курса „Культура речи и этика общения” и способы научного анализа исследуемых в языке и речи фактов раскрываются в содержании уроков русского языка.

– Практикумы предполагают конкретизацию и углубленную проработку материала, акцентирование практической направленности полученных знаний, освоение и закрепление изучаемых вопросов, которые направлены на моделирование речевого поведения в различных ситуациях общения на основе усвоения учебного материала курса.

– Самостоятельная работа младших школьников предусматривает внеурочную деятельность с научно-популярной, художественной литературой, периодической печатью; написание творческих работ, подготовку к решению коммуникативных задач, коллективным проектам, создание „учебного портфолио” и самопрезентаций.

Виды контроля знаний младших школьников.

– Оперативный контроль коммуникативных знаний и умений младших школьников по курсу „Культура речи и этика общения” осуществляется на каждом уроке русского языка с помощью вопросов по материалу предшествующих уроков.

– Текущий контроль качества и степени усвоения коммуникативных знаний младших школьников проводится в различной форме: устные выступления, участие в дискуссиях, в практикумах, в решении коммуникативных задач, в разыгрывании ситуаций и этюдов, а также самостоятельно подготовленных младшими школьниками речетворческих заданий.

– Итоговый контроль коммуникативных знаний и умений и обобщение личностно-значимого социально-коммуникативного опыта по всему курсу осуществляется в форме создания „учебного портфолио”, в котором фиксируется усвоение теоретического и практического материалов курса.

– На индивидуально-групповых консультациях младшие школьники и родители получают дополнительную информацию по вопросам коммуникативного образования, вызывающим затруднения.

Общая характеристика учебного курса.

Русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения культуре речи и этике общения. Обращение к русскому языку своевременно и необходимо, т. к. сегодня открыт широкий простор для выражения различных мнений, убеждений, оценок. Поэтому необходимо

способствовать воспитанию у младших школьников уважения к языку, к самому себе, людям, национальному многообразию российского общества в целом.

Авторский курс „Культура речи и этика общения” помогает совершенствовать устную речь учащихся, вызывает познавательный интерес к предметному курсу русского языка, делает обучение продуктивным, способствует повышению уровня языковой культуры учащихся, формирует навыки и умения рационального речевого поведения.

Курс „Культура речи и этика общения” реализуется на уроках русского языка начального общего образования за счёт отведённого урочного времени содержательной линии „Развитие речи”.

Одной из форм организации наблюдений ученика над языковым материалом является диалог ученика и автора, диалог ученика и учителя, диалог ученика и другого ученика. Важно сделать ученика участником наблюдений над языком, заинтересовать его языковыми процессами.

Существенное значение в данном курсе придаётся развитию связной речи учащихся в её устной и письменной форме, т. к. часть уроков по русскому языку посвящена упражнениям различного вида.

Русский язык – государственный язык Российской Федерации, средство межнационального общения и консолидации народов России. Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

В системе начального общего образования учебный предмет „Русский язык” занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством коммуникативного образования. Как средство коммуникативного образования русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми другими предметами гуманитарного цикла и влияет на качество усвоения научных знаний, а в перспективе способствует успешному овладению будущей профессией.

Ведущий замысел курса заключается в том, что в отличие от традиционных подходов в программе курса „Культура речи и этика общения” реализованы: *лично ориентированный подход* как общенаучная основа разработки программы; *семиотический подход* как конкретно-научная основа разработки программы; *герменевтический подход* как методико-технологическая основа программы.

Инструментальное выражение курса „Культура речи и этика общения” представлено: а) закономерностями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; б) системой методических принципов, содержащей три подсистемы:

общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (*кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности*); принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (*фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности*); принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (*ориентированности, персонификации, полисубъектности*), а также целостная модель коммуникативного образования в начальной школе.

Успешность реализации курса „Культура речи и этика общения” обеспечена созданием *комплекса организационно-педагогических условий*, к которым мы относим *содержательные* (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность) и *процессуально-технологические* (применение системы дифференцированных риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; организация индивидуально-групповых „контрактов” на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; создание „учебного портфолио” как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

В структуре курса мы выделяем *когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий компоненты*, являющиеся частями целого, кроме того, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных.

Курс „Культура речи и этика общения” обеспечит оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности младших школьников (прежде всего, познавательной и коммуникативно-творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

В связи с вышеизложенным основная *цель* курса „Культура речи и этика общения” – ввести обучающегося в мир знания и социальной практики речевой коммуникации, изучить особенности общения как основы межличностных отношений, познакомить с основами культурно-речевых знаний, необходимых для эффективной учебно-познавательной деятельности.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующих *учебных задач*:

1. Создать у младших школьников целостное представление о культуре речи и этике общения.
2. Формировать умения и навыки применения культурно-речевых знаний на практике.
3. Освоить приёмы совершенствования навыков чтения, слушания, письменной и устной речи, а также методы коррекции эмоциональной сферы.
4. Содействовать творческому саморазвитию и становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Воспитательные задачи курса:

– воспитывать гуманистическую позицию по отношению к себе и другим людям, адекватное поведение младших школьников в конфликтных ситуациях;

– воспитывать интерес к познанию других и самопознанию;

– воспитывать вежливость как проявление коммуникативной функции речевого этикета;

– воспитывать толерантность как высшую форму социального взаимодействия.

Требования к результатам освоения курса „Культура речи и этика общения” заключаются в том, что по окончании изучения курса младшие школьники должны:

- овладеть системой знаний и представлений о культуре речи и этике общения как основе межличностных отношений;

- овладеть основами диалогового взаимодействия, монологической речи, толерантного общения и коммуникативной культуры;

- приобрести навыки эффективного чтения, слушания, письменной, устной речи в процессе изучения русского языка; навыки коммуникативно-ориентированного анализа различных видов текстов и конструирования собственных текстов в решении коммуникативных речетворческих и риторических задач;

- осуществлять самооценку и обобщать личностно-значимый социально-коммуникативный опыт с помощью создания „учебного портфолио” ученика в процессе коммуникативного образования;

- использовать эвфемизмы как эффективное средство развития корректной лексики, способствующие снятию эмоциональной напряжённости речевого поведения младших школьников;

- получить представление о нравственной и гуманной позиции по отношению к национальному многообразию российского общества и людям иных культур в процессе учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, авторский курс „Культура речи и этика общения” помогает совершенствовать культуру устной речи учащихся, вызывает познавательный интерес к предметному курсу русского языка, делает обучение продуктивным, способствует становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, формирует навыки и умения рационального речевого поведения.

Список использованной литературы

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1990. – С. 32. **2. Журавлёв В. К.** Совершенствование содержания и методики преподавания русского языка в начальной школе / В. К. Журавлёв, Т. А. Журавлёва. – М., 2000. – 156 с. **3. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе // Вестник образования.** – 2001. – № 27 – 28. **4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения.** Начальная

школа / сост. Е. С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).

Мишанова О. Г. Основи авторського курсу „Культура мовлення та етика спілкування” й особливості його реалізації в освітньому процесі початкової школи

Програма курсу „Культура мовлення та етика спілкування” деталізує і розкриває зміст авторської концепції педагогічного управління комунікативним утворенням (навчанням, вихованням та розвитком) молодших школярів засобами предметного курсу „Російська мова”.

Ключові слова: характеристика курсу, структура курсу, завдання курсу, компетенції, форми організації, види контролю, вимоги до результатів освоєння курсу.

Мишанова О. Г. Основы авторского курса „Культура речи и этика общения” и особенности его реализации в образовательном процессе начальной школы

Программа курса „Культура речи и этика общения” детализирует и раскрывает содержание авторской концепции педагогического управления коммуникативным образованием (обучением, воспитанием и развитием) младших школьников средствами предметного курса „Русский язык”.

Ключевые слова: характеристика курса, структура курса, задачи курса, компетенции, формы организации, виды контроля, требования к результатам освоения курса.

Mishanova O. G. Bases Author Course „Speech Culture and Ethics Conversation” and Peculiarities His Realization on the Educational Process Primary School

Program course „Speech culture and ethics conversation” reveals content author conception pedagogical of control methods of communicative education and development of schoolboys means subject „Russian language”.

Key words: characteristic course, structure course, problem course, competences, forms organization, type control, demand for result in assimilate course.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.

Е. В. Савушкина

ВОСПРИЯТИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формой существования искусства (независимо от его видов и способов выражения) является художественный образ, он же является, в свою очередь, категорией искусства. Ознакомление, овладение художественными образами происходит при знакомстве с произведениями искусства [6].

Каждое произведение искусства представляет собой выраженное определенным „языком” высказывание, важно изучить этот язык, а он не существует вне материалов искусства.

В изобразительном искусстве выражение мыслей и чувств происходит в видимых формах. В нем заключено особое качество – чувственная достоверность (Н. А. Дмитриева), та достоверность самого предмета, непосредственно открываемого зрению. Исследования показывают, что 87 % информации поступает в человеческий мозг через зрительные органы чувств, поэтому так важно использование различных видов и жанров произведений изобразительного искусства.

Виды искусства – это исторически сложившиеся структурные и классификационные единицы. Каждый вид искусства уникален; он имеет определенные преимущества перед другими в изображении тех или иных сторон жизни, выражении оттенков человеческих чувств и вместе с тем отличается известной ограниченностью по сравнению с другими искусствами.

Вместе с тем каждый вид искусства тяготеет к умножению, расширению своих возможностей, используя опыт смежных искусств. Содержательные границы вида подвижны, и что кажется недоступным для данного вида сегодня, может оказаться вполне доступным завтра (Н. А. Дмитриева). Эти положения для нас представляются очень важными.

Картина раскрывает перед ребенком новые истины, рассказывает ему о том, чего он не замечал вокруг себя, напоминает о забытых впечатлениях, заставляет работать воображение, будит самые разнообразные ассоциации.

Чтобы научить детей понимать и любить произведения искусства, надо научить их читать произведение, видеть не только изображение, но заглядывать глубже, а в композиционном построении, в линиях, в красках различать выраженные чувства, переданные художником мысли. И надо донести до ребенка, что чрезвычайно важную роль играют художественные средства, которыми художник создает образ.

В искусствоведении существует методика анализа произведений искусства. Некоторые положения мы использовали, анализируя

произведения изобразительного искусства с детьми, выделив следующие линии анализа:

1. Название произведения искусства и имя автора. Жанр рассматриваемого произведения.

2. Кто и что изображено (наиболее важным здесь является передача характера, переживания, мысли, чувства, психологии поведения персонажа).

3. Сюжет произведения, психологическая связь персонажей.

4. Изображение главного героя (что он делает, его внешний вид, фон, на котором он находится).

5. Художественный язык изображений, который объединяет все выразительные средства.

6. Настроение, которое вызывает рассматриваемое произведение искусства.

7. Ассоциации с музыкальными и литературными произведениями, созвучными с рассматриваемым произведением изобразительного искусства.

Во многих российских городах существуют художественные музеи, которые владеют истинным богатством – подлинными произведениями искусства, продуктами многовекового народного творчества. В Рязани художественный музей является гордостью горожан, в нем находятся ценности, с любовью выставленные в светлых залах старинного особняка. Существование этого центра духовности побуждает использовать его потенциальные возможности в развитии и становлении формирующейся личности, начиная с детского возраста, в период преобладания в мышлении образного начала. Общение с подлинными произведениями искусства, отобранными временем шедеврами, обладающими большими выразительными качествами, чем репродукции, представляет огромную эстетическую, воспитательную и познавательную ценность.

Наше исследование предполагало рассмотрение такого важного вопроса, как особенности восприятия произведений изобразительного искусства и литературы, а также развитие творчества детей в разных видах деятельности.

Психологи рассматривают восприятие как „целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств” и как активный процесс, включающий широкий круг ассоциаций (образных и словесных), возникающих на основе опыта, относящихся к области чувственного познания (Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков).

Известно, что восприятие произведений искусства может достигать различной степени сложности и полноты. Здесь многое зависит от воспринимающего человека – его подготовленности, характера, культуры, эстетического опыта.

Психологические исследования указывают на возможность раннего зарождения эстетического восприятия у детей (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон и др.).

Художественное восприятие, по мнению Л. С. Выготского, сложный интеллектуальный акт, в процессе которого происходит понимание художественного образа. Большое значение при этом имеют психические процессы – идентификация (отождествление) и интерпретация (понимание произведения на основе деятельности мышления, индивидуальные толкования его идей). Л. С. Выготский определял осмысленность, как свойство восприятия взрослого, а не ребенка, возникающее на определенной ступени и являющееся продуктом развития. Воспринимающий произведение искусства воссоздает в своем воображении, которое носит процессуальный характер, модель произведения. Этот процесс разделяется на фазы: 1) накопление художественного опыта как подготовка к восприятию произведения искусства; 2) акт восприятия художественного произведения и возникновение соответствующего образа; 3) включение художественного образа в структуру опыта личности.

А. В. Запорожец (1949), рассматривая эстетическое восприятие литературного произведения ребенком, определял его как сложный процесс, включающий акты ощущения, переживания, мышления, сочетающий в себе интеллектуальные и эмоционально-волевые моменты, отмечал наличие трех факторов в едином процессе художественного восприятия: запас знаний, представлений и образов; отзывчивость на элементы формы и содержания в произведении искусства; сопереживание и умение выразить свое суждение об искусстве.

Возникновение у детей того процесса восприятия произведений искусства, который мы называем художественным, предполагает прохождение ими ряда ступеней в развитии [22].

Начальный уровень восприятия искусства характеризуется отсутствием навыков общения с искусством, необходимых знаний в этой области, непониманием его „языка”. Это приводит к тому, что значительные произведения искусства представляются неинтересными и наоборот: слабые в художественном отношении вызывают оживление, нравятся. Такое восприятие происходит в результате, недостаточного общения и художественного развития, отсутствия жизненного опыта. Этот уровень принято называть наивно-реалистическим, так как явления искусства воспринимаются как явления самой жизни, он налицо уже в младшем дошкольном возрасте (Ю. И. Петрова).

А в 5 – 7 лет, к началу обучения в школе, у детей возникают и развиваются первичные формы воображения (Д. Б. Эльконин), приемы художественного мышления (А. В. Запорожец, К. Е. Хоменко); восприятие разных видов искусства: музыки (Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская), графики (В. А. Езикеева, В. Я. Кионова), живописи (Н. М. Зубарева, Т. Г. Казакова). Авторы доказали способность дошкольного возраста

воспринимать замысел художественного произведения постигать художественный язык разных его видов. Развитие данных способностей создает общий фундамент, на котором можно строить понимание художественного образа произведений искусства.

Систематические занятия постепенно приводят дошкольников к восприятию даже относительно сложных изображений, происходит углубление в сущность природы искусства – это влечёт за собой перестройку системы компонентов на каждом новом уровне приобщения к искусству.

А. В. Губарев подчеркивает, что процесс художественного восприятия – процесс развивающийся, поддающийся формированию, а не некая сумма возрастных особенностей восприятия.

У одних детей одновременно формируются разносторонние способности художественного восприятия, у других превалирует эмоциональность в восприятии, у третьих – способность к анализу художественной формы, у четвертых – собственная творческая деятельность. Зная эти особенности, педагоги могут способствовать одновременному продвижению детей на путях познания глубинного содержания искусства. Развитый уровень восприятия искусства влияет на проявление личности и в других областях знаний.

Наиболее яркой и ценной чертой детского художественного восприятия является его повышенная эмоциональность. Эмоциональный опыт ребенка изменяется и обогащается в процессе развития личности при сопереживании, возникающем в ходе общения с людьми, при восприятии произведений искусства (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова, Л. А. Абрамян).

В случае общения ребенка с искусством ярко проявляются моменты соучастия и сопереживания, и этим оно как бы удваивается благодаря внутренней пластичности. Полноценное художественное воспитание не только расширяет и углубляет эмоциональную жизнь, но и воспитывает способность владеть и управлять своими чувствами.

Эстетические чувства и суждения детей обусловлены социальным опытом и порождаются объективно существующими свойствами реального мира. Детское восприятие искусства начинается там, где начинаются эстетические оценки воспринимаемой действительности. Эстетическое отношение ребенка к окружающему миру начинает закладываться у детей в преддошкольный период на эмпирической основе и связано с эмоциями, причем оценки и отношения дошкольника переплетены и слабо дифференцированы (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин).

Художественный вкус реализуется в конкретных эстетических оценках и выступает в качестве структурного элемента эстетического сознания.

Воспитание художественного вкуса исследователи рассматривают как воспитание оценочного отношения к произведениям искусства,

выработку определенной системы эстетических оценок. Этот оценочный момент составляет необходимый компонент не только художественного восприятия, но художественного творчества. С того момента, как детское творчество перестает быть „деятельностью для себя”, а направляется на восприятие его продукта другими, оно неизбежно должно включать в себя эстетическую оценку. Без развития эстетической оценки теряет значение развитие других художественных способностей (музыкальных, изобразительных, литературных).

Психолого-педагогические исследования показали, что детям дошкольного возраста при условии целенаправленного обучения доступно понимание произведений изобразительного искусства, его содержательной стороны и средств выразительности (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон, Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина и др.). Живопись, как вид изобразительного искусства, соответствует возрастным особенностям дошкольников и доступна их восприятию.

Восприятие картины – это познание художественного образа, возникающего в голове зрителя, которое может приближаться к образу, созданному и воплощенному художником, проникнуть в его образ мыслей. „Художник создает, а зритель воссоздает образ” [6, с. 273].

Проблема формирования представления о художественном образе в произведениях изобразительного искусства нашли, свое отражение в исследованиях В. В. Алексеевой, Л. В. Благонадёжиной, В. А. Гуржанова, В. А. Инжестойковой, Т. В. Лабунской, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, Л. И. Олифиренко, Ю. А. Полуянова, М. Н. Семеновой, Б. П. Юсова и др. Они доказали, что глубина понимания произведений изобразительного искусства младшими школьниками и дошкольниками во многом зависит от целостного восприятия художественного образа.

Восприятие картины состоит из ряда моментов: целостного охвата и выборочного восприятия, подсказанного сюжетными и композиционными ходами картины, в соотношении элементов картины с целым, видение всей картины как единого целого. Н. Н. Волков считает, что эстетически полноценным может быть второе впечатление от картины, когда после рассматривания зритель вновь синтезирует первичные данные.

Таким образом, на целостное восприятие художественного образа влияют следующие факторы: умение детей эстетически воспринимать и оценивать действительность и в какой-то мере понимать художественный образ произведения, который возникает только тогда, когда воспринимаемое пропущено через творческую фантазию, когда дети преобразовывают воспринятое на основе ассоциаций, и у них рождается свой новый художественный образ.

Эти теоретические положения легли в основу нашего исследования, которое выявило возможность развития образной речи в процессе восприятия произведений изобразительного искусства.

Список использованной литературы

- 1. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стереотип. – М. : Сов. Энциклопедия, 1969. – 608 с.
- 2. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
- 3. Брудный А. А.** Понимание и общение. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
- 4. Винарская Е. Н.** Выразительные средства текста (на материале русской поэзии) : уч. пособие для студентов пед. ин-тов / Е. Н. Винарская. – М. : Высш. шк., 1989. – 136 с.
- 5. Винокур Г. О.** Из бесед о культуре речи / Г. О. Винокур // Русская речь. – 1967. – № 3. – С. 10 – 14.
- 6. Выготский Л. С.** Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М., 1991. – 188 с.
- 7. Головин В. Н.** Основы культуры речи : уч. для вузов по спец. / В. Н. Головин – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
- 8. Ефимов А. И.** Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 447 с.
- 9. Жинкин Н. И.** Психологические основы развития речи : сб. статей / сост. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966. – 236 с.
- 10. Зимняя И. А.** Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 64 – 72.
- 11. Ладыженская Т. А.** Система работы по развитию связной устной речи учащихся Т. А. Ладыженская – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.
- 12. Леонтьев А. А.** Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 21 – 28.
- 13. Лосева Л. М.** Как строится текст : пособие для учителей / под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.
- 14. Новиков Л. А.** Искусство слова. – 2-е изд., доп. / Л. А. Новиков – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.
- 15. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
- 16. Сохин Ф. А.** Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 39 – 43.
- 17. Ушакова О. С.** Развитие связной речи / О. С. Ушакова // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду : сб. науч. тр. – М., 1987. – С. 22 – 39.
- 18. Ушакова О. С.** Развитие речи дошкольника / О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 3 – 4.
- 19. Федоров А. И.** Образная речь / А. И. Федоров. – Новосибирск : Наука, 1985. – 118 с.
- 20. Харченко В. К.** Переносные значения слова / В. К. Харченко. – Воронеж : Изд-во вор. ун-та, 1989. – 196 с.
- 21. Шмелев Д. Н.** Слово и образ / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1964. – 120 с.
- 22. Якобсон П. М.** Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971. – 48 с.

Савушкіна О. В. Сприйняття творів живопису дітьми дошкільного віку

У статті розкривається сприйняття творів живопису дітьми-дошкільнятами. Автор наголошує на тому, щоб навчити дітей розуміти і любити твори мистецтва, треба навчити їх читати твір, бачити не тільки зображення, але заглядати глибше. Проводиться аналіз власне твору живопису та сприйняття даного твору дітьми 5 – 7-го віку.

Ключові слова: мистецтво, живопис, художнє сприйняття.

Савушкіна Е. В. Восприятие произведений живописи детьми дошкольного возраста

В статье раскрывается восприятие произведений живописи детьми дошкольниками. Автор настаивает на том, чтобы научить детей понимать и любить произведения искусства, нужно научить их читать произведение, видеть не только изображение, но заглядывать глубже. Проводится анализ собственно произведения живописи и восприятия данного произведения детьми 5 – 7-го возраста.

Ключевые слова: искусство, живопись, художественное восприятие.

Savushkina E. V. Perception of the Works of Painting of Children of Preschool Age

The article reveals the perception of the works of painting of children-preschool children. The author insists, to teach children to understand and love works of art, you need to teach them to read the work, to see not only the image, but look deeper. Analysis of the actual works of art and perception of the works of children of 5 – 7 years old.

Key words: art, painting, artistic perception.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.011.33+37.018.58

Н. С. Хацаюк

**ЗМІСТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується розгортанням широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління. Курс на інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів відображено в Законі України „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Положеннях „Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад” та „Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”, Державній цільовій соціальній програмі „Школа майбутнього” на 2007 – 2010 роки.

Діяльність експериментальних загальноосвітніх закладів потребує модернізації внутрішньошкільної науково-методичної роботи, її

вдосконалення на інноваційній основі. У вчителів експериментальних установ необхідно сформулювати нове розуміння педагогічної творчості, однією із форм якої є дослідно-експериментальна робота. Тому пріоритетними є питання вдосконалення майстерності педагогічних працівників, упровадження у практику роботи сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду. Ефективне вирішення цього завдання передбачає оновлення змісту науково-методичної діяльності в експериментальних навчальних закладах.

Зміст науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах розглянуто в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, В. Волканової, І. Жерносека, Л. Кібардіної, Ф. Красовського, В. Крижко, В. Лізинського, Р. Моїсеєва, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, М. Поташника, Т. Сергєєвої, О. Сидоренко, Н. Уварової. У роботах Т. Волобуєвої, К. Макагон, Є. Морозова, Л. Подимової, П. Підкасистого, Н. Раїтіної, В. Сластьоніна вирішуються проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності.

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених організації науково-методичної роботи, проблема залишається в тому, що відсутнє дослідження, в якому було б розкрито зміст науково-методичної діяльності в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах.

Науково-методичну роботу в експериментальному навчальному закладі важливо побудувати так, щоб кожен учитель міг оволодіти суттю основ філософії сучасної освіти, ознайомитися з основними науковими підходами до навчально-виховного процесу через поглиблення теоретичних знань і вмінь, мати можливість всебічно розкрити свої здібності, навчитися володіти технікою організації та проведення дослідницької роботи, вивчати передовий педагогічний досвід творчих учителів своєї школи та інших навчальних закладів. Реалізація зазначених вимог можлива за умови визначення змісту науково-методичної роботи, яке відбувається на основі професійних вимог до вчителя і реального рівня його професіоналізму. Отже, розглянемо організацію науково-методичної роботи з позиції змістового аспекту.

Сучасні науковці виділяють кілька підходів до визначення змісту науково-методичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. На думку В. Волканової традиційний зміст методичної роботи складається з підготовки вчителя за окремими методиками, методологічної, фахової, психологічної та загальнокультурної підготовок [1, с. 4]. Є. Павлютенков, В. Крижко доповнюють зміст методичної роботи світоглядною, дидактичною, виховною, етичною, технічною підготовками вчителів [2, с. 24]. Ю. Бабанський стверджує, що зміст науково-методичної роботи є комплексом культурологічних, методологічних, педагогічних та методичних проблем, розв'язання яких забезпечує досягнення визначених цілей та завдань. Таким чином, зміст науково-методичної діяльності в навчальних закладах, як зазначає науковець, уміщує в себе осмислення програмних положень щодо розбудови освіти, вивчення сучасних

дидактичних концепцій та ідей; знайомство з науковими дослідженнями в галузі педагогіки, психології, досвідом учителів-майстрів, учителів-новаторів, оволодіння методикою викладання предмету [3, с. 17].

На думку В. Лізинського, зміст науково-методичної роботи складається із видів діяльності, таких як організаційно-методична, власне методична та експериментально-методична. Організаційно-педагогічна діяльність передбачає роботу з педагогічним колективом взагалі та кожним педагогом зокрема шляхом використання різноманітних підходів, створення найкращих умов для стимулювання праці педагогів, розкриття їхніх можливостей, професійних інтересів та здібностей. Власне методичну діяльність спрямовано на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за всіма аспектами викладання предметів та видами педагогічної діяльності [4, с. 5 – 6].

Ми цілком поділяємо думки В. Лізинського, що головним у змісті науково-методичної роботи є врахування реальних запитів та інтересів педагога, створення для нього широких і різноманітних підстав для самовдосконалення, підвищення свого професійного статусу.

Серед найважливіших напрямів, у яких здійснюється формування змісту науково-методичної роботи в закладах нового типу О. Сидоренко визначає: методологічну підготовку вчителів – ознайомлення з найважливішими державними нормативними документами, кінцевим результатом якої є перетворення набутих теоретичних знань в активну життєву позицію, у дієвий інструмент виконання педагогічних завдань, постійне поглиблення знань з педагогіки, дидактики, теорії і практики виховання, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями; підготовку вчителя до роботи з обдарованою молоддю; психологічну підготовку вчителя, яка потребує докорінної перебудови педагогічної психології вчителя – перебування у постійній готовності мобільно й адекватно реагувати на всі зміни освітньої ситуації, соціально-економічні й культуротворчі процеси в суспільстві; постійне підвищення технічної освіченості педагогів – уміння користуватися новітнім технічним оснащенням навчального кабінету; формування внутрішньошкільної культури, створення іміджу сучасного освітнього закладу [5, с. 23 – 24].

Ми повністю погоджуємось із висловлюванням О. Сидоренко, що науково-методична робота передбачає опанування не лише змісту і суті інновацій, а й оволодіння механізмами їх утілення в практику діяльності педагогічного колективу, формування інноваційної культури педагогів та обов'язкового залучення кожного в науково-дослідницьку діяльність.

На думку В. Сластьоніна, методична робота постає необхідною організаційною основою для формування інноваційної спрямованості педагогічної діяльності, створення в школі певного інноваційного середовища [6, с. 27]. Наведена позиція, на наш погляд, висвітлює один із основних напрямів змісту науково-методичної роботи в експериментальному навчальному закладі.

В. Пікельна виокремлює професійну підготовку вчителів до науково-дослідної роботи як один із сучасних напрямів у змісті методичної діяльності [7, с. 13]. Дослідниця вважає, що сучасний педагог повинен оволодіти методиками досліджень та бути активним учасником педагогічних експериментів. Варто зазначити, що цей напрям обов'язково має бути одним із основних у змісті науково-методичної роботи експериментального навчального закладу.

Розглядаючи розвиток інноваційних шкіл А. М. Моїсеєв і О. М. Моїсеєва однією із основних умов вважають готовність педагогів до здійснення інноваційної діяльності [8, с. 31].

Таким чином, дослідження різних підходів до визначення змісту науково-методичної діяльності в загальноосвітній школі дозволило нам зробити висновок, що зміст науково-методичної роботи повинен містити методологічний, психологічний, загальнокультурний, світоглядний, дидактичний, виховний, етичний, технічний напрями підготовки вчителів, які поєднуються в цілісну систему. Проте дослідження показало, що зміст науково-методичної роботи в експериментальному закладі потребує значного оновлення. Відтак, сьогодні експериментальній школі притаманні такі тенденції розвитку науково-методичної роботи, як створення для вчителя широких і різноманітних підстав для самовдосконалення, підвищення свого професійного статусу; оволодіння механізмами утілення інновацій у практику діяльності школи; формування інноваційної культури педагогів; підготовку вчителів до науково-дослідної роботи; формування інноваційної спрямованості педагогічної діяльності; створення в школі інноваційного освітнього середовища.

Отже, зміст науково-методичної діяльності експериментального навчального закладу повинен передбачати ще один напрям підготовки – інноваційний, який спрямований на формування готовності вчителів до інноваційної діяльності, вдосконалення наукового і методичного забезпечення педагогічних експериментів.

У науковій літературі інноваційну освітню діяльність розглядають як особову категорію, творчий процес і результат творчої діяльності (В. Сластьонін, В. Подимова); як створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини (В. Урусський); як процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти, який складається із „життєвого циклу” педагогічної інновації (Л. Даниленко). Проте, якою б не була позиція щодо місця інноваційної діяльності в освітньому процесі, спільною є думка про те, що в результаті цієї діяльності підвищується педагогічна майстерність учителів і результативність навчально-виховного процесу. Отже, результат інноваційної освітньої діяльності збігається з основною метою науково-методичної роботи в експериментальному навчальному закладі – підвищенням професійно-фахового рівня та творчої майстерності педагогів.

Аналіз підходів до визначення етапів підготовки вчителів до інноваційної діяльності [9, с. 64; 10, с. 16], дає підставу для виокремлення діагностичного, організаційного, практичного та підсумкового етапів процесу формування готовності вчителів до інноваційної діяльності в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Крім того, виділено концептуальний етап, на якому розробляється інноваційна модель організації науково-методичної роботи в експериментальній школі з урахуванням визначених протиріч, особливостей, умов конкретного навчального експериментального закладу.

Інноваційна модель повинна відповідати сучасним й майбутнім освітнім проблемам, наявним і прогнозованим ресурсам; визначати мету, склад і взаємодію всіх основних компонентів науково-методичної роботи. Тобто ця модель має бути актуальною, реалістичною та системною.

Діагностичний етап передбачає виявлення рівня готовності вчителів до інноваційної діяльності та створення або корегування програми навчання педагогічних працівників у рамках науково-методичної роботи закладу для забезпечення індивідуальної траєкторії освоєння педагогічних нововведень кожним учителем. Змістом діяльності науково-методичної служби на цьому етапі є анкетування вчителів для виявлення стартового рівня підготовленості до освоєння інновацій та спрямованості мотивів, які спонукатимуть вчителів до участі в дослідно-експериментальній роботі; тестування педагогічних працівників для визначення рівня компетентності й готовності до вирішення конфліктів; співбесіда, яка допоможе встановити попередній досвід інноваційної діяльності; створення програми підготовки вчителів закладу до інноваційної діяльності.

Організаційний етап зумовлює реалізацію теоретичної частини програми підготовки вчителів до інноваційної діяльності та передбачає організацію навчальної діяльності педагогічних працівників з передачі та засвоєння знань, необхідних для реалізації інновацій. Зміст діяльності науково-методичної служби полягає в організації інноваційного навчання вчителів; ознайомленні з новітніми досягненнями психолого-педагогічної вітчизняної та зарубіжної науки й передового досвіду; поповнення вчителя базовими науковими і методичними знаннями.

Відтак, для організації теоретичної підготовки колективу до нововведень у закладі організовують психолого-педагогічний семінар, створюють тимчасові творчі колективи, проводять предметні декади, відкриті уроки, „круглі столи” за участю всього педагогічного колективу; вносять зміни до діяльності структурних підрозділів науково-методичної роботи, яка стає спрямованою на формування інформаційної грамотності та творчої спрямованості вчителів.

Практичний етап забезпечує формування технологічних навичок організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, практичну готовність педагогічного колективу до засвоєння нововведень. На цьому етапі зміст діяльності науково-методичної служби ґрунтується на вдосконаленні дослідницьких умінь і навиків педагогів. Для організації

практичної підготовки вчителів до інноваційної діяльності в експериментальній освітній установі створюється внутрішньошкільна система підвищення кваліфікації, яка передбачає практичні семінари, тренінги, ділові ігри, практикуми, роботу творчих груп.

Підсумковий етап зумовлює співвіднесення отриманого рівня готовності вчителя до інноваційної діяльності зі стартовим, виявлення невідповідності між бажаним і реальним рівнем готовності до інноваційної діяльності, осмислення вчителем своєї діяльності в межах реалізації цієї програми. Зміст діяльності науково-методичної служби на цьому етапі полягає у виявленні підсумкового рівня сформованості готовності вчителя до інноваційної діяльності на основі анкетування або співбесіди; у визначенні ефективності процесу формування готовності педагогів до інноваційної діяльності; у складенні програми діяльності педагогічного колективу щодо подальшої роботи з формування готовності вчителів до інноваційної діяльності.

Отже, одним із основних напрямів змісту науково-методичної роботи в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі визначено інноваційний, спрямований на підготовку вчителів до інноваційної діяльності, вдосконалення їхніх науково-методичних знань щодо проведення педагогічних експериментів, підвищення професійно-фахового рівня та творчої майстерності кожного педагогічного працівника.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми. Перспективи дослідження ми вбачаємо в розробці програми підготовки вчителів закладу до інноваційної діяльності засобами внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Список використаної літератури

- 1. Волканова В. В.** Організація методичної роботи / Валентина Волканова. – К. : Шк. світ, 2010 – 128 с.
- 2. Павлютенков Є. М.** Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : Вид. група „Основа”, 2005. – 80 с.
- 3. Бабанский Ю. К.** Методическая работа в школе: Организация и управление / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1970. – 185 с.
- 4. Лизинский В. М.** О методической работе в школе / В. М. Лизинский. – М. : Центр „Педагогический поиск”, 2001. – 160 с.
- 5. Сидоренко О.** Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу / О. Сидоренко // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 21 – 30.
- 6. Сластенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 223 с.
- 7. Пікельна В. С.** Управління школою : у 2 ч. / В. С. Пікельна. – Х. : Вид. група „Основа”, 2004. – Ч. 2. – 112 с.
- 8. Моисеев А. М.** Заместитель директора школы по научной работе. Новая должность в современной школе: Предназначение, полномочия, технология деятельности : метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М. : Новая школа, 1994. – 144 с.
- 9. Макагон Е. В.** Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях

последипломного образования : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Макагон Екатерина Викторовна. – К., 1998. – 217 с.

10. Раитина Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. „Теория и методика профессионального образования” / Н. И. Раитина. – Чита, 2011. – 25 с.

Хацаюк Н. С. Зміст науково-методичної діяльності в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах

У статті розглянуто підходи сучасних науковців щодо визначення змісту науково-методичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовано інноваційний напрям у змісті науково-методичної діяльності експериментальних шкіл. Сформульовано етапи підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Ключові слова: експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, науково-методична робота, інноваційна освітня діяльність.

Хацаюк Н. С. Содержание научно-методической деятельности в экспериментальных общеобразовательных учебных заведениях

В статье рассмотрены подходы современных научных работников по определению содержания научно-методической деятельности в общеобразовательных учебных заведениях. Обоснованно инновационное направление в содержании научно-методической деятельности экспериментальных школ. Сформулированы этапы подготовки учителей к инновационной деятельности в системе внутришкольной научно-методической работы.

Ключевые слова: экспериментальное общеобразовательное учебное заведение, научно-методическая работа, инновационная образовательная деятельность.

Khacayuk N. S. Scientific-Methodological Activity Content in Experimental Comprehensive Schools

Modern scientists' approaches about the definition of scientific-methodological activity content in experimental comprehensive schools were considered in this article. Innovative direction of scientific-methodological activity content in experimental comprehensive schools was proved. Preparation stages for teachers in innovative activity in the in-school scientific-methodological activity system were couched.

Key words: experimental comprehensive school, scientific-methodological work, innovative educative activity.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 378.621.397

В. Н. Аниськин, Е. В. Замара

О ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ ВЛИЯНИИ НА КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Переход от технократического к информационному обществу, в т. ч. и в области образования, социальной жизни и профессиональной деятельности, непрерывное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) требует от системы образования решения принципиально новой проблемы подготовки людей, приспособленных к быстро меняющимся реалиям окружающей действительности, способных не только воспринимать, хранить и воспроизводить информацию, но и продуцировать новую, управлять информационными потоками и эффективно их обрабатывать. В соответствии с Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 года основными целями профессионального образования являются: „подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности” [5].

Программы развития и модернизации высшего профессионального образования определяют необходимость создания в российских вузах такой информационно-образовательной среды (ИОС), которая бы в полной мере способствовала формированию и развитию информационно-технологической культуры и социальной компетентности, как преподавателей, так и студентов образовательных учреждений, стимулированию и развитию их творческой активности. Социальный заказ общества, нынешняя человеко-центрическая, компетентностно-ориентированная парадигма образования определяют вузам ряд сложных задач, от решения которых во многом зависит успешность и комфортность деятельности будущих специалистов в стремительно изменяющемся мире. Среди них можно выделить такие, наиболее актуальные и значимые, как:

– приоритетность развития творческой личности, ее способность к саморазвитию и самосовершенствованию;

– овладение опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностных отношений к миру, к людям и самому себе;

– формирование профессиональной, социальной, информационной компетентностей;

– технологическая подготовленность обучающего и обучающегося, овладение современными и традиционными образовательными технологиями, к числу которых относятся и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Последние, являясь системой материальных (технических) и идеальных (знаниевых) средств, предназначенных для осуществления информационно-коммуникационного взаимодействия преподавателя и студентов, наиболее эффективны и универсальны не только в организации образовательного процесса и технологической подготовки будущих специалистов, осуществляемой в современной информационно-образовательной среде, а и в развитии их социальной мобильности и компетентности.

В качестве определения ИОС можно предложить следующее: „Под информационно-образовательной средой вуза понимается системно организованная совокупность аппаратных, программных и транспортных средств, информационных ресурсов, организационно-методического и правового обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей студентов и преподавателей вуза в информационных услугах и сервисе для подготовки специалистов, проведения научных исследований, организационного управления и обслуживания инфраструктуры вуза” [2]. Данный вариант дефиниции позволяет выделить основные условия эффективности и особенности современной вузовской ИОС, к которым относятся:

– создание условий для развития творческого потенциала субъектов образовательного процесса при оперативном и эффективном информационном обмене;

– сверхплотная информационная и технологическая насыщенность среды и вместе с тем приоритет личности преподавателя (обучающего) а не компьютера в ней без излишней абсолютизации возможностей некоторых ИКТ, взаимодействие которых с человеком не выявлено в полной мере;

– необходимость разработки не только новых образовательных стандартов, учебных программ и планов, а и реализация потребностей вузов в новом нормативном, дидактическом и методическом обеспечении, в первую очередь, системами планирования и управления качеством образования, современными медиатеками с наличием в них необходимых предметных учебно-электронных изданий и иных электронных образовательных ресурсов;

– насущная необходимость, а, в некотором роде, и достаточность технологической подготовки и формирования требуемого уровня технологической культуры преподавателя вуза для его комфортной и

эффективной профессиональной педагогической деятельности и развития профессиональной и социальной компетентностей.

Проблема выбора и оптимизации форм, средств и методов технологической подготовки специалистов, формирования их профессиональной и социальной компетентностей достаточно остра и актуальна, а результаты специальных исследований в данной области не могут пока расцениваться как основания для самоуспокоенности. Доказательством подобного утверждения могут служить пока еще не полностью используемые в образовательной практике дидактические свойства и функции современных и перспективных ИКТ. Вместе с тем, интеграция и обязательное сочетание знаниевой (включая социальную) и технологической (включая предметно-практическую) компонент в педагогических системах является основой для утверждения об эффективности их применения в условиях современной личностной, компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Следует отметить, что многие отечественные ученые активно заняты проблемой исследования компетентности личности в современной России. Их исследовательская деятельность позволяет нам сегодня формировать представление о глубине проблемы и её практической направленности. Так, Ю. Г. Татур [11] считает, что компетентностный подход может дать отрицательный эффект, если при переходе к новой модели выпускника не будут бережно использованы ранее исповедуемые модели, не будут достаточно четко указаны взаимосвязи между старым и новым, условия и правила трансформации имеющегося опыта. Однако А. А. Вербицкий [1] отмечает, что ЗУНы „не равны” компетенциям / компетентностям и не являются „ключевыми”, а исследования в сфере компетентностей носят, главным образом, локальный, исследовательский характер.

По мнению И. А. Зимней компетентностный подход в его первоначальном варианте, усиливает практикоориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знаний, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН. Базовыми категориями компетентностного подхода являются понятия компетентность и компетенция.

Современная перестройка (модернизация) образования ориентирует на такое толкование анализируемых терминов, при котором компетенция связывается преимущественно со знаниями, а компетентность – акцентирует внимание на умениях применять, использовать в практике полученные знания.

В современной психолого-педагогической литературе встречается достаточно много вариантов дефиниций понятия „профессиональная компетентность” педагога (преподавателя вуза), которые тесно связаны с понятием „профессиональная компетенция”. Данные понятия, а также их производные „компетентный” и „компетентностный” во многом определяют нынешние требования к модернизирующейся российской

системе высшего и среднего профессионального образования. Очень часто мы слышим и употребляем сами в характеристиках высококвалифицированного вузовского преподавателя такие определения, как: „его профессиональная компетенция не вызывает сомнений”, „профессионализм преподавателя определяется уровнем его компетенции”, „преподаватель, компетентный в своём учебном предмете, области научного знания, сфере, отрасли и т. п.”, а в характеристиках современного образовательного пространства вуза – „компетентностный подход к образованию”, „ключевые компетенции”, „компетентностно-ориентированное обучение”, „профессиональное образование, основанное на компетенциях” и т. д.

Вместе с тем, не всегда вузовский преподаватель, может доступно и аргументировано разграничить эти два ключевых для нынешнего высшего профессионального образования, понятия. И это, несмотря на то обстоятельство, что ещё в 60-х годы прошлого века были определены основные различия между терминами „компетенция” и „компетентность”, когда последнее трактовалось, как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основывающийся на его знаниях [3]. При этом справедливости ради, стоит отметить, что не только попытки разграничения компетенции и компетентности вузовских преподавателей-предметников или иных педагогов-практиков терпят фиаско довольно часто. Некоторые ученые, педагоги и психологи, специально исследовавшие эту проблему, нередко пишут эти два понятия через черту дроби, например: „компетенции / компетентности” или „социальные компетенции / компетентности” [4], [3].

Для того чтобы попытаться определить наиболее важные для нас компоненты структуры и содержания социальной компетенции преподавателя вуза, подчеркнуть ее единство с информационной и технологической компетенциями, а также показать, как они влияют на формирование общей профессиональной компетентности педагога, нам тоже не хотелось бы вступать в полемику по вопросу: „Какое из анализируемых понятий первично, а какое является производным?”. Поэтому мы постараемся привести наиболее полезные, на наш взгляд, подходы к определению профессиональной компетентности (компетенции) преподавателя.

Так, например, в книге „Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования” под редакцией В. И. Овсянникова, приводится мнение Дж. Равена согласно которому: „компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия” [6]. Далее в указанном источнике по отношению к компетентности трактуется, что: „это явление „состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно

независимы друг от друга ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения”. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, „виды компетентности» суть „мотивированные способности” [7], [3].

