Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 1

ББК 74.58
УДК 371
Н34 Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка // За заг. ред. Нісімчука А.С., Бенери В.Є. – Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2013. Вип.1. – 188 с.
Засновник і видавець: Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних вчених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами.

Голова редакційної колегії

Нісімчук А. С. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Заступник головного редактора

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Випускаючі редактори:

Василюк В. М. доктор медичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Волков А. Р. доктор філологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Ломакович А. М. кандидат фіз.-мат. наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Пашечко М. І. доктор технічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Стронський Г. Й. доктор історичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Хома Г. П. доктор фіз.-мат. наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Чопик В. І. доктор біологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Ярич В. Я. Заслужений діяч мистецтв України, Народний художник України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Нісімчук А. С. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Вихрущ А. В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);
Дем'янчук О. Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Дороніна Т. О. доктор педагогічних наук, доцент (Криворізький національний університет);
Плахотнік О. В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);
Сейко Н. А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);
Скільський Д. М. кандидат педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополє, Польща);
Шевченко Г. П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);
Щербяк Ю. А. доктор педагогічних наук, доцент (ТНЕУ);

Літературні редактори

Волянюк І. О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);
Невідомська Л. М. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20322-10122 Р від 18.07.2013 р.

Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка підготовлено для внесення до переліку наукових фахових видань із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено на засіданні Вченої ради КОГПІ ім. Тараса Шевченка від 05.04.2013 р., протокол № 11.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів і коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень та побажань.

Електронні версії Наукового вісника Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка (випуски 1-2) розміщені на сайті інституту і на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського.

Сайт навчального закладу: www. kogpi.edu.te.ua

Веб-сторінка видання розміщена у розділі «Видавнича діяльність».

ББК 74.58

© ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2013
©Автори статей, 2013

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.041; 374. 32

д. пед. н., доц. **Бенера В. Є.**
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

РЕТРОДОСВІД ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ КАДРІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ІІ ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

У статті здійснено історико-педагогічний дискурс підготовки наукових кадрів (ІІ пол. ХІХ – поч. ХХ ст.), визначено особливості виконання наукової роботи у зазначений період, актуалізована необхідність впровадження вітчизняного історико-педагогічного досвіду підготовки наукових кадрів у практику діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Ключові слова: професорські стипендіати, самопідготовка наукових кадрів, наукові диспути, самостійна наукова робота.

В статье осуществлен историко-педагогический экскурс подготовки и самоподготовки научных кадров (ІІ пол. ХІХ – нач. ХХ в.), определено особенности исполнения научной работы исследуемого периода, актуализирована необходимость внедрения позитивного опыта подготовки научных кадров в практику деятельности современного высшего ученого заведения.

Ключевые слова: профессорские стипендиаты, самоподготовка научных кадров, научные диспуты, самостоятельная научная работа.

The historical-pedagogical excursus into the process of special training and self-preparing of the scientific research personnel has been considered in the article under review. The peculiarities of the accomplishment of a scientific research during the period mentioned have been also established. The necessity of introduction of this country historical-pedagogical experience in the field of training of the scientific research personnel in everyday practice of the higher educational institution activities have been made prominent.

Key words: professor's scholarship holders, self-preparing of the scientific research personnel, scientific disputes, self-preparing scientific research.

Актуальність проблеми. Сучасні вимоги до підготовки фахівців, їх компетентності спонукають до ґрунтовнішого вивчення розвитку теорії і практики самостійної роботи в історії вищої школи України. Зазначимо, що процес розвитку самостійної наукової роботи нами досліджується переважно у діяльності класичних університетів Східної, Південної, Центральної і Західної України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Наприкінці другої половини ХІХ ст. на Україні діяли п'ять університетів: Львівський (1661), Харківський (1805), Київський (1834), Новоросійський (1865), Чернівецький (1875); Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька (1875), Київські вищі жіночі курси (ВЖК) (1878) тощо. У вищих закладах освіти поруч з консервативною, відданою монархії інтелігенцією, сформувалась генерація прогресивної інтелігенції, яка вболівала за стан духовності народу, за рівень його освіченості. Як свідчить ретроспективний логіко-системний аналіз наукових джерел щодо діяльності вітчизняних університетів [1-2; 3-18; 19-28; 2932; 33-34], найвищі прояви самостійної наукової роботи за своєю суттю і змістом, як самостійна науково-дослідницька робота, були виражені саме у процесі становлення вітчизняної університетської освіти зазначеного періоду.

В університетах досліджуваного періоду для участі у конкурсі для претендента на заміщення вакантної посади на кафедрі необхідною умовою було виконання самостійної наукової праці, публікацій наукових робіт для дозволу викладання певної галузі наук.

Разом з тим, про важливість врахування наукових досягнень викладача, оприлюднених у наукових публікаціях, було необхідною умовою його визнання як вченого, науковця. Зазначимо, що для викладача університету досліджуваного періоду, як і тепер, самостійна наукова робота була одним із видів наукової діяльності, засобом здобуття наукового ступеня.

Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного і практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи України, обумовили *мету статті*: історико-педагогічний дискурс підготовки наукових кадрів (ІІ пол. ХІХ – поч. ХХ ст.), визначення особливостей виконання наукової роботи у зазначений період, актуалізація необхідності впровадження позитивного історико-педагогічного досвіду у практику діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Підготовці наукових кадрів і подоланню дефіциту на викладачів у вітчизняних університетах сприяло запровадження Статутом 1863 р. системи «залишення при університеті *стипендіатів для приготовлення до професорського звання*», яка в подальшому отримала назву аспірантури. Стипендія стипендіатам призначалася на два роки, але за клопотанням факультету могла бути продовжена ще на один рік.

Педагог М. Демков наводить цитату професора Модестова, підкреслюючи основні фактори наукового руху 60-х років, із якого почала вироблятись вітчизняна наука, ознаменована: «по-перше відправленням багатьох молодих людей у 1862 і 1863 роках за рубіж для довершення своєї наукової освіти у вигляді приготування до професорського звання; по-друге – новим університетським уставом 1864 р. Із цих молодих людей стали провідні науковці: Авенаріус (фізик), Алексєєв (хімік), Василевський (історик), Веселовський (спец. із романо-германської філології), Вольський (політико-економ.), Гери (історик), Головківський (історик), Ілешенецький (математик), Лебєдєв (фінансист), Орест Міллер (словесник), Потебня (славіст), Сергієвич (юрист), Троїцький (філософ)» [2, с. 558].

Так, із прийняттям загального статуту російських університетів (1863) розпочав функціонування інститут професорських стипендіатів (тепер аспірантура), діяльність якого регулювалась Правилами (1867, 1872, 1884), що визначали вагомість самостійної наукової роботи у вищих закладах освіти. Залишення випускників для підготовки до вченого звання, відрядження їх за кордон з науковими цілями та з метою підвищення відповідної кваліфікації сприяли поповненні викладацького складу кафедр вітчизняних університетів власними кадрами вищої кваліфікації з набутим європейським досвідом викладання у вищій школі. Нами досліджено, що у Харківському імператорському університеті у статусі стипендіатів для приготування до професорських звань були при кафедрах: російської історії – В. Ільїнський (1873), загальної літератури – Н. Сумцов – (1874), загальної історії – В. Бузескул (1880), слов'янської філології – М. Халанський (1881) тощо; у Київському університеті св. Володимира стипендіатами були: при кафедрі російської літератури – Д. Багалій (1880), загальної історії – М. Грушевський (1894), М. Драгоманов тощо. Серед відряджених за кордон: випускник Харківського імператорського університету і майбутній професор Новоросійського імператорського університету, засновник наукової школи імунології, лауреат Нобелівської премії І. Мечников та майбутній професор кафедри історії російського права Університету св. Володимира М. Владимирський-Буданов, випускник Університету св. Володимира М. Драгоманов тощо. Вчені, повертаючись на батьківщину, пропагували прогресивні західноєвропейські ідеї, вагомість у вихованні людини взаємодії національного та космополітичного (вселюдського, гуманістичного), що актуальними залишаються і сьогодні. Отже, вивчення наукових джерел дозволяє стверджувати про започаткування тенденції укомплектування викладацького складу вищих закладів освіти України власними вихованцями, яка наприкінці ХІХ століття утвердилась домінуючою.

Обговорення кандидатів на посади професорських стипендіатів відбувалося на кафедрах і на факультетах, а потім відбувалось представлення і затвердження характеристик претендентів на раді університету. Рішення ради надсилалось

попечителю Київського навчального округу (лист від ради Київського університету св. Володимира від 16.08.56 р. №2359) [31, арк. 14 зв.]. У листі були висловлені пропозиції факультетів та прохання ради університету:

1) історико-філологічний факультет пропонував підготовити молодих людей з історичних та політико-економічних наук: казеннокоштний вихованець Г. Сидоренко, котрий закінчив у минулому році курс наук зі ступеню Кандидат – особистість багатообіцяюча у майбутньому [там же, арк. 15];

2) вакантна кафедра технологій з 1853 р. пропонує двох молодих людей, які проявили себе «по способностях, прилежанию и особенно по практическим занятиям по химии»: В. Гамалин – своєкоштний студент фізико-математичного факультету та І. Станкевич – своєкоштний студент медичного факультету [там же, арк. 15];

3) фізико-математичний факультет висловлював клопотання про призначення О. Кривоносова викладачем при університеті по кафедрі чистої математики для підготовки його до занять на цій кафедрі [там же, арк. 56а-60 зв.].

На юридичному факультеті для викладання державних законів факультет виявив бажання запросити казеннокоштних вихованців, які закінчили у 1855 році із відмінними успіхами курс юридичних наук: кандидата «законоведения» О. Славатинського; читання законів про фінанси доручити своєкоштному вихованцю Шварцу Е., котрий закінчив у минулому році курс юридичних наук і був удостоєний ступеня кандидата і золотої медалі [там же, арк. 16 зв.]. Рада університету пропонувала про залишення у званні викладача Г. Сидоренко, О. Славатинського, Е. Шварца та вирішила дозволити їм тимчасово викладати в університеті під керівництвом професорів для набуття досвіду [там же, арк. 17зв.].

Разом з тим Рада університету висловила ряд умов до претендентів у стипендіати:

1) якщо вихованці справляться і оправдають довіру Ради університету, то будуть рекомендовані за кордон для подальшого удосконалення, але не раніше як після отримання ступеня магістра, із обов'язками прослужити по навчальній частині не менше 6 років;

2) про дозвіл вважати службу вищезазначених у званні викладача при університеті із службовими правилами старшого вчителя гімназії;

3) про призначення їм зарплати старшого учителя Київської гімназії, тобто 464 р. 64 коп. сріблом у рік [там же, арк. 18].

Був визначений і перелік документів для претендентів у стипендіати, які необхідно було подати у Раду університету (серпень 1856 р. №8): 1) метрика; 2) гімназійний атестат; 3) свідоцтво про народження; 4) відношення директора Київської гімназії про звільнення з роботи; 5) диплом на ступінь кандидата [там же, арк. 19].

Дозвіл про приготування молодих людей на звання професорських посад у Київському університеті св. Володимира був отриманий від Міністерства народної освіти (від 20 грудня 1856 р. за №5482). У листі йшлося про схвалення пропозицій та про дозвіл допуску вибраних молодих людей до представлення до професорських звань [там же, арк. 33]. У листі попечителю Київського навчального округу від 23.01.57р. №552. було повідомлено, що молоді люди призначені «позаштатними» старшими учителями у І-у Київську гімназію [там же, арк. 49-49зв.]. Кандидати, залишені при університеті для приготування до професорського звання, окрім статутних вимог користувалися окремими правилами, розробленими в університеті [27, с. 128]. Так у відношенні до стипендіатів історико-філологічний факультет Харківського університету керувався правилами, прийнятими і схваленими у засіданні 17.10.1864 р. «необхідні для збереження інтересів університету»:

1). Кандидат при задовільних знаннях зі всіх факультетських предметів, виявив любов і нахили до занять переважно одним предметом, вибраним для спеціального вивчення.

2). Кандидата рекомендує на факультеті професор предмету, який кандидат вибрав для спеціальних занять, і при цьому професор зобов'язаний представити факультету

позитивні докази відмінних занять кандидата його предметом, письмові роботи кандидата з точним визначенням їх достоїнств.

3) Число стипендіатів повинно бути рівномірним на всіх факультетах.

На утримання стипендіатів у 1866 р. історико-філологічний факультет Харківського університету виділив 1200 руб., розділивши цю суму на 3 рівні стипендії. У 1866 р. розпорядження МНО про те, щоб стипендіати здавали кожні три місяці звіти на розгляд факультетів, а пізніше – у науковий комітет міністерства для контролю [27; с. 128]. Нами досліджено архівні матеріали про зарахування у стипендіати для приготування до професорського звання в Університеті св. Володимира (27 вересня 1868 р.). [5, 168 арк.], про прийом студента В. Беленкова у стипендіати на кошти генерала Бібікова (5 січня 1868 р.) [7, 12 арк.], що свідчать про підтримку стипендіатів зі сторони приватних осіб поряд із професорськими стипендіями.

У 1870-х рр. в практику увійшло залишення випускників при університетах без забезпечення їх стипендіями («своєкоштних професорських кандидатів»). Вони користувалися консультаціями професорів, яким кожне півріччя подавали письмові роботи. Через два роки після зарахування стипендіати екзаменувалися на ступінь магістра і готували магістерську дисертацію. З 1892 р. Київський імператорський університет св. Володимира, скажімо, почав відпускати кошти зі своїх спеціальних сум на утримання 4, а пізніше 8 професорських стипендіатів. Претенденти у стипендіати для приготування до професорських звань у Харківському імператорському університеті упродовж 1870/1880 рр. представлені на табл. 1. Зазначимо, що якщо в Новоросійському імператорському університеті у 1880-90-х рр. XIXст. залишали щорічно лише 2-3 професорських стипендіатів, то з 1901 до 1914 рр. їх було залишено вже 47 [32, с. 13; 22, с. 32]. Доречно відзначити цікавий факт, як свідчать наукові джерела, у 1882 році В. Бузескул відмовився від стипендії на користь І. Гінкіна [27, с. 129], що свідчить про високу моральність такого вчинку.

Шлях до наукового визнання професора М. Сумцова був теж не з легких. Для здобуття професури він був відряджений до Німеччини, де слухав лекції видатних професорів Гейдельберзького університету (1876). У 1881 р. він захистив магістерську дисертацію «О свадебных обрядах», а невдовзі подав до захисту докторську дисертацію з історії української літератури XVII ст. «Лазар Баранович». Однак її не допустили до захисту, тому у 1885 р. він захистив іншу дисертацію на етнографічну тему – «Хлеб в обрядах и песнях». У 1888 р. був обраний екстраординарним професором, а через рік – ординарним професором Харківського університету.

Яскравим прикладом наукового росту зі студентських років є постать Д. Багалія, котрий приймав активну участь у практичних заняттях з російської і загальної історії у Київському університеті (два реферати з російської історії були надруковані) й отримав золоту медаль за філософську тему. Займався під керівництвом професора В. Іконнікова і професора Антоновича. Закінчивши курс навчання кандидатом був залишений стипендіатом для приготування до професорського звання з російської літератури при Київському університеті (31 травня 1880 р.) і упродовж двох з половиною років склав магістерські випробування і захистив на ступінь магістра дисертацію [28, с. 334].

Після проведення двох пробних лекцій, із яких перша надрукована, і була вибрана на факультеті. На раді університету 11 березня 1883 р. був затверджений штатним доцентом російської історії у Харківському університеті. Захистив докторську дисертацію у Московському університеті і був призначений екстраординарним, а пізніше ординарним професором Харківського університету (з 1889), брав активну участь у читанні публічних лекцій [28, с. 335–336]. М. Грушевський теж був залишений при університеті св. Володимира для підготовки до професорського звання (диссертация «Очерк истории Киевской земли от смерти Ярослава и до конца XIV в.», 1891), отримав ступінь магістра (диссертация «Барское староство», 1894) і за рекомендацією В. Антоновича був призначений у 1894 р. професором кафедри історії України у Львівському університеті, де працював до 1914 р.

Таблиця 1

Стипендіати для приготування до професорських звань у Харківському університеті [складено за 27; с.128–130].

Прізвище стипендіата	Кафедра	Рекомендації професорів	Роки
Тихонович В. П.	Грецька словесність	Робота «Сократ і його бесіди», схвалені керівником професором Пеховським	1871–1872
Ільїнський В. С.	Російська історія		1873
Сумцов Н. Ф.	Загальна література	Рекомендації професора Потебні	1874
Бузескул В. П.	Загальна історія	Рекомендації професорів Надлера і Петрова	1880
Халанський М. Г.	Слов'янська філологія	У звіті професора Дронова М. С. дана характеристика статті, яка відрізняється «серъезным научным характером»	1881
Лейфельдь П. Е.	Філософія	Рекомендації професора Зеленогорського	1884

Цікаво відзначити, що стипендіатство, як інституція підготовки кадрів, зазнавала різних дискусій і неоднозначних поглядів провідних вчених зазначеного періоду. Так, М. Демков віддаючи належне інституту професорських стипендіатів зауважував, що молода людна, залишена при університеті, потім відправляється за кордон на рік або на два. І таким чином через три-чотири роки молодий магістрант або магістр появляється знову у стінах університету alma mater у якості викладача навчальної дисципліни і до 30 років життя прагне отримати статус професора. Однак, судячи по кількості недавно виданих наукових праць та інших даних, молоді професорські стипендіати далеко не завжди оправдують покладені на них надії і сподівання; бувають випадки, коли вони не можуть справитись із магістерською дисертацією, виконання якої не викликає особливих труднощів. У теперішньому інституті професорських стипендіатів існують певні недоліки. По перше 22–23 роки – це молоді люди, у яких не завжди вироблені стійкі смаки і нахили до наукової роботи [2, с. 559]. Вчений відзначав, що «покровительствувати і допомагати молодим людям, які прагнуть до наукової діяльності – це святий обов'язок університетів, однак нав'язувати 22-х річному юнаку шкідливу думку, що із нього обов'язково вийде вчений – це не допустимо, щоб не сказати більше» [там же, с. 562]. Адже «починаються скучні роботи у бібліотеках, архівах, кабінетах, лабораторіях – але немає самовідданої любові до науки. І чи не тут то причина того, що у багатьох наших дисертаціях накопичено багато фактів, зібрана велика кількість матеріалу, але немає оригінальності, немає тої іскри Божої, яка відрізняє талановитий виклад від скучного, шаблонного, немає того, що зразу відрізняє живу, істинну, шукаючу науку від науки мертвої, несправжньої, не пізнаної істини» [там же, с. 562]. М. Демков зазначав, що «для росту науки, її досконалості, нехай буде широко організована допомога тим, хто займається наукою, хто істинно любить і цікавиться нею, нехай буде відкритий їм доступ до отримання приват-доцентури – цього першого ступеню для проникнення в університет і для подальшого руху на науковому поприщі». Тому нехай буде сприятливим доступ молодим людям із провінційних міст в університетські бібліотеки, архіви, лабораторії, кабінети. Нехай вони отримають можливість працювати на користь науки, отримуючи необхідні книги тощо [там же, с. 563].

Разом з тим, результати логіко-системного аналізу наукових джерел дозволяє стверджувати, що прийняті заходи у ІІ пол. ХІХ ст. дали можливість суттєво поліпшити кадрове забезпечення університетів своїми кадрами. За десятиріччя (1863–1874) лише в трьох українських університетах було захищено близько 180 магістерських та докторських дисертацій. Це було характерним і для окремих університетів. У Київському університеті, наприклад, через інститут професорських стипендіатів за 20 років пройшли близько 80 осіб. У підсумку, з 1863 до 1883 р. університет присвоїв учений ступінь доктора і магістра 118 особам, тоді як за перші 29 років свого існування – 80.

Департамент вищих навчальних закладів здійснювало контроль за виконанням відповідних розпоряджень в університетах, зокрема стосовно призначення професорських стипендіатів. Так, зокрема у листі МНО (від 15 березня 1899 р. за № 6371) зазначалось, що від 21 травня 1884 р. за № 7187 міністерством запропоновано було керівництву навчальних округів представляти клопотання про призначення молодим людям професорських стипендій або командирування їх за кордон до 15 жовтня кожного року. Зазначалося, що не своєчасне подання попечителями округів даних про особи приводить до не вірного розподілу кредиту в міністерстві. Тому висловлювалося прохання щодо точного дотримання циркулярного розпорядження за №7187 із обов'язковою вказівкою походження та віроісповідування кандидатів у стипендіати, запропонованих у Міністерство народної освіти. Розгляд архівних матеріалів свідчить, що згідно переліку документи надсилались у МНО [29, арк. 12].

Відповідно до статутних вимог здійснювалося обговорення характеристик студентів, які претендували на посади професорських стипендіатів, на факультетах, а пізніше на Раді університету. Так, історико-філологічний факультет заслухав представлення ординарного професора В. Антоновича про залишення при університеті для приготування до професорського звання по кафедрі російської історії В. Корачевського [там же, арк. 7]. Про Б. Сварчевського було відзначено, що він працював майже упродовж цілого року на Віллафранській станції, на якій зробив кілька самостійних спостережень і познайомився з методами і технікою зоологічних досліджень. Виходячи із зазначеного, фізико-математичний факультет, відповідно до відгуків ординарних професорів Н. Бобрецького, А. Коротнєва, визнав, що Б. Сварчевський задовольняє умови рекомендації на професорське стипендіатство і тому вирішили порушити клопотання на приготування його при університеті до професорського звання [там же, арк. 9–10]. Зазначимо, що у поданих провідними професорами університету характеристиках на претендентів були підкреслені самостійні досягнення студентів та прогнозовані їх можливості подальшої самостійної наукової та професійної діяльності. У таких молодих особистостях вони вбачали майбутнє науки, розвиток наукового потенціалу кафедр та університету.

Важливо для предмету нашого дослідження відзначити, що претендентами на посади професорських стипендіатів були як випускники університетів, так і слухачі навчальних курсів, організованих при них. Зазначене говорить про належний їх фаховий та науковий рівень підготовки з одного боку, з іншого – про самостійність молодих людей в оволодінні науками та цілеспрямованості у досягненні результату під час написання самостійних наукових творів. Зокрема, спільним для В. Лучицького і О. Щербакова – претендентів у професорські стипендіати є те, що вони обидва закінчили курси природничих наук з дипломом 1-ї ступені та удостоєні золотих медалей за самостійне виконання творів. Так, підтвердженням зазначеного є обговорення кандидатур та представлення на них характеристик. У представленні професора П. Армашевського зазначалось, що В. Лучицький удостоєний золотої медалі за твір «Мікроскопічне дослідження кременистих пісчанників губерній Київського навчального округу», фізико-математичний факультет визнав, що В. Лучицький відповідає вимогам рекомендацій на професорське стипендіатство [29, арк. 16, 26]. Про зміст клопотань та характеристики на професорських стипендіатів представлені у табл. 2.

Про претендента О. Щербакова, було зазначено, що він закінчив у травні курси природничих наук з дипломом 1-ї ступені. Під час проходження університетського курсу проявив наполегливість і видатні здібності до наукових занять по зоології, надрукував декілька самостійних наукових робіт на російській та іноземній мовах. За твір «Матеріали для Aptery gogenca – фауни околиць Києва» був нагороджений золотою медаллю, фізико-математичний факультет визначає, що А. Щербаков відповідає рекомендаціям на професорське стипендіатство, а тому просить його залишити при університеті для приготування до професорського звання по кафедрі зоології з призначенням стипендії із спеціальних фондів університету [29, арк. 30]. Особливі наукові обдарування були відзначені у характеристиці Є.Тарле, який закінчив з успіхом у теперішньому академічному році випробування на ступінь магістра загальної історії і тепер повинен приступити до написання магістерської дисертації. Було наголошено, що із представленого ним звіту відомо, що він уже вибрав тему і почав працювати над нею. Але наукове опрацювання дисертації вимагає дослідження і пошуку в архівах, в Britisch Museum, без дослідження невиданих матеріалів неможливо буде вияснити деякі питання і закінчити почату ним працю, історико-філологічний факультет, визнаючи видатні здібності Є. Тарле і особливу любов до наукових занять і визнаючи для нього необхідним ознайомлення з методами і прийомами як викладання так і дослідження у заграничних університетах, одноголосно визначились про клопотання для командирування його за кордон з науковою метою на два роки із призначенням утримання із суми Міністерства (з 1 січня 1900 р., цьому призначена на утримання сума – 1500 руб.). Однак, забігаючи наперед потрібно сказати, що Є. Тарле був відкликаний із відрядження за кордон, про що свідчать відповідні архівні матеріали: «розпорядження про призупинення командировки Є. Тарле з науковою ціллю за кордон, повернути відповідну суму у казначейство та повідомити про це міністерство» [там же, арк. 13, 26–27]. Однак, не завжди клопотання університетів, направлені до попечителя навчального округу та у Міністерство народної освіти були позитивно вирішенні. Так із мотивацією відсутності можливості утримання із суми міністерства було відмовлено ряду претендентів на посаду професорського стипендіата та відрядження за кордон.

Слід відзначити, що траплялися випадки, коли при підтримці Ради університету, (на основі 4 п. IV§, 27 ст. університетського статуту) студенти були залишенні професорськими стипендіатами з призначенням стипендії із спеціальних фондів університету (О. Щербаков, М. Спиліота). Іншим професорським стипендіатам були призначенні казенні стипендії з 1січня 1900 р. по 600 руб. у рік кожному із суми міністерства [29, арк. 27]. Необхідно зазначити і про винятки із правил, які спостерігалися під час розгляду претендентів на посади професорських стипендіатів окремих кафедр. Так, рекомендація про залишення при університеті І. Кистяковського для приготування до професорського звання по кафедрі римського права була призупинена на рік у зв'язку з тим, що ним не була витримана одна із вимог, а саме наукова робота І. Кистяковського ще не була опублікована. Відповідно до постанови юридичного факультету вона лише готувалася до друку у місцевих «Університетських відомостях». Однак, як засвідчує аналіз архівних матеріалів, Міністерство народної освіти врахувало клопотання і висловило довіру до прийнятого рішення ради університету стосовно І. Кистяковського [там же, арк. 17, 26].

Поступово університети почали самостійно вирощувати для себе викладацькі кадри, залишаючи при кафедрах своїх випускників для підготовки їх до професорського звання. На початку 80-х рр. XIX ст. у Львівському університеті ім. Яна Казимира було створено кафедру географії, яку очолив проф. А. Реман (1840–1917), відомий працями з фізичної географії Карпат. Доречно згадати, що першим докторантом А. Ремана був українець Григорій Величко (захистив докторську дисертацію у 1889 р.). У 1912 р. за клопотанням історико-філологічного факультету університету св. Володимира, на кафедрі порівняльного мовознавства і санскриту був залишений випускник М. Калинович, котрий вже цього ж року почав вести практичні заняття [4, арк. 2–12].

Таблиця 2

Претенденти на посаду професорських стипендіатів в Київському імператорському університеті св. Владимира (1899) [складено за 29, арк. 43]

Прізвище, ім'я, факультет	**Суть клопотання факультету**	**Характеристика претендента**	**Джерело**
Спиліота Микола, історико-філологічний факультет	Залишити стипендіатом для приготування його до професорського звання по кафедрі російської історії	Закінчив курс наук історико-філологічного факультету з дипломом 1-ї ступені. Відзначився під час навчання своїми здібностями працелюбності і наукової підготовки	Лист від 30. 11. 1899 р. за № 2060
Корачевський Василь, історико-філологічний факультет	Залишити при університеті для приготування до професорського звання по кафедрі російської історії	Відзначився своїми здібностями і великою працездатністю та глибинними знаннями нових мов. За написання твору нагороджений золотою медаллю	Лист від 23. 02. 1899 р. за № 282
Сварчевський Борис,фізико-математичний факультет, відділ природничих наук	Залишити для приготування до професорського звання по кафедрі зоології на відділі природничих наук	Закінчив курс наук фізико-математичного факультету, відділу природничих наук з дипломом 1-ї ступені. Виявив нахили і здібності до занять зоологією і по закінченні курсу продовжує займатися цією наукою.	Лист від 13. 03. 1899 р. за № 367
Тарле Євгеній, історико-філологічний факультет	Клопотання для командирування його за кордон на два роки з науковою метою – написання магістерської дисертації	.Був залишений при університеті для приготування до професорського звання по кафедрі загальної історії. Закінчив з успіхом у теперішньому академічному році випробування на ступінь магістра загальної історії. Проявив особливі старання до наукових занять.	Лист від 26. 06. 1899 р. за № 1256
Лучицький Володимир, фізико-математичний факультет, відділ природничих наук	Залишити для приготування до професорського звання по кафедрі мінералогії та геології	Закінчив у травні ц. р. курси по відділі природознавчих наук з дипломом 1-го ступеня. Проявив прекрасні здібності і велику схильність до наукових занять, а саме до занять по мінералогії та геології. Був удостоєний золотою медаллю за твір.	Лист від 12. 10. 1899 р. за № 1827
Кистяковський Ігор, юридичний	Залишити для приготування до професорського звання по римському праву та командирувати за кордон	Успішно закінчив курс наук юридичного факультету. Його твір готується до друку в «Університетських відомостях».	Лист від 14. 10. 1899 р. за № 25022
Щербаков Олександр, фізико-математичний факультет, відділ природничих наук	Залишити для приготування до професорського звання по кафедрі зоології	Закінчив у травні курси природничих наук з дипломом 1-ї ступеня. Проявив наполегливість і видатні здібності до наукових занять по зоології, надрукував декілька самостійних наукових робіт на російській та іноземній мовах. Нагороджений золотою медаллю.	Лист від 15. 05. 1900 р. за № 12838

Як наслідок, підвищився рівень забезпеченості університетів України за рахунок власних випускників. Загалом у цей період у 9 вищих навчальних закладах України (Харківський, Київський, Новоросійський університети, Київська духовна академія, Ніжинський історико-філологічний, Харківські ветеринарний і технологічний, Київський політехнічний інститути та Катеринославське вище гірниче училище) працювало близько 1 000 викладачів, у тому числі в Харківському університеті – 341 (1860–1890), Київському – 171 (1857–1883), Новоросійському – 143 (1865–1890), Ніжинському історико-філологічному інституті – 49 (1875–1900).

Як наслідок, підвищився рівень забезпеченості університетів України за рахунок власних випускників. Загалом у цей період у 9 вищих навчальних закладах України (Харківський, Київський, Новоросійський університети, Київська духовна академія, Ніжинський історико-філологічний, Харківські ветеринарний і технологічний, Київський політехнічний інститути та Катеринославське вище гірниче училище) працювало близько 1 000 викладачів, у тому числі в Харківському університеті – 341 (1860–1890), Київському – 171 (1857–1883), Новоросійському – 143 (1865–1890), Ніжинському історико-філологічному інституті – 49 (1875–1900). Аналіз послужних списків професорсько-викладацького складу російських університетів за 1875 р., зроблений Г. Щетиніною, показує, що в них випускники трьох українських університетів становили 22,1%. Наприкінці століття явною стала тенденція укомплектування викладацького складу власними вихованцями. Так, у наймолодшому з українських університетів, Новоросійському, з 73 викладачів його випускниками були 17 (23%), у Київському з 86 – 36 (40%) і в Харківському з 95 – 41 (43%) [1, с. 282].

Результати наукового пошуку дозволяють відзначити, що статутом 1917 р. надавалася можливість кращим студентам бути представленим для приготування до наукового ступеня в університеті (ст. 535). Таким претендентам за клопотанням факультету призначалася стипендія на два роки і могла бути продовжена ще на один рік. Важливо відзначити, що стипендіати могли бути призначені для викладання асистентами при професорах понад наявні ставки. Отже, відзначимо, що стипендіатство, залишення студентів для здобуття професорського звання (праобраз теперішньої аспірантури) – як інституція підготовки наукових кадрів, відіграли вагому роль у відборі здібних до наук молодих людей для вітчизняних університетів зазначеного періоду.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що одним із засобів поповнення наукових кадрів університетів власними кадрами було впровадження професорських стипендіатів, що продовжувало практикувалося у вищій школі упродовж 1918–1919 рр. Самостійна наукова робота претендентів на професорське звання було однією із головних умов. Нами проаналізовані архівні матеріали щодо призначення стипендій професорським стипендіатам у 1918 році. Так, згідно постанови від 20.10. № 663 Керуючого Міністерства народної освіти і Мистецтв були призначені підвищені стипендії у сумі по 7.200 руб. на два роки, наступним стипендіатам в Університеті св. Володимира (див. табл. 3.).

Певне значення для реформи вищої школи мав декрет Раднаркому України «Про деякі зміни в складі побудови державних установ і вищих навчальних закладів УРСР», що скасовував усі вчені звання і ступені, а також усі пов'язані з цими ступенями і званнями привілеї. Скасування декретом Ради Народних Комісарів від 18 травня 1919 р. усіх учених ступенів і звань та пов’язаних з ними прав і переваг, запровадження конкурсної системи заміщення посад на кафедрах вищих навчальних закладів з числа усіх бажаючих демонструвало більшою мірою не бажання посилити науковий потенціал цих закладів, а намагання позбавитися від старого професорсько-викладацького складу. У радянських історико-педагогічних джерелах метою цієї акції називалося «оновлення і демократизація професорсько-викладацького складу вузів» [1, с. 287]. Однак можемо зауважити, що вжиті заходи у зазначений період щодо реорганізації університетів та скасування окремих норм підготовки наукових кадрів нівелювали вагомість наукової роботи викладача і студента вищої школи у центральній, східній та південній Україні.

Таблиця 3

Стипендіати на історико-філологічному факультеті Університету св. Володимира **(1918/1919 н. р.)** [складено за 4, арк. 41, 86].

Прізвище стипендіата	**Спеціальність**
Ганців В.	Українське і слов'янське мовознавство
Перфецький Є.	Історія української літератури
Матюшенко Б.	Внутрішні хвороби
Яніцький О.	Фізика
Гаєвський С.	Українське письменство
Дорошевич О.	Українське письменство
Романовський В.	Російська історія
Удовенко В.	Соціальна гігієна
Балінський І.	Історія
Киричинський О.	Невропатологія і психотерапія
Іваниця Г.	Класична філологія

Разом з тим, у 20-30 рр. ХХ ст. склалася досить стрункa система підготовки науково-педагогічних кадрів у західноукраїнських університетах. Для отримання наукового ступеня необхідно було написати кваліфікаційну працю: магістерську роботу, яка включала 3-4 розділи обсягом до 50 сторінок з використанням не менше 30-40 джерел, і докторську дисертацію, що складалася з 4-6 розділів обсягом до 120 сторінок і 80-90 джерел. Ще одним важливим кроком до викладацької кар'єри були іспити зі спеціальності, яких існували два типи – державні і екзамени на академічний ступінь доктора певної науки. До них допускалися лише ті, хто мав «абсолюторію», тобто свідоцтво про закінчення вищої школи і складання останніх випускних іспитів. На здобуття магістерського ступеня також необхідна було скласти низку екзаменів. Вони включали перевірку знань з цілого циклу дисциплін, вивчення яких входило до університетського курсу. Екзамени були платними, скажімо, за кожний екзамен на вчений ступінь необхідно було сплачувати 30 гульденів, а за присудження ступеня – 40 гульденів. Але, якщо у Львівському університеті підготовка науково-педагогічних кадрів була достатньо відпрацьованою, то в Чернівецькому університеті вона була поставлена слабо: за 30 років його існування вчені ступені тут здобули лише 1 фізик та 2 математики [34, с. 13–16].