И. А. Зимняя отмечает также, что данные определения, приводимые Дж. Равеном в его работе „Компетентность в современном обществе”, вышедшей в Лондоне в 1984 году, предлагаются им на втором этапе (1970 – 1990 гг.) формирования и становления системы образования, основывающейся на компетенциях (competence-based education – СВЕ-подход в образовании) – этапе разработки и начала широкого использования категории „социальные компетенции / компетентности” [7]. Всего же условно выделяется три этапа становления СВЕ-подхода в образовании (или становления тогда новой, а ныне современной и особо актуальной компетентностно-ориентированной парадигмы высшего профессионального образования):

– первый этап – с 1960 по 1970 год (характеризуется введением в научный аппарат категории „компетенция”, созданием предпосылок для разграничения понятий компетенция/компетентность, появлением понятия „коммуникативная компетентность” по Д. Хаймсу);

– второй этап – с 1970 по 1990 год (характеризуется использованием категории „компетенция/компетентность в теории и практике обучения иностранному языку, а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению и коммуникациям, а также разработкой и началом широкого использования категорий „компетентность” и „социальная компетенция/компетентность” по Дж. Равену);

– третий этап – с 1990 года (характеризуется исследованиями компетентности как научной категории применительно к образованию и специальными всесторонними рассмотрениями профессиональной компетентности учителя (преподавателя – В. А.) в общем контексте психологии труда по А. К. Марковой) [3].

Как нам представляется, широко востребованный ныне современной российской педагогикой „компетентностный подход” к проблеме образования не является разумной альтернативой „технологическому”. Для доказательства этого вполне достаточно сопоставить список профессионально значимых качеств преподавателя с перечнем „компонентов компетентности” или характеристик и способностей людей, позволяющих им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают [7]. Этот перечень выглядит следующим образом:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;

- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе и самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлению о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление и готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма и готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспективы;
- настойчивость, использование ресурсов, доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- персональная ответственность и способность к совместной работе ради достижения цели, способность принимать правильные решения;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели, способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Нам хотелось бы также для более полного рассмотрения вопроса о специфике профессиональной компетентности преподавателя вуза, в дополнение к приведенному определению компетентности по Дж. Равену, отметить особо то обстоятельство, что по его же мнению: „компетентность включает в себя не только интеллект... Следует еще раз

подчеркнуть, что компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. В прошлом педагоги относились к этому мотивационному компоненту даже с еще большим пренебрежением, чем к фактору способности. Но именно он должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности” [7].

Необходимо подчеркнуть, при этом, что, несмотря на столь „изысканное многообразие наукообразия”, на самом деле, все оказывается, не так уж сложно, а даже достаточно тривиально. Для этого, по-нашему мнению достаточно вдуматься в следующее высказывание: „Равен (Raven 1984) провел анализ видов компетентности, необходимых для эффективного преподавания. Было установлено, что эффективно работающие преподаватели обладают способностью размышлять о личных качествах своих учеников (студентов вуза – В. А.) и заботиться об их развитии, замечать, предвидеть и учитывать реакцию учеников (студентов вуза – В. А.), на деле демонстрировать свои собственные системы предпочтения и системы ценностей и глубоко личные способы мышления и переживания, приводящие к достижению поставленных целей, а также обладают способностью понимать и успешно воздействовать на внешние по отношению к школе (к вузу – В. А.) социальные факторы, которые обычно ограничивают возможности работы.

Таким образом, понимание психологических, социологических и политических аспектов производственной деятельности представляется основным условием эффективного преподавания, несмотря на то, что необходимые знания по психологии и социологии обычно не входят в программу обучения самих преподавателей” [7], [6], [8].

В работе А. К. Марковой „Психология труда учителя” отмечается, что при использовании для определения содержания труда учителя (преподавателя – В. А.) трех классических базовых психологических категорий: деятельность, общение, личность, мы можем принимать педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность педагога за основные стороны труда современного учителя (преподавателя вуза – В. А.). Причем, личность учителя (вузовского педагога – В. А.) является тем основоопределяющим и „стержневым” фактором его труда, фактором, который определяет профессиональную позицию педагога в педагогической деятельности и педагогическом общении. Сам же труд педагога определяется системой сложных диалектических отношений всех трех сторон друг с другом, „когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой”. Поэтому при некотором упрощении этих отношений, можно предположить, что педагогическая деятельность является определенной технологией труда учителя (преподавателя вуза – В. А.), педагогическое общение определяет „климат и атмосферу” этого труда, а личностный аспект выступает в роли того оселка, на котором проявляются „ценностные ориентации, идеалы и внутренние смыслы работы учителя”. Используя подобный подход можно

сделать вывод о том, что „профессиональная компетентность предполагает (определяет – авторы) сформированность в труде учителя всех этих трех сторон”. Конечно же, трехсторонний подход к определению специфики труда преподавателя, его профессионализму (результативности) и, в конечном счете, к его профессиональной компетенции будет неполным, если проигнорировать еще две важные стороны – обученность (обучаемость) и воспитанность (воспитуемость) обучающихся, поэтому подобная пятисторонняя наполняемость содержания преподавательского труда и является основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя (педагога вуза – В. А.) [9].

По-нашему мнению, в условиях современной развивающей ИОС на все эти пять блоков профессиональной компетентности преподавателя оказывают формирующее и определяющее влияние средства традиционные и перспективные ИКТ и средства их реализации, а сама профессиональная компетентность педагога находится в прямой зависимости от степени информатизации конкретной образовательной системы, в которой он трудится.

Действительно, результативная педагогическая деятельность, которая технологична по своей сути, просто не может сейчас осуществляться без использования ИКТ, а педагогическое общение, или по иному – педагогические коммуникации, вряд ли будут эффективными, если преподаватель в процессе общения с участниками образовательного процесса обойдется без современных ИКТ. Что же касается личностного аспекта профессиональной компетентности педагога, то положительное воздействие интерактивных ИКТ на мотивационную, эмоциональную, психолого-физиологическую сферу обучающихся и обучающихся, на включение в процесс обмена учебной, воспитательной, патриотической и иной необходимой информации не только зрительных и слуховых анализаторов, а других органов чувств человека, переоценить просто не возможно.

Приведенное утверждение позволяет сделать вывод о том, что специфика профессиональной компетенции преподавателя, работающего в условиях современной ИОС, определяется как самой глобальной информатизацией нашего общества в целом, так и уровнем применения ИКТ в своей повседневной профессионально-педагогической деятельности, в частности, а объективные (знания, умения, навыки) и субъективные (профессиональная позиция, особенности личности) характеристики его труда весьма существенно зависят от их наполняемости информационно-технологическими умениями и навыками.

В Кратком словаре иностранных слов (М., 1974) определение понятия „компетентность” не приводится, но в нем имеется дефиниция понятия „компетенция”, которое выглядит следующим образом: „компетенция – это круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов в которых данное (компетентное) лицо обладает познаниями, опытом”. Еще одно определение из аналогичного словаря

(М., 1952), которое мы находим в работе И. А. Зимней [3], характеризует производное „компетентный” и, вероятнее всего, речь здесь идет именно о компетентном специалисте: „компетентный (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо”.

В рамках исследуемой проблемы разграничения понятий профессиональная „компетентность” и „компетенция” преподавателя вуза нам хотелось бы также привести обобщенный вариант определения компетентности, предложенный О. Е. Ломакиной, который позволяет рассматривать этот термин как „психологическое новообразование личности, обусловленное интериоризацией теоретического и практического опыта, системное по своей сути и представляющее собой интеграцию различных компетенций и качеств человека” [Цит. по 10], а также, например, такое определение компетенции, как: „компетенция является производной от компетентности и понимается как определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях” [10].

Не отвергая и не оспаривая вышеприведенные определения, мы, тем не менее, солидарны с интегративной, по своей сути, позицией И. А. Зимней, по мнению которой: „ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе” [3]. Для более же чёткого разграничения понятий профессиональная „компетенция” и „компетентность” преподавателя вуза по потенциально-актуальному и когнитивно-личностному основаниям стоит, видимо акцентировать наше внимание на следующих вариантах этих дефиниций в терминологии указанного выше автора:

– под компетентностью понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество”, что, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что:

– „компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентностях человека” [4].

В заключении отметим, что проведенный нами анализ различных подходов к определению понятий „компетентность” и „компетенция” конечно же, не является всеобъемлющим и обеспечивающим возможность лёгкого разграничения этих понятий, но мы надеемся, что он может сыграть определённую роль в исследованиях проблем формирования и развития социальной, информационной, технологической, иных

компетенцій сучасного викладача вузу і його загальної професійно-педагогічної компетентності.

Список использованной литературы

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – М. : Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39 – 46. **2. Концепция** создания и развития ИОС ГОУ ВПО „СГПУ” на 2006 – 2011 гг. / И. И. Ильина, О. Ф. Брыксина. – Самара : СГПУ, 2006. **3. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42. **4. Зимняя И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. **5. Национальная** доктрина образования Российской Федерации до 2025 года. – М., 2008. **6. Новая** дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования : учеб. пособие / под ред. В. И. Овсянникова. – М. : МГОУ, 2002. – 98 с. **7. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : „Когито-Центр”, 2002. – 396 с. **8. Аниськин В. Н.** Формирование технологической культуры и социальной компетентности учителя в условиях современной информационно-образовательной среды : учеб. пособие / В. Н. Аниськин, В. И. Богословский, Н. Г. Кочетова. – СПб. ; Самара: СГПУ, 2006. – 256 с. **9. Маркова А. К.** Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. **10. Татарничева С. Н.** Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студентов : дисс. ... канд. пед. наук / С. Н. Татарничева. – Тольятти, 2004. **11. Татур Ю. Г.** Образовательная система России / Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1999.

Аніськін В. М., Замара О. В. Про проблему розмежування понять професійної компетентності та професійної компетенції та їхній вплив на якість сучасної освіти викладача ВНЗ

Здійснено спробу розмежування понять „професійна компетентність” та „професійна компетенція” викладача ВНЗ з метою оптимізації тезауруса, який сприяє формуванню та розвитку цих якостей педагога вищої школи.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище вузу; технологічна культура викладача вузу; технологічна підготовка фахівця; професійна компетентність викладача вузу; професійна компетенція викладача вузу.

Аниськин В. Н., Замара Е. В. О проблеме разграничения понятий профессиональной компетентности и профессиональной компетенции и их влиянии на качество современного образования преподавателя вуза

Предпринимается попытка разграничения понятий „профессиональная компетентность” и „профессиональная компетенция” преподавателя вуза с целью оптимизации тезауруса, способствующего формированию и развитию данных качеств педагога высшей школы.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда вуза; технологическая культура преподавателя вуза; технологическая подготовка специалиста; профессиональная компетентность преподавателя вуза; профессиональная компетенция преподавателя вуза.

Aniskin V. N., Zamara E. V. On the Problem of Distinction Between the Concepts: Professional Competence and Expertise and Their Impact on Quality of Modern Education High School Teacher

An attempt is made distinction between „professional competence” and expertise teacher of high school in order to optimize the thesaurus, promotes the formation and development of these qualities of high school teacher.

Key words: Information learning environment, technological culture teachers, technology specialist training, professional competence of teachers of high school, high school teacher expertise, competence.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.046.4(470+571)

С. Р. Бабушко

**КОРПОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ІНДУСТРІЇ
ГОСТИННОСТІ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Індустрія гостинності охоплює чи не найбільші сектори туристичної сфери – готельний та ресторанний бізнес. Разом з тим, це дві трудомісткі галузі, у яких зайнято близько 9 % трудових ресурсів нашої планети – понад 260 млн. чоловік [1, с. 271]. Їх стрімкий розвиток потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців.

Дедалі очевидним стає те, що займатися туризмом без фахової освіти складно, а в сфері обслуговування просто неможливо [2, с. 150]. Готелі, ресторани, у штаті яких відсутні висококваліфіковані працівники із сучасними знаннями та навичками обслуговування, що відповідають міжнародним стандартам, не зможуть вижити в жорсткій конкурентній боротьбі за споживача. У сучасних умовах перед ними постає питання сталого розвитку та якості запропонованих послуг гостинності. А якість послуг у готельно-ресторанному господарстві безпосередньо залежить від людей, які працюють у цій сфері.

Проведення чемпіонату з футболу Євро-2012 в Україні продемонструвало гостру потребу готелів та ресторанів у кваліфікованих працівниках, професійна майстерність яких відповідала б європейським та світовим стандартам гостинності. Випускники профільних вишів України отримують всі необхідні знання для ефективної роботи в підприємствах туристичної сфери. Проте в епоху комп'ютеризації та інформатизації суспільства ці знання девальвуються надзвичайно швидко, а це зумовлює потребу постійного оновлення загальнонаукових і спеціальних знань [3, с. 65]. Окрім того, отримані знання є вагомим підґрунтям, але не є гарантією високої майстерності. Адже професійності в туристичному бізнесі можна набути лише на робочому місці, постійно підвищуючи свою кваліфікацію та перебуваючи в процесі розвитку й удосконалення [4, с. 230].

Дослідження підприємств готельного господарства України, проведене В. В. Смирною, свідчить, що лише 5 – 10 % від загальної чисельності персоналу готелів мають профільну середньо-спеціальну й вищу освіту. З них лише 2 % протягом досліджуваного періоду проходили стажування в організаціях вищого рівня чи навчалися на курсах підвищення кваліфікації [5, с. 53]. Тому питання забезпечення індустрії кваліфікованими кадрами, здатними професійно й особистісно розвиватися, було й залишається актуальним.

Аксіоматичним стало твердження про те, що високоякісне обслуговування клієнтів може забезпечити лише професійно підготовлений персонал, який постійно оновлює та вдосконалює свої знання, уміння та навички. Досягнення цієї цілі можливе завдяки комплексному, добре продуманому, систематичному навчанню персоналу на робочому місці.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути, проаналізувати й систематизувати різні підходи до корпоративного навчання персоналу готельно-ресторанного бізнесу в системі неперервної професійної освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблеми навчання на робочому місці приділяється належна увага. Вітчизняні дослідники О. Аніщенко, Л. Бондарева, А. Каплун та інші займаються проблемами професійного навчання на виробництві. Л. Пуховська, І. Носаченко розглядають питання підвищення кваліфікації педагогів. Н. Пазюра досліджує питання внутрішньофірмового навчання персоналу в Кореї та Японії.

Підвищення кваліфікації персоналу в цілому, і зокрема різні його аспекти, є предметом активних розвідок і російських науковців: О. Дубіненкова розглядає внутрішньофірмове навчання персоналу як фактор формування організаційної культури підприємств малого бізнесу, А. Панфілова акцентує увагу на інтерактивних технологіях навчання й технології розвитку персоналу, Д. Шендріков розкриває методологічні основи функціонування системи внутрішньофірмового навчання персоналу й шляхи підвищення його ефективності.

Дисертаційні дослідження К. Баранової, С. Інюшкіної присвячені корпоративному навчанню працівників туристичної індустрії в цілому.

Проте аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про відсутність напрацювань у галузі підвищення кваліфікації саме готельно-ресторанних кадрів. Окрім того, у переважній більшості робіт навчання на робочому місці досліджується лише в рамках ефективності управління персоналом, тобто навчання персоналу розглядається лише як одне з багатьох завдань менеджера з персоналу.

Навчання в межах організації і називають в науково-педагогічних джерелах по-різному: навчання на робочому місці, навчання без відриву від виробництва, внутрішньофірмове чи внутрішньоорганізаційне, а також корпоративне. У чому суть кожного терміна? Чи є вони синонімічні? У чому полягає їх відмінність?

Ці терміни не є повними синонімами, вони синонімічні лише контекстно. Критерієм, що об'єднує ці терміни, можна вважати підвищення кваліфікації.

Підвищення кваліфікації працівників забезпечує неперервність їх освіти, зміст якої не передбачається обов'язковою програмою навчального закладу. Однак після отримання необхідної професійної освіти, яку розглядають як формальну підсистему освіти дорослих, працівник може продовжувати своє навчання в рамках неформальної та інформальної освіти.

Під формальною освітою розуміють навчання на загальному і/або професійному рівні освіти, яке завершується видачею документа, що підтверджує отриману освіту.

Неформальна освіта здійснюється поза формальною. Вона пропонується в різноманітних формах (навчання в освітніх закладах, громадських організаціях, у клубах, за допомогою тренерів та ін.), але носить цілеспрямований, системний характер.

Інформальна освіта передбачає індивідуальну пізнавальну діяльність упродовж життя, вона не є цілеспрямованою [6, с. 105].

Усі три гілки освіти, їх структура, мета, переваги та недоліки активно досліджуються вітчизняними та закордонними науковцями.

Неформальна та інформальна освіта мають вагомe значення для особистості, її кар'єри в компанії, де вона працює, і для її ролі в суспільстві. Іншими словами, працівники професійно розвиваються в різноманітних ланцюгах системи підвищення кваліфікації та через самоосвіту.

Лише систематичне підвищення кваліфікації всіх без винятку працівників індустрії гостинності може бути результативним. Аналіз програм підвищення кваліфікації в готельно-ресторанному бізнесі можна звести до 4 професійних рівнів у туристичній індустрії, які визначила Л. Кнодель: *персонал переднього краю* (FLP) – службовці з вищим ступенем взаємодії з клієнтом (офіціантів, секретарок, портье та інший персонал); *інспектори* (SPV) – службовці, які керують групою працівників, але не відповідають за відділ загалом (метрдетелів, сестер-господарок і т.п.); *середня ланка управління* (MLM) – персонал, який відповідальний за

весь відділ (менеджери з громадських зв'язків у готелі, менеджери з кадрів тощо); *вища ланка управління* (HLM) – персонал з повноваженням стратегічних рішень (менеджери регіонального туризму) [7, с. 22].

Оскільки метою статті є дослідження корпоративного навчання персоналу, зупинимося на терміні „корпоративне навчання”.

Корпоративне навчання можна розглядати в широкому та вузькому значенні. Якщо корпорація та фірма сприймаються синонімічно, тобто як одне підприємство, то корпоративне навчання – це внутрішньофірмове навчання (вузьке значення). У ширшому – корпоративне навчання охоплює низку організацій, котрі об'єднані в єдину корпорацію, дотримуються однакових правил, стандартів діяльності, єдиної корпоративної культури. Тому й навчання персоналу повинно проходити за однією програмою, за однаковими планами. Однак кожна взята окремо організація може привносити в процес корпоративного навчання щось автентичне. У такому випадку термін „внутрішньофірмове навчання” не є повністю корпоративним. І, нарешті, під корпоративним навчанням мають на увазі також галузеве навчання, яке дозволяє працівникам цілої галузі гнучко реагувати на модернізацію виробництва, спрямовану на використання новітніх технологій, підвищення якості продукції та праці [8, с. 12].

У загальноприйнятому вживанні під корпоративним навчанням мають на увазі форму підвищення кваліфікації та розширення професійних знань і вмінь спеціалістів *у рамках однієї організації* (розрядка наша) для забезпечення успішного та ефективного виконання її стратегічних завдань та підвищення ефективності її діяльності [9]. Як відзначають науковці, корпоративне підвищення кваліфікації – це нова форма підготовки персоналу, яка має не лише прикладне, але й стратегічне значення, пов'язане з бізнес-завданнями підприємства, наприклад, у галузі формування корпоративної культури, кадрового резерву, оцінки ефективності роботи працівників тощо [10, с. 60].

У контексті нашого дослідження мережі готелів та ресторанів і є корпораціями. Вони створюють власні системи підвищення кваліфікації співробітників, таким чином отримуючи гарантію того, що їх працівники озброєні необхідними знаннями та навичками, які відповідають корпоративному духу. Адже відповідність корпоративному духу, за словами А. Коноха, – одна з двох найвагоміших вимог разом з кваліфікацією та досвідом, що висуваються до співробітників середньої та вищої ланок в туристичній індустрії [4, с. 229].

Отже, залежно від цільової аудиторії термін „корпоративне навчання” сприймається як внутрішнє, тобто для своїх працівників. У такому випадку ми можемо сміливо називати його внутрішньофірмовим. Внутрішньофірмове навчання – ефективний метод підготовки для різних типів працівників на базі компанії, у результаті якого передбачається подальший кар'єрний ріст і працівники набувають навичок, що не тільки безпосередньо стосуються роботи, яка виконується ними, але й інших видів робіт, здійснюваних у компанії певного напрямку діяльності [11]. У

цьому контексті синонімом корпоративного навчання є внутрішньоорганізаційне, адже фірма та організація – ідентичні терміни для позначення підприємства, компанії. Разом з тим внутрішньоорганізаційне навчання деякі дослідники розглядають як додаткову професійну освіту, що здійснюється на території організації, за рахунок її засобів і в її інтересах і спрямовану на вирішення специфічних для цієї організації проблем [12, с. 12 – 13].

Роблячи висновок зі сказаного, зазначимо, що мета розглянутих видів навчання – це цілеспрямована й неперервна підготовка персоналу з метою підвищення професіоналізму співробітників.

Орієнтуючись на замовника, набір цільових тренінгів, семінарів, майстер-класів тощо теж можна вважати корпоративним навчанням з точки зору тренінгових центрів, консалтингових компаній, які пропонують освітні послуги корпоративним клієнтам. Тобто навчання, яке пропонують такі центри, закрите, розраховане не на всіх бажаючих, а на одного замовника – корпоративного клієнта.

З огляду на місце проведення навчання, корпоративне навчання можна класифікувати як внутрішнє (в межах організації), зовнішнє (поза робочим місцем) та комплексне (зовнішнє в поєднанні з внутрішнім).

Традиційно вирізняють такі форми корпоративного навчання, яке охоплює всіх працівників підприємства: підготовка нових працівників, перепідготовка та підвищення кваліфікації [10, с. 28].

Підготовка нових працівників – це навчання осіб, яких було прийнято в організацію на роботу і які не набули освіти чи професії до цього. В індустрії гостинності є безліч посад, для яких не потрібна професійна освіта й попередній досвід роботи. У процесі такої корпоративної підготовки працівники оволодівають необхідними для цієї посади знаннями, уміннями та навичками.

Перепідготовку організують для оволодіння новими професіями в таких випадках: для потреби організації, при зміні працівником чи організацією профілю діяльності.

Підвищення кваліфікації – навчання після отримання основної освіти, яке спрямоване на послідовне підтримання та удосконалення професійних знань, умінь та навичок.

Усе вищесказане про корпоративне навчання дозволило нам схематично систематизувати отриману з різних джерел інформацію:



Джерело: систематизовано автором.

Логічно припустити, що корпорація, у нашому випадку – мережа готелів чи ресторанів, має матеріальні та нематеріальні цінності. До останніх належать, як видно зі схеми, дві складові, до однієї з яких входять корпоративні знання, культура, правила, норми, право тощо, а до іншої – кадри – персонал переднього краю, інспектори, працівники середньої та вищої ланок. Для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку й отримувати прибуток, одне з вагомих завдань, яке постає перед корпораціями, – надавати якісні послуги споживачеві. Це завдання можна вирішити через корпоративне навчання, яке включає в себе: підготовку кадрів, перепідготовку, підвищення кваліфікації. Корпоративне навчання може проводитися на робочому місці, поза ним та комплексно. А оскільки особи, задіяні в процесі корпоративного навчання, – дорослі, то система освіти дорослих представлена в корпоративному навчанні всіма трьома гілками: формальною, неформальною та інформальною освітою.

Подальші наукові розвідки стосовно корпоративного навчання персоналу індустрії гостинності можуть охоплювати окремі його складові, форми та методи навчання в кожному виді, підготовку кадрів для організації та проведення корпоративного навчання.

Список використаної літератури

- 1. Федорченко В. К.** Вплив кадрового потенціалу на якість послуг в туризмі і готельному господарстві : ключове завдання та виклик на вимоги часу / В. К. Федорченко // Туристична освіта в Україні : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Тонар, 2007. – С. 271 – 276.
- 2. Білоцерківська Т. М.** Фахова освіта як визначний чинник якісного надання послуг гостинності / Т. М. Білоцерківська // Туристична освіта в Україні : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Тонар, 2007. – С. 149 – 153.
- 3. Юнацкевич Р. И.** Социально-экономическое развитие и образование взрослых /Р. И. Юнацкевич // Человек и образование. – СПб. : ИОВ РАО, 2009. – № 2. – С. 63 – 75.
- 4. Конох А. П.** Теоретичні та методичні

засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Конох Анатолій Петрович. – К., 2007. – 549 с. **5. Смирнова В. В.** Проблеми професійного удосконалення кадрового потенціалу туристичного комплексу України / В. В. Смирнова // Туристична освіта в Україні : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Тонар, 2007. – С. 51 – 54. **6. Огієнко О. І.** Дослідження структури та функцій освіти дорослих / О. І. Огієнко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Ч. I. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – С. 103 – 111. **7. Кнодель Л. В.** Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 41 с. **8. Назарова О. В.** Проектирование и реализация программ подготовки рабочих на основе корпоративного обучения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. В. Назарова. – М., 2012. – 28 с. **9. Корпоративне навчання : навч.-метод. комплекс :** Інститут післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Національно-технічний університет України КПІ. – Режим доступу : <http://ipr.kpi.ua/ua/corporate-training.html>. – Заголовок з екрану. **10. Баранова Е. А.** Корпоративное повышение квалификации специалистов сферы туризма : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баранова Екатерина Александровна. – М., 2010. – 302 с. **11. Пазюра Н.** Формування людських ресурсів в Японії і Південній Кореї : специфіка і чинники впливу [Електронний ресурс] / Н. Пазюра. – Режим доступу : <http://www.tmpre.gb7.ru/docs/3/12razpff.pdf>. – Заголовок з екрану. **13. Плеханова Л. А.** Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Л. А. Плеханова. – Челябинск, 2012. – 24 с.

Бабушко С. Р. Корпоративне навчання працівників індустрії гостинності в системі безперервної освіти

У статті досліджено корпоративне навчання персоналу індустрії гостинності як чинника надання якісних послуг споживачам. Проаналізовано й систематизовано різні підходи до корпоративного навчання та його складових: підготовки кадрів, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Результати дослідження запропоновано у вигляді схеми.

Ключові слова: корпоративне навчання, якісні послуги, індустрія гостинності, різні підходи.

Бабушко С. Р. Корпоративное обучение работников индустрии гостеприимства в системе непрерывного образования

В статье исследуется корпоративное обучение персонала индустрии гостеприимства как способа предоставления качественных услуг потребителю. Проанализированы и систематизированы различные подходы к вопросу о корпоративном обучении и его составляющих: подготовке кадров, переподготовке и повышению квалификации. Результаты исследования предложены в виде схемы.

Ключевые слова: корпоративное обучение, качественные услуги, индустрия гостеприимства, различные подходы.

Babushko S. R. Corporate Training of Hospitality Industry Employees in the System of Continuing Education

The article deals with the problems of corporate education and training of hospitality industry staff as a tool of providing quality services to customers. Different approaches to the question of corporate education have been analyzed and systemized. The results of the investigation have been offered in the scheme.

Key words: corporate training, quality services, hospitality industry, different approaches.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.2-047.22

Г. В. Бугасвська

**ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ
ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА**

У наш час корінні перетворення в суспільстві дедалі більше актуалізують проблему спеціальної підготовки майбутніх фахівців до професійної інноваційної праці. Динаміка структурних змін, що відбуваються в економіці, така велика, що від фахівців – випускників недержавних і державних ВНЗ, вимагають володіння дедалі більш досконалими, професійними навичками, знаннями та уміннями. Між тим, очевидно, що зміст підготовки майбутніх фахівців не завжди відповідає наявному і перспективному попиту на ринку праці. Зміни, що відбуваються в економічній і соціальній інфраструктурі суспільства, висувають особливі вимоги до особистості фахівця: здатність швидко реагувати на зміни, ініціативність, комунікабельність, творчий підхід тощо. У зв'язку з цим формування функціональної грамотності студентів

необхідно розглядати як актуальну проблему сучасної професійної підготовки кваліфікованих фахівців.

Проблеми функціональної грамотності у контексті філософії освіти досліджували Б. Гершунський, В. Мацкевич, С. Крупник, у контексті компетентнісного підходу – А. Хуторської, О. Лебедев.

Теоретичне і практичне вивчення функціональної грамотності знайшло віддзеркалення в роботах багатьох учених. Т. Акатова розглядає мовленнєву функціональну грамотність у взаємозв'язку з мовленнєвою культурою студентів; Л. Пермінова, О. Лебедев – технологію формування функціональної грамотності учнів; В. Єрмоленко, Р. Перченко, С. Черноглазкін – технологію формування функціональної грамотності в системі загальної, професійної і додаткової освіти. Н. Сметаннікова вивчає функціональну письменність у межах стратегіального підходу до навчання читання. Проте, незважаючи на досить стабільний інтерес дослідників, проблема формування функціональної грамотності студентів педагогічного ВНЗ ще не знайшла вирішення в педагогічній науці і практиці.

Мета статті – визначити сучасні підходи до формування функціональної грамотності як педагогічного феномену, особливості формування функціональної грамотності студентів вищих педагогічних закладів освіти.

У сучасному освітньому просторі особлива увага приділяється забезпеченню функціонування суб'єкта в інформаційному світі [3, с. 21]. За таких обставин процес підготовки фахівців має бути орієнтовано на розвиток компетентностей, спрямованих на реалізацію концепції неперервної освіти, „освіти крізь усе життя”, на формування функціональної грамотності у різних сферах життєдіяльності.

На жаль, існування такої грамотності стає очевидним тільки тоді, коли ми стикаємося з її відсутністю. Тому частіше говорять про функціональну неграмотність. Це дуже важливий аспект, оскільки, як вважають експерти, функціональна неграмотність належить до чинників ризику сучасної цивілізації, яка обертається великими втратами і збитками для суспільства (досить згадати про одну з найбільших катастроф сучасності – трагедію Чорнобиля).

Поширення функціональної неграмотності пов'язано із невідповідністю результатів освіти (і середньої, і вищої) вимогам сучасного суспільства (технологічним, інформаційним, комунікативним) внаслідок стрімкого розвитку інформаційного суспільства, надзвичайного прискорення продукування та розповсюдження знання. Так, Г. Ільїн зазначає, що „світ неперервно й нестримно змінюється, і знання про світ, що отримуються в школі, не лише початковий, але й вищий, і не лише професійні, але загальноосвітні, ставляться під сумнів або виявляються такими, що не відповідають дійсності набагато більшою мірою, ніж це було досі” [4, с. 20].

На думку С. Крупник, В. Мацкевича, проблематика грамотності (функціональної грамотності) стає актуальною тільки тоді, коли країна

повинна надолужувати прогаяне, наздоганяти інші країни. Саме тому поняття функціональної письменності використовується як міра оцінки якості життя суспільства (свого роду культурний стандарт) при зіставленні соціально-економічної ефективності різних країн.

Дослідження проблеми функціональної неграмотності активно почалося на початку 80 рр. ХХ ст. внаслідок загострення протиріч між рівнем професійної готовності випускників вищих закладів освіти та їхньою неспроможністю адекватно реалізовувати професійні та соціальні функції в соціокультурному просторі, що характеризується постійним ускладненням інформаційних, комунікаційних та технологічних ресурсів. Актуалізація проблеми функціональної грамотності/неграмотності призвело до реформ освітніх систем у багатьох розвинених країнах світу.

За визначенням ЮНЕСКО, цей термін може бути застосовано до будь-якої особи, яка значною мірою втратила навички читання і письма і не здатна до сприйняття короткого і нескладного тексту, що стосується повсякденного життя. Наслідком такого стану є нездатність виконувати елементарні професійні, громадські і життєві обов'язки, професійні або соціальні функції, незважаючи на отриману освіту.

Основними чинниками, що зумовили поширення феномену функціональної неграмотності можна визначити такі: бурхливий розвиток інформаційного простору та засобів комунікації, технологічні перетворення в промисловості та економічній сфері, міграція населення, зміни соціально-культурного контексту у більшості країн світу. Як наслідок, „застарівання” набутих у процесі навчання у ВНЗ професійних та загальнокультурних знань, утрата їхньої актуальності, незатребуваність випускника ВНЗ на ринку праці, невідповідність до виконання оновлених професійних та соціальних вимог, необхідність перенавчання, підвищення кваліфікації у процесі трудової і соціальної діяльності.

У науковій літературі представлено різні характеристики функціональної неграмотності, зокрема стереотипність мислення; невміння застосовувати знання і уміння на практиці; низький рівень культури; пасивна поведінка (життєва позиція); пасивне читання (небажання дорослих і дітей читати); невміння зробити висновок з прочитаного тексту, вирішити завдання в декілька дій, написати твір, різні документи; нездатність аргументувати і відстоювати власну позицію тощо. [2; 3; 6; 9].

Функціональна неграмотність загострила проблему якості освіти і ускладнила її вирішення, оскільки недостатньо привести у відповідність професійну підготовку і вимоги замовника (студента, роботодавця, суспільства, держави), необхідно привести у відповідність темпи розвитку освітньої та соціально-професійної системи.

Проблема функціональної неграмотності розглядається як соціальна, а функціональній грамотності – як компетентнісно-діяльнісна: як проблема пошуку механізмів і способів ліквідації неграмотності.

Поняття „функціональна грамотність” у науковий тезаурус увійшло у 60-ті рр. ХХ ст. Уперше цей термін було запропоновано на Всесвітньому

конгресі з ліквідації неграмотності (Тегеран, 1965). У широкому смислі грамотність означає наявність відповідних знань у будь-якій сфері [8, с. 696]. Відповідно, можна розглядати різні види грамотності – технічна грамотність, політична грамотність тощо. Педагогіка оперує терміном „функціональна грамотність” у дослідженнях, пов'язаних з якістю освіти [4, с. 18 – 25].

У сучасних умовах зміст поняття „функціональна грамотність” розширився до володіння певним комплексом різних суспільно необхідних знань і навичок, що дозволяють людині свідомо брати участь у соціальних процесах. Важливо відзначити, що цей комплекс знань і навичок постійно розширюється залежно від політичних, соціокультурних та інших чинників.

Сучасні дослідники (С. Вершловський, Б. Гершунський, О. Лебедев, Л. Пермінова) визначають функціональну грамотність як соціально-економічне явище і пов'язують рівень її сформованості з рівнем добробуту населення і держави в цілому. Тому закономірно, що з середини ХХ ст. проблема потрапила у поле зору міжнародних організацій: 1990 рік було оголошено ЮНЕСКО Міжнародним роком грамотності, а 2002 – 2012 рр. ООН оголосила Десятиліттям грамотності в широкій інтерпретації цього поняття.

О. Лебедев розглядає функціональну грамотність як здатність використовувати універсальні методи діяльності з метою вирішення проблем соціальної адаптації на основі застосування правил, норм щодо конкретної ситуації [5, с. 124]. В. Мацкевич та С. Крупник уважають, що функціональна грамотність – це здатність людини вступати у відносини із зовнішнім середовищем і максимально швидко адаптуватися і функціонувати в ньому. С. Назарова визначає функціональну грамотність як рівень освіченості, що характеризує здатність майбутнього фахівця вирішувати стандартні життєві та професійні завдання у різних сферах діяльності на підставі переважно прикладних знань [6, с. 10 – 11]. На відміну від грамотності як стійкої властивості особистості, функціональна грамотність є ситуативною характеристикою людини [1, с. 1172].

Виділяють такі форми функціональної грамотності: загальна грамотність, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, комунікативна грамотність, грамотність при оволодінні іноземними мовами, побутова грамотність, грамотність поведінки в надзвичайних ситуаціях, суспільно-політична грамотність. Аналіз сучасних підходів до визначення сутності функціональної грамотності в аспекті забезпечення успішної професійної та соціальної життєдіяльності дозволяє визначити такі характерні ознаки цього феномену: спрямованість на вирішення повсякденних проблем; ситуативний характер виявлення функціональної грамотності у конкретних соціальних обставинах; зв'язок з вирішенням стандартних, стереотипних завдань; опора на елементарний (базовий) рівень навичок читання і письма тощо.

Стрімке зростання обсягу та ускладнення структури знань у суспільстві постійно змінює мінімальні вимоги щодо функціональної грамотності особистості. Між тим, В. Онушкін та Є. Огарьов виділяють чотири компоненти функціональної грамотності, які забезпечують успішність діяльності людини, у тому числі професійної: знання загальнотеоретичного, спеціального і прикладного характеру; предметне розуміння суті справ і реалій, залучених в процес діяльності або зв'язаних з ним; уміння вибирати засоби, адекватні поставленій меті, і діяти згідно її змісту; навички умілої швидкодії [7].

У контексті вирішення завдань професійної підготовки майбутніх фахівців функціональна грамотність розглядається у межах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів. Відповідно, функціональна грамотність – якість особистості, що складається з сукупності ключових компетентностей і ціннісних орієнтацій, дозволяє успішно виконувати професійні і соціальні функції. Саме сформована професійна компетентність зумовлює ефективність вирішення типових проблем та завдань, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя та створює передумови для творчого саморозвитку особистості у площині професійної діяльності.

Рада Європи визначила п'ять ключових компетентностей, які в сукупності забезпечують готовність випускників різних навчальних закладів до адаптації і самореалізації в умовах ринку праці сучасного інформаційного суспільства:

1. Соціально-політична компетентність, або готовність до рішення проблем. У даному випадку йдеться не стільки про реальну ефективність рішень, що приймаються, скільки про психологічну готовність брати на себе відповідальність за прийняті самостійно рішення

2. Інформаційна компетентність. Сутність цієї компетенції можна визначити як сукупність готовності і потреби працювати з сучасними джерелами інформації в професійній і побутовій сферах діяльності

3. Комунікативна компетентність як сукупність трьох складників: мовна, мовленнєва та соціокультурна. Комунікативна компетентність життєво потрібна для успішного професійного функціонування і кар'єрного росту практично у будь-якій галузі.

4. Соціокультурна компетентність як готовність та здатність жити і взаємодіяти у сучасному полікультурному світі.

Другий блок компонентного складу функціональної грамотності майбутніх фахівців містить ціннісні орієнтації, які є складними особистісними утвореннями, що зумовлюють різні рівні і форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого, сьогодення, майбутнього, а також сутності свого власного «Я».

Крізь призму педагогічних переконань ціннісні орієнтації у складі функціональної грамотності визначаються таким чином: орієнтація на

активну громадянську позицію, орієнтація на пізнання, орієнтація на співпрацю, орієнтація на суспільно-культурні цінності, орієнтація на освіту.

Таким чином, функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти пов'язана із відповідними характеристиками студента як майбутнього професіонала та соціально розвиненої особистості, яка орієнтується у світі та діє відповідно з суспільними цінностями, очікуваннями та інтересами, зокрема, вміє координувати свої дії із діями інших людей, свідомо діяти у межах нормативу, обираючи оптимальні умови; здатна бути самостійною у ситуаціях вибору та прийняття рішень; вміє відповідати за свої вчинки; здатна нести відповідальність за себе та близьких; володіє навичками учіння, здатна до самоосвіти і самонавчання протягом усього життя; володіє набором компетенцій, і ключових, і за різними галузями знання; легко адаптується у соціумі та вміє активно впливати на нього; добре володіє писемним та усним мовленням; володіє сучасними інформаційними технологіями.

Перспективи подальших досліджень пов'язано із визначенням педагогічних умов формування функціональної грамотності студентів на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів.

Список використаної літератури

- 1. Всемирная** энциклопедия. Философия / сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, 2001. – 1312 с.
- 2. Гаврилюк В. В.** Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности / В. В. Гаврилюк // Социол. исслед. – 2006. – № 12. – С. 105 – 110.
- 3. Ермоленко В. А.** Функциональная грамотность в современном контексте / В. А. Ермоленко. – М. : ИТОП РАО, 2002. – 119 с.
- 4. Ильин Г. Л.** Проблемы от века к веку: функциональная неграмотность / Г. Л. Ильин // Университетская книга. – 2000. – № 2. – С. 18 – 24.
- 5. Лебедев О. Е.** Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат / О. Е. Лебедев // Контроль качества и оценка в образовании : материалы Междунар. конф. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – С. 113 – 129.
- 6. Назарова Н. А.** Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса : автореф. дисс. на соискание ученой степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. А. Назарова. – Омск, 2007.
- 7. Онушкин В. Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб – Воронеж : ВИПКРО, 1995. – 232 с.
- 8. Словарь русского языка** : в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1985. – Т. I. А – Й. – 696 с.
- 9. Чудинова В.** Функциональная неграмотность проблема развитых стран / В. Чудинова // Социол. исслед. – 1994. – № 3. – С. 98 – 102.

Бугаєвська Г. В. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема

У статті розкрито соціокультурні передумови актуалізації проблеми функціональної грамотності особистості в сучасних умовах, наведено різні підходи до визначення поняття „функціональна грамотність”. Висвітлено зв’язок функціональної грамотності студентів вищих закладів освіти із становленням їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: функціональна грамотність, функціональна неграмотність, компетентнісний підхід у вищій освіті.

Бугаевская А. В. Функциональная грамотность студентов высших учебных заведений как психолого-педагогическая проблема

В статье раскрыты социокультурные предпосылки актуализации проблемы функциональной грамотности личности в современных условиях, приведены различные подходы к определению понятия „функциональная грамотность”. Охарактеризована связь функциональной грамотности студентов высших учебных заведений с становлением их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональная неграмотность, компетентностный подход в высшем образовании.

Bugaevskaya H. V. Functional Literacy of University Students as a Scientific and Pedagogical Problem

The article examines sociocultural preconditions of the topical problem as a functional literacy of individual in modern conditions, various approaches are given to the concept definition „functional literacy” The connection between functional literacy of university students and formation of their professional competence is characterized.

Key words: functional literacy, functional illiteracy, competence approach in higher education.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

М. Н. Дементьева

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ**

В современном отечественном образовании и педагогике происходят сложные внутрисистемные изменения. Они связаны с признанием многообразия, разноосновности качественными характеристиками реальности. Мысль о своевременности отказа от моноидеологических и монометодологических установок как условия совершенствования образования и развития педагогической науки ярко выражена в работах отечественных теоретиков.

Необходимость осмысления педагогикой своих собственных предпосылок и оснований обусловлена и усиливающейся тенденцией к интеграции, ускоренному вхождению нашей страны в экономически и идеологически многомерный мир развитых стран. В последнее время в отечественной системе образования и педагогической науке отмечаются случаи некритического заимствования концептуальных подходов и элементов, представленных в различных зарубежных теориях, методологии, технологиях, стандартах. Становится все более актуальным вопрос о том, в каких аспектах и в какой степени могут быть восприняты иные образовательные идеологии, каковы пределы совмещения зарубежных и отечественных гносеологических и аксиологических традиций.

Осмысление методологической проблематики метауровня невозможно без анализа особенностей ее становления. Это требует обращения к фундаментальным проблемам науки, непосредственно связанным с методологическим самоопределением и уяснением теоретических оснований, их рассмотрением в историко-генетическом и прогностическом аспектах.

Генезис отечественной научной педагогической мысли восходит к системе воззрений К. Д. Ушинского, который является признанным основоположником научной педагогики в России. Зарубежные исследователи усматривают исток его воззрений, определивший параметры педагогической системы, в компилятивном подходе к разработке теории педагогики. Они связывают созидательный импульс его теории с изучением уже сформировавшейся в то время западной (в частности, немецкой) научной педагогики.

В связи с этим представляется целесообразным рассмотрение наследия великого педагога в ракурсе использования им методологического инструментария, посредством которого формулировались новые идеи и происходило приращение научно-педагогического знания.

Педагогическая система К. Д. Ушинского являлась предметом разностороннего изучения отечественными исследователями в различные периоды истории нашей страны (М. В. Богуславский, П. П. Блонский, Н. К. Гончаров, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, П. Ф. Каптерев, Д. О. Лордкипанизе, Е. Н. Медынский, В. М. Меньшиков, В. Я. Струминский и др.). В работах данных исследователей были представлены общепедагогические, дидактические, методические, организационные аспекты наследия К. Д. Ушинского. Проблемы, связанные с анализом теоретико-методологических оснований педагогических воззрений великого педагога, в трудах данных авторов рассматривались не специально, а в связи с постановкой собственных исследовательских задач. В последнее время методологические аспекты творчества К. Д. Ушинского вновь привлекают внимание отечественных исследователей.