Історико-педагогічний аналіз архівних матеріалів [ф.26, оп. 4] (Тези на здобуття ступеня доктора, докторські дисертації, магістерські роботи (1851 – 1939 рр.) засвідчують, що продовжувалися традиції щодо присвоєння наукових ступенів та вчених звань в Університеті ім. Яна Казимира (з 1919–1939 рр.). Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяють стверджувати про специфіку присвоєння особам наукового ступеня доктора «Під покровительством імператора» в Університеті ім. Яна Казимира. Зокрема, як свідчить аналіз архівних джерел (18.11.1908–05.04.1918), [10, 20 арк.], про порядок складання докторських екзаменів, допуску до габілітації 28.02. 72-20.12. 74, [12, арк. 12]; про допуск випускників університету до захисту наукових робіт на здобуття наукового звання та докторського диплому: О. Горнера, І. Креца, Л. Оттенбрайта, О. Інтернберга (03.08.14–06.07.15), [ф. 26, оп. 13, спр. 715, 51 арк.], про присвоєння його випускникам ступеня доктора «Під покровительством імператора» (04.06.1914–14.01.1918), [ф. 26, оп. 13, спр. 717, 7 арк.], справи про присвоєння особам вченого ступеня доктора, на букву «н», заявка укр. школи Недількa В. про визначення у докторському дипломі української національності (11.10.18–01.08.19) [13, 9 арк.].

Тематика наукових досліджень на здобуття наукових ступенів у Львівському університеті, що збереглася у першій третині ХХ ст., відображена у таблиці 4.

Таблиця 4

Дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук в Університеті ім. Яна Казимира (перша третина XX ст.) [складено за ф. 26, оп. 4]

Тематика дисертацій	**Джерело**
Докторська дисертація Аксельгейма Самуеля на тему: «Еволюція метафори у Словацького» (1927)	[спр. 89, 166 арк.]
Докторська дисертація Бар Гелени «Слабкість і сила волі у драмі Словацького»	[спр. 92, 248 арк.]
Докторська дисертація Белзи Вітольда «Україна і творчість Словацького до 1842 р.» (1912)	[спр. 102, 154 арк.]
Докторська дисертація Павла Білика «Острозька академія, її виховна та педагогічна роль» (1932)	[спр. 112, 136 арк.]
Докторська дисертація Душика Збігнева «Діяльність кафедри педагогіки педагогічного університету Яна Казимира з 1812 до Є. Черкавського» (1935)	[спр. 247, 181 арк.]
Докторська дисертація Орловської Емілії-Анни «Порівняння методу Дальтон-плану і методу проектів» (1934)	[спр. 459, 96 арк.]
Докторська дисертація Сенківського Володимира «Способи вироблення і виховання здатності володіння собою» (1938)	[спр. 542, 158 арк.]
Докторська дисертація Софії Токарської «Аналогія в драмах В. Гюго и Ю. Словацького» (1924)	[спр. 575, 193 арк.]
Докторська дисертація Фінки Мар'яни «Релігійне виховання у педагогічному спадку Яна Амоса Коменського»	[спр. 598]

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що у практиці вищої школи другої половини XIX ст. – початку XX ст. через відсутність належних професорсько-викладацьких кадрів у вищій школі одним із шляхів вирішення проблеми Міністерство народної освіти пропонувало *стажування найкращих випускників за кордоном* у зарубіжних університетах. Молодих учених відправляли на стажування з метою «підготовки себе до звання професора». Претендентами на отримання права пройти стажування у закордонних вищих закладах освіти були: а)магістри; б) кандидати, які вже склали іспит на ступінь магістра, але ще не захистили дисертацію; в) кандидати, які, протягом двох років у званні приват-доцента демонстрували відмінні знання та викладацькі здібності; г) кандидати, які мали високі наукові досягнення з основного предмету [21, с. 445]. Це сприяло виникненню певної конкуренції серед кандидатів, що надихало студентів на активізацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що другим вагомим напрямом підготовки і самопідготовки кадрів зазначеного періоду були систематичні *відрядження для стажування за кордон* молодих науковців. Зокрема, про зазначене свідчать проаналізовані нами документи: виписка із протоколу засідання юридичного факультету Київського імператорського університету св. Володимира (12. 02. 1843 р.) про направлення викладачів юридичного факультету за кордон для удосконалення [21, 8 арк.]; подання декана юридичного факультету Г. Сидоренко про надання доценту Зіберу Н. закордонного відрядження (4.03.1875 р.) [64, 2 арк.] тощо.

Необхідно відзначити про посилений контроль та звітність за проведене стажування за кордоном викладачів та професорських стипендіатів. Так, І. Вигура після наукового відрядження подавав рапорт ректору Київського імператорського університету св. Володимира про повернення та підписав зобов'язання прослужити на посаді викладача після повернення (02.10.1843–27.02. 1855) [15, 4 арк.]. Нами досліджено два документи про подання декана факультету юридичного факультету про командирування за кордон Н. Цитовича для удосконалення в науках (1888) [17, 2 арк.] і про повернення Н. Цитовича із відрядження, поверненні закордонного паспорта і отриманні свідоцтва на проживання у м. Києві (30 липня 1891 р.) [18, 2 арк.].

Зазначена форма підвищення рівня викладацького складу використовувалась Міністерством народної освіти упродовж досліджуваного періоду. Як свідчать наукові джерела, лише за 1862–1866 рр. було відряджено близько 100 викладачів. Керівництво стажерами було покладено на М. Пирогова, після звільнення його з посади попечителя Київського навчального округу. Нагромадивши досвід, міністерство затверджує у 1867 р. постанову «Про правила для відправки за кордон молодих людей з метою приготовлення до професорського звання». Тепер, замість проходження стипендіатами повного циклу стажування за кордоном, міністерство дозволяло відрядження лише тих, хто здав магістерські екзамени.

Аналіз архівних матеріалів дозволяє стверджувати про сприяння на наукові відрядження професорам Львівського університету (лист від 4 квітня 1856 р. за №297) [30, арк. 1–8], квитки, видані Кесслеру, Роговичу и Феофилактову для сприяння у губерніях Київської, Волинської, Подільської, Чернігівської і Полтавської. Відрядження професорам на безперешкодне проведення ними досліджень: Феофилактову [545, арк. 3], Роговичу [там же, арк. 4-4зв.], Кесслеру [там же, арк. 5-5зв.]. Про матеріальні заохочення і стимулювання міжнародних наукових відряджень свідчать заяви професорів і службовців Львівського університету ім. Яна Казимира, документи про представлення їм нагороди за позаурочну роботу, допомоги на наукові поїздки в Америку і Грецію (30.01. 75–13.02. 78) [там же, арк. 5зв.]. Архівні матеріали засвідчують про участь професорсько-викладацького складу у роботі зоологічної станції в Неаполі і по інших наукових роботах [12, арк. 7]. Разом з тим слід відзначити про практичне значення наукових досліджень для різних галузей виробництва. Зокрема про дослідження появи великої кількості комах на полях глишни Розлуч Тюркського повіту і глишни Вороняки Золочівського повіту та заключення професора Сарського з цього питання йдеться у переписці з Намістництвом у Львові (01.06. 76–11.06.78) [9, арк. 13.]. Для сільського господарства була надана допомога, зокрема щодо проведення аналізу субстанції, яка покрила луги в с. Горуцко Самбірського округу [8, арк. 55.]. Переписка з Окружним управлінням підтверджує факти про відновлення роботи астрономічної обсерваторії у Бережанах, вивчення деяких шкідників с/г та кристалів, виявлених у Подусові [там же, арк. 5.].

У 1865 р. в зв'язку із скороченням штатів у Харківському імператорському університеті було прийняте рішення відправляти за кордон кандидатів лише на ті кафедри, на які немає можливості здійснити підготовку у своїх університетах [27, с. 129]. Рекомендувалося відряджати доцентів, які успішно викладали в університетах протягом двох років, а також викладачів, які мали серйозні наукові праці. Серед умов до кандидатів на відрядження за кордон висувались: наявність дуже доброго атестату зрілості при відмінних оцінках з обох давніх мов (грецької та латинської), достатнє знання німецької і французької мов, відмінні оцінки з предмету обраної кафедри, наявність авторських праць, здатність правильно і вільно висловлювати свої думки та «бездоганна, надійна моральність» [25, с. 190].

За кордон на стажування відправлялися і досвідчені вчені вищих навчальних закладів зазначеного періоду. Нами досліджені архівні матеріали зазначеного періоду про командирування за кордон професорів Ренінкампа и Покровського з науковою метою (16 січня 1868 р.) [6, 68 арк.]. Так, у журналі засідань ради Новоросійського імператорського університету за 1907 р. повідомлення про відрядження за кордон «командирувати приват-доцента М. Мандеса у Берлін на літній канікулярний час для закінчення розпочатої ним наукової праці, а також ординарного професора І. Занчевського про командирування на літній період за кордон» [14, с. 265]. Зазначимо, що одним із таких стипендіатів Харківського університету був студент Данилевський, який був відправлений на 2 роки за кордон для підвищення своїх знань та набуття зарубіжного досвіду [23]. Отже, одним із напрямів вирішення кадрових проблем була підготовка наукових кадрів із студентів університету шляхом відправлення їх за кордон для удосконалення своїх навичок в науках. Зокрема, у листі безпосередньо від міністра народної освіти попечителю Київського навчального округу (від 05.03.56 р. № 2464)

зазначалося: «необхідно, щоб кожен професор на своїй кафедрі уважно слідкував за кращими студентами, і якщо вони виявлять схильність до наукового звання, готувати їх спеціально до професорських обов'язків. Молодих людей, талановитих по своїх здібностях, що присвятили себе наукам і вже випробуваних через доручення їм викладати, посилати за кордон для удосконалення їх у вибраному предметі та повного приготування до професорського звання» [31, арк. 1]. Разом з тим, слід відзначити, що вирішення проблеми не завжди відбувалося так просто, про що свідчить переписка між Університетом св. Володимира, ліцеєм кн. О. Безбородько та Міністерством народної освіти. Спочатку надсилався лист із проханням про уточнення кафедр для підготовки молодих людей Університету св. Володимира та ліцею кн. О. Безбородько за кордоном [там же, арк. 1зв.], пізніше з'ясовувалося питання фінансування для поїздки за кордон (у листі від 4 квітня 1856р.) у Раду університету св. Володимира [там же, арк. 2–3зв.], лист від 12 червня 1856р. із ліцею кн. О. Безбородько про необхідність засобів для зазначених цілей [там же, арк. 4–5зв.].

Відзначимо, що на початку XX ст. на західноукраїнських університетах продовжувалися традиції присвоєння наукових ступенів, практика представлення науковим працівникам вітчизняних та зарубіжних стипендій для наукового удосконалення у закордонних університетах. Про зазначене підтверджують архівні матеріали та наукові джерела [12; 13, 6 арк.; 1, с. 557-558]. Так, для стипендіатів Львівського королівського університету ім. Франца І. була складена Інструкція Міністерства віровизнань і освіти для студентів, кандидатів у наукові співробітники, які отримали державні стипендії для наукового удосконалення за кордоном «Інструкція для стипендіатів» [13, арк. 4], у якій було чітко обумовлено права і обов'язки здобувача наукового звання. Стипендіат повинен був: раз у квартал подавати у міністерство звіт про навчання, місце навчання, предмет, чи навчання проходить згідно з планом чи є певні відхилення; надіслати за два місяці до закінчення навчання звіт про навчання у двох екземплярах. Про необхідність лаконічності звіту стипендіата свідчить вимога щодо його обсягу – він не повинен займати більше ніж ¼ аркуша. Міністерство віровизнань і освіти мало намір видати друком ці звіти, або призначити певну квоту на розміщення їх у фахових часописах. Наголошувалося на фінансову звітність, що повинна включати: a) кошти з квитків подорожі, в) кошти утримання, c) кошти паспорта, візи тощо, d) витрати, пов'язані з навчанням, e) оплата лабораторій і бібліотек. Якщо із стипендіального фонду були куплені наукові матеріали належало подати: а) список книжок (заголовок, автор) зазначити ціну і дату покупки; в) рахунки (оригінали); c) подати, де ці предмети мають бути використані [13, арк. 4]. Отже, слід відзначити про належний контроль за кандидатами у наукові співробітники, які отримали державні стипендії для наукового удосконалення за кордоном.

Як свідчать наукові джерела, половину стажерів складали фахівці гуманітарних наук: філологи, історики, юристи, педагоги, що, на її думку, свідчить про потреби у викладанні гуманітарних дисциплін, а також про зміст навчальних планів університетів. Можна додати, що це свідчить і про потреби кращого ознайомлення з нагромадженим у Європі досвідом гуманітарних наук, від якого російські університети були значною мірою відрізані в роки правління Миколи І. Від стажерів вимагалося подавати регулярні щоквартальні звіти, про навчання, які друкувалися в журналі міністерства та випускалися окремим багатотомним виданням. Це давало змогу не тільки знайомити громадськість із зарубіжним досвідом, але й давало можливість університетам знайомитися з кваліфікацією стипендіатів, оскільки звіти свідчили про рівень знань та достойність кожного кандидата у професори. Цей захід, як підкреслює Н. Полякова, виявився не менш ефективним, ніж конкурси та атестації. Як правило, за кордон направлялися дійсно талановиті здобувачі, зокрема, серед них були випускник Харківського імператорського університету і майбутній професор Новоросійського імператорського університету, засновник наукової школи імунології, лауреат Нобелівської премії І. Мечников та

майбутній професор кафедри історії російського права університету св. Володимира М. Владимирський-Буданов [24, с. 241–242; 25, с. 191; 33, с. 146].

Представником такої здібної наукової молоді зазначеного періоду був М. Драгоманов. Його науковий шлях розпочався із зарахування до Київського університету на історико-філологічне відділення. Після закінчення університету М. Драгоманов був залишений на кафедрі загальної історії для підготовки магістерської дисертації. У 1870 р. за домовленістю Київського університету з Міністерством освіти Росії М. Драгоманов отримує дозвіл на трирічне наукове відрядження до Західної Європи. Після повернення на батьківщину він продовжив викладацьку діяльність у Київському університеті, пропагуючи прогресивні західноєвропейські ідеї. Його переконання, що у вихованні людини значну роль відіграє взаємодія національного (як найближчої, найорганічнішої, найзрозумілішої і тому найріднішої частки реального – духовного й матеріального – буття) та космополітичного (вселюдського, гуманістичного) актуальними залишаються і сьогодні.

Вчені зазначеного періоду відзначали про місію викладача вищої школи, який повинен талановито поєднувати наукову, просвітницьку і викладацьку діяльність. Так, професор В. Михайловський у вступній лекції «Університет і наука» зазначав, що якщо «професор серйозно і з любов'ю працює над своєю наукою..., прагне самостійно опрацювати ряд питань і якщо це відображається з його лекціях, то не побачити в таких лекціях виявлення наукової діяльності може тільки обмежений розум ...» [20, с. 11]. Така форма наукової роботи, згідно з дослідженням, була характерним явищем для того часу. Зокрема, М. Сухомлинов у статті «Матеріали для історії освіти в Росії в період царювання імператора Олександра І» відзначав: «Поширення людських знань у російському суспільстві було покликанням російських університетів олександрійського часу, які в цьому відношенні були продовжувачами справи Ломоносова» [19, с. 11]. Виконання самостійної наукової праці у вищій школі для професорсько-викладацького складу досліджуваного періоду була одним із засобів їх наукового росту, сприяла підвищення їх кваліфікації, тема наукового дослідження була стержнем розвитку наукового середовища для формування наукових і пізнавальних інтересів у студентів, набуття ними первинного досвіду самостійної науково-дослідницької роботи. Залишення при кафедрах професорських стипендіатів, відрядження їх за кордон з науковими цілями та з метою підвищення відповідної кваліфікації сприяли поповненні викладацького складу кафедр вітчизняних університетів власними кадрами вищої кваліфікації з набуттям європейського досвіду викладання у вищій школі.

Висновки. Отже, виконання самостійної наукової роботи було необхідною умовою для зростання наукових кадрів у вітчизняних університетах – викладачів у здобутті наукових ступенів і вчених звань, для професорських стипендіатів, залишених при кафедрах для підготовки до професорського звання. Ретродосвід підготовки наукових кадрів у вищій школі досліджуваного періоду залишається актуальним і сьогодні у плані необхідності ґрунтовного дослідження та впровадження кращих його взірців у практику роботи сучасних вищих закладів освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей підготовки наукових кадрів досліджуваного періоду у навчальному процесі сучасного вищого закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): монографія / В. Є. Бенера. – Рівне: ПП ДМ, 2011. – 640 с.

2. Демков М. Что нужно для успехов русской науки / М. Демков. – Глухов, 13/1, 1895. – 8° CXII 5/297. – С.553–565.

3. Держархів м. Києва, ф. 16, оп. 465, спр. 1205 (1912 г.), 26 арк.

4. Держархів м. Києва, ф. 16, оп. 465, спр. 1287, т. 3, (18 октября – 30 декабря 1918 г.), 198 арк.
5. Держархів м. Києва, ф. 16, сп. 307, спр. 239 (27 сентября 1868 г.), 168 арк.
6. Держархів м. Києва, ф. 16, оп. 307, спр. 6, (16 января 1868 г.), 68 арк.
7. Держархів м. Києва, ф. 16, оп. 307, спр. 22, (5 января 1868 г.), 12 арк.
8. Держархів Львівської області, ф. 26 (1817 – 1918 рр.), оп. 7, спр. 93 (03.04.63–06.10.65), 55 арк.
9. Держархів Львівської області, ф. 26 (1817 – 1918 рр.), оп. 7, спр. 193 (01.06. 76–11.06. 78), арк. 7–12.
10. Держархів Львівської області, ф. 26 (1817 – 1918 рр.), оп. 13, спр. 323 (18.11.1908–05.04.1918), 20 арк.
11. Держархів Львівської області, ф. 26 (1817 – 1918 рр.), оп. 13, спр. 997 (11.10.18–01.08.19), 9 арк.
12. Держархів Львівської області, ф. 26 (1817 – 1918 рр.), оп. 7, спр. 159 (28.02. 72–20.12. 74), арк. 1–24.
13. Держархів Львівської області, ф. 26 (1919–1939 рр.), оп. 7, спр. 1133 (1928), 6 арк.
14. Журналы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета за осеннее полугодие, 1907г., Одеса. – 1908. – 8° CXII 9/971. – 194 с.
15. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 2848, 8 арк.
16. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3493 (4марта 1875 г.), 2 арк.
17. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3500 (4 апреля 1888 г.), 2 арк.
18. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3499 (30 июля 1891 г.), 2 арк.
19. Київський університет: Документы и материалы: 1834–1984 / [відп. ред. М. У.Білий]. – К. : Изд -во при КГУ, 1984.– 203 с.
20. Михайловский И. В. Университет и наука: Вступительная лекция в курс философии права, читанная 18.08.1907 студентам 1 курса юрид. факультета. – Томск: Типолит. Сибирск. т-ва печати, дела, 1908. – 18 с.
21. О правилах для отправления за границу молодых людей с целью приготовления к профессорскому званию // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – (1865–1870). – 1877. – Т. 4. – С. 1170–1182.
22. Общий устав императорских российских университетов 1884 г. // Сб. постановлений по МНП – С.-Пб., 1893. – Т. IX. – С. 1008, 1019–1020.
23. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1877год // Записки Императорского Харьковского университета, 1878. – Т. 1. – С. 14–68.
24. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Вторая половина XIX в. / Сост. Ш. И. Ганелин, Л. Д. Глубоковских, П. В. Горностаев и др.; Акад. пед. наук СССР, научно-исследовательский институт общей педагогики. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с. – Библиогр.: С. 563–584.
25. Полякова Н. В. Международное сотрудничество университетов России в XIX веке / Н. В. Полякова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №6. – С. 186–204.
26. Правила для студентов императорских Российских университетов: Московского, Харьковского, Новороссийского, Казанского и Университета св. Владимира // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – 1905. – Т. 7. – С. 1085–1092.
27. Факультет (Историко-филологический) Харьковского университета за первые 100 лет существования (1805–1905): [под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея]. – Харьков: Изд. ун-та, 1908. – 8° CXII 4/161. Ч. I. Опыт историко-филологического факультета. – 1908. – 168 с.
28. Факультет (Историко-филологический) Харьковского университета за первые 100 лет существования (1805–1905): [под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея]. – Харьков : изд. ун-та, 1908. – 8° CXII 4/161. Ч. II. Библиографический словарь профессоров и преподавателей. – 1908.– 390 с. – 15 л. портр. [74 фото].
29. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 150, спр. 30, 43 арк.
30. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 22, спр. 119 (5 апреля 1856 г.), 8 арк.

31. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 22, спр. 439 (31 мая 1856 г. – 14 июля 1863 г.), арк. 116.
32. ЦДІАК України, ф. 442 (серпень 1863 р.– серпень 1873 р.)., арк. 3–11. Кількість кадрів 29.
33. Цимбал Ю. М. Ф. Владимирський-Буданов – почесний член та доктор honoris causa Університету Св. Володимира / Ю. Цимбал // Киев. старовина. – 2003. – № 2. – С. 144–156.
34. Чернівецький державний університет [ред. колегія К. О. Червінський [та ін.]. – Л. : Вид-во при ЛДУ, 1975. – 192 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Нісімчук А. С.

УДК 37.013.74

к. пед. н., доц. **Демченко О. Й.**
(ТНПУ ім. Володимира Гнатюка)

ЗНАЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СТАНДАРТІВ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ ДЛЯ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Досліджено основні етапи реформування системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи в Англії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Обгрунтовано значення введення національних стандартів для раціоналізації моделей та покращення професійної підготовки спеціалістів для роботи з малими дітьми через визнання високого рівня кваліфікацій необхідних для виконання їх робочих обов'язків.

Ключові слова: працівник для роботи з малими дітьми, вихователь,дошкільна установа, стандарти для роботи з малими дітьми, професійні вміння, практичні навички.

Иследованы основные этапы реформирования системы подготовки квалифицированых работников дошкольных учреждений и учителей начальной школы в конце ХХ – начале ХХІ века. Обосновано значение введения национальных стандартов для рационализации моделей и улучшения профессиональной подготовки специалистов по работе с маленькими детьми через признание высокого уровня квалификаций необходимых для выпалнения их рабочих обязанностей.

Ключевые слова: специалист по работе с маленькими детьми, воспитатель, дошкольное учреждение, стандарты для работы с маленькими детьми, професиональные умения, практические навыки.

The reasons and main stages in reforming the system of qualified workers with young children and primary school teachers training at the end of XX – beginning of XXI century have been researched. The importance of national standards for the rationalization of model and improvement of workers with young children training through accepting the high level of qualifications necessary for fulfilling their working responsibilities has been proved.

Key words: worker with young children, early year teacher, pre-school setting, standards for work with young children, professional skills, practical skills.

Актуальність проблеми. Інтегрування України до європейського співробітництва обумовлює її участь у забезпеченні західноєвропейського освітнього простору. Як показують наукові дослідження і практичний досвід, головною потребою суспільства, що створює єдиний європейський простір є професійна підготовка вчителів. Для визначення

основних напрямків розвитку педагогічної освіти в Україні на сучасному етапі важливе значення має проблема вивчення процесів розвитку педагогічної освіти в країнах Європейської співдружності. Особливої уваги заслуговує досвід Англії, в якій впродовж багатовікової історії склалася національно-самобутня, перевірена життям система підготовки майбутніх працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. Вона стала основою формування нового покоління вихователів та вчителів, здатних працювати в сучасному постійно конкуруючому суспільстві. В останніх дослідженнях вітчизняних науковців Н. М. Авшенюк [1], В. Б. Гаргай [2], Л. П. Поліщук [3] та зарубіжних авторів М. Ебек [5], Д. Хевей [6], Е. Уорд [7] та Б. Уотс [8] значна увага приділялася вивченню досвіду Англії у професійній підготовці вчителів початкової школи. Однак процес реформування системи підготовки кваліфікованих кадрів для усієї різноманітності установ, що працюють з дітьми 3-11 років, не був предметом спеціального вивчення і є **завданням даного дослідження**. Особливе місце в цьому аспекті займає кінець ХХ – початок ХХІ століття, коли в Англії були введені національні стандарти кваліфікованого вчителя, що стали основою реформування системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В кінці ХХ – на початку ХХІ століття в Англії відбуваються бурхливі процеси оновлення та вдосконалення змісту, методів і форм підготовки майбутніх працівників дошкільних закладів та вчителів початкової освіти. За різними оцінками від 200 000 до 400 000 осіб (не вчителів) були залучені до роботи з дітьми і їх сім'ями у Великій Британії. В Англії та Уельсі за неповними підрахунками працювали 95 000 зареєстрованих вихователів і приблизно стільки ж лідерів та їх помічників в ігрових дитячих центрах. Працівники різного рангу для роботи з малими дітьми та їх сім'ями були в яслах, початкових школах, сімейних центрах, програмах підтримки сім'ї, іграшкових бібліотеках, тощо. Під час соціологічного опитування проведеного в межах «Проекту до 7 років» [6] в Англії було ідентифіковано приблизно 85 професій, що мали відношення до роботи з дітьми 3-11 років, причому ця кількість постійно збільшувалася. У своїй доповіді для Жіночої Національної Комісії [4] міністр охорони здоров'я доповідала, що між 1988 і 1990 роками кількість працівників в данних дитячих дошкільних закладах зросла на 60% до 58 000. Основна більшість (97 %) цієї армії були жінки. Завдяки соціологічним дослідженням було виявлено, що моделі підготовки професійних кадрів для роботи з дітьми 3-11 років були надзвичайно заплутаними і недосконалими [6]. Існувала певна кількість навчальних курсів для 16-19-річних з навчальними планами, що в жодній мірі не відповідали ні змісту, ні цілям майбутньої професії. Єдині навчальні курси для працюючих, в основному жінок, були неофіційними і не видавали сертифікат. Їх тривалість становила 6 тижнів (один вечір на тиждень) до 1 року. На диво, враховуючи рівень відповідальності вихователів та інших працівників дошкільних закладів за благополуччя дитини, навчання до того часу ніколи не було обов'язковою вимогою для зарахування на роботу. Фактично, лише 31% тих, хто несли відповідальність за групу в дошкільному закладі чи дитячому центрі, мали відповідну кваліфікацію і лише 65 % вихователів дошкільних закладів і 57 % помічників проходили відповідне навчання [4]. Отже, догляд за малими дітьми часто розглядався не як «реальна» робота, а як продовження материнської ролі, яку, як припускали, жінка повинна виконувати керуючись природним чуттям без потреби навчатися. Таке ставлення, в свою чергу, підтримувало низький статус роботи вихователів та інших працівників дошкільних закладів, що допомагало утримувати зарплату в цій сфері на досить низькому рівні, а оборот працівників високим. Отже, ставлення до виховання і навчання дітей як продовження сімейної ролі жінок, відсутність обов'язкових загальнонаціональних вимог до професійної кваліфікації працівників різного рівня для роботи з малими дітьми (окрім вчителів початкової школи державного сектору) створювали громадську думку про те, що навчання для отримання роботи в цій сфері не є обов'язковим.

Закон про Дитину 1989 року став важливим кроком на шляху реформування професійної підготовки працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. Він уперше уповноважив місцеві органи влади забезпечити навчальні можливості для тих, хто залучений до роботи з дітьми. Директиви, що супроводжували цей Закон (Департамент Здоров'я 1991 р.), перелічували особисті якості і вказували на необхідність певного досвіду в тих, хто обирає своєю професією роботу з дітьми. Але ні Закон ні Директиви не ставили обов'язковою вимогою професійну кваліфікацію таких працівників і не конкретизували мінімальний обсяг загально-освітніх чи спеціальних знань для цього.

Цей період характеризується усвідомленням британським суспільством, що ключовими передумовами високоякісного догляду за малими дітьми є впровадження загальнонаціональних вимог до педагогічної освіти працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи.

В британському суспільстві 80-90-х років XX століття велися широкі дискусії щодо якостей, якими повинен володіти вихователь дошкільного закладу чи вчитель початкової школи в оновленій освітній системі. По-перше, на думку британських науковців, вони повинні бути професіоналами, здатними виконувати складну і соціально-важливу роль. «Тільки тим, хто є компетентними, кваліфікованими, і зрілими, можна дозволити найширшу професійну автономію», – вважав Е. Уорд [7, с. 9]. Б. Уотс переконував, що якою б не була форма і природа дитячих закладів, вихователі дитсадків, вчителі початкової школи та інший персонал повинні виконувати свою роботу так, щоб усіма їх вчинками і поведінкою керували критерії професіоналізму, а саме:

- професійні знання і навички;
- бажання постійно розвиватися і удосконалювати свої знання та професійний рівень;
- альтруїзм, служіння справі загального добробуту і відповідальність за власний неперервний професійний розвиток [8, с. 12].

М. Еббек, виступаючи на світовому конгресі в Лондоні в 1989 році наголошував на тому, що критерії професіоналізму є дуже важливими для підняття статусу вихователів і вчителів початкової школи [5, с. 91].

На думку британських науковців якості, якими повинні володіти працівники дошкільних установ та вчителі початкової школи, можна розділити на 3 категорії: особисті/соціальні якості, професійні вміння та практичні навички.

Працівник дошкільного закладу чи вчитель початкової школи повинен бути особистістю, яка є:

- гнучкою, з позитивним ставленням до себе і навколишнього світу;
- високо-освіченою, з широким інтересом до мистецтва і знанням законів фізичного світу;
- чутливою до потреб інших, незважаючи на їх культурне і соціальне походження;
- відданою своїй справі;
- яка зацікавлена і з повагою ставиться до проблем дитини;
- з допитливим розумом і потребою подальшого професійного росту;
- яка володіє так званим «колективним професіоналізмом», уміє ефективно працювати з колегами, батьками, різними агенціями, і понад усе з дітьми, незалежно від їх культури, релігії чи статі.

Щодо професійних вмінь, то наголошувалось на:

- глибоких знаннях вікових особливостей розвитку та психологічних особливостей дитини;
- здатності розвинути стратегію передавати знання іншим;
- глибокому розумінні предметів програми раннього шкільного навчання і цінності гри;
- знаннях і повазі до культурних і соціальних схожостей та відмінностей;

- навиках спостереження і уміннях критично оцінити не лише програми, які пропонуються, і прогрес дитини, але й себе самого;
- знаннях сімейного законодавства;
- уміннях діяти на користь і захищати інтереси дітей;

До практичних навичок британські науковці відносили уміння:

- планувати програми, що забезпечують неперервність і послідовність освіти і виховання;
- розуміти точку зору інших для того, щоб представляти програми різним групам людей: і професіоналам, і непрофесіоналам;
- організовувати команду однодумців для вироблення спільної стратегії навчання і виховання;
- стимулювати особистий розвиток членів своєї команди.

Радикальні зміни в британській системі дошкільного виховання та початкової освіти пов'язані з введенням національних стандартів підготовки кваліфікованих вчителів.

Цей процес почався фактично у 1980-х роках, коли британський уряд, стурбований низьким порівняно з іншими країнами Європи рівнем кваліфікації робочої сили, уповноважив спеціально створену групу перевірити стан професійної освіти спеціалістів для усіх секторів промисловості. Висновки робочої групи вказували на великі недоліки у системи професійної підготовки кадрів, наприклад, наявність великої кількості освітніх установ, які присвоювали кваліфікації без можливості провести порівняльний аналіз якості знань, які надавались ними; відсутність механізмів перенесення кредитів для отримання релевантної кваліфікації; відсутність системи подальшого професійного розвитку. Багато існуючих на той час кваліфікацій були розкритиковані за опору на теоретичні знання і відсутність зв'язку з реаліями робочого місця. Роботодавці скаржилися, що студенти, які закінчили освітні установи, мали грунтовні теоретичні знання, але були погано обізнані з практикою і часто потребували суттєвого навчання на робочих місцях.

Наступним кроком став Білий Документ (The White Paper), прийнятий Департаментом зайнятості та Департаментом освіти і науки у 1986 році. Відповідно до нього восени 1986 року була створена Національна Рада з професійниї кваліфікацій (NCVQ), якій було доручено до 1992 року виробити раціональну систему професійних кваліфікацій для всіх секторів промисловості. Професійні кваліфікації повинні були базуватися на ідеї професійної компетентності, тобто здатності виконувати свою роль на робочому місці відповідно до очікуваних стандартів. Оцінюватися мала не теоретична підготовка, а здатність активно продемонструвати свою компетенцію в реальній робочій ситуації. Це означало радикальний відхід від теоретичної передачі студентам знань, вмінь і досвіду до практичних результатів функціонування випускника як компетентного працівника.

В рамках нової системи всі професійні кваліфікації розподілялись на 4-6 рівнів, від основних компетенцій, що потребували нагляду (Рівень 1) до складної, спеціалізованої діяльності, яка виконується із значною мірою автономії і включає деякі управлінські функції (Рівень 6). Кожен із цих рівнів повинен був включати професійні компетенції, а також способи їх удосконалення через доступ до системи професійного навчання.

Як результат цих широких державних реформ постало питання про розробку на основі національних професійних кваліфікацій стандартів у сфері догляду за дитиною та початкової освіти. Це завдання вперше було реалізовано в рамках «Проекту роботи з дітьми до 7 років» при сприянні Консорціуму з Сектору Догляду – органу, який вивчає всі аспекти зайнятості населення в соціальній сфері та сфері медичного обслуговування [6].

Основна вимога Департаменту зайнятості полягала в тому, щоб національні професійні стандарти були вироблені на основі конкретної методології; кожний стандарт складався з певних компетенцій, які необхідні для виконання працівником своїх

функцій; а також включав перелік критеріїв, відповідно до яких можна дати оцінку діяльності працівника експертом. Застосування методології розвитку стандартів до сфери догляду і початкової освіти дітей було нелегким завданням, оскільки треба було охопити всіх працівників, які залучені до роботи з малими дітьми та їх сім'ями з урахуванням цінностей і принципів, прийнятих у цій сфері: цілісності навчання і виховання, важливості залучення батьків, врахування індивідуальних потреб кожної дитини, тощо. До розробки національних стандартів у цій сфері на різних етапах було залучено більш ніж 3000 практичних працівників з різних видів навчальних та виховних закладів Британії. Перші національні (і шотландські) професійні кваліфікації в сфері догляду і початкової освіти дітей, що базувалися на цих стандартах, були впроваджені в лютому 1992 року. Як приклад можна навести сучасні кваліфікації II і III рівнів, які базуються на основних компетенціях, що охоплюють базові функції забезпечення добробуту, навчання і розвитку малих дітей, а також включають від двох до чотирьох додаткових компетенцій для отримання певного ступеня спеціалізації. Наприклад, перші три кваліфікації, які повинні бути акредитовані на рівні III охоплюють «Освіту і виховання дитячої групи», «Дошкільне навчання і виховання», «Дошкільний заклад». В наступні два чи три роки очікується більша спеціалізація у таких сферах як «Підтримка сім'ї», «Початкова освіта», «Особливі потреби», «Ігрова діяльність в умовах лікарні».

Впровадження національних (і шотландських) професійних кваліфікацій стало революційною зміною у професійній підготовці майбутніх працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи і в кінцевому результаті значно покращило стандарти підготовки професіоналів у цій сфері та привело до суттєвої раціоналізації моделей підготовки спеціалістів через:

- удосконалення стандартів виховання і освіти дітей, що базуються на національно усталених критеріях;
- розвиток системи професійного росту і подальшого навчання;
- гнучкість освітньої системи, яка дає можливість працювати в різних закладах догляду і освіти дітей або у сферах пов'язаних із цією професією на основі набутих загальних компетенцій;
- механізм різноступеневої якості надання послуг відповідно до різних ступенів кваліфікацій;
- розширення допуску тисяч британських жінок до сфер праці, що мають національно визнану кваліфікацію;
- збільшення можливостей порівняння праці працівників сфери догляду і освіти дитини 3-11 років з усією різноманітністю кваліфікованих професій.

Проведене дослідження дає підставу для **висновків**, що введення національних стандартів значно покращило статус працівників дошкільних установ і вчителів початкової школи, що пов'язано з визнанням комплексного діапазону їх робочих обов'язків і високого рівня кваліфікацій необхідних для виконання, а також визнанням перспектив подальшої професійної підготовки працівників цієї сфери.

Наукові результати щодо вивчення досвіду Англії могли б бути доцільно використані для покращення освітньої політики України. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує подальше дослідження гнучкості британської освітньої системи, яка відкриває нові можливості для професійного росту і роботи у сферах релевантних з основною професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 195 с.

2. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы/ В. Б. Гаргай // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 74-80.

3. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції: навчально-методичний почібник. – Житомир: ЖДУ, 2010. – 119 с.

4. Department of Education and Science and Department of Employment (1991) Education and Training for the Twenty-first century, Cmnd 9823, London: HMSO.

5. Ebbeck, M. (1990). Preparing early childhood personnel to be pro-active policy working professionals // Early Child Development and Care 58. – P. 87-96.

6. Hevey, D. and Windle, K. (1990) Unpublished report of Working with Under Sevens Project Occupational Mapping Survey.

7. Ward, E. (1986). – Sound policies promote effective programmes for young children. – Australian Early Childhood Association, Canberra.

8. Watts, B. N. (1987) Changing families: changing children's services // Australian Journal of Early Childhood Education. – # 12(3). – p. 4-12.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК (371:3.071) (37.015)

к. пед. н., доц. **Попова Д. А.**
(МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука)

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Впровадження полікультурної освіти у вищих навчальних закладах, як освітньої політики і практики, набуло різноманітних форм залежно від історичних, соціальних, економічних, політичних умов тієї чи іншої країни. У статті в історико-педагогічному аспекті досліджено концептуальні підходи до проблеми полікультурної освіти студентської молоді в сучасній зарубіжній педагогіці (США, Німеччина, країни Азії, Росія та ін.); висвітлено особливості та спільні тенденції розвитку полікультурної освіти в різних регіонах світу; зроблено висновок про процесуальний характер полікультурної освіти, її безперервність і динамічність, а також результативність накопиченого досвіду в світовій освітній практиці.

Ключові слова: зарубіжна педагогіка, полікультурна освіта, освітня політика, концептуальні підходи.

Внедрение поликультурного образования в высших учебных заведениях, как образовательной политики и практики, приобрело различные формы в зависимости от исторических, социальных, экономических, политических условий той или иной страны. В статье в историко-педагогическом аспекте исследованы концептуальные подходы к проблеме поликультурного образования студенческой молодежи в современной зарубежной педагогике (США, Германия, страны Азии, Россия и др.); отражены особенности и общие тенденции развития поликультурного образования в различных регионах мира; сделан вывод о процессуальном характере поликультурного образования, его непрерывности и динамичности, а также о результативности накопленного опыта в мировой образовательной практике.

Ключевые слова: зарубежная педагогика, поликультурное образование, образовательная политика, концептуальные подходы.

Implementation of multicultural education in higher educational establishments, as educational policy and practice, acquired various forms depending on the historical, social, economic and political conditions of a country. The conceptual approaches to multicultural education of students in modern foreign pedagogy (USA, Germany, Asia, Russia, and others) in the historical and pedagogical aspects are investigated in the article. The common features and trends of multicultural education in different

regions of the world are highlighted. The conclusion about procedural nature of multicultural education, its continuity, dynamic character and efficiency of experience in the global educational practice is made.

Keywords: foreign pedagogy, multicultural education, educational policy, conceptual approaches.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Геополітична ситуація в світі постійно змінюється: з одного боку, суспільство стає все більш відкритим, розширюються ділові та культурні контакти, з іншого – виникають глобальні проблеми як всередині країн, так і у світовому співтоваристві, що ставить проблему полікультурної освіти молоді на провідне місце у світовій освітній практиці.

Глобалізація є основною рисою нашого часу. Розширення глобальних мереж впливає на всі країни. Перед системами освіти у всьому світі ставляться нові складні завдання. Наукові відкриття, що швидко поширюються, і нові технології «вирівнюють» світ і організовують роботу у віртуальних, а не тільки в матеріальних спільнотах.

Впровадження полікультурної освіти у вищих навчальних закладах, як освітньої політики і практики, набуло різноманітних форм залежно від історичних, соціальних, економічних, політичних умов тієї чи іншої країни. Аналіз зарубіжної і вітчизняної педагогічної, психологічної, філософської літератури показав, що сьогодні існує широке коло думок і суджень щодо концептуального обґрунтування полікультурної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Серед українських науковців окремі аспекти полікультурної освіти досліджували Р. Агадуллін, І. Бех, О. Грива, О. Гуренко, М. Лещенко, О. Мілютіна, Н. Міропольська, О. Сухомлинська, Н. Якса та ін.

Наукові дослідження полікультурної освіти в зарубіжній педагогіці містять багатоаспектні напрями – націоналізація для багатоетнічного громадянства; іммігранти та мова; діти й освіта мігрантів, викладачі в групах меншин; культурні цінності студентів – представників меншин; імміграція та інтеграція. Полікультурні дослідження здійснюються вченими Канади, Великої Британії, Австралії, Азії, Африки, Росії, що надає проблемі значення міжнародного масштабу (Дж. Бенкс, Ж. Гей, М. Гібсон, К. Грант, С. Нієто (США), Д. Гілборн, Дж. Уайт, Дж. Хартлі (Велика Британія), М. Вайнберг, В. Міттер, Т. Рюлькер, Дж. Хофф (Німеччина), П. Фрере (Бразилія); М. Хінт (Прибалтика), Р. Сингх (Індія); І. Синагатуллін, Л. Супрунова (Росія); Г. Гахокідзе (Грузія); Х. Хамбер (Швеція); К. Мудлі (Канада); Лі Тхан Кхої, К. Осаджима (Японія); Дж. Адлер, М. Асанте (Африка); М. Калантіс, Б. Коуп (Австралія) та інші).

Мета статті полягає в здійсненні аналізу полікультурної освіти в світовій практиці та конкретизується у наступних **завданнях:** розкрити тенденції розвитку полікультурної освіти у світовій університетській практиці; виявити особливості полікультурної освіти в зарубіжних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У 2004 році Гарвардський університет опублікував доповідь [1], в якій був зроблений критичний огляд усіх навчальних планів, що включають предмети базового циклу навчання, розроблених за останні 30 років. У результаті дослідження було зроблено висновок про те, що в швидко змінюваному світі молоді вкрай необхідно набути глибшого розуміння принципів науки і міжнародних відносин. У доповіді рекомендувалося внести істотні зміни у навчальні плани з тим, щоб надати студентам можливість набуття найбільш важливих знань і досвіду, а також навичок володіння іноземними мовами для формування їх універсальної компетенції.

Згідно з дослідженням, здійсненим Міжнародною асоціацією розвитку освіти (IEA), стрімкі економічні та політичні зміни в Європі — перехід до ринкової економіки і демократичних структур у Східній Європі, а також створення нової наднаціональної структури — Європейського Союзу, концентрують увагу педагогів на підготовці студентів до життя в постійно мінливій політичній і економічній реальності. Одночасно робляться спроби внести полікультурну освіту до урядових проектів з розвитку економіки і міжнародних відносин, які набувають глобального значення.

Слід зазначити, що у цілому інтерес до проблем полікультурності виник у світовій науці на початку XX ст. Серйозні дослідження здійснювалися з вивчення акультурації, яка визначається як культурні зміни, що виникають при постійному, безпосередньому контакті між двома культурними або етнічними групами. Спочатку акультурація розглядалася як феномен тільки групового рівня, і лише значно пізніше було введено поняття «психологічна акультурація».

Термін «полікультурна освіта» («multicultural education») сформувався в західній інтелектуальній культурі в 70-х роках XX століття. Перші спроби дати визначення цьому поняттю містяться в Міжнародному педагогічному словнику, який було видано в Лондоні в 1977 році. Тут полікультурна освіта подається як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти [2]. У 90-х роках XX століття в Міжнародній енциклопедії освіти подається таке тлумачення терміна «multicultural education»: «педагогічний процес, у якому подано дві й більше культури, які відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою» [3].

Російський дослідник Є. М. Кузьмич вважає, що термін «полікультурна освіта» вперше з'явився в Канаді. Його першу згадку автор пов'язує з ім'ям канадського прем'єр-міністра П. Трудо, який проголосив в 1971 р. політику полікультурності та двомовності [4, с. 51]. А. М. Джуринський вважає одним з родоначальників систематичного вживання поняття «мультикультурне виховання» в зарубіжному педагогічному дискурсі американського вченого Дж. Бенкса [5, с. 15].

В. Стюарт (V. Stewart) аналізуючи, як країни Азії, Європи, Австралії і США готують молодь до життя в XXI столітті, столітті глобалізації, множинних внутрішніх взаємозв'язків і одночасно – столітті тероризму, деградації навколишнього середовища і масових захворювань, здійснює порівняльний аналіз навчальних програм з полікультурної освіти, програм культурного обміну і т.д. у різних країнах. Так, в Об'єднаному Королівстві, наприклад, міністерство освіти чітко виклало свою точку зору: «Населення Об'єднаного Королівства має набути знання, вміння, навички і усвідомити свої життєві потреби, а також зробити значний внесок у «глобальне суспільство і працювати в умовах конкурентної глобальної економіки» [6]. Це означає, що у досвід навчання молоді необхідно включити глобальний аспект: навчання іноземним мовам з гарантією можливості вивчення, щонайменше, однієї іноземної мови; запровадження міжнародної програми присудження ступенів з метою включення інтернаціонального змісту в навчальні плани, а також зміцнення співпраці з освітніми установами в інших країнах за допомогою мережі Інтернет.

Департамент міжнародного розвитку Об'єднаного Королівства підтримує глобальну освіту у сфері економічного розвитку, здійснюючи підготовку викладачів, що керуються навчальним планом, у якому акцент робиться на цілях ООН з розвитку тисячоліття, оскільки в Об'єднаному Королівстві глобальна освіта представлена, головним чином, організаціями міжнародного розвитку (як державними, так і недержавними), ще не стала провідною тенденцією в освіті.

У Швеції, Фінляндії і Голландії, країнах із стійкою системою освіти, значна увага приділяється глобальній освіті, вивченню іноземних мов та світової географії. У Франції та Італії, світова географія і світова історія є обов'язковими дисциплінами, що вивчаються з початкових класів.

У 2002 р. на конференції у Маастрихті (Нідерланди) за підтримки Ради Європи була розроблена європейська стратегічна система розвитку глобальної освіти.

У Китаї Проект формування полікультуралізма полягає в оновленні змісту загальної та професійної освіти і включенні додаткового інтернаціонального змісту до навчальних планів. Уряд заохочує освітні заклади приймати в якості гостей іноземних викладачів, особливо з англомовних країн, стажувати власних викладачів за кордоном, мати освітні заклади-«побратими» в інших країнах. Поряд з тим, що ці зміни ще не поширилися на сільські райони, де освіта не розвивається в достатній мірі, мета Китайської народної республіки полягає в

підготовці молодих людей до успішного функціонування у складному і взаємопов'язаному світі.

Після другої світової війни система освіти Японії зазнала значних змін. Так у японських школах почали вивчати англійську мову, і був зроблений акцент на міжнародному обміні. В 1980-их, 1990-их рр. японські корпорації прагнули введення інтернаціональних навчальних планів, щоб підтримувати конкурентоспроможність своєї країни. Полікультурна освіта та освіта в царині прав людини також отримали популярність у зв'язку із збільшенням кількості корейців, які проживають в Японії, а мандаринський діалект китайської мови тепер є предметом вивчення у Японії.

Південна Корея; Сінгапур і Тайвань зосередили свою увагу на розробці генеральних планів з постачання вищих навчальних закладів та інших освітніх установ високошвидкісними комп'ютерами, які розглядаються як засіб набуття студентами світових знань.

Заслуговують на увагу досягнення німецьких фахівців у галузі полікультурної освіти. У ФРН концептуальні засади міжкультурної (полікультурної) педагогіки активно опрацьовувалися з кінця 80-х років XX ст. На той час полікультурна освіта розвивалася переважно в руслі «педагогіки для іноземців» («Auslanderpedagogik») [7]. Ситуація, яка стала причиною зміни традиційної мононаціональної культурної та освітньої політики, пояснюється тим, що іноземці, які приїхали на роботу до Німеччини на обмежений період, не повернулися на батьківщину і обрали Німеччину місцем постійного проживання. На сьогодні майже кожен десятий мешканець Німеччини є вихідцем із-за кордону, переважно з Туреччини, Італії, Греції, Португалії, країн колишнього СРСР. Німецька концепція міжкультурної педагогіки (Essinger, 1991) містила передусім пропозиції щодо принципів полікультурності в німецькій педагогіці, зумовленої «цивілізаційним зсувом», внаслідок якого «чуже» і «чужі» стали все більше сприйматися не як «щось таке, що дратує і вимагає асиміляції, а як шанс до взаємного збагачення різних соціокультурних груп населення» [8].

Німецький дослідник Д. Гловка (D. Glowka) використовує поняття «мультикультурність», яке трактується їм як мета, завдання, «етнічне зобов'язання», відповідно до якого полікультурна освіта розуміється як «стратегія», що дозволяє повністю «впоратися» з життям у мультикультурній ситуації» [9, с. 5]. І. Гоголін (I. Gogolin) дотримується думки, згідно з якою «полікультурність» передбачає різні регіональні горизонти: під даним терміном може матися на увазі як робота з культурними та мовними відмінностями на рівні державних кордонів (наприклад, порівняння систем освіти кількох національних держав), так і ставлення до культурної і мовної гетерогенності всередині певного суспільства [10]. Німецький вчений М. Хоманн (M. Hohmann) пропонує позначати терміном «мультикультурний» «суспільну ситуацію та наявні в ній процеси розвитку, поки вони знаходяться під впливом міграції», а визначення «полікультурний» використовувати, навпаки — для позначення педагогічних, політичних та соціальних цілей та концепцій [11].

Російські дослідники в цілому розуміють полікультурну освіту як процес оволодіння знаннями про різні культури своєї країни і світу, розуміння загального та особливого у рідній культурі та світовій з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, формування вмінь і навичок для здійснення взаємодії в умовах полікультурності як російської, так і світової спільноти (І. В. Алексашенкова, О. В. Аракелян, М. Л. Воловикова, О. В. Гукаленко, Г. Д. Дмитрієв, Р. Х. Кузнєцова, М. Н. Кузьмін, Н. М. Лебедєва, В. В. Макаєв, З. А. Малькова, Ю.А. Манжосова, Л. С. Міллер, Л. Л. Супрунова та ін.)

При цьому кожен з них пропонує свої уточнення даного поняття. Наприклад, О. В. Гукаленко визначає полікультурну освіту як «процес формування і розвитку у молоді уявлень про різноманіття культур у світі і своїй країні, виховання позитивного, толерантного ставлення до культурних відмінностей, розвитку умінь і навичок гуманної, продуктивної взаємодії з носіями інших культур» [12]; Л. Л. Супрунова — як «процес залучення підростаючого покоління до етнічної, загальнонаціональної (російської) та світової культур в цілях духовного збагачення, а також розвиток планетарної свідомості і

формування готовності та вміння жити в багатокультурному середовищі»; Р. Х. Кузнєцова — як «соціокультурний педагогічний процес, спрямований на прилучення людини до цінностей культури свого та іншого етносу, а також розвиток її ціннісно-смислової сфери свідомості, становлення її особистості та індивідуальності як суб'єкта мультикультурного суспільства» [13].

.Необхідно відзначити, що в основі розуміння російськими вченими полікультурної освіти лежить її безперервний характер в плані становлення людини як полікультурної особистості, що володіє знаннями, досвідом і нормами поведінки, необхідними для життя в полікультурному світі. У той же час вважаємо за потрібне відзначити думку Г. В. Палаткіної, яка визначає полікультурну освіту як «інноваційний рух в освіті». Науковець стверджує, що полікультурна освіта — «це ідея, процес та інноваційний рух в освіті, який забезпечує рівні права та можливості в отриманні освіти для всіх расових, етнічних і соціальних груп, що функціонують в суспільстві, шляхом системної зміни освітнього середовища таким чином, щоб воно відображало інтереси та потреби різних груп, якщо вони не входять у протиріччя з законом. Така освіта спрямована на збереження та розвиток всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують в даному співтоваристві, на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню» [14, с. 165].

Російський дослідник В. Подобєд під полікультурною освітою розуміє «загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення розвитку терпимості і культурного плюралізму» [15, с. 93]. Вчений формулює завдання полікультурної освіти так: «вивчення якомога більшої кількості культурних моделей та образів культури із «картинами світу», усієї їхньої розмаїтості, без абсолютизації або прийняття за ідеал якоїсь окремої культури (морально-етичної, релігійної системи, образу соціального устрою); переконання молоді у відносності будь-якої ціннісної ієрархії, будь-якого уявлення про необхідне, про істинне тощо; формування терпимості та толерантності у відношенні до інокультурного буття як інструмента міжнаціонального спілкування» [15, с. 102]. В. Подобєд важливого значення у своїх дослідженнях надає формуванню полікультурної грамотності дорослих.

В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова — російські дослідники полікультурної освіти — серед головних завдань полікультурної освіти виділяють наступні: «глибоке та всебічне оволодіння культурою свого народу, що є необхідною умовою інтеграції в інші культури; формування уявлення про різноманітність культур у світі та Росії, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості; розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; виховання молоді у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування» [16, с. 6].

У США мультикультурна освіта виникла в XX столітті як реакція американського суспільства на вимоги учасників різних рухів покласти край расизму, дискримінації, нерівності у правах, сегрегації, етнічному насильству, започаткувавши нову галузь наукового педагогічного знання і освітньої практики США, і ставши одним з ціннісно-цільових пріоритетів американської освіти. Виникненню полікультурної освіти сприяли зростання у США соціально-політичних рухів за права й свободи людини, феміністський рух і боротьба етнічних меншин за збереження своїх культурних традицій.

У 30-і роки XX ст. в Америці з'явилися перші культурні програми під впливом «Руху за прогресивну освіту», метою яких стало прилучення молоді до родових цінностей етнічної культури. У 40-50-ті роки «Рух за спільне навчання» висунув на перший план проблему толерантності та взаєморозуміння між різними соціальними та етнічними групами. Вже в 60-і роки офіційна освіта визнала цінність культурного плюралізму, в 70-х роках продовжилося становлення мультикультурної освіти та розробка програм. У період 60-70-х років з'явилися перші спроби теоретичного обґрунтування і практичного застосування мультиетнічної освіти («multiethnic education») як запоруки гармонії між студентами та

викладачами – членами різних етнічних груп. У 70-80-і роки нова хвиля емігрантів з країн Латинської Америки та Азії в США загострила проблему конфліктів, розбрату, ксенофобії, сегрегації, насильства, в результаті виникла необхідність розвитку мультикультурної освіти («multicultural education»). У 90-х роках цей напрям отримав новий імпульс уже в якості мульти-, полі-та міжкультурної освіти.

На сучасному етапі серед університетів США, на базі яких створено центри полікультурних досліджень, провідними є Вашингтонський (the University of Washington), Вісконсинський (the University of Wisconsin), Массачусетський (the University of Massachusetts) Індіанський (Indiana University), Каліфорнійський (the University of California), Хьюстонський університети (the University of Houston), університет Сан-Дієго (San Diego State University).

Обговорення питань полікультурного характеру провідними національними освітніми організаціями також підтверджує статус полікультурної освіти як спеціальної галузі наукового дослідження. Наприклад, Національна рада соціальних досліджень (National Council for the Social Studies — NCSS), Національна асоціація освіти (National Education Association — NEA) та Національна рада вчителів англійської мови (National Council of Teachers of English — NCTE) першими висловили свою підтримку політики полікультурної освіти за допомогою публікацій, комісій, щорічних конференцій, симпозіумів та семінарів. За підтримки цих організацій вийшли в світ праці Дж. Бенкса «Навчання етнічних питань», що стала бестселером в 1970-і рр. (Banks, 1973), та «Освіта епохи 1980-х: мультиетнічний підхід» (Banks, 1981); робота Карлоса Діаса «мультикультурна освіта XXI століття» (Diaz, 1992); колективна монографія «Керівництво до складання навчальних планів з мультиетнічної освіти» таких авторів як Дж. Бенкс, К. Кортес, К. Гарсіа, Ж. Гей (Banks, Cortes, Garcia, Gay, & Ochoa, 1976), яка в 1992р. була перевидана зі змінами під назвою «Керівництво до складання навчальних планів з мультикультурної освіти» (Banks, Cortes, Garcia, Gay, & Ochoa, 1992).

Асоціація з контролю і розвитку навчальних програм (Association for Supervision and Curriculum Development — ASCD) також пропагувала ідеї провідних теоретиків-мультикультуралістів, створюючи робочі групи і приймаючи резолюції з питань етнічного і культурного плюралізму, організовуючи конференції та розміщуючи статті полікультурного характеру в журналі «Едьюкейшнл лідершіп»(«Educational Leadership»). Пізніше до цих впливових організацій приєдналася Американська науково-дослідна асоціація з питань освіти (American Educational Research Association — AERA), приділяючи увагу проблемам освіти в умовах етнічного, расового, культурного та лінгвістичного різноманіття.

Необхідно відзначити ще дві події, завдяки яким полікультурна освіта отримала статус наукової галузі у США. Перша пов'язана з заснуванням двох науково-теоретичних журналів. «Журнал мультикультурного консультування та розвитку» (The Journal of Multicultural Counseling and Development) був заснований в 1985р. однойменною асоціацією і присвячений головним чином питанням середньої освіти; а журнал «Мультикультурне ревю» (Multicultural Review), засновником якого є видавництво «Greenwood Publishers», став виходити з 1992р. і публікувати наукові повідомлення, огляди і рецензії видань з проблем полікультурної освіти. Другою знаменною подією було створення в 1990 р. нової професійної організації — Національної асоціації мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education — NAME), призначеної виконувати роль форуму для фахівців, які цікавляться питаннями навчання і виховання в умовах полікультурного освітнього середовища.

Серед науковців широко відомі американські вчені-мультикультуралісти — Карл Грант (Carl A. Grant), професор Вісконсинського університету, Джеймс Андерсон (James Anderson) з університету Х'юстону, Притчі Сміт (Pritchy Smith) з університету Північної Флориди, Джеймс Бойєр (James B. Boyer) з Канзаського університету та ін. Головою першої національної конвенції, що відбулася в лютому 1991 р. у Новому Орлеані, була призначена Роуз Дахон-Селлз (Rose M. Duhon-Sells), яка виступила ініціатором науково-

теоретичного видання асоціації, перший номер якого вийшов у 1993 р.і до 1999 р. називався «Мультикультурна освіта» (Multicultural Education), а пізніше був перейменований у «Мультикультурні перспективи» (Multicultural Perspectives).

У контексті полікультурної освіти цікавою видається позиція С. Нієто, професора Массачусетського університету, автора відомих робіт з полікультурної освіті, яка розглядає полікультурну освіту одночасно як всеохоплюючий процес реформування освіти і як базову освіту для всіх студентів. Полікультурна освіта відкидає расизм та інші форми дискримінації в навчальному закладі та в суспільстві, і підтримує плюралізм (етнічний, расовий, лінгвістичний, релігійний, економічний, гендерний). Більш того, даний процес реформування зачіпає освітні програми, що визначають зміст освіти всіх рівнів та спрямованості, методи і стратегії навчання, стосунки між студентами і викладачами. Вона розглядає полікультурну освіту в соціополітичному контексті, і визначає такі її сутнісні і процесуальні характеристики:антирасистська освіта; базова освіта; освіта для всіх учнів без винятку; освіта всеосяжного характеру; освіта, націлена на досягнення соціальної справедливості; процес; освіта, яка спирається на принципи критичної педагогіки [17, с. 307-308].

Б. Сузукі і Б. Сайзмор (Sizemore, Suzuki) додають, що полікультурна освіта — це міждисциплінарний процес, а не окрема програма [18, 19]. Даний процес повинен охоплювати весь курс навчання, а не тільки деякі дисципліни. При цьому основними завданнями полікультурної освіти повинні виступати такі важливі моменти: 1) розвиток базових академічних вмінь кожного незалежно від його расової, статевої, етнічної та соціальної приналежності; 2) прищеплення поваги до культури не тільки свого народу, але й інших груп; 3) недопущення етноцентризму і упереджених суджень щодо окремих етнічних, культурних груп, соціальних спільнот (жінки, пенсіонери, робітники, люди з альтернативним розвитком і т.д.); 4) формування розуміння соціальних, історичних і психологічних чинників етнічного відчуження і нерівності; 5) озброєння умінням критично аналізувати будь-яку інформацію (в особливості стосується етнічних меншин) щоб уникнути помилкових висновків про представників тієї чи іншої культурної групи; 6) допомога у виробленні уявлень про гуманне, справедливе, рівноправне і вільне суспільство і оволодіння навичками, які дозволять брати участь у його перетворенні [20].

Думки щодо того, що полікультурна освіта – процес, а не результат, дотримується і Є. Шварц, який розглядає його як процес реформування, в першу чергу, змісту освіти шляхом включення до нього фактів, цінностей, поглядів історично гноблених культурних груп, важлива роль яких в американському суспільстві ігнорувалася протягом десятиліть. Дана інформація, як підкреслює вчений, повинна обов'язково враховуватися при подальшій дисемінації історичного матеріалу [21].

Отже, американські вчені акцентують увагу на процесуальному характері полікультурної освіти, підкреслюючи її безперервність і динамічність. Вважаємо, що дані характеристики розкривають сутність полікультурної освіти і можуть служити основою для систематизації досліджень вчених-мультикультуралістів.

Висновки. Таким чином, проведений теоретичний аналіз деяких концепцій полікультурної освіти у сучасній зарубіжній педагогіці дозволяє зробити висновок, як про актуальність даної проблеми, специфіку її вирішення в окремих країнах, так і про результативність накопиченого досвіду в світовій освітній практиці. Все це дозволить в подальшому вітчизняним фахівцям розробити власні концепції полікультурної освіти молоді в системі вищої професійної освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Sleeter C.E., Grant C.A. An analysis of multicultural education in the USA/ C.E. Sleeter &C.A. Grant // Harvard Educational Review. — 2004. — P. 321-344.

2. Intenational Dictionary of Education. — London, Kogan Page, 1977. — P.273.

3. Intenational Encyclopedia of Education. — Vol.7. — Oxcford, Rergamon Press. — 1994.

4. Кузьмич Е. Н. Поликультурное образование как путь преодоления проблем взаимодействия иммигрантов и коренного населения / Е. Н. Кузьмич // Интеграционные процессы в контексте поликультурного образования / Под. ред. Р. Н. Авербуха, Ш. И. Кубеновой, Н. П. Литвиновой, Г. В. Палаткиной. — Гатчина: Изд-во ЛОИЭФ, 2005. — С. 51-56.

5. Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джуринский. — М.: Просвещение, 2007. — 96 с.

6. Stewart V. A world transformed: how other countries are preparing students for the interconnected world of the 21st century // Phi Delta Kappan. — New York, 2005. — Vol. 87, № 3. — P: 229-232.

7. Essinger H: Inerkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften. In: Marburger, H. (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Auf gaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankf urt/M: Verlag fu r interkultureller Kommunikation, 1991. — 223 S.

8. Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу / Ольга Мілютіна // Порівняльно-педагогічні студії. — 2009. — №1. — С.38-44.

9. Glowka D. Uber einige Schwierigkeiten mit der «multikulturellen Erziehung» / D. Glowka // Erz. In der multikulturellen Gesellschaft. VE-Info. — 1987. — Nr. 17. — S.5.

10. Gogolin I. Einfuhrung in die interkulturelle Padagogik // I. Gogolin, M. Kriiger-Potratz. — Verlag Barbara Budrich; Opladen & Farmington Hills, 2006. — 262 S.

11. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung — eine Chance fur Europa? // Hohmann Manfred, Reich Hans. Ein Europa fur Mehrheiten und Minderheiten / M. Hohmann / Diskussion urn interkulturelle Erziehung. Munster/New York, 1989. —S. 1-32.

12. Гукаленко О.В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве / О.В. Гукаленко // Поликультурное образование и национальная школа: материалы «круглого стола» науч.-метод. журнала «Педагогика» Белогорск, 18-19 ноября 2004г. — 2004. — С.30-36.

13. Кузнецова Р. Х. Реализация педагогических возможностей этнокультуры в мультикультурном воспитании учащейся молодежи: автореф. дис. ... канд.пед.наук / Р. Х. Кузнецова. — Воронеж, 2005. — 23 с.

14. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Палаткина. — М., 2003. — 400 с.

15. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Монографическая серия научный редактор — директор ИОВ РАО докт. пед. наук В. И. Подобед. В 4-х томах. — Екатеринбург, 2000. — Том 2. — кн. 2. — С. 93–127.

16. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. — 1999. — №4. — С. 3-10.

17. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3 rd ed.). New York: Longman, 2000. — 449p.

18. Suzuki B.H. Curriculum transformation for multicultural education / B. H. Suzuki // Education and Urban Society. —1984. — P.294-322.

19. Sizemore B. The politics of multicultural education / B. Sizemore // Urban Education. — 1981. — P. 4-11.

20. Suzuki B. H. Multicultural education: What sit all about? / B. H. Suzuki // Integrated education. — 1979. — P. 43-50.

21. Swartz E. Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level / E. Swartz. Rochester. — NY: Rochester City School District, 1989. — 508 p.).

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 37.02: 371.134

Дзюбенко І. А. (УДПУ ім. П. Г. Тичини)

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У роботі розглянуті нові підходи щодо визначення понять, «компетентнісний підхід», «професійна компетентність», «пізнавально-інтелектуальна компетентність». На їх основі мотивується необхідність вирішення питань компетентності майбутніх учителів шляхом її реалізації у вищих педагогічних навчальних закладах за допомогою інноваційних технологій. Розкрито сутність поняття «пізнавально-інтелектуальна» компетентність та її складників.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність пізнавально-інтелектуальна компетентність.

В статье рассматриваются подходы относительно трактования понятий, «компетентностный подход», «профессиональная компетентность», «познавательно-интеллектуальная компетентность». На их основании мотивируется необходимость решения вопросов компетентности будущих учителей путем их реализации в высших учебных заведениях с помощью инновационных технологий. Раскрывается сущность понятия «познавательно-интелектуальная компетентность» и ее компонентов.

Ключевые слова: компетентности, компетентный учитель, компетентностный подход, познавательно-интеллектуальная компетентность.

The article discusses approaches with respect to interpretation of the concepts of "competence approach", "professional competence", "cognitive and intellectual competence." On their basis is motivated by the need to address issues of future teachers through their implementation in higher education with innovative technologies. The essence of the concept of "cognitive Intellectual competence" and its components.

Key words: capacity, competentent teaher, competentence approah, professional pedagogical competentenc.

Постановка наукової проблеми. Наприкінці ХХ століття освіта зіштовхнулася з колосальною конкуренцією. Складовою частиною цього процесу є вільний рух інтелектуальних ресурсів – інформації, наукових парадигм, інновацій та їх носіїв. Радикальні зміни в житті українського суспільства на початку ХХІ століття вимагають засвоєння нових моделей пізнання, долучення до світового досвіду та інформаційного простору. Зміна пріоритетів у цінностях та цілях освіти, перехід від технократичного підходу до реалізації його гуманістичної сутності обумовлює актуальність проблеми підготовки спеціалістів у нових соціально-економічних умовах.

В даний час між різними країнами розгортається конкурентна боротьба за якість інтелектуальних ресурсів, які є основою будь-якої нації. У зв`язку з цим підготовка майбутніх спеціалістів, формування їх інтелектуальних та професійних здібностей є важливим завданням державної політики в галузі освіти.

Головною рисою нової парадигми освіти стає перехід від освітньої концепції надбання знань, вмінь та навичок, необхідних для діяльності в певних стандартних умовах, до концепції розвитку особистості , системи неперервного формування творчого мислення і розвитку здібностей студентів. Наша держава вимагає навчати студентів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв`язувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці. Тобто дати поштовх творчості, розвинути закладений інтелектуальний потенціал, виховати

сміливість думки, формувати у майбутніх учителів базові компетентності, особливо пізнавально-інтелектуальну компетентність, як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються, виховати потребу в творчому способі життя [1].

Аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить про необхідність, формування наукового підґрунтя, у контексті якого доцільно продовжити дослідницький пошук у визначеному напрямі. Це стосується насамперед:

проблеми формування інноваційного творчого мислення (Л. Виготський, В. Делія, В. Долженко, В. Бондар, В. Лозова, М. Холодна та ін.);

досліджень проблеми формування пізнавально-інтелектуальної компетентності у майбутніх вчителів (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова та ін.).

Мета цієї статті полягає у з`ясуванні інноваційного підходу до формування «пізнавально-інтелектуальної компетентності» майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Історико-педагогічні передумови виникнення інноваційних процесів в освіті беруть свій початок у школах найдавніших держав світу. Найбільш яскраво це проявляється у школі Конфуція, відкритому житті, побудованому на діалозі, в якій не лише навчали, а й виховували. Ці принципи отримали свій развиток у концепціях та діяльності філософів-педагогів Давньої Греції, які створили гуманістичні парадигми і концепції розвитку особистості педагога та вихованця в процесі навчання. Академію Платона і Лікей Арістотеля потрібно вважати першозвістниками інноваційної вищої освіти у світі.

На Другому Міжнародному конгресі у Сеулі одною з тем для обговорення стала тема «Оновлення процесу навчання і підготовки кадрів». В обговоренні було наголошено, що для тих, хто навчатиметься у XXI столітті, постає вимога інноваційних підходів до ТПО. Це потребує переорієнтації навчальних планів і програм для включення нових предметів і важливих питань. Нова інформаційна технологія відкриває нові можливості навчання, що засновані на нових технологіях. Стає можливим використовувати і застосовувати як прості, так і сучасні складні технології, інформаційні і комунікаційні технології в навчальному процесі в системі ТПО без втрати цінних аспектів традиційних методів навчання, зокрема, особистісний характер відносин «учень – учитель». Навчання, засноване на технологіях, покликане відіграти важливу роль у розвитку культури учіння протягом усього життя з її здатністю надання тим, хто навчається, нових можливостей задоволення їхніх потреб у навчанні і підготовці [7].

Розглянемо методологічні основи дослідження інноваційного освітнього середовища вузу, що формує особистість з нетрадиційним мисленням, а саме ту, що володіє професійними компетентностями, здібністю прогнозувати прийняті рішення, передбачати його результати; високодуховну і моральну, з активною громадянською позицією; особистість, що має можливість внести свій особистий вклад в рішення актуальних проблем життєдіяльності суспільства і держави. Таке навчання потребує інноваційних підходів. Сукупність підходів, що складають методологічну основу дослідження, включає: особистісно орієнтований, аксіологічний, системний, інноваційний, средовищний, компетентнісний підходи. Саме компетентнісний підхід пов`язаний з організацією навчально-виховного процесу, що формує основи професійної компетентності, орієнтується здебільшого на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно зорієнтувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети, а головне – творчо мислити. Відомо, що основними рисами творчого мислення є: самостійний перенос знань та умінь в нову ситуацію; вміння бачити нові проблеми; нову функцію знайомого об`єкту; структуру об`єкту, що вивчається; альтернативні рішення; вміння комбінувати відомі раніше рішення проблеми для створення нового способу; створювати оригінальне рішення при відомих інших.

Компетентність фахівця з вищою освітою (професійна компетентність) – це виявлені ним на практиці прагнення й здібності, готовність реалізовувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійному і соціальному середовищі, усвідомлення соціальної значущості й особистісної відповідальності: за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [5].

Ми вважаємо за доцільне в професійній освіті розвивати пізнавально-інтелектуальну компетентність як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються. Вона є однією з базових компетентностей вчителя, що виявляється, з одного боку, у тому, як особистість сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається навколо неї, як у педагогічному процесі, так і у всьому, що оточує її, а з іншого боку, в тому, як і які рішення вона приймає у тих чи інших складних ситуаціях. Пізнавально-інтелектуальну компетентність ми розглядаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення. Передбачається ієрархічний інваріант від 1-го до 3-го рівня (інтелектуально-професійне трактування) і рух від нижнього рівня (аналітико-системного) до вищого (творчого).