В системе педагогических воззрений К. Д. Ушинского четко определяется горизонт понятийных и методологических предпосылок становления педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Они могут быть сведены к следующим позициям.

Критерием оценки К. Д. Ушинским корректности использования теоретических методов и познавательных операций другими теоретиками, обращавшимся к педагогической проблематике, является ориентация на требования разума, соответствие законам логики. Данная позиция характеризует К. Д. Ушинского как мыслителя, перешагнувшего в гносеологии рамки религиозного мировоззрения.

Использование теоретических методов исследования К. Д. Ушинским в основном соответствует вышеназванным позициям. Педагог выдвигает в качестве методологических требований:

- использование *tertium comparationis* (третьего члена) в методе сравнения для абстрактной совокупности объектов, которые должны удовлетворять критериям однородности, симметричности, равнообъемности;

- определение изоморфных объектов для проведения различных аналогий, которые позволяют установить корректные связи между прототипом и модельным объектом;

- применение для создания классификаций или типологий рядоположенных элементов;

- проведение исследований в соответствии с требованием принципа беспристрастности, объективности.

Еще одной особенностью методологического подхода К. Д. Ушинского является то, что, признавая значимость индуктивного подхода в целостной структуре научного познания, педагог выходит за рамки обобщения и сопоставления конкретных эмпирических фактов. Он применяет мысленный эксперимент, представляя себе, что произойдет с интересующим его явлением в тех или иных условиях при взаимодействии с другими объектами. К. Д. Ушинский мысленно создает ситуацию, которую было невозможно осуществить в то время на практике, четко

формулирует гипотезу, заключающую допущение или предположение, в форме имплицативного суждения. Аргументация при проверке гипотезы развивается преимущественно в логике ее подтверждения, а не опровержения. В современной методологии науки отмечается, что с точки зрения осуществимости возможны два вида мысленных экспериментов – те, которые являются частью подготовительной работы для последующего проведения реального эксперимента и идеализированные эксперименты. В работах К. Д. Ушинского имеет место только идеализированный эксперимент, который осуществляется в ходе оперирования с идеализированными объектами.

Следует отметить, что реальный эксперимент в строгом смысле данного слова не является у К. Д. Ушинского конструктивным фактором развития и совершенствования педагогики. Содержательное приращение методологического и теоретического знания проходит преимущественно в рамках мысленного эксперимента, формой рационализации опыта являются упорядочивающие схемы, представленные в классификациях и типологиях. Это свидетельствует о появлении элементов научной эмпирии как фундаментальной предпосылки создания теории педагогической науки.

Применение теоретических методов исследования К. Д. Ушинским осуществляется рефлексивно. Рефлексивное отношение к исследованию явлений педагогической действительности сопровождается в трудах педагога выдвижением новых методологических понятий, о чем свидетельствует введение в научный оборот и собственную исследовательскую практику синонимического категориального ряда. К таким терминам относятся *разбор* (для понятия *анализ*), *сводка* (для понятия *синтез*), *параллелизм* (для понятия *аналогия*).

Характерным для творческого стиля К. Д. Ушинского является использование такого нетрадиционного для педагогической мысли того времени приема концептуализации, как формулирование вопросов, в том числе риторических.

Одной из особенностей применения риторических фигур следует, по нашему мнению, считать их использование в контексте неявных отрицательных определений. Риторический вопрос является кульминационным пунктом, завершающим последовательность отрицательных определений, идущую от антропометрических характеристик человека к его социальному качеству; он фиксирует невозможность однозначного определения понятия.

Особенностью применения риторических фигур К. Д. Ушинским являются риторические обращения. Данный прием позволяет педагогу выразить свое эмоциональное отношение к рассматриваемым проблемам и является нетипичным для научно-педагогического стиля изложения. Он создает ситуацию свободного высказывания и не предполагает непосредственной реакции риторического адресата, что в значительной мере расширяет границы эмоциональных оценок гносеологической проблематики. В качестве адресата в педагогических работах

К. Д. Ушинского выступают обладающие и не обладающие даром речи адресаты (в том числе вещи, явления природы, литературные персонажи).

Вопросные ряды следует считать качественно специфическим приемом, позволяющим К. Д. Ушинскому концептуализировать и объективировать педагогическое знание. Логическая последовательность, в которой представлены суждения, содержащие утверждения в форме вопросов, строятся по принципу восхождения к самому существенному. Анализ варианта концептуализации, представленный в виде вопросного ряда, позволяет сделать предварительный вывод о том, что суждения автора носят в целом утверждающий характер.

Большую роль в становлении теоретических основ теории К. Д. Ушинского играет метод сравнения. Он используется как методологический „инструмент”, позволяющий не только ясно выражать свои мысли, но и оформлять новые идеи адекватно содержанию рассматриваемого предмета.

Чаще всего К. Д. Ушинский сравнение использует корректно; он прибегает к данной познавательной операции тогда, когда ставит перед собой задачу выявить количественные и качественные характеристики объектов. В этих случаях он избирает абстрактную совокупность однородных объектов, предметов, абстракций, образующих класс. Таковыми, например, являются содержание детских книг, поведение ленивцев и тружеников, особенности предметной и классной систем обучения.

Можно выделить также своеобразные теоретические методы, использованные К. Д. Ушинским. Педагог применяет типичные только для него способы вывода новых знаний. К их числу относится оригинальный вариант концептуализации, представляющий собой вопросный ряд. Особенностью его построения является наличие кульминации, позволяющей усилить смысловой акцент суждения, подлежащего дальнейшему осмыслению.

Использование методов, введенных К. Д. Ушинским в научно-педагогический оборот, позволило ему сформулировать концептуально важные положения, составившие исходную теоретическую основу педагогической науки. Они выражены в форме допущений, последовательно развивающихся гипотез, описывающих идеализированный объект – воспитательную действительность - во множествах форм его проявления. При применении теоретических методов К. Д. Ушинским задаются нормативные основы их использования, что является свидетельством перехода к нормативному уровню методологии.

Выявленные особенности применения К. Д. Ушинским методов исследования дают основание утверждать, что наиболее активно педагогом используются интерпретация и реинтерпретация, которые понимаются им как единство эмпирического и теоретического. На эмпирическом уровне исследовательской практики педагог оперирует сведениями, информацией, знаниями, добытыми предшественниками и современниками, а также

событиями духовной жизни общества, участником или наблюдателем которых являлся он сам. На теоретическом уровне осмысления явлений педагогической действительности К. Д. Ушинский оперирует абстрактными моделями, воплотившими систему аргументации, примененную авторами анализируемых работ, а также конструктами, включающими компоненты и уровни образовательных систем.

Теоретический уровень интерпретативного подхода характеризуется:

- повышенным вниманием педагога к логической корректности при обосновании идей теоретиками, воззрения которых подвергаются переосмыслению;

- значительной долей заинтересованности, полемичности и пристрастности, что проявляется во введении в авторский словарь понятий-неологизмов (философы-примирители, интеллекция и др.);

- выдвижением методологических требований на уровне регулятивов (принцип предварительного отказа от однозначных оценочных суждений в отношении анализируемого содержания и принцип интуитивной реконструкции духовного горизонта автора и его реакции на оценку, в том числе критическую).

Интерпретация и реинтерпретация выступают важными порождающими механизмами, в них пересекаются две траектории – траектория развития педагогического знания и личности самого интерпретатора. Изучение работ К. Д. Ушинского в методологическом ракурсе позволяет расширить представления об интерпретации как способе антидогматического мышления.

Таким образом, отечественная педагогическая наука в лице ее основоположника К. Д. Ушинского в своем методологическом развитии прошла самобытный путь становления. В отличие от немецкой педагогики, развившей эмпирические основы в форме экспериментального освоения педагогически значимой действительности (Базедов, А. Шписс, А. Ян, Гутс-Мутс и др.), русский педагог следовал путем ее освоения через научную эмпирию.

Наследие К. Д. Ушинского является примером рефлексивного отношения к процессу педагогического творчества. Изучение его работ именно в методологическом плане позволяет оценить подлинный вклад педагога в развитие научных основ педагогики, что будет способствовать повышению интереса к методологии научного исследования.

Дементьева М. М. Дослідницький інструментарій як засіб підвищення методологічної культури студентів

У статті автор наголошує на потребності ідей К. Д. Ушинського як основоположника наукової педагогіки в Росії, торкаючись його педагогічної системи. Важливим питанням є використання теоретичних методів дослідження К. Д. Ушинського.

Ключові слова: методологія, метод порівняння, методологічні вимоги, уявний експеримент.

Дементьева М. Н. Исследовательский инструментарий как средство повышения методологической культуры студентов

В статье автор отмечает нужности идей К. Д. Ушинского как основоположника научной педагогики в России, касаясь его педагогической системы. Важным вопросом является использование теоретических методов исследования К. Д. Ушинского.

Ключевые слова: методология, метод сравнения, методологические требования, мысленный эксперимент.

Dementieva M. M. Research Tools as a Means of Improving the Methodological Culture of the Students

In the article the author notes the necessity of ideas K. Ushinskiy as the founder of scientific pedagogy in Russia, touching his pedagogical system. An important issue is the use of theoretical methods of research K. Ushinskiy.

Key words: methodology, the method of comparison, the methodological requirements, the thought experiment.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.33:37.013

О. І. Єфремова

**ІГРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – СУЧАСНИЙ ВИКЛАД ЯК
НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Постановка проблеми. На сучасному етапі концепція розвитку педагогічної освіти спрямована на зміну вимог до особистості педагога та актуалізує проблему якості підготовки фахівців з орієнтацією на самовдосконалення та суб'єктну готовність до здійснення професійної діяльності. Формування компетентного майбутнього викладача з використанням у професійній підготовці інноваційних освітніх технологій потребує інтегративного та системного вивчення. Ігрова компетентність, оволодіння якою дозволить викладачу впливати на формування умінь та навичок інтелектуального та творчого розвитку учнів; придбати інноваційний практичний досвід розв'язання інтелектуальних, творчих проблем, повинна стати результатом ефективної підготовки випускника ВНЗ до використання ігрових технологій у майбутній практичній професійно-педагогічній діяльності.

Мета: дослідити ігрову компетентність майбутнього викладача як сучасну наукову прблему.

Виклад основного матеріалу. Поняття „ігрова компетентність” є видовим щодо поняття „професійно-педагогічна компетентність

майбутнього викладача”. Категорія „професійно-педагогічна компетентність викладача” з’явилась наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ ст., хоча цей феномен тривалий час був об’єктом пильної уваги педагогів, методистів, психологів. Вихідною позицією у визначенні змісту поняття „професійна компетентність учителя” є загальноприйняте тлумачення понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентний”, відображене у довідкових джерелах та енциклопедіях. Ці поняття з’явилися у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці наприкінці минулого сторіччя. Аналіз дослідження сутності понять „компетенції” та „компетентності” (О. Дахін, І. Зимня, Дж. Равен, М. Стобарт, Г. Селевко, А. Хуторський, Ю. Татур, та ін.) свідчить, що однозначного та єдиного розуміння цих понять не існує.

Так, Тлумачний словник російської мови Д. Ушакова дає поняття „компетенції” як коло питань, явищ, у яких людина володіє авторитетністю, знаннями, досвідом, а компетентна людина це „досвідчена людина, яка визнана обізнаною у будь-якому питанні” [5].

У французькій мові „competent” має юридичний відтінок та перекладається як правомірний. У англійській мові „competence” набуває значення якості особистості.

„Сучасний словник іншомовних слів та виразів” визначає „компетентний” як знаючий, досвідчений у певній галузі; який має право за своїми знаннями чи досвідом робити чи вирішувати будь-що, судити про що-небудь [3].

На думку І. Зимньої, вперше освіта, зорієнтована на розвиток компетенцій, з’явилась в загальному контексті. Поняття „компетенція” застосовувалось до теорії мови, трансформаційної граматики Н. Хомського. Було звернено увагу на різницю між знаннями мови співрозмовника та уживанням мови в різних ситуаціях [1]. Хоча терміни „компетентність”, „компетенція” достатньо традиційні для лексичної практики, однак змістово-педагогічну спрямованість вони отримали тільки у 70-і роки ХХ століття. В цей же час відповідно до рекомендацій Ради Європи щодо оновлення освіти, також збільшилась увага науковців та практиків до цих понять [1]. У дослідженнях вчених США та Західної Європи компетентність розглядається як рівень сформованості знань, навичок, здібностей, ініціатив особистості, необхідних для ефективного виконання певної діяльності (Дж. Равен, М. Стобарт та ін.).

А. Хуторський визначив, що „компетенція” – це сукупність взаємопов’язаних якостей людини (знань, умінь, навичок та засобів діяльності), що утворюються стосовно певного кола предметів та процесів та необхідні, щоб якісно та продуктивно діяти стосовно них. „Компетентність” – наділення людини відповідною компетенцією, яка вміщує її особисте ставлення до неї та предмета діяльності [6].

З огляду на вищезазначене, ми переконались, що спільним для всіх визначень поняття компетентності є сукупність знань, умінь та навичок, форм діяльності, необхідних для виконання певного завдання.

Компетентність – характеристика особистості, яка говорить про її здатності та готовність виконувати функції у межах певних компетенцій. Компетенція – інформативна обізнаність, наявність знань, навичок, способів діяльності в окремій предметній області; сукупність прав та повноважень. Ми вважаємо, що ототожнювати ці два поняття не слід, адже у професійно-педагогічній практиці вони несуть різне змістове навантаження.

Тож, що означає „бути компетентним”? Більшість респондентів, даючи відповідь на це питання, сходиться у тому, що бути компетентним – це бути здатним у випадку необхідності мобілізувати отримані знання та досвід. Таким чином, компетентність виявляється в конкретній ситуації, що є важливим чинником при розробці системи оцінювання компетентності особистості. На сьогоднішній день для компетентного спеціаліста важлива культура праці, яка включає знання трудового законодавства, комунікативні вміння та соціальне партнерство, навички професійної самоосвіти.

Для уточнення сутності та особливостей ігрової компетентності слід розглянути деякі способи типізації професійної компетентності.

Трактування професійної компетентності викладача у науковій літературі говорить про складність та неоднозначність досліджуемого феномену. Б. Гершунський, Т. Добудько, С. Мелешина, Н. Матяш оперують поняттям „професійна компетентність”, Л. Мітіна використовує поняття „педагогічна компетентність”, Ю. Кулюткин говорить про „професійно-педагогічну компетентність”, В. Адольф застосовує поняття „професійна компетентність викладача”. Однак за змістом ці поняття фактично не відрізняються один від одного та можуть виступати синонімами.

Професійна компетентність викладача – базовий показник його професіоналізму як окремої інтегрованої освіти особистості, який виявляється у різноманітній педагогічній діяльності.

Можна додати, що різниця у поняттях „компетенція” та „компетентність” полягає у тому, що остання має суб’єктний характер. Тобто компетентний спеціаліст – суб’єкт, який володіє певними компетенціями (знаннями, досвідом, навичками, способами дій), які дозволяють йому виконувати професійну діяльність у певній області. Суб’єктність професійно-педагогічної компетентності виявляє особливу специфіку даного феномену, який залежить від особистісних якостей носія педагогічної професії. Як зазначила М. Лук’янова, компетентність вчителя – це „сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі” [2].

Аналіз різних підходів до визначення сутності професійно-педагогічної компетентності став тією основою, яка дозволила нам з’ясувати сутність видового поняття „ігрова компетентність” викладача.

Аналіз літератури дозволив нам визначити ігрову компетентність як інтегративну якість особистості викладача, яка має складну структуру та складається з когнітивного, комунікативно-діяльнісного, конотативного, емоційно-ціннісного та особистісного компонентів. Всі виділені

компоненти тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Взаємодія вказаних компонентів ігрової компетентності, як єдиної та цілісної системи, складає її своєрідну архітектуру. Ігрова компетентність – специфічна характеристика особистості викладача, яка свідчить про його здатність та готовність ефективно застосовувати ігрові технології у майбутній професійній діяльності. Ми вважаємо доцільним розглянути кожен з компонентів структури ігрової компетентності більш детально.

У формуванні ігрової компетентності майбутніх викладачів особливу роль відіграє когнітивний компонент: сукупність знань студентів щодо гри як важливої діяльності тих, хто навчається; загальних та специфічних рис ігрової діяльності; розуміння різноманітних теорій виникнення гри, особливостей дидактичних ігор; наявність власного досвіду участі у ділових та рольових іграх під час вивчення іноземної мови, а також досвіду проектування та проведення ігрових технологій у студентській групі та шкільному класі під час виробничої практики.

Комунікативно-діяльнісний компонент – спільна діяльність та співпраця студентів один з одним, студентів та викладачів завдяки досягнення спільних цілей. На формування ігрової компетентності цей компонент впливає завдяки організованій спільній діяльності, у якій суб'єкти освітнього процесу використовують форми усного та письмового виразу думок, тренуються під час ділових ігор вести переговори та проводити презентації. Студенти опановують навички міжособистісних відносин та готовності до толерантного прийняття один одного. Також студенти отримують досвід прийняття нестандартних рішень у нових ситуаціях. Під час спільної діяльності викладачів та студентів виникають нові форми, методи та прийоми роботи майбутніх викладачів іноземної мови, які апробуються в рамках освітнього процесу. Це надає студентам цінний особистісний досвід народження нових ідей та їх втілення у реальних життєвих ситуаціях.

Особливу значущість у підготовці студентів до використання ігрових технологій має конотативний компонент, який припускає готовність випускника прийняти ігрову позицію, засвоїти певні моделі поведінки, пов'язані зі скороченням дистанції між викладачем та тим, хто навчається.

Емоційно-ціннісний компонент ігрової компетентності ми пов'язуємо з прийняттям студентами ігрових технологій як особистісної та професійної значущості. Під час ігрової діяльності суб'єкт виявляє певні почуття з приводу отриманого досвіду. Це сприяє народженню нових значень (і професійних, і особистісних). Студенти розуміють що існує різноманіття ефективних методів та форм проведення ігор. Тут відбувається осмислення необхідності творчого пошуку в професійній діяльності викладача та відповідальності за прийняття нових рішень у проблемних ситуаціях. Позитивне сприйняття різноманітних ігрових технологій допомагає усвідомлювати їхню значущість у стимулюванні пізнавального інтересу до предмету, у розвитку гуманістичних міжособистісних відносин у групі. Емоційно-ціннісний компонент

пов'язано з наявністю у майбутніх викладачів особистісних переваг, з вибіркоким ставленням до різноманітних ігор. Також студенти розуміють та намагаються нейтралізувати можливі негативні наслідки використаних ігрових технологій.

Особистісний компонент охоплює дві підструктури: інтраперсональні та інтерперсональні якості (суб'єктність, відповідальність, творчість, толерантність, емпатію та рефлексію). Інтраперсональні якості характеризують ставлення студента – майбутнього викладача до себе, а інтерперсональні якості характеризують ставлення студента до інших. Інтерперсональні якості припускають визнання суб'єктності, толерантності, креативності, відповідальності, рефлексії іншого, ставлення до інших як до особистостей. Інтерперсональні якості спрямовані на створювання умов для розвитку відповідальності, креативності, емпатії, толерантності, рефлексії, критичного мислення у тих, хто навчається.

Ми розглядаємо ігрову компетентність викладача іноземної мови як результат цілісної професійно-особистісної та соціокультурної освіти, яка забезпечує ефективність застосування ним різноманітних ігрових технологій. Мається на увазі, що майбутній викладач іноземної мови повинен засвоювати досвід ігрової культури; вміти займати ігрову позицію; розвивати особистісну спрямованість на гру; володіти ігровими вміннями та динамічно використовувати прийоми ігрового спілкування та ігрової техніки; створювати нові засоби взаємодії в кожній окремій сукупності професійних та життєвих обставин; володіти культурними та мовними знаннями, та вдало їх втілювати під час гри, що в сукупності характеризує поняття „ігрова компетентність”.

Необхідність формування практичних умінь та навичок у режимі ігрової взаємодії потребує дотримання загальних принципів. Ми погоджуємось з А. Панфіловою, яка надає принципи, яких необхідно дотримуватися викладачу при формуванні ігрової компетентності: [4]:

- принцип ефекту, який полягає у створенні творчих, психологічно комфортних умов є неодмінною умовою навчання; евристичному оптимізму викладача, який дозволяє учасникам ігрової взаємодії швидше адаптуватися, почувати себе частиною групи;

- принцип мети, за яким викладач повинен вибудовувати ієрархію цілей свого навчання, цілей на кожне ігрове заняття та в кожний окремий період групи;

- принцип навчальної спрямованості ігрового моделювання передбачає передачу та засвоєння нових знань, вмінь та навичок. Джерелом цього комплексу виступають: викладач, який проводить ігрове заняття; партнери по спілкуванню, різні практичні ситуації. Перевагою ігрових технологій є те, що учасники не отримують готові знання, компетентність, а самостійно приходять до неї в силу своєї активності;

- принцип вправи, де викладач повинен вдало відбирати ігровий матеріал стосовно цілей навчання.

Важливого значення ми надаємо тому факту, що не кожен викладач, який намагається впроваджувати ігрові технології навчальний процес, здатен усвідомити необхідність спеціальної ігрової компетентності. Практика свідчить, що більшість з них спочатку намагаються застосувати ігрові технології, а потім розуміють, що потрібно серйозно вивчати ігрове моделювання.

Для проведення ігрових технологій на високому професійному рівні, організації групової взаємодії, діагностики освітньої та розвивальної результативності, надання навчальному процесу інтерактивного характеру, викладачу потрібні не тільки професійні уміння та навички, але й певна компетентність, яка включає в себе спеціальні комунікативні, інтерактивні, іротехнічні знання, уміння, навички [4].

Висновки. Таким чином, ігрова компетентність є така інтегративна характеристика особистості викладача, яка впливає на формування умінь та навичок інтелектуального та творчого розвитку учнів, надає інноваційний практичний досвід розв'язання інтелектуальних та творчих проблем та є результатом ефективної підготовки майбутнього викладача до використання ігрових технологій у майбутній практичній професійно-педагогічній діяльності.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Потребується додаткові дослідження, пов'язані з розробкою теоретичних основ комплексного використання ігрових технологій у педагогічній освіті.

Список використаної літератури

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42. **2. Лукьянова М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56 – 61. **3. Новейший** словарь иностранных слов и выражений. – М. : ООО „Изд-во АСТ” : Харвест, 2002. – 976с. **4. Панфилова А. П.** Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр „Академия”, 2006. – 368 с. **5. Толковый** словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. И. Ушакова. – М., 1935. – Т. II. – 1375 с. **6. Хуторский А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

Єфремова О. І. Ігрова компетентність – сучасний виклад як наукова проблема

У статті розглянуто теоретичний зміст поняття ігрової компетентності майбутнього викладача на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти. Автор проаналізував визначення понять: „компетентність”, „компетенція”, компетентний, „професійна

компетентність”, і вітчизняних, і зарубіжних науковців. Розглянуто структуру ігрової компетентності; способи типізації професійної компетентності; принципи, яких необхідно дотримуватися майбутньому викладачу для формування ігрової компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, ігрова компетентність, загальнопедагогічна підготовка, майбутні викладачі, ігрові технології.

Ефремова О. И. Игровая компетентность – современное изложение как научная проблема

В статье анализируется теоретическое содержание понятия игровой компетентности будущего преподавателя на современном этапе развития педагогического образования. Автор проанализировал определения понятий: „компетентность”, „компетенция”, „профессиональная компетентность”, „компетентный” как отечественных, так и зарубежных ученых. Рассмотрена структура игровой компетентности; способы типизации профессиональной компетентности; принципы, которых необходимо придерживаться будущему преподавателю для формирования игровой компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, игровая компетентность, общепедагогическая подготовка, будущие преподаватели, игровые технологии.

Yefremova O. I. Playing Competence – Modern Exposition as a Scientific Problem

The article analyses theoretical content of the „future teachers’ professional playing competence” conception. Definitions of the notions: „competence”, „competency”, „competent”, „professional competence” are analyzed. The main structure components of playing competence; ways of typification; principles of formation of playing competence are showed.

Key words: competence, competency, professional competence, playing competence, general pedagogical training, future teachers, playing technologies.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

А. М. Зубко, І. Я. Жорова

РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Інноваційні процеси розвитку інформаційного суспільства в поєднанні із соціально-економічними, політичними, культурними та іншими змінами, що відбуваються в Україні на початку ХХІ ст., вимагають суттєвих змін у різних сферах діяльності, і насамперед в освітній галузі. Джерела саморозвитку освіти перебувають у інтелектуально-творчому потенціалі, професіоналізмі вчителя, оскільки він як суб'єкт педагогічного процесу є головною дійовою особою будь-яких освітніх перетворень, упроваджує у практику роботи навчальних закладів останні досягнення науки, реалізовує національні традиції у вихованні молоді, – усе це зумовлює підвищення вимог до його професійних якостей.

Інтенсифікація процесів в освітньому просторі України центрує увагу суспільства на необхідності неперервної освіти педагогів, яка є важливою умовою розвитку особистості та її творчого потенціалу. Післядипломна освіта триває впродовж професійної діяльності вчителя та забезпечує зростання рівня володіння професією з урахуванням набутого досвіду та особистісних змін, що відбуваються з мірою дорослішання людини. Безперервність підвищення кваліфікації педагога спрямована не тільки на послідовне удосконалення його професійних надбань, збагачення і оновлення знань і умінь, а й на розвиток особистісних якостей, вдоволення індивідуальних освітніх потреб, забезпечення соціального захисту та самореалізації у процесі професійної діяльності.

Піднесення освіти на якісно новий рівень, відродження і розбудова національної системи освіти взаємопов'язані з її гуманізацією, перенесенням особистості у центр інтересів держави, її освітньої політики і навчальних процесів у кожній з ланок системи безперервної освіти. Розвиток особистості того, хто навчається, має перетворитися на мету функціонування освітніх систем.

У цьому контексті особливої ваги набуває проблема гуманізації педагогічної освіти, оскільки виховувати особистість може тільки особистість. А отже гуманізація сучасної школи починається із гуманізації освіти вчителів.

Проблемам освіти дорослих, фахівців з певним життєвим і професійним досвідом присвячено роботи С. І. Змієвого, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійника, Н. Г. Протасової. Теоретичні та методичні засади освіти дорослих висвітлено також у працях А. І. Анциферової, С. Г. Вершловського, В. Б. Гаргай, Ю. М. Кулюткіна, О. В. Онушкіна, Н. Г. Протасової, В. Г. Сухобської, Ю. В. Укке.

Науковці Г. О. Бермус, М. В. Кларин, М. Ю. Красовицький, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Т. І. Сущенко, К. П. Тонконога у своїх працях розглядають проблеми гуманізації освіти та особистісного орієнтування процесу навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Але слід зауважити, що дослідники приділяли увагу, переважно, загальним підходам та теоретичному обґрунтуванню гуманізації освіти дипломованих педагогів, технологічні ж питання реформування даної галузі освіти педагогічних кадрів залишаються малорозробленими.

Метою статті є розгляд особливостей розвитку післядипломної освіти педагогів в контексті сучасних гуманістичних тенденцій.

Філософія освіти і освітня політика української держави повсякчас ґрунтувалися на соціоцентричному підході, який акцентує увагу на максимальній суспільній користі людини та передбачає, що результатом освіти є оволодіння визначеними знаннями, вміннями і навичками.

Утім, сучасне суспільство зацікавлене в подоланні надмірної технологізації освітньої галузі. Так, Є. П. Голобородько наголошує на тому, що „...в психолого-педагогічній науці розробляються теоретико-методологічні засади педагогіки „сильної духовної дії”. Уводиться категоріальне поняття „справа життя”, що передбачає переорієнтацію з когнітивно-інтелектуальних на емоційно-етичні духовні засади. Адже це закладено в суті нашої вітчизняної педагогіки – людиноцентрованої на відміну від західноєвропейської – технологічно центрованої” [1, с. 84].

Не викликає сумніву, що зміна однієї парадигми на іншу зумовлює реконструювання всієї галузі педагогічних знань на нових засадах, а саме: формування нових знань про особистість, джерела її саморозвитку, процес неперервного професійного вдосконалення тощо.

Так, у наукових працях виведено й обґрунтовано закономірність процесу збільшування освітніх потреб, яка полягає у тому, що чим вищий освітній рівень особистості, тим активніше вона прагне до продовження освіти. При цьому освіта не тільки вдовольняє і розвиває професійні та духовні потреби фахівця, а й стимулює розвиток нових. Таким чином, у галузі освіти проявляється закон збільшування освітніх потреб, що виявляється потужним механізмом розвитку системи післядипломної освіти педагогів взагалі та підвищення кваліфікації, зокрема [2].

Аналіз наукових розробок, присвячених проблемам післядипломної освіти свідчить, що провідною ідеєю сьогодення є гуманізація освіти фахівців, перенесення у центр уваги освітніх систем індивідуальних освітніх потреб і можливостей педагогічних працівників, всебічний і гармонійний розвиток особистості педагога у процесі його освіти й навчання, підвищення ролі самоосвіти у професійному становленні та розвитку педагога. У цьому контексті, без сумніву, слушною є думка В. В. Олійника, який вважає, що категорію безперервної освіти можна визначати як закономірність розвитку суспільства, у якому розвиток індивіда як самоцінності – основний ресурс створення дійсно гуманістичного суспільства [3]. Тобто верхньої межі досконалості не

існує, людина, фахівець-професіонал удосконалюється протягом усієї своєї педагогічної кар'єри, тому проблеми особистісно спрямованої освіти та навчання педагога у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації зокрема набувають в сучасних умовах загальнодержавного значення.

Саме тому сьогодні фокусує увагу на проблемі професійного розвитку особистості в площині акмеологічного підходу, який розкриває освітню діяльність педагога крізь призму самовдосконалення людини в освітньому просторі, досягнення нею найвищого інтелектуального, професійного та духовного розвитку. Пріоритетними ознаками акмеологічного підходу в післядипломній освіті є вдосконалення людини на всіх етапах її життя; можливість особистісного та професійного розвитку у діяльності груп; оптимістичний погляд на людину та її майбутнє.

Акмеологія визначається як „галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці самоактуалізації творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різноманітних життєвих сферах самореалізації, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації” [4, с. 27 – 28].

Дослідження в галузі акмеології дозволяють розрізнити дорослість як кількість прожитих років і зрілість як якісний показник життєвого й професійного досвіду. Науковці визначають, що період зрілості у людини може настати у віці між 20 і 60 роками і поділятися на часові інтервали (фази) у 7 – 10 років. Кожна фаза завершується кризою розвитку, що супроводжується стрибком з нижчої вікової фази на вищу та зумовлена наявністю енергопотенціалу для вікового новоутворення [5].

Акмеологічний підхід до реалізації потенціалу педагога у післядипломній освіті визначає такі закономірності:

- зрілість особистості вчителя є важливим чинником його професійного становлення;
- особистий розвиток перебуває в залежності від процесу професіоналізації;
- особливості особистості вчителя впливають на процес і результати його професійної діяльності;
- формування і розвиток особистості відбувається у процесі професійної діяльності та піддається впливу [4].

Питання гуманізації середньої та вищої освіти нині достатньо висвітлені з точки зору технології впровадження, але вони частіше малоприсадибні у системі освіти дорослих і не розраховані на її специфіку. Разом з тим, очевидно, що розглядати сьогодні питання освіти окремо від проблеми реформування системи підвищення кваліфікації педагогів у напрямку її гуманізації просто неможливо. У цьому контексті доцільно акцентувати увагу на наукових розробках, присвячених особливостям навчання дорослої людини з базовою освітою і професійним досвідом, а саме андрагогічному підходу.

Визначення сутності андрагогічного підходу зумовлене такими характеристиками дорослої людини як: самостійність у прийнятті рішень; досвід як джерело знань; прагматичність у формуванні мотивів до навчання; практичність отриманих знань.

Особливе ставлення людини з базовою освітою та професійним досвідом до навчання зумовлюють андрагогічні принципи організації освітньої діяльності, що відрізняються від педагогічних. Так, педагогічні принципи, що реалізуються в процесі первинної професійної освіти, базуються на сприйнятті соціального досвіду, рольова позиція того, хто навчається здебільшого є пасивною, що зумовлено несформованістю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок. Тоді як „доросла людина сприймає себе самостійною, є самокерованою особистістю; має достатній запас життєвого, професійного досвіду, що допомагає здійснювати самоаналіз і цілепокладання освітньої діяльності; готова до навчальної діяльності, за допомогою якої можна вирішувати професійні проблеми, досягти конкретних цілей; намагається застосовувати у своїй практиці набуті знання і навички” [6, с. 13].

Визначені характеристики дорослої людини, її ставлення до процесу і результатів освітньої діяльності зумовлюють андрагогічні принципи навчання:

- власний життєвий та професійний досвід – найважливіше джерело отримання знань;
- досвід колег як джерело знань;
- актуальність групової роботи та спільної діяльності того, хто навчається з тим, хто навчає;
- індивідуалізація навчання, що враховує рівень підготовки, досвід та особливості особистості того хто навчається;
- прагматичне цілепокладання освітньої діяльності;
- переорієнтація з акумуляції знань на їх практичне використання;
- процес навчання як складник і стимул самоосвітньої діяльності (розвиток освітніх потреб) [7].

У контексті зазначених андрагогічних принципів навчання актуалізується питання підвищення ефективності сучасної післядипломної освіти педагогів, що вимагає не тільки усвідомлення особливостей освіти дорослих, фахівців з певним життєвим та професійним досвідом і врахування їх у процесі навчання, а й необхідності розробки нових методик, технологій навчання, адекватних системі вітчизняної освіти, конкретним умовам життя і праці педагогів. Таким чином андрагогічний підхід має стати основою функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Технології і методики навчання фахівців повинні розроблятися з урахуванням конкретних особливостей даної системи, а їх упровадження передбачає вдумливу творчу співпрацю науковців, практиків післядипломної освіти, її організаторів та самих слухачів.

Таким чином, реалізація андрагогічного підходу в післядипломній освіті педагогічних кадрів виключає стандартизацію навчального процесу і передбачає різноманітність моделей навчання, що носять варіативний характер залежно від міри дорослішання людини, розвитку її особистості, збагачення життєвого і професійного досвіду.

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку суспільства система післядипломної освіти посідає особливе місце у становленні особистості педагога, сприяє реалізації духовного потенціалу та професійному вдосконаленню. Акмеологічний підхід у неперервній освіті вчителів сприяє усвідомленню ними закономірностей саморозвитку та руху до продуктивної творчої діяльності як вершини професіоналізму. Організація освітньої діяльності педагогів на андрагогічних засадах передбачає зміщення акцентів у післядипломній освіті у напрямку визначення провідної ролі вчителя стосовно реалізації власного навчання у курсовий і міжкурсний періоди та самоосвіти.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаються у ґрунтовних теоретичних і практичних розробках стосовно розвитку професіоналізму педагогів та специфіки організації їх освітньої діяльності з урахуванням досягнень андрагогіки та акмеології.

Список використаної літератури

- 1. Голобородько Є.** Сучасні аспекти професійного становлення: реалії і перспективи // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах / редкол. : В. Кузьменко (голова) та ін. ; Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон : РПО, 2010. – Випуск 5. – С. 83 – 86.
- 2. Зубко А.** Андрагогічні засади інформаційного зв'язку у процесі навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А. Зубко ; редкол. : В. Кузьменко (голова) та ін. // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : РПО, 2010. – Випуск 8. – С. 82 – 87.
- 3. Олійник В.** Безперервна освіта / В. Олійник // Світло. – 2000. – № 3 (17). – С. 11 – 15.
- 4. Кузьмина Н.** Основание фундаментальной и синегретической акмеологии / Кузьмина Н., Пожарский С. // Акмеология – наука XXI століття : міжнар. наук.-практ. конф., зб. матер. / ред. кол. : З. Сіверс, Е. Белкіна, Г. Данилова та ін. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – Розд. 1. – С. 14 – 51.
- 5. Мариновська О.** Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ ; Полтава, 2009. – 500 с.
- 6. Городова Н.** Андрагогіка, або Еліксир професіоналізму... Модель особистісно орієнтованої підготовки педагогічних кадрів до творчої діяльності / Ніна Городова, Олександр Кучерявий // Управління освітою. – 2002. – Число 17. – С. 12 – 15.
- 7. Жорова І.** Розвиток професіоналізму педагога в контексті парадигм післядипломної освіти початку XXI століття / І. Жорова ; редкол. В. Кузьменко (голова) та ін. ; Південноукр. регіон. ін-т

післядиплом. освіти пед. кадрів // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах. – Випуск 10. – Херсон : РПО, 2011. – С. 290 – 294.

Зубко А. М., Жорова І. Я. Розвиток післядипломної освіти педагогів у контексті сучасних гуманістичних тенденцій

У статті розглянуто проблеми післядипломної освіти в Україні в контексті сучасних гуманістичних тенденцій. Визначено особливості навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації на основі акмеологічного та андрагогічного підходів, які розкривають діяльність педагога крізь призму самовдосконалення в освітньому просторі та особливе ставлення людини з базовою освітою і професійним досвідом до навчання.

Ключові слова: післядипломна освіта, педагогічні кадри, гуманізація освіти, андрагогіка, акмеологія.

Зубко А. Н., Жорова И. Я. Развитие последипломного образования педагогов в контексте современных гуманистических тенденций

В статье рассмотрены проблемы последипломного образования в Украине в контексте современных гуманистических тенденций. Определены особенности учебного процесса в учреждениях повышения квалификации на основе акмеологического и андрагогического подходов, которые раскрывают деятельность педагога сквозь призму самосовершенствования в образовательном пространстве и особенное отношение человека с базовым образованием и профессиональным опытом к обучению.

Ключевые слова: последипломное образование, педагогические кадры, гуманизация образования, андрагогика, акмеология.

Zubko A. N., Zhorova I. Ya. Development of Postgraduate Teachers' Education in the Context of Modern Humanistic Tendencies

The article deals with the problem of postgraduate education in Ukraine in the context of modern humanistic tendencies. The peculiarities of the learning process based on acmeological and andragogical approaches in the teachers' training institutes are defined. These approaches reveal the teachers' educational activities through the prism of self-perfecting in the educational space and the special attitude to learning.

Key words: postgraduate education, teaching staff, humanization of education, andragogy, acmeology.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.015.3:159.923

С. Є. Певна

СУБ'ЄКТНИЙ ПРОСТІР САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що формування активної, творчої особистості, здатної реагувати на виклики часу, є пріоритетом державної гуманітарної політики. Сучасний соціум, з одного боку, поглинає замість людини, а з іншого – спонукає її до ствердження власної позиції. Очевидне збільшення конкуренції в усіх сферах життя викликає нагальну потребу у постійному підвищенні кваліфікації, розширенні світогляду, а отже виявленні і розвитку своїх здібностей.

У цій статті ми взяли собі за мету розглянути взаємозв'язок „Я-концепції” і суб'єктного простору особистості, процесу самовизначення і діяльності людини. Даною проблемою займалися такі вчені як М. Боритко, І. Колеснікова, Н. Радіонова, К. Роджерс, О. Федотова, В. Чернобровкін та ін.

Термін „самовизначення” використовується у педагогіці, психології, соціології для позначення процесу, коли людина стає дорослою, орієнтації її в світі цінностей, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії; у зв'язку з визначенням людиною свого місця, призначення, ставлення до світу, суспільства, де здійснюється перехід можливості у дійсність. Самовизначення розглядається як здатність людини будувати життя у відповідності до своєї індивідуальності, як спосіб взаємодії людини і суспільства, як готовність до раціональної організації часу, як здатність до саморегуляції та ін.

Від соціокультурної ідентифікації, самовизначення в культурі залежать взаємовідносини людини з оточуючими, ставлення до власної діяльності, усвідомлення власної індивідуальності та її значущості [5, 12]. В результаті народжуються нові форми культурного простору, які опосередковано впливають на інших людей. Уміння жити в гармонії із собою є не менш цінним, ніж комунікативні навички та соціальна компетентність.

К. Роджерс вважає наявність у людини попереднього досвіду причиною того, що умови середовища самі по собі не визначають її поведінку, як не визначають її самі по собі й внутрішні стимули, що йдуть безпосередньо від індивіда. „Людина живе, діє і розвивається під впливом деякої особливої ніби то проміжної реальності, що являє собою досвід взаємодії індивіда з умовами, що його оточують” [10, с. 94].

Більш конкретно про цю „проміжну реальність” чи „внутрішнє середовище” пише Б. Ломов [6]: „В процесі життя в суспільстві у кожного індивіда формується найскладніша – багатовимірна, багаторівнева та динамічна – система суб'єктивно-особистісних відносин. Її можливо було

б описати як багатовимірний „суб’єктивний простір”, кожний із вимірів якого відповідає визначеному суб’єктно-особистісному ставленню (до праці, власності, інших людей, політичних подій та ін.). Ці виміри і являють собою те, що Е. Еріксон називав „радіусами значущих ставлень”. „Суб’єктивний простір” далеко не завжди співпадає із „простором” суспільних стосунків, в які особистість включена об’єктивно. Нерідко можна зустріти факти „зміщення” суб’єктивних ставлень особистості стосовно тих суспільних стосунків, в які вона включена об’єктивно”.

Дослідження категорій „простір” і „поле” є синонімічними в психолого-педагогічних дослідженнях. Та змістовні ставлення, що є породженими в діяльності, не залишаються в ній безпосередньо приписаними, що виникають лише тоді, коли знову і знов відтворюється дана діяльність, але утворюють особливу сферу, особливий, відносно самостійний план відображення – інакший ніж план конкретного взаємозв’язку цілей, дій та операцій, Б. Братусь [2] приходить до висновку про наявність змістового поля та дієвого поля. Перше він визначає як змістову будову, друге – як власне буттєвий шар свідомості, що проявляється в образах, уявленнях, значеннях, програмах рішень, дій та ін. Саме змістова будова, змістове поле і складають особливу психологічну субстанцію особистості, визначають власне особистісний шар відображення.

Далі він більш визначено говорить про простір особистості, виділяючи в якості його координат, по-перше, діяльність, або, більш узагальнено, буття людини, що визначається як система діяльностей, що змінюють одна одну; по-друге, значення, або, узагальнено, культуру як систему значень, програм, зразків, норм, правил та ін. та, по-третє, змісти, як „значення значень”, як динамічні системи свідомості, що несуть небезсторонні ставлення людини до дійсності, що перетворюють у свідомості цю дійсність. При цьому особистість постає як певний предмет, ідеальне „тіло”, що існує в цих площинах й особливим способом пов’язане і, що відображається в кожній із них.

Діяльність, буття відповідає головним чином на питання, як і чому відбувається цей розвиток?; звернення до площини культури – на питання, для чого, для яких цілей, завдань, для досягнення яких норм та взірців відбувається розвиток?; площина змістів співвідноситься з питанням, заради чого людина живе, заради чого здійснюються всі ці „як”, „чому”, „для чого”?

Повертаючись до робіт К. Роджерса, ми вважаємо, що роль „суб’єктивного простору” в його дослідженнях грає Я-концепція як результат взаємодії індивіда з оточуючим середовищем. В психологічній літературі Я-концепція визначається як сукупність всіх уявлень людини про себе, що сполучена з їх оцінкою, відносно стійка, у більшій чи меншій мірі усвідомлена, що переживається як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з

іншими людьми та ставиться до себе. Настанови, що спрямовані на самого себе, складають:

- образ Я – уявлення індивіда про самого себе;
- самооцінку – емоційно забарвлену оцінку цього уявлення;
- потенційну поведінкову реакцію – ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я та самооцінкою.

„Я-концепція – це теорія самого себе, узагальнене уявлення про самого себе, система настанов стосовно власної особистості” [8, с. 77 – 81]; це цілісний, але не позбавлений внутрішніх протиріч образ власного Я, що виступає як настанова стосовно самого себе і, що включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, самоповаги, себелюбності, самоприниження та ін.; оцінювально-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу та ін.

Я-концепція виконує потрійну роль:

- сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості;
- визначає інтерпретацію здобутого досвіду;
- є джерелом очікувань стосовно самого себе.

Образ Я – одна з найбільш значущих для особистості настанов, вона асоціюється з такими специфічними почуттями як гордість чи приниження. Саме Я-концепція забезпечує спрямованість та стійкість внутрішнього світу людини. Без сформованої Я-концепції людина не може виступати як суб’єкт творчої перетворювальної діяльності.

Прийнято виділяти такі складові Я-концепції, як реальне Я (уявлення про себе у теперішній час), ідеальне Я (те, яким суб’єкт на його думку, повинен стати, орієнтуючись на моральні норми); динамічне Я (те, яким суб’єкт має намір стати), фантастичне Я (те, яким суб’єкт бажав би стати, якби це виявилось можливим) та ін.

М. Боритко порівнює наведені вище міркування про Я-концепцію з результатами дослідження з соціокультурної ідентифікації та приходять до висновку про розуміння Я-концепції як внутрішнього (чи суб’єктного) простору саморозвитку людини. До того ж суб’єктний простір відрізняється від Я-концепції рядом ознак:

– По-перше, це цілісний і в вищій мірі усвідомлений образ себе. Також, як і соціокультурному виховному простору, суб’єктному простору властива цілісність, узгодженість елементів. Щодо цього Я-концепція може розглядатись як більш широка категорія, що співвідноситься з суб’єктним простором як „система” і „цілісність”.

– По-друге, суб’єктний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні. Мати ідентичність означає бути перш за все самим собою в уподібненні себе обраному соціокультурному оточенню. Ідентичність як організація життєвого досвіду в его індивіда охороняє узгодженість та індивідуальність досвіду та підготовляє індивіда до руйнівного впливу середовища; передбачення внутрішньої та зовнішньої безпеки, інтегрує його обдарування і соціальні можливості.

- По-третє, суб'єктний простір – завжди результат власної роботи людини над собою, результат постійного зусилля бути, зберігати свою позитивну ідентичність. Щодо цього воно має значення змістового поля особистості [1, с. 133 – 134].

Розглядаючи педагогічну взаємодію як фактор особистісного саморозвитку учнів та вчителя О. Федотова [11, с. 277] приходять до висновку, що взаємодія з педагогом є для учня досить продуктивним простором саморозвитку, тією сферою буття, в якій він отримує еталонні норми, уявлення та реальні можливості для здійснення власного усвідомленого самовдосконалення під керівництвом досвідченого наставника. Вона відзначає той факт, що педагогічна взаємодія з професійно грамотним і компетентним вихователем здатна стати для підлітка своєрідним „полем тренування” як процес саморозвитку в цілому, так і окремих його складових.

На підставі своїх досліджень О. Федотова стверджує, що взаємодія педагога та учня поряд з іншими аспектами здатна не лише закріпити суб'єктність у юнацтва, але й розвинути у них так звану „спрямовану суб'єктність” [9, с. 467], що дозволяє йому виробити індивідуальний стиль контактів з однолітками та дорослими і зрештою сформувати індивідуальний стиль усвідомленого саморозвитку.

Важливою умовою розвитку суб'єктної позиції студента виступає відповідність зовнішнього педагогічного впливу до його внутрішньо-особистісного потенціалу, „внутрішніх умов”. З одного боку, суб'єктна позиція студента означає відповідність його цілей, мотивів, способів дій педагогічним вимогам, з іншого – вихід за межі вказаних розпоряджень, підпорядкування системи основних відносин завданням особистісного, в тому числі, і професійного самовдосконалення. В ідеалі, система педагогічних вимог не заглушає, а ініціює здібності студента у пошуку шляхів життєво-професійного росту, стимулює його активність, винахідливість, творчі спрямування.

Впровадження категорії суб'єктного (або внутрішнього) простору саморозвитку неминуче призводить до розглядання його часової організації. Розкрити специфіку особистісного часу, як показує в своєму дослідженні Н. Радіонова [7], дозволяє принцип відтворення. Згідно з цим принципом, відтворення стосунків, тобто їх „повернення” до особистості, здійснюється через механізми об'єктування (особистість творить свої стосунки зі світом) та суб'єктування (вона „впізнає” себе в новій якості в своєму об'єктивному виявленні).

Кожне ставлення має відповідний період відтворення, протягом якого є активним, значущим. А в сукупності всі ці ставлення характеризують структуру особистісного часу, яке визначає взаємодію особистості зі світом, що відбувається в об'єктивному часі. Тобто, істотний вплив на особистість чинять такі події, які припадають на період її активності – є своєчасними, значущими.

В свою чергу, самі події також мають відповідну часову протяжність, об'єктивну (що не залежить від особистості) логіку розвитку, тому, якщо ця логіка не вловлюється особистістю, то подію не вдається ні відсунути, ні прискорити, ні взагалі попередити. Ось чому взаємодію особистості з дійсністю необхідно розглядати одночасно у логіці особистісного і об'єктивного суспільного часу, в об'єктивній логіці розвитку самих подій [7, с. 51 – 52]. У зв'язку з цим Н. Радіонова пропонує взаємодію, що спеціально організується і яка спрямована на розвиток особистості та її стосунків так, щоб:

– по-перше, хід подій відповідав логіці особистісного часу (мається на увазі урахування відповідних періодів життя особистості);

– по-друге, щоб активність особистості була своєчасною логіці розвитку сукупного суб'єкта;

– по-третє, щоб активність особистості і сукупного суб'єкта була своєчасна логіці розгортання об'єктивного часу.

Формування суб'єктного простору саморозвитку можливе шляхом перегляду попередніх, теперішніх і майбутніх ідентифікацій, вироблення їх якісно нового поєднання, що вимагає від людини мобілізації всіх внутрішніх сил і часу. Соціокультурний контекст може сприяти або перешкоджати формуванню у індивіда почуття ідентичності. Отже правомірним є розглядання простору виховання як міри буттєвого об'єму і змістового контексту, в якому зароджується проблематика виховання [3, с. 148].

Просторові характеристики виховання (змістова спрямованість, парадигмальність, відношення до суб'єкта) задають організацію виховання, конкретні перспективи педагогічної діяльності, її результативності. Цікавим є зауваження І. Колеснікової [3, с. 151] про динаміку взаємопереходів зовнішнього простору соціального виховання і внутрішнього простору людини, коли зовнішнє може звужуватись і переміщуватись у внутрішнє, а внутрішнє розгортатись зовні.

Сучасна ситуація передбачає здатність людини до самозмінювання як способу прийняти виклик реальності, що швидко змінюється, орієнтуючись на автономність, незалежність, опору на власні сили, але глобальні комунікації, стандартизація, механізація загрожують ідентичності. Внутрішній суб'єктивний простір саморозвитку і є та „проміжна реальність” (К. Роджерс), яка не дозволяє зруйнувати цілісність людини, її саморозвиток.

Сформованість суб'єктного простору саморозвитку визначає міру внутрішньої свободи індивіда, міру „самостійності людини”, її духовне самовизначення в суспільстві, в культурі і в собі самому. Внутрішня свобода, вважає В. Кузнецов [4], – це свобода, перш за все – духовна, це влада духа над тілом і душею. Звільнити себе не означає стати незалежним від інших людей, але стати господарем своїх пристрастей, духовно облагородити і перетворити їх.

Таким чином ми дісталися висновку, що внутрішньою основою гідності, формою організації внутрішнього простору саморозвитку індивіда є спрямованість особистості. Від самовизначення залежать взаємовідносини людини з оточуючими, ставлення до власної діяльності, усвідомлення власної індивідуальності та її значущості. Під Я-концепцією вчені розуміють теорію самого себе, узагальнене уявлення про самого себе, систему настанов стосовно власної особистості. Вона забезпечує спрямованість та стійкість внутрішнього світу людини. Без сформованої Я-концепції людина не може виступати як суб'єкт творчої перетворювальної діяльності. Для нас важливим постає те, що Я-концепція – не статичне, а динамічне психологічне утворення. Я-концепція може розглядатись як внутрішній (чи суб'єктний) простір саморозвитку людини, але існують деякі відмінності між цими поняттями. Суб'єктному простору властива цілісність, узгодженість елементів. Я-концепція розглядається як більш широка категорія, що співвідноситься з суб'єктним простором як „система” і „цілісність”. Суб'єктний простір – завжди результат власної роботи людини над собою, результат постійного зусилля бути, зберігати свою позитивну ідентичність.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні саморегуляції та самоусвідомлення, як важливих факторів становлення суб'єкта.

Список використаної літератури

- 1. Борытко Н. М.** Пространство воспитания : образ бытия : Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
- 2. Братусь Б. С.** Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
- 3. Колесникова И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
- 4. Кузнецов В. В.** Достоинство как нравственная ценность : Дис. на соиск. степ. канд. филос. наук / В. В. Кузнецов. – СПб., 1998. – 148 с.
- 5. Кучерявий О. Г.** Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.
- 6. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 409 с.
- 7. Радионова Н. Ф.** Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Ф. Радионова. – Л., 1991. – 470 с.
- 8. Реан А. А.** Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопр. психологии / А. А. Реан. – 1990. – № 2.
- 9. Рогов Е. И.** Личность учителя : теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
- 10. Роджерс К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной / К. Р. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
- 11. Федотова Е. Л.** Педагогическое взаимодействие как фактор личностного развития учащихся и учителя : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Л. Федотова. – Иркутск, 1998. – 345 с.
- 12. Чернобровкін В. М.**

Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія / В. М. Чернобровкін – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 448 с.

Певна С. Є. Суб’єктний простір саморозвитку особистості

Статтю присвячено питанню суб’єктного простору саморозвитку особистості. У статті розглядаються та порівнюються визначення суб’єктного простору та Я-концепції особистості. Визначено, що від самовизначення залежать взаємовідносини людини з оточуючими, ставлення до власної діяльності, усвідомлення власної індивідуальності та її значущості. У статті підкреслюється, що сформованість суб’єктного простору саморозвитку визначає міру внутрішньої свободи індивіда, міру самостійності людини, її духовне самовизначення в суспільстві, в культурі і в собі самому.

Ключові слова: самовизначення, ідентифікація, я-концепція, суб’єктний простір, буття.

Певная С. Е. Субъектное пространство саморазвития личности

Статья посвящена вопросу субъектного пространства саморазвития личности. В статье рассматриваются и сравниваются определения субъектного пространства и Я-концепции личности. Определено, что от самоопределения зависят взаимоотношения человека с окружающими, отношение к собственной деятельности, осознание собственной индивидуальности и ее значимости. В статье подчеркивается, что сформированность субъектного пространства саморазвития определяет степень внутренней свободы индивида, степень самостоятельности человека, его духовное самоопределение в обществе, в культуре и в самом себе.

Ключевые слова: самоопределение, идентификация, я-концепция, субъектное пространство, бытие.

Pevna S. Ye. Subject Space of Personality Self-development

The article deals with the problem of personality self-development subject space. Subject space and self-conception definitions are given and compared in the article. It was established that interrelations, attitude to personal activity, understanding of one’s own individuality and its importance depend on self-realisation. There have been emphasized that generated subject space of self-development determines personality internal freedom extent, individual independence, spiritual self-determination in society, culture and in oneself.

Key words: self-determination, identification, self-conception, subject space, being.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.88

М. И. Полетаева

ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время сфера высшего образования становится одним из главных объектов государственных реформ. Речь идет о смене способов преподавания, охватывающих всю систему обучения, об использовании инновационных подходов, методов и способов обучения. Безусловно, данный процесс требует значительных временных затрат. Кроме того, как правило, современная Российская наука отличается чрезмерным теоретизированием, и многие, действительно, важные и полезные открытия и идеи не сразу находят отражение в практической деятельности субъектов обучения. Однако не следует забывать о важных достижениях развития высшей школы, которые сегодня стали для нас уже привычными. Это и проведение большого количества интересных форумов и Интернет-конференций по различным направлениям науки, и широкое распространение дистанционного обучения, и организация ряда научно-практических конференций по модернизации современного образования с привлечением зарубежных специалистов с целью передачи практического опыта преподавания и методической составляющей процесса обучения.

Сегодня активно развивается теория и методика преподавания иностранных языков. Наиболее актуальным является совершенствование данной отрасли науки в сфере высшего образования, так как ввиду изменений экономических и политических условий развития, Россия вступает в тесное сотрудничество с различными странами Запада и Востока, поэтому практическое владение, по крайней мере, одним иностранным языком становится обязательным для современного специалиста любой отрасли.

Исследуя вопрос о преобразованиях в высшей школе, нами были выделены три основные направления реформирования:

1. Подготовка квалифицированных, творческих педагогических кадров для работы в ВУЗе, а также создание условий и возможностей переподготовки и повышения уровня педагогического мастерства и профессионализма преподавателей.

2. Модернизация средств обучения.

3. Создание оптимальных условий для эффективного обучения по выбранной специальности (наличие оборудованных мест для проведения занятий, лабораторных классов, а также наличие компьютеров, мультимедийных проекторов и других необходимых современных технических средств обучения).

В данной статье затрагивается проблема модернизации средств обучения в высшей школе. На наш взгляд, исследование этого вопроса

является одним из наиболее актуальных ввиду следующих обстоятельств: как известно, процесс обучения состоит из трех составляющих, а именно из цели обучения, содержания и средств обучения. Они образуют единую взаимосвязанную систему, в которой каждый из компонентов определяет содержание другого. Так, содержание обучения формируется исходя из целей обучения, а все это, в свою очередь, находит отражение в средствах обучения, то есть в учебнике, УМК, учебном пособии и т.д. Поэтому, становится очевидной роль *учебника* в организации и проведении процесса обучения. Безусловно, не следует недооценивать функцию преподавателя и важность уровня его педагогического мастерства, однако в триаде „преподаватель – учебник – учащийся”, именно учебник, как основное средство обучения, играет связующую роль между преподавателем и студентом, обеспечивая определенную автономию в работе обучающегося и направляюще-коррекционную деятельность преподавателя.

Проблемой создания учебника для высшей школы, в частности, учебника иностранного языка, занимались такие ученые, как В. Д. Аракин, В. П. Беспалько, Н. Д. Гальскова, Г. Г. Граник, Т. А. Дмитренко, Д. Д. Зуев, А. В. Кожуев, О. Е. Лебедев, И. Я. Лернер, Я. А. Микк, Е. И. Пассов, В. А. Попков, А. В. Савватеева, Т. С. Самохина и др.

В ходе исследования нами был проведен анализ нескольких наиболее часто используемых вузовских учебников английского языка, среди которых также был учебник „Практический курс английского языка. 2 курс” под редакцией В. Д. Аракина. Данный учебник является одним из наиболее популярных в сфере высшего языкового образования.

Изучая проблему создания учебника для высшей школы, следует учитывать его дидактические особенности. Согласно работам В. А. Попкова и А. В. Кожуева, современный вузовский учебник должен быть:

– во-первых, профессионально ориентированным, то есть включать наиболее глубокий и актуальный материал в соответствии с профилем обучения;

– во-вторых, разрабатываться с учетом принципа дифференциации (отражать особенности многоступенчатой системы высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура);

– в-третьих, устанавливать „субъект – субъектные” отношения между преподавателем и студентом;

– в-четвертых, отражать методы и подходы обучения, способствующие развитию навыков самостоятельной деятельности обучающихся и формированию у них критического мышления.

Создание любого учебника начинается с определения целей обучения. Особенность современного вузовского учебника иностранного языка состоит в постановке диагностично заданных целей обучения, что является одним из ведущих принципов использования технологий обучения, в целом. Кроме того, развивающая цель обучения стоит на одной ступени с образовательной целью, то есть студент перестает быть просто пассивным слушателем, а является активным участником учебной

деятельности, и важным этапом обучения будет формирование способности обучающегося подходить осознанно к процессу обучения. В учебнике иностранного языка данное преобразование может быть представлено перечнем конкретных целей перед основным содержанием урока, причем, на начальном этапе обучения необходимо обращать внимание обучающихся на них и впоследствии осуществлять контроль усвоения материала согласно поставленным целям. Например, рассмотрим Unit 1 учебника „Практический курс английского языка. 2 курс” под редакцией В. Д. Аракина и сформулируем диагностично заданные цели, они могут быть следующими:

1. Овладение речевыми образцами типа „If I were you, I...” и „I rather like...” с целью дальнейшего их использования в контексте устного общения и на письме.

2. Овладение лексическими единицами, представленными в рубриках „Vocabulary Notes”, „Essential Vocabulary (I), (II)”, „Word Combinations” с целью их дальнейшего корректного использования в устной и письменной речи.

3. Ознакомление с темой „Choosing a Career” посредством чтения, перевода и анализа предложенного текста с целью формирования способности к монологическому и диалогическому высказыванию по данной проблеме, используя необходимые лексические единицы, приведенные в рубриках „Vocabulary Notes”, „Essential Vocabulary (I), (II)”, „Word Combinations”.

Кроме того, в учебник, путем графических и художественных дополнений, можно вносить определенные подсказки, которые указывают, например, на какую из заданных целей направленно то или иное упражнение или задание.

Отбор содержательного компонента является одним из самых сложных вопросов в построении учебника. Именно от качества учебно-методического материала, а также от способа его презентации зависит успех реализации поставленных целей.

В настоящее время одним из способов повышения эффективности учебника является применение современных образовательных технологий в работе с данным учебником или же написание академического издания согласно принципам выбранных технологий обучения. Использование образовательных технологий нового поколения в процессе изучения иностранного языка имеет ряд преимуществ. Во-первых, внедрение новых технологий и программ позволяет оптимизировать процесс обучения и исключить фактор академичности изучаемого языка; во-вторых, возникает возможность создания новых продуктивных средств обучения или модернизации уже существующих; и, в-третьих, алгоритм большинства из современных технологий обучения основывается на личностном развитии каждого обучающегося.

Среди наиболее эффективных и востребованных технологий обучения иностранному языку можно назвать: коммуникативные,

модульные технологии, игровые, компьютерные, проектные, а также технологии контекстного обучения. Как показывает образовательная практика, внедрение современных технологий в процесс обучения является весьма эффективным для повышения не только уровня профессиональной компетентности будущих специалистов, но и для формирования самостоятельной, творческой личности обучающегося.

Проанализировав ряд работ таких ученых, как В. П. Беспалько, Т. А. Дмитренко, А. В. Кожуев и В. А. Попков были выявлены и объединены следующие характеристики содержания учебника:

1. структура учебного текста;
2. характеристика изложения и презентации информации в учебном тексте;
3. реализация принципов научности и доступности в содержании учебника.

Одной из отличительных черт вузовского учебника иностранного языка является структуризация в нем учебного материала. Исследуя учебник „Практический курс английского языка. 2 курс” под ред. В. Д. Аракина, нами были сформулированы следующие предложения по модернизации структуры учебных юнитов. А именно, рекомендуется использовать принципы модульного обучения, то есть разбить все содержание на независимые, но логично связанные модули (уроки), таким образом, чтобы каждый модуль был основой для последующего

Каждый урок должен быть направлен на реализацию определенной практической, образовательной, развивающей и воспитательной цели обучения, иметь замкнутую структуру (введение урока отражается в заключении), в исследуемом учебнике эффективным будет четкое выделение разделов урока, направленное на формирование навыков различных видов речевой деятельности, однако заметим, что овладение коммуникативными навыками и умениями должно проходить сквозь все разделы. Помимо этого, в учебник можно включить справочный раздел, в котором в виде схем и таблиц может быть представлен важный теоретический материал (например, определения лингвистических терминов, грамматические схемы видовременных категорий, схемы – рисунки интонационных образцов и т. д.). Также следует уделить внимание составлению оглавления учебника: необходимо точно обозначить, какие темы различных аспектов языка (лексика, грамматика, фонетика) рассматриваются в каждом уроке.

Теперь обратимся непосредственно к вопросу отбора содержания. Он является самым актуальным и в тоже время самым сложным и дискуссионным в проблеме создания учебника. Известен тот факт, что усвоение учащимися знаний происходит только в процессе их собственной учебно-познавательной деятельности. Поэтому структура и организация материала в учебной книге должна быть направлена на возможность самостоятельной работы учащихся с учебником. Исходя из этого, материал должен быть, во-первых, интересен студенту (должен

затрагивать сферу увлечений обучающихся в соответствии их возрасту), и, во-вторых, быть актуальным и востребованным в „живом” общении.

Анализируемый нами учебник английского языка под ред. В. Д. Аракина отличается излишней академичностью и включает архаичный языковой материал. Кроме того, задания и тексты некоторых уроков не имеют практической ценности, например, в разделе „Choosing a career” рекомендуется заменить используемый текст видео роликом или озвученным текстом по теме „How can you make a successful career?”, в котором будут даны практические советы людей, достигших определенных успехов в своей работе. Также целесообразным будет включение нескольких заданий по подготовке своего резюме. Однако необходимо помнить о принципе научности в процессе создания учебной литературы. В связи с широким использованием Интернета любой язык подвергается некоторому упрощению во всех своих аспектах, этот процесс естественный и вполне допустимый, тем не менее, язык официального общения всегда актуален, когда речь идет о деловом общении и о формировании определенного уровня языковой грамотности. Поэтому учебник иностранного языка для высшей школы должен в основе своей иметь эталонную версию языка, но при этом включать упражнения и задания, раскрывающие многообразие стилей и форм иностранного языка (разговорный, публицистический и другие стили языка, диалекты, архаизмы). Пропорциональная составляющая подобных заданий должна рассчитываться в соответствии с запросами целевой аудитории учебника.

Отличительной особенностью современного учебника иностранного языка является наличие мультимедийного приложения (видео ролики, реклама, диалоги, монологи, отрывки из фильмов или клипов и т. д.), озвученного носителями языка или имеющие реальную основу. К сожалению, учебник В. Д. Аракина не имеет никакого мультимедийного приложения. Помимо этого, в работе с анализируемым учебником является целесообразным использование принципов коммуникативных и игровых технологий, что позволяет разнообразить состав упражнений и способствует созданию стойкой мотивации учения. К примеру, в завершении учебного юнита студенту требуется подготовить презентацию на одну из предложенных тем. Как правило, для поиска материала доклада студенты используют Интернет, однако здесь необходим тщательный отбор достоверной информации, поэтому рекомендуется, например, в первых юнитах предлагать обучающимся воспользоваться определенными ссылками к Интернет-ресурсам, что исключит возможность презентации ложных фактов и создаст основу поисковой базы данных для дальнейших исследований.

Включение в содержание тем проблемного характера также является эффективным способом поддержания мотивации учения и развития критического мышления, к тому же дискуссия носит устный характер, что дополнительно стимулирует студентов к общению на иностранном языке. Однако не следует исключать из процесса обучения письменные

упражнения, направленные на формирование грамматических навыков или на запоминание новых лексических единиц (упражнения на трансформацию, переводные упражнения, задания на подстановку и пр.). Их необходимо либо включить в отдельную рабочую тетрадь, как приложение к учебнику, либо в сам учебник, но с пометкой „для самостоятельной работы”.

Новый формат учебника является дополнительным способом сделать академическое издание более „живым” и привлекательным для постоянного использования в учебных целях. Необходимо уделить внимание выбору наиболее эргономичного формата учебной книги, включить красочный иллюстративный материал (рисунки, фотографии, таблицы, схемы и т. д.), выделять другим цветом или заключать в рамки материал для запоминания, использовать систему знаковых обозначений, помогающую ориентироваться в учебнике. Кроме того, важно выбрать объем учебной книги, она не должна быть слишком тяжелой или неудобной для ежедневной транспортировки.

Таким образом, становится очевидным, что модернизация вузовского учебника иностранного языка является весьма сложной и очень актуальной задачей для современных педагогов и методистов. Конечно, современная база средств обучения иностранному языку в высшей школе несколько устарела и нуждается в реформировании. С помощью применения инновационных технологий обучения, современных технических средств, а также новых подходов и методов обучения возможно не просто дополнить настоящие издания, но и создать учебник нового поколения, в котором отражались бы тенденции и запросы современного общества и который способствовал бы подготовки творческого, компетентного специалиста.

Список использованной литературы

1. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для препод. и студ. / А. Н. Щукин. – 3-е изд. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с. **2. Сысоев П. В.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студ. / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов-н/Д : Феникс ; М : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с. **3. Попков В. А.** Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного пед. образования / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.

Полетаєва М. І. Шляхи модернізації вузівського підручника іноземної мови

Статтю присвячено проблемі модернізації підручника іноземної мови для вищої школи. На основі аналізу одного з досліджуваних підручників автором наводяться приклади способів його удосконалення відповідно до актуальними запитами суспільства.

Ключові слова: підручник, вища школа, цілі навчання, змістовний компонент, засоби навчання.

Полетаева М. И. Пути модернизации вузовского учебника иностранного языка

Статья посвящена проблеме модернизации учебника иностранного языка для высшей школы. На основе анализа одного из исследуемых учебников автором приводятся примеры способов его усовершенствования в соответствии с актуальными запросами общества.

Ключевые слова: учебник, высшая школа, цели обучения, содержательный компонент, средства обучения.

Poletaeva M. I. The ways of Modernization of the Foreign Language Textbook for Higher Education

This article is devoted to the problem of modernization of the foreign language textbook for higher education. On the basis of analysis of one of the researched textbooks the author gives some examples of the ways of its improvement according to the important needs of the society.

Key words: a textbook, higher education, educational aims, the content of education, educational technology.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378(477):316.4.063.3(4)

О. М. Сергійчук

**ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

Система освіти та сучасне суспільство висувають дедалі більш високі вимоги до якості підготовки випускників вищих навчальних закладів. Про необхідність підвищення професійного та загальнокультурного рівня випускників наголошується у Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту” (2002 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; формування національних та загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання упродовж життя; інтеграція вітчизняної освіти в європейський та світовий освітній простір.

У Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”) зазначається, що Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства. У сучасних умовах формуються нові стратегічні цілі й тенденції оновлення навчання й виховання, відбуваються реальні процеси гуманізації, викликані новими парадигмами освіти – особисто орієнтованим підходом. Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особисто зорієнтоване навчання забезпечує розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці. Саме тому завданням ВНЗ є допомога студенту „усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов’язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності [1, с. 34]”.

Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці вимагають подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачають:

- впровадження кредитно-модульної системи навчання;
- використання інформаційно-комп’ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів;
- індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів;
- впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп’ютерних навчальних програм;
- технічну й технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання;
- використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Метою статті є обґрунтування напрямів особистісно орієнтованого підходу до навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням особисто орієнтованого підходу в освіті присвячували свої дослідження І. Бех, І. Волков, А. Данилюк, О. Соболева, Л. Виготський, О. Тихомирова, В. Васильєва, А. Леонт’єв, А. Петровський, С. Якиманская.

Під особистісно-орієнтованим навчанням дидакти О. Балл, О. Бондаревська, В. Серіков, А. Фурман, І. Якиманська, С. Подмазін та інші розуміють органічне сполучення навчання (відповідного до діяльності суспільства) та як студента індивідуально значущої діяльності окремого суб’єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності. У таких умовах студент не є суб’єктом навчання, а постійним носієм суб’єктного досвіду. Саме тому співпрацювати зі студентом як з партнером, не спускатися, а

підніматися до рівня молоді мета особистісно орієнтованого навчання, в центрі уваги якого перебуває молодь як суб'єкт діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході наукового пошуку було встановлено, що особисто орієнтований підхід до навчання став можливим завдяки суспільно-політичним, економічним і соціальним перетворенням, що відбулися в нашій країні в останнє десятиліття. Цей підхід є провідним підходом і впливає на усі компоненти системи освіти, а також на весь навчально-виховний процес у цілому в межах гуманістичної освітньої парадигми; він передбачає особливий освітній процес, пов'язаний з постановкою чітких цілей і певним змістом, націлених на розвиток особистості у процесі навчання.

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність. Це визнання учня (слухача) головною фігурою всього освітнього процесу. Визначаючи мету і завдання особистісно орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги людині в становленні її „суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні [3, с. 38]. Вищевказаний підхід до навчання у вищих навчальних закладах має бути спрямованим на особистісний потенціал майбутнього фахівця, його професійну самореалізацію, креативність і ініціативність, розвиток у нього здатності адаптуватися в складних соціальних і професійних обставинах.

Мета і завдання особисто орієнтованої освіти полягає у реалізації різних інноваційних технологій, які припускають самостійну освітню діяльність студентів тих, що навчаються, а також організацію й оцінювання навчання студентами; застосування отриманих ними різномірівневих завдань із можливістю вибору в процесі навчання, з погляду творчого підходу із застосуванням особистісно значущих способів їх виконання. Необхідно також підкреслити і той факт, що при використанні цих підходів висувуються високі вимоги до відбору змісту навчання й до його методичної організації. Особисто орієнтована освіта передбачає наступні підходи: різномірівневий; індивідуальний; диференційований і суб'єктивно-особистісний.

На основі особисто орієнтованого підходу використовуються наступні педагогічні технології: особисто-орієнтоване навчання; технологія самостійно розвиваючого навчання; педагогіка співробітництва („проникаюча технологія”); гуманітарно-особистісна технологія; ігрові технології; технології розвивального навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; технологія індивідуального навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проєктів); колективний спосіб навчання.

Так, наприклад, І. Якиманська вважає, що всяке навчання та виховання по своїй суті є створення умов для розвитку особистості й, отже, воно є розвивальним, індивідуально-орієнтованим. На її думку освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінювання вчення як суб'єктної діяльності [5, с. 19].

Як будувати навчальний процес, щоб підготувати конкурентоспроможних фахівців? На сьогодні кожний педагог має адаптувати зміст навчального матеріалу з врахуванням досвіду тих, кого він навчає, рівню їхніх знань, тезаурусу, словниковому запасу; звільнитись від звичної схеми некритичної акумуляції знань. Лише при створенні єдиного матеріалу в процесі діалогу для розумного руху в безкінечному потоці знань, роблячи їх осмисленими, зрозумілими тоді, коли виникає реальна можливість не тільки активізувати їх при вирішенні завдань, а головне застосовувати їх у практичній діяльності.

Однією з актуальних проблем сьогодні варто назвати модернізацію системи підготовки у ВНЗ, яка допоки не відповідає оновленим вимогам та не забезпечує достатній рівень формування готовності вчителів до педагогічної діяльності. Важливою проблемою залишається пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу формування педагога як висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно орієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення.

У зв'язку з обмеженістю часу взаємодії викладача і студента процес засвоєння нових знань уповільнюється. Важливо, щоб головним завданням тут було залучення студентів у самостійну роботу. Цей процес має супроводжуватися передовсім навчанням студентів можливостям і засобам активного пошуку знань, важливо, щоб з першого курсу навчання студенти отримували знання з курсів „Основи наукових досліджень”, „Основи педагогічної майстерності”, а їхню самостійну роботу має постійно спрямовувати і корегувати викладачі відповідних дисциплін. Ефективними формами підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання визначено особистісно орієнтовані лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття; педагогічну практику та самостійну роботу студентів. Педагогічно доцільними методами встановлено „ситуації успіху”, навчальні ситуації, диспути, діалоги, рольові ігри, педагогічні тренінги. Засобами підготовки студентів у процесі організації особистісно орієнтованого освітнього середовища є: налагодження системних зв'язків між школою і педагогічним університетом; створення дидактичних матеріалів з дисциплін педагогічного циклу. Ми маємо зорієнтувати зміст навчального процесу, а відповідно і зусилля студентів на формування знань базових законів, понять, знань з кожного предмету, наближати навчальний процес до практичного життя, формувати творчий підхід, самостійність мислення, уміння застосовувати вивчене у ВНЗ в практичній діяльності.

Завдяки орієнтації педагогічного процесу в педагогічних університетах на особистість студента (формуванню суб'єкт-суб'єктних відносин, створенню спеціального навчально-методичного комплексу з дисциплін професійно-педагогічного циклу, створення системних зв'язків

між школою і педагогічним університетом) було створене особистісно орієнтоване освітнє середовище.

Результатом такої підготовки до майбутньої професійної діяльності є готовність студента до реалізації особистісно орієнтованого навчання, яка має наступні компоненти: ціле-мотиваційний (забезпечує формування у майбутніх учителів особистісно орієнтованих цілей і мотивів майбутньої професійної діяльності); змістовий (визначає необхідну систему відповідних знань); операційний (забезпечує формування у них умінь і навичок організації особистісно орієнтованого навчання); інтеграційний (формує вміння майбутнього вчителя проводити особистісно орієнтований урок за індивідуально-прийнятною методикою).

Л. О. Хомич у зв'язку з цим виділяє такі чинники нових підходів до підготовки вчителя:

- соціально-економічні, пов'язані зі змінами в суспільній свідомості й появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення порівняно з навчальними планами і програмами; створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин з природою і суспільством, державою й іншими людьми;

- практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти;

- теоретичні, зумовлені й соціально-економічними, і практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування в майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через те більшість педагогічних закладів України у навчальні плани залучає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості й поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності [4, с. 114].

Проблема входження в європейський простір є надзвичайно важливою для України, оскільки це стане кроком входження в світове співтовариство. Тому розробляються заходи, спрямовані на реалізацію Концептуальних засад розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Нині основними завданнями розвитку педагогічної освіти є :

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;

- проведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-

гуманітарної підготовки педагогічних працівників до відповідності вимогам інформаційно-технологічного суспільства та змінам, що відбулися в загальноосвітній середній школі;

- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання;

- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів;

- удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників [2, с. 297, 298].

Водночас в умовах кредитно-модульної системи підготовка майбутнього педагога до здійснення особистісно орієнтованого навчання передбачає: організацію пошукових досліджень у галузі розробки та впровадження новітніх методик, особистісно орієнтованих навчальних технологій; проведення комплексного дослідження з проблеми особистісно орієнтованого навчання учнівської молоді в процесі активної педагогічної практики; створення та наукове обґрунтування студентами власних цільових творчих програм особистісно орієнтованого навчання учнів різних вікових груп; виявлення, апробацію та впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, досягнень науки, новітніх навчальних технологій; участь студентів у діяльності експериментальних педагогічних майданчиків, творчих груп, кафедр творчих педагогів тощо; проведення наукових конференцій, симпозіумів, методологічних, науково-теоретичних семінарів, семінарів-практикумів, тренінгів, педагогічних читань тощо; організацію і проведення педагогічних виставок, творчих звітів, конкурсів, бібліотечно-бібліографічних оглядів тощо; видання інформаційної літератури, проведення інформаційно-довідкової роботи, створення картотек, банків педагогічної інформації, підготовку та видання наукових збірників статей, науково-методичних посібників тощо; упровадження в практику результатів наукових досліджень та інноваційних особистісно орієнтованих навчальних технологій із метою реалізації планів і програм особистісно орієнтованого навчання учнівської молоді.

У змісті особистісно орієнтованого навчання (за даними досліджень Є. Бондаревської) є особистісний компонент, який забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, моральне самовизначення, формує життєву позицію особистості. Таким чином, в особистісно орієнтованому навчальному процесі акцент переноситься з інтелектуального розвитку особистості на емоційний та соціальний. А досягти цього можна лише на діяльнісній основі, що передбачає вироблення у студентів умінь самостійно здобувати й застосовувати знання, тобто самостійно вчитися.

Отже, сучасний період розвитку вітчизняної освіти характеризується змінами, що охоплюють усі її аспекти. Перешкодою на шляху нововведень

у середній та вищій педагогічній освіті є протиріччя: між новими державними і суспільними замовленнями, ціннісно-цільовими орієнтирами в шкільній історичній освіті, спрямованими на розвиток особистості дитини та знаннєвою (предметно орієнтованою) системою викладання, що є результатом традиційної професійної підготовки майбутнього вчителя; між орієнтацією навчального процесу на особистісний розвиток учня й учителя та відсутністю адекватного особистісно орієнтованого освітнього середовища в межах педагогічного університету. Організація особистісно орієнтованого освітнього середовища в процесі професійної підготовки потребує з одного боку – демократизації стосунків між викладачем та студентом, налагодження системних зв'язків „школа-педагогічний університет”, з іншого – активізації ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей і якостей, посилення його суб'єктних функцій.

Наше дослідження зробило певний внесок у вирішення проблеми особистісно орієнтованого підходу до навчального процесу у ВНЗ. Водночас воно не має остаточного характеру і відкриває перспективи подальших розвідок.

Список використаної літератури

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогіка. – 2003. – № 5. – С. 34 – 39. **2. Вища освіта України і Болонський процес** : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : Т. Ф. Степко, Я. Я. Більбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабич. – Тернопіль : Навчальна книга, 2004. – 384 с. **3. Основні технології** : навч.-метод. посіб. / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с. **4. Хомич Л. О.** Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с. **5. Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Наука, 1996. – 95 с.

Сергійчук О. М. Вища педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід у навчальному процесі ВНЗ

У статті розглянуто процес підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання, обґрунтовано особисто-орієнтований підхід в процесі навчання у вищій школі, визначено проблеми реалізації вказаного підходу у процесі навчання, надано оцінку впровадження цього підходу в процес навчання вищої школи.

Ключові слова: особисто орієнтований підхід, особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтоване освітнє середовище, професійна підготовка вчителя.

Сергийчук Е. Н. Высшее педагогическое образование: личностно ориентированный подход в учебном процессе ВУЗа

В статье рассматривается процесс подготовки будущего учителя к реализации личностно ориентированной учебы, обоснованно лично-ориентированный подход в процессе учебы в высшей школе, определенные проблемы реализации указанного подхода в процессе учебы, предоставлена оценка внедрения данного подхода в процесс обучения высшей школы.

Ключевые слова: лично ориентированный подход, личностно ориентированная учеба, личностно ориентирована образовательная среда, профессиональная подготовка учителя.

Serhiychuk H. N. Higher Pedagogical Education: the Personality Oriented Approach is in The Educational Process of Institute of Higher

In the article the process of preparation of future teacher is examined to realization of the personality oriented studies, reasonably personally-oriented approach in the process of studies at higher school, certain problems of realization of the indicated approach in the process of studies, the estimation of introduction of this approach is given in the process higher school.

Key words: the personally-oriented approach, personality oriented studies, an educational environment, professional preparation of teacher, is personality oriented.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.13

Д. В. Смирнов

**ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
СОДЕРЖАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ
НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА**

Система детско-юношеского и молодежного туризма и краеведения в Белоруссии, Казахстане, России, Украине и др. странах на постсоветском пространстве в XXI век успешно реализует свои социально-педагогические функции. Уникальность данной системы для мировой образовательной практики, заключается в том, что в современном информационном обществе она выступает не только рациональным средством организации свободного времени и оздоровления населения, но и ресурсом непрерывного образования, в том числе дополнительного профессионального.

Ключевую роль в этой системе, зародившейся в конце XIX как туристско-экскурсионного самодеятельного общественного движения, а в XX веке трансформированной в государственную сеть учреждений внешкольной работы туристско-краеведческого профиля (России, в 1992 г. преобразованной в сеть учреждений дополнительного образования детей) играет педагог-руководитель объединения дополнительного туристско-краеведческого образования детей.

Развитие форм и видов организации туризма и краеведения как эффективного средства познания окружающего мира и самого себя, воспитания и обучения личности, интеллектуального и физического развития подрастающего поколения убедительно доказало педагогическую целесообразность использования их ресурсов в целях образования при любых политических и социально-экономических системах. Это актуализирует поиск инновационных и активное использование традиционных видов, форм и средств туризма и краеведения не только, и не столько, в системе дополнительного образования детей, но и в системе непрерывного дополнительного профессионального образования педагогов.

Государственно-общественная многоуровневая система повышения квалификации и переподготовки профессиональных кадров (институты повышения квалификации работников культуры и музеев, индустрии туризма и экскурсий, учителей и сеть туристских клубов профсоюзов), сформированная в 60 – 70 годы XX века, позволяла обеспечить непрерывную подготовку специалистов (инструкторов по видам туризма, руководителей краеведческих кружков и туристских секций) для сети внешкольных учреждений туристско-краеведческого профиля, клубов по месту жительства детей и подростков, общеобразовательных школ, туристских секций и клубов. Однако в ходе социально-политических и экономических преобразований в России и странах СНГ на рубеже XX и XXI веков, реформирования туристско-экскурсионной отрасли, сферы профессионального туристского и педагогического образования эта система безвозвратно была утрачена.

Однако в современной России сформирована система непрерывного дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов с многоуровневой вертикально-горизонтальной структурой, где *вертикаль* отражает непрерывность, дополнительность, приращения и надстраивания уровней квалификации от профильного (судьи туристских соревнований, младшие инструктора туризма, туристы-проводники, юные экскурсоводы и др.) до последиplomного (кандидат, доктор наук), мотивацией к самообразованию, самосовершенствованию, саморазвитию и освоению дополнительных образовательных программ профессионального становления в профильных социально-педагогических и/или туристских классах, объединениях дополнительного образования детей (ДОД), учреждениях среднего и высшего профессионального образования (СПО, ВПО), учреждениях ДПО работников образования и

учреждениях дополнительного образования детей (ДОД), а *горизонталь* обеспечивает полисферность и дополнительную расширением объема базовых профессиональных знаний (психолого-педагогических, туристско-спортивных, туристско-бытовых, исследовательских, краеведческих и др.), формируемых умений и навыков в направлениях организации ДОД, приобретаемого опыта и компетентности педагогов в содержании, формах, видах и средствах туризма, краеведения и оздоровления подрастающего поколения.

Теоретики и практики образования (В. И. Андреев, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, В. А. Караковский, О. В. Купцов, В. С. Леднев, Б. Т. Лихачев, Н. А. Морозова, А. В. Мудрик, А. М. Новиков, П. И. Пидкасистый, М. В. Рыжаков, В. А. Сластенин, Т. И. Шамова, G. Kneller, V. C. Morris, Y. Pai, K. Howey, N. D. Rust, D. N. Wilson, D. Phillips и др.) считают, что система формального (институционального) образования не позволяет в достаточной степени обеспечить обучение, развитие и воспитание человека творческого, умеющего компетентно решать сложные личностные, общественные и производственные задачи, способного к социализации, самовоспитанию, самосовершенствованию, нахождению своего персонифицированного образовательного маршрута развития. Для достижения названных целей в ДПО педагогов в России активно ведется поиск новых форм организации систем межотраслевого (полисферного) взаимодействия, интеграции форм институционального и неформального (внутрифирменного) образования, использование потенциала средств, многообразия педагогических аспектов туризма и краеведения.

Профессиональная компетентность педагога как интегративное качество личности может быть сформирована только в процессе профессиональной деятельности (В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. В. Мардахаев, Г. В. Мухаметзянова, М. В. Рыжаков и др.). Проявляясь в готовности обучаться всю жизнь, в профессиональном самоопределении, способности к применению теоретических знаний в практической деятельности, профессиональная компетентность педагога имеет ярко выраженную нравственную и коммуникативно-творческую направленность и должна соответствовать требованиям специальности, стандартам квалификации, исполняемой служебной деятельности, ожиданиям социума. Следовательно, основными характеристиками профессиональной компетентности педагога, формируемыми в ДПО, непосредственно в опыте деятельности, являются креативность как способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач; когнитивность как профессиональная мобильность, умение адаптироваться в меняющихся жизненных и производственных ситуациях, культура системного мышления; коммуникативность как устойчивое, осознанное и позитивное отношение к своей профессии; готовность к работе в профессиональной и социальной среде [1].

Таким образом, эффективность непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов может быть обеспечена в современном обществе интеграцией науки, образования и сферы производства (педагогической деятельности). Это актуализирует необходимость создания специально организованных систем – образовательных кластеров, в которых приобретение знаний, опыта и компетентности на каждом уровне образования (НПО-СПО-ВПО-ДПО) обеспечивается базой диалектической взаимосвязи обучения, воспитания и развития в рамках профессиональной деятельности педагога.