Початковий рівень – репродуктивна діяльність (вміння механічно відтворювати засвоєну **інформацію,** передати зміст тексту підручника, діяльність на основі певної інструкції тощо). Алгоритмічний рівень – стандартне вирішення завдань, діяльність за добре відомим алгоритмом. Творчий рівень – **інтелектуально-пошукова** діяльність, пов`язана з вирішенням нестандартними методами і прийомами.

Висновок. Домінантною специфічною рисою, характерною для професії вчителя, обов`язковою на всіх стадіях формування його професійної діяльності та мобільності, відзначаємо самоосвіту, самовдосконалення. Отож, можемо зробити висновок, що творчість, з одного боку потребує вміння відмовлятися від стереотипів, а з другого – вона неможлива без таких стереотипів, бо вони є її базою. Тому навчання повинно, з одного боку, прищеплювати стереотипні навички, уміння, знання, а, з другого – бути інноваційним, творчим, створювати установку на можливу необхідність відмовитися від них в пошуках інших знань та способів діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы педагогической инноватики: Материалы международной научно-практической конференции. Под ред. В. П. Делия. ИСЭПиМ, 22-23 апреля 2009г. – Балашиха, ИСЭПиМ, 2009. – 373 с.

2. Віаніс-Трофименко К, Лісовенко Г. Підвищення професійної компетентності педагога / К Віаніс-Трофименко, Г. Лісовенко // Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 7(55)).

3. Зязюн І., Сагач Г. Краса педагогічної дії / І. Зязюн, Г. Сагач //Навч.посібник.- К., 1997. –302, 117.

4. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми освіти / В. Крижко // Навч. посібн. – К.: Освіта України, 2005. – 440с.,183

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук -К.: «К і С», 2004. – 112 с. 7.

6. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі – Ізмаїл: ІДТУ,2007. – 236 с. 10

7. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія. /За ред. Н. Ничкало, В. Кудіна. – Черкаси: Вибір,2002. – 322 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Пащенко Д. І.

УДК 378:373.31+372.874
к. пед. н., доц. **Колесник Н. Є.** (ЖДУ)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання; розглянуто поняття "технологія", "педагогічні технології", "інноваційні технології", "інноваційні технології на уроках трудового навчання"; запропоновано критерії ефективної творчої діяльності майбутніх учителів до використання технології формування особистості молодшого школяра; представлена змістова характеристика використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання в початковій школі.

Ключові слова: технологія, педагогічні технології, інноваційні технології, інноваційні технології на уроках трудового навчання.

В статье проанализирована проблема подготовки будущих учителей начальных классов к использованию инновационных технологий на уроках трудовой учебы; рассмотрено понятие "технология", "педагогические технологии", "инновационные технологии", "инновационные технологии на уроках трудового обучения"; предложены критерии эффективной творческой деятельности будущих учителей к использованию технологии формирования личности младшего школьника; представленная смысловая характеристика использования инновационных технологий на уроках трудовой учебы в начальной школе.

Ключевые слова: технология, педагогические технологии, инновационные технологии, инновационные технологии на уроках трудового обучения.

In the article the problem of preparation of future teachers of initial classes is analysed to the use of innovative technologies on the lessons of labour studies; a concept "technology", "pedagogical technologies", "innovative technologies", "innovative technologies, is considered on the lessons of labour studies"; the criteria of effective creative activity of future teachers are offered to the use of technology of forming of personality of junior schoolboy; the presented semantic description of the use of innovative technologies is on the lessons of labour studies at initial school.

Keywords: technology, pedagogical technologies, innovative technologies, innovative technologies on the lessons of labour studies.

Постановка проблеми. У зв'язку з входженням вищої освіти України до Європейського освітнього простору поступово відбувається перехід до ступеневої підготовки фахівців. Розробка державних стандартів вищої педагогічної школи вимагає інноваційного підходу змістового наповнення освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Особливої труднощі відчуваються у створенні навчальних планів і програм та методичного забезпечення, які стосуються фахової підготовки вчителів початкової школи. Це пов'язано, зокрема, з багатоаспектністю, багатовекторністю діяльності педагога, який має бути готовим до ознайомлення школярів з усіма освітніми галузями Державного стандарту початкової загальної освіти на відповідному рівні. Саме його вимоги до навчальних досягнень молодших школярів мають стати орієнтиром у проектуванні навчальних планів і програм, створенні навчально-методичних посібників для підготовки вчителів початкової школи. Теоретична та методична підготовка до викладання кожної освітньої галузі має бути наскрізною упродовж здобуття всіх рівнів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи показує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до

питань філософії освіти і багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної підготовки (А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Горська, П. Гусак, В. Євдокимов, А. Капська, О. Пєхота, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін.), системи психолого-педагогічної та методичної підготовки (К. Авраменко, Н. Дем'яненко, О. Кульчицька, Н. Ничкало, О. Пономарьова, С. Сисоєва, Л. Хомич, Я. Цехмістер та ін.), теоретико-методичних основ підготовки (В. Бутенко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, А. Линенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Тименко, О. Шевнюк, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О. Антонова, О. Бабченко, В. Борисов, Л. Гусейнова, Г. Ніколаї, Г. Шевченко, В. Шульгіна та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є проаналізувати проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Зміни професійної освіти, засновані на пошуку сучасних ефективних інформаційних технологій, диверсифікованості і все більшому ускладненні педагогічної діяльності, вимагають значного підвищення якості і ефективності навчально-виховного процесу в підготовки майбутніх учителів. Особлива роль у школі належить вчителю початкових класів, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладається «фундамент» людської особистості.

Саме вчитель початкової школи, за напрямом своєї професійної діяльності, покликаний здійснювати взаємодію з учнями на ідеях гуманізму і прийняття дитини як унікальної, значущої, неповторної особистості та формувати з цією метою особливе розвивальне середовище. У сучасних умовах зростає роль освіти і культури, які, тільки перебуваючи в тісному взаємозв'язку, здатні залучати особистість до соціально культурного досвіду людства.

Якість підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів забезпечується обраною технологією.

В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що практично реалізується [1]. І. Лернер пов'язує педагогічну технологію з формуванням цілей через результати навчання [3, с. 17]. І. Дмитрук, О. Падалка визначають технологію навчання як наукову основу застосування різноманітних методів навчання [1].

Основним призначенням педагогічних технологій, на думку академіка О. Савченко, має стати рух від «людини освіченої – до людини культури», тобто сьогодні необхідно здійснити культуротворчий підхід до освіти [6].

Н. Ничкало розглядає технологію навчання як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії [4, с. 444].

Ми дотримуємося визначення педагогічної технології як способу системної організації спільної діяльності викладача і студентів на основі дидактичних засобів і умов навчання як єдиної функціональної системи педагогічної взаємодії викладача зі студентами в освітньому процесі, як способу структурування в цьому процесі навчального матеріалу, діяльності викладача і навчальної діяльності студентів. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті технологічного підходу є структурним елементом професійної підготовки.

Незаперечно, що праця вчителя початкових класів є складною і різноманітною. Вона передбачає низку науково-організаційних аспектів, до яких належать: планування роботи майбутнього вчителя на уроці (написання конспекту уроку); організація навчальної діяльності учнів (передбачає теоретичне ознайомлення з новим матеріалом, демонстрація особистого вміння виконувати окремі дії); стимулювання навчальної діяльності учнів (оцінка діяльності учня за 12-бальною системою); контроль за виконанням навчальних дій (види та форми контролю (усний, письмовий, комплексний,

тестовий і ін.); аналіз результатів навчальної діяльності школярів (учитель вносить корективи для засвоєння учнями матеріалу на основі оцінок або результатів виконання інших робіт); діяльність майбутнього вчителя початкових класів спрямована на розвиток логічного мислення та культури спілкування учнів.

Для успішного використання інноваційних підходів у навчально-виховному процесі молодших школярів студент, насамперед, повинен у повній мірі бути обізнаним зі змістом сучасної початкової освіти. Зміст освіти – це чітко окреслена система знань, умінь та навичок, що ними повинні оволодіти учні впродовж усіх років навчання в школі і яка впливає на формування особистості учня як активного громадянина незалежної України [5, с. 25].

Майбутній учитель початкових класів також повинен усвідомлювати, що зміст освіти – це складне динамічне явище, до якого висуваються певні вимоги (такі вимоги ставлять і до підручників, і до навчальних планів та програм), а саме: знання мають бути справді науковими і відображати досягнення науки та техніки в державі; зміст освіти має базуватися на досягненнях національної культури, розвитку державної мови та народних традицій, враховувати принципи історизму; передбачати послідовність, систематичність та доступність у засвоєнні знань учнями; враховувати розвиток вікових та індивідуальних особливостей школярів їх інтелект; базуватися на свідомому оволодінні знаннями та власній активності учнів у навчальному процесі.

При використанні новітніх технологій у майбутніх учителів формуються не тільки цілісні уявлення про загальні засади педагогічних інновацій, системні та модульні інноваційні педагогічні технології. Студенти, насамперед, вивчають особливості та методику використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі (технологія розвивального навчання, технологія організації навчальної проектної діяльності в початковій школі, технологія диференційованого навчання, ігрові навчальні технології, інтерактивні технології розвитку критичного мислення молодших школярів, впровадження інтеграції у навчально-виховний процес початкових шкіл, технологія проблемного навчання, форми та методи колективного навчання на уроках в початкових класах, методика використання інтерактивних вправ у навчально-виховному процесі початкових шкіл і ін.).

На сучасному етапі, на наш погляд, базовими для підготовки майбутніх учителів нового типу можуть стати технології проблемного, особистісно орієнтованого навчання, технологія розвитку особистості молодших школярів, елементи яких важливо використовувати при здійсненні навчально-виховного процесу за традиційної системою. Тому зробимо їх короткий огляд.

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів [5, с. 41].

У процесі підготовки до використання елементів проблемного навчання майбутній вчитель повинен набути знань, що дадуть змогу: уміти ставити перед класом навчальні завдання в зрозумілій для учнів формі; виконувати функцію координатора і партнера, допомагати окремим учням чи групам; намагатися зіткнути учнів з проблемою і процесом її глибокого дослідження, стимулювати творче мислення за допомогою запитань; виявляти терпимість до помилок учнів у процесі пошуку власного рішення; пропонувати свою допомогу чи адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли учень починає почувати безнадійність свого пошуку.

Лише при врахуванні послідовних етапів роботи вчителя з молодшими школярами проблемне навчання принесе позитивні результати. Особистісно зорієнтована технологія – це освітня технологія, головною метою якої є взаємний і плідний розвиток особистості

педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні, партнерстві та спільній діяльності. Основне завдання – надання допомоги учневі у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу, своєї професійної діяльності. Основними вимогами до розробки дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого процесу є: навчальний матеріал повинен виявляти зміст досвіду учня, урахування його попереднього навчання; виклад знань у підручнику мусить бути спрямований на перетворення особистого досвіду кожного учня; узгодження досвіду учня з науковим змістом, що задається; стимулювання самоцінної освітньої діяльності – можливість саморозвитку, самоосвіти, самовираження в процесі оволодіння знаннями; можливість вибору учнем з навчального матеріалу того чи іншого завдання; стимулювання учнів до самостійного вибору способів опрацювання навчального матеріалу; забезпечення контролю і оцінки. Отже, переконуємося, що лише знання технології та вміле її використання майбутніми педагогами в навчально-виховному процесі молодших школярів принесуть бажані результати.

Знання майбутніми вчителями технології розвитку особистості також є важливими при здійсненні навчально-виховного процесу. Адже технологія розвитку особистості являє собою процес руху від простого до складного, від відомого до невідомого, збільшення фізичних та інтелектуальних сил учня, відмирання старих якостей і зародження нових, набуття певного життєвого досвіду. Технологія формування особистості являє собою педагогічну діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем активності, надійності та гарантованості результату, ніж це є нині за традиційних методик навчання. Таким чином, технологія формування особистості поєднує у собі впорядковану сукупність дій, операцій, процедур, які забезпечують діагнозований та гарантований результат в умовах освітнього процесу, що змінюється динамічно.

Критеріями ефективної творчої діяльності майбутнього вчителя до використання технології формування особистості молодшого школяра є: наявність чіткої заданої мети та завдань її досягнення; обґрунтування змісту матеріалу, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань; мотиваційне забезпечення діяльності вчителя й учня при проведенні уроків.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка виконання студентських проектів у процесі творчої діяльності створює умови, сприятливі для розвитку пізнавальних інтересів, позитивних змін у знаннях, навичках і вміннях, оскільки вимагає нового погляду на них з різних точок зору. Досить часто на заняттях методики трудового навчання застосовуються групові проекти, які передбачають створення виробу, що об’єднує індивідуальні роботи кожного члена групи. Наприклад, під час роботи над проектом "Персонажі настільного театру" поєднувались індивідуальні роботи студентів в спільний об’єкт проектування, варіанти якого спочатку обговорювались в міні-групах. При цьому логіка побудови діяльності майбутніх учителів початкових класів відповідала спільній структурі проектування, при якій уся група колективно вирішувала одну проблему, разом опановуючи загальну тему. Зазначимо, що виконання таких проектів дають змогу виявити комунікативні здібності, розвивають ініціативу і самостійність кожного студента, відповідальність за загальну справу.

Після ознайомлення студентів з теоретичними засадами методу проектів, демонстрації різних етапів проектування, з досвідом роботи вчителів початкових класів майбутні вчителі самостійно розробляють і проводять уроки праці за проектними технологіями. У практиці початкової школи в трудовому навчанні широко використовуються творчі короткотривалі проекти. Наприклад, тема проекту "Виготовлення одягу для ляльки" (лялька з паперу) проведеного в 4 класі. Студентка поділила учнів на групи по 4 особи з чітко визначеними ролями: дизайнер, майстер, робітники. Дизайнер відповідав за пошук та підбір відповідного виробу, виготовлення його ескізу. Ескіз одягу створювався з окремих елементів способом, підбору. Від дизайнера залежав теоретичний старт проекту і успіх загалом. Чіткий опис

технологічного процесу, можливість вибору виробу, наявність фотографій, карток та ескізів одягу, полегшували свідомий вибір та виконання проекту учасниками групи.

Роботу координувала студентка. Майстер відповідав за відбір матеріалів та виготовлення виробу. Йому необхідно було визначити матеріали (тканину, папір) та інструменти; способи обробки матеріалів; спланувати технологічний процес. Робітники виконували трудові операції, передбачені технологічним процесом. Досить складно було дітям здійснювати самоконтроль своєї діяльності. По закінченню роботи був проведений захист проекту: дизайнер пояснив призначення даного одягу, представив його елементи та особливості виконання. Захист роботи проходив перед спеціальною експертною комісією у складі студентки та двох учнів. Для оцінювання проекту були запропоновані такі критерії: оригінальність моделі, вдале поєднання різних матеріалів, складність і обсяг виконаних робіт, охайність виконання, композиційна завершеність, кольорове рішення, відповідність задуму, оригінальність захисту, естетична привабливість.

Лабораторно-практичні заняття демонстрації фрагментів уроків з розробки творчих проектів як правило проходять цікаво, жваво. Теми проектів, проведених майбутніми вчителями в початкових класах найрізноманітніші: "Виготовлення емблеми захисників природи" (3 клас), "Проект рекламного плакату" (4 клас), "Народна лялька" (4 клас), "Моделі автомобілів різного призначення" (3 клас), "Місто майбутнього" (4 клас), "Карнавальні маски" (3 клас), "Іграшкова майстерня" (3 клас), "Ми-конструктори космічного корабля" (4 клас) тощо.

Зауважимо, що досвід роботи над проектами в початковій школі показав, що майбутнім учителям виступати в ролі керівника проекту значно важче, ніж викладати заздалегідь розраховані порції знань за підручниками та програмою. В процесі організації та застосування проектної діяльності в початковій школі на уроках праці у майбутніх педагогів розвиваються організаторські здібності, інтелектуальні здібності, підвищується рівень активності, свідомості, рівень творчої діяльності, підвищується мотивація для отримання необхідних знань, підвищується практична готовність до професійної діяльності, готовність аналізувати й оцінювати результати власної діяльності. У процесі проектно-технологічної діяльності важливо, щоб студенти усвідомили необхідність оволодіння алгоритмом організації проектів, формування в них елементів технологічної культури і розвиток здатності до генерації ідей, їх аналізу, самостійного ухвалення рішень, формування власної думки, позиції, взаємодії і діалогу в процесі розв’язування спільних задач, розробки та виготовлення проектів. Використання методу проектів робить навчальний процес творчим, стислим, а студента ВНЗ відповідальним і цілеспрямованим.

Використання методу проектів у педагогічному процесі під час лабораторно-практичних занять у Житомирському державному університеті імені Івана Франка є досить ефективним, оскільки він передбачає пошуково-дослідницьку діяльність студентів, участь в ньому сприяє розвитку творчості, ініціативи, критичного мислення, самостійності, самоконтролю, персоналізації навчання, сприяє подоланню відчуження студентів від навчально-виховного процесу. Спираючись на досвід роботи за проектними технологіями на заняттях освітньої галузі "Технології" з впевненістю можна стверджувати, що завдяки правильній організації навчального процесу, проекти поряд із традиційними формами навчання можуть вирішувати проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи, залучаючи їх до практичного вирішення професійно-значущих завдань.

Висновки. Таким чином, можемо стверджувати, що технологія формування особистості – складний динамічний процес, що передбачає розвиток у молодших школярів високих інтелектуальних сил, моралі на засадах позитивних загальнолюдських якостей, підготовку до творчої праці в майбутньому житті та до виконання функцій справжнього громадянина незалежної держави. Отже, важливим елементом є знання сутності та вміле використання даної технології майбутніми педагогами в навчально-виховному процесі молодших школярів. Освоєння суті та методики використання даних

технологій дають можливість майбутнім учителям змінюватися і розвиватися, реалізувати свої можливості, вдосконалюватися і самоутверджуватися. Щоб постійно підтримувати інтерес майбутніх фахівців початкової освіти до сучасних освітніх технологій, потрібно паралельно з традиційними формами навчання уводити до навчального процесу такі форми, як тренінги, ділові ігри, проблемні семінари, психолого-педагогічні дослідження, де в ході колективних дискусій студенти одержують і аналізують інформацію про сучасні педагогічні технології.

Отже, при використанні інноваційних технологій здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, рівень яких відповідає сучасним вимогам початкової школи. Майбутній учитель засвоює види теоретичної діяльності інноваційних технологій, розуміється на тенденціях, здатний ефективно застосовувати нові навчальні технології у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогіка, 1989. – 191 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [методичний посібник] / уклад. О. Пометун, Л. Широроженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
3. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1996. – С. 17.
4. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Пометун О.І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ: [навчальний посібник] / О.І. Пометун, О.А. Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2007. – 66 с.
6. Савченко О.Я. Школа культури – діалог з В.О. Сухомлинським // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 1-5.
7. Сисоєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / Сисоєва С. – К.: Поліграф. книга, 1999. – 407 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н.А.

УДК 378.147.091

к. пед. н. **Кочерга О. М.**
(ПГПК ім. І. Я. Франка)

ОРІЄНТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті теоретично обґрунтовано особливу роль педагогічної практики як важливої педагогічної умови становлення особистості майбутнього вчителя початкових класів та формування у нього соціальної відповідальності. Автор пропонує власний досвід щодо використання інноваційних форм та методів у процесі організації різних видів практики студентів в умовах педагогічного коледжу: педагогічна майстерня, педагогічна розвідка, ділова гра, семінар-практикум тощо.

Ключові слова: учитель початкових класів, професійна підготовка, педагогічна практика, соціальна відповідальність учителя, соціально відповідальна поведінка, педагогічна майстерня, педагогічна розвідка.

В статье теоретически обоснованно особенное значение педагогической практики как важного педагогического условия становления личности будущего учителя начальных классов и формирования у него социальной ответственности. Автор предлагает собственный опыт использования инновационных форм и методов в процессе организации различных видов практики студентов в условиях педагогического

колледжа: педагогическая мастерская, педагогическая разведка, деловая игра, семинар-практикум и т.п.

Ключевые слова: учитель начальных классов, профессиональная подготовка, педагогическая практика, социальная ответственность учителя, социально ответственное поведение, педагогическая мастерская, педагогическая разведка.

The article deals with the theoretical background of the pedagogical practice special role as an important pedagogical condition of the primary school future teacher personality experience and his social forming responsibility. The author shares her own experience in the sphere of innovation forms and methods in the process of different kinds of students practice organization in the pedagogical college: pedagogical activity, pedagogical investigation, business game, practice-seminar etc.

Key words: primary school teacher, professional training, pedagogical practice, teachers social responsibility, social responsible behavior, pedagogical activity, pedagogical investigation.

Актуальність проблеми. Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, її поступова інтеграція до європейського освітнього простору ставлять перед вітчизняною системою освіти нові вимоги, серед яких особливого значення набуває удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, одним із важливих шляхів якої є безпосередній зв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики.

Педагогічна практика – це важлива складова навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, під час проходження якої відбувається всебічний розвиток і формування майбутнього вчителя-вихователя; це перша серйозна перевірка готовності майбутнього вчителя присвятити своє життя справі навчання та виховання підростаючих поколінь.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі практичної підготовки майбутніх учителів присвятили свої дослідження такі науковці як О. Абдулліна, О. Атрушкевич, Н. Загрязкіна,І. Зязюн, С. Кара, Г. Кіт, В. Ковальчук, М. Козій, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Л. Манчуленко, О. Мороз, Л. Пшенична, В. Сластьонін, І. Табачек, Л. Хомич, Р. Хмель та ін. Всі науковці одностайні у тому, що педагогічна практика є однією з важливих ланок у системі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, в ході якої студенти-практиканти мають змогу набути практичних умінь та навичок організації навчально-виховного процесу у сучасній школі; придбати перший досвід професійного спілкування з учнями, їх батьками, колегами; удосконалити професійні уміння та особистісні якості, які дозволяють ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Метою статті є аналіз інноваційних підходів до організації педагогічної практики студентів педагогічного коледжу з метою формування у них соціальної відповідальності як важливої професійної якості учителя.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап реформування освіти, всіх ланок суспільного життя ставить нові вимоги до вирішення проблем професійного становлення особистості вчителя, в тому числі і до формування соціальної відповідальності педагога, від якого великою мірою залежить майбутнє суспільства.

На основі проведеного теоретичного дослідження нами з'ясовано, що проблема відповідальності педагога була актуальною в усі часи. У своїх наукових працях автори роблять спробу розкрити роль педагога у житті суспільства, в долі конкретної особистості, аналізують найсуттєвіші обов'язки учителя, які полягають у високому покликанні служити батьківщині і рідному народові, розкривають педагогічні умови та шляхи формування відповідальності педагога.

Соціальна відповідальність вчителя − це інтегральна професійна якість особистості вчителя, що включає в себе усвідомлення суспільної значущості своєї діяльності, чітке

знання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи. Соціальна відповідальність репрезентується трьома визначальними ознаками: внутрішньою мотивацією, глибокими знаннями, достатніми уміннями соціально-значущих вчинків, дій та адекватною поведінкою.

Соціальна відповідальність розглядається нами як одна із провідних професійних та громадянських якостей сучасного вчителя. Методологічними основами педагогічного дослідження проблеми формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя у процесі його професійно-педагогічної підготовки слід вважати: детальний аналіз і характеристику соціальної відповідальності як філософської, соціологічної та психологічної проблеми; усвідомлення ролі та місця відповідальності в структурі особистості; визначення цілей та завдань формування соціальної відповідальності як важливої професійної якості педагога.

Результативність формування соціальної відповідальності як важливого показника професіоналізму вчителя великою мірою залежить від цілого ряду педагогічних умов, дотримання яких при організації навчально-пізнавальної діяльності стимулює розвиток соціальної відповідальності студентів і підвищує її роль у професійному становленні майбутніх педагогів.

У процесі дослідження на основі аналізу цілого ряду праць нами теоретично виділено пріоритетні педагогічні умови формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу – майбутніх учителів початкових класів: формування соціальної відповідальності студентів через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін; спрямованість педагогічної практики на формування навичок відповідальної поведінки; формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання студентів педагогічного коледжу. В межах цієї статті ми проаналізуємо процес формування соціальної відповідальності студентів через організацію різних видів педагогічної практики в умовах педагогічного коледжу.

Отже, як уже зазначалося, однією з важливих педагогічних умов підвищення ефективності прояву соціальної відповідальності майбутнього вчителя є спрямованість педагогічної практики на формування навичок соціально відповідальної поведінки у студентів педагогічного коледжу. Ця умова базується на положенні про те, що провідною ланкою в системі формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу є педагогічна практика, в ході якої вони мають нагоду об'єктивно оцінити свої можливості, готовність виконувати професійні обов'язки, коректувати їх, проявляти відповідальне ставлення до педагогічної праці. Упродовж усіх видів практик здійснюється виховна робота, спрямована на формування професійних навичок, активної життєвої позиції, сукупності громадянських і моральних якостей майбутнього педагога. Студент і студентський колектив виступають одночасно і як суб'єкт виховання. Педагогічна практика має тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів та виконує ряд функцій: адаптаційну (студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми); навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок); виховну (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання); розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери); діагностичну (перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності).

На підставі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень із проблеми практичної підготовки майбутнього вчителя (О. Л. Абдуліна, С. У. Гончаренко, О. М. Мельник, Р. І. Хмелюк, О. І. Щербаков та ін.) нами визначено педагогічні вимоги до

організації практики, яких слід дотримуватися з метою формування соціальної відповідальності у студентів: врахування результатів діагностики рівня сформованості соціальної відповідальності студентів під час розробки програми педагогічної практики, добору педагогічних завдань, визначенні форми звітності та контролю практичної діяльності майбутніх учителів; конструювання системи навчально-практичних різнорівневих завдань для студентів з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями сформованості соціальної відповідальності, обґрунтування можливості вибору окремих видів завдань; проведення настановчих конференцій з метою уточнення та конкретизації завдань програми практики; вибір бази різних видів практики з урахуванням можливості їх позитивного впливу на процес формування соціально відповідальної особистості студента; забезпечення керівництва практикою досвідченими викладачами коледжу і кваліфікованими вчителями-класоводами; проведення науково-методичних консультацій зі студентами, систематичний контроль за виконанням завдань програми; організація колективного обговорення й аналізу, самоаналізу й самооцінювання рівня сформованості відповідального ставлення студентів до підготовки, проведення практики, виконання завдань викладачів, оформлення звітної документації тощо; підведення підсумків педагогічної практики в напрямку реалізації завдань з досліджуваної проблеми.

Згідно з навчальним планом підготовки спеціалістів за спеціальністю „Початкова освіта" освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст" передбачено такі основні види практики студентів:

- педагогічна практика „Організація позакласної та позашкільної виховної роботи з учнями початкової школи" (IV–V-й навчальні семестри);
- педагогічна практика „Виховні години в школі" (VI–VII-й навчальні семестри);
- педагогічна практика „Пробні уроки в школі" (VI–VII навчальні семестри);
- практика в літніх оздоровчих таборах (VI-й навчальний семестр);
- педагогічна практика „Перші дні дитини в школі" (VIII-й навчальний семестр);
- переддипломна педагогічна практика(VIII-й навчальний семестр).

Під час розробки експериментальної методики проаналізовано мету, завдання і зміст різних видів педагогічної практики відповідно до цілей і завдань процесу формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя. Зупинимось коротко на їх висвітленні.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту ми не мали можливості змінити логіку проведення різних видів практики. Щоб активізувати роботу з формування соціальної відповідальності у студентів, ми намагалися внести зміни до процесу підготовки майбутніх учителів перед проведенням різних видів практики, включити до змісту практики спеціально розроблені практичні завдання, передбачити активні методи і прийоми обговорення результатів практики.

Досвід відвідування занять студентів-практикантів переконує у тому, що успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня і майстерності викладачів. Вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості. Саме ці фактори багато в чому визначають професійну придатність майбутнього спеціаліста, впливають на формування його професійно важливих якостей, в тому числі і на його відповідальність за виконання навчальних обов'язків, за власне професійне становлення. Саме тому в процесі підготовки до формувального етапу педагогічного експерименту нами були ретельно відібрані школа, класи, в яких будуть проходити практику студенти експериментальних груп нашого дослідження, проведена підготовча робота з учителями початкових класів, викладачами педагогічного коледжу, залученими до керівництва практикою.

Педагогічна практика „Організація позакласної та позашкільної виховної роботи з учнями початкової школи" (IV–V-й навчальні семестри) є першою сходинкою залучення студентів до практичної фахової підготовки.

Майбутні педагоги мають можливість: познайомитися із педагогічним досвідом учителів щодо організації позакласної виховної роботи молодших школярів, із специфікою її планування та проведення; самостійно організовувати різні форми виховної роботи з учнями; спостерігати за їхньою поведінкою, набувати досвіду спілкування з учнями, вчителем. Цей вид практики має важливе значення у поглибленні знань про обрану професію, у забезпеченні адаптації студентів до умов шкільного життя, у формуванні практичних умінь та навичок взаємодії з учнями. З метою підвищення ефективності даного виду практики на процес формування соціальної відповідальності студентів у її організацію нами передбачалося внесення деяких змін. Так, в перші чотири тижні перед початком проходження практики зі студентами (крім спільної настановчої конференції, проведеної заступником директора з виробничої практики) проводились підготовчі заняття-консультації, метою яких було забезпечення успішного виведення діяльності студентів у зовнішню професійну діяльність. Такі заняття проводились нами у формі педагогічних майстерень, в основі яких лежали елементи театральної педагогіки. Ці заняття проводились викладачами-керівниками практики „Організація позакласної та позашкільної роботи" зі студентами-другокурсниками. Для підвищення їхньої ефективності та з метою наближення до реальних умов професійної діяльності до їх проведення залучались вчителі початкових класів, кращі студенти старших курсів.

Звернення до педагогічних майстерень продиктовано необхідністю збагатити практичний досвід організації та проведення різних форм і методів позакласної роботи студентами в умовах педагогічної практики та уникнути вияву у значної частини студентів негативних проявів емоційного стану (страху перед новими труднощами, які виникають в ході педагогічної практики, що супроводжуються скованістю та емоційною невиразністю, невпевненістю у своїх діях, „прив'язаністю" до конспекту заняття тощо). Педагогічні майстерні в нашому експерименті спрямовані на те, щоб нейтралізувати чинники, які спричиняють високу ситуативну тривожність у практикантів, їхнє надмірне хвилювання; вселити їм впевненість у професійних уміннях і задатках, адже саме з їх допомогою створюються оптимальні умови переходу від навчально-пізнавальної до професійної діяльності.

Продуктивність цієї форми організації підготовчої роботи до педагогічної практики полягала в тому, що увага і активність студентів-початківців спрямовувалась не лише на вивчення окремих аспектів виховної роботи вчителя, але й на оволодіння системою педагогічної діяльності, вироблення впевненості у власних можливостях.

На першому занятті, яке проводилось у формі бесіди-консультації, викладач детально знайомив студентів із специфікою цього виду практики, детально аналізував основні завдання, чітко формулював вимоги до студентів, яких вони повинні дотримуватись на різних етапах практики (підготовчому, основному, підсумковому). Викладач наводив приклади відповідального і безвідповідального ставлення студентів до проходження практики, разом із студентами прогнозувались їхні наслідки.

Інші п'ять занять були спрямовані на вироблення у студентів елементарних умінь складання плану-конспекту заняття, самостійного підбору цікавого матеріалу до його змісту; на формування навичок вільно триматись перед учнівською аудиторією, користуючись при цьому вербальними та невербальними засобами спілкування з дітьми; на збагачення досвіду студентів проведення різних форм та методів виховної роботи з учнями початкової школи; на усталення навичок розв'язання проблемних ситуацій, виховних колізій тощо. Серед доцільних методів підготовки студентів до педагогічної практики, які включались до структури педагогічних майстерень, використовувались методи ігрового проектування, моделювання фрагментів занять з поступовим їх програванням, імітування елементів виховної взаємодії, створення педагогічних ситуацій

за власним досвідом практичної діяльності в школі, ділові ігри, елементи майстер-класу тощо.

Після завершення підготовчого етапу студенти включались у реальний процес проведення практики з позакласної виховної роботи. Діяльність педагогічних майстерень із коледжу переносилась до школи, де студенти мали можливість спостерігати за роботою вчителя-майстра, переймаючи його досвід, його ставлення до виконання професійних обов'язків; за роботою одногрупників, аналізуючи їхні досягнення і недоліки, встановлюючи зовнішні та внутрішні причини їх існування, ділились власними думками, ідеями, задумами. У період шкільних канікул (осінніх, зимових та весняних) кращі студенти мали можливість під керівництвом викладача самостійно демонструвати власні здобутки в ході проведення таких форм роботи як „педагогічні ярмарки", „аукціон цікавих ідей", „педагогічні посиденьки", семінари-практикуми, захист методичних портфоліо та ін.

П'ятирічний досвід організації практики на зразок педагогічних майстерень дає підстави стверджувати, що у процесі експериментального навчання вони вирішували такі завдання: поглиблювали і закріплювали теоретичні знання, здобуті на аудиторних заняттях; забезпечували зв'язок теоретичних знань із фахових дисциплін з реальним педагогічним процесом; беручи за основу здобуті знання з психології, педагогіки, методик викладання, студенти готувались до проведення навчально-виховної роботи в початкових класах із використанням методів, прийомів, форм і видів робіт, які сприяють активізації пізнавальної діяльності молодшого школяра; виховували стійкий інтерес до педагогічної діяльності; збагачували індивідуальний досвід студентів за рахунок отримання нових емпіричних узагальнень про педагогічний процес і діяльність учителя; дали змогу студентам сформувати уявлення про власні педагогічні здібності, особистісні якості; формували педагогічні вміння і навички.

У ході дослідження нами були визначені ефективні умови впливу педагогічних майстерень на процес формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя:

1. Цілеспрямованість діяльності учасників педагогічної майстерні на формування вчителя-професіонала, активного, творчого, відповідального.
2. Побудова цікавого змісту роботи педагогічної майстерні відповідно до професійних позицій і педагогічного досвіду учителя.
3. Зосередження активності студентів на формуванні професійної умілості.
4. Забезпечення гуманних доброзичливих взаємин у системі „викладач, вчитель – студент", щирого позитивного ставлення до студентів; при оцінюванні професійно-рольової поведінки практиканта акцентування уваги на її позитивних моментах, найефективніших проявах.
5. Практична значущість проведених занять, що передбачає допомогу в подоланні психологічних проблем. Допомога повинна бути індивідуальною, керівник практики має ставитись до кожного студента як до унікальної особистості, давати змогу практиканту висловити свою думку, отримати необхідну консультацію, допомогу або роз'яснення тієї чи іншої ситуації.

З метою формування у студентів соціальної відповідальності іншою нетрадиційною технологією проведення педагогічної практики була „Педагогічна розвідка", в основу якої покладена система педагогічних завдань, що визначали зміст практики студентів III-х курсів. Ця технологія є комплексною, до її складу включали метод гри, мозковий штурм, роботу в групах, обмін ідеями та ін.

Робота здійснювалась за наступними етапами.

І. Підготовчий етап проводився за тиждень перед початком практики і передбачав: вироблення стратегії організації практики викладачем спільно з адміністрацією та вчителями початкових класів школи, в якій мала проводитись практика; організацію студентів до виконання діяльності в період практики: постановка перед ними цілей і завдань практики, мотивація їхньої роботи; розподіл ролей між учасниками „педагогічної розвідки". Ролі розподілялись наступним чином: командир розвідувальної

групи, головний експерт і консультант – викладач; замкомандира − студент; провідники – заступник директора школи, вчителі початкових класів; розвідувальні загони на чолі з командиром – групи студентів, розподілені за конкретними класами. Командир (викладач) ознайомлював студентів з основними функціями та змістом діяльності всіх учасників відповідно визначених ролей.