Социально-экономические принципы, заложенные в основу кластеров, такие как: инновационная ориентированность, сетевое взаимодействие, социальное партнерство, объединение ресурсов и потенциалов, определение общих интересов и стратегий развития, иерархически выстроенная совокупность учреждений, выступают в постиндустриальном обществе как эффективный инструмент повышения конкурентоспособности в сфере подготовки высококвалифицированных кадров, устойчивости и развития его участников.

Опыт функционирования образовательных кластеров в регионах России позволяет утверждать, что они не только являются ассоциативной формой структурного объединения в единую систему образовательных, культурных, научных, социальных и др. учреждений, но и углубляют и упрочивают их связи с производством, создают дополнительные возможности для расширения и повышения качества непрерывного профессионального образования, расширяют горизонтальную и вертикальную мобильность специалистов в будущем, позволяют удовлетворять как их личные запросы (стремление к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию), так и требования работодателей к их компетентности и профессиональной готовности.

Исследования С. Ю. Грузкова, Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина, Д. Ю. Трушниковой и др. внедрения кластерного подхода в систему непрерывного профессионального образования показывает усиление конкурентных преимуществ за счет оптимизации объема содержания профессионального образования и его структуры на основе создания единой ресурсной базы, ориентации на приобретение набора ключевых компетенций, повышения качества образования, объединения потенциалов институционального и дополнительного образования, внедрения новейших технологий обучения и воспитания, сокращения сроков обучения, преемственности сквозных образовательных программ в многоуровневой системе подготовки высококвалифицированных кадров в контексте модели устойчивого развития [2].

Под **кластерным подходом** нами понимается создание по инициативе учреждений и/или организаций единой образовательной системы как формы их социального партнерства, основополагающими направлениями которого являются реализация принципов полисферности, непрерывности, многоуровневости, дополнительности и технологичности

институционального и внутрифирменного обучения, организации практик профессиональной деятельности; оптимизация содержания, форм, сроков и методов профессионального становления за счет целевой подготовки специалистов; повышение качества образования и компетентности выпускников, обеспечиваемого интеграцией ресурсов и потенциалов учреждений, входящих в образовательный кластер, внедрением новых технологий обучения и воспитания; снижение издержек (временных и финансовых затрат) за счет индивидуализации и дифференциации, преемственности программ подготовки востребованных высококвалифицированных кадров, обладающих профессиональной мобильностью; обеспечение максимальной эффективности функционирования всей системы в целом и отдельных ее элементов в дополнительном профессиональном образовании.

Формирование социокультурной среды кластерообразующим учреждением активизирует ресурсные потенциалы непрерывного институционального и внутрифирменного образования при реализации целей и задач специфического туристско-краеведческого содержания, форм профессионального становления педагогов на основе персонифицированного образовательного маршрута, на котором обеспечивается совершенствование и дополнение базового уровня образования, квалификации, практического опыта деятельности и компетентности в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей по следующим направлениям деятельности: туристско-спортивное, туристско-краеведческое, исследовательское, экспедиционное, поисковое, туристско-оздоровительное, экскурсионное, школьные музеи, самодеятельная песня, конструирование туристского снаряжения, ориентирование на местности, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами оздоровительно-познавательного туризма и др.

Реализация кластерного подхода позволяет при проектировании содержания непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов в вертикально-горизонтальной структуре системы *выстроить межотраслевое взаимодействие* учреждений и организаций науки, образования (СПО, ВПО, ДПО, общего и дополнительного образования детей), культуры, туризма, экологии, МЧС, здравоохранения, массовой информации, физической культуры и спорта, летнего оздоровительного отдыха, общественных объединений и др.; *создать развивающую социокультурную среду* ДПО педагогов; *обеспечить социальное партнерство учреждений образовательного кластера* в координации целей и задач, проектировании содержания специальных дисциплин, вариативных программ и практик профессионального становления, форм и условий их реализации; интеграции ресурсов (туризма, краеведения, рекреации) и потенциалов (кадровых, организационно-управленческих, информационных, материально-технических, финансовых и др.) институционального и внутрифирменного образования; *согласовать*

требования социального заказа государства, общества и педагогов к содержанию и результатам ДПО педагогов и др.; *удовлетворить потребности* педагога в профессиональном развитии, самосовершенствовании и самообразовании на основе персонифицированного образовательного маршрута. Где персонифицированный образовательный маршрут выступает как процесс – авторская программа реализации непрерывного профессионального развития, структурированная на основе самоопределения в фиксированную матрицу видов и форм самообразовательной деятельности, содержания вариативных программ развития и совершенствования квалификации, уровня компетентности в направлениях педагогической, туристской и краеведческой деятельности на определенном вертикально-горизонтальном уровне профессионального становления, обеспечивающая продуктивность, востребованность и удовлетворенность педагога результатами образовательной и профессиональной деятельности [3].

Нами в ходе исследования установлено, что проектирование содержания непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагога существенно зависит от следующих условий:

- уровня базового образования и квалификации педагога, развития его профессиональной культуры как личностно-профессионального качества;

- мотивированности педагога на самореализацию через непрерывное саморазвитие профессиональной культуры, самообразование, самостроительство и совершенствование педагогического мастерства;

- содержательного наполнения программ дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования, которое должно быть вариативным и структурированным согласно концептуальным векторам непрерывного повышения квалификации педагога;

- содержательного наполнения вариативных программ отражающих рассмотрение проблем соответствующих туристско-краеведческой направленности (специализации) профессиональной деятельности педагога.

Проектирование персонифицированного образовательного маршрута педагога нами рассматривается как деятельностьный процесс, обеспечивающий его самореализацию в социуме через осознание затруднений в своей профессиональной жизнедеятельности, понимание возможности их преодоления, создание образа желаемого будущего; самостоятельную выработку целей и определение задач, направлений и средств деятельности по достижению этого нового образа; выделение индикаторов, критериев и показателей достижения результата; рефлексию деятельности по достижению поставленных образовательных и профессиональных целей, коррекцию образа желаемого будущего, изменение целей и средств собственной деятельности, а также индикаторов и критериев оценки ее эффективности. Проектируя свой персонифицированный образовательный маршрут в таких условиях,

педагог, по сути дела, проектирует самого себя, становясь „дизайнером своей профессиональной судьбы”.

Проектирование содержания непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования, т. е. собственно персонифицированного образовательного маршрута педагога должно осуществляется с учетом принципов, обеспечивающих смысловое единство и развитие. Это принципы свободы и ответственности, диалогичности, событийности, рефлексивности. Основанная на этих принципах практическая реализация циклического процесса проектирования (по И. Г. Шендрику) предполагает последовательное прохождение ряда этапов [3]:

Нулевой этап: выявление субъектом основных затруднений в своей жизнедеятельности и принятие решения о необходимости их преодоления.

Первый этап: целеполагание, ориентированное на согласованное самоопределение обучающего и обучающегося относительно целей деятельности, связанной с возникшими затруднениями, на преодоление которых должна будет направлена дальнейшая их совместная деятельность.

Второй этап: выделение в наличной ситуации и субъектах проектирования совокупности предпосылок, необходимых для преодоления затруднений, определение их исходного уровня выраженности и систематизация (диагностика).

Третий этап: формирование совокупности предположений (гипотез) о возможных путях и способах достижения субъектами проектирования поставленной цели.

Четвертый этап: выбор, на основе согласования между субъектами проектирования наиболее перспективных гипотез, связанных с определением содержания образования и способов его освоения.

Пятый этап: выявление путем выделения каждым субъектом наиболее значимых для него показателей оптимального движения к поставленной цели – индивидуализированных индикаторов и критериев эффективности деятельности субъектов (обучающего и обучающегося) и последующее их согласование между собой (формирование оснований мониторинга) с целью создания предпосылок для корректирующих мероприятий.

Шестой этап: выработка процедуры достижения поставленной цели через выделение этапов ее достижения и определения их очередности.

Седьмой этап: рефлексия процесса реализации действия, подразумевающая оценку его результативности, анализ, коррекцию средств и при необходимости цели, т. е. перепроектирование с последующей реализацией приведенных выше этапов.

Экспериментальная проверка в 1999 – 2012 гг. системы непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов проводилась созданием образовательных кластеров в ряде регионов России: Москва, Московская и Кировская области, организации межотраслевого взаимодействия в реализации программ ДПО на

всероссийском и региональных уровнях, включения механизмов социального партнерства государственных и негосударственных учреждений и организаций, интеграции ресурсов институциональных и внутрифирменных форм образовательной деятельности.

Таким образом, было установлено, что кластерный подход в системе непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов обеспечивает повышение эффективности процесса профессионального саморазвития педагога – руководителя детско-юношеского туристско-краеведческого образования. Образовательный кластер, в современных социокультурных условиях обеспечивает межотраслевое (полисферное) взаимодействие, социальное партнерство субъектов дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагога (научных организаций, учреждений дополнительного профессионального образования педагогических кадров, учреждений высшего и среднего профессионального образования, учреждений дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля; профессиональных и творческих объединении, союзов, общественных научно-педагогических академий; учреждений культуры и досуга; индустрии физкультурно-спортивных и туристских услуг, летнего оздоровительного отдыха, общеобразовательных учреждений) в целях интеграции ресурсов и потенциалов для формирования профессиональной компетентности организаторов детско-юношеского туризма и краеведения. Персонифицированный образовательный маршрут педагога в организации непрерывного дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования выступает как средство, как процесс и как его результат. Педагогически целесообразно организованное непрерывное дополнительное профессиональное туристско-краеведческое образование педагогов на основе кластерного подхода способствует становлению и развитию их личностно-профессиональных и социально значимых компетенций и обеспечивает качество реализуемых ими программ дополнительного туристско-краеведческого образования детей [5].

Можно заключить, что целостность непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода как многостороннего непрерывного и многоуровневого процесса, обеспечивается интеграцией относительно самостоятельных, но взаимосвязанных направлений профессионального совершенствования и саморазвития: *специального* (ориентированного на освоение предметного содержания дополнительного туристско-краеведческого образования детей); *психолого-педагогического* (нацеленного на мотивацию и развитие проблемного мышления, формирование профессионально важных психологических личностных качеств и средств самоопределения и самореализации), *учебно-методического* (ориентированного на овладение методикой создания развивающей образовательной среды и проектной деятельности, технологией проектирования содержания авторских образовательных программ), *социокультурного* (направленного на

восприятие целостной картины мира, саморазвитие личностно-профессиональной культуры), *оздоровительно-рекреационного* (нацеленного на формирование культуры здорового образа жизни и профессионального здоровья) и *организационно-технологического* (направленного на овладение информационной культурой, профессиональными компетенциями, комплексами технологий и методов организации образовательной деятельности, способами проектирования персонифицированных образовательных маршрутов, успешного взаимодействия субъектов образования, рефлексии).

Список использованной литературы

- 1. Смирнов Д. В.** Специфические компетенции педагога дополнительного образования – руководителя туристско-краеведческого похода / Д. В. Смирнов // Гуманіт. вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний пед. ун-т імені Григорія Сковороди” : наук.-теорет. сб. : педагогіка. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Спец. випуск – С. 110 – 113.
- 2. Грузкова С. Ю.** Образовательный кластер – как форма социального партнерства: теоретический аспект / С. Ю. Грузкова // Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Казань, 16 апреля 2009 года. / под общ. ред. Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина. – Казань : РИЦ „Школа”, 2009. – С. 108 – 110.
- 3. Смирнов Д. В.** Персонифицированный образовательный маршрут педагога: проектирование корпоративной социокультурной среды дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования / Д. В. Смирнов // Родина. Евразийский вестник детско-юношеского туризма и краеведения. – 2011. – № 1 – 2 (100 – 101). – С. 28 – 41.
- 4. Шендрик И. Г.** Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / И. Г. Шендрик ; ФГАОУ Рос. гос. профес.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011 – 51 с.
- 5. Смирнов Д. В.** Образовательный кластер как социокультурная среда дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагога : монография / Д. В. Смирнов ; Учреждение РАО „Ин-т содерж. и методов обучения”, Вятский гос. гуман. ун-т, Шуйский гос. пед. ун-т. – Киров, 2012. – 234 с.

Смирнов Д. В. Інноваційне проектування змісту безперервного додаткового туристсько-краєзнавчого освіти педагогів на основі кластерного підходу

Представлено результати проектування змісту безперервного додаткового туристсько-краєзнавчого освіти педагогів на основі кластерного підходу. Персоніфікований освітній маршрут педагога показано як інноваційний як засіб, як процес і як його результат безперервного додаткового туристсько-краєзнавчого освіти.

Ключові слова: кластерний підхід, освіта педагогів, персоніфікований освітній маршрут.

Смирнов Д. В. Инновационное проектирование содержания непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода

Представлены результаты проектирования содержания непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода. Персонифицированный образовательный маршрут педагога показан как инновационный как средство, как процесс и как его результат непрерывного дополнительного туристско-краеведческого образования.

Ключевые слова: кластерный подход, образование педагогов, персонифицированный образовательный маршрут

Smirnov D. V. The Innovative Design of the Content of Continuous Extra-regional Tourism Education Teachers on the Basis of the Cluster Approach

The results of the design content of continuous extra-regional tourism education teachers on the basis of the cluster approach. Personalized educational route is shown as an innovative teacher as a means, as a process and as the result of continuous extra-regional tourism education.

Key words: cluster approach, education of teachers, personalized educational route.

Стаття надійшла до редакції 3.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.88

Н. В. Устинова

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Нині в світогляді українського соціуму відбуваються якісні зрушення, що характеризуються формуванням усвідомлення пріоритету цінності здоров'я людини. Наслідком цієї позитивної динаміки є державні концепції і нормативні акти, у яких на правовому рівні відбито пріоритетні завдання і стратегії держави в галузі збереження здоров'я населення України.

Питання щодо формування здоров'язберігаючої компетентності вчителя було зафіксовано ще в Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), затвердженій постановою Кабінету Міністрів

Україні від 03 листопада 1993 року, де, зокрема, наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в потребі підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Крім того, у Концепції загальної середньої освіти (постанова Колегії МОН України, Президії АПН України №12/5-2 від 22.11.2001 р.) зафіксовано потребу розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей.

Як відомо, система освіти є однією з найбільш важливих структур, що закладає основи здорового способу життя, тим самим сприяючи збереженню психічного, фізичного і етичного здоров'я і вчителя, і підростаючого покоління, відповідно, і нації в цілому.

Одним з інтегральних показників, що визначають культурний потенціал країни, є рівень здоров'я дітей, отже, сучасні стратегії освіти повинні бути скеровані на зниження рівня захворюваності й здоров'язбереження всіх суб'єктів освітнього процесу.

Проблема зростання захворюваності за період навчання в загальноосвітній школі на сьогодні залишається однією з гострих і невирішених. Сучасний медичний супровід навчального процесу не дає належного ефекту, отже, це не стільки медична, скільки психолого-педагогічна проблема.

У цьому зв'язку, зважаючи на наявний вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки, можемо стверджувати про актуальність потреби в розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи, оскільки шкільний учитель має надзвичайні потенційні можливості впливати на формування особистості учня, його світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі. Разом з тим реалізація цих можливостей залежить у кожному окремому випадку здебільшого від особистісних якостей педагога; реальну роль тут відіграють також його талант, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, висота соціального становища професії педагога, її престиж залежить від тієї системи суспільних відносин, у якій живе і працює вчитель.

Значну кількість робіт у галузі психології та педагогіки присвячено саме проблемі професійної компетентності вчителя. Це, зокрема, праці Д. А. Алферова, Л. П. Вашлаєвої, Т. Г. Кисельової, В. В. Лобачова, А. К. Маркова, В. А. Мижерикова і М. Н. Єрмоленко, Н. А. Разіна, Є. А. Шатрової, Є. Є. Шишова та ін. У вітчизняній літературі цю проблему аналізували С. Бондар, Д. Є. Воронін, Н. В. Глинянюк, О. М. Микитюк, Ю. В. Мицай, Є. М. Павлютенков, С. П. Тищенко, В. М. Успенська та ін.

Разом з тим у їхніх та інших публікаціях по суті не надається уваги формуванню здоров'язберігаючої компетентності вчителя в систем післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку освітньої галузі, що, у свою чергу, збіднює наукові пошуки в цій царині.

Зважаючи на це, метою нашої статті і стало висвітлення проблем формування здоров'язберігаючої компетенції вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, що, на нашу думку, сприятиме посиленню наукових досліджень на цій ділянці педагогічної науки.

Ученими доведено, що здоров'язбереження є однією з найактуальніших проблем сучасної української школи, оскільки міцне здоров'я – основна умова для виконання людиною його біологічних і соціальних функцій, фундамент самореалізації особистості.

Саме тому вчителю для здійснення ефективної освітньої діяльності слід бути компетентним у питаннях збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я тих, які навчаються і кого він навчає, тобто має бути сформована здоров'язберігаюча компетентність педагога.

Вітчизняними педагогами і психологами визначено, що здоров'язберігаюча компетентність – це інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до здоров'язберігаючої діяльності в освітньому середовищі, заснованому на інтеграції знань і досвіду [1]. Педагогічна наука свідчить, що існує стійкий взаємозв'язок між ставленням учителя до свого здоров'я, його потребою у веденні здорового способу життя (ЗСЖ), рівнем освіченості в питаннях відновлення всіх аспектів здоров'я і скеруванням відповідної виховної дії на учнів. Чим нижче рівень освіченості педагога в цих питаннях, тим менше він сам мотивований до ведення ЗСЖ, тим менше ці питання наявні в його діях, направлених на школярів.

На наш погляд, здоров'язберігаюча компетенція є основоположною в низці професійних компетенцій сучасного педагога. Аналіз літературних джерел в галузі педагогічної теорії і практики [1 – 8 та ін.], а також психологічної науки показав неопрацьованість проблеми формування здоров'язберігаючої компетенції сучасних педагогів у процесі їхньої професійної підготовки, що визначило напрямки нашого наукового дослідження і дозволило виявити низку суперечностей між:

– соціальним замовленням суспільства, скерованим на пріоритет збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів освітнього процесу і недостатнім володінням більшістю педагогів здоров'язберігаючою компетенцією, відповідно до чого освітній процес у загальноосвітній школі носить переважно навчальну, а не оздоровчу спрямованість;

– потребою впровадження компетентнісного підходу в процесі професійного становлення педагога і недостатньою розробленістю технології формування здоров'язберігаючої компетенції.

Про сформованість здоров'язберігаючої компетентності можна говорити тоді, коли педагог не тільки володіє знаннями про здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберігаючі технології, усвідомлює цінність здоров'я, мотивований до здоров'язберігаючої діяльності, але і реалізує знання і вміння на практиці.

Завдяки науковим розробкам останнього часу було з'ясовано, що близько третини українських учителів мають низький рівень професійної компетентності, більше половини – середній, і лише 10 – 15% – високий [6].

Це, на наше глибоке переконання, і є та категорія педагогів, яка здатна до реалізації інноваційних освітньої політики.

Разом з тим основними причинами кризи стану сформованості професійної компетентності, на думку науковців, є:

– невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей і пріоритетів суспільного життя та тяжінням професійної свідомості педагогів (у своїй більшості) до настанов. З одного боку, ми можемо спостерігати достатньо динамічне становлення в суспільній свідомості таких понять, як планетарне мислення, ринок, соціальна і професійна успішність, індивідуалізація мислення і діяльності, адаптивність поведінки, діалог і прагнення до укладення конвенції тощо. Однак, з іншого боку, наріжним каменем педагогічної традиції продовжує залишатися пріоритет колективного над індивідуальним, прийняття ідей професійної конкуренції, егалітаризму, авторитаризму, невизнання особистої відповідальності, що, у свою чергу, призводить до збереження верховенства репродуктивно-монологічних методів навчання і виховання, до відторгнення учнями особистості педагога;

– ізоляція педагогічної громадськості від кращих зразків світового педагогічного досвіду що до цього часу продовжується. У кращому разі педагоги ознайомлені з педагогічним досвідом на рівні теоретичних відомостей, що не дозволяє говорити про інтеграцію на практичному рівні, про можливість реально використовувати досягнення світової громадськості;

– інертність традиційної системи педагогічного освіти: зміни, що відбуваються в ній останнім часом, або мають характер „зміни вивісок”, або ж спрямовані на зміну змісту освіти за принципом відновлення навчальної інформації. Цей шлях традиційний і вже тому – малопродуктивний. Нова навчальна інформація, ураховуючи динамізм соціальних процесів, застаріває, як правило, на рівні розробки навчальних програм [8].

Саме тому для досягнення поставленої мети щодо формування здоров'язберігаючої компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти потрібна орієнтація всіх педагогів на відповідальне ставлення до свого здоров'я і здоров'я тих, які навчаються і кого вони навчають, формування компетентності педагогів в галузі здоров'я і здорового способу життя з метою впровадження цих принципів в освітній процес, озброєння їх методикою формування здорового способу життя як компоненту освіти і як засобу самовдосконалення.

Ученими-педагогами було розроблено принципи здоров'язберігаючої педагогіки. Серед них, зокрема, принцип незавдання шкоди; принцип пріоритету справжньої турботи про здоров'я учнів і педагогів; принцип триєдиного уявлення про здоров'я; принцип неперервності і наступності; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії

педагога з учнями; принцип відповідності змісту і організації навчання віковим особливостям тих, що навчаються, принцип комплексного, міждисциплінарного підходу; принцип медико-психологічної компетентності педагогів; принцип гармонійного поєднання навчальних, виховних і розвивальних педагогічних дій; принцип пріоритету позитивних дій над негативними; принцип пріоритету активних методів навчання, принцип поєднання охоронної і тренуючої стратегій; принцип формування відповідальності тих, які вчать, за своє здоров'я; принцип відтермінованого результату; принцип контролю за результатами [3].

Таким чином, зростання вимог суспільства до здоров'язберігаючої компетентності вчителя потребує як науково-теоретичного обґрунтування формування здоров'язберігаючої компетентності вчителя, так і розробки програмно-методичного забезпечення, побудови змістового і методико-технологічного аспекту здоров'язберігаючої компетентності вчителя, що, насамперед, має здійснити система післядипломної педагогічної освіти.

Для організації роботи за цими напрямками слід насамперед вирішити питання програмно-методичного забезпечення з урахуванням нагромадженого позитивного досвіду, упровадження в освітній процес педагогічних технологій, що сприяють формуванню навичок здоров'язберігаючої поведінки як основи здорового способу життя тих, які навчаються, і педагогів.

Алгоритм впровадження здоров'язберігаючої педагогіки, на думку науковців, може бути таким:

- увідомлення проблеми негативної дії освітньої установи на здоров'я тих, які вчать, і потреба її негайного вирішення;
- визнання педагогами освітньої установи своєї солідарної відповідальності за неблагополуччя стану здоров'я учнів;
- оволодіння необхідними здоров'язберігаючими технологіями (отримання компетенції);
- реалізація набутих знань, умінь і навичок на практиці, у тісній взаємодії один з одним, з медиками, з самими учнями і їхніми батьками [4].

Педагогічна технологія формування здоров'язберігаючої компетенції включає цільовий блок – формування здоров'язберігаючої компетенції; діагностичний блок, що включає критерії і засоби діагностики ефективності навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти; змістовний блок, у якому відбиті медико-біологічні, психолого-педагогічні і фізкультурні основи здоров'язбереження [2].

Реалізація педагогічної технології припускає використання різних форм (традиційних: лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття; інноваційних: квазіпрофесійні ігри, відеоаналіз, презентації, тренінги), методів (теоретичних: бесіда, дискусія; наочних: показ, демонстрація моделей, схем; практичних: вправи, ситуативні завдання) і засобів (дидактичних: навчально-методичні комплекси; інструментальних: тренажери, гімнастичні снаряди; мультимедійних: презентації,

відеофільми, електронні підручники, електронні альбоми схем), проведення занять [7].

Модель формування здоров'язберігаючої компетенції сучасного педагога засновано на принципах пріоритету здоров'я суб'єктів освітнього процесу, соціальної обумовленості, системності і науковості, практичної спрямованості, урахування індивідуальних особливостей учителів і міжпредметності. У ній відбито компоненти здоров'язберігаючої компетенції (когнітивний, діяльнісний, аксіологічний і рефлексія); критерії (знання, уміння і навички, ставлення до здоров'я, здоров'язберігаюча поведінка) і рівні (споживчий, професійно-направлений, ціннісно-смысловий) сформованості здоров'язберігаючої компетенції [5].

Сукупність педагогічних умов формування здоров'язберігаючої компетенції сучасних педагогів: орієнтованість на визнання формування здоров'язберігаючої компетенції як показника професійно-педагогічної компетентності педагога; формування здоров'язберігаючої компетенції за допомогою педагогічної технології; відбір змісту і побудова освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти на основі активізації емоційної, когнітивної, практичної і діяльнісної сфер особистості; установа міжпредметних зв'язків між дисциплінами розробленої програми [7].

Виходячи з визначених наукових підходів, можемо запропонувати таку програму підготовки вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти з метою формування здоров'язберігаючої компетентності вчителя.

Категорія тих, кого навчають: педагоги шкіл.

Термін навчання: 8 годин.

Цільове призначення модуля програми: ознайомлення слухачів з принципами побудови здоров'язберігаючого освітнього середовища на уроці, позакласному занятті; критеріями оцінки діяльності педагога щодо здоров'язбереження дітей; змістом поняття „виховання культури здоров'я школяра”; ознайомлення з алгоритмом дій у разі настання нещасних випадків; навчання здоров'язберігаючим прийомам в організації діяльності дітей; ознайомлення з основними заходами щодо профілактики найбільш поширених захворювань педагогів.

Форма і зміст підсумкового контролю: співбесіда, вирішення ситуаційних завдань.

Результат засвоєння модуля: знання принципів побудови здоров'язберігаючого освітнього середовища на уроці і позакласному занятті, володіння критеріями оцінки діяльності педагога щодо здоров'язбереження дітей, розуміння основних напрямків виховання культури здоров'я школяра, знання алгоритму дій у разі настання нещасних випадків і травм, знання основних заходів профілактики найбільш поширених захворювань педагогів.

Теми модуля:

Здоров'язберігаюче освітнє середовище – 2 години;

Виховання культури здоров'я – 2 години;

Долікарська допомога у разі настання нещасних випадків і раптових захворювань – 2 години;

Здоров'я педагога (профілактика основних захворювань) – 2 години;

Загальна кількість годин: 8.

У підсумку нашого дослідження зазначимо, що виявлені нами в ході наукових досліджень та проведення курсової перепідготовки пробіли в учителів у знаннях і вміннях щодо формування здоров'язберігаючої компетентності значною мірою зумовлені тим, що тривалий час здоров'язберігаючій діяльності вчителя і учня не надавалося належної уваги. До кінця 80-х років ХХ століття по суті не було сформовано комплексної системи роботи вчителя зі збереження, зміцнення і формування як власного здоров'я, так і здоров'я школярів. Лише в середині 90-х років виникли всі передумови для розробки концепції здоров'язберігаючої школи, що реалізує комплексний підхід до збереження, зміцнення і формування здоров'язбереження учителів і учнів. Це зумовлює потребу міждисциплінарного підходу до професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів з проблем здоров'язберігаючої діяльності. Зокрема, для перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів доцільно запровадити курс здоров'язберігаючого навчання на основі інтеграції педагогічних, психологічних, валеологічних знань та методики викладання окремих предметів. Такий курс, на наше глибоке переконання, допоможе вчителю глибше усвідомити питання охорони і формування здоров'я як власного, так і тих, кого вони навчають і хто навчається, як досить важливу медико-соціальну і психолого-педагогічну проблему сучасності; головне ж у цьому сенсі – мотивувати їх на виховання культури, формування здоров'язберігаючої компетентності через педагогічний процес, зокрема у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Подальші дослідження порушеної нами в статті проблеми вбачаються у висвітлення принципів здоров'язберігаючої педагогіки в процесі навчання студентів класичних і педагогічних вишів.

Список використаної літератури

- 1. Вашлаева Л. П.** Формирование здоровьесберегающей стратегии педагога в системе повышения квалификации [Электронный ресурс] / Л. П. Вашлаева. – Режим доступа : <http://www.dissertation.com.ua/node/193185>.
- 2. Белікова Н. О.** Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації [Электронный ресурс] / Н. О. Белікова. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009_6/09bnorfs.pdf.
- 3. Киселева Т. Г.** Формирование здоровьесберегающей компетентности субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] / Т. Г. Киселева. – Режим доступа : <https://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/4-sekcia/kisileva-1>.
- 4. Микитюк О. М.** Формування здоров'язберігаючої компетентності в умовах навчально-виховного процесу [Электронный ресурс] /

О. М. Микитюк. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/SNU/2009_3/09momsep.pdf. **5. Мицай Ю. В.** Проблеми формування здоров'язберігаючої компетенції педагога в системі післядипломної освіти / Ю. В. Мицай // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 148 – 153. **6. Успенська В. М.** Здоров'язберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності [Електронний ресурс] / В. М. Успенська. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2010_1/442.pdf. **7. Шатрова Е. А.** Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетенции педагога [Электронный ресурс] / Е. А. Шатрова. – Режим доступа : http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/shatrova_e_a_111_116_2_117_2012.pdf. **8. Педагогічні** проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.br.com.ua/referats/m Pedagogica/ 119001-2.html>

Устинова Н. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності сучасного вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти

Досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм. Сучасному вчителю потрібні гнучкість і нестандартність мислення, уміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Разом з тим це може стати можливим лише за умови високого рівня професійної компетентності вчителя, наявності в нього розвинених професійних здібностей, які здебільшого можливо сформувані лише в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: особистісний потенціал учителя, загальна та професійна культура педагога, гнучкість і нестандартність мислення, рівень професійної компетентності, післядипломна педагогічна освіта.

Устинова Н. В. Формирование здоровьесберегающей компетентности современного учителя в учреждениях последипломного педагогического образования

Достижение цели современного образования связано с личностным потенциалом учителя, его общей и профессиональной культурой, без которых не представляется возможным решение существующих проблем образования и воспитания в соответствии с новыми образовательными парадигмами. Современному учителю необходимы гибкость и нестандартность мышления, умение адаптироваться в условиях быстрых изменений условий жизни. Вместе с тем это может произойти лишь при условии высокого уровня профессиональной компетентности учителя, наличия у него развитых профессиональных способностей, которые в большинстве своем возможно сформировать лишь в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: личностный потенциал учителя, общая и профессиональная культура педагога, гибкость и нестандартность мышления, уровень профессиональной компетентности, последипломное педагогическое образование.

Ustynova N. V. Formation of Health-Modern Teacher Competence in Postgraduate Teacher Education Institutions

Achieving the goal of modern education related to personal potential teacher, his general and professional culture, without which it cannot solve these problems of training and education to meet the new educational paradigms. Modern teacher needed flexibility and creative thinking, the ability to adapt to rapidly changing conditions of life. However, it could be possible only if a high level of professional competence of the teacher, if he has developed professional skills. Achieve this level largely designed to promote and system service teacher education.

Key words: personal potential teachers, general and professional culture of the teacher, flexibility and creative thinking, professional competence, postgraduate teacher education.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 378.147+371.134:[616.98:578.828]

С. І. Жульова

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ВЕДЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ (НА ПРИКЛАДІ ВІЛ/СНІДУ)

Методологічною базою дослідження необхідних для формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД умов є основні засади філософії здоров'я, валеопсихології, діалектичного методу пізнання: усвідомленої пізнавальної діяльності; принципи гуманізації освіти; оптимізації сучасних наукових досліджень та їх впровадження в практичну діяльність; становлення високоосвіченої, гармонійно розвинутої, здорової особистості; зміст державних документів (Державний стандарт вищої школи, Закон України „Про освіту”, Закон України „Про вищу освіту”, Закон України „Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту та соціальний захист населення”, Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників, Концепція освіти з БЖД та Концепція валеологічного виховання).

Аналіз теоретико-практичних джерел указує на те, що вчені постійно звертають увагу на пошук ефективних напрямків вирішення проблеми ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділено належну увагу професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І Підласий та інші), вдосконаленню технологій навчання майбутніх вчителів (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д. Кавторадзе, М. Поташник, Т. Яценко та інші); підготовці майбутніх вчителів основ здоров'я (С. Волошанська, С. Гордійчук, В. Єфімова, Г. Жара, В. Заплатинський, Г. Ковальчук, С. Кудін, С. Монастирська, В. Оржеховська, П. Пашинський, В. Пенські, С. Страшко, Н. Субота, С. Сусло та інші); змісту навчання біологічних та медичних аспектів ВІЛ-інфекції (Г. Воскобойнікова, П. Горяна, П. Дюсберг, О. Єжова, І. Кривич, А. Макка, С. Страшко, В. Чорненька та ін.). [3, с. 25; 4].

Однак дані дослідження не розкривають питання формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики

захворювань на ВІЛ/СНІД є актуальною й потребує подальших досліджень [1; 2].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови забезпечення формування й удосконалення готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД.

Аналіз наукових праць, а також вивчення передового досвіду організації педагогічних умов з метою формування фахових компетенцій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дозволяє визначити найефективніші: наявність стійких позитивних мотивацій та потреб ведення профілактично-виховної роботи; засвоєння наукової інформації; забезпечення інтегративних міжмодульних зв'язків; орієнтація на особистісні якості майбутнього педагога; рефлексивний підхід до процесу формування інформаційної культури; спрямованість процесу професійної підготовки майбутніх педагогів у системі вищої педагогічної освіти в Україні на формування потреби в етичній поведінці у майбутній професійній діяльності; всебічна підтримка та розвиток культурологічного рівня особистості майбутнього педагога; формування та розвиток усвідомлення його суспільного престижу; піднесення іміджу майбутнього педагога як носія сучасної наукової інформації, просвітителя, який формує систему цінностей у підростаючого покоління; створення інформаційно-навчального середовища; забезпечення студентів науково-методичними матеріалами; наповнення педагогічного процесу новим методологічним змістом, де метою освіти виступає особистість, а засобом – освітнє середовище, у якому ця особистість розвивається; зумовленість і взаємозв'язок системи професійної підготовки майбутнього педагога з позитивними змінами в суспільстві, його духовному оновленні; відповідність змісту форм і методів навчання новітнім досягненням педагогічної науки; впровадження інноваційних особистісно-орієнтованих технологій і методик формування професійних якостей майбутніх педагогів.

Педагогічні умови є сукупністю заходів, які забезпечують досягнення мети професійної діяльності та професійного розвитку особистості; вони свідомо створюються в навчальному процесі й забезпечують найбільш ефективний перебіг професійної підготовки майбутніх фахівців. Професійна підготовка майбутнього вчителя має передбачати його успішну професійну адаптацію на всіх її рівнях: психофізіологічному, власне професійному, соціально-психологічному та особистісному [5; 6].

З метою детального вивчення наявних педагогічних умов формування готовності студентів до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД ми провели педагогічний експеримент, що дав змогу констатувати факти, визначити зв'язки між наявним педагогічним впливом і результатами та дозволив встановити вихідні дані для подальшого дослідження. Для цього було використано такі методи: інтерв'ю,

анкетування, тестування, аналіз та експертна оцінка контрольних робіт, вивчення наукових літературних джерел, передового педагогічного досвіду.

Також ми провели аналіз та експертну оцінку навчально-методичних матеріалів нормативної частини підготовки вчителів основ здоров'я за напрямом „Педагогічна освіта” зі спеціальності „Початкове навчання” освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр”, спрямованих на формування навичок попередження ВІЛ/СНІДу.

ГСВО підготовки бакалавра з початкового навчання регламентує: 13 умінь, 27 змістовних модулів і 5 навчальних дисциплін („Основи медичних знань”, „Безпека життєдіяльності та цивільна оборона”, „Основи валеології”, „Анатомія, фізіологія і патологія дітей з основами генетики”, „Методика вивчення валеології, основ безпеки життєдіяльності в початковій школі”), зміст яких забезпечує формування у студентів валеологічного мислення, готовності до валеологічної діяльності і є основою для свідомого ведення здорового способу життя.

Отже, галузевий стандарт вищої освіти зі спеціальності „Початкове навчання” включає всі необхідні компоненти щодо формування у студентів саногенного мислення, мотивації до здорового способу життя (зокрема попередження ВІЛ/СНІДу) і готовності здійснювати валеологічну діяльність при виконанні професійних обов'язків, але недостатньо розкриває шляхи формування готовності до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД у процесі професійної підготовки.

Загальний обсяг навчального часу, передбачений навчальними планами на засвоєння студентами цих дисциплін, становить 378 годин (7 кредитів).

Навчальні плани підготовки бакалаврів зі спеціальності „Початкове навчання” містять достатню кількість дисциплін і обсяг відведеного на їх засвоєння навчального часу, необхідного для формування у студентів саногенного мислення.

Зазначимо, що варіативна частина може бути доповнена спецкурсом, спрямованим саме на формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД.

Результати експерименту дозволили зробити висновки про стан досліджуваної проблеми на даному етапі наукового пошуку, намітити ефективні напрямки та засоби досягнення визначеної в роботі мети та дали матеріал для теоретичного визначення педагогічних умов, необхідних для формування готовності до проведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію. Був визначений стан сформованості цієї готовності у студентів БДПУ та НПУ ім. М. П. Драгоманова, які навчалися за звичайним навчальним планом.

На підґрунті отриманих результатів ми розробили теоретичну модель формування готовності до проведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію й спланували формувальний експеримент, основною метою якого була перевірка ефективності цієї моделі.

Основними завданнями експерименту було визначити:

1) ступінь усвідомлення майбутніми педагогічними працівниками актуальності проблеми профілактики ВІЛ-інфекції;

2) рівень сформованості мотиваційної, емоційно-вольової сфери студентів;

3) наявність у студентів основних структурних компонентів творчої активності (цілемотиваційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, світоглядний і рефлексивний) та рівень їх сформованості;

4) рівень обізнаності майбутніх фахівців щодо можливостей використання сучасної наукової інформації у майбутній професійній діяльності з метою профілактики ВІЛ/СНІД;

5) стан готовності студентів до профілактично-виховної діяльності освітніми засобами.

Для вимірювання та оцінки рівнів сформованості готовності студентів до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію у сфері їхньої майбутньої професії ми використали комплексна психолого-педагогічна діагностику, за результатами якої було отримано попереднє уявлення про характер цієї готовності.

Таким чином, на основі аналізу проблеми формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД у науково-педагогічній літературі та експерименту ми вивчили наявні педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію; виявили компоненти фахової готовності майбутніх вчителів основ здоров'я (мотиваційний, емоційно-вольовий, змістовно-процесуальний), визначили змістові характеристики зазначених компонентів.

Встановлено, що недостатній рівень професійно значущих знань, умінь і навичок щодо первинної профілактики ВІЛ-інфекції не дозволяє майбутнім педагогічним працівникам організувати дану роботу в професійній діяльності, гальмує їхнє професійне становлення. Домінуючими факторами, які знижують мотивацію студентів до пропаганди первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію, за даними анкетування, бесід, інтерв'ювання, є відсутність інтересу до навчання; байдуже ставлення студентів до своїх майбутніх професійних обов'язків; недосконалості планування навчально-виховного процесу; відсутність необхідних умінь та навичок.

Список використаної літератури

- 1. Аналіз** стану національного законодавства України у сфері боротьби з ВІЛ/СНІДом // Інфосвіт. – 2005. – № 11. – С. 5 – 7.
- 2. Анонси** інформаційних джерел з проблем туберкульозу, ВІЛ/СНІД // Безпека життєдіяльності. – 2006. – № 5. – С. 23 – 24.
- 3. Апанасенко Г.** Валеология : состояние и перспективы развития : обзор литературы / Г. Апанасенко, Л. Попова // Журн. АМН Украины. – 1997. – Т. 3. – № 3. – С. 426 – 436.
- 4. Афонін А.** Формування валеологічної культури майбутнього педагога –

невід'ємна частина професійної компетентності / А. Афонін, О. Меліков // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 1. – С. 7 – 8.
5. Волкова Н. Педагогіка : навч. посібн. / Н. П. Волкова. – вид. 3-тє, стер. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с. **6. Діагностика ВІЛ-інфекції** // Інфосвіт. – 2005. – № 8. – С. 4 – 5.

Жульова С. І. Організація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів основ здоров'я до ведення профілактики девіантних форм поведінки (на прикладі ВІЛ/СНІДу)

У статті розкрито сутність та організацію педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів основ здоров'я до первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекції; педагогічні умови удосконалення готовності студентів до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ-інфекцію у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: основи здоров'я, первинна профілактика, професійна підготовка, експериментальне навчання.

Жулёва С. И. Организация педагогических условий формирования готовности будущих учителей основ здоровья к ведению профилактики девиантных форм поведения (на примере ВИЧ/СПИДа)

В статье раскрыта сущность и организация педагогических условий формирования готовности будущих учителей основ здоровья к первичной профилактике заболеваний ВИЧ-инфекции; педагогические условия совершенствования готовности студентов к ведению первичной профилактики заболеваний ВИЧ-инфекцией в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: основы здоровья, первичная профилактика, профессиональная подготовка, экспериментальное обучение.

Zhulova S. I. Organization Pedagogical Conditions Forming the Basis of Future Teachers of Health to the Prevention of Deviant Behaviors (for Example HIV/AIDS)

The paper deals with the study of pedagogical conditions forming the basis of future teachers of primary care to HIV / AIDS. The essence of the organization and pedagogical conditions forming the basis of future teachers care to primary prevention of HIV-infection, pedagogical conditions improve students' readiness to conduct primary prevention of HIV infection in their future careers.

Key words: basic health, primary prevention, vocational training, pilot training.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.31-059.2

В. В. Іщук

ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Підготовка висококваліфікованого спеціаліста у вищій школі залежить від використання в практиці роботи нових педагогічних технологій, переорієнтації традиційно-репродуктивного навчання на інноваційно-творче. Організація ініціативної діяльності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як носіїв минулого досвіду до професійної діяльності з компетентнісною орієнтацією складає сутність такої інноваційної технології, як знаково-контекстне навчання. А. Вербицький наголошує на інтеграції пояснювальних можливостей теорії контекстного навчання й методології компетентнісного підходу, що дозволяє автору робити висновок про існування „контекстно-компетентнісного підходу до реформування освіти” [5, с. 37].

Основною характеристикою контекстного навчання є моделювання не тільки предметного, але й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів роботи. Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистого переходу діяльності в професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні вміння й навички.

Контекстний підхід у сучасній педагогіці набуває все більшого визнання, бо заснований на кращих її традиціях з урахуванням емпіричного досвіду вчителів-практиків. У 2002 році в США вийшла монографія Е. Джонсон „Контекстне викладання й учіння”. Автор зазначає, що „контекстне викладання й учіння залучає студентів у значущу для них діяльність, яка сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуації реального життя” [12, с. 3]. Незважаючи на цю обставину, контекстний підхід до цього часу не використовується повною мірою та недостатньо досліджений у вітчизняній педагогічній теорії.

Автором контекстного навчання є А. Вербицький. Проблему контекстного навчання сьогодні розробляють та досліджують такі науковці, як Н. Бакшаєва, Г. Барська, Н. Борисова, Л. Бурдейна, Т. Дубовицька, М. Ільзова, В. Кругликов, О. Ларіонова, І. Марчук та інші.

Контекстний підхід, концептуальні положення якого розкриваються в роботах М. Бахтина, Н. Лаврентьевої, О. Ларіонової, М. Левківського та ін., дозволяє створити ефективні умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців та поєднання навчальної й професійної діяльності в єдине ціле.

Мета статті – виявити основні положення контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології та особливості його використання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів.

Побудова моделі процесу професійної підготовки майбутніх учителів на базі технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їх майбутньої професії. А. Вербицький відмічає: „щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний підхід: від знака до думки, а від думки до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням” [2, с. 18].

При організації контекстного навчання використовуються такі принципи: педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемний зміст навчання; адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; провідна роль спільної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії суб’єктів освітнього процесу; педагогічно обґрунтованого співвідношення нових і традиційних педагогічних технологій, принцип відкритості; єдності навчання та виховання особистості фахівця [4, с.47 – 48].

Основою знаково-контекстного навчання є поняття „контекст”. У Великому енциклопедичному словнику контекст (від лат. contextus – з’єднання, зв’язок) – відносно закінчений уривок письмової або усної мови (тексту), у межах якого найбільш точно виявляється значення окремих слів, які входять до його складу, висловів тощо. Згідно з Вікіпедією говорити, спираючись на контекст, – означає не повторювати у своїй розмові сказаного раніше вживання понять поточного рівня абстракції. Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам. У психологічному плані контекст – це закінчена в змістовому аспекті чисельність психічного, яка визначає зміст окремих елементів, що входять до його складу. Чисельність елементів контексту можна задати: перерахуванням усіх її складових; виділення основної ознаки, за якою ця чисельність визначається [6]. У науковій літературі також виділяється внутрішній і зовнішній контексти. Г. Барська відзначає, що „внутрішній контекст являє собою індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє” [1, с. 4]. А. Вербицький вказує на наявність предметного й соціального контекстів – послідовне моделювання професійної діяльності фахівців із предметно-технологічної і соціальної сторін [4, с. 45].

Характерною рисою технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу цілу низку нових моментів:

- просторово-часовий контекст „минуле – сучасне – майбутнє”;
- системність і міжпредметність знання;
- можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статистиці;
- сценарний план діяльності спеціалістів відповідно до технології виробництва;
- посадові функції та обов’язки;
- посадові та особисті інтереси майбутніх фахівців [4, с. 46].

С. Скворцова підкреслює, що основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб’єкт навчання із самого початку ставиться в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної в практико-професійну; вимоги з боку професійної діяльності є системоутворюючими, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не лише окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки фахівця у ВНЗ [10, с. 70 – 71].

Модель контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель майбутнього фахівця. Його сутність полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом вирішення конкретних професійних завдань. Засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом простої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. І. Жукова відмічає, що „у контекстному навчанні основний акцент робиться на формуванні професійної мотивації розвитку особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не тільки виходячи з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності” [7].

Відрив теоретичного навчання від майбутньої практики, з одного боку, та неможливість перенести саму практику як форму практичної підготовки студентів до навчального закладу, з іншого, призводять до висновку про необхідність посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву „квазіпрофесійної” як діяльність студента, навчальна за формою і професійна за змістом, яка являє собою трансформацію змісту й форм діяльності в адекватні для них, найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності [2; 3; 6].

Особлива увага в процесі контекстного навчання приділяється реалізації поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри), а потім до навчально-професійної діяльності (практика, стажування).

У формах навчальної діяльності реалізуються насамперед процедури передачі й засвоєння студентами знакової інформації (семіотична навчальна модель), а у квазіпрофесійній діяльності в аудиторних умовах відтворюється предметний та соціальний зміст засвоюваної діяльності (імітаційна навчальна модель). С. Качалова відмічає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому людей. Таким чином, студентові задаються контури його професійної праці. Основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього колективу [8, с. 89].

Отже, О. Ткаченко наголошує на існуванні трьох моделей навчання: семіотичній, імітаційній та соціальній .

Семіотичні навчальні моделі містять систему завдань, які передбачають роботу з навчальним текстом як семіотичною системою, яка забезпечує сприйняття та оброблення знакової інформації. У такого типу моделях предметна галузь діяльності розгортається за допомогою конкретних навчальних форм, у рамках яких виконуються завдання, які являють собою письмові або вербальні тексти у вигляді визначені сутності понять, термінів і т. п. та не потребують для свого засвоєння особистого відношення. Одиницею роботи студента є мовленнєва діяльність – аудіювання, читання та письмо.

В *імітаційних навчальних моделях* навчальні завдання припускають вихід студента за рамки значень власне текстів як знакових систем шляхом співвідношення інформації, яку вони містять, з ситуаціями майбутньої професійної діяльності (предметний контекст), де вже ця інформація виступає функцією засобу власної предметної дії та набуває особистісного змісту, перетворюючись у знання як адекватне відображення дій студентів у ній. У даній ситуації ведучим виступає вже не мовна, а предметна дія.

У *соціальних навчальних моделях* навчальні завдання (задачі, проблеми) представлені у вигляді ситуацій, які вирішуються в спільних, колективно-розподілених формах спілкування і взаємодії учасників освітнього процесу (розігрування ролей, ділові ігри, навчально-дослідницька робота і т.п.). У такому випадку формується не тільки предметна, але й професійна компетентність суб'єктів навчання, яка здійснюється завдяки поділу на інтерактивні групи, які імітують ситуації майбутньої професійної діяльності [11, с. 161].

У моделі контекстного навчання активність студента (в аудиторній навчальній роботі) проявляється в трьох базових формах діяльності та деяких проміжних. Базовими є: діяльність академічного типу (проблемні

лекції, семінари-дискусії), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студента, підготовка кваліфікованої роботи, проекту тощо). Проміжними виступають усі інші форми – традиційні та інноваційні, які відповідають конкретним цілям та змісту навчання на відповідному етапі навчання (практичні заняття професійного спрямування, моделювання життєвих ситуацій, аналіз конкретних випадків, рольові ігри). Н. Муслімов і М. Уразова пропонують для практичної реалізації концепції контекстного навчання використання на семінарських заняттях дидактичного методу „Студент у ролі викладача”. При використанні такої форми заняття організаційну й навчальну активність проявляє не викладач, а студент. На практичних заняттях реалізується принцип зв'язку теорії з практикою, у майбутніх фахівців формуються професійні вміння й навички, розвивається дослідницький інтерес до майбутньої педагогічної діяльності [9, с. 103].

Завдяки переходу від однієї базової форми діяльності до іншої студенти отримують більш розвинуту практику застосування навчальної та наукової інформації у функції засобів здійснення навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження в професію.

Активні методи навчання (дискусії, дидактичні ігри, моделювання життєвих та виробничих ситуацій та ін.) в тому випадку, якщо вони відображають суть майбутньої професії (як в моделі контекстного навчання), формують професійні якості спеціалістів, є своєрідним тренінгом, під час якого студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів, який проводиться під час підведення підсумків, знижує їх ймовірність до повторення в реальній дійсності. Таким чином, це сприяє скороченню строку адаптації молодого спеціаліста для повноцінного виконання професійної діяльності, а контекстний підхід змінює цілеспрямованість навчання на досягнення практичного результату. А. Вербицький підкреслює, що „накладення засвоєної навчальної інформації на канву соціальної по своїй суті професійно-предметній діяльності призводить до засвоєння студентами цієї інформації на рівні особистісних змістів, а не тільки закріплених у науці значень. У цьому й полягає основна сутність контекстного навчання” [3, с. 60].

Контекстне навчання допомагає подолати суперечність між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію та спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного, досягнення колективних та суспільних цілей між виконавською позицією студента в навчанні (виконує те, чого вимагає викладач) та ініціативною позицією майбутнього спеціаліста (у предметному та моральному відношенні) у трудовій діяльності.

Зміст контекстного навчання виступає не тільки як предметний аспект професійної діяльності, який задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але і її соціокультурний аспект, відтворений різними формами спільної діяльності та спілкування. Серед форм контекстного навчання необхідно виділити такі: лекції контекстного типу (А. Вербицький), проблемні лекції, візуальні лекції, лекції-удвох, лекції із запланованими помилками, лекції прес-конференції тощо.

Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, обмінюється інформацією, оцінками, думками з одногрупниками.

Отже, суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) формуються контури професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям. Вирішальною умовою реалізації контекстного навчання в професійній підготовці фахівців є оволодіння ними інтерактивними методами. Сутність останніх полягає в системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різних проблемних та ігрових моделюючих ситуацій студент отримує змогу цілісно виявити власну активність та виробити практичні вміння й навички.

Інтеграція теорії контекстного навчання і методології компетентнісного підходу створюють контекстно-компетентнісний підхід до реформування сучасної освіти.

Список використаної літератури

- 1. Барська Г.** Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти / Г. Барська // Вісн. Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 1 – 7.
- 2. Вербицкий А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
- 3. Вербицкий А.** Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник „Педагогика и психология”. – 2010. – № 2. – С. 53 – 60.
- 4. Вербицкий А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
- 5. Вербицкий А.** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32 – 37.
- 6. Вербицкий А.** О контекстном обучении / Вербицкий А. // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 25 – 30.
- 7. Жукова И. А.** Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дис. на

соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. А. Жукова. – Москва, 2011. – 22 с. **8. Качалова С. М.** Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87 – 91. **9. Муслимов Н. А.** Реализация контекстного подхода при подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности / Н. А. Муслимов, М. Б. Уразова // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. – № 4. – С. 102 – 105. **10. Скворцова С.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 36 – 71. **11. Ткаченко О. А.** Контекстне навчання у форматі „справожиттєвого” підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О. А. Ткаченко // Горизонты образования. – 2010. – № 2 (30). – С. 158 – 163. **12. Johnson Elaine B.** Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.

Ищук В. В. Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів

У статті висвітлено визначення основних положень контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології. Розкривається сутність, принципи та особливості використання контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів. Обґрунтовано методологічні підходи цієї технології. Визначено переваги використання контекстного навчання. Охарактеризовано семиотичні, імітаційні та соціальні навчальні моделі контекстного навчання.

Ключові слова: контекст, контекстне навчання, контекстний підхід, квазіпрофесійна діяльність.

Ищук В. В. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей

В статье рассматривается определение основных положений контекстного обучения как инновационной педагогической технологии. Раскрывается сущность, принципы и особенности использования контекстного обучения в современной подготовке будущих учителей. Обосновано методологические подходы этой технологии. Дана характеристика семиотическим, имитационным и социальным учебным моделям контекстного обучения.

Ключевые слова: контекст, контекстное обучение, контекстный подход, квазіпрофесійна діяльність.

Ischuk V. V. Use the Contextual Education in Training of the Future Teachers

Determination of the main positions of the contextual education is considered in article as innovation pedagogical technology. Opens essence

principles and particularities of the use the contextual education in modern preparing the future teachers. It is motivated methodological approaches to this technologies. It is given feature semiotic, simulation and social scholastic model of the contextual education.

Key words: context, context learning, contextual approach, kvazioprofessionalnaya activity.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

Н. В. Литвинова

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ
БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ
ВИРОБНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасне суспільство вимагає від майбутніх фахівців сформованої професійної компетентності, яка в подальшій професійній діяльності може бути модернізованою. Цьому сприяє багато різних чинників: вступ України до європейського освітнього простору, перехід на багаторівневу систему освіти тощо. Тому нашій державі конче необхідні висококваліфіковані спеціалісти, які будуть здатні підготувати нове покоління до сучасних умов життя.

Формування професійної компетентності передбачає визначення педагогічних умов, які сприятимуть систематизації та чіткому дотриманню вимог, висунутих до підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності.

Дослідженням питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців опікувались багато вчених, серед яких: В. Байденко, В. Безруков, І. Васильєв, О. Заблоцька, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Тархан та інші. Але саме проблема формування професійної компетентності в процесі виробничої діяльності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю залишилася осторонь.

Багато праць присвячено дослідженню умов, дотримання яких може ефективно вплинути на навчально-виховний процес. Виконавши аналіз літературних джерел, можна стверджувати про різні підходи до тлумачення поняття „умови” як категорії. Так, на думку М. Фролова, умова – філософська категорія, яка вказує на ставлення предмету до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати. Предмет

об'єктивного світу для людини є первинним стосовно тих умов, які описують його стан. У той же час умова є первинною або умовно-постійним середовищем для предметів, у якому вони виникають і існують, на відміну від чинника, який є спонукальним мотивом зародження явищ і процесів [1, с. 390].

На думку В. Ширшова, „умова – обставина, від наявності чи зміни якої залежить наявність чи зміна чогось іншого, що називається в цьому випадку обумовленим” [2, с. 14].

Р. Нізамов вважає, що для організації пізнавального середовища студентів необхідні психолого-педагогічні умови, тобто ті, де проходять заняття та поєднуються найкращі психологічні та педагогічні чинники, що дозволяють викладачеві здійснювати підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності. Ці умови формують з урахуванням психології особистості, фізіології, правил гігієни розумової праці, вимог педагогіки до організації навчального процесу та виховання [3, с. 47].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю розуміємо вимоги, виконання яких забезпечує здійснення якісної підготовки в умовах будівельного підприємства та під час вивчення дисципліни „Виробниче навчання” для досягнення поставленої мети – формування професійної компетентності. Неможливо врахувати всі педагогічні умови практичної підготовки студентів під час нашого дослідження, тому ми виділяємо сукупність найголовніших педагогічних умов, які максимально сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в умовах практичної підготовки.

Науковець С. Архангельський наголошує, що трансформація навчальної інформації в знання є важливою умовою, яка поглиблює отримані знання та сприяє кращому засвоєнню нових. Він стверджує, що для перетворення інформації в знання потрібен логічний зв'язок з попередньо отриманою основою. Під час навчання вся отримана інформація потребує поєднання з основними знаннями, без яких вона не може трансформуватися в знання. Завдяки пізнанню та процесу мислення нові та базисні знання поєднуються [4, с. 83].

Отже, на якість отримання навчальної інформації впливає попередній рівень підготовки майбутніх фахівців. Зауважують, що якість підготовки студентів до певного рівня знань можна визначити при наявності певних знань, умінь і навичок та можливості вчасно їх використовувати [5, с. 62]. Уміння та навички, за допомогою яких здійснюється пізнавальна діяльність, вчений називає пізнавальними та класифікує як художні, трудові тощо. Дехто відзначає, що для того, щоб відбулася діяльність, необхідно оволодіти певними вміннями. Тобто без них неможливо вирішити завдання та виконати дії [6, с. 36].

Великий вплив у формуванні професійних знань, умінь та навичок майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю має виконання

лабораторно-практичних робіт студентами під час вивчення дисципліни „Виробниче навчання”.

На думку С. Архангельського, головним завданням лабораторного практикуму є встановлення зв'язку між теорією та практикою на основі експериментальних досліджень у спеціально обладнаних приміщеннях – майстернях, лабораторіях тощо. Студенти набувають практичних навичок та умінь під час використання обладнання, приладів, устаткування, матеріалів тощо, осмислюють та виконують безпосередні експериментальні спостереження, явища та процеси [4, с. 89; 7, с. 256 – 259].

Наразі існує проблема, яка полягає в тому, що лабораторно-практичні заняття маючи ключове значення в підготовці майбутніх фахівців, не оснащені необхідним сучасним устаткуванням та приладами та проводяться за застарілою методикою. Стрімкий розвиток суспільства потребує постійного вдосконалення методик викладання та навчального устаткування. Навчання з використанням застарілих технологій призводить до зниження пізнавальної активності студентів та, як наслідок – зниження рівня професійної підготовки майбутніх фахівців.

З огляду на це, першою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є забезпечення лабораторно-практичних занять обладнанням (навчально-методичні матеріали, обладнання, пристрої, інструменти тощо), використання якого дозволить моделювати сучасну виробничу діяльність та ознайомлювати студентів з прогресивними методами будівництва.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності не можлива тільки в процесі їх аудиторної роботи. Без досвіду практичного застосування теоретичних знань не можна говорити про цілком сформованих висококваліфікованих інженерів-педагогів будівельного профілю. За час навчання у вищому навчальному закладі студенти лише осягають основи тих знань, умінь і навичок, які допоможуть їм остаточно сформуватися як фахівцям вже в процесі практичної професійної діяльності. Для цього необхідно повною мірою використовувати можливості виробничої практики.

В „Енциклопедії професійної освіти” поняття „практика” – це „складова частина навчально-виховного процесу, яка передбачена навчальними планами та програмами, організована в реальних умовах (або наближених до них) з метою формування в студентів уявлення про певну професійну галузь, навчання практичним знанням, навичкам та умінням, надбання досвіду самостійної роботи за обраною професією” [8, с. 298].

Зауважимо, що відповідно до програми практики майбутні інженери-педагоги будівельного профілю повинні брати участь в певних виробничих циклах на робочому місці.

Виробнича практика ставить перед студентами такі завдання: закріплення та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, отриманих у процесі теоретичного навчання, а також формування якостей особистості майбутнього фахівця: професійна самостійність, мобільність,

самоконтроль та інших, необхідних для виконання своїх професійних функцій на належному рівні.

Деякі дослідники вважають, що виробнича практика потрібна для того, щоб майбутні фахівці адаптувалися до майбутнього місця роботи в умовах реальної фахової діяльності, набували досвіду практичних та організаційних умінь та навичок для того, щоб потім виконувати функціональні завдання. Така підготовка як процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців сприяє: поглибленню теоретичних знань, покращенню умінь і навичок виробничої діяльності; формуванню та розвитку професійних умінь і навичок для прийняття незалежних рішень під час роботи в реальних виробничих умовах, а також творчого підходу до практичної діяльності.

Другою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є проведення виробничої практики в реальних виробничих умовах або наближених до них.

Спостереження за навчальним процесом і організацією практики, а також бесіди з керівниками, викладачами та майстрами виробничого навчання та студентами показали, що навчальні заклади відчувають гостру потребу в удосконаленні та модернізації матеріально-технічної бази, у розробці дидактичних матеріалів і методичних рекомендацій з підготовки, проведення, контролю та оцінки результатів виробничої практики тощо.

Наявність відповідного навчально-методичного забезпечення є для студентів і керівників надзвичайно важливим компонентом ефективності практики загалом.

Отже, третьою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є забезпечення студентів-практикантів і керівників методичними рекомендаціями щодо проходження виробничої практики.

У Конституції України сказано, що „кожен має право на належні, безпечні та здорові умови праці...” [9, с. 14].

Підприємство повинно забезпечити всіх студентів робочими місцями, що відповідають вимогам навчальних програм, правилам охорони праці, техніки безпеки та виробничої санітарії. Обов'язково повинні бути проведені інструктажі з охорони праці та правил техніки поведінки на робочих місцях. Практиканти повинні мати спецодяг та бути забезпечені засобами індивідуального захисту та лікувально-профілактичним обслуговуванням за встановленими нормами для відповідних штатних працівників підприємства. Технологічні процеси починати виконувати тільки з дозволу та під наглядом керівника практики від підприємства.

Четвертою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є дотримання правил техніки безпеки, охорони праці та виробничої санітарії під час проходження виробничої практики в реальних умовах.

Важлива роль під час проходження виробничої практики відводиться керівникам від підприємства. Вони перевіряють та контролюють підготовку студентів-практикантів до діяльності, звертають увагу на труднощі, які можуть виникнути в процесі роботи, орієнтують їх на самоконтроль тощо. Потреба в допомозі виникає тоді, коли майбутні фахівці починають виконувати виробничі завдання. На цьому етапі більшості з них потрібна допомога, коректування дій, перевірка поточних результатів.

Ефективність взаємодії залежить від багатьох чинників. Серед них оптимальний вибір методів навчання, реалізація яких у певних умовах дає високий рівень якості підготовки студентів.

Важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців під час виробничої діяльності займають викладачі вищого навчального закладу та керівники практики від підприємства. Вони повинні бути для студентів не тільки наставниками, а й партнерами, які допомагають у реалізації цілей діяльності, в організації експерименту, у створенні умов для прояву активності й творчості.

Отже, п'ятою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є взаємодія студентів та викладачів у кожній виробничій ситуації під час проходження виробничої практики та інших видів діяльності (лабораторно-практичні заняття, позавиробнича діяльність тощо).

Особливе місце в роботі майбутніх фахівців займають роботи аналітичного характеру. Уміння аналізувати, оцінювати ситуацію й на основі цього ухвалювати рішення – невід'ємна функція керівників. Тому значне місце повинно бути відведене аналізу виробничих ситуацій, вирішенню завдань.

Керівники повинні бути всебічно розвиненими, стійкими, володіти професійною мовою та майстерністю, здатні швидко реагувати на новітні технології, володіти професійними функціями та бути прикладом для своїх підопічних.

Професійна компетентність керівників як від підприємства, так і від вищого навчального закладу не може обмежуватися тільки вимогами програми, знання та вміння повинні бути значно ширшими. Це стосується володіння методикою та технологією виконання сучасної технології діяльності, застосування передових методів будівництва тощо.

Шостою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю є володіння викладачами та керівниками від підприємства інноваційними методами та інформацією про нововведення в будівельній індустрії.

Таким чином, у статті ми визначили шість педагогічних умов, які можуть сприяти ефективному процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності, а саме:

- забезпечення лабораторно-практичних занять обладнанням (навчально-методичні матеріали, обладнання, пристрої, інструменти

тощо), використання якого дозволить моделювати сучасну виробничу діяльність та ознайомлювати студентів з прогресивними методами будівництва;

- проведення виробничої практики в реальних виробничих умовах або наближених до них;

- забезпечення студентів-практикантів і керівників методичними рекомендаціями щодо проходження виробничої практики;

- дотримання правил техніки безпеки, охорони праці та виробничої санітарії під час проходження виробничої практики в реальних умовах;

- взаємодія студентів та викладачів у кожній виробничій ситуації під час проходження виробничої практики та інших видів діяльності (лабораторно-практичні заняття, позавиробнича діяльність тощо);

- володіння викладачами та керівниками від підприємства інноваційними методами та інформацією про нововведення в будівельній індустрії.

У подальшому дослідженні ми плануємо перевірити та вдосконалити запропоновані педагогічні умови.

Список використаної літератури

1. Большой советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с. **2. Ширшов В. Д.** Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / В. Д. Ширшов. – Челябинск, 1985. – 20 с. **3. Проблемы развития познавательной активности студентов ;** под ред. Р. А. Низамова. – Казань, 1980. – 176 с. **4. Архангельский С. И.** Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 385 с. **5. Дьомін А. І.** Розвиток пізнавальної діяльності учнів / А. І. Дьомін // Вища школа. – 1976. – 90 с. **6. Щукина Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с. **7. Архангельский С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / Архангельский С. И. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с. **8. Энциклопедия профессионального образования :** в 3-х т. ; под ред. Батышева С. Я. – М., 1999. – Т. 2. – С. 383. **9. Конституція України :** прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року – Офіц. вид. – К. : Вид-во „Право”. 1996. – 46 с.

Литвинова Н. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності

Статтю присвячено аналізу проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності. Визначено педагогічні умови формування професійної

компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, інженери-педагоги, педагогічні умови.

Литвинова Н. В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов строительного профиля в процессе производственной деятельности

Статья посвящена анализу проблемы подготовки будущих инженеров-педагогов строительного профиля в процессе производственной деятельности. Определены педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов строительного профиля в процессе производственной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инженеры-педагоги, педагогические условия.

Litvinova N. V. Pedagogical Conditions of the Professional Competence of Engineers, Teachers Build a Profile in the Production Process

This article analyzes the problem of training of future engineers and educators building a profile in the production process. Pedagogical conditions of formation of professional competence of future teachers, engineers building a profile in the production process.

Key words: professional competence, engineering teachers, pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:811.111+316.733

О. П. Мазко

**ПОНЯТТЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗЄМОДІЇ
ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У контексті взаємозв'язку освіти і науки, педагогічної теорії і практики педагогічна освіта виступає важливим ресурсом розвитку інтелектуального потенціалу нації як унікальна сфера підготовки нової генерації вчителів, зокрема вчителів іноземної мови. Крім того, зміна ідеології освіти додала іншомовній освіті нового змісту, що враховує світовий досвід навчання мов міжнародного спілкування і соціально-

культурні особливості різних народів. Отже, виходячи із сучасних вимог до мовної освіти, професійна підготовка вчителя іноземних мов як спеціаліста XXI століття повинна забезпечувати комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту, тобто професійна підготовка майбутнього педагога має на меті формування полікультурної, соціально відповідальної, толерантної, демократичної, відкритої для спілкування особистості, яка має здатність до самоосвіти і саморозвитку, опрацювання різноманітної інформації, використання інтелектуального, культурного, соціального та науково-технологічного потенціалу для творчого вирішення навчальних та повсякденних проблем. Іншими словами, у результаті професійної підготовки повинен формуватися вчитель-європеєць [1], якому властива певна система потреб, поглядів, переконань, інтересів, загальнолюдських якостей та норм життєдіяльності, які визначають його поведінку за умов включення особистості педагога у суспільні відносини як суб'єкта діяльності при збереженні його індивідуальної своєрідності. Сформованість у педагога таких якостей і норм визначає його як особистість з високим рівнем загальної культури з точки зору людської моралі. У вужчому розумінні, з позицій професійної підготовки, вони сприяють формуванню професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов і культури педагогічної взаємодії як її складової, а також усвідомленню особистісної відповідальності за власний професійний розвиток, здатності бути відкритим світові та діалогові з іншими культурами, а також здатності розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку.

Особистісно-професійні вимоги до сучасного фахівця визначаються в результаті застосування таких інноваційних підходів, як особистісно орієнтований, культурологічний, діяльнісний, системно-синергетичний та аксіологічний. На наш погляд, ці підходи відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства та є найефективнішими у їх взаємозв'язку. Так, у світлі культурологічного підходу сучасний освітній процес (педагогічна взаємодія) розглядається як культурний процес, який здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі. Середовище такого типу дозволяє учасникам взаємодії вільно виявляти свою індивідуальність, а також здатність до культурного розвитку, саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей. Детальніше уявлення про культурну обумовленість особистості виражається у принципі культуровідповідності, який передбачає відповідність розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя іноземних мов вимогам середовища і часу, забезпечує духовну єдність і спадкоємність поколінь на основі загальнолюдських культурних надбань.

Відповідно до ідей культуровідповідності суб'єктом освіти є особистість як представник і носій культури (М. М. Бахтін, В. С. Біблер), яка одночасно об'єднує різних людей і обумовлює відмінності між ними. Дослідження феномену культури наголошує на таких її аспектах, як спосіб

життя, сприйняття світу, менталітет, національний характер, поведінка, а також здатність особистості збагачуватись через комунікацію, спілкування, різноманітні форми взаємодії та контакти. Тому, якщо розглядати педагогічну взаємодію (освітній процес) як одну із форм культурних людських контактів, характеристика „культурний” набуває визначального значення в нашому дослідженні. Більш того, уявлення про сутність освіти як сходження особистості до культури закономірно ставлять вимоги до педагогічної взаємодії як до зразка культурного спілкування і в особистому, і в професійному планах. Такі вимоги є особливо актуальними для ВНЗ, у якому зміст професійної освіти майбутнього вчителя іноземних мов передбачає засвоєння ним і загальної, і професійної.

Л. Л. Бутенко визначає загальну культуру особистості як ступінь оволодіння кожною людиною загальнолюдськими і національними цінностями, засвоєння особистістю соціокультурного досвіду людства, що виявляється в умінні організовувати власну діяльність, турбуватися про естетику зовнішнього вигляду, в культурі мовлення з оточуючими і т. п. Елементами загальної культури є моральна, політична, естетична, управлінська та правова культура, культура праці, а також професійна культура.

На думку деяких науковців, подібні культури є „вертикальними зрізами” культури, які пронизують усю її систему, або є „окремими випадками” загальної культури [2, с. 103]. Враховуючи специфіку підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, важливим „випадком” є власне професійна культура майбутнього фахівця. Як частина загальної культури, вона почала розглядатися з другої половини ХХ ст. (Г. М. Соколова, В. А. Веденяпина, І. І. Зарецька, Т. В. Кускова, Т. Лідікоут (Tony Liddicoat), Л. Геркенгоф (Linda Herkenhoff) та ін.). Професійна культура почала виступати не тільки як форма людської діяльності, але і як соціальна діяльність, що складається із взаємозалежних цілісних феноменів, які не зводяться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок [3, с. 206]. Іншими словами, професійна культура – це комплекс гуманістично спрямованих знань, умінь, навичок, якостей, ціннісних орієнтацій та переконань, що визначають готовність особистості до реалізації своїх сил у конкретній професії, а також забезпечують формування її світоглядних позицій та соціальних почуттів. О. П. Рудницька підкреслює, що „звичний для інших галузей діяльності розподіл культури на загальну і професійну виявляється не досить перспективним по відношенню до вчителя” [4, с. 7].

Саме тому, беручи до уваги специфіку професії вчителя іноземних мов, ми вважаємо за доцільне виділити у структурі професійної культури педагогічну культуру майбутнього фахівця як сутнісну характеристику його професійної діяльності, що забезпечує відтворення соціального досвіду в особистості, переведення людської культури в індивідуальну форму існування. У педагогічному словнику за редакцією М. Д. Ярмаченка педагогічна культура трактується як „інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних

знань і вмінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи” [5, с. 358]. На нашу думку, педагогічна культура майбутнього вчителя – це культура фахівця у педагогічній галузі як особистості, здатної не тільки транслювати знання, але і створювати нове, тим самим розвиваючи освітнє середовище та визначаючи особистісний зміст педагогічної взаємодії.

Сукупним суб’єктом педагогічної культури виступає все суспільство, а його „агентами” у педагогічній взаємодії є усі її учасники. Проте своєрідність професійної діяльності учителя в сучасному освітньому процесі, який ми розглядаємо як педагогічну взаємодію, потребує формування і розвитку не стільки самої педагогічної культури, скільки розвитку культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя та її інтеграцію у структуру професійної і відповідно загальної культури людини. У руслі інноваційних підходів інформаційного суспільства (особистісно орієнтованого, культурологічного, діяльнісного, системно-синергетичного та аксіологічного) та на основі аналізу понять „педагогічна взаємодія” та „культура” ми визначаємо культуру педагогічної взаємодії як інтегровану сукупність цінностей та переконань, наукових знань і практичних навичок, зразків та норм поведінки у процесі взаємодії, які сприяють взаємним змінам суб’єктів даного процесу, їх соціальному та ментальному розвитку, а також забезпечують дотримання норм моралі, педагогічної етики та культури спілкування при здійсненні суб’єктами взаємодії обміну наявними знаннями і створенні нового знання.

Основними елементами (складниками) культури педагогічної взаємодії виступають знання, уміння, навички, поняття й уявлення, цінності та переконання, норми, зразки поведінки і діяльності, досвід особистості, інтереси, соціально-культурне середовище, в окремих випадках до них додають мову, ідеологію, менталітет та інші складові.

Ураховуючи вимоги до змісту та характеру професійної діяльності викладача іноземних мов вищого навчального закладу, ми виділили такі компоненти культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов:

1. Цінності – важливі для людини смислові комплекси, які здатні виступати регулятивними принципами у взаєминах між людьми та нормами, які регламентують професійну діяльність. Ціннісні орієнтації є основними культурними досягненнями особистості, які детермінують її практичну поведінку, орієнтують у діяльності, взаємодії з іншими, тим самим визначаючи якісну своєрідність життєдіяльності людини [6]. Як структурний елемент культури педагогічної взаємодії цінності постають як елементи переконань у вигляді ідей, концепцій, теорій, закономірностей, постулатів, аксіом та ін. У процесі педагогічної взаємодії особистість пізнає, усвідомлює, засвоює і транслює певні цінності в конкретну діяльність. Діалектичне поєднання загальнолюдських, національних, морально-духовних, інформаційних та педагогічних цінностей створюють підґрунтя, на якому здійснюється процес педагогічної взаємодії.

2. Наукові знання та практичні навички, які передусім є необхідними у процесі педагогічної взаємодії: *методологічні* (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ та закономірностей), *загальнотеоретичні* (знання цілей, змісту, форм і методів педагогічної діяльності; високий рівень знань фахових дисциплін; знання національної культури та традицій, а також країни, мова якої вивчається), *методичні* (знання основ методики навчання й виховання), *психологічні* (знання психологічних особливостей студентів різного віку, механізмів взаємодії і сутності мислення, основ засвоєння знань, уяви, здібностей і т. ін.), *організаційно-педагогічні* (знання способів і прийомів взаємодії). Щоб сформуванню такої системи знань, необхідно пов'язати між собою знання з предметів педагогічного, психологічного і фахового циклів, а також практичні навички застосування цих теоретичних знань таким чином, щоб на їх основі формувати культуру педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов.

3. Досвід суб'єктів взаємодії як відображення у свідомості особистості законів об'єктивного світу і суспільної практики, одержане у результаті активного практичного пізнання, тобто сукупність практично засвоєних знань, умінь, навичок, традицій, ідеалів, принципів та норм поведінки. У процесі педагогічної взаємодії кожний суб'єкт здобуває новий досвід (соціальний, емоційний, культурний) від інших учасників взаємодії та ділиться із ними своїм власним, що дає змогу зробити процес засвоєння знань більш особистим і створювати нове знання на основі досвіду оточення.

4. Домінантні професійні мотиви як повністю або частково усвідомлені внутрішні імпульси, що спонукають майбутнього викладача до активної діяльності, уважного ставлення до своїх професійних обов'язків. Складниками професійних мотивів є рефлексія, самовизначення й самореалізація.

5. Професійно значущі якості майбутнього вчителя іноземних мов, без яких неможливий успішний розвиток культури педагогічної взаємодії: гуманістичні (емпатія, такт, толерантність, справедливість, альтруїзм), комунікативні (інтерактивні), організаційні та полікультурні якості, особистісна й соціальна мобільність (відкритість особистості, багатогранність та креативність мислення, критичність), особистісно-педагогічна саморегуляція.

6. Уміння педагогічної взаємодії: уміння й прагнення виявляти ініціативу та творчу активність у поєднанні з фаховою дисципліною та відповідальністю за результати й наслідки своєї праці, інформаційні вміння, уміння діагностувати результати свого впливу на студентів, дидактичні вміння, комунікативні вміння, вміння поводитись відповідно до соціальних і етичних норм, уміння проводити самодіагностику та самокорекцію, визначати оптимальні шляхи особистісного самовдосконалення.

7. Норми поведінки як встановлені стандарти поведінки у певній спільноті. Вони є особливо важливими при вивченні іноземної мови,

оскільки існує різниця між національним менталітетом та менталітетом країни, мова якої вивчається. Знання норм та зразків поведінки допомагає встановлювати контакт, спілкуватися, створювати стійкі взаємини, забезпечує взаєморозуміння суб'єктів взаємодії, їх взаємну ввічливість та толерантність.

Для дослідження культури педагогічної взаємодії як інтегративного поняття важливими є усі перелічені елементи, оскільки саме їх систематизована сукупність сприяє ефективній педагогічній взаємодії. По суті, компоненти культури педагогічної взаємодії є моделями людських взаємин, механізмом взаємодії із навчальним середовищем та навколишнім середовищем вцілому, свого роду сценаріями поведінки, засвоєння яких формує культурну особистість, здатну пристосовуватися до культурних зразків і моделей у процесі діяльності.

Отже, враховуючи тенденції сучасного освітнього процесу, який ми розглядаємо як педагогічну взаємодію, та особливості професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у руслі інноваційних підходів інформаційного суспільства, вважаємо, що необхідним є формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя та її інтеграція у структуру професійної і, відповідно, загальної культури особистості. Формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою та водночас сприяє формуванню міжкультурної свідомості особистості, відкритої до кроскультурної взаємодії.

За умови врахування певних особливостей навчального процесу ми вбачаємо перспективи дослідження у формуванні культури педагогічної взаємодії в руслі інноваційних підходів у майбутніх вчителів немовних спеціальностей.

Список використаної літератури

- 1. Андрущенко В.** Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І.Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58 – 69.
- 2. Єльнікова Г.** Управлінська компетентність / Г. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
- 3. Сабатовская И.** Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И. Сабатовская // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту „Нар. укр. акад.”. – 2002. – Т. 9. – С. 206 – 214.
- 4. Рудницька О.** Сприйняття музики і педагогічна культура учителя / О. Рудницька. – К. : КДП, 1992. – 96 с.
- 5. Педагогічний словник** / [за ред. М. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001.
- 6. Бакиров В.** Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В. Бакиров. – Харьков : Вища школа, 1988. – 168 с.

Мазко О. П. Поняття культури педагогічної взаємодії як складової професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов

У статті визначено сутність культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов як складової професійної культури у руслі інноваційних підходів інформаційного суспільства. Розглянуто основні компоненти культури педагогічної взаємодії та їх реалізацію в комунікативно-діяльнісному процесі оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: культура, педагогічна взаємодія, культура педагогічної взаємодії, професійна культура.

Мазко Е. П. Понятие культуры педагогического взаимодействия как составляющей профессиональной культуры будущего учителя иностранных языков

В статье определяется сущность культуры педагогического взаимодействия будущего учителя иностранных языков как составляющей профессиональной культуры в русле инновационных подходов информационного общества. Рассмотрены основные компоненты культуры педагогического взаимодействия и их реализацию в коммуникативно-деятельностном процессе овладения иностранным языком.

Ключевые слова: культура, педагогическое взаимодействие, культура педагогического взаимодействия, профессиональная культура.

Mazko O. P. The Notion of Pedagogical Interaction Culture as a Component of a Prospective Foreign Language Teacher's Professional Culture

The article defines the essence of a prospective foreign language teacher's pedagogical interaction culture as a component of their professional culture in line with innovative approaches to learning, characteristic for information society. The main components of pedagogical interaction culture are analysed in connection to their realization in an interactive process of mastering a foreign language.

Key words: culture, pedagogical interaction, pedagogical interaction culture, professional culture.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.74

О. М. Піддубна

**ОРГАНІЗАЦІЯ КОНКУРСІВ І ВИСТАВОК ТВОРЧИХ РОБІТ
СТУДЕНТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетів державної політики визначено розробку і здійснення освітніх інновацій, які якісно змінюють мету, зміст, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання й управління [1]. Одним з понять, що використовується в теорії інноваційної педагогічної діяльності, є „інноваційна освітня технологія – сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та управління... добір операційних дій педагога, у результаті яких суттєво покращується мотивація... до навчального процесу” [2, с. 71]. Використання інноваційних технологій в підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає певний оптимальний обсяг різноманітних професійних умінь та навичок, які орієнтовані на важливі чинники його особистісного розвитку отримання художньо-культурної ерудиції, розкриття індивідуальних здібностей до творчої та педагогічної діяльності, успішність самореалізації в навчанні, у творчості й практиці. Тому організація конкурсів і проведення виставок художньої творчості студентів, проведення майстер-класів є одним із інноваційних методів професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Варто зазначити, що дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва завжди приділялась належна увага. Так, формуванню базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Розвиток творчих здібностей та творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва досліджували М. Стась, О. Кайдановською, Л. Покровщук. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто в роботах О. Ткачук, Т. Стрітьєвич.

Мета статті полягає в розкритті значення конкурсів, виставок художньої творчості студентів, проведенні майстер-класів як інноваційних методів професійної та психологічної підготовки.

Інноваційні методи навчання студентів мають велике значення в їх творчому розвитку. У сучасній педагогічній науці існують такі трактування понять „інновація”: „інновація – оновлення, зміни, впровадження нового, новизни” [3, с. 225]; „процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень” (З. Абасов) [1, с. 57]; „інновація – кінцевий результат творчої діяльності у вигляді

нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу” (В. І. Слободчиков) [4, с. 5].

Підготовка вчителів початкової школи зі спеціалізації „Образотворче мистецтво” має свої характерні особливості й труднощі. При незначній кількості лекційних та практичних годин з живопису, малюнку, композиції студенти повинні отримати відповідні знання, уміння. Тому майбутніми вчителями виконується велика кількість навчальних практичних та самостійних завдань з малюнку, живопису, композиції, під час яких студенти освоюють правила, прийоми і техніки створення художніх творів. Природно, що перші навчальні роботи не можуть бути абсолютно самостійними і містять багато моментів копіювання. Прагнення до створення власних, унікальних творів і усвідомлення своїх індивідуальних можливостей при використанні інноваційних методів викликає багато варіантів творчих пропозицій навіть на початку навчання.

Розвиток здібностей до варіативності в роботі, розумова мобільність і різноманітність ідей, досягнення оптимальної художньої виразності відкривають для студента перспективи в особистій творчій самореалізації. Виконані за завданням графічні й живописні роботи з постановочної натури (натюрморти, портрети) студенти представляють на огляд компетентної комісії викладачів. Критерії оцінки, як правило, наголошують на успішності студентів в оволодінні необхідною образотворчою майстерністю. Але не завжди обов'язкові навчальні роботи розкривають індивідуальні творчі особливості, виражають особисте ставлення студента до об'єкту, що зображується, і часто для глядача вони здаються однаковими, лише з невеликою різницею в ретельності виконання. Студенти нібито усунені від своїх робіт і байдужі до їх змісту. Рідко коли виявляється темперамент і власний погляд майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в творчій роботі. Тому часто початкові ескізи і короткострокові етюди виявляються кращими і цікавішими за основні роботи з завданням. Можливість прояву творчості, створення авторських робіт в іншому матеріалі або форматі, часто із зміною акцентів в композиції, захоплює студентів і спонукає до створення оригінальних творчих робіт.

Кращі навчальні практичні роботи та авторські твори студентів повинні бути представлені на виставках. Тільки побачивши їх порівняно з іншими, тільки відчувши глядацьку реакцію і почувши думку товаришів, професіоналів, інших глядачів, автор-студент може сам адекватно оцінити свої творчі досягнення.

Створення творів з орієнтацією на публічну виставку в прагненні оптимально виразити їх образну змістовність спонукає студентів до пошуку художнього вирішення творчих ідей. Знайдене ж рішення повинно сприяти переконливій реалізації авторського задуму.

Інновації в проведенні виставок стимулюють творчу активність студентів. Майбутні вчителі виконують багато ескізів, експериментують з матеріалами, шукають оригінальні прийоми і способи створення нових творчих робіт. „Експеримент (від. лат. experimentum – проба, досвід),

намагання, спроба здійснити щось у якийсь спосіб”, „практичний пошуковий метод в спробі створення, здійснення чого-небудь нового. Це дослідницький метод, який дозволяє змінювати початкову ситуацію, варіювати її умови, одержуючи нові результати” [5, с. 127; 6, с. 108]. В експерименті відпрацьовується здатність створювати нові поєднання ідей і різних елементів, що відповідають тій або іншій меті. Експеримент – основа творчості в мистецтві, а досвідчена робота з різними матеріалами – умова матеріально-художньої творчості в образотворчому мистецтві.

Одним з методів художньої творчості в мистецтві є колаж, який іноді використовується як спосіб швидкого ескізування, але може виступати і як спосіб створення самостійного художнього твору, визначуваного як особливий вид образотворчого мистецтва – „колаж”. Колаж створюється підбором різних матеріалів (за їх властивостями і якостями: структура, фактура), пошуком способів кріплення їх між собою, загальною організацією композиції твору. Під керівництвом викладача кафедри студенти освоюють колаж як спосіб швидкого ескізування при роботі над композиціями, а також створюють авторські творчі твори – колажі з паперу і текстилю. „Колаж як метод роботи дозволяє розв’язати багато художньо-мистецьких проблем... В роботі над ескізами колаж виступає як універсальний помічник в рішенні навчальних задач (пошук композиції, кольору, конфігурації і взаємостосунків „плям-форм”)” [7, с. 130].

Курсові та дипломні роботи студентів (бакалаврів) зі спеціалізації образотворче мистецтво є творчими, авторськими, художніми, професійними творами, які гідно експонуються на різних художніх виставках.

Робота студентів над створенням творчих робіт є обов’язковою в процесі їх навчання, особливо при виконанні екзаменаційної роботи, яка захищається перед комісією. Згодом ці твори можуть експонуватися на різних виставках, демонструючи професійний художній рівень випускників. Але не менше відповідальними і методично важливими є виставки творчих робіт студентського періоду.