II. Пропедевтичний етап передбачав актуалізацію теоретичних знань студентів, необхідних для виконання ними взятих на себе ролей. На цьому етапі увага акцентувалась на самостійній роботі студентів: опрацювати теоретичний матеріал (науково-педагогічні статті, сучасні публікації) та на його основі розробити напрямки розвідки.

III. Основний етап за часом збігався з періодом проходження студентами педагогічної практики у школі. На цьому етапі організовувалась робота у малих групах щодо збору інформації з визначеної проблеми та її подальше опрацювання. Студенти розходились по класах, у яких проводили спостереження, індивідуальні та групові бесіди, збирали необхідний матеріал. Через деякий час усі учасники „педагогічної розвідки" збирались у „штабі" (визначеній викладачем навчальній аудиторії коледжу), де й проводилось обговорення зібраного матеріалу, його систематизація, узагальнення. Студенти ділились своїми здобутками (враженнями від спостережуваних занять, проведених вчителями школи або студентами-однокурсниками, аналізували шкільні ситуації, обмінювались думками про ефективність тих чи інших форм, методів тощо). На цьому етапі в учасників розвідки виникали спірні питання, які під керівництвом викладача трансформувались у навчальну дискусію, творчий діалог, мозковий штурм тощо.

IV. Завершальний етап полягав у тому, що студенти підводили підсумки проведеної розвідки, оформляючи отриману інформацію у формі творчих робіт, методичних доповідей, статей з питань психолого-педагогічної проблематики тощо. Зібрані матеріали студенти захищали в ході студентських конференцій, семінарів-практикумів, засідань круглих столів, творчих груп.

Крім того, на завершальному етапі роботи із завданнями-проблемами студентам пропонувалося виконати презентацію розробленого рішення. Презентація, або представлення результатів і його складових, виступало дуже важливим і далеко не формальним аспектом використання системи розв'язання педагогічних завдань. Річ у тому, що уміння публічно представити інтелектуальний продукт, добре його прорекламувати, показати його достоїнства і можливі напрями ефективного використання, а також вистояти під шквалом критики, є дуже цінною інтегральною якістю сучасного фахівця.

Публічна презентація надавала можливість максимально розвивати навики публічної діяльності. Непублічна презентація менш ефективна, але навчальна роль її досить велика. Найчастіше вона виступала у вигляді підготовки звіту про стан виконання завдання. Залежно від того, чиє рішення представлялося, презентація була груповою або індивідуальною. Індивідуальна презентація формувала відповідальність, зібраність, волю, а групова – аналітичні здібності, уміння узагальнювати матеріал, системно бачити проект. В межах методичних рекомендацій з організації та проведення презентацій для студентів слід виділити такі, як: органічність змісту і форми представлення матеріалу, у зв'язку з оцінюванням не лише розв'язання, але і способу його подачі; доступність і зрозумілість презентації; оригінальність рішення і його представлення.

Наведемо приклади тем студентських презентацій: „Шляхи формування позитивної мотивації у молодших школярів" (III курс, „Педагогіка"); „Невстигання як проблема педагогічної науки: суть, причини, шляхи подолання"(III курс, „Педагогічна психологія"; „Проблеми інклюзивного навчання в умовах сучасної школи" (IV курс „Сучасні педагогічні технології"); „Готовність дитини до шкільного навчання" (II курс, „Психологія"); „Патріотичне виховання учнів початкової школи" (II курс, „Педагогіка"),

„Використання елементів музейної педагогіки у громадянському вихованні молодших школярів"(ІІ курс, „Педагогіка") та ін.

Проведення такої форми роботи вимагало від студентів не лише належної психолого-педагогічної підготовки, але й прояву самостійності, творчості, відповідальності за виконання конкретної дорученої справи.

Подальший процес розвитку професійно-педагогічної спрямованості студентів продовжувався на ІІІ-му курсі в ході практики „Пробні уроки в школі" та „Виховні години". Студенти брали на себе роль учителя, випробовуючи свої знання і уміння у процесі проведення уроків та виховних занять в реальних умовах початкової школи. Вони закріплювали свої вміння самостійно працювати з навчально-методичною літературою, вчились планувати навчальні заняття, розробляти конспекти уроків, аналізувати перші досягнення та невдачі своїх одногрупників, здійснювати самоаналіз та самооцінку проведеного уроку чи виховного заняття.

Завершальним етапом практичної підготовки студентів в умовах педагогічного коледжу є переддипломна практика, в ході якої студенти-випускники мають можливість самостійно здійснювати навчально-виховний процес, детально познайомитись з усіма напрямками роботи вчителя-класовода, перевірити свої професійні здібності й можливості та оцінити власну придатність до обраної професії.

Під час проходження різних видів практики студентам пропонувалося фіксувати педагогічні ситуації, що потребували морального вибору. На практичних і семінарських заняттях вони аналізували ці ситуації, разом знаходили оптимальне їх розв'язання. У такий спосіб збагачувався практичний досвід майбутнього вчителя, розширювався арсенал його педагогічних засобів, проводилась робота щодо запобігання можливим помилкам у педагогічній діяльності.

Висновки. Удосконалення якості підготовки педагогічних кадрів є актуальною проблемою у світлі вимог Болонського процесу. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування соціальної відповідальності у майбутніх учителів початкової ланки. Підвищення прояву соціальної відповідальності у студентів буде успішним при оптимізації різних видів педагогічної практики, їх орієнтації на формування соціально відповідальної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки./ Н.В.Козакова. Дис. канд.. пед. наук: 13.00.04. – К.: 2004. – 248 с.

2. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М. І. Сметанський. – Вінниця, 1993. – 91 с.

3. Савчин М. В. Відповідальність як духовно-моральний вимір особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.04 –Вікова і педагогічна психологія / М. В. Савчин. – К. : 1996. – 19 с.

4. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С.2– 6.

5. Шулдик Г.О. Шулдик В.І. Педагогічна практика: навч. посібник для студентів педагогічних вузів. / Г.О.Шулдик, В.І. Шулдик. – К. Науковий світ, 2000. – 143 с.

Рецензент:, д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 378.14

д. и. н., доц. **Куля Е.**, д. пед. н. **Пенковска М.**
(КУ Яна Кохановского, Польша)

НА ПУТИ К ЕДИНСТВУ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ЭЛЕМЕНТЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены европейские концепции и программы обмена студентами, мировые тенденции, касающиеся мобильности студентов, а также значение этого процесса для повышения эффективности их образования. Здесь были рассмотрены те элементы болонского процесса, которые содействуют мобильности студентов; показано значение болонского процесса в процессе повышения единства европейской системы высшего образования.

Ключевые слова: болонский процесс, высшее образование, мобильность студентов.

W artykule zaprezentowano europejskie koncepcje i programy wymiany studentów, światowe trendy dotyczące mobilności studentów oraz znaczenie tego procesu dla zwiększenia efektywności ich wykształcenia. Omówiono te elementy procesu bolońskiego, które wspierają mobilność studentów. Podjęto także rozważania nad znaczeniem procesu bolońskiego w procesie podnoszenia spójności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: proces boloński, szkolnictwo wyższe, mobilność studentów.

In the article were presented European conceptions and programs of students' exchange, international trends concerning students' mobility and significance of this process for increase of their education effectiveness. Here were discussed those elements of the Bologna Process which support students' mobility. Deliberations of Bologna Process significance in the increase of European education coherence were also taken.

Keywords: Bologna process, higher education, student mobility.

Постановка проблемы. Проблема мобильности студентов и выпускников неразрывно связана с несколькими элементами болонского процесса, такими как дополнение к диплому, система обучения в вузе, основанная на двух/трех циклах обучения, а также система так называемых пунктов ECTS. Эта система, в настоящее время известная как Европейская система перевода и накопления кредитных пунктов, появилась в 1989 году, сначала в качестве инструмента, дающего возможность «перенесения» результатов обучения студентов между вузами для нужд международного обмена студентов. В настоящее время ее применение значительно шире, а прежде всего она имеет совершенно новое значение как система, связанная с результатами обучения, достижение которых требует соответствующего объема работы студента. Мобильность студентов представляется одним из центральных элементов всего процесса. Она воспринимается исключительно положительно с перспективы индивидуальной свободы. В то же время, облегчение им мобильности влияет не только на их ситуацию, но и на ситуацию обществ, из которых они происходят.

Анализ последних достижений и публикаций. Первые концепции, касающиеся обмена в области образования были разработаны в начале восьмидесятых годов британским ученым, в то время чиновника в Комиссии Европейских Сообществ, Hawel-a Jones-a. План Jones-a вписывался в тенденцию тогдашних поисков таких решений, которые должны были воплотить в жизнь лозунг «Европа людей». Результатом этого процесса было представление Jones-ом плана обмена студентами из стран-членов ЕС. План был одобрен и назван *Erasmus*, а его дополнением была программа *Comett*, облегчающая мобильность преподавателям вузов. Вскоре после этого вощли в жизнь другие европейские программы. Самыми важными из них являются *Учение в течение всей жизни* (*Lifelong Learnin Programme*), которая представляет собой новую программу Евросоюза в области образования и профессионального совершенствования и

предусматривается на 2007-2103 годы. В нее включены программы, реализуемые до сих пор в рамках программы *Socrates*, а также программы *Leonardo da Vinci, Jean Monet* и *e-Learning*. Целью программы является развитие разных форм учения в течение всей жизни путем содействия сотрудничеству между системами образования и разных форм обучения в странах, участвующих в ней [2].

Мобильность студентов, а также научных и административных сотрудников имеет большое влияние на развитие и значение вузов. Это дает возможность личного развития людей, принимающих участие в обмене, а также более тесного сотрудничества между вузами.

Очень быстрые изменения окружающей среди, в которой функционируют вузы, проявляются, например, в возрастающей мобильности поступающих в вузы и студентов, свободно выбирающих наиболее привлекательные для них предложения образовательных услуг, среди которых, к сожалению, очень немногие являются предложениями польских вузов, а ведь именно выпускники вузов представляют собой наиболее эффективный канал перевода знаний в практику [1]. Во время последней Конференции министров Европейской зоны высшего образования (EHEA), которая проходила в Бухаресте 26-27 апреля 2012 г. при участии 47 делегаций стран, принимающих участие в болонском процессе, одним из главных приоритетов на три ближайшие года было признано повышение масштабов и качества в сфере мобильности [4].

Формулировка целей статьи.На приведение в движения болонского процесса, по мнению болонского эксперта Томаша Шапиро (Tomasz Szapiro) из Главной коммерческой школы в Варшаве, оказали воздействие два явления. Это были: растущее осознание эффективности образовательных систем Азии и США, а также низкая эффективность их европейских соответствий [2]. Задачей Болонского процесса является популяризация мобильности, международного характера и универсальных систем оценивания. Целью статьи является показание тех элементов процесса, которые облегчают мобильность студентов, влияя тем самым на рост единения Европы и повышения результатов образования европейских вузов.

Презентация основного материала. Декларация, подписанная в Сорбонне 25 мая 1998 года представителями 4 стран (Франция, Германия, Великобритания и Италия), была основана на убеждении о необходимости создания европейской зоны высшего образования. При этом подчеркивалась огромная и центральная роль европейских вузов в создании культурных достижений Европы, а вместе с тем потребность и значение, которое может иметь создание общей зоны высшего образования для популяризации мобильности граждан Евросоюза на рынках труда, упрочения стабильных, демократических обществ, а также общего развития континента – создания Европы знаний. Популяризация мобильности как студентов, так и научных и административных сотрудников является важной целью создания Европейской зоны высшего образования и имеет огромное значение в общественном, культурном и экономическом масштабах.

Вся сущность болонского процесса, маркерами которого были очередные конференции «От Сорбонны до Бергена», а также выполненная в это время работа на государственном и вузовском уровне, общей целью которых было создание европейской, «болонской» модели высшего образования, поставили перед вузами требования, среди которых перечисляются достижение всеобщей узнаваемости и признаваемости дипломов и научных степеней в рамках двухуровневой/трехуровневой системы образования, а также достижение значительно большей мобильности студентов как между вузами в стране, так и между странами, а также выпускников на европейском и отечественном рынках труда в связи с системой пунктов ECTS.

Ожидаемый рост мобильности студентов требует всеобщего внедрения процедур разумного, прозрачного и добросовестного оценивания достижений студентов на разных уровнях и этапах образования.

В мире растет число мобильных студентов, которые учатся за границами своей родной страны. В 2006 году в целом их насчитывалось 2,9 миллионов, из них три четверти учились только в семи странах, прежде всего, англоговорящих. Развиваются международные программы обмена студентами и кадрами, а многие вузы активно проводят политику привлечения студентов и преподавателей в глобальном масштабе [3, с. 13].

До сих пор чаще всего выбираемой студентами формой мобильности была горизонтальная мобильность, возможная благодаря многочисленным программам, содействующим мобильности студентов и финансируемым Европейской Комиссией. Самой популярной программой обмена студентами является программа *Erasmus,* включенная в настоящее время в интегрированную программу «Учение в течение всей жизни». В настоящее время все большую популярность приобретает также вертикальная мобильность, в рамках которой студент принимает решение о реализации всего цикла обучения в заграничном вузе, часто на ином отделении, чем бакалавриат. Такое решение способствует дифференциации выпускников, а тем самым лучшему приспособлению к потребностям рынка труда.

Оба типа мобильности студентов дополняют друг друга, давая возможность студентам принятие решения о длительности обучения, проходящего вне родного вуза в рамках горизонтальной мобильности, одновременно не блокируя возможности воспользоваться предложением вертикальной мобильности.

С мобильностью связана проблематика «транснационального образования» ("*transnational education*", переводимого также как: образование без границ, международное образование), которое относится к ситуациям, в которых студент находится в другой стране, чем вуз, который предлагает обучение.Транснациональное образование является реализацией идеи интернационализации образования, расширения возможности формирования индивидуальных путей обучения, а также развития разных форм обучения. Однако это сложное явление и, к сожалению, до сих пор нерегулируемое, так как не были проведены исследования на тему, например, мотивировки людей, выбирающих такие формы обучения. Недостает также общих, единых, например, для Европы, правовых норм, которые гармонично соединяли бы разные образовательные структуры и квалификации [5].

Препятствием для мобильности студентов и сотрудников вузов в Польше являются факторы, специфические для местных рынков. В Польше, что касается внутренней мобильности, одним из главных барьеров является жилищный барьер, который затрудняет в основном краткосрочные миграции. Ситуация в этой области в последнее время улучшилась, но такая мобильность имеет ассиметричный характер, поскольку наиболее привлекательными являются большие города и культурные центры, находяшиеся ближе всего к месту жительства, а также столичные центры. Барьером может быть отсутствие правил, упрощающих признание зачетов, поставленных в другом вузе, но формальные препятствия – это не единственный фактор, который отвечает за небольшое перемещение студентов из вуза в вуз.

Привлекательность столицы кажется очевидной, но переход студентов из вуза в вуз в больших городах – это скорее результат изменений их жизненной ситуации (например, необходимость перемены места жительства по личным причинам), а не результат предусматриваемой выгоды от таких изменений. Окупаемость мобильности студентов не является результатом ее премирования работодателями или усилий руководства вузов в привлечении студентов из других городов. Правда, студенческая мобильность поддерживается, но трудно найти факты, подтверждающие тезис о повышении шансов на устройство на работу лиц, которые получили часть своего образования за границей [2]. В такой ситуации болонский процесс, который благодаря стараниям и детерминации многих занятых в нем лиц, должен привести к ликвидации формальных препятствий в мобильности, может встретиться с препятствием в характере отсутствия мотивировки к внутренней мобильности, поступления в вузы в иных академических центрах.

Международная мобильность, особенно обучение польских студентов в западных вузах, кажется гораздо более реальной. Однако, по мнению Т.Шапиро, на мобильность не влияют действия, связанные с болонским процессом. Традиция выездов из Польши на какой-то этап обучения насчитывает сотни лет. Барьеры такой мобильности имели в разные периоды разные причины, чаще всего – политические и экономические. Политический контроль миграции осуществлялся в своей стране и стране назначения путем соответствующей политики выдачи паспортов и виз. Экономические стимулы и поощрения миграции были результатом, в основном, различий в экономическом развитии стран. Выезд обычно являлся инвестицией, превышающей возможности, но преодоление этого барьера создавало реальные шансы на улучшение жизненной ситуации [2].

Благодаря деятельности в рамках Болонского процесса студенты выезжали легче, и в большем количестве, но они выезжали бы и в том случае, если бы не было болонских инициатив, так как это не Болонский процесс создал рациональность этих выездов, а способствовали этому политические и экономические обстоятельства. Одним из поводов скептического отношения к Болонскому процессу в вопросе мобильности является достаточно распространенное сегодня убеждение, что повышенная мобильность несет за собой также определенные сомнения, угрозы и вопросы. Одна из угроз связана с возможностью оттока самых лучших студентов в заграничные вузы. Это неизбежно приводит к снижению качества образования в Польше, так как образовательные процессы зависят не только от кадров, инфраструктуры, программ и методики обучения, но также и от потенциала студенческих групп. Если к этому добавить проблему расходов, которые несет общество на среднее и высшее образование, то есть общественных инвестиций в человеческий капитал, то в ситуации оттока этого капитала за границу становится ясно, что польские общественные дебаты о свободных потоках на рынке труда сталкиваются с проблемами, с которыми несколько раньше столкнулись многие европейские страны.

Выводы. К плюсам вследствие мобильности студентов, можно отнести:

- возможность повышения гибкости обучения – в иных вузах студент может проходить предметы, которых нет в родном вузе
- мобильность студентов преобразуется позже в их мобильность в качестве работников
- обмен опытом между вузами
- развитие умения коммуникации на иностранном языке
- дифференциация компетенций выпускников
- развитие умения работать в иной культурной среде выпускников.

Мобильность студентов и сотрудников является самым важным инструментом контроля качества проектируемой системы образования Европы. Проблемы с мобильностью не исключают, однако, ее внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. J. M. Pawlikowski, *Polskie uczelnie wobec wyzwań procesu bolońskiego*, http://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.26_JPawlikowski.pdf [10.03.2013]

2. T. Szapiro, *Proces Boloński: nowe szanse, czy nieznane zagrożenia.* http://akson.sgh.waw.pl/~tszapiro/zwiad/SzapiroBologna.pdf [12.03.2013]

3. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2010.

4. Strona Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Proces Boloński.* http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/. [12.03.2013]

5. http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=73

Рецензент: д. пед. н., проф. Нісімчук А. С.

УДК 378. 126

к. пед. н., доц. **Курач М. С.**
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ

У статті розкривається поняття етнодизайну та обґрунтовується його роль в житті суспільства, держави, в навчально-виховному процесі сучасної школи. Особлива увага приділяється розвиваючому та виховному впливу етнодизайну на формування особистості учня. На основі аналізу науково-методичних публікацій та передового педагогічного досвіду аргументовано необхідність використання етнодизайну в процесі трудової підготовки сучасної молоді.

Ключові слова: дизайн, етнодизайн, трудове навчання, художнє проектування, трудова підготовка, національне виховання, художньо-естетичний смак.

В статье раскрывается понятие этнодизайна и обосновывается его роль в жизни общества, государства, в учебно-воспитательном процессе современной школы. Особое внимание уделяется развивающем и воспитательном влияния этнодизайна на формирование личности ученика. На основе анализа научно-методических публикаций и передового педагогического опыта аргументированно необходимость использования этнодизайна в процессе трудовой подготовки современной молодежи.

Ключевые слова: дизайн, этнодизайн, трудовое обучение, художественное проектирование, трудовая подготовка, национальное воспитание, художественно-эстетический вкус.

In the article reveals the concept of ethnic design and substantiates its role in society, the state, in the educational process of a modern school. The special attention is paid to developing and educational influence of ethnic design in the formation of the individual student. Based on the analysis of scientific and methodical publications and advanced pedagogical experience ethnic design argued the need for training in the workplace of today's youth.

Key words: design, ethnic design, labor training, artistic design, labor training, national education, artistic and aesthetic taste.

Постановка проблеми. В умовах становлення української незалежної держави актуалізується інтерес до неповторних досягнень національної культури, її історії, традицій, усвідомлюється її унікальність, що й зумовлює необхідність пошуку і впровадження нових підходів у національній освіті. В цьому контексті заслуговує на увагу досвід вивчення проблеми впровадження вивчення основ дизайну в шкільну практику вцілому та в освітню галузь Технології, зокрема, з метою навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління згідно вимог сьогодення.

У зв'язку з цим, підвищенню рівня креативності, новаторства, проектної культури та естетичних смаків сучасної молоді в багатьох аспектах може сприяти продумана організація її навчання художньому проектуванню, створення належних умов для успішного розгортання їхньої художньо-проектної діяльності. При цьому, низка проблем, пов'язаних з організацією художньо-проектної діяльності в процесі трудового навчання

лежить не лише в площині мистецтвознавчої чи суто педагогічної науки, а і в значній мірі стосується психологічних засад розвитку творчої особистості.

Підтвердженням посилення уваги вчених-педагогів до питань дизайн-освіти можуть бути наукові праці, присвячені дослідженню змісту і методики профільного навчання старшокласників основам графічного дизайну, теоретичним і практичним засадам формування естетичної культури майбутніх учителів засобами українських народних промислів, підготовки майбутніх учителів до організації позакласної роботи

в загальноосвітніх школах, використання дизайну у професійній підготовці інженерів-педагогів та ін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Увага науковців до художньо-естетичної культури та художньо-проектних технології в освітній теорії і практиці вказує на її серйозність для вирішення багатьох освітніх проблем. Методологічні та теоретичні аспекти художнього та естетичного розвитку особистості розкриті в працях дослідників: Є. Антоновича [1], О. Гевко [3], І. Зязюна [7], В. Орлова [5], Л. Оршанського [6] та ін. А недооцінка значення художньо-естетичної компоненти у трудовому навчанні зумовлює недостатній рівень художньо-естетичної та національної культури, креативності та вихованості учнів загальноосвітньої школи.

Так О. Гевко зазначає, що народне декоративно-ужиткове мистецтво – це невичерпне джерело культури народу, що має унікальні можливості впливу на особистість, на формування її національного світогляду, характеру, глибинної духовності [3]. Разом з тим, як зазначає Г. Васянович [2, с. 415], цілісність культури – не лише в духовних, але й у її матеріальних виявах.

Не можна не погодитися з думкою В. Прусака, який справедливо вважає, що на культуру суспільства суттєво впливає культура промисловості і виробництва [8, с. 359]. У сучасних умовах розвитку виробництва саме дизайн визначає якість промислових товарів. У змісті трудової підготовки він є засобом формування художньо-естетичної культури учнів. Дизайн, як засіб художньо-естетичного перетворення дійсності, що охоплює практично всі сфери людської діяльності, сьогодні стає інтегративно-комунікативним компонентом не лише художньо-промислової, а й загальної та вищої освіти України. Зважаючи на це, необхідно створювати оптимальні умови для впровадження дизайн-освіти в шкільну практику, зокрема і в процес трудової підготовки сучасної молоді.

З огляду на вищезгадані проблеми навчання та виховання підростаючого покоління та з позицій поєднання трудової підготовки із вихованням та розвитком молодої особистості, враховуючи навчальний, розвиваючий та виховний потенціал художньо-проектної діяльності можна припустити, що залучення молоді до дизайн-діяльності, побудованій на традиціях українського народного (етнічного) мистецтва забезпечить належний рівень її загальної та художньо-трудової підготовки. Звідси випливає необхідність використання в процесі трудової підготовки молоді особливого виду дизайну, побудованого на поєднанні теперішнього і минулого, новітнього і традиційного, глобального та „хуторського" .

Формулювання цілей статті. На сучасному етапі розвитку національної системи освіти етнодизайн як явище потребує глибокого осмислення. Саме воно прилучає учнів до традиційного мистецтва і до мистецтва сучасного, спонукає до творчості, до самореалізації й, водночас, формує особистісно значущі якості. Саме тому метою даної статті є уточнення поняття «етнодизайн» та вивчення можливостей його використання в процесі трудової підготовки підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Дизайн, як зазначалося, це особлива проектна діяльність, що об'єднує "художню" і "технічну" творчість. Дизайн одночасно існує у двох вимірах – у сфері мистецтва (художнє), що оперує образами, пластикою, пропорціями, об'єднаними в одне композиційне ціле й водночас у сфері техніки (технічне або інженерне), що потребує чіткості й математичного розрахунку. Складне слово "етнодизайн" утворюється поєднанням двох слів – "етнічний" і "дизайн". "Етно" вживається майже в усіх випадках, коли йдеться про народне, національне (напр., етнографія, етнолінгвістика, етнопсихологія та ін.). Воно утворене від "етнос" (*грец.* – ethnos) означає народ, стійка спільність людей, що історично склалась на певній території [7, с. 100]. Саме тому, етнодизайн виступає важливим й ефективним засобом самовираження та самоідентифікації сучасної етнокультури в матеріальному світі людини. Зазначимо, що етнодизайн, як важлива та невід'ємна складова дизайну,

ґрунтується на традиціях народного мистецтва і сучасних технологіях дизайну, тому інтегрує художню, інженерну і гуманітарну складові дизайн-діяльності.

На жаль, у науково-педагогічній літературі не відображено достатньої кількості матеріалу як з питань формування у майбутніх учителів трудового навчання фахової компетентності в галузі етнодизайну, так і залучення школярів до творчої етнодизайнерської діяльності у процесі трудового навчання. І це при тому, що етнічно спрямована педагогічна теорія і практика навчання та виховання школярів якнайповніше знайшла відображення саме в народній системі трудового навчання і виховання підростаючого покоління. Адже, саме трудове навчання передбачає передачу учням морально-трудового й естетичного досвіду попередніх поколінь завдяки сукупності вербальних засобів, шляхом наставництва і наслідування, за допомогою яскравих образів, комплексом ігрових дій, залученням школярів до безпосередніх художньо-трудових дій в галузі декоративно-ужиткового мистецтва й етнодизайну [3].

Основою вивчення трудового навчання в сучасній школі є проектно-технологічна діяльність учнів. Категорію *«етнодизайн»* ми розглядаємо як проектну діяльність зі створення сучасних форм матеріального середовища з використанням традиційних елементів культури певного етносу. Етнічний дизайн відповідає змістовим та естетичним характеристикам конкретної етнокультури, використовує національний колорит, характерний для традицій того чи іншого етносу.

Етнодизайнерський компонент як елемент творчий у змісті трудової підготовки пробуджує креативність, почуття змагальності, бажання творити і досягати результату. Все це разом є важливим чинником формування художньо-естетичного смаку та творчих якостей школярів. Тож доходимо висновку, що етнодизайнерська діяльність – це творча інноваційна діяльність, результатом якої є художній проект, в процесі реалізації якого переосмислюються елементи етнічної культури і продукуються вже в новій стилізованій формі сучасних виробів, які мають практичну і художню цінність й водночас зберігають образність національної культури

Етнодизайн – це трансформація елементів національної культури, зокрема декоративно-ужиткового мистецтва (форм, орнаментів, колористики, традиційних технік тощо) в сучасні промислові вироби [8]. Матеріальна спадщина відображена у народних творах декоративно-вжиткового мистецтва, збережена в національних, районних, міських і сільських музеях для наступних поколінь, є взірцем багатої духовності народу, вираженої у вишуканості орнаментів, різноманітності технік художньої обробки матеріалів, декоративності оздоблення, барвистості фарб, чистоті форм. Отже, класичний дизайн поступово формувався шляхом об'єднання ремісничої художньо-прикладної творчості та промислового виробництва. Протягом сторіч у різних народів вироблялися доцільні конструктивні форми окремих предметів, яким притаманна була художня досконалість. На думку Л. Оршанського історично і "генетично" відбувалося перетворення декоративно-вжиткового мистецтва у дизайн, тому й далі вони використовують різні сторони один одного [6]. Обґрунтовуючи положення органічної єдності декоративно-вжиткового мистецтва й сучасного дизайну, Ю. Легенький зазначає, що як та чи інша національна культура розбудовує свій досвід конструюванням світобудови в образі (ейдосі), ідеалі, так вона й структурує предметну діяльність дизайну в контексті його практики й культуротворення взагалі [4, с. 22].

Творчість багатьох митців сучасного декоративно-ужиткового мистецтва, народних майстрів, дизайнерів підтверджує думку, що традиція не є догмою, вона не заперечує розвиток, а стимулює потребу в новаторстві, що супроводжує традиційне мистецтво народу і свідчить про його постійне оновлення, збагачення і поглиблення [1, с. 253]. Традиція глибоко змістовна, тому що увібрала досвід народу і ті органічні етнічні риси, що відбираються, зберігаються і розвиваються поколіннями як кращі, типові, архітипові і здатні по-новому розкритись в сучасності. Прикладом цьому є творчість художника-модельєра В'ячеслава Зайцева, який у 80-ті роки XX ст. став знаним на весь світ завдяки

унікальним моделям, розробленим на традиціях народного російського костюма і які водночас були гостро сучасними.

До скарбниці етнічних джерел продовжують звертатися дизайнери всього світу і на початку XXI ст. Етнічний стиль присутній у творчості сучасних українських дизайнерів Роксолани Богуцької, Вікторії Гресь, Оксани Караванської, Лілії Пустовіт, які творять сучасну національну і світову моду. Отже, зважаючи на окреслені положення реформування сучасної освіти, використання етнодизайну у трудовій підготовці молоді, етнодизайн виступає тим інноваційним компонентом, який вносить в освіту художньо-естетичну складову й, водночас, наближає молодь до цінностей національної культури.

На нашу думку, етнодизайн у змісті технологічної освіти може стати тією складовою, що гарантуватиме культурний розвиток особистості і забезпечуватиме загальну естетизацію і гуманізацію суспільства. Навчально-трудова діяльність школяра на засадах етнодизайну передбачає наявність у нього здатності сприйняття картини світу на засадах національної (поліетнічної) культури, вміння творчо мислити, пропонувати нові ідеї, використовувати нестандартні рішення, що робитиме досконалою його майбутню професійну діяльність. Для цього педагог, вчитель технологій також повинен володіти широким колом професійних компетенцій, бути митцем, майстром-наставником, дослідником, творчою особистістю. Саме від особистості педагога залежить, чи розкриється творчий потенціал учнів, яким буде рівень їх професійної підготовки, чи стануть вони особистостями, гідними громадянами своєї держави.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначене, можна зробити висновок, що впровадження етнодизайну в освітню практику як школи так і педагогічного вузу набуло необхідності. Це проблема не лише шкільної, професійно-технічної чи вищої освіти, це проблема вітчизняної освіти загалом і суспільства в цілому. Сьогодні вона потребує теоретичного осмислення і невідкладного практичного розв'язання.

Етнодизайн як засіб формування проектної художньо-естетичної культури, національної самосвідомості підростаючого покоління, має стати складовою його професійної підготовки. Впровадження етнодизайну в процес трудової підготовки школярів як інтегрованого компонента (художнього, технічного, національного), створює реальні можливості аби вивести останню на якісно новий, цілком сучасний рівень освіти. Саме етнодизайн у змісті трудового навчання та етнодизайнерська діяльність учнів, як засіб їх творчого художнього розвитку, розширить межі їх художньо-естетичної, проектної, дослідницької, а в майбутньому – професійної компетентності в будь-якій галузі народного господарства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів / Є. А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М. С. Станкевич. – Львів : Світ, 1992. – 270 с.

2. Васянович Г. П. Збірка наукових праць / Григорій Васянович : ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, – Львів, 2006. – 448 с.

3. Гевко О. Суть та особливості національно-патріотичного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва / Оксана Гевко // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 25–26.

4. Легенький Ю. Культурологічна модель дизайну / Юрій Легенький // Технічна естетика і дизайн: наук.-техн. зб. / Укр. асоц. прикладної геометрії. – К., 2001. – Вип. 1. – С. 9–28.

5. Орлов В. Сучасні тенденції художньо-естетичного виховання / Валерій Орлов // Неперервна проф. освіта : теорія і практика. – 2002. – Вип. 3 (7). – С. 209 – 217.

6. Оршанський Л. В. Декоративно-ужиткове мистецтво та етнодизайн – традиції і сучасність у художньо-трудовій підготовці майбутніх учителів трудового навчання / Л. В. Оршанський // Инновационные образовательные технологи. – 2000. – № 1. – С. 77–82.

7. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова; за ред. Н.Г. Ничкало] – К. : Вища школа, 2000. – 381 с.

8. Прусак В. Сучасна дизайнерська освіта : досвід, проблеми / В. Прусак // Діалог культур : Україна у світовому контексті. Художня освіта : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голов.ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, О. П. Рудницька та ін.]. – Львів, 2000. – Вип. 5. – С. 354–364.

Рецензент: д. пед. н., проф. Оршанський Л. В.

УДК 378.004

Соколюк О. В. (ТНПУ)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

У статті розглядаються проблеми підвищення організації освітнього процесу і професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я засобами інформаційних технологій. Інформатизація освітянської галузі, забезпечення неперервності та доступності освіти й інформаційні технології виступають інструментом поліпшення якості освіти й засобами підвищення рівня компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, оскільки дозволяють необмежено розширити доступ до інформації, урізноманітнюють технології. Проаналізовано вимоги та розроблено структуру інформаційних вмінь майбутніх учителів основ здоров'я в умовах інформатизації освіти. Спеціальність «Здоров'я людини» є новою галуззю в освітній програмі, тому теоретичне обґрунтування особливостей використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів основ здоров'я є важливим та необхідним.

Ключові слова: учитель основ здоров'я, інформаційні технології, професійна підготовка, інформаційні вміння.

В статье рассматриваются проблемы повышения организации образовательного процессу и профессиональной подготовки будущих учителей основ здоровья. Информатизация сферы образования, обеспечение непрерывности и доступности образования и информационные технологии выступают инструментом улучшения качества образования и средствами повышения уровня компетентности будущего учителя основ здоровья, поскольку позволяют неограниченно расширить доступ к информации, разнообразят технологии. Проанализированы требования и разработана структура информационных умений будущих учителей основ здоровья в условиях информатизации образования. Специальность «Здоровье человека» является новой областью в образовательной программе, поэтому теоретическое обоснование особенностей использования информационных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей основ здоровья является важным и необходимым.

Ключевые слова: учитель основ здоровья, информационные технологии, профессиональная подготовка, информационные умение.

The ways of educational process organization increasing oriented on preserving and sfrenghtening of schoolchildren's health are considered in the article. Computerization educational sphere, ensuring continuity and availability of education and information technology are the tools to improve the quality of education and facilities enhancing the competence of future teachers the basics of health, as they allow unlimited expansion of access to information, facilitate new technology. Requirements analysis and developed structure information skills of future teachers in the basics of health information education. Social conditions of the process of informational competence forming of future teachers of health

groundings is being substantiated. Specialty «Human Health» is a new area in the education program, so the theoretical foundations of information technology in the training of future teachers the basics of health is important and necessary.

Keywords: teacher of health groundings, information-communicative technologies, social condition, informational competence.

Постановка проблеми. Формування здорового способу життя учнівської молоді є, безперечно, одним із стратегічних напрямів розвитку українського суспільства. Новий предмет «Основи здоров'я» інтегрує знання з валеології та безпеки життєдіяльності, і має на меті навчити школярів вести здоровий спосіб життя на основі життєвих навичок. Учитель основ здоров'я, з одного боку, є носієм базових знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, з іншого, – суб'єктом освітньо-виховного процесу, спрямованого на збереження здоров'я школярів. Сьогодення потребує від майбутніх учителів основ здоров'я все більш інтегрованих психолого-педагогічних і медико-біологічних знань для ефективної організації оздоровчої та просвітницької роботи [3].

Упровадження інноваційних технологій полягає насамперед у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і як наслідок – у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості знань, умінь і навичок, яких набули вчителі основ здоров'я під час навчання у ВНЗ. Розгляд проблеми здоров'я, як одного з пріоритетних завдань суспільного розвитку, обумовлює актуальність педагогічної розробки цієї проблеми, визначаючи необхідність проведення відповідних наукових досліджень і вироблення методичних і організаційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я, що сприятимуть збереженню здоров'я школярів.Використання інформаційних технологій під час підготовки майбутніх учителів основ здоров'я в контексті професійної підготовки виявляється для нас достатньою й необхідною підставою для наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх основ здоров'я до використання інформаційних технологій (ІТ) у професійній діяльності становить систему, яка є водночас компонентом загальної системи педагогічної освіти випускника вищого педагогічного навчального закладу. Така підготовка, з одного боку, базується на досягненнях української освітньої стратегії, інноваційних підходах до її реформування зі збереженням вітчизняних традицій, а з іншого боку, враховує новітню політику України у сфері освіти, спрямовану на її інтеграцію у світовий освітній простір, формує основи для саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів у використанні ІТ. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що проблема професійної підготовки вчителя була й залишається надзвичайно актуальною на сучасному етапі, а в роботах дослідників розкриваються все нові аспекти підготовки майбутніх педагогів до роботи в сучасній загальноосвітній школі. Дослідження, присвячені здоров'ю людини, комплекс ідей і наукових положень, зумовлених парадигмою здоров'ятворення, концепцією здорового способу життя, проблемі загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі знайшли відображення в працях таких учених, як: М. Амосов, Г. Апанасенко, Е. Вайнер, В. Горащук, С. Омельченко, Н. Слободяник, Л. Сущенко та ін.

Праці названих вище авторів сприяли накопиченню і систематизації досвіду підвищення якості освітнього процесу. Проте слід зазначити, що проблемі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до теперішнього часу в наукових працях приділено недостатньо уваги.

Формолювання цілей статті. Спеціальність «Здоров'я людини» є новою галуззю в освітній програмі, тому теоретичне обґрунтування особливостей використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів основ здоров'я є важливим та необхідним.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується значним збільшенням ролі інформації та комунікації у всіх сферах життєдіяльності людини. Поява нових засобів комунікації, значно розширила та спростила процес

спілкування між людьми незалежно від їх віку, національності, місця проживання, культурних і світоглядних особливостей. Тому одним із важливих завдань педагога в умовах інформаційного суспільства є використання сучасних засобів інформаційних технологій. В інформаційному суспільстві в міру розповсюдження ІТ, зокрема, можливостей мережі Інтернет, виникнення віртуальної реальності, стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту виникає потреба в застосуванні інноваційних засобів, які в повній мірі можуть виступати в якості помічника й посередника у здійсненні багатьох навчальних цілей, у тому числі, пов'язаних із встановленням відносин і здійсненням педагогічного спілкування [1]. Інформаційні технології в підготовці майбутніх вчителів основ здоров'я можна застосовувати як: засоби навчання, засоби, що вдосконалюють процес викладання; інструмент пізнання навколишньої дійсності; самопізнання, засоби розвитку особистості; інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом; засобом комунікації; засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту і управління; засоби автоматизації процесів контролю і корегування результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики; засобів організації інтелектуального дозвілля.

На даний час суспільство розуміє, що володіння ІТ є одним із базових елементів сучасної освіти. Упровадження сучасних інформаційних технологій забезпечує подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання, які, в свою чергу, створюють умови для процесу оновлення в галузі підготовки майбутніх учителів основ здоров'я [5]. Потреби, сформовані в суспільстві до професійних вимог учителя, здатного до організації здоров'язберігаючої освіти, зумовили відповідне соціальне замовлення до системи професійної педагогічної освіти.

Обставини, що складаються на даному етапі розвитку українського суспільства та інформатизації освіти, дають нам підстави сформулювати такі вимоги до майбутніх учителів основ здоров'я:

– учитель основ здоров'я повинен володіти базовими знаннями про ІТ (особливості їх функціонування);

– володіти знаннями про технічні та дидактичні можливості ІТ в його професійній діяльності, зокрема у навчанні учнів основам здорового способу життя;

– вміти користуватися засобами ІТ у процесі організації навчального процесу валеологічного спрямування;

– вміти сформувати необхідні для ефективного навчання основам здорового способу життя вміння учнів користуватися засобами ІТ. Для цього учитель основ здоров'я повинен володіти належним рівнем інформаційної компетенції, що передбачає, відповідно до навчальних завдань, адекватне та систематичне використання ІТ у навчанні учнів, використання наявного електронного навчально-методичного комплексу, а також розробку власних електронних навчальних ресурсів з основ здоров'я;

– вчитель основ здоров'я повинен вміти використовувати ІТ для здійснення наукової діяльності, підвищення власної педагогічної майстерності, розробки здоров'язбережувальних технологій реалізації принципу безперервної професійної освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства інформація набуває ознак стратегічного продукту. Тому сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що в умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, коригується структура і зміст освіти. Враховуючи сказане вище й аналізуючи літературні джерела [2; 4] ми вважаємо, що майбутній вчитель повинен володіти низкою інформаційних вмінь (рис. 1).

Формування вмінь використовувати засоби ІТ у професійній діяльності – це тривалий процес, який виступає важливим компонентом професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я. Цей процес проходить під впливом цілеспрямованої діяльності, власної активності майбутнього фахівця та спеціальних

умов. Тому вчитель основ здоров'я повинен володіти методикою аналізу й відбору необхідної та ефективної навчальної інформації для її подальшого використання учнями.

Учитель основ здоров'я повинен вміти усвідомлювати рівень власної професіональної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу, уміння бачити недоліки у своїй роботі, мати бажання самоудосконалюватись. Він має вміти застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, враховувати дидактичні принципи, закономірності, способи, форми організації навчального процесу.



Рис. 1. Структура інформаційних вмінь вчителя основ здоров'я, що використовує інформаційні технології у професійній діяльності

До вмінь вчителя основ здоров'я відносяться і використання наукових, позапрограмних джерел, робота над собою, розвиток навичок самокритики, самоконтролю, володіння мовленням. Професіоналізм учителя, який досяг високого рівня усвідомлення соціальних проблем, ґрунтується на знаннях, нормах, цінностях, здібностях, набутих завдяки неперервному самовизначенню, самовдосконаленню і самореалізації.

Ефективна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я здійснюється через реалізацію принципів системності, науковості, інтегративності, розширення функцій інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя основ здоров'я, ускладнення його професійних функцій, унаслідок цього у фахівців формуються професійні компетентності розвивається творчий потенціал, креативність, готовність застосовувати у своїй професійній діяльності інформаційні технології. Таким чином, у нових соціально-економічних умовах, що характеризуються нестабільним розвитком країни, появою нових ціннісних орієнтирів серед молоді, усе більш очевидним стають протиріччя між: змістом загальної освіти, з одного боку, і зміною потреб галузей економіки і соціальної сфери в розвитку наукомістких і інформаційних технологій, з іншого; рівнем загальної і професійної освіти та можливістю працевлаштування молоді в суспільстві з ринковою структурою, що розвивається; свободою форм освіти, що

навчаються у виборі змісту і забезпеченням державних гарантій доступності і рівних можливостей одержання повноцінної освіти [6, с. 8].

Висновки. У сьогоднішніх умовах розвитку суспільства інформатизація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я має забезпечити достатній рівень його інформаційної культури; підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання; удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців. Реалізувати ці завдання може лише інформаційно-компетентний учитель, який набув ґрунтовної підготовки до використання ІТ у майбутній професійній діяльності за період навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білик В. Г. Здоров'язбережувальна оптимізація навчально-виховного та тренувального процесів / В. Г. Білик // Науковий вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Вип. 98. – Том – 3. – Чернігів, 2012. – 63 с.

2. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 5–9.

3. Радченко А. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Радченко. – Луганськ, 2012. – 21 с.

4. Цідило І. М. «Вплив ІКТ-компетентності педагога на використання інноваційних технологій у навчальному процесі» Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.

5. Шамшурина А. А. Формирование информационных умений будущего учителя / А. А. Шамшурина // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 2. – С. 90–94.

6. Широбоков С. А. Оценка качества подготовки конкурентноспособного специалиста в России и Соединенных штатах Америки – [Електронний ресурс] – Електрон. дан. – Материалы конференции «Гражданские свободы и образование на рубеже веков». – Режим доступу: http://www.prof.msu.ru/conf/index.html. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Рецензент: д. пед. н. Горбатюк Р. М.

УДК 371.132 +378.147

д. пед. н., проф. **Янкович О. І.**
(ТНПУ ім. В. Гнатюка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЦІЛЕТВОРЕННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розроблено методику цілетворення у навчальній діяльності, основними процесами в якій є цілепокладання вчителя та цілетворення учня. Визначено вимоги до цілей. Акцентовано увагу на необхідності визначення цілей учнями. Запропоновано методи перевірки реалізації цілей. З'ясовано правила і засоби цілепокладання як компонентів методики цілетворення. Визначено перспективи опанування цілетворенням у процесі вивчення педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти.

Ключові слова: цілетворення, методика цілетворення, навчальна діяльність, ієрархія цілей, підготовка вчителя.

В статье разработано методику целеполагания в учебной деятельности, основными процессами в которой являются целеполагание учителя и целеполагание учеников. Определено требования к целям. Акцентировано внимание на необходимости определения целей учениками. Предложено методы проверки достижения целей. Определено правила и средства целеполагания як компонентов соответствующей методики. Выяснены перспективы овладения цылеполаганием в процессе изучения педагогических дисциплин в высшей школе.

Ключевые слова: целеполагание, методика целеполагания, учебная деятельность, иерархия целей, подготовка учителя.

The article deals with methodology of aimmaking in educational activity, the main processes of which are the teacher's and pupil's aimmaking. It has been determined demands to aims. It has been stressed on the necessity of determination of pupils' aims. It has been proposed methods of checking the aim realization. Rules and means of aimmaking as components of methodology have been cleared up. Perspectives of mastering of ammaking in the process of studying of pedagogical subjects in higher educational institutions have been determined.

Keywords: aimmaking, methodology of aimmaking, educational activity, hierarchy of aims, preparing the teacher.

Постановка проблеми в загальному вигляді. З визначення цілей розпочинається будь-яка діяльність. Їх правильне формулювання і постійний контроль за досягненням – один із найважливіших чинників, що дає змогу отримати запланований результат. На сучасному етапі у зв'язку з євроінтеграційними процесами актуалізується проблема забезпечення прогнозованості в освітній галузі, що досягається завдяки конкретному, точному, діагностичному визначенню мети. Реалізація цілетворення сприяє поліпшенню якості підготовки випускників навчальних закладів. Проте роль цілепокладання часто недооцінюється, а процес визначення мети й здійснення її декомпозиції перетворюється на формальне дотримання структури уроку чи наукової розробки. Учителі не знають, як організувати роботу, щоб визначення цілей на практиці стало дієвим механізмом поліпшення якості навчання школярів. Зазвичай, під час вивчення методичних дисциплін студенти педагогічних навчальних закладів дізнаються про необхідність формулювання навчальних, виховних і розвивальних цілей до кожного уроку. Проте вимоги до цілетворення, способи його реалізації у навчально-методичній літературі висвітлені недостатньо. У курсі «Педагогіка» на процеси цілепокладання відводиться мало місця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Увага до визначення цілей навчання у педагогічній науці посилилася у другій половині ХХ ст. Саме у цей період активно розроблялися теоретичні засади технологічного підходу. Кожна освітня технологія у своїй структурі містить мету, реалізацію якої необхідно контролювати за допомогою діагностичних процедур. Проте виявилося, що існують розпливчасті цілі, досягнення яких відстежити важко або й неможливо. Щоб запобігти визначенню неконкретної мети, американець Б. Блум створив ієрархію цілей, яка залишається ще й донині орієнтиром для роботи учителів-практиків та науковців. До неї звертаються у процесі дослідження інноваційних технологій М. Бухаркіна [2], О. Пометун [3, с. 8], Є. Полат [2] тощо. Історія цілеутворення у педагогічній науці з детальним аналізом таксономій Б. Блума (Америка), Д. Толлінгерової (Чехія), Б. Немерка (Польща), В. Беспалька (Росія) висвітлена М. Кларіним [1]. Проте проблема створення дієвого механізму визначення цілей, який сприяв би поліпшенню якості навчання школярів не вирішена. Наукові дослідження з цієї теми є поодинокими. Окрім того, в системі підготовки вчителя не відведено належного місця формуванню вмінь цілетворення. Педагогам не запропоновано спеціальної методики, яка б давала змогу цілеспрямовано навчати школярів,

забезпечувати всебічне засвоєння ними змісту навчального курсу і оцінювати значущість вивченого.

Мета: розробити методику педагогічного цілетворення у навчальній діяльності й зобразити її схематично.

Виклад основного матеріалу. Процес визначення цілей та завдань і засобів для їх досягнення у педагогічній науці називають декількома термінами, зокрема цілепокладання, процес декомпозиції мети, цілеутворення. Іноді вчителі намагаються диференціювати поняття «ціль» та «мета». Проте вони є синонімічними.

Визначення навчальних цілей відповідає певним правилам. Зокрема, необхідно враховувати зміст і вимоги до засвоєння знань, умінь, навичок з навчального предмета, які зазначені у програмах навчальних дисциплін. Цілі обов'язково мають відображати позитивні зміни в діях школяра, прогрес в його психічному, моральному, духовному розвитку. Вони мають забезпечувати комплексне засвоєння навчального матеріалу. Всебічне вивчення теми доцільно здійснювати на основі ієрархії цілей Б. Блума, який виокремив цілі нижчого порядку (знання, розуміння, застосування) та вищого (аналіз, синтез, оцінка) [5]. Цілі нижчого порядку передбачають формування понять, ознайомлення із фактами, явищами, процесами, законами, їх запам'ятовування і відтворення; розуміння й пояснення вивченого, використання на практиці. Наприклад, учень, який знає певні правила й закони, повинен вміти розв'язувати відповідні задачі, створювати креслення чи виготовляти вироби. Цілі вищого порядку спрямовані на розвиток дитини. Учень повинен вміти аналізувати, знаходити переваги й недоліки об'єктів, що вивчаються, а також оцінювати значущість явищ, подій у житті, виробництві тощо. Традиційно педагоги визначають навчальні, виховні та розвивальні цілі. Цілі вищого порядку ще можна вважати розвивальними, оскільки сприяють операціям аналізу й синтезу. Часто вчитель їм приділяє недостатньо уваги, оскільки його роботу перевіряють за тим, що учні знають, пам'ятають, відтворюють. Зрештою, цього ж вимагають від них на незалежному тестуванні. Не часто діти аналізують інформацію, ще рідше оцінюють значущість вивченого.

Необхідно розрізняти головні та допоміжні (проміжні) цілі, на які поділяється головна мета. Поділ головної мети на допоміжні цілі ще називають процесом декомпозиції мети. Досягнення головних педагогічних цілей відбувається завдяки реалізації проміжних, що є специфічним процесом руху від початкової цілі до її кінцевого результату. Проміжна ціль сприяє переходу від цілетворення до цілездійснення. Важливо, щоб до процесу цілетворення були безпосередньо залучені учні, адже він може бути успішним за умови усвідомленості школярами значущості цілі, їх зацікавленості у досягненні найвищих результатів, особливостей комунікації між ними [4, с. 17]. Необхідно зазначити, що систематичне визначення навчальних цілей допомагає учням планувати власне життя. Отже процес визначення мети складається з двох важливих послідовних етапів: цілетворення вчителя та цілетворення учнів. Визначивши цілі для себе, вчитель має створити зразок цілей для учнів, оскільки їм без відповідного досвіду важко сформулювати головну мету та допоміжні цілі.

Для вчителя повинно стати правилами: 1. *Показувати учням навчальні цілі*. Це необхідно для концентрації уваги на важливих аспектах. Варто записати цілі на одній стороні дошки, щоб під час повторення матеріалу повертатися до них і полегшувати учням оцінку рівня їх досягнень.

2. *Спонукати учнів, щоб вони самі ставили і визначали цілі та очікувані результати*. Люди, зазвичай, віддають перевагу вільному власному цілетворенню, ніж здійсненому кимось. Якщо це можливо, треба запитувати учнів, що вони хотіли би запам'ятати, вивчити на певному занятті [6, с. 35].

Цілетворення вчителя й цілетворення учнів є основними процесами методики визначення цілей у навчальному процесі, що відображено на рис. 1.

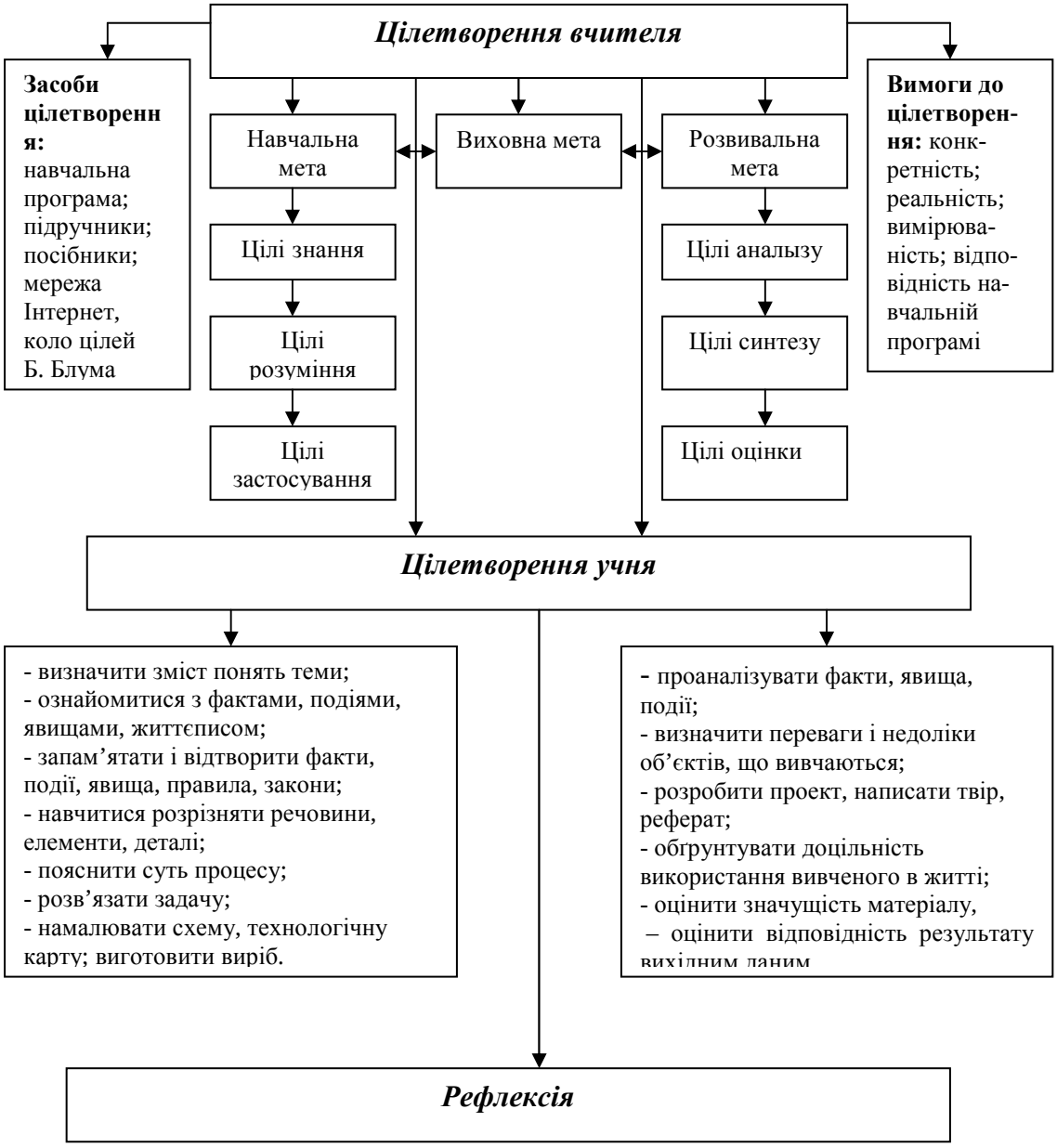


Рис. 1. Схема методики цілетворення у навчальній діяльності.

Компонентами методики є також засоби і правила цілетворення. Визначаючи цілі, вчитель повинен орієнтуватися на декілька джерел: програму навчальної дисципліни, посібники і підручники. Допоможе також коло цілей Б. Блума, у якому зображено приклади планування можливих дій учнів.

У педагогічній науці визначені вимоги до цілетворення. Цілі повинні бути конкретні, реальні, точно сформульовані. Вчитель повинен уникати розпливчастої постановки цілей. Цілі типу «розвивати естетичні почуття», чи «формувати світогляд» практично неможливо проконтролювати. Проте легко перевірити досягнення конкретної мети. Наприклад, такої: сформувати поняття «епідерміс», «клітина», «хімічна речовина», «електричний струм» тощо. У кінці уроку необхідно перевірити стан досягнення цілей.

Для цього вчитель може скористатися кількома інтерактивними методами. Зокрема, відомими: «Метод незакінчених речень», «Робота в парах» тощо. Науковцями кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка розроблено інтерактивні методи «Мисливець», «Сова» тощо.

«Мисливець»

Метод дає змогу перевірити ступінь досягнення вибраних учнями цілей.

Організація роботи:

1. Напередодні уроку вчитель пропонує учням намалювати на цупкому папері й вирізати фігури звірів та птахів, яких вони хотіли б «вполювати».

2. На початку уроку вчитель виписує цілі на дошці (до 15-20) і нумерує їх.

3. Фігури звірів прикріплює на дошці (кожному номеру цілі відповідає певна фігура звіра).

4. У кінці уроку учні по черзі називають звіра, якого хотіли б вполювати.

5. Учитель диктує текст цілі (можна його подати учневі записаним на аркуші).

6. Учень має розповісти, як він досягнув ціль. Якщо учень знає відповідь, він отримує «здобич». Якщо ж ні, впольований звір дістається тому, хто знає відповідь і першим зголосився відповісти.

7. Підрахувавши кількість впольованих учнями звірів, вчитель оголошує переможця. Ним стає той школяр, у якого найбільше здобичі.

«Розумна сова»

Метод дає змогу осмислено засвоювати навчальний матеріал, аналізувати вивчене відповідно до визначених цілей.

Організація роботи.

1. Учитель пропонує учням на уроках малювання (трудового навчання) виготовити макет сови як символу розумної тварини. Вона перебуватиме на столі у того учня, який показує найкращу здатність досягати цілей.

2. Перед уроком учні готують аркуш паперу, на якому зображений знак питання.

3. На початку уроку вчитель на дошці записує цілі уроку (не менше 7-10).

4. Після вивчення теми вчитель одному з учнів кладе на парту «сову» і зачитує ціль.

5. Учень, у якого «сова», відповідає, як він її досягнув, і «перекладає» сову комусь із однокласників, зачитуючи вибрану ним ціль із дошки.

6. Якщо учень не знає відповіді на питання, він повинен попросити підказку однокласника, поклавши на його стіл аркуш із зображенням знака запитання («?»). Отримавши підказку, необхідно відповідати самому.

7. Учитель підводить підсумки досягнення цілей. Він вирішує з учнями, у кого на столі стоятиме сова.

Важливим етапом цілетворення є рефлексія – осмислення, наскільки вдалося реалізувати визначені цілі. Це один із найважливіших етапів року. Учні не тільки повинні висловитися щодо отриманих результатів, реалізації цілей, а й за допомогою методу «Мікрофон» повідомити своє ставлення до вивченого.

Методику цілетворення, зважаючи на складність та актуальність, необхідно опановувати протягом вивчення всіх педагогічних і методичних дисциплін. Одним із важливих навчальних курсів у цьому контексті є «Освітні технології», оскільки діагностичне визначення й досягнення цілей – є критерієм технологізації освіти. Необхідними для опанування методики цілетворення є науково-методичні семінари для викладачів непедагогічних дисциплін. Студенти повинні усвідомлювати, що з визначення цілей розпочинається заняття з будь-якої дисципліни.

Висновки. На етапі підготовки вчителя до професійної діяльності цілеутворенню приділяється недостатньо уваги у навчальному процесі. Синонімічними поняттями до цілетворення є процес декомпозиції мети, цілепокладання. Це один із чинників підвищення якості підготовки випускників навчальних закладів. Методика цілетворення передбачає взаємозв'язок двох важливих процесів: цілетворення вчителя та цілетворення учня. Для концентрації уваги на важливих аспектах навчального матеріалу, для його всебічного засвоєння вчитель має показувати учням цілі, а також спонукати школярів, щоб вони самі визначали цілі та планували очікувані результати. Усебічне вивчення навчального матеріалу, розвиток учня можливі за умови визначення цілей нижчого та вищого порядку: знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу й оцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.

2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Пометун. – К.: А. С. К., 2007. – 144 с.

4. Янкович О. І. Освітні технології у короткому викладі / О. І. Янкович, Л. М. Романишина, М. М. Бойко та ін. – Тернопіль : Астон, 2012. – 144 с.

5. Bloom B. S. et al. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain. N.Y.: David McKay Co., 1956. – P. 187- 215 s.

6. Kubiczek B. Metody actywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? / Bożena Kubiczek. – Opole, 2009. – 160 s.

Рецензент: доктор філос. н., професор Стадник М. М.

УДК 378.032 – 014.6

к. пед. н., доц. **Красовська О. О.**
(МЕГУ, м. Рівне)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Дана стаття присвячена висвітленню сутності інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. Реалізація даних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів удосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі, який дає можливість сформувати компетентного вчителя-професіонала, здатного творчо застосовувати здобуті знання, уміння й навички у галузі художньо-педагогічних інновацій.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх педагогів, інноваційні освітні технології, мистецька освіта.

Данная статья посвящена освещению сущности инновационных технологий профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования. Реализация данных образовательных технологий в подготовке будущих специалистов в отрасли начального образования является одним из путей усовершенствования процесса учебы в современном гуманитарном высшем учебном заведении, который дает возможность сформировать компетентного учителя-профессионала, способного творчески применять добытые знания, умения и навыки в отрасли художественно-педагогических инноваций.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих педагогов, инновационные образовательные технологии, художественное образование.

This article is devoted illumination of essence of innovative technologies of professional preparation of future teachers of initial school in industry of artistic education. Realization of these educational technologies in preparation of future specialists in industry of primary education is one of ways of improvement of process of studies in modern humanitarian higher educational establishment, that gives an opportunity to form a competent teacher-professional, capable creatively to apply the obtained knowledge, abilities and skills in industry of artistically-pedagogical innovations.

Keywords: professional preparation of future teachers, innovative educational technologies, artistic education.

Постановка проблеми. Становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у підготовці майбутніх фахівців у будь-якій галузі. Тому сьогодні перед вищою школою стоїть завдання створити умови для підготовки інноваційно орієнтованих фахівців, які були б здатні забезпечити у перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей з високим експортним потенціалом.

Сутністю інноваційних процесів в освіті є вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду та впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Проте проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки. Цьому сприяє загострення суперечностей між

фундаментальними науковими знаннями і складністю їх практичного використання, між фазою створення нового педагогічного знання і його досвідного впровадження як інноваційного.

Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Інноваційні педагогічні технології належать до системи загального наукового і педагогічного знання. Вони виникли і розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи [2].

Формулювання цілей статті. метою даної статті є висвітлення сутності інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасний стан розвитку педагогічної науки характеризується інноватикою, яка охоплює всі аспекти освітньої проблематики, реформування процесів, спрямованих на створення умов формування і розвитку цілісної, творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та самореалізації у суспільстві. Окресленим питанням присвятили праці відомі вітчизняні вчені: Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.В. Лісова, Н.Г. Ничкало, В. Рибалка, О.П. Рудницька, Д.М. Стеченко, О.С. Чмир.

Ваважаємо, що мистецька освіта майбутніх учителів початкової школи покликана формувати професійні якості педагога: творче гнучке нестереотипне мислення, спілкування з мистецтвом та трансформація його цінностей, здатність продукувати нестандартні ідеї, розв'язувати педагогічні проблеми та ситуації, обирати інноваційні методи і прийоми викладу змісту дисциплін художньо-естетичного циклу, створювати спеціальні умови опанування практичними вміннями мистецько-творчої діяльності.

Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г.Я. Фешиної, Г.М. Петрової, І.А. Зязюна, Л.О. Хомич, О.П. Рудницької, Л.М. Масол, О.М. Отич, О.Л. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.О. Бодров, С.Д. Максименко, В.В. Моргун, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Б.М. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В.П. Бехом, О.А. Бідою, Г.П. Васяновичем, О.А. Дубасенюк, В.Б. Євтухом, І.А. Зязюном, С.В. Лісовою, Н.Г. Ничкало, А.С. Нісімчуком, Л.А. Онищук, Г.Х. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А.М. Алексюком, В.І. Бондарем, О.О. Горською, А.Й. Капською, М.І. Шкілем, О.Г. Ярошенко. Наукові положення теорії професійного становлення педагога представляють у своїх працях Г.П. Васянович, П.М. Воловик, О.М. Пєхота, М.М. Солдатенко, Л.О. Хомич. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С.В. Коновець, Л.М. Масол, С.О. Соломаха.

Ґрунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики мистецької освіти має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання інноваційних технологій мистецької освіти у підготовці особистості майбутнього вчителя початкових класів не набуло достатнього висвітлення.

Виклад основного матеріалу. Наукова розробка проблеми реалізації інноваційних технологій мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи має базуватися на

глибокому осмисленні актуальних аспектів філософії освіти. Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Мистецька освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

Словник визначає термін «інновація» (італ. innovatione) – новина. У науково-методичній літературі визначена певна термінологія нововведення – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери [3, с. 45].

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. [3, с. 46]. Отже, інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Під інноваційним розвитком мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки чинників і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу професійної педагогічної підготовки студентів педагогічних факультетів до художньо-естетичного виховання молодших школярів. Під інноваціями мистецької освіти ми вбачаємо новизну, що ефективно змінює результати професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі художньо-естетичного виховання молодших школярів, створюючи вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання в умовах вищого навчального закладу [2].

На сучасному етапі оволодіння мистецькою освітою стає запорукою професійного успіху майбутніх фахівців у галузі початкового навчання. Інновації у вищій школі передбачають: 1) організацію науково-дослідницьких та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; 2) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; 3) організація і проведення конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгових курсів з інноваційних методик викладання художньо-педагогічних дисциплін у непрофільному ВНЗ. Крім того, у ВНЗ України широко використовується рейтингова система контролю організації навчального процесу й оцінки знань студентів. Головна мета – це поліпшення якості навчання шляхом активізації навчальної діяльності, стимулювання активної самостійної роботи студентів, а також створення умов для здорової конкуренції.

У змісті освіти інноваційними є введення державних стандартів, формування концепцій навчання і виховання, створення авторських навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників, навчально-виховних систем. У формах, методах і технологіях процесу освіти – виникнення дистанційної форми навчання; пріоритетність діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання; впровадження модульно-рейтингової, проектної, особистісно орієнтованої, тощо. У практиці навчально-виховної діяльності сучасного гуманітарного вищого навчального закладу останнім часом поширюються такі сучасні технології формування фахівців у галузі педагогічної освіти: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація даних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів упровадження особистісно орієнтованого підходу та удосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.

Оскільки у ході професійно-педагогічної підготовки у галузі мистецької освіти студентів педагогічних факультетів вони набувають різноманітних компетентностей (світоглядних, аксіологічних, мистецтвознавчих, педагогічних, комунікативних, загальнокультурних) та опановують досвід творчої педагогічно-мистецької діяльності, який зумовлює розвиток професійної свідомості, то функцією викладача у зв'язку з цим стає надання їм допомоги у виявленні цього досвіду й усвідомленні якостей і властивостей власної індивідуальності [7]. Тому основними формами аудиторної роботи у педагогічному закладі освіти стають такі, що ґрунтуються на використанні наявного досвіду студентів і розвитку їхнього творчого потенціалу: практичні заняття та лабораторні заняття, майстер-класи, тренінги, творчі проекти, розв'язання творчих педагогічних задач засобами мистецтва, дискусії, дебати, різноманітні види ігрової діяльності на художньо-педагогічному матеріалі.

Кожна з академічних груп реалізує певні педагогічні завдання у розвитку особистості студентів, а саме: їхньої професіоналізації засобами мистецтва (професійно-мистецькі); їх навчання, виховання і розвитку, сприяння їм у сходженні до власної професійної майстерності завдяки участі у творчій педагогічно-мистецькій діяльності (педагогічно-мистецькі); залучення студентів до дослідження можливостей педагогіки мистецтва у розвитку професійної компетентності, педагогічної майстерності та творчої індивідуальності суб'єктів професійно-педагогічної діяльності (науково-мистецькі); сприяння самовиявленню й самореалізації творчої індивідуальності майбутніх педагогів початкової школи у позанавчальній творчій професійно зорієнтованій мистецькій діяльності (культурно-мистецькі).

Серед аудиторних занять, на нашу думку, продуктивними є лекції та семінарські заняття з елементами проблемного навчання: дискусії, евристичної бесіди з висуненням науково-дослідницьких гіпотез, «мозкового штурму», колективного обговорення. Вони формують у майбутнього педагога такі креативні професійні вміння: самостійно бачити та виокремити педагогічну проблему; висунути гіпотезу та знайти шляхи її перевірки та методику розв’язання; побачити можливі шляхи практичного застосування результатів. Проблемне навчання викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Цінність цих форм позанавчальної педагогічно-мистецької діяльності полягає в тому, що вони дозволяють водночас і виховувати майбутніх педагогів початкової школи, і розвивати їх професійні вміння та навички, і збагачувати їхній культурний досвід, й сприяти становленню їхньої національно-культурної ідентичності в єдності з формуванням професійно-творчої свідомості.

На думку вітчизняної дослідниці педагогіки мистецтва, О.М. Отич, реалізація викладених вище форм педагогічно-мистецької діяльності передбачає застосування відповідних їм методів розвитку професійної досконалості майбутніх педагогів початкової школи, які можна диференціювати за двома групами на основі критерію самостійності студентів [7]. Вони охоплюють методи, що передбачають:

1) допомогу викладача — метод педагогічної інтерпретації ситуації з художнього твору; метод художньо-педагогічного аналізу твору мистецтва; метод порівняльного аналізу кількох мистецьких творів з метою виявлення відмінностей проявів творчих індивідуальностей їх героїв; метод творчих завдань щодо тематичного підбору творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів; метод творчих педагогічно-мистецьких проектів тощо;

2) самостійну професійно зорієнтовану художньо-творчу діяльність майбутніх педагогів початкової освіти – метод «педагогічного роздуму» над змістом художнього твору; метод вербалізації та педагогічної візуалізації художніх вражень, метод виконання практичних творчих завдань на матеріалі мистецтва.

Найбільш ефективними інтерактивними методами розвитку професійних якостей студентів вважаємо метод розв'язання проблемних педагогічних ситуацій на основі використання мистецтва та метод творчих педагогічно-мистецьких проектів, їх цінність у

розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів початкової освіти вбачаємо в тому, що при їх виконанні реалізується рівноправне співробітництво педагога й студентів, за якого викладач перебуває в позиції консультанта, координатора дій, експерта, завдяки чому надає студентам простір для самостійних творчих дій, за які вони відчувають власну відповідальність.

З метою забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів початкової освіти до навчально-виховного процесу у сучасній загальноосвітній школі нами розроблено її науково-методичний та навчально-методичний супровід, що охоплює: навчально-методичні комплекси з учбових дисциплін: «Образотворче мистецтво з методикою викладання у початковій школі», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії», Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» дидактичні та наочні засоби, науково-методичне та навчально-методичне забезпечення, застосування комплексу електронних засобів навчання, що забезпечують власне наукову і образно-наочну, емоційно насичену інформацію.

Узагальнення викладеного в статті дозволяє зробити висновок, що професійна підготовка студентів педагогічних факультетів гуманітарних вищих навчальних закладів засобами мистецтва відповідає сучасним вимогам до інноваційних педагогічних технологій і може значною мірою сприяти підвищенню її якості. Адже її метою є не просто формування в них системи професійних компетентностей, а й актуалізація їхнього культурного, життєвого, педагогічного й творчого досвіду шляхом залучення їх до професійно орієнтованої художньо-творчої діяльності, в якій вони неодмінно виявляють власне бачення педагогічних ситуацій, виробляють авторський підхід до їх розв'язання і завдяки цьому перетворюються на активних та зацікавлених суб'єктів розвитку своєї професійної свідомості.

Висновки. Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо викласти усіх аспектів досліджуваної наукової проблеми, то перспективи подальших наукових досліджень пов'язуються нами з обґрунтуванням змісту та складових педагогічних технологій: форм і методів використання різних видів мистецтва у розвитку професійної свідомості студентів педагогічних спеціальностей вищих гуманітарних навчальних закладів.

З метою формування особистості майбутнього педагога початкової школи у практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу слід використовувати такі інноваційні технології формування фахівців: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація даних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів удосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1.Бех І.Д. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості /І.Д. Бех // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2007. – С. 14-15.

2.Дичковська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник /І. Дичковська. –К., 2004. – 352 с.

3.Енциклопедія освіти /Акад.пед.наук України; гол.ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340

4.Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті : навч. посібник для студ. Вищ. Пед. навч. закладів /І.Г.Захарова. – М.: Видав. Центр «Академія», 2003. – 192 с.

5.Масол Л.М. Національний курикулум: рамкові основи /Л.М. Масол //Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С. 17-21.

6.Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті //Освіта України. – 2002. – № 16. – С. 3-9.

7.Отич О.М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / О.М. Отич //Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С. 13-17.

8.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

9.Орлов В.Ф. Мистецтво і педагогічні технології /В.Ф. Орлов //Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. С.11-12.

10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / Навчальний посібник // О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга –Богдан, 2005. – 360 с.

11. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К., 2006. – 240 с.

Рецензент: засл. діяч мистецтв Ярич В. В.

УДК 373.3

к. пед. н., доц. **Міськова Н. М.**
(МЕГУ, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються проблеми використання інноваційних технологій на заняттях з «Методики викладання математики в початковій школі», визначені перспективи математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розроблено модель, яка допоможе підготувати для початкової школи компетентного вчителя-професіонала, здатного творчо застосовувати здобуті знання, уміння й навички у галузі математичних інновацій, використовувати у своїй практичній діяльності сучасний зміст, педагогічні прийоми, методи, інноваційні технології.

Ключові слова: математична освіта, технології навчання математики, інноваційні технології на заняттях з «Методики викладання математики в початковій школі».

В статье рассматриваются проблемы использывания инновационных технологий на занятиях по «Методике преподавания математики в начальных классах», определены перспективы математической подготовки будущих учителей начальной школы, разработано модель, которая поможет подготовить для начальной школы компетентного учителя-профессионала, способного творчески применять приобретенные знания, умения и навыки в сфере математических инноваций, использовать в своей практической деятельности современное содержание, педагогические прийомы, методы, инновационные технологии.

Ключевые слова: математическое образование, технологии обучения математике, инновационные технологий на занятиях по «Методике преподавания математики в начальных классах».

The article is devoted to a problem use innovative technologies occupation"of elementary education and preparation teaches mathematics of elementary classroom.", Identified prospects mathematical training of primary school teachers, the model designed, which will help prepare for primary school teachers competent professionals capable of creatively utilize the knowledge, skills and abilities in the field of mathematical innovations used in his practice modern content, teaching methods, techniques, innovative technologies.

Key words: mathematics education technologies education of mathematics innovation "technologies of elementary education and preparation teaches mathematics of elementary classroom".

Постановка проблеми. Вища освіта у цивілізованому світі є не просто засобом задоволення фахових потреб особистості, вона в значній мірі є духовною необхідністю суспільства. Аналіз суспільної практики показує, що в Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. За цих змін держава переходить до моделі інноваційного розвитку, запорукою якого є: активний пошук нових форм і методів управління державою; перехід до ринкових відносин, приватної та колективної форм власності; комерціалізація та інтелектуалізація виробництв та установ; виникнення нових галузей виробництва, науки і культури; масове впровадження прогресивних технологій та ін.

Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їх підготовки, перегляд змісту навчання, упровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання. Професійна діяльність фахівця є успішною тоді, коли він ще під час навчання у вищому навчальному закладі набуває досвід практичної діяльності.

Реформування початкової математичної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу.

Метою даної статті є висвітлення проблеми формування особистості майбутнього вчителя початкових класів за умов використання інноваційних технологій математичної освіти у професійній підготовці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема актуальності математичної освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень

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

У працях М. В. Богдановича, Л. М. Дутко, М. В. Козака, Г. Копернік, Я. А. Короля, Л. П. Кочиної, Н. П. Листопад, В. М. Московченко, Л. Штабової досліджуються питання програмового забезпечення процесу навчання математики за різними методичними підходами. Привертають увагу дослідників основні положення індивідуалізації і диференціації навчання математики (О.Пєхота, С.Логачевська, А.Фурман, І.Унт та ін.), системи використання індивідуальних та колективних форм навчально-пізнавальної діяльності в навчанні математики (Ю.Мальований, І.Первін, І.Чередов, О.Ярошенко та ін.); методичні основи розвитку математичного мислення та математичної культури (І.Каплунович, В.Краєвський, Є.Лодатко, Л.Фрідман та ін.)

Ґрунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики математичної освіти має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання інноваційних технологій у процесі викладання математики під час підготовки майбутніх учителів початкових класів не набуло достатнього висвітлення.

Виклад основного матеріалу. В Україні завершено перший, найскладніший етап політичних та економічних трансформацій, створено демократичні засади в управлінні соціальними системами, сформовано інститути ринкової економіки, розпочато

розбудову громадянського суспільства та комплексну інтеграцію до глобальних систем міжнародної взаємодії.

Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку суспільних процесів вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку та мобілізації суспільних ресурсів. Останнє суттєво впливає на систему освіти в цілому та її загальноосвітню складову зокрема. Інновації стають тим механізмом, який дає можливість здійснити в усіх галузях діяльності процес випереджального розвитку і забезпечить приєднання України до високотехнологічних держав [2].

Освітня реформа є серйозним дієвим фактором підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни. Її стратегічні орієнтири окреслені в Національній доктрині розвитку освіти, концепціях розвитку загальної середньої та вищої освіти, законах України "Про інноваційну діяльність", "Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку держави" та ін.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає ознайомлення із напрямами та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проектувальної, інформаційної, ігрової.

Математична освіта – важлива складова загальноосвітньої підготовки. Місце математики в системі шкільної освіти визначається її роллю в інтелектуальному і соціальному розвитку особистості. Запровадження технологій навчання на уроках математики у початкових класах складає один із перспективних напрямів розвитку початкової математичної освіти. Наукові пошуки та досягнення педагогічної науки, соціально-культурний розвиток загальноосвітньої школи, доробок науковців з методик викладання математики на усіх ступенях освіти (від дошкільного до вищої школи) інформаційно забезпечують розробку новітніх технологій навчання для окремого навчального предмета. Технологічний аспект викладання математики у початкових класах полягає не у прямому, лінійному перенесенні теоретико-методичних засад сучасного розуміння "технології навчання", а у творчому пошуку шляхів продуктивного навчання математики молодших школярів.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає ознайомлення із напрямами та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проектувальної, інформаційної, ігрової. Основними завданнями підготовки професійно зрілого вчителя виступають: оволодіння новітніми технологіями навчання математики дітей різного віку; озброєння основами творчого підходу до використання технологій навчання; усвідомленні сучасних освітньо-дидактичних тенденції розвитку початкової математичної освіти [4].

Наукова розробка проблеми реалізації інноваційних технологій математичної освіти майбутніх учителів початкової школи має базуватися на глибокому осмисленні актуальних аспектів філософії освіти. Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та математичної освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Математична освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

Апробація змісту початкової математичної освіти визначила його педагогічну і методичну відповідність новим завданням школи, і водночас посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння уміннями застосовувати знання в нових ситуаціях тощо. Розв'язання цих завдань зумовило доопрацювання змісту на засадах компетентнісного підходу, який передбачає особистісно-діяльнісний вимір результатів навчання кожного учня, що підвищує його зацікавленість і відповідальність.

Якість вищої математичної освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається .Викладач методичних дисциплін, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі "Математика" в початковій школі, має враховувати, що оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє та ін.) [1].

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного гуманітарного вищого навчального закладу останнім часом поширюються такі сучасні технології формування фахівців у галузі педагогічної освіти: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація даних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів упровадження особистісно орієнтованого підходу та удосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.

У змісті освіти інноваційними є введення державних стандартів, формування концепцій навчання і виховання, створення авторських навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників, навчально-виховних систем. У формах, методах і технологіях процесу освіти – виникнення дистанційної форми навчання; пріоритетність діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання; впровадження модульно-рейтингової, проектної, особистісно орієнтованої, тощо [3]. У відборі та структуруванні змісту професійної підготовки студентів педагогічних факультетів ми маємо на меті враховувати загальнодидактичні (науковості, систематичності і послідовності, природовідповідності та культуровідповідності, гуманізації, активності, самостійності та творчості, єдності навчання, виховання та розвитку, наочності, наступності) та специфічні принципи математичної освіти.

Актуальність, складність і багатоаспектність проблеми підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей молодшого шкільного віку математики переконує в необхідності пошуку й моделювання найбільш оптимальних шляхів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до її вирішення (модель представлена на рис.1.)

У процесі розробки моделі як вихідної теоретичної конструкції ми виходили з розуміння готовності як результату фахової підготовки, орієнтованого на формування полісуб'єктної професійно-особистісної позиції майбутніх учителів початкової школи, яка зумовлює достатній рівень їх психолого-педагогічної, методичної та технологічної готовності до використання інноваційних технологій математичної освіти у початковій школі з урахуванням актуальних вимог, нормативів і сучасних освітніх пріоритетів, забезпечує високий рівень професійної самоорганізації, самореалізації й педагогічної культури, стимулює до безперервного самовдосконалення та підвищення власного фахового рівня. На кожному з етапів відбувається моделювання завдань, змісту, форм, прийомів і методів навчальної діяльності студентів інноваційного характеру, що створює передумови для їхнього ефективного включення в безпосередню професійну діяльність.

Розроблена модель, на нашу думку, в умовах вищої педагогічної освіти допоможе підготувати для початкової школи компетентного вчителя-професіонала, здатного творчо застосовувати здобуті знання, уміння й навички у галузі математичних інновацій, використовувати у своїй практичній діяльності сучасний зміст, педагогічні прийоми, методи, інноваційні технології забезпечення формування предметних компетентностей учнів молодшого шкільного віку у процесі викладання математики, стимулюватиме професійні інтереси і розвиватиме навички рефлексивно-ціннісного ставлення до педагогічної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку.

Висновки. Отже, становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір потребує суттєвих змін інноваційного спрямування в підготовці майбутніх фахівців у будь-якій галузі. Істотною особливістю цієї тенденції початкової освіти є реальна варіативність, пошук нових технологій навчання. Очевидно, що і надалі ці тенденції зберігатимуться і удосконалюватимуться, адже це невід'ємна ознака її демократизації та гуманізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О. Нові технології навчання — ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів / О. Гаврилюк // Рідна шк. — 2008. — № 6. — С. 68—71.

2. Дичковська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. Дичковська. –К., 2004. – 352 с.

3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

Рецензент: к. ф.-м. н., проф. Ломакович А. М.

УДК 37.013

Новак О. М.
(м. Хмельницький, ДНЗ № 48)

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті висвітлено основні складові підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах: мета, принципи, педагогічні підходи, функції, зміст, методи, форми, компоненти, критерії, показники, рівні готовності, уміння, педагогічні умови та результат підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання між дошкільним навчальним закладом та початковою школою в сучасних умовах дозволили створити модель такої підготовки.

Ключові слова: модель підготовки; складові моделі підготовки; модель підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах.

В статье отражены основные составляющие подготовки будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе в современных условиях: цель, принципы, педагогические подходы, функции, содержание, методы, формы, компоненты, критерии, показатели, уровни готовности, умения, педагогические условия и результат подготовки будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения между дошкольным учебным заведением и начальной школой в современных условиях позволили создать модель такой подготовки.

Ключевые слова: модель подготовки; составляющие модели подготовки; модель подготовки будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе в современных условиях.

The article highlights the main components of future teachers to ensure continuity of learning in pre-school and primary school in modern terms: the purpose, principles, pedagogical approaches, functions, content, methods, forms, components, criteria, indicators, readiness skills, pedagogical conditions and results of future teachers to ensure continuity of learning between preschool educational establishments and primary school in the current conditions allow to model such training.

Keywords: model training; component model training, model training future teachers to ensure continuity of learning in pre-school and elementary school in the modern world.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи освіти України потребує ефективних засобів підготовки майбутніх фахівців задля формування у них здатності не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх оновлювати, орієнтуватися у постійно зростаючих інформаційних потоках. У зв'язку із цим щоб підготувати майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, необхідно визначити та побудувати її модель.

Опис педагогічного процесу та його компонентів пов'язаний із значними труднощами. Пояснюється це передусім надзвичайно великою кількістю чинників, які впливають на його перебіг. На сам процес та результати навчання на занятті впливають не менше як 150 загальних чинників, а кількість продуктогенних причин досягає 400-450. Передбачити та описати усі чинники та взаємозв'язки між ними практично неможливо. Але здебільшого робити цього не потрібно, достатньо створити модель певної складової педагогічного процесу, де визначити найдієвіші елементи, що визначають сам процес та його результат, тобто створити певну ідеалізацію реального об'єкта чи процесу з виділенням тих суттєвих сторін чи аспектів, які досліджуються [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення і практичну діяльність людини (Б. Бірюков, А. Лапунов В. Налімов, І. Новиков, В. Штофф), і в педагогічну науку зокрема, науковцями визнано, що одним із важливих напрямів пошуку шляхів підвищення якості процесу професійної підготовки фахівця є розробка його моделі [1, с. 12–14]. На думку О. Савченко, «Моделювання – це метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння» [3]. Для наочного опису підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах у дослідженні було застосовано метод моделювання, який широко використовується у педагогічних дослідженнях та описаний в працях Ю. Галагузової, В. Безрукова, В. Кушнір.

Метою статті є висвітлення моделі підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Відсутність загальновизнаної концепції підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах спонукала до необхідності побудови моделі, що обумовлено рядом обставин: модель повинна давати уявлення про складові підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, її внутрішню структуру, з'ясувати механізми їх взаємозв'язку, взаємовпливів та взаємозалежність складових; розробка моделі дозволила об'єднати інформацію про окремі сторони підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних

закладах та початковій школі в сучасних умовах, розосереджену в різних навчальних дисциплінах, формах, методах, засобах тим самим створюючи можливості для систематизації, з'ясування функцій такої підготовки, виключення дублювання навчального матеріалу, виявлення відсутніх тематичних блоків у структурі.

На основі комплексного дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах розроблено модель, яка включає:

• мету – підготовка майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах;

• педагогічні підходи: особистісно-орієнтований (передбачав ознайомлення із майбутніх вихователів досягненнями сучасної педагогічної науки та вивченням передового педагогічного досвіду; введення спецкурсу «Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі», під час якого організовувались дискусії під час яких обговорювались важливість обраного фаху, проблеми підготовки дошкільнят до навчання у школі, можливості встановлення стосунків із колегами початкової школи, планів на майбутнє, можливостей для розвитку кар'єри, тощо; активне використання у навчальному процесі майбутніх вихователів рольових ігор, типових ситуативних завдань, у яких вони повинні учитися приймати рішення, висловлювати власну точку зору, відстоювати свої переконання, аргументувати свої твердження, зацікавлювати дошкільнят своєю особою, підтримувати розмову, вести діалог із батьками вихованців тощо; доброзичливе, толерантне та об'єктивне ставлення до майбутніх вихователів, зацікавлення їх обраним фахом, мотивуванням важливості забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, заохочення до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення.), компетентнісний (реалізація через такі заходи: орієнтація на успішне практичне застосування умінь забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, а не просто на їх засвоєння та нагромадження; визначення місця знань, умінь щодо забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах серед ключових компетентностей педагогічних працівників; інтегрування навчального матеріалу з різних галузей знань, використання відповідних форми й методів навчання (ігрові ситуації, диспути, розв'язання практично значущих ситуацій, вебінари); робота над набуттям і розширенням самостійного досвіду розв'язування практичних фахових завдань під час педагогічної практики; розвиток здібностей адаптуватися до несподіваних ситуації та знаходити раціональні рішення; робота над проектом «Наступність дошкільної та початкової ланок освіти»), системний (систематизація підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах полягала у ретельному відборі навчального матеріалу, що ґрунтується на аналізі майбутньої професійної діяльності, тематики, структури, комплексу вправ, ситуаційних завдань для проведення практичних занять. Відбір та організація змісту завдань для педагогічної практики, що передбачала систематизацію загальної структури навчального матеріалу, методичних засобів);

• принципи: наукового обґрунтування навчального матеріалу (ознайомлення майбутніх вихователів із проблемою наступності у теорії та практиці педагогічної освіти, висвітлюванням передового педагогічного досвіду із даного питання, основних понять); інформатизації (спрямовується на широке використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в організації процесу підготовки майбутніх вихователів); розвиваючого потенціалу підготовки та варіативності (передбачає врахування психолого-педагогічних, вікових та інших особливостей майбутніх вихователів, розвиток їхніх професійних інтересів; застосування різноманітних розвиваючих, проблемно-пошукових, особистісно-орієнтованих та активних методів навчання; організації таких форм й методів відпрацювання педагогічної техніки, як моделювання, рольові ігри тощо);

інтересу до отримання фахових знань (під час занять у майбутніх вихователів формуємо інтерес до фахових знань, почуття задоволення від успіху виконаних практичних завдань, спілкування, навчання дітей дошкільного віку під час педагогічних практик); випереджувального змісту підготовки до забезпечення наступності навчання (обумовлений необхідністю зменшення розриву між навчальною інформацією та вимогами сучасних дошкільних навчальних закладів до рівня професійної компетентності майбутніх вихователів);

• функції: діагностична, організаційна, прогностична, моделююча, компенсаторна, відновлююча, коригуючи, пропагандистська;

• зміст (вивчення спецкурсу «Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі»);

• методи: репродуктивний (для вивчення теоретичного матеріалу); проблемного викладання знань (для проведення семінарських занять); частково-пошуковий (для організації самостійної роботи); дослідницький (розробка педагогічного навчального проекту «Наступність дошкільної та початкової ланок освіти»);

• форми: (лекції-презентації, інтерактивні семінари, інформаційні ролики (для семінарських занять), Web-квест (для організації самостійної роботи), вебінар (для проведення консультацій));

• педагогічні умови: забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу спецкурсу «Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі» зі змістом педагогічної практики; розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів у процесі вивчення фахових дисциплін; організація співпраці викладачів спеціальності «Дошкільна освіта» із працівниками дошкільного навчального закладу та початкової школі; формування пізнавального інтересу майбутніх вихователів до професійної самореалізації;

• компоненти: мотиваційно-орієнтаційний, змістовно-операційний, рефлексивний;

• критерії (фахова спрямованість майбутнього вихователя, здатність до забезпечення наступності навчання у системі освіти, розвиток рефлексивних умінь), показники, рівні готовності (низький, задовільний, достатній, високий), уміння майбутніх вихователів до забезпечення наступності в системі освіти (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські);

• рівні готовності: низький, задовільний, достатній, високий;

• уміння: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські;

• результат – готовність майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах.

Висновок. Таким чином, аналіз фахової літератури щодо дефініції наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, визначені особливості навчально-виховного процесу у дітей дошкільного навчального закладу, наявний стан готовності, компоненти, критерії, показники, рівні готовності, уміння, зміст, методи, форми, і функції підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності в системі освіти, виокремлені педагогічні умови, принципи, педагогічні підходи, дозволили створити модель підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, що подана на рисунку.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідно-експерементальній перевірці дієвості моделі підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання між дошкільним навчальним закладом та початковою школою в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. – М., 1965. – С. 12–14.

2. Коржова К. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання імітаційного моделювання як засобу навчання програмування : актуалізація проблеми / К. Коржова, В. Хоменко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 6(12). – С. 19–25.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 2002 – 368 с. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів пед. факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шоробура І. М.

УДК 37.02+378+371.13

к. пед. н., доц. **Осадченко І. І.**
(УДПУ імені Павла Тичини)

СУТНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ ОДИНИЦІ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел з'ясовано сутність дидактичної одиниці технології ситуаційного навчання як найменшої частини навчальної інформації, яка необхідна для сприйняття, аналізу та засвоєння студентами у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Дидактична одиниця технології ситуаційної навчання – навчальна педагогічна ситуація, що є складником змісту навчання та його дидактико-організаційної характеристики. Сукупність дидактичних одиниць складає загальний зміст навчання відповідно до Освітньо-професійної програми підготовки бакалавра та спеціаліста напряму підготовки «Початкова освіта».

Ключові слова: дидактична одиниця; педагогічна ситуація; технологія ситуаційного навчання; підготовка майбутніх учителів початкової школи.

В статье на основе анализа психолого-педагогических научных источников охарактеризирована сущность дидактической единицы технологии ситуационного обучения как наименьшей части учебной информации, которая необходима для восприятия, анализа и усвоения студентами в подготовке будущих учителей начальной школы. Дидактическая единица технологии ситуационного обучения в подготовке будущих учителей начальной школы – учебная педагогическая ситуация, являющеяся составляющей содержания обучения и его дидактико-организационной характеристики. Совокупность дидактических единиц составляет общее содержание обучения соответственно Образовательно-профессиональной программе подготовки бакалавра и специалиста направления подготовки «Начальное образование».

Ключевые слова: дидактическая единица; педагогическая ситуация; технология ситуационного обучения; подготовка будущих учителей начальной школы.

The article is based on the analysis of psycho-pedagogical research sources by description of didactic units situational learning technology in the preparation of primary school teachers as the lowest part of the educational information that is necessary to understand, analyze and learning students. Didactic unit technology situational learning – learning pedagogical situation that is part of learning content and its didactic and organizational characteristics. Combination of didactic units is a common learning content according to the educational and vocational training programs for bachelor and specialist field of study «Primary education».

Keywords: didactic unit, pedagogical situation, situational learning technology, training of primary school teachers.

Постановка наукової проблеми та її значення. Інноваційне спрямування сучасної вищої школи вимагає пошук нових та обумовлену адаптацію відомих технологій навчання. Такою адаптованою з менеджмент-освіти технологію навчання у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо технологію ситуаційного навчання. Її сутність, на наш погляд, полягає у тому, що викладачем у навчальному процесі створюються проблемні навчальні ситуації, запозичені із професійної практики, які студенти повинні глибоко проаналізувати (індивідуально, у парах, у групах, колективно) та прийняти оптимальне рішення відповідно до конкретних умов. Перевагами технології ситуаційного навчання є дії студентів у його процесі аналогічно до реальних професійних подій.

Технологія ситуаційного навчання розглядається нами також як своєрідний навчальний рух – аналіз і синтез теоретичної бази, отриманої студентами, та апробованої на практиці, але в аудиторних, а не виробничих умовах. В. Загвязинський вказує на те, що для ефективного застосування у дидактиці методу сходження (руху) і синтезу на основі теоретичної системи, необхідно:

— виокремити елементарну структурну одиницю (примітка: автор називає таку одиницю «клітинкою») педагогічного процесу і її адекватне відображення у теорії;

— прослідкувати те, як виокремлена елементарна одиниця на основі розв'язання внутрішніх та зовнішніх суперечностей розвивається у структурі одиниці обраного процесу;

— виявити на цій основі усе різноманіття зв'язків та відносин, які виникають у педагогічному процесі, враховуючи його зміст, методи і форми [4, с. 26].

Під такою елементарною структурною одиницею мають на увазі «дидактичну одиницю».

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Не зважаючи на стабільну уживаність у дидактичному просторі терміну «дидактична одиниця», ми не знайшли його тлумачення у опрацьовуваних нами підручниках чи посібниках із загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, педагогічних словниках (А. Алексюк, А. Андрєєв, С. Архангельський, З. Гіптера, В. Головенкін, Б. Голуб, С. Гончаренко, В. Кудіна, В. Лозова, В. Ортинський, М. Соловей, Є. Спіцин, М. Фіцула, Ю. Фокін, В. Ягупов та ін.). Зазначене спонукає до з'ясування сутності категорії «дидактична одиниця», зокрема стосовно змісту дидактико-організаційної системи навчання у педагогічному вищому навчальному закладі.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічних джерел охарактеризувати дидактичну одиницю технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У цілому на сучасному етапі становлення дидактики, за словами П. Гусака, прослідковується прагнення дослідників виокремити дидактичну одиницю, що виводить навчальний процес на технологічний рівень. Таким чином, «клітинна організація навчального процесу» може якісно змінити всю систему педагогічного процесу [3, с. 13]. Дидактична одиниця («дидактичний цикл», «одиниця процесу навчання», «клітинка», «ланка» тощо) виконує роль абстрактної моделі процесу навчання та наділяється різним змістом, коли мова йде про визначений предмет, навчальну задачу, метод навчання тощо [там само].

Звісно, найбільшу популярність поняття «дидактична одиниця» отримало після оприлюднення теорії укрупнення дидактичних одиниць (УДО) П. Ерднієва. Укрупнена дидактична одиниця – «це локальна система понять, об'єднаних на основі їх смислових зв'язків, що утворюють цілісно засвоювану одиницю» [8, с. 43].

Ідею інваріантності структури порівнюваних дидактичних явищ В. Бондар переніс і на структуру методу навчання, обґрунтовуючи його як мікродіяльність та приймаючи за дидактичну одиницю процесу навчання, пропонуючи такий її структурний склад:

— мета;

— цільове завдання;

— зміст навчального матеріалу;
— спосіб засвоєння;
— форма організації навчальної діяльності;
— результат засвоєння з виховними та розвивальними ефектами [1, с. 75–76].

Тільки маючи чітку уяву про структуру дидактичної одиниці процесу навчання, на переконання В. Бондаря, навчальне заняття можна збудувати як сукупність клітинок, з яких воно складається. До найменшої дидактичної одиниці процесу навчання можна зарахувати будь-яку форму організації навчання: екскурсію, лекцію, семінарське, практичне або лабораторне заняття, адже їм теж притаманні ціль, мета, зміст, методи та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, результати навчання [там само].

Аналогічно, розглядаючи навчальний процес як отримання людиною знань, умінь та навичок, А. Остапенко аналізує його з різних позицій, за різними ознаками, у тому числі:

— навчальна ситуація – частина навчального періоду;
— методика навчання/учіння – своєрідна «*для кожного педагогам послідовність навчальних ситуацій, необхідна для досягнення тієї чи іншої навчальної цілі*» [6, с. 256].

Не дивлячись на те, що автор не вживає власне термін «дидактична ситуація», порівнюючи його роздуми з цього приводу з вищевказаними авторами, можна констатувати ототожнення аналізовуваних понять.

У «Словнику законодавчих термінів» дидактична одиниця ототожнюється із поняттям «навчальний елемент» і визначається як «мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта» [11]. Т. Боровкова під дидактичною одиницею розглядає окремо взяту навчальну тему [10]. Водночас під дидактичною одиницею розглядають і менші дидактичні складники, наприклад – текст у процесі вивчення іноземних мов: «Текст – це не просто дидактична одиниця, це – універсальна дидактична одиниця, яка дозволяє злити воєдино два найважливіші напрями у вивченні ІМ (*примітка автора*: ІМ – іноземні мови)…» [5, с. 4]. Причому, обґрунтування свого вибору тексту у якості дидактичної одиниці на противагу попередньо уживаним у наукових колах цього напряму досліджень менших одиниць навчання (фонем, складів, слів та речень), автор обумовлює причинами змінених умов навчання іноземним мовам: «Під одиницею навчання ІМ ми розуміємо мінімальну структурно-функціональну одиницю об'єкта засвоєння, яка зберігає його основні властивості та функції» [там само, с. 2].

Таким чином, дидактична одиниця – це найменша частина навчальної інформації, яка необхідна для сприйняття, аналізу та засвоєння студентами. Сукупність дидактичних одиниць складає загальний зміст навчання відповідно до Освітньо-професійної програми підготовки бакалавра та спеціаліста напряму підготовки «Початкова освіта».

Щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, то важливий показник її ефективності – тісний зв'язок теорії з практикою завдяки наданню у широкому обсязі за короткий час різноманітних проблем (інформації) практичного характеру. Однак рішення проблеми – не закінчена робота: студенти – майбутні учителі початкової школи – повинні отримати реакцію оточуючих на свої дії, розуміючи, що можливі різні варіанти рішення, за умови, що ризик прийняття рішення залишається за ними, а педагог лише тлумачить наслідки прийняття необдуманих рішень, або ж самостійно відрефлексувати здійснену роботу. Надзвичайно важливим за обставин такого навчання, вважаємо, стає готовність (компетентність) самого викладача: він апріорі має бути досвідченим практиком у галузі початкової освіти та людиною з високим рівнем аналітичного мислення, адже має не лише заздалегідь знати ймовірні варіанти правильних рішень виходу із ситуації, але й мобільно реагувати на студентські варіанти. Отже, відповідно до змісту навчальної дисципліни та в цілому професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що відбулася в реальному педагогічному

житті початкової школи та в якій має відбиватися комплекс знань і практичних навиків, які студентам потрібно отримати. Викладач виступає в ролі ведучого, модератора (від лат. moderator – «той, що стримує» ведучий, який виконує функції коментатора, диктора, інтерв'юера [9, с. 462]), який формулює питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, або ж просто підтримує самостійний аналіз студентами педагогічної ситуації.

Таку конкретну динамічну навчальну ситуацію – задачу, яка розгорнута у процесуальному плані, тобто у взаємодії суб'єктів навчання (викладачів і студентів), одночасно із методами та засобами здійснення цієї діяльності з метою отримання результату В. Загвязинський вважає структурною одиницею навчального процесу у вузі [4, с. 26]. Так дидактичною одиницею контекстового навчання А. Вербицький вважав ситуацію як неоднозначне та протирічне явище, що несе у собі можливості розгортання змісту навчання у його динаміці та дозволяє створити систему інтелектуальних і соціальних відношень між суб'єктами ситуації (передусім, викладача та студентів) [2, с. 61].

Отже, одиницею роботи студента і викладача в системі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, вочевидь, розглядаємо, ситуацію, яка, на думку С. Півкіна, достатньо суперечлива за своєю природою, бо містить у собі набір конкретних ознак і потенційних можливостей дидактичного плану: «імпульс і «енергетику», необхідну для розгортання змістових резервів освіти в її динаміці і розвитку, дозволяє «задіювати» систему інтелектуальних, соціальних і інших взаємин окремих людей і цілих колективів, залучених у цю ситуацію (або з погляду педагогічних умов) навчальну ситуацію, що формується і розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти» [7, с. 27–28]. Фактично на основі конкретної навчальної ситуації будується вся система такого навчання, яка орієнтується на вирішення ситуаційних завдань і проблем, широкого використання в процесі опрацювання банку практичних ситуацій та готових рішень [там само, с. 28].

Згідно із вищевказаним тлумаченням Н. Кротік поняття «дидактична одиниця» та його словниковим тлумаченням, вважаємо, що основне для дидактичної одиниці – мати ключові властивості та функції об'єкта засвоєння, що на наш погляд, цілком правомірно для педагогічної ситуації у підготовці майбутніх учителів початкової школи: процес вивчення та опрацювання ситуації спрямований на формування у студентів професійно-компетентнісних знань, умінь та навичок. До того ж, якщо проаналізувати вимоги до функціональної сутності дидактичної одиниці з точки зору В. Бондаря, В. Загвязинського, Н. Кротік [1, с. 75–76; 4, с. 26; 5, с. 2–3], то вона має представляти в мініатюрі цілісний об'єкт (у нашому випадку – реальний педагогічний процес), бути відтворюваною та характеризуватися достатнім інформаційним базисом (у нашому випадку – додаткові обставини, супроводжувальний інформаційний пакет першоджерел тощо). Під педагогічною ситуацією розуміємо обставини, які виникають у педагогічному процесі та без правильного вибору виходу з яких неможлива подальша ефективна діяльність будь-кого з її учасників. Навчальна педагогічна ситуація у цьому випадку – конкретне навчальне завдання, змістом якого є педагогічна ситуація.

Однак, зважаючи на розширеніше бачення категоріального вияву дидактичної одиниці у якості форм та методів навчання (за В. Бондарем, А. Остапенком), додаємо до поняття «педагогічна ситуація» у якості дидактичної одиниці визначення «найменша», щоб підкреслити її мінімальний, у порівнянні, наприклад, із навчальним заняттям, структурний та змістовий обсяг.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, дидактична одиниця – це найменша частина навчальної інформації, яка необхідна для сприйняття, аналізу та засвоєння студентами. З точки зору системного підходу, ключова одиниця технології ситуаційної навчання – навчальна педагогічна ситуація, що є складником змісту навчання та його дидактико-організаційної характеристики. Відтак, цілком виправдано можемо говорити про розгляд навчальної педагогічної ситуації як найменшої дидактичної одиниці у контексті досліджуваного навчання. Наголосимо лише на тому,

що робимо логічний наголос на слові «найменша», не претендуючи на універсальність педагогічної ситуації як дидактичної одиниці у дидактичній сфері професійної педагогічної підготовки.

Отже, подальших досліджень потребує питання класифікації педагогічних ситуацій як дидактичних одиниць технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Дидактика. / В. Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход: Метод. пособие / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Гусак П.М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії. – Луцьк, Вид-во ВДУ, 1996. – 115 с.
4. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекций / Владимир Ильич Загвязинський. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 98 с. (Челябинский политехнический институт).
5. Кротік Н.Л. Автентичний текст як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою // http://www.nbuv.gov.ua/portal/ soc_gum/peddysk/2009_5/krotik.pdf
6. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. – 2-е изд. – М.: Народное образование, 2007. – 384 с.
7. Пивкин С.Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе [Электронный ресурс]: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального обучения / Пивкин Сергей Дмитриевич. – Казань, 2000. – 259 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки) http://diss.rsl.ru/diss/03/0141/030141008.pdf
8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
9. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 786 с.
10. http://ipo.wl.dvgu.ru/menu_verx/menedger/zadanija.htm // Боровкова Т. И. Задания для самостоятельной работы в ноябре 2006 г.
11. http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.16287.0 Навчальний елемент (дидактична одиниця) // Словник законодавчих термінів.

Рецензент: д. пед. н., проф. Пащенко Д. І.

УДК 378.937+378.126+370.179.2

к. пед. н. **Сич Ю. І.** (ІДГУ)

ПЕДАГОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюються питання вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя до спрямування процесу соціалізації учнів початкових класів, конкретизуються деякі інноваційні підходи в означеному аспекті діяльності, розглядається спецкурс «Вчитель початкових класів як фактор позитивної соціалізації дитини», окреслено методичні орієнтири щодо використання ресурсів педагогічної практики майбутніх класоводів у забезпеченні успішної соціалізації школярів.

Ключові слова: соціалізація, соціалізація молодшого школяра, спрямування процесу соціалізації, професійна підготовка майбутнього вчителя.

В статье освещаются вопросы усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя относительно направленности процесса социализации учащихся начальных классов, конкретизируются некоторые инновационные подходы в затронутом аспекте деятельности, рассматривается спецкурс «Учитель начальных классов как фактор положительной социализации ребёнка», очерчены методические ориентиры относительно использования ресурсов педагогической практики будущих классоводов в обеспечении успешной социализации учеников.

Ключевые слова: социализация, социализация младших школьников, направленность процесса социализации, профессиональная подготовка будущего учителя.

The article considers the questions of improving the professional preparation of future teacher to the direction of the socialization process of younger schoolchildren, detailed some innovative approaches in raised aspects of the work, represents special course «The teacher of elementary school as factor of positive socialization of child», outlined methodical guidances to the use resurses of pedagogical practice of future class teacher in the ensuring successful socialization of schoolchildren.

Keywords: socialization, socialization of younger schoolchildren, direction of the socialization process, professional preparation of future teacher.

Постановка проблеми. З урахуванням процесів, що відбуваються в соціально-економічній сфері в Україні, однією з актуальніших проблем системи освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства визнано соціалізацію учнівської молоді. Насамперед, це стосується учнів саме молодшого шкільного віку, які розпочинають систематизоване навчання в межах школи першого ступеню і мають пристосуватися до нової ситуації розвитку. Отже, зростає соціальне замовлення на вчителя, який має бути не лише здатний до успішної фахової діяльності, а й в її контексті виконувати відповідні соціалізуючі функції та спроможного забезпечити позитивну соціалізацію молодшого школяра. А все це потребує інноваційних підходів та вдосконалення процесу підготовки студентів до педагогічного спрямування соціалізації молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового фонду з вище окресленої проблеми засвідчує, що ідеї стосовно інноваційних підходів та вдосконалення процесу підготовки вчителя до соціалізації учнів містяться не лише у доробку таких видатних педагогів-класиків, як А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського, а й у сучасних дослідників – Г.Андреєвої, І.Беха, Н.Бібік, Ю.Богінської, Л.Варяниці, В.Іванова, І.Звєрєвої, А.Капської, О.Карпенко, Л.Коваль, С.Курінної, Т.Кравченко, Н.Лавриченко, Л.Міщик, А.Мудрика, Н.Огренича, Р.Пріми, О.Савченко, О.Якуби та ін. Вивчення науково-педагогічної літератури свідчить, що під соціалізацією здебільшого розуміють процес перетворення людини у повноцінного члена суспільства, який відбувається під стихійним впливом соціального середовища і спеціально організованої, свідомо спрямованої виховної роботи. Успішною соціалізацією може вважатися ефективна адаптація людини до суспільства й водночас здатність певною мірою протистояти всьому тому, що заважає її саморозвитку й самоствердженню [1, с. 19]. Таким чином, принципово важливо, щоб процес соціалізації, зокрема молодших школярів був педагогічно спрямованим.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні ключових питань актуальної проблеми сьогодення – соціалізації молодших школярів та у окресленні деяких інноваційних аспектів підготовки майбутніх вчителів до педагогізації означеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація у сучасній педагогічній науці здебільшого трактується як процес і результат засвоєння та наступного активного відтворення індивідом соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки.

Останнім часом все частіше соціалізація розглядається як двосторонній процес. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, входячи в соціальне середовище, в систему соціальних зв`язків, а з іншого – в процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв`язків за рахунок активного входження в середовище. Цей підхід акцентує увагу на тому, що людина в процесі соціалізації не тільки збагачується досвідом, але й реалізує себе як особистість, впливаючи на життєві обставини, на людей [2, с. 6].

В молодшому шкільному віці особливістю розвитку особистості є зміна її соціальної позиції, адже дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів. І головним завданням вчителя стосовно молодшого школяра в цей період полягає в тому, щоб сформувати у нього позицію учня, підвести його до розуміння й усвідомлення нових обов'язків [3, с. 137]. Отже, найбільш результативно вплинути на творчий розвиток, становлення особистості молодшого школяра, його інтересів, цінностей, ідеалів, отже, на процес його соціалізації, може саме вчитель початкових класів. Тому нагальною потребою сьогодення стає соціально-педагогічна вимога до якісного оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах вищої педагогічної школи, зокрема, в аспекті його компетентного втручання у процес соціалізації молодших школярів. З метою підготовки майбутніх учителів у досліджувальному аспекті ми розробили й запровадили тематичний спецкурс «Вчитель початкових класів як фактор позитивної соціалізації дитини» за вимогами кредитно-модульної системи.

Пропонований спецкурс спрямований на оптимізацію підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціалізації молодших школярів як до важливішої складової навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі. Його зміст поглиблює наукові уявлення студентів про педагогічну сутність поняття «соціалізація молодшого школяра», вдосконалює професійну компетентність майбутніх фахівців в окресленому аспекті, сприяє формуванню у студентів переконань щодо особистісно-професійної причетності й відповідальності за позитивну соціалізацію учнів.

Метою спецкурсу є системний вплив на процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічного спрямування соціалізації молодших школярів. Завдання спецкурсу: 1) систематизувати наукові знання студентів щодо педагогічної сутності феномена «соціалізація молодшого школяра»; 2**)** активізувати інтерес студентів до соціалізуючих функцій учителя школи першого ступеня; 3**)** розвивати професійну компетентність майбутніх фахівців в аспекті спрямування процесу соціалізації молодших школярів через задіяність ресурсів навчально-виховного процесу вищої школи; 4**)** сприяти формуванню у майбутніх учителів переконань щодо особистісно-професійної відповідальності за процес позитивної соціалізації школярів.

Навчальний курс «Вчитель початкових класів як фактор позитивної соціалізації дитини» містить, крім пізнавального матеріалу, також і практичні завдання різного рівня, різноманітні форми контролю і самоконтролю. Програма спецкурсу розрахована на 36 годин, із них лекцій – 8 годин, практичних занять – 10 годин, самостійної роботи – 10 годин, індивідуальної роботи – 8 годин (див. табл.1).

Програма включає два змістових модулі.

Змістовий модуль І. Соціалізація дитини молодшого шкільного віку як педагогічна проблема

Тема 1. Психолого-педагогічна сутність поняття «соціалізація особистості»

Сутність понять «соціалізація», «соціалізація особистості». Співвідношення понять «соціалізація» і «виховання», «соціалізація» і «соціальне виховання», «соціалізація» і «розвиток особистості». Основні підходи щодо соціалізації особистості. Різновиди соціалізації. Засоби та механізми соціалізації. Етапи соціалізації.

Тема 2. Узагальнена характеристика факторів формуючого впливу на соціалізацію молодших школярів

Класифікація факторів соціалізації особистості. Мега- та макрофактори соціалізації особистості. Мезофактори соціалізації молодших школярів. Роль мікрофакторів у

соціалізації особистості. Сім`я як інститут соціалізації особистості дитини. Група однолітків як чинник соціалізації учнів. Школа як фактор соціалізації школяра та роль учителя в означеному процесі.

Тема 3. Особливості соціалізації сучасної дитини молодшого шкільного віку

Молодший школяр та особливості його соціалізації. Виховання як компонент соціалізації особистості. Соціальне виховання молодших школярів. Соціальний досвід учня як результат його соціалізації. Основні сфери соціалізації особистості. Позитивна «Я-концепція» – важлива умова соціалізації дитини.

Таблиця 1.

Узагальнена характеристика залікового кредиту зі спецкурсу

№ за/п	Тема	Кількість годин			
		Лекції	Практичні заняття	Самост. роб.	Інд. роб.
	Змістовий модуль 1. Соціалізація дитини молодшого шкільного віку як педагогічна проблема				
1.	Психолого-педагогічна сутність поняття «соціалізація особистості»	2	2	2	
2.	Узагальнена характеристика факторів формуючого впливу на соціалізацію молодших школярів	2	2	2	
3.	Особливості соціалізації сучасної дитини молодшого шкільного віку	2			2
	Змістовий модуль 2. Університетська професійна підготовка майбутнього вчителя та його особистісно-професійне самовдосконалення в ракурсі педагогічного спрямування соціалізації молодших школярів				
4.	Обізнаність у творчому досвіді вчителів-практиків як передумова професійної компетентності фахівця щодо педагогічного спрямування соціалізації молодших школярів	2		2	2
5.	Методи педагогічного спрямування соціалізації молодших школярів		4	2	2
6.	Педагогізація сім`ї як важлива передумова результативності спрямування процесу соціалізації дитини молодшого шкільного віку		2	2	2
	Разом: 36 годин	**8**	**10**	**10**	**8**

Змістовий модуль ІІ. Університетська професійна підготовка майбутнього вчителя та його особистісно-професійне самовдосконалення в ракурсі педагогічного спрямування соціалізації молодших школярів

Тема 4. Обізнаність у творчому досвіді вчителів-практиків як передумова професійної компетентності фахівця щодо педагогічного спрямування соціалізації учнів молодшого шкільного віку

Педагогічний досвід та його класифікація. Передовий педагогічний досвід, його ознаки. Методика вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Форми і методи вивчення ППД. Критерії ППД. Рекомендації з узагальнення передового досвіду.

Тема 5. Методи педагогічного спрямування соціалізації школярів

Інтерактивні методи педагогічного спрямування соціалізації школярів під час їх навчання. Сутність і види інтерактивних методів спрямування процесу соціалізації молодших школярів у навчальній діяльності. Методи опрацювання дискусійних питань. Застосування інтерактивних методів навчання як один із шляхів підвищення ефективності уроку. Створення «ситуації успіху» в навчальній діяльності молодших школярів.

Тема 6. Педагогізація сім`ї як важлива передумова результативності спрямування процесу соціалізації дитини молодшого шкільного віку

Роль сімейного виховання у соціалізації молодшого школяра. Умови успішного виховання дітей у сім'ї. Труднощі й недоліки сімейного виховання. Взаємодія школи й сім'ї у вихованні молодших школярів. Основні форми роботи вчителя початкових класів з батьками: індивідуальні, групові, колективні. Види батьківських зборів. Методика підготовки та проведення батьківських зборів. Педагогічний всеобуч батьків.

Вагомим компонентом системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, а саме готовності до соціалізації молодших школярів є також педагогічна практика студентів, яка посідає важливе місце у процесі формування особистості педагога. Цій проблемі присвячено праці Ф.Н. Гоноболіна, О.І. Щербакова, Е.А. Гришина, Н.В. Кузьміної, В.О.Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна та ін. Педагогічна практика є суттєвою складовою навчально-виховного процесу. Вона забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їх практичною діяльністю, сприяє формуванню творчого ставлення студентів до педагогічної праці, визначає ступінь професійної здатності та рівень педагогічної компетентності.

Важливою ділянкою педагогічної практики є виконання творчих завдань, включення студентів у навчально-дослідну роботу, що полегшує пристосування їх до умов роботи в школі. На прикладі поглибленого аналізу однієї з педагогічних проблем студенти легше включаються в багатошаровий педагогічний процес, розуміючи внутрішні механізми вирішення реальних виховних ситуацій. Виконання творчої роботи сприяє формуванню комплексу вмінь – обрати проблему, сформулювати завдання, визначити їх місце в ієрархії виховних цілей, обґрунтувати шляхи розв`язання, дати аналіз з науково-теоретичних позицій. Творчі роботи студентів стимулюють дослідницький підхід до професійної діяльності. Як правило, про найцікавіші і найзначніші результати цієї роботи студенти доповідають на заключних (підсумкових) конференціях.

Індивідуальні завдання для студентів взагалі повинні враховувати конкретні умови освітнього закладу з метою глибокого й усебічного вивчення питань зі спеціальності, а також із вивчення й упровадження передового педагогічного досвіду; проведення виховної роботи, виконання громадських доручень. Важливо, щоб навчально-виховна робота студентів з молодшими школярами насамперед сприяла соціалізації учнів. У зв'язку з цим ми пропонуємо студентам-практикантам такі види індивідуально-творчих завдань: визначте шляхи і засоби позитивної соціалізації учнів; охарактеризуйте шляхи розвитку інтересу учнів до навчальної діяльності; розробіть програму для діагностики пізнавальних інтересів молодших школярів, проведіть цю діагностику та проаналізуйте результати; дайте психолого-педагогічну характеристику особистості обраного з класу молодшого школяра; за допомогою тесту «Малюнок сім'ї» визначте, чим живе дитина, що її турбує, чи комфортно їй у сім'ї, як вона ставиться до рідних; визначте рівень шкільної мотивації першокласників за допомогою анкетування та прокоментуйте результати; виявіть рівень сформованості в учнів «Я-концепції»; розробіть систему ігрових технологій тощо.

Висновки. Отже, розглянутий спецкурс «Вчитель початкових класів як фактор позитивної соціалізації дитини» та представлені методичні орієнтири щодо використання ресурсів педагогічної практики майбутніх класоводів у забезпеченні позитивної соціалізації школярів підтверджують актуальність окресленої проблеми дослідження.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із удосконаленням системи формування в майбутніх учителів готовності до спрямування процесу соціалізації молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Т. В. Сутнісні характеристики соціалізації // Педагогіка і психологія. – № 3 (56). – 2007. – С. 11-19.
2. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – С. 137-148.

Рецензент: д. пед. н., доц. Щербяк Ю. А.

УДК 37.012.4:372.882

Басюк Л. Б.
(ДВНЗ «Криворізький національний університет»)

ҐЕНДЕРНА ОРІЄНТАЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У РУСЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Ґендерний паритер – значуща умова на шляху європейської зорієнтованості державної політики України, яка вимагає істотних змін у різних сферах суспільного життя, а зокрема, і у системі освіти. Важливою складовою у формуванні особистості є навчальна література. У статті актуалізовано питання ґендерно-збалансованого змісту навчальної літератури, розглянуто особливості ґендерної орієнтації змісту підручника з української літератури для сьомого класу загальноосвітньої школи та встановлено зв'язок між середньої та вищою ланками освіти у руслі Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, ґендерна орієнтованість, шкільний підручник, середня освіта.

Гендерный паритет – значимое условие на пути европейской ориентированности государственной политики Украины, которая требует ощутимых изменений в разных сферах жизни общества, в частности, и в системе образования. Важной составляющей в формировании личности является учебная литература. В статье актуализировано вопрос гендерно-сбалансированного содержания учебной литературы, рассмотрено особенности гендерной ориентации содержания учебника по украинской литературе для седьмого класса общеобразовательной школы и установлена связь между средним и высшим звеном образования в русле Болонского процесса.

Ключевые слова: Болонский процесс, гендерная ориентированность, школьный учебник, среднее образование.

The Gender parity – significant condition on the way to European orientation of state policy of Ukraine, which requires meaningful changes in different areas of society, particularly in the education system. Important component in shaping of personality is the educational literature. The article mainstream gender-balanced content of textbooks, is considered particularly gender identity content textbooks on Ukrainian literature for 7th grade secondary school and the connection between the top and middle management education in line with the Bologna process.

Keywords: bologna process, gender orientation, school textbook, secondary education.

Постановка проблеми. У світлі євроінтеграції України важливим аспектом модернізації різних сфер суспільного життя є участь нашої держави у Болонському процесі. Згідно з цілями Болонського процесу в країнах, що беруть у ньому участь, повинні бути змінені освітні системи вищих навчальних закладів відповідно до загальноєвропейських орієнтирів. В Україні цей процес розпочався офіційно з підписання декларації на Бергенській конференції у травні 2005 року. Реформування освітньої діяльності у контексті європейських вимог, на нашу думку, стосується не тільки вищої школи, а й середньої ланки освіти. Окрім головних цілей Болонського процесу, таких як «формування єдиного, відкритого європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах європейського регіону, прийняття системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка складається з двох циклів, спрощення процедури визнання

кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці, розвитку європейської співпраці в сфері контролю за якістю вищої освіти та підсилення європейського виміру освіти» [2] найважливішою його вимогою є – якість навчання. І для досягнення кінцевої мети Болонського процесу – єдиного простору освіти – потрібно звернути увагу на якість навчання на усіх освітніх ланках.

Важливе місце у проекті нових освітніх стандартів посідає питання ґендерної збалансованості освітньої літератури, зокрема підручника. Освітня література є одним із тих механізмів, який може працювати або на утвердження ґендерної нерівності, або на її подолання у сучасному українському суспільстві. Саме під час навчання у школі за три вікові періоди: молодший, підлітковий та юнацький – в учнів/учениць відбувається процес самоствердження себе як представника певної статі. Підручник же у взаємодії зі словом вчителя акумулює в собі модель світу, яку транслює учнівству.

Окрім того, основи ґендерного розвитку України закладено у Конституції та багатьох державних документах, у яких акцентується увага на «включенні ґендерних аспектів до національних програм та стратегій» (Постанова Кабінету Міністрів України, квітень 2003 року).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання Болонського процесу розглянуто у різних аспектах у працях багатьох науковців – Я. Болюбаш, Т. Дороніна, В. Кремень, Б. Сазонов, В. Шинкарук та інших. Дослідженню ґендерного аспекту освітньої літератури присвятили свої роботи такі наковці, як С. Вихор, Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Луценко, І. Мунтян, О. Остапчук, О. Цокур та ін. Питання ґендерної орієнтованості підручника з української літератури досліджено комплексно ще не було, що дає підстави вважати обрану тему новою й актуальною.

Формулювання цілей статті. Об'єкт дослідження – підручник з української літератури для середньої загальноосвітньої школи. Предмет – ґендерна орієнтація змісту підручника з української літератури.

Мета дослідження – осмислити та обґрунтувати проблему ґендерної орієнтації у підручнику з української літератури. Для досягнення поставленої задачі нами використано методи структурного аналізу, синтезу, систематизації та узагальнення даних.

Виклад основного матеріалу. Безумовно, питання ґендерної орієнтації є актуальним відносно підручників з усіх шкільних предметів, але ми акцентуємо свою увагу на підручнику з української літератури, бо саме художні твори є носіями певного коду моделі життя та поведінки людини й опосередковано матеріал підручника спрямовує хлопців та дівчат на ті соціальні ролі, які їм доведеться виконувати у дорослому житті.

Ґендерна асиметрія у підручнику може проявлятися на різних рівнях:

– обкладинка книги, малюнки, ілюстрації, фотокартки, що супроводжують тексти;

– мова підручника, а саме – звертання до аудиторії;

– допоміжний матеріал (цитати, крилаті вислови, відомості про митців, філософів, вчених тощо);

– безпосередньо художні тексти, у яких нерідко відбито ґендерні стереотипи;

– а також слово вчителя, його інтерпретація того чи іншого матеріалу підручника.

Для ілюстрації зазначеного візьмемо підручник з української літератури для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів [1].

Обкладинка цього підручника є ґендрено-нейтральною, на ній зображено ілюстрацію до твору М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять», фрагменти якого вивчаються за програмою 7 класу.

Звернемо увагу на форзаци підручника. На першому зображено ілюстрації до творів української та зарубіжної літератури. Можемо подати цю інформацію у вигляді таблиці:

Таблиця 1.

Ілюстрації до творів

Українська література					
І.Франко «Захар Беркут»	А.Чайковський «За сестрою»	Козацькі та чумацькі пісні	Т.Шевченко «Мені тринадцятий минало»	Г.Тютюнник «Климко»	Б.Харчук «Планетник»
На ілюстрації:					
сивий чоловік	брат з сестрою	козаки	маленький хлопчик	хлопець	хлопець
Зарубіжна література					
Сербська народна балада «Смерть матері Юговичів»	В.Скотт «Айвенго»	Ілля Муромець і Соловей Розбійник	Й.Ґете «Вільшанський король»	М.Шолохов «Доля людини»	Антуан де Сент-Екзюпері «Маленький принц»
На ілюстрації:					
лицар	лицар	богатир	вільха	чоловік з хлопцем	хлопчик-принц

Тобто на 12 малюнків усього один дівочий образ. Така вибірка героїв, персонажів створює хибне уявлення про відсутність цікавих героїнь у літературі як українській, так і світовій. До того ж у представлених творах немає жодного, чиє авторство б належало жінці, що сприяє моделюванню в учнівства хибного враження про нуль відсотків участі жінок у літературному процесі. На ілюстраціях до матеріалу підручника в цілому також наявна перевага чоловічих образів, що, можливо, зумовлено добором творів для вивчення у класі, героями яких є переважно представники чоловічої статі.

На останньому розвороті підручника подано літературну карту України – на полотні 26 областей зазначено прізвище письменника та назва одного з його творів. З 26 представлених прізвищ тільки 3 жіночих (Закарпаття – Галина Малик, Київщина – Валентина Каменчук, Луганщина – Антоніна Листопад), що у процентному співвідношенні складає 88/12.

Підрахувавши загальну кількість авторів, твори яких подано у зазначеному підручнику, бачимо, що з 16 письменників – 14 авторів-чоловіків, й 2 автори-жінки (Ліна Костенко, Любов Пономаренко). Таке співвідношення авторів та авторок 87% до 13% підкріплює враження про мізерну участь жінок у літературному процесі, що не відповідає дійсності.

Лінгвістичний аналіз тексту підручника показав, що при звертанні до аудиторії використовуються різні форми дієслова ІІ особи однини або безособові дієслова – *подумай, доведи, висловлювання, які ти знаєш, назви, тобі відомо* і т.д., які стосуються обох статей. Але нерідко звертання спрямовано виключно на чоловічу частину класу: *«Ось ти розгорнув нову книжку… Українську літературу як навчальний предмет ти вивчав у п'ятому й шостому класах…»* [1, с. 5]. *«Прочитавши козацькі пісні, ти, мабуть, зауважив…»* [1, с. 13]. *«У 6 класі ти вже читав повісті…»* [1, с. 51]. Це ж стосується й рубрики «Перевіряємо себе», представленої в аналізованому підручнику. У ній поряд із нейтральними відносно ґендерного аспекту формами – *я знаю, я розумію, я вмію, я можу* тощо – вживаються – *я прочитав* [1, с. 20], *я взяв участь у дискусії* [1, с. 191], *я поглибив поняття* [1, с. 243]. Минулий час дієслів – *розгорнув, вивчав, зауважив, читав, прочитав, взяв участь, поглибив* – вживається тільки у чоловічому роді, що певним чином дискримінує, залишає поза увагою дівочу частину аудиторії.

Безпосередньо текст художніх творів ми не піддаємо аналізу, адже їх підбір відбувався відповідно до Концепції літературної освіти, з урахуванням закладених у них виховного, естетичного потенціалу. Але потрібно враховувати, що від допоміжних матеріалів підручника та інтерпретації вчителя залежатиме сприймання аудиторією того

чи іншого твору, в якому відбиті ґендерні стереотипи. Наприклад, у творі Анатолія Дімарова «Блакитна дитина» хлопця-школяра сварять за незадовільну оцінку мати й бабуся, звертаючись до «голови» родини зі словами: «*– А ти чого мовчиш? Поговори хоч ти з ним, бо він на мене уже й вухом не веде! … – Тато твій ніколи такого не робив! – вставляє дружина для зміцнення мого авторитету*» [1, с. 251]. Це типова картина родинного розподілу ролей, де на матір покладено більшу відповідальність за виховання дітей, ніж на батька. Або ж у творі Михайла Стельмаха «Гуси-лебеді летять» читаємо: «*мати… заходилася повчати, щоб я у церкві не лобурясничав, не шморгав носом, не крутився дзиґою, не ловив ґав, не перся наперед, не сміявся, не пирхав, не ліз на крилас та частіше хрестив лоба. Узнавши геть-чисто усе, чого не можна робити в церкві, я подався на вулицю, то опереджаючи бабусю, то залишаючись позад неї, а їй хотілося вести мене тільки за руку. І чого всі жінки забувають, що хлопець є хлопцем?*» [1, с. 101]. Тут зашифровано відразу два стереотипи – надмірна жіноча опіка над дитиною та образ хлопця як такого, що майже обов'язково є шибеником. У цьому ж творі читаємо далі: «*Усім припала до серця й картина, де парубок біля криниці обнімав дівчину. Правда, дівчата в залі трохи засоромились від такого лицедійства й посхиляли голови. Зате парубки аж підросли на лавах, а далі почали гукати до закоханих, щоб вони поцілувались*» [1, с. 123].

У наведених прикладах спостерігаємо підкріплення стереотипу про те, що жінки більш емоційні, сором'язливі, а хлопці – нахабніші, сміливіші. У цілому відбувається утвердження стереотипів за:

– маскулінністю / фемінністю (чоловіки активні, сильні, сміливі, впевнені в собі; жінки – емоційні, тривожні, скромні);

– характером розподілу ролей у родині (жінки займаються вихованням дітей, занадто всім опікуються; чоловіки годувальники, суспільно-затребувані).

Ми не піддаємо критиці авторів, укладачів підручника, тому що вони лише транслюють ґендерну матрицю сучасного світу. Але школярство – це майбутнє студентство, й вибір напряму їх подальшого навчання повинен спиратись на їх індивідуальні риси, а не за статевими ознаками, наголос на яких імпліцитно закладено у навчальній літературі. Саме за умови вибору абітурієнтами подальшої професії за своїми уподобаннями, бажаннями, природними нахилами майбутній фахівець буде конкурентоспроможним і на вітчизняному, й на європейському ринку праці, що є одним із завдань Болонського процесу.

Висновки. Таким чином, за умови ґендерної чутливості вчителів, подолання стійких ґендерних стереотипів, поступової реформи щодо складання підручників з урахуванням ґендерного аспекту наша держава зробить значний крок до зменшення ґендерної асиметрії та зростання покоління молоді, позбавленого почуття дискримінації за статтю.

Подальші дослідження у заданому напрямі сприятимуть оптимізації освітнього процесу й досягненню ґендерної збалансованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О.М. Українська література. Підруч. для 7-го кл. – К.: Грамота, 2007. – 296 с.
2. Основні напрями реформування та розвитку аграрної освіти України – сучасної європейської освіти / (інформаційні матеріали для студентів та викладачів). – Вінниця, 2006. – 146 с.
3. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В. Г. Кремень // Дзеркало тижня. № 48(473). – 13-19 грудня 2003.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.

УДК 82.09

к. філ. н. **Комінярська І. М.,**
к. філ. н., доц. **Пасічник О. В.**
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

У статті проаналізовано типологію уроків літератури в школі, з'ясовано складність цієї методичної проблеми. Наведено приклади типів уроків відомих вчених-методистів. Підкреслено, що саме типологія уроків С.Пультера та А.Лісовського враховує психолого-педагогічні та методичні вимоги у проведенні уроків, дозволяє здійснювати особистісно орієнтований підхід на уроках світової літератури. Акцентується на ролі предмету "Світова література" у формуванні особистості учня, його духовно-ціннісних орієнтацій, інтересів та естетичного смаку.

Ключові слова: урок, світова література, методика викладання світової літератури, типологія уроків літератури.

В статье проанализировано типологию уроков в школе, выяснено сложность этой методической проблемы. Приведены примеры типов уроков известных ученых-методистов. Подчеркнуто, что именно типология уроков С.Пультера и А.Лисовского учитывает психолого-педагогические и методические требования к проведению уроков, позволяет осуществлять личностно ориентированный подход на уроках мировой литературы. Акцентируется на роли предмета "Мировая литература" в формировании личности ученика, его духовно-ценностных ориентаций, интересов и эстетического вкуса.

Ключевые слова: урок, мировая литература, методика преподавания мировой литературы, типология уроков литературы.

In the article the typology of lessons at school is analyzed, the complexity of this methodological problem is found. The examples of lessons' types of the famous methodologists are given. There is emphasized, that S.Pulter and A.Lisovskiy typology of lessons considers psychological and pedagogical and methodological requirements in lesson conducting, allows to realize personally oriented way on the lessons world literature. The role of the subject of "World Literature" in forming the personality of the pupil, his spiritual values, interests and aesthetic taste are emphasized.

Key words: lesson, world literature, methods of teaching the world literature, typology of literature lessons.

Постановка проблеми. Література як навчальний предмет займає важливе місце у системі шкільної освіти. 2002 року Міністерством освіти і науки України було затверджено "Концепцію літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі, яка передбачає, що "в основу побудови літературної освіти покладені найголовніші принципи державної політики України в галузі освіти і фундаментальності, науковості та системності знань, урахування культурологічного та національного аспектів, а також найкращих надбань вітчизняної та зарубіжної літератури" [1].

Об'єктом вивчення курсу "Світова література" стали кращі твори зарубіжних авторів. Цей предмет є унікальним, тому що він відсутній у шкільних програмах інших країн; понад 90 % запропонованих програмою художніх текстів вивчаються у перекладах українською мовою; за кордоном більшість із творів входять до програм філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Світова література "покликана сприяти формуванню особистості, її духовно-ціннісних орієнтацій, культурно-пізнавальних інтересів, естетичного смаку". Саме тому методичні ідеї вчителів-словесників повинні бути спрямовані, в першу чергу, на зацікавлення учнів художнім твором, його уважне читання і розуміння. Формувати в

учнів духовно-естетичний світ учителю літератури допомагають історико-літературні, літературознавчі, психолого-педагогічні знання, а також такий предмет вузівської підготовки філолога, як "Методика викладання світової літератури". Основною загально дидактичною формою вивчення літератури залишається урок. Проблема класифікації уроків літератури і сьогодні привертає увагу багатьох методистів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У центрі уваги вчених-методистів завжди були проблеми уроку літератури, його змісту та специфіки, структури, типології, ефективності тощо. Зокрема відповіді на ці питання майбутній вчитель словесності знайде у працях О.Богданової, Н.Волошиної, В.Голубкова, М.Данілова, К.Кірілової, Т.Кудрявцевої, М.Кудряшова, О.Куцевол, А.Лісовського, М.Махмутова, Л.Мірошниченко, О.Ніколенко, Т.Огороднікова, Є.Пасічника, С.Пультера, І.Соболєва, Ф.Штейнбука та ін. Що стосується уроків, то жодна із запропонованих класифікацій не є остаточною та абсолютною.

Мета статті – проаналізувати типи уроків світової літератури в школі, з'ясувати, у чому полягає складність цієї методичної проблеми та шляхи її розв'язання.

Виклад основного матеріалу. В сучасній дидактиці та методиці викладання літератури існують різні погляди на типологію уроку, яка, на думку більшості методистів, залежить від дидактичних завдань, форм і методів роботи, змісту матеріалу, рівнів пізнавальної активності школярів [3; 4; 5; 7; 8].

Так, наприклад, М. Данілов та І. Огороднікова в основу класифікації уроків літератури поклали основну дидактичну мету і виділяють такі типи уроків, як уроки початкового засвоєння нового матеріалу, закріплення та повторення знань, узагальнюючого повторення знань, самостійної роботи та змішані.

На думку Л. Мірошниченко, на особливу увагу заслуговують класифікації таких вчених-методистів, як В. Голубкова, І. Соболєва, М. Кудряшова, Є. Пасічника. Так, в основу класифікації уроків літератури В. Голубков поклав мету уроку та його зміст і визначив такі їхні типи: вступне заняття, читання твору, орієнтовна бесіда, аналіз твору, вивчення додаткового матеріалу, підбиття підсумків, облік та ін.

Методист І. Соболєв вважав, що в основі типології уроків літератури повинні лежати методи навчання, види і форми роботи, дидактичні завдання, а М. Кудряшов стверджував, що тип уроку літератури залежить від структури навчального предмету.

На нашу думку, саме класифікація вченого-методиста М.Кудряшова найбільше відповідає сучасним вимогам, що ставляться до уроку літератури. Зокрема М. Кудряшов виділяє такі три блоки:

I. Уроки вивчення художніх творів:

1) уроки художнього сприйняття твору;

2) уроки поглибленої роботи над текстом;

3) уроки узагальнювального вивчення творів.

II. Уроки вивчення теорії та історії літератури:

1) уроки формування теоретико-літературних понять;

2) уроки вивчення наукових літературно-критичних статей;

3) уроки вивчення біографії письменника;

4) уроки за історико-літературним матеріалом;

5) уроки узагальнення; повторення; опитування.

III. Уроки розвитку мовлення:

1) уроки творчих робіт, складених на основі життєвих вражень; на літературні теми;

2) уроки усних відповідей та усних доповідей;

3) уроки навчання творів;

4) уроки аналізу творів та ін. [4, с. 148].

Саме такі типи уроків передбачають, в першу чергу, співпрацю вчителя-словесника та учня, а також самостійну навчальну діяльність школярів.

Враховуючи характер основних дидактичних завдань, Є. Пасічник виділяє такі типи уроків літератури, як уроки засвоєння нових знань і розвитку на їхній основі умінь та навичок, уроки узагальнення і систематизації знань, уроки контролю за знаннями, уміннями та навичками з літератури та ін.

У навчальному посібнику "Методика викладання зарубіжної літератури в школі" Ф.Штейнбук за типологічними ознаками виділяє наступні типи уроків світової літератури:

- урок творчого читання;
- урок текстуального аналізу твору;
- урок компаративного аналізу твору;
- урок культурологічного аналізу твору;
- комбінований тип уроку [8, с. 157].

При тому, наприклад, уроки текстуального вивчення творів можна провести у формі уроку-знайомства, інсценованого уроку, уроку-гри, уроку-дослідження, уроку-роздуму, уроку-літературно-музичного салону, уроку виразного читання, уроку коментованого читання, уроку-діалогу, уроку-семінару, уроку-диспуту, уроку-бесіди [8, с. 155].

На думку професора С.Пультера й доцента А.Лісовського, викладачів Житомирського державного педагогічного університету імені І.Франка, при визначенні типів уроків літератури слід враховувати особливості учнів, рівень їх підготовленості та ступінь складності засвоєння фактичного матеріалу.

Заслуговує на увагу той факт, що С. Пультер та А. Лісовський, запропонувавши свою типологію уроків, поділили їх на групи: типи уроків у 5-8 класах і типи уроків у 9-11 класах.

Типи уроків у 5-8 класах:

1. Коротке знайомство з біографією письменника.
2. Коментоване читання твору або його уривків.
3. З'ясування сюжету і композиції твору.
4. Загальна характеристика дійових осіб твору.
5. Цілісний аналіз художнього твору.
6. Ознайомлення з елементами теорії літератури.
7. Підготовка і проведення учнівської письмової роботи.
8. Комбінований урок з використанням технічних засобів навчання.
9. Повторення пройденого матеріалу.
10. Бесіда з позакласного читання.

Типи уроків у 9-11 класах:

1. Лекція-нарис про життя і творчість письменника.
2. Лекція-дослідження творчості митця слова.
3. Лекція-портрет письменника.
4. Лекція-огляд.
5. Лекція-презентація.
6. Компаративний урок.
7. Урок-інтерв'ю.
8. Спарений інтегрований урок.
9. Комбінований урок з використанням графічного і звукотехнічного унаочнення [6, с. 29].

Також С. Пультер та А. Лісовський пропонують проводити семінарські заняття, урок-дискусію, урок-імпровізацію, урок-екскурсію з позакласного читання, урок-бесіду з позакласного читання, оглядові та підсумкові уроки, нестандартні уроки із запрошенням діячів мистецтва і літератури тощо [6, с. 29].

На нашу думку, саме така типологія уроків враховує психолого-педагогічні та методичні вимоги у проведенні уроків, дозволяє здійснювати особистісно орієнтований підхід на уроках світової літератури.

Висновок. Отже, напрацьований вчителями-методистами матеріал дозволив О. Куцевол стверджувати: "Склалася така ситуація, коли існуючі наукові класифікації дидактів і методистів не вміщують у свої рамки всього багатства різноманітних форм уроків зарубіжної літератури. І тепер не методична наука виконує роль стимулятора творчості вчителя, а, навпаки, передовий педагогічний досвід зумовлює необхідність широкого вивчення й узагальнення напрацьованих знахідок " [2, с. 38].

В основу класифікації уроку літератури можна покласти, зокрема, мету вивчення літератури взагалі і конкретного твору зокрема. Висновок, який повинні зробити студенти-філологи, що жодна із запропонованих класифікацій типів уроків не є остаточною та абсолютною, а сам тип уроку літератури зумовлює його структура й особливості проведення. Запропоновані вченими-методистами класифікації