Регулярність виставок вимагає постійної готовності учасників до створення нових творів – це важлива умова професійної діяльності студента і його творчого розвитку. Орієнтованість творчої активності студентів на створення авторських творів і підготовку до виставок дає їм усвідомлення свого індивідуального креативного потенціалу та причетності до загальної культури і мистецтва.

Проведення виставок, в яких рівноправну участь беруть студенти і викладачі, є інновацією в навчальному процесі. Всі разом вони відчують себе членами творчого співтовариства, опиняються в однакових умовах публічного показу своєї творчості і можливості бути оцінюваними за якість і зміст власних творів. Таке ставлення учасників один до одного дозволяє студентам відчутти і усвідомити себе гідними творцями, а викладачам – продемонструвати свою творчість в одному ряду з молодими і іноді амбітними педагогами-художниками, що викликає взаємний

інтерес, визнання і пошану. Співтворчість студентів і викладачів „... дає студенту можливість відчувати себе суб'єктом власної діяльності і культури співтовариства загалом” [8, с. 138].

У спільній роботі „на рівні” в організації виставки знаходиться досвід правильних дій при створенні виставкових експозицій. Такий досвід має велике виховне значення і є дієвим методом професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Інноваційний підхід до навчання студентів правильно і якісно оформляти роботи до виставки виховує у них поважне ставлення до творів і тим самим готує їх до педагогічної діяльності, де ставлення педагога-художника до малюнків (творів) своїх учнів є запорукою успіху всієї його діяльності: адже воно може викликати довір'я до вчителя, або у відповідь неповагу до нього.

Участь в організації виставок, здійснення всіх необхідних дій з їх створення (підготовка приміщення до виставки, визначення умов і режиму роботи, створення експозиції, каталогу, урочисте відкриття, робота з глядачами, демонтаж і транспортування експонатів) – також істотний чинник професійної освіти і виховання майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Цей безпосередній особистий практичний досвід дозволяє студентам зрозуміти роль фактів, значення дій, що відбуваються, освоїти технологію і спеціальний інструментарій. Студенти – майбутні педагоги-художники – повинні одержати досвід такої практики для організації надалі власних художніх виставок, а також для організації виставок своїх учнів і вихованців. З цим досвідом набувається культура адекватної поведінки в конкретних умовах виставкового, галерейного, музейного простору. Виставковий зал з його культурним і виховним середовищем, яке передбачає єдність наочного, просторового, інформаційного оточення, певним чином настроює внутрішній духовний світ учасників та відвідувачів виставки.

Організація виставок для широкого глядача має важливий психологічний аспект для студентів: так виховується у них відчуття відповідальності за свою творчість, розвивається терпимість до чужих думок, формується досвід емоційно-ціннісних відносин.

Спілкування студентів на виставці – це особливе спілкування на основі художніх вражень, апробація особистих думок про твори, незалежних характеристик в бесідах з колегами і глядачами на тему конкретних творів і на загальні теми про суть, зміст, характер, про майстерність в творчості і про проблеми сучасного мистецтва. Досвід обговорення виставок приводить до уміння виразити естетичну оцінку в слові, до аналізу самої виставки як якоїсь цілісності і конкретних її експонатів, до усвідомлення результатів своєї творчості і його показу. Таке спілкування на виставці підвищує у студентів рівень комунікативної компетенції. Написання студентами оглядової і критичної статті про виставки – це досвід професійної рефлексії, досвід оволодіння жанром теоретичного дослідження, який „дозволяє знайти у фактах приховані

значення, закономірності, загальне, необхідне, істотне, зрозуміти взаємовплив визначальних чинників” [6, с. 133].

Конкурси – інша форма професійної атестації студентів, коли представлені ними роботи порівнюються з творами інших конкурсантів і заочно оцінюються незнайомим і незалежним журі. Конкурси (від лат. *concursus* – зіткнення, змагання) цілком належать сфері професійної компетенції і оперують критеріями професіоналізму. Це – оцінка рівня готовності студентів до самостійної практики в професії. При цьому також важливе виховання у них психологічної культури і адекватності емоційних реакцій на рішення журі. Конкурси привчають студентів до правильного переживання успіхів і невдач, це перевірка своєї правоти, випробування славою і непризнаністю – теж важливий психологічний досвід для майбутньої творчої і педагогічної роботи.

Студентські виставки, конкурси служать популяризації освітньої системи кафедри, університету у ряді інших вузів, що знаходить особливе значення для профорієнтації абітурієнтів.

Тому інноваційні методи професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва як конкурси і виставки творчих робіт забезпечують розвиток і саморозвиток особистості студента. Вони дозволяють студентам в стінах університету одержати, крім обов’язкової навчальної програми, ще й досвід самостійної творчої діяльності, готовність до соціально-культурного діалогу й сприяють подальшій цілеспрямованій практичній реалізації знайденого досвіду. Так для майбутніх вчителів образотворчого мистецтва конкретніше визначаються параметри майбутньої професії, створюються установки на постійну власну творчість і готовність у педагогічній діяльності разом з передачею знань і навичок допомагати своїм учням в їх творчому розвитку.

Список використаної літератури

1. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / З. А. Абасов // *Философия образования*. – 2006. – № 1 (15). – С. 56 – 62. **2. Даниленко Л. І.** Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // *Післядипломна освіта в Україні*. – 2003. – № 3. – С. 70 – 74. **3. Педагогічний словник** / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. – Педагогічна думка, 2001. – 514 с. **4. Слободчиков В. І.** Проблемы становления и развития инновационного образования / В. И. Слободчиков // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 2. – С. 4 – 18. **5. Глумачний словник сучасної української мови** : близько 50000 сл. / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с. **6. Загвязинский В. И.** *Методология и методы психолого-педагогических исследований* : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – [6-е изд.]. – М. : Издат. центр „Академия”, 2010. – 208 с. **7. Вакслер А. К.** Коллаж как метод творческой работы в системе вузовской подготовки художника-педагога / А. К. Вакслер // *Общество. Развитие* : [научно-

теоретический журнал]. – СПб., 2010. – № 4 (17). – С. 128 – 131.
8. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / [ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

Піддубна О. М. Організація конкурсів і виставок творчих робіт студентів як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

У статті розглянуто проблему підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Проаналізовано значення конкурсів і виставок художньої творчості студентів як один з інноваційних методів професійної і психологічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості студента. Проаналізовано взаємозв'язок конкурсів і виставок з дисциплінами „Живопис“, „Малюнок“, „Композиція“, що сприяє подальшій цілеспрямованій практичній реалізації педагогічного досвіду.

Ключові слова: активні методи, виставка, вчитель образотворчого мистецтва, конкурс, художня творчість.

Поддубная О. М. Организация конкурсов и выставок творческих работ студентов как инновационный метод профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства

В статье рассмотрена проблема подготовки учителя изобразительного искусства. Проанализировано значение конкурсов и выставок художественного творчества студентов как один из инновационных методов профессиональной и психологической подготовки будущего учителя изобразительного искусства, что обеспечивает развитие и саморазвитие личности студента. Проанализирована взаимосвязь конкурсов и выставок с дисциплинами „Живопись“, „Рисунок“, „Композиция“, что способствует последующей целеустремленной практической реализации педагогического опыта.

Ключевые слова: активные методы, выставка, учитель изобразительного искусства, конкурс, художественное творчество.

Poddubnaya O. M. The Organization of Contests and Exhibitions of Students' Creative Works as the Innovational Method of the Future Fine Art Teacher's Professional Preparation

The article considers the issue of fine art teacher's preparation. The meaning of contests and exhibitions of students' artistic creation as one of the innovational method of the future fine art teacher's professional and psychological preparation, providing the student's education and self-development, is analyzed. The connection of contests and exhibitions with the disciplines „Pictorial Art“, „Picture“, „Composition“, promoting to the following persevering practical realization of the pedagogical experience, is analyzed.

Key words: active methods, exhibition, fine art teacher, contest, artistic creation.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.8.04

Г. І. Сотська

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Стратегія гуманізації загальної та мистецької освіти, посилення її культурного статусу зумовлює потребу в педагогічних кадрах, здатних реалізувати культурну спрямованість освіти, готових до здійснення культурно-гуманістичної функції в шкільній практиці. У зв'язку із цим одним із основних завдань педагогічної науки в Україні є проблема формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, грамотного, компетентного, естетично розвиненого, висококультурного фахівця, здатного до реалізації виховної функції освіти засобами культури і мистецтва. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є технологізації вищої педагогічної освіти, зокрема впровадження інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку до підготовки майбутніх педагогів-художників.

Результати аналізу наукової і методичної літератури з проблеми дослідження свідчать, що, питання технологізації вищої школи стали предметом наукового інтересу багатьох учених (В. Бондар, С. Сисоева, Н. Ничкало, О. Пехота Г. П'ятаков та ін.). Вивченню питання інноваційних технологій в освіті присвячені праці І. Беха, Л. Даниленка, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти, О. Попової, Л. Подимової, А. Прігожина, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. Вітчизняний досвід використання технологій естетичного виховання проаналізовано Л. Шиян, Т. Чабановою, Н. Фоломєєвою.

Не зважаючи на посилений інтерес науковців до проблеми формування естетичної культури фахівців, малодослідженою проблемою залишається технологія формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Тому метою нашої статті є обґрунтування теоретичних аспектів технології формування естетичної культури особистості майбутнього педагога-художника.

За грецькою етимологією поняття „технологія” (techne – мистецтво, вміння, майстерність; logos – вчення, наука, слово, поняття, а також закономірність, взаємозв’язок, порядок) – усвідомлена техніка людської діяльності – індивідуальної чи колективної у виробничій і невиробничій сферах, що містять три основні відносно самостійні елементи й етапи здійснення: 1) сукупність знань про ефективні, оптимальні та раціональні способи і засоби досягнення мети, здійснення виробничого процесу; 2) діяльність із застосуванням цих та різних видів знань для розв’язання певних практичних завдань; 3) самі технологічні процеси, тобто об’єктивно-предметно здійснювані, на раціональній основі побудовані способи і засоби перетворення речовини, енергії, інформації, а також методи організації та управління ними [2].

У межах філософського знання технологія розглядається як один із засобів перевірки істинності теорії, як суттєва сила суспільства, об’єктивно-предметний спосіб діяльності та форма історичного саморозвитку людини, як складова частина цивілізації та культури, як певний спосіб буття людини у світі.

У загальному вигляді технологія – це продумана система, яку науковці визначають як:

- технічний метод досягнення практичних цілей[1];
- сукупність способів, використовуваних для одержання предметів, необхідних для існування людини [8];
- набір процедур і методів організації людської діяльності;
- засоби, що використовуються для моделювання поведінки людини [7; 10; 11].

За допомогою технології інтелектуальна інформація переводиться на мову практичних рішень. Технологія – це і способи діяльності, і те, як особистість бере участь у діяльності. „Будь-яка ж діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім весь процес почався знову”, – стверджує В. Беспалько [1].

Поняття „технологія” у галузі педагогічної освіти органічна складова поняття „педагогічна технологія”, яка розглядається як сукупність знань і дій, спрямованих на досягнення мети розвитку, виховання і навчання, тобто комплекс заходів, що дозволяє одержати педагогічний продукт заданої кількості і якості відповідно до запропонованих витрат часу, сил і засобів (І. Підласий); системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М. Кларин); систематичний метод планування, застосовування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських та технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти; система наукових знань, використання яких дозволяє реалізувати конкретний творчий задум, моделювання певних дидактичних умов, засоби і способи навчання (М. Монахов); система способів, прийомів,

кроків, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання та розвитку особистості вихованця, а сама діяльність представлена процедурно, тобто як визначена система дій (Г. Коджаспиров та Н. Коджаспірова); алгоритм організації педагогічного процесу, що включає в себе індивідуальний розвиток особистості, збереження її самобутності, волі та інтеріоризацію загальнолюдських цінностей, розвиток індивідуальних та особистісних смислів; проектування власного світу і діяльності (Е. Зеер).

Деякі науковців (Б. Лихачев, Н. Щуркова, Г. Сорока та ін.) при визначенні сутності педагогічної технології акцентують увагу на психологічному аспекті поняття як сукупності психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, способів і прийомів навчання, виховних засобів; вона організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу. При цьому психологічний аспект пов'язаний з виявленням індивідуальних і особистісних особливостей учасників педагогічного процесу з урахуванням цих особливостей в організації діяльності [11].

Різні підходи до тлумачення терміна „педагогічна технологія” обумовлюються використанням даної дефініції в освітній практиці на трьох ієрархічно супідрядних рівнях: 1) загальнопедагогічному, що характеризує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу; 2) предметному, де предметна технологія вживається у значенні «приватна методика», як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога; або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів); 3) локальному (модульному) чи процесуально-дійовому – технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.) Г. Селевко, О. Дубасенюк та ін. [8;4].

Аналіз наукової педагогічної літератури, в якій порушуються питання освоєння, застосування та проектування педагогічних технологій засвідчує, що педагогічна технологія повинна задовольнятися основними методологічними вимогам, критеріям технологічності: концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);

логічність процесу, взаємозв'язку усіх його частинами, цілісність; керованість (можливість ціле планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами); єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємозумовленість [4].

При цьому варто наголосити на моральному аспекті педагогічних технологій. Йдеться про „педагогічну чистоту” (О. Пехота), моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність відомих і створених педагогічних технологій. Важливо, щоб в основу кожної з них було покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодії педагога та учня, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо [6].

На сьогоднішній день існує велика кількість педагогічних технологій та класифікацій. Найбільш глибоку і досить повну класифікацію педагогічних технологій пропонує Г. Селевко. Вчений їх класифікує за рівнем застосування – загальнопедагогічні, окремо методичні (предметні) локальні (модульні) технології; за філософською основою: матеріалістичні і ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові (сцієнтистські) і релігійні, гуманістичні та антигуманні, антропософські і теософські, прагматичні та екзистенціалістські, різновиди вільного виховання; за провідним чинником психічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні технології; за науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, гештальт-технології, інтеріоризаторські, розвиваючі; за орієнтації на особистісні структури: інформаційні технології (ЗУН – оволодіння знаннями, уміннями, навичками); операційні (СРД – система розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (СЕМ – система естетично-моральних відносин), технології саморозвитку (ССМ – система самокеруючих механізмів); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (система дієво-практична – СДП); за характером змісту та структури: навчаючи та виховні, світські й релігійні, загальноосвітні та професійно-орієнтовані, гуманітарні та технократичні, різні галузеві, окремо предметні, а також монотехнології, комплексні (політехнології) проникаючі технології; за типом організації і управління пізнавальною діяльністю: традиційна класична класно-урочна система, сучасне традиційне навчання, групове та диференційоване навчання та програмове; за ставлення до дитини з боку дорослих: авторитарні дидактико центричні, особистісно-орієнтовані та езотеричні технології; за домінуючим методом навчання: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмового, проблемного,

розвивального навчання, діалогічні, комунікативні та творчі та інші); за змістом модернізації та модифікацій, яких зазнає наявна традиційна система: педагогічні технології на засадах: гуманізації та демократизації педагогічних відносин; активізації та інтенсифікації діяльності учнів; ефективності організації управління процесом навчання; методичного вдосконалення та дидактичного реконструювання навчального матеріалу; природо-цільні; альтернативні, комплексні політехнології [8].

У сучасних дослідженнях пріоритетного значення набувають інновацій педагогічні технології, які передбачають поєднання технологічного підходу та впровадження нових ідей, де під тиском технологічного досвіду інших сфер педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищуючи його ефективність (І. Зязюн). Навчання, побудоване на інноваційних технологіях, відіграє важливу роль у розвитку культури учіння протягом усього життя та створює нові можливості для задоволення потреб нових громадян [9]. При цьому науковці акцентують увагу на інноваційних педагогічних технологіях, а саме мистецьких, які відзначаються оригінальністю, відбитком авторської приналежності, широкою доступністю для використання, практичною ефективністю.

Головна їх мета полягає у вихованні освіченої людини, яка в інформаційному потоці вміє виділити особистісно значущі знання і розуміє, як їх використовувати у конкретній ситуації, домінанта належить не оволодінню технічними навичками, а гнучкому інтелекту, сформованій естетичній свідомості [3].

Вагоме місце серед них належить: технологія розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва (О. Отич); технологія створення „естетичного поля”, технологія (М. Лещенко); технологія формування естетичного світосприймання (Т. Шмельова); технологія „мистецтво прилучення до прекрасного” (Ю. Азаров); взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва (за Г. Шевченко і Б. Юсовим).

Визначальною рисою означених педагогічних технологій є усвідомлення ролі мистецтва в естетизації навчального процесу; розширення світоглядного і культурологічного світогляду педагогів за допомогою вивчення різних видів мистецтв; шлях від розуміння утилітарного значення мистецтва до формування естетичних смаків і потреби у прекрасному, спрямованості цього прекрасного на свою професійно-педагогічну діяльність [5].

В основі означених технологій лежить єдність естетичної, художньої і наукової діяльності педагога, взаємозв'язок між естетизацією та індивідуалізації навчання й виховання особистості, що дає можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-почуттєву та творчодієву сфери особистості педагога, що сприяє розвитку особистісної цілісності та послідовного формування естетичної культури.

Підсумовуючи, зазначимо, що під технологією формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розуміємо цілісну інтегративну систему, що охоплює сукупність і послідовність реалізації педагогічних методів, засобів, прийомів організації естетико-педагогічної діяльності, що забезпечують ефективність формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у педагогічних університетах, а також результативність цього процесу. Її метою є формування здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва розпізнавати естетичну цінність об'єктів і явищ навколишнього середовища, що супроводжується асоціативно-цілісним переживанням дійсності з подальшим відтворенням її в естетичній діяльності; здатності до цілісного синтетичного й емоційного-почуттєвого сприйняття та розуміння предметної дійсності як об'єкта і сфери естетичного пізнання; набуття естетичного досвіду та формування на його основі естетичних смаків, оцінок та ідеалів особистості; розвиток прагнення до творчої самореалізації й самовиявлення в різних видах художньо-естетичної діяльності. Відповідно, постає питання щодо необхідності обґрунтування змісту і складових технології формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у педагогічних університетах.

Список використаної літератури

- 1. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 624 с.
- 2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-е вид., доповн. й виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
- 3. Лещенко М. П.** Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання : [монографія] / Марія Петрівна Лещенко. – 2-е вид., доп. – К. : Гротеск, 1996. – 192 с.
- 4. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін** / за ред. О. А. Дубасенюка : зб. наук.-метод. пр. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.
- 5. Отич О. М.** Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання : навч.-метод. посіб. / Олена Миколаївна Отич. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.
- 6. Пехота О. М.** Освітні технології: вчитель фізики : навч. посіб. / О. М. Пехота, І. В. Манькусь. – Миколаїв : Іліон, 2010. – 228 с.
- 7. Практическая психология для преподавателей** / под общ. ред. акад. М. К. Тутушкиной, 1997. – 328 с.
- 8. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 2. – 816 с. (Народное образование).
- 9. Сисоєва С. О.** Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / Світлана Сисоєв // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4. (8). – С. 69 – 79.
- 10. Столяренко Л. Д.** Педагогические технологии : в 2 кн. : Педагогика и психология высшей школы / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д :

Феникс, 1998. – С. 131 – 151. 11. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М., 1998. – 250 с.

Сотська Г. І. Технологія формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: теоретичний аспект

У статті висвітлено проблему формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у контексті технологізації вищої педагогічної освіти. На основі теоретичного аналізу наукової літератури щодо сутності педагогічних технологій визначено технологію формування естетичної культури майбутніх педагогів-художників як інноваційну педагогічну технологію, в основі якої лежить єдність естетичної, художньої і наукової діяльності педагога, що сприяє естетизації та індивідуалізації навчання та виховання особистості.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, естетична культура, вчитель образотворчого мистецтва.

Сотская Г. И. Технология формирования эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства: теоретический аспект

В статье освещается проблема формирования эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства в контексте технологизации высшего педагогического образования. На основе научного анализа содержания педагогических технологий определено технологию формирования эстетической культуры будущих педагогов-художников как инновационную педагогическую технологию, в основе которой лежит единство эстетической, художественной и научной деятельности педагога, что способствует эстетизации и индивидуализации обучения и воспитания личности.

Ключевые слова: технология, эстетическая культура, учитель изобразительного искусства.

Sotska G. I. Technology Shaping Aesthetic Culture of the Future Teachers of Fine Arts: a Theoretical Aspect

In the article the problem of the aesthetic culture of the future teachers of fine arts in the context technologizing Higher Education. Based on the theoretical analysis of the scientific literature about the nature of educational technology defined technology of aesthetic culture of future teachers-artists as innovative educational technology, which is based on the unity of aesthetic, artistic and scientific activities of the teacher, contributing aestheticization and individualized training and education of the individual.

Key words: technology, aesthetic culture, art teacher.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.637:78

Чжу Цзюньцяо

ЗМІСТОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Вокальна культура є складовою загальної й музичної культури. Одним з проявів ментальності українського народу виступає прагнення до прекрасного, уміння бачити в буденному високе. Народна педагогіка завжди акцентувала увагу на формуванні естетичного ставлення людини до всіх сфер і проявів її земного життя, природи, праці, суспільної діяльності, мистецтва і власної поведінки. Головні орієнтири естетичного виховання повинні вбачатися в тому, щоб навчити кожну особистість жити по неписаних законах краси й благородства: сформувати в підростаючого покоління навички сприймати і творити прекрасне.

Необхідність створення концепції формування вокальної культури майбутнього вчителя музики виникає в результаті невідповідності результатів навчання й виховання студентів вимогам сучасних підходів до цієї проблеми.

Аналіз наукової літератури, методичних рекомендацій, широкої практики музичного виховання говорить про визнання співу провідною музичною діяльністю учнів. Про важливість вокально-співацького виховання в розвитку особи школярів писали у своїх наукових роботах Л. Абелян, Н. Добровольська, А. Луканін, О. Малініна, А. Менабені, Д. Огороднов, Н. Орлова, В. Шацька та інші дослідники.

Зміст навчання співу школярів будується відповідно до основ хорознавства, яке розробили видатні російські й вітчизняні диригент-хоровики М. Данилін, Г. Дмитрієвський, М. Колесса, М. Леонтович, К. Птица, В. Соколов, П. Чесноков.

Різні аспекти вокальної педагогіки й вокального виконання знайшли своє віддзеркалення в дослідженнях Д. Аспелунда, В. Багадурова, О. Далецького, Л. Дмитрієва, Ф. Заседателя, К. Мазуріна, О. Малініної, А. Менабені, В. Морозова, І. Назаренко, Г. Стулової, Р. Юссона й ін. У багатьох роботах уживається термін „вокальна культура”, але автори не розкривають семантику цього поняття в усій його цілісності, а обмежуються лише декларуванням терміна та його вузьким формулюванням.

Від того, наскільки професійні якості вчителя музики відповідають потребам сьогодення, значною мірою залежить подальший розвиток вокального виховання в нашій країні.

Актуальність поставленої проблеми в контексті необхідності постійного розвитку музичної культури вчителя музики зумовили постановку мети статті – опрацювати змістовні етапи формування вокальної культури у студентів – майбутніх учителів музики.

Поняття культура охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюється в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в системі освіти, мистецтва та творчості. Ефективність впливу мистецтва характеризується рівнем індивідуального осягнення духовних цінностей, їх перетворенням у неповторний внутрішній світ суб'єкта. У художній культурі відбувається самовираження особистості, розкриваються можливості для людини реалізувати свої творчі потенції в різних видах мистецтва. Кожний з цих видів є відносно самостійним і не перекладається повністю на мову інших видів. Наприклад, що можна сказати музикою, не можна передати малюнком. Втім, сьогодні дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтва, необхідність формування в людини цілісної художньої картини світу. Гама кольорів, звуків, ліній, рухів викликає в людини гаму суб'єктивних відчуттів, що сприяють більш тонкому розумінню різноманітних явищ довкілля.

Проблеми психології мистецтва, емоційного впливу, особливо музичного мистецтва на особистість розглядалися в роботах О. Леонтєва, Л. Виготського, Б. Теплова, А. Смирнова.

Питання розвитку емоційної сфери кожної людини, розвитку її музичної культури цікавили представників і української філософської думки, зокрема Ф. Прокоповича, Г. Сковороду, Я. Козельського. Так, філософ, поет, педагог, композитор Г. Сковорода бачив у пісенній творчості шлях до людських сердець, до збудження думок.

Філософський аналіз літератури дає підстави стверджувати, що музичне мистецтво має велику силу емоційного впливу на людину й з давніх часів використовується як педагогічний спосіб виховання особистості.

Л. Виготський у процесі встановлення законів впливу мистецтва на людину застосував об'єктивно-аналітичний метод психології мистецтва. Твір мистецтва розглядається як система емоційних подразників, у процесі аналізу яких можна відтворити систему емоційної реакції, що виникає в особистості: стійке духовне співчуття, у якому стикаються протилежні емоції та приводять у катарсисі до роздумів. Л. Виготський зазначав, що мистецтво є робота думки, але абсолютно особливого емоційного мислення [1, с. 70]. Б. Теплов уважав музику засобом спілкування між людьми, підкреслював, що музичність притаманна всім людям, що не існує здібностей, які б не розвивались у процесі діяльності, що переживання за суттю є емоційним [2, с. 23].

В. Сухомлинський, Д. Кабалевський були впевнені, що без музичного виховання не можливе розумове виховання, що саме музичне виховання в школі допоможе викликати в кожному учневі паростки добра й краси [3; 4].

Визначення вокальної культури тісно пов'язане з поняттям музичної культури.

У музичній естетиці поняття музичної культури визначається таким чином: „Музична культура суспільства – це поєднання музики і її соціального функціонування. Це складна система, у яку входять:

1. Музичні цінності, створені або збережені в даному суспільстві.
2. Усі види діяльності: створення, збереження, поширення, сприйняття й використання музичних цінностей.
3. Усі суб'єкти такого роду діяльності разом з їх значеннями, уміннями й навичками” [5, с. 62].

Центральне місце в музичній культурі займають накопичені суспільством цінності мистецтва. Музична культура особистості характеризується тим, у якій мірі людина засвоїла їх. Такий підхід до розуміння музичної культури важливий для музичної педагогіки: він дозволяє виявити своєрідний зміст музичної культури, форми її виявлення і сферу впливу на людину.

Музична естетика розглядає музику як специфічну форму художнього відображення дійсності. Основи її змісту складають різноманітні життєві явища, внутрішній духовний світ людини, відображення явищ природи. Життєвий зміст передається в музиці через художній образ. Духовна цінність художнього твору як явища соціального визначається його сучасною, ідейно-естетичною роллю.

Найвища цінність музичної культури – класична музика, народне мистецтво. Музика – це не тільки форма художнього відображення життя але й форма спілкування людей. На цьому наголошували Б. Асаф'єв, А. Сохор, Л. Мазель та інші дослідники [6, с. 62]. Ця комунікативна форма музичної діяльності виявляється у взаємозв'язку основних форм музичної діяльності: творчість композитора, виконання музики та її сприйняття.

Д. Кабалевський стверджував, що формування музичної культури особистості припускає виховання з одного боку: після одного прослуховування вхопити найбільш цінне з великої кількості прослуханих творів, з іншого боку – глибоко проникнути в невелику кількість творів, багато разів їх слухаючи. З одного боку сприйняття музики – це оцінювання твору на підставі загальних знань про музику, з іншого боку – роздуми про музику завжди спираються на музичні твори [4]. Таким чином, Д. Кабалевський висловив чітку позицію про загально виховну функцію музики.

Без сумніву, естетичне виховання не може обійтися без музики. Музика входить у систему виховання не як предмет розкоші, а як необхідність.

Але для того, щоб музика розкрила й подарувала людям свою красу, для того, щоб вона могла виконати свою виховну й пізнавальну роль, необхідно викликати захопленість, інтерес, любов до неї.

У наш час головним завданням музичного виховання треба вважати не тільки навчання музики як такої, скільки вплив через музику на моральність особистості.

Видатний педагог В. Сухомлинський називав музику могутнім засобом естетичного виховання. „Уміння слухати й розуміти музику – одна з елементарних задач музичної культури, без цього не можливе повноцінне виховання”, – писав він [3]. Сухомлинський неодноразово торкався проблем майбутнього виховання: „Музика – могутнє джерело. Без музичного виховання не можливий повноцінний розвиток дитини” [7, с. 54].

Розглянемо зміст вокальної культури у співвідношенні з іншими можливостями розвитку сучасного студента. Студент відрізняється тим, що в нього підвищений інтерес до предметів, від засвоєння яких залежить становлення його професійної майстерності, прагнення до самостійності, відповідальне ставлення до самого себе.

Процес навчання – це взаємодія студента і викладача. З одного боку, викладач користується у своїй діяльності метою музичного розвитку й виховання, а з іншого – у студента в процесі оволодіння вокальною культурою формуються особистісні якості.

У зв'язку з цим виникає два питання.

1. У якій педагогічній формі повинен бути зміст вокальної культури, щоб він відповідав психічним можливостям студента і впливав на формування його особистості.

2. Які якості особистості треба формувати у студента в процесі оволодіння вокальною культурою.

Музичне виховання – це засіб формування інтелекту, музичної культури, моральних якостей – такий підхід музичної педагогіки. Він базується на характерних ознаках музики як виду мистецтва, на особливостях змісту музичного мистецтва. Визначення змісту музики знайшло відображення в роботах психологів, композиторів, педагогів, учених.

Так, у роботі Б. Теплова „Психологія музичних здібностей” є такі визначення: зміст музики є почуття, емоції, настрої. Музика – це дорога до пізнання світу людських почуттів. Без емоційного змісту музика перестає бути мистецтвом [2]. Музика має могутній емоційний вплив, вона збуджує в людині добрі почуття, робить її кращою. Цю особливість відмічав видатний композитор ХХ століття Д. Шостакович: „...ми не знаємо жодного музичного твору, який би оспівував злість, ненависть. Люди пам'ятають тільки те, що допоможе їм боротися за кращий світ” [8]. Його особиста музика, особливо симфонічна, – зразок філософського узагальнення багатьох явищ життя.

Вивчаючи із сучасних позицій проблему психічних можливостей студента, необхідно враховувати реальні умови сучасності. Таке положення з одного боку підкреслює роль соціального досвіду студента в процесі засвоєння музичної культури, з іншого – зміст музики.

Необхідність спілкування з музикою характеризує рівень розвитку особистості в процесі засвоєння вокальної культури: це позитивне, стійке ставлення студента до музичного мистецтва. Необхідність спілкування з

музикою виступає в двох формах: як засвоєння духовних цінностей, музичних творів і як необхідність в самому процесі музичної діяльності.

На першій стадії музичного розвитку особистості музика для людини – це сфера вираження почуттів, образів, настрою. На наступній стадії, коли здійснюється засвоєння музичної мови, ставлення особистості до музики є більш узагальненим. На найвищій стадії розвитку виникають естетичні знання й особисте ставлення до музики.

Засвоєння класичної вокально-музичної спадщини, на нашу думку, – це основа виховання вокальної культури. Система узагальнених музичних знань є підґрунтям оцінювання творів вокального мистецтва. Це сприяє розвитку вокальної культури студента – майбутнього вчителя музики, його відношенню до музичного мистецтва й у цілому життєвої позиції особистості у світі музики.

Особливістю формування вокальної культури у студентів – майбутніх учителів музики є те, що співацька діяльність учителя повинна ґрунтуватися на розвитку його музично-творчих професійних здібностей.

У понятті „здібності”, на думку Б. Теплової, вміщено три ідеї. „По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої... По-друге, здібностями називають не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які стосуються успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей... По-третє, поняття „здібність” не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені в даної людини” [9, с. 375].

Здібності не можуть існувати інакше, як в постійному процесі розвитку. Здібність, яка не розвивається, якою на практиці людина перестає користуватися, з часом втрачається. Тільки завдяки постійним вокально-технічним вправам, пов’язаним з систематичними заняттями таким складним видом людської діяльності, як вокальне виконання, студенти – майбутні вчителі музики зможуть підтримувати в себе й розвивати далі відповідні музично-творчі здібності.

Таким чином, змістовні етапи формування вокальної культури у студентів – майбутніх учителів музики, на наш погляд, мають містити:

- а) виховання морально-естетичних відчуттів і переконань, музичних смаків і потреб;
- б) засвоєння знань, умінь та навичок, без яких не можливе опанування цього жанру мистецтва;
- в) розвиток музично-творчих здібностей, які визначають успіх співацької діяльності.

У межах однієї статті не можливо розглянути всі аспекти виокремленої проблеми. Подальшого дослідження та більш детального розгляду, на наш погляд, потребує питання розробки критеріїв сформованості вокальної культури вчителя музики.

Список використаної літератури

1. **Выготский Л.** Психология искусства / Л. Выготский ; под ред. М. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с. 2. **Теплов Б.** Психология музыкальных способностей / Б. Теплов // Избр. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222. 3. **Сухомлинский В.** Павлышская средняя школа / В. Сухомлинский. – М., 1979. – 383 с. 4. **Кабалевский Д.** Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. 1 □ 3 классы / Д. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1977. – 30 с. 5. **Сохор А.** Музыкальная культура общества / А. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. – 1980. – Т.1. – 296 с. 6. **Сохор А.** Социология и музыкальная культура / А. Сохор. – М., 1975. – 62 с. 7. **Сухомлинский В.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К., 1972. – 54 с. 8. **Шостакович Д.** Знать и любить музыку / Д. Шостакович. – М., 1958. – 15 с. 9. **Падалка Г.** Учитель, музыка, діти / Г. Падалка. – Херсон, 1982. – 44 с.

Чжу Цзюньцяо. Змістовні етапи формування вокальної культури майбутнього вчителя музики

У статті розглянуто особливості формування вокальної культури майбутнього вчителя музики. Автор пропонує три змістовні етапи з формування вокальної культури: виховання морально-естетичних відчуттів і переконань, музичних смаків і потреб; засвоєння знань, умінь та навичок, без яких не можливе опанування цього жанру мистецтва; розвиток музично-творчих здібностей, які визначають успіх співацької діяльності.

Ключові слова: вокальна культура, майбутній учитель музики, змістовні етапи формування вокальної культури, співацька діяльність.

Чжу Цзюньцяо. Содержательные этапы формирования вокальной культуры будущего учителя музыки

В статье рассматриваются особенности формирования вокальной культуры будущего учителя музыки. Автор предлагает три содержательных этапа по формированию вокальной культуры: воспитание нравственно-эстетических ощущений и убеждений, музыкальных вкусов и потребностей; усвоение знаний, умений и навыков, без которых невозможно овладение этим жанром искусства; развитие музыкально творческих способностей, которые определяют успех певческой деятельности.

Ключевые слова: вокальная культура, будущий учитель музыки, содержательные этапы формирования вокальной культуры, певческая деятельность.

Zhu Junqiao. Meaningful Stages of Formation of Vocal Culture of the Future Music Teachers

This article discusses features of the formation of vocal culture of the future music teachers. The author offers three meaningful stages in the formation of vocal culture: the moral and aesthetic education of feelings and

beliefs, musical tastes and needs, mastering of knowledge and skills that are essential for mastery of this genre of art, the development of musical creative abilities that determine the success of the singing.

Key words: a vocal culture, the future teacher of music, meaningful stages of vocal culture, singing activity.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.31-059.2

Ю. П. Шапран

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-СТАДІ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах розбудови вищої школи інноваційно-педагогічні зрушення в освіті є неминучими. На зміну традиційним формам навчання приходять нові – проблемні, модульні, інтерактивні та ін. О. Пометун зазначає, що інтерактивне навчання – „це організація викладачем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб’єкт-суб’єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв’язку; постійній активності учня”. У контексті інтерактивного навчання знання набуваються студентами не у вигляді вже готової системи від педагога, а „в процесі власної активності” [4, с. 7].

Організація інтерактивного навчання передбачає розвиток у студентів умінь і навичок спілкування, роздумів, формування власних суджень та творчого вирішення проблемних ситуацій, де викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, консультанта і помічника студентів. Перевагами інтерактивного навчання вважаються: збільшення обсягу виконаної роботи за певний період часу; висока результативність у засвоєнні знань і формування вмінь співпрацювати, налагодження гуманних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу; формування позитивних мотивів навчання; розвиток навичок навчально-пізнавальної діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль). До основних недоліків інтерактивного навчання можна віднести: небажання викладачів мати клопіт зі змінами у навчальних курсах; хвилювання щодо втрати контролю за процесом навчання студентів; неможливість постійно підтримувати на заняттях належну поведінку й тишу.

Інтерактивне навчання розглядається з різних аспектів, а саме:

- як альтернативне традиційному, інноваційне навчання, за умов якого студенти проявляють ініціативність (за організаційними формами);

- як суб'єкт-суб'єктна взаємодія (за характером відносин викладача і студента);
- як особистісно зорієнтована навчальна діяльність (за підходом до особистості);
- як комфортне середовище для розвитку професійних якостей особистості (за умовами організації).

У сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлюються питання сутності інтерактивних технологій та інтерактивного навчання (С. Кашлев, О. Комар, Г. Коберник, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сазоненко, Н. Шаманська); класифікації інтерактивних технологій, технік, прийомів та методів навчання (Л. Карамушка, В. Мельник, Г. Селевко, Г. Сиротенко, О. Пометун, Л. Пироженко); використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи (С. Грабовська, І. Мельничук, Г. П'ятакова, С. Сисоєва); психолого-педагогічні аспекти сучасних технологій та методів навчання (М. Артюшина, О. Котикова, В. Сидорова, Г. Романова, М. Сорока, Т. Яценко).

Метою написання статті є висвітлення особливостей застосування кейс-стаді технологій як інтерактивного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Інтерактивними називаються технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії індивідів у процесі спільної діяльності. Загальною ознакою цих технологій є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання, кооперація та співробітництво. Інтерактивні технології є різновидом активних технологій. Під технологією інтерактивного навчання О. Комар розуміє таку організацію навчального процесу, за якої кожен учень, студент бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання [3].

Н. Шаманська розглядає інтерактивні технології навчання як систему суб'єктно-суб'єктних відносин, що дозволяють стимулювати інтерес і мотивацію до самонавчання та самопізнання; підвищувати рівень активності й самостійності; розвивати навички аналізу та рефлексії власної діяльності, прагнення до співробітництва та емпатії. Інтерактивні технології навчання, на думку науковця, здійснюються шляхом активної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу [7].

Різні дефініції інтерактивного навчання (інтерактивні технології, інтерактивні методи навчання, інтерактивні техніки) часто використовують як синонімічні, хоча ці поняття й не тотожні. У вітчизняній педагогіці симетрично використовують терміни „інтерактивні технології”, „інтерактивні технології навчання”, „інтерактивні методи навчання”. Особливості застосування технологій виявляються в системності, алгоритмічності, процесуальності, можливості відтворення, проектованості, керованості, стійкості результатів. При використанні інтерактивних методів акцент робиться на їх варіативності та врахуванні індивідуальних і вікових психологічних особливостей. Сфера застосування інтерактивних технологій

навчання та інтерактивних методів навчання у вищій школі обмежується лекційними, семінарськими та практичними заняттями, тоді як інтерактивні технології та інтерактивні техніки можуть використовуватися автономно як складові елементи інших організаційних форм навчання.

Найбільш поширеною в сучасній науковій літературі є класифікація інтерактивних технологій О. Пометун та Л. Пироженко. Автори цієї класифікації диференціюють технології за формами організації навчальної діяльності на чотири групи:

1) інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах, ротаційні трійки, робота в малих групах;

2) інтерактивні технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі, аналіз ситуації (case-метод); вирішення проблем;

3) технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями;

4) технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати [5].

Однією з більш відомих інтерактивних технологій колективно-групового навчання є „кейс-стаді” (case-study), або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація, case-study – повчальний випадок) – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, що заснований на навчанні шляхом розв’язування конкретних завдань-ситуацій (вирішення кейсів, case-метод). У педагогічних дослідженнях його називають методом навчальних конкретних ситуацій, або методом ситуативного навчання.

Метод case-study було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) в 1921 році. Класичним є визначення поняття „case-study” („кейс-стаді”) як опис ситуації, що реально існувала або може існувати. Кейс-стаді як сучасна інноваційна технологія у вищій школі набирає все більшої популярності.

Мета методу кейс-стаді – поставити студентів у таку ситуацію, за якої їм необхідно буде прийняти власне рішення. Опис цієї ситуації одночасно висвітлює не лише конкретну практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань студентів, які необхідно засвоїти в процесі її розв’язування під керівництвом викладача.

Метод case-study використовується для короткотермінового навчання, на основі реальних або вигаданих ситуацій, спрямованих, в основному, не на засвоєння знань, а на формування у студентів нових якостей і умінь. Він припускає варіативність навчання. Кейс-метод – це ділова гра в мініатюрі, бо поєднує в собі майбутню професійну діяльність з ігровою. Сутністю досліджуваної технології є те, що навчальний матеріал подається студентам у вигляді мікропроблем, а знання набуваються ними в результаті активної творчої і дослідницької діяльності. Цей метод виявляється ефективним при

формуванні таких ключових компетенцій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів як комунікабельність, здатність аналізувати за короткий проміжок часу великий обсяг неупорядкованої інформації, прийняття рішень в умовах стресу й недостатньої інформації.

Отже, з методичної точки зору кейс-стаді – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що „містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики” [2, с. 4]. Кейс-стаді, на думку І. Гладкіх, є єдиним інформаційним комплексом, що дозволяє зрозуміти ситуацію.

Перевага кейс-методу стосовно традиційних технологій полягає в тому, що він зацікавлює студентів процесом навчання, формує сталий інтерес до навчальної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань та навичок, розвиває творче мислення.

За способом отримання інформації виокремлюють польові (засновані на фактах реального життя), кресельні (придумані автором), за об’ємом – довготривалі (американські) та короткотривалі (західно-європейські), за метою – ілюстративні та навчальні ситуації [2].

Підготовка кожного кейса передбачає декілька етапів.

Підготовчий етап включає в себе: пошук першочергових умов; встановлення первинного контакту (визначення основних проблем, питань); збирання інформації щодо конкретної проблеми, питання.

Власне процес складання кейса передбачає: розробку ідеї майбутнього кейса; напрацювання кейса; аналіз ключових моментів кейса; відповідність тексту щодо основної ідеї кейса; відпрацювання стильових ознак кейса.

Прикінцевий етап: отримання дозволу на публікацію кейса; публікація кейса [1, с. 36].

Загальний порядок складання кейса включає такі елементи: вступ; загальні знання чи інформація про предмет, опис проблеми; висновок; додатки.

Обов’язковими складниками кейса є: назва кейса; опис основної ідеї кейса (огляд кейса); мета кейса (чому навчає); місце кейса в навчальному плані (для самостійного планування навчального процесу); формулювання проблеми та план вивчення матеріалів кейса; поетапне завдання для виконання; питання для обговорення; вимоги до оформлення результатів роботи з кейсом; опис ситуації; довідкові матеріали; посилання на додаткові інформаційні ресурси (для самостійної роботи).

Окрім текстового матеріалу, в кейс-стаді використовують також нетекстовий матеріал: наочні додатки (схеми, графіки, діаграми, таблиці, фотографії); слайдовий супровід дискусії; аудіо та відеоматеріали тощо [1, с. 42 – 44].

Класичному варіанту моделі ситуаційного навчання притаманна етапність:

- ознайомлення з описом ситуаційної проблеми (за текстом або з розповіді викладача);
- виявлення основних причин виникнення даної проблеми;

- об'єднання студентів у творчі групи;
- узагальнення і аналіз ситуації кожним студентом, відстоювання власних ідей та рішень в дискусії з іншими учасниками творчої групи;
- вибір кращого рішення (альтернативи) з опорою на аналіз позитивних і негативних наслідків наявних рішень проблемної ситуації;
- презентація колективної альтернативи кожної творчої групи;
- загальна дискусія;
- підсумки роботи студентів над кейсом, оцінювання їх якості роботи викладачем.

За часовим виміром на ознайомлення з проблемною ситуацією, виявлення проблем, узагальнення й аналіз отриманої інформації відводиться до 30 % часу, напрацювання колективного результату вирішення ситуаційної проблеми (альтернативи) кожної творчої групи – до 50 %, підготовку звіту й презентацію результатів проведеної діяльності – до 20 %.

Складність ситуаційного навчання полягає в тому, що викладач має підготувати збірку кейсів, які відповідатимуть завданням конкретного курсу. Для ефективної роботи студентів необхідно продумати домашнє завдання, яке передбачатиме підготовку питання з урахуванням конкретної ситуації або проведення письмового аналізу самого кейса. Також варто запропонувати огляд додаткової літератури з проблем, що стосуються конкретної ситуації.

У процесі аналізу певної ситуації викладач повинен добре розумітися на змісті курсу і його міжпредметних взаємозв'язках, уміти спрямовувати процес обговорення в необхідному напрямі. Це складне й відповідальне завдання, яке можна вирішити лише за умови ретельної підготовки до занять. Дидактична особливість використання методу конкретних ситуацій полягає в тому, що основна робота викладача починається задовго до аудиторного етапу. У процесі підготовки необхідно не лише систематизувати матеріал, продумати приблизний план обговорення, додаткові запитання для активізації дискусії, а й проаналізувати готовність конкретної групи до такої роботи.

Оцінювання результатів навчання студентів із застосуванням кейс-методу здійснюється за такими критеріями.

1. Активність студента в обговоренні кейса, що передбачає:

- конструктивні оригінальні пропозиції щодо ефективного розв'язання проблемної ситуації;
- адекватне застосування теоретичних знань з вивченого курсу;
- використання цікавого додаткового фактичного матеріалу, статистичних даних для аргументації власних пропозицій;
- уміння вирізняти й ідентифікувати проблеми, ставити запитання з огляду на конкретну ситуацію;
- уміння чітко, логічно, структуровано викладати власну позицію в процесі обговорення.

2. Участь у роботі творчої групи:

- участь у підготовці групового проекту (визначення коефіцієнта трудової участі кожного студента в розробленні проекту);

- презентація проекту рішення групи в процесі обговорення.

3. Самостійна робота при підготовці до заняття:

- уміння письмово проаналізувати конкретну ситуацію (із висновками, проблемами, запитаннями);

- підготовка додаткових теоретичних завдань (рефератів, оглядів першоджерел) [6, с. 330].

Для ефективного використання методу кейсів варто користуватися такими методичними рекомендаціями:

1) при складанні й підготовці до використання „кейс-стаді” дотримуватися етапності його складників;

2) матеріал для обговорення має віддзеркалювати проблеми майбутньої професійної діяльності;

3) проблемна ситуація повинна бути достатньо складною, пов'язаною із життям і мати кілька альтернативних варіантів розв'язання;

4) формування оптимальної кількості учасників у творчих групах;

5) при оцінюванні результатів діяльності студентів урахування коефіцієнта трудової участі кожного студента в роботі творчої групи.

Отже, інтерактивне навчання передбачає розвиток у студентів умінь і навичок спілкування, роздумів, формування власних суджень та творчого вирішення проблемних ситуацій, де викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, консультанта й помічника студентів. Такий різновид навчання викликає інтерес у студентів, оскільки побудований на ігрових ситуаціях і створює комфортне середовище для розвитку професійних якостей особистості. Багатоваріативність інтерактивних технологій вимагає детального їх вивчення. Однією з більш відомих інтерактивних технологій колективно-групового навчання є „кейс-стаді” – ділова гра в мініатюрі, яка поєднує в собі майбутню професійну діяльність з ігровою. Підготовка кожного кейса передбачає дотримання загального порядку його складання та певних етапів. Складність ситуаційного навчання полягає в тому, що викладач має підготувати збірку кейсів, які відповідатимуть завданням конкретного курсу. Використання „кейс-стаді” в професійній підготовці майбутніх учителів надає можливість викладачеві оптимізувати навчальний процес у вищій школі.

Список використаної літератури

1. Бобохуджаев Ш. Инновационные методы обучения : особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш. Бобохуджаев, З. Юлдашев. – Ташкент. – 2006. – 88 с. **2. Гладких И.** Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И. Гладких. – СПб, 2004. **3. Комар О.** Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга

Анатоліївна. – Умань, 2011. – 405 с. **4. Пометун О.** Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : СПД Кулінічев, 2007. – 144 с. **5. Пометун О.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, [за ред. О. Пометун]. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с. **6. Туркот Т.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – С. 325–332. **7. Шаманская Н.** Интерактивные методы / Н. Шаманская // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 8. – С. 24 – 27.

Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя

У статті розглянуто питання використання кейс-стаді методу як провідної технології інтерактивного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів. Висвітлено обов'язкові складники кейса. Наведено характеристика кожного етапу ситуаційного навчання. Визначено критерії оцінювання студентів при застосуванні методу кейсів та розроблено методичні рекомендації щодо організації роботи з ними.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні технології, інтерактивні методи, кейс-стаді метод, професійна підготовка вчителів.

Шапран Ю. П. Использование кейс-стади как технологии интерактивного обучения будущего учителя

В статье рассматриваются вопросы использования кейс-стади метода как ведущей технологии интерактивного обучения в процессе подготовки будущих учителей. Освещены обязательные составляющие кейса. Приведена характеристика каждого этапа ситуационного обучения. Определены критерии оценивания студентов при применении метода кейсов и разработаны методические рекомендации по организации работы с ними.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные технологии, интерактивные методы, кейс-стади метод, профессиональная подготовка учителей.

Shapran Yu. P. Using a Case Study of Interactive Learning Technology as a Future Teacher

The article deals with the use case study method as a leading technology online training in the preparation of future teachers. Obligatory components covered case. The characteristic of each stage of the learning situation. The criteria of evaluation of students in the application of the method of case studies and developed guidelines in working with them.

Key words: interactive training, interactive technologies, interactive methods, case study method, the training of teachers.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 811.186/190(075)

Н. В. Гончаренко

**НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА
З КУРСІВ НОВИХ ІНОЗЕМНИХ МОВ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Нині набула актуальності проблема підготовки навчальних посібників, розроблених на нових дидактичних засадах; забезпечення освітніх закладів методичними розробками, інструктивними матеріалами з різних предметів. Для якісного оволодіння учнями середніх навчальних закладів іноземними мовами важливо звернутись до історії вітчизняної освітньої теорії і практики, зокрема забезпечення вчителів та учнів навчально-методичною літературою з іноземних мов.

Проблеми підручникотворення у реальних училищах другої половини ХІХ століття досліджували такі вітчизняні вчені, як І. Альошинцева, Є. Варона, Г. Веделя, І. Глівенка, О. Логінової, О. Миролюбова, П. Нея, С. Петруніна, В. Раушенбаха, І. Рахманова, С. Рождественського та ін. Серед сучасних науковців означені питання у своїх працях розглядали: Н. Борисова, А. Долапчі, І. Мозгова, О. Місечко.

Мета статті – проаналізувати навчальну літературу з курсів нових іноземних мов другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Результативність іншомовної освіти учнів реальних училищ багато чим визначалася засобами навчання, які використовувалися на уроках. Так як підручник був головним джерелом отримання іншомовних знань і являв собою основний комплекс матеріалів для досягнення програмних вимог, які представлялися Міністерством народної освіти до навчання нових іноземних мов, саме йому відводилася значна роль у навчальному процесі. Підручник повинен був відповідати вимогам програми з нових іноземних мов і бути для учнів головним обов'язковим посібником.

Зміст підручника повинен відповідати також і методам навчання іноземних мов та наступним вимогам:

- відповідати віку учнів;
- структура підручника повинна бути такою, при якій можна скоротити чи збільшити кількість вправ, перерозподілити їх між уроками без порушення логіки навчального процесу;
- повинні бути використані різні види текстів: діалоги, листи, розповіді, твори та ін.;
- наявність уривків літературних творів;
- підручник повинен створювати умови для самостійної роботи, містити достатньо кількість довідкової літератури;
- наявність розділів, які дають можливість учневі здійснити самоконтроль над засвоєнням матеріалу;

- наявність різного ілюстративного матеріалу.

Перш ніж приступити до характеристики підручників з нових іноземних мов, варто звернути увагу на вимоги, які до них висувала педагогічна громадськість. Так, К. Джані відмічав: „Далеко не все одно, який підручник взяти в руки; починаючи з вивчення будь-якої мови. До його вибору необхідно приступити з великою обережністю, тим більше, що кількість підручників і „самоучителів” постійно зростає, і зростає реклама всяких „нових” методів. Звичайно, хто хоче вчитися, той навчиться по будь-якій книзі, навіть нікчемній і т. п., але потрібно мати на увазі, що вивчення мови по такій книзі потребує більше праці і часу” [2, с. 19].

Вважалося, що підручник з нових іноземних мов повинен бути чітко систематизований і включати великий вибір вправ, розміщених послідовно, із непомітним переходом від більш легких до більш важких, із матеріалом для кращого запам’ятовування пройденого.

Між тим, деякі педагоги, наприклад видатний методист, відомий і авторитетний викладач іноземних мов Г. Недлер, не були прихильниками чіткої систематизації матеріалу в підручниках. На противагу Е. Гаушильда (у 40-х рр. XIX ст. завідувачий навчальним закладом в Лейпцизі), який вважав, що підручник повинен становити математичну задачу, завчасно вирішену і перевірену автором, Г. Недлер вважав це неприпустимим [5, с. 82].

Одні педагоги вважали, що успішна реалізація покладеної на вчителя задачі можлива лише за тієї умови, якщо він може скористатися спеціально пристосованим до методу підручником. Інші стверджували, що „...не в матеріалі і підручниках, а в психологічному відношенні до своєї справи і до своїх учнів. В умілій власній обробці матеріалу і використанні підручників заключається уся ціна його праці. Істинному вчителю мета і обраний шлях до неї повинні відбутися перед його розумовим розвитком так живо, щоб він міг вести своїх учнів без усяких ліхтарів, без всякої книги: методом повинен бути він сам. Чи можна уявити собі більш жалісливу, рабську працю, як діяльність вчителя, сліпо орієнтованої на один підручник” [3, с. 11].

Таким чином, використання підручника знаходилося повністю в руках вчителя і залежало від його професіоналізму і таланту, тим більше що вибір підручників з німецької і французької мов був достатньо широкий.

Водночас методисти постійно шукали шляхи вирішення проблеми раціонального відбору граматичного матеріалу для вивчення. Граматичні довідники займали важливе місце у підручниках, незважаючи на постійні вимоги окремих педагогів за скорочення граматичного матеріалу.

Варто відзначити, що кожен новий підручник завжди піддавався всебічному аналізу. Свідченням цього є велика кількість критичних заміток, статей, відгуків, які з’являлися у друці в досліджуваний період, що демонструвало небайдуже ставлення педагогічної громадськості не

лише до нових підручників, але й постановки викладання нових іноземних мов. Педагоги хотіли користуватися таким підручником, який, з одного боку, служив би засобом реалізації мети іншомовної освіти, а з іншої – відповідав смакам і побажанням викладачів і учнів.

Крім самого змісту тексту зверталася увага і на структуру таких посібників. У 1908 р. в журналі „Русская школа” була опублікована стаття Е. Лямбека, адресована укладачам збірників творів для читання, які не завжди супроводжували текст достатніми коментарями і необхідним словником. У статті автор, аналізуючи види читання, пропонує різні способи розміщення словника як для кращого засвоєння змісту тексту, так і для кращої роботи учнів.

Е. Лямбек ділив читання на класне і домашнє. Класне читання він розділив на статарне (повільне, з детальним аналізом у класі під керівництвом учителя, з повторенням дома того, що пройдено в класі, чи з підготовкою нового уроку вдома) і курсорне (швидке, з зупинкою на самому суттєвому, розумінням деяких слів із контексту, без підготовки дома). Він вважав, що домашнє читання може бути більш ґрунтовним і більш поверховим, але відрізнятиметься у залежності від того, контрольоване воно чи неконтрольоване.

Для класного статарного читання учні повинні були мати текст, який коментує вчитель, завдання учнів – як можна більше запам'ятати з пояснень вчителя. Запис пояснень не повинен допускатися, так як розсіює увагу, крім того учні в силу об'єктивних обставин не завжди присутні в класі. Він вважає, що в такому випадку необхідний короткий коментарій, який полегшує домашню роботу учнів. Під час класної роботи такий коментар шкідливий, оскільки він не дає можливості слухати пояснень вчителя, порівнювати пояснення учителя з наявним коментарем, відволікатися. Учитель повинен сам навести учня до правильного розуміння тексту. Е. Лямбек пропонує розмістити такий коментар не під текстом, не позаду його, а в особливому зошиті, який знаходиться вдома. Коментар варто поєднати зі словником. Видання для середньої школи повинно мати легкі і невеликі за об'ємом тексти, детальний коментар і словник. Видання для старшого ступеня повинно мати більш складні тексти, необхідний коментар і алфавітний словник.

Для класного курсорного читання, на думку Е. Лямбека, видання повинно давати можливість прочитати на уроці як можна більше за допомогою учителя і без особливих труднощів повторити дома прочитане в класі. Тому особливо складні уривки необхідно коментувати під стрічкою на іноземній мові. Також обов'язків алфавітний словник.

Педагог вважав, що книга повинна обов'язково мати передмову, в якій викладалися принципи, покладені в основу роботи. Варто також вказати, для якого ступеня (середнього чи старшого) назначена книга і для якого виду читання. Е. Лямбек вказував на важливість правильної організації роботи зі словником і вбачав у цьому „перший крок до того,

що учні не будуть боятися не тільки словника, але й будь-якої книги іноземною мовою” [4, с. 10].

Підручники з нових іноземних мов є відображенням своєрідності досліджуваного періоду від вивчення граматики, як основи вивчення мови, до використання натурального методу, а потім змішаних методів викладання нових іноземних мов. Таким чином, підручники з німецької і французької мов можна розділити на ті, які відповідали граматико-перекладному методу, і в яких прослідковувалася тенденція використання натурального методу, який став популярним в кінці XIX ст.

З огляду на відчутний брак посібників нових мов у вищих чотирьох класів середніх навчальних закладів міністерством було оголошено конкурс на видання наступних навчальних посібників:

- 1) граматика французької мови;
- 2) граматика німецької мови;
- 3) керівництво для перекладів з французької мови на російську;
- 4) керівництво для перекладів з німецької мови на російську.

Водночас укладачі повинні були дотримуватися наступних вимог:

- граматики повинні бути укладені російською мовою;
- вони повинні враховувати особливості мови, яка вивчається, порівняно з російською;

- вказані видання повинні складатися з трьох розділів, відповідно до кожного класу гімназії (4, 5 і 6) і призначених для систематичного вивчення граматики, відповідно учні 7 класу займаються повторенням усього пройденого;

- закони і властивості мови повинні простежуватися у прикладах;

- за висновками і правилами повинні слідувати вправи, за допомогою яких учень міг би свідомого засвоювати щойно вивчені закони мови [6, с. 48 – 51].

Поява натурального методу зумовила докорінну реформу у викладанні нових іноземних мов і вимагала перегляду існуючих підручників. У цих підручниках пропонувалося збільшити кількість вправ, спрямованих на вивчення усної мови, читання і письма. Такими підручниками з німецької мови стали: Ю. Бауер „Керівництво для початкового навчання німецької мови” (1909), Г. І. і І. П. Заріни „Підручник німецької мови” (1912), А. Шульц „Ілюстрована азбука для спільного навчання читання і письма у школі і вдома” (1894).

Відповідно до основної вимоги натурального методу (використання наочності) в підручниках знаходяться картинки, які стають матеріалом для розвитку мови учнів. Робота здійснюється у формі питань і відповідей, паралельно засвоюється елементарна граматика, формуються навички читання простих текстів і віршів, вивчення напам'ять, письмові відповіді на питання і зв'язне мовлення.

Підручник Г. І. і І. П. Заріних відрізняється тим, що він побудований тематично і включає теми із оточення школяра: клас,

будинку, родичі, одяг і т. п. У додатках поданий словник по параграфам і десять невеликих текстів для перекладу з російської мови.

Незважаючи на швидке поширення натурального методу викладання, створення підручників на його основі, з'явилися підручники, які, з одного боку, відповідали новим методичним вимогам, а з іншого – містили матеріал граматики-перекладного методу. Доказом цього є „Підручник німецької мови” П. Глезера і Е. Петцольда (1911).

Право вибору підручника належало учителю, але він обов'язково повинен був аргументувати і погодити свій вибір з педагогічною радою закладу.

Узагальнюючи аналіз підручників з німецької мови досліджуваного періоду, можна встановити, що їх загальною рисою став сильний вплив традицій (граматика, переклад). Підручники відобразили особливість цього періоду: перехід від використання перекладного методу викладання іноземної мови до натурального методу. Відсутність єдиних вимог до укладання підручників приводило до того, що їх зміст відповідав поглядам укладачів, а також методам навчання, які використовувалися на уроці.

Із французької мови найбільшою популярністю користувалися наступні підручники: „Підручник Дімера, удосконалений Больцом” (1861), „Керівництво елементарного викладання французької мови” М. Дюфора (1864), „Курс французької мови першого і другого класу гімназій Росії” Крестлінг (1861), „Теоретико-практичне вивчення французької мови” Г. Пржибилький (1867), „Керівництво вивчення французької мови по Магеру” (1865), „Підручник французької мови” А. Гамеліана (1864, 1865 і 1867 рр.).

Аналіз перелічених підручників дав змогу встановити, що головну роль у них відігравав граматичний відділ, відповідно до вимог граматичного методу. Статті для читання і перекладу грали другорядну роль і виступали додатком до головної частини курсу. Ці статті, як за об'ємом, так і за змістом, і теоретичним особливостям, були розміщені без усякої системи. Між параграфами і статтями частіше всього не існувало ніякої логіки.

Прямий (неперекладний) метод викладання обумовив появу підручників іноземною мовою. Серед підручників, рекомендованих „Каталогом навчальних підручників і посібників” можна відзначити „Курс французької мови у трьох частинах” Б. Кленце, „Керівництво для вивчення нових іноземних мов по методу Берліца” Є. Забеліної, „Французьку елементарну граматику для нижчих і середніх класів навчальних закладів” А. Шалланда.

Ученим комітетом Міністерства народної освіти були схвалені і рекомендовані до використання у навчальних закладах „Практичний курс доля вивчення французької мови по натуральному методу” у двох частинах І. Сіга, „Практичний курс французької мови по натуральному методу” Л. Фюмеля. Зразковим вважався підручник французької мови

Россмана і Шмідта 1895 р., який витримав протягом 8 років десять видань.

Захоплення натуральним методом навчання іноземних мов тягнуло за собою появу ряду навчальних посібників, у яких зроблена спроба розміщення статей, вивчення яких передбачалося майже виключно за їх змістом. У цих посібниках учням пропонувалося вивчати послідовно різні категорії оборотів і слів, необхідних у різних випадках повсякденного життя.

Незважаючи на те, що всі автори проаналізованих нами підручників при укладанні намагалися слідувати канонам натурального методу, проте все ще зберігалося широке використання перекладного методу, що вносило деяку непослідовність як у використанні нового методу викладання, так і в змісті підручників.

В. Волинцевич на сторінках журналу „Педагогічний збірник” запропонував укладачам посібників застосовувати загальний план побудови підручника. На його думку кожен урок повинен містити:

1) основний (прозовий чи віршований) текст, назначений для перекладу і подальших вправ;

2) слова, необхідні для перекладу і подальших вправ;

3) граматичні правила, похідні з тексту;

4) фрази на виведення граматичних правил – на іноземній мові для перекладу на російську;

5) фрази на російській мові для перекладу на іноземну [1, с. 591].

Довгий час суперечливим залишалося питання про те, на якій мові повинні бути написані у підручниках граматичні правила, та й самі підручники з граматики. Ученим комітетом Міністерства народної освіти були схвалені деякі підручники з граматики, складені іноземною мовою, в той час як іншим авторам ставилося зауваження, що правила викладені іноземною мовою. Проте підручник Россмана і Шмідта, який користувався найбільшою популярністю, викладав граматичні правила на рідній мові учні, що, звичайно, полегшувало вивчення правил.

Важливе місце у вивченні французької мови відводилося художній літературі. Так, у 1911 р. комісією Царскосільського реального училища під головуванням Рейнштейна, до якої входили викладачі Е. Борхсеніус, Б. Бартомециус, З. Степанова, зав. голови батьківського комітету Є. Восресенська, був укладений список французьких книг, назначених для домашнього читання. До нього увійшли не лише наукові, а й художні твори. При цьому комісією відмічалось, що „...досить важливо, щоб за допомогою книги поетичного змісту поглиблювалося естетичне виховання” [7, с. 5]. Ці книги були призначені для читання учнями старших класів, але автор вважає, що „позитивна робота” повинна розпочинатися з молодших класів школи.

Водночас у рекомендований список були включені не лише художні твори відомих французьких письменників, зміст яких відкривав багатство духовного світу французького народу, допомагав зрозуміти

загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму, але й наукові роботи філософського характеру, які сприяли більш глибокому розумінню змісту людського буття, відношення до себе, інших людей, визначення свого місця у системі людських відносин.

Таким чином, зміст підручників з нових іноземних мов відповідав вимогам, які висувалися програмами Міністерства народної освіти до їх викладання, відповідали методам навчання. Досліджуваний період відзначається різноманіттям підручників і пояснюється пошуком створення раціонального підручника, який би відповідав смакам прихильників і перекладного, і натурального методів навчання. Обов'язковою складовою частиною підручників була наявність текстів, в яких висвітлювалося життя, культура народу, мова якого вивчається.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань підручникотворення з іноземних мов у реальних училищах другої половини XIX – початку XX століття. Подальшого вивчення потребує співставлення навчальної літератури з іноземних мов з навчальними планами та програми освітніх установ досліджуваного періоду.

Список використаної літератури

- 1. Волынцевич В.** На поворотной точке в преподавании иностранных языков // Педагогический сборник. – 1911. – № 5. – С. 591.
2. Джани К. Л. Изучение иностранных языков / К. Л. Джани. – СПб., 1912. – С. 19. **3. Кленце Б.** Курс французского языка в трех частях / Б. Кленце. – М., 1893. – С. 11. **4. Лямбек Э.** Грамматика французского языка Е. И. Малкиель / Э. Лямбек // Русская школа. – 1908. – № 11. – С. 10. **5. Недлер Г. П.** О классном преподавании иностранного языка / Г. П. Недлер. – СПб., 1894. – С. 82. **6. Объявление** о конкурсе на составление учебных руководств по новым языкам для гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1866. – Ч. 129. – С. 48–51. **7. Рейнштейн В. И.** К вопросу о домашнем чтении учеников старшего возраста по новым языкам / В. И. Рейнштейн. – Царское село: тип. С. М. Борковова, 1911. – С. 5.

Гончаренко Н. В. Навчальна література з курсів нових іноземних мов (друга половина XIX – початок XX століття)

Проаналізовано навчальну літературу з курсів нових іноземних мов у реальних училищах другої половини XIX – початку XX століття підручників; виявлено, що їх зміст відповідав вимогам, які висувалися програмами Міністерства народної освіти до їх викладання та методам навчання; з'ясовано, що досліджуваний період відзначався різноманіттям підручників і це пояснювалося пошуком створення раціонального підручника, який би відповідав смакам прихильників і перекладного, і натурального методів навчання; досліджено, що обов'язковою складовою частиною підручників була наявність текстів, в яких висвітлювалося життя, культура народу, мова якого вивчається.

Ключові слова: навчальна література, засоби навчання, реальні училища, іноземні мови, навчальні плани та програми.

Гончаренко Н. В. Учебная литература из курсов новых иностранных языков (вторая половина XIX – начало XX столетия)

Проанализирована учебная литература из курсов новых иностранных языков в реальных училищах второй половины XIX – начале XX столетия учебников; выявлено, что их содержание отвечало требованиям, которые выдвигались программами Министерства народного просвещения к их преподаванию и методам учебы; выяснено, что исследуемый период отмечался многообразием учебников и это объяснялось поиском создания рационального учебника, который бы отвечал вкусам сторонников, переводного и натурального методов учебы; исследовано, что обязательной составной частью учебников было наличие текстов, в которых освещалась жизнь, культура народа, язык которого изучается.

Ключевые слова: учебная литература, средства учебы, реальные училища, иностранные языки, учебные планы и программы.

Goncharenko N. V. Literature on New Foreign Languages Courses (Second Half of the 19th – Beginning of the 20th Century)

Literature on new courses of foreign languages in real schools of the second half of the 19th – beginning of the 20th century was analyzed; it was found that its content met the requirements had put forward by the programs of the Ministry of Public Education for their teaching and learning methods; it was revealed that the period had been marked by the diversity of textbooks and that was explained by finding the creation of sustainable textbook that would meet the tastes of adherents and translated, and natural methods of training; it was discovered that the mandatory part of textbooks was the availability of texts about life and culture of native speakers were headlighted.

Key words: literature, learning tools, real schools, foreign languages, curricula and programs.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3–151:[070:37]

С. М. Лобода

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ**

У сучасних соціокультурних умовах існування інформаційного суспільства творча спрямованість спеціаліста будь-якої сфери є необхідною професійною якістю та характерною рисою його компетентності.

Концепція інформаційної модернізації української системи освіти на період до 2010 р. передбачає вдосконалення механізмів сталого розвитку її системи. Для досягнення визначеної мети потрібно вирішити одне з пріоритетних для першого десятиліття XXI століття завдань – підвищення професіоналізму працівників освіти, що включає розробку й експериментальну апробацію нових моделей підготовки педагогічних кадрів. Потреба в підвищенні професіоналізму педагогічних кадрів, а також поява наприкінці XX століття на початку XXI століття завдання формування нових життєвих установок особистості висунули на перший план вимоги самоактуалізації особистості педагога, проблему формування творчого підходу до здійснення професійної педагогічної діяльності.

У цій статті ми взяли собі за мету визначити організаційно-педагогічні умови забезпечення розвитку педагогічної творчості майбутнього вчителя засобами педагогічної преси.

Основні положення наших теоретичних установок щодо вирішення поставленої проблеми формування вмінь педагогічної творчості в майбутніх учителів будуються на провідній ідеї класичних психолого-педагогічних досліджень (В. Біблер, Л. Виготський, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.), що всі види творчої діяльності передбачають свободу й самостійність мислення та волевиявлення, що дуже важливо для формування творчої спрямованості особистості майбутнього педагога. Науково-дослідна творчість збагачує студента новими, більш глибокими знаннями, формує вміння знайти, інтерпретувати й відповідно застосувати інформацію, дає можливість реалізувати себе в галузі створення нового професійно значущого знання. Таким чином, формуючи творчу активність і задовольняючи творчі потреби студентів-майбутніх учителів, вищий навчальний заклад підвищує якість підготовки спеціалістів, забезпечує їх конкурентоспроможність і ефективне включення в педагогічний процес.

Ми підтримуємо позицію, що вивчення педагогічних матеріалів періодичної преси (педагогічної публіцистики) як історико-педагогічного джерела – носія й зберігача інформації про розвиток

педагогічної теорії і практики, про історію провідних ідей педагогіки творчості – дозволяє не тільки збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки, але й дає можливість використовувати цю історичну спадщину у формуванні творчої особистості педагога в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Виявлення педагогічних умов використання педагогічної публіцистики, що забезпечують ефективне функціонування процесу виховання схильності до творчої праці майбутнього вчителя, спирається на теорію особистісно орієнтованої освіти. У процесі виховання творчого ставлення до вчительської праці передбачаються два аспекти – психологічний і педагогічний.

Психологічний аспект [6, с. 344 – 346] відбиває ступінь внутрішньої готовності до засвоєння знань педагогічної публіцистики, що включає мотиваційну, емоційно-вольову й розумову готовність. Мотиви діяльності, ступінь осмислення студентами отриманих знань про вчительську працю визначає й ступінь їхньої активності в освітньому процесі. Наявність інтересу до будь-якого виду діяльності є необхідною умовою її успіху. Розвиток інтересу до отримання знань про творчий бік учительської праці з матеріалів педагогічної публіцистики є невід'ємною частиною підготовки студента педагогічного ВНЗ до педагогічної діяльності. Рівень розвитку емоційно-вольової сфери (можливість керувати своїм емоційним станом, долати інтелектуальні бар'єри, прагнення до самостійного пошуку тощо) впливає на систематичність і послідовність процесу засвоєння знань у процесі вивчення педагогічної публіцистики. Розумова готовність формується на основі розвитку пізнавальних процесів майбутнього вчителя – пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, мислення, мовлення тощо.

Педагогічний аспект [1; 8] характеризується наявністю певного рівня знань і вмінь, необхідних для організації та здійснення процесу виховання творчого ставлення до вчительської праці за допомогою використання матеріалів педагогічної публіцистики. При цьому процесуальне залучення студентів досягається шляхом поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної й самостійної діяльності майбутнього вчителя. Це забезпечує підвищення рівня знань, створює умови для їх актуалізації в практичній діяльності, сприяє самостійному пошуку щодо осмислення інформації педагогічної публіцистики.

Зазначені психологічний і педагогічний аспекти визначають педагогічні умови процесу формування творчої особистості студентів педагогічного ВНЗ за допомогою використання педагогічної публіцистики. У низці методичних робіт [4; 5, с. 97 – 98; 10 та деякі ін.], у яких подано авторські методики використання засобів педагогічної публіцистики в навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу, виділяються такі умови:

- 1) використання різножанрових форм творів педагогічної

- публіцистики;
- 2) опора на вітагенний досвід при засвоєнні знань про вчительську працю з матеріалів педагогічної публіцистики;
 - 3) організація продуктивного педагогічного спілкування в системі „педагог – студент (майбутній учитель)”;
 - 4) застосування ігрових форм навчання в композиційній структурі заняття;
 - 5) залучення майбутнього вчителя до позааудиторної самостійної роботи зі збору, обробки й використання матеріалів педагогічної публіцистики;
 - 6) реалізація прийомів емоційно-інтелектуального стимулювання пізнавальної активності.

Матеріали педагогічної публіцистики припускають також урахування критеріїв їх використання в освітньому процесі. Зважаючи на те, що педагогічні умови є комплексом, у якому з науково-теоретичного погляду розкриваються аспекти – педагогічний і психологічний, виділяються такі критерії використання педагогічної публіцистики: 1) змістовний; 2) операційний; 3) мотиваційний.

Ураховуючи якісну характеристику цих критеріїв, подану Л. Качаловою [6, с. 344 – 346], ми наповнюємо їх власним змістом, адекватним нашому дослідженню.

Змістовний критерій відображає широкий спектр публіцистичної інформації педагогічного характеру, повноту, глибину й міцність знань про вчительську працю, засвоєних з різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики; вияв активності при застосуванні цих знань у різних педагогічних ситуаціях.

Мотиваційний критерій виражає стійку інтелектуальну мотивацію. Як стрижневе в комплексі мотиваційних критеріїв ми виділяємо мотив досягнення успіху. З погляду Р. Немова, мотив досягнення успіху – це активне прагнення особистості до успіху в різноманітних педагогічних ситуаціях і видах діяльності, особливо цікавих і значущих для нього, і передусім там, де результати його діяльності оцінюються й порівнюються з результатами інших...” [7, Кн. 3, с. 165]. Отже, ми припускаємо, що прагнення до досягнення успіху в оволодінні педагогічними знаннями, уміннями й навичками залежить від наявності інтересу до матеріалів педагогічної публіцистики, прагнення майбутнього вчителя до пізнання оригінальних відомостей про вчительську працю, активності при виконанні самостійної роботи, творчого підходу до вирішення педагогічних ситуацій, наявності інтересу до завдань високого ступеня складності.

Операційний критерій зумовлює аналіз і узагальнення публіцистичного матеріалу, усвідомлення практичної значущості публіцистичного матеріалу; способи педагогічної творчої пошукової діяльності, творчий пошук при вирішенні педагогічних завдань тощо.

Зміст педагогічної публіцистики вимагає врахування критеріїв її відбору, чітке визначення яких є однією з вимог при організації роботи з різножанровими формами матеріалів. Ми вважаємо за необхідне виділити такі критерії відбору матеріалів педагогічної публіцистики: тематичності, типовості, доступності, переконливості, емоційності, новизни й значущості. Ми вважаємо, що саме ці критерії допоможуть майбутньому вчителю подолати бар'єр у пізнанні цінностей учительської праці.

Критерій тематичності – основоположний критерій відбору матеріалу педагогічної публіцистики. Інформація матеріалів педагогічної публіцистики про вчительську працю повинна мати педагогічну цінність, тобто висвітлювати ті особливості вчительської праці, знання яких сприяло б формуванню навичок педагогічного творчого пошуку.

Критерій типовості покликаний забезпечити відбір тієї інформації, яка відбиває найбільш характерні для вчительської праці особливості, а також сформуванню професійно орієнтований термінологічний багаж.

Критерій доступності є умовою адекватності сприйняття інформації про вчительську працю, отримання творчого задоволення від вивчення матеріалів педагогічної публіцистики. Публіцистична інформація повинна відповідати пізнавальним і комунікативним можливостям майбутнього вчителя, тобто вона повинна бути зрозумілою.

Критерій переконливості передбачає обґрунтованість і доказовість змісту інформації про вчительську працю. Публіцистична інформація допомагає зняти бар'єр неприйняття теоретичних знань про працю вчителя.

Критерій емоційності має на меті викликати через специфічні особливості публіцистичного твору (композиційна побудова, стиль викладу, мовне оформлення інформації тощо) певне емоційно-оцінне ставлення до явищ і фактів учительської праці (здивування, захоплення, інтелектуальну радість, співпереживання тощо).

Критерій новизни викликає інтерес до отримання нової професійної інформації, стимулює розумові процеси, спрямовані на розуміння прочитаного або обговорюваного публіцистичного матеріалу.

Критерій значущості – інформація з матеріалів педагогічної публіцистики активно сприймається й засвоюється в тому випадку, якщо її зміст є для особистості значущим, тобто відповідає певним потребам і запитам майбутнього вчителя. Це може бути й розуміння практичної користі матеріалу для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, й інтерес до нових цінних фактів з життя великих педагогів, і корисні педагогічні поради, рекомендації досвідчених учителів тощо.

Сукупність критеріїв використання й відбору матеріалів дозволяють охарактеризувати дії майбутнього вчителя під час вивчення різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики.

Використання різножанрових форм творів педагогічної публіцистики дозволяє майбутньому вчителю відповідно до його

інтелектуальних запитів знаходити емоційно-образну інформацію про різні (наявні й можливі) аспекти вчительської професії, практично цінну інформацію, необхідну майбутньому вчителю для здійснення педагогічного творчого пошуку, підвищення своєї професійно-педагогічної компетентності. Важливо, як відзначає І. Якиманська, надати майбутньому вчителю право вибору працювати з тими матеріалами, які йому цікаві, більш значущі, емоційно привабливі [9, с. 36]. Отже, ця умова забезпечує ефективність протікання процесу формування творчо активної особистості педагога, оскільки різножанрові форми матеріалів сприяють підвищенню мотивації майбутнього вчителя в задоволенні професійних творчих потреб, у глибокому пізнанні професійно значущої інформації. Твори великих педагогів-публіцистів є взірцем для вдосконалення мовлення майбутнього вчителя, спонукають до неупинної роботи з удосконалення своїх комунікативних можливостей.

Опора на вітагенний досвід при засвоєнні знань з матеріалів педагогічної публіцистики є головним шляхом перетворення отримуваних з матеріалів педагогічної публіцистики знань у цінність, здатну вплинути на розвиток здібностей до педагогічної творчості.

„Вітагенний досвід – це сукупність знань, почуттів, вчинків, переживань, очікувань, що здійснилися або не здійснилися, відклалися в резервах довготривалої пам'яті й перебували в стані постійної готовності до актуалізації (затребування) в адекватних ситуаціях” [2, с. 188]. У нашому дослідженні вітагенний досвід служить базою для переосмислення педагогічних цінностей, пошуку, відкриття нових, оновлення накопиченого фонду знань про вчительську працю. Вітагенний досвід майбутнього вчителя будується на самостереженні, особистісних переживаннях, інтуїції тощо. „Перенесення прожитої інформації на предмет”, що вивчається, на думку Н. Вербицької, дозволяє уникнути формального засвоєння знань педагогічної публіцистики [3, с. 16]. Інформація педагогічної публіцистики, проходячи через призму вітагенного досвіду, стає для майбутнього вчителя особистісно значущою, цінною, цікавою, що, у свою чергу, сприяє розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя, створенню атмосфери довірчих стосунків між студентами й викладачем.

Таким чином, вивчення української педагогічної періодичної преси й педагогічної публіцистики – носія й зберігача інформації про розвиток педагогічної теорії й практики, про історію провідних ідей педагогіки творчості – не тільки дозволяє збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки, але й дає можливість використовувати цю історичну спадщину у формуванні творчої особистості педагога в умовах сучасного вищого навчального закладу. Педагогічна публіцистика може забезпечити істотну складову педагогічної свідомості: сформувати уявлення, поняття, категорії й відбитися в діяльності. Педагогічна публіцистика, окрім своєї родової функції – формувати суспільну свідомість, за певних умов (підбір відповідних текстів, опора на

вітагенний досвід, мотивація, стимулювання, написання педагогічних текстів і т. ін.) у силу своїх видових особливостей може сприяти формуванню педагогічної свідомості, забезпечуючи тим розвиток гуманітарного знання, збагачуючи педагогічну науку й педагогічну практику.

Звернення до виховного й гносеологічного потенціалу педагогічної публіцистики не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх учителів, проте дозволяє виявити й реалізувати можливі резерви в системі професійно-творчого становлення майбутнього фахівця, що складає перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
- 2. Белкин А. С.** Возрастная педагогика / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1999. – 271 с.
- 3. Вербицкая Н. О.** Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 14 – 19.
- 4. Камышева Е. Ю.** Педагогическая публицистика и ее роль в образовательном процессе : метод. рек. к спецкурсу для студентов пед. вуза / Е. Ю. Камышева. – Шадринск : ШГПИ, 2002. – 32 с.
- 5. Качалова Л. П.** Педагогическая публицистика как средство воспитания гуманистической позиции будущего учителя / Л. П. Качалова, А. В. Качалов // Гуманизация образования в XXI веке : тез. межрегион. науч.-практ. конф. (14 – 15 марта 2001 года) / Шадрин. гос. пед. ун-т. – Шадринск, 2001. – С. 97 – 98.
- 6. Качалова Л. П.** Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педагогического ВУЗа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Качалова Людмила Павловна. – Екатеринбург, 2002. – 460 с.
- 7. Немов Р. С.** Психология : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
- 8. Сериков В. В.** Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
- 9. Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
- 10. Яковлева Н. М.** Теория и практика педагогического творчества : пособие по спецкурсу / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 68 с.

Лобода С. М. Організаційно-педагогічні умови забезпечення розвитку педагогічної творчості майбутнього вчителя засобами педагогічної преси

У статті визначено організаційно-педагогічні умови забезпечення розвитку педагогічної творчості майбутнього вчителя засобами педагогічної преси. Розглянуто вплив вищого навчального закладу на формування творчої активності студентів, якість підготовки спеціалістів, конкурентоспроможність і ефективність залучення випускників до

педагогічного процесу. Доведено, що педагогічна публіцистика може сприяти формуванню педагогічної свідомості, забезпечуючи тим розвиток гуманітарного знання, збагачуючи педагогічну науку й педагогічну практику.

Ключові слова: педагогічна періодична преса, педагогічна публіцистика, особистість педагога, організаційно-педагогічні умови.

Лобода С. М. Организационно-педагогические условия обеспечения развития педагогического творчества учителя средствами педагогической прессы

В статье определены организационно-педагогические условия обеспечения развития педагогического творчества учителя средствами педагогической прессы. Рассмотрено влияние вуза на формирование творческой активности студентов, качество подготовки специалистов, конкурентоспособность и эффективность включение выпускников в педагогический процесс. Доказано, что педагогическая публицистика может способствовать формированию педагогического сознания, обеспечивая тем развитие гуманитарного знания, обогащая педагогическую науку и педагогическую практику.

Ключевые слова: педагогическая периодическая печать, педагогическая публицистика, личность педагога, организационно-педагогические условия.

Loboda S. M. Organizational and Educational Conditions of Providing Pedagogical Creativity of the Prospective Teacher by Means of Educational Press

The article addresses the organizational and educational conditions of pedagogical creativity of the prospective teacher by means of educational press. The influence of the higher educational establishment on the formation of students' creative work, specialist training quality, competitiveness and efficiency of the inclusion of undergraduates in pedagogical process is discussed. It is proved that educational press is conducive to the formation of pedagogical consciousness and provides development of liberal arts knowledge, as well as enriches pedagogical science and practice.

Key words: educational periodicals, educational press, teacher's personality, organizational and educational conditions.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Аніськін Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри інформаційно-комунікативних технологій в освіті Поволзької державної соціально-гуманітарної академії, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти та Академії інформатизації освіти, відмінник просвітництва РФ, почесний працівник вищої професійної освіти Росії.

2. Бабушко Світлана Ростиславівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, завідувач кафедри іноземних мов Інституту туризму Федерації професійних спілок України.

3. Бугасівська Ганна Володимирівна – аспірант кафедри теорії та практики мовлення ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

4. Булімова Ірина Миколаївна – пошукач кафедри педагогічних технологій ФДБОЗ ВПО „Рязанський державний університет імені С. О. Єсеніна”, Заслужений учитель Росії.

5. Гончаренко Наталія Валеріївна – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

6. Дементьєва Маргарита Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної освіти ФДБОЗ „Рязанський державний університет імені С. О. Єсеніна”.

7. Єфремова Оксана Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри теорії та практики перекладу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

8. Жорова Ірина Ярославівна – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, проректор з наукової роботи КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”.

9. Жульова Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології, екології та БЖД Бердянського державного педагогічного університету.

10. Замара Олена Вікторівна – аспірант кафедри інформаційно-комунікативних технологій в освіті Поволзької державної соціально-гуманітарної академії, викладач інформаційно-комунікативних технологій Самарського державного коледжу сервісних технологій та дизайну.

11. Зубко Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, дійсний член Академії педагогічних і соціальних наук, ректор КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”.

12. Ішук Валерія Валеріївна – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

13. Кошелєв Олексій Олексійович – вчитель фізичної культури ЗОШ № 103 (м. Новокузнецьк).

14. Литвинова Наталія Вікторівна – аспірант кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

15. Літвінова Лідія Євгеніївна – директор Севастопольського педагогічного училища.

16. Лобода Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

17. Мазко Олена Петрівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

18. Меркулова Наталя Володимирівна – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

19. Мішанова Оксана Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник кафедри російської мови і літератури та методики викладання російської мови та літератури ФДБОЗ ВПО „Челябінський державний педагогічний університет”.

20. Певна Світлана Євгенівна – викладач кафедри англійської філології, аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

21. Піддубна Оксана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка.

22. Полстаєва Майя Ігорівна – аспірант кафедри теорії і методики викладання іноземних мов Московського педагогічного державного університету, викладач кафедри англійської філології Одинцовського гуманітарного інституту.

23. Савушкіна Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної освіти ФДБОЗ „Рязанський державний університет імені С. О. Єсеніна”.

24. Сергійчук Олена Миколаївна – кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

25. Смирнов Дмитро Віталійович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторією додаткової освіти ФДНАЗ „Інститут змісту та методів навчання” Російської академії освіти.

26. Сотська Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

27. Устинова Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховної роботи КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

28. Хацаюк Наталія Сергіївна – аспірант, асистент кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського.

29. Чжу Цзюньцяо – аспірант кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

30. Шапран Юрій Петрович – кандидат біологічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина VII

Відповідальний за випуск:

д. п. н., проф. **О. Н. Чиж**

Здано до склад. 26.09.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 23,72. Наклад 200 прим. Зам. № 177.

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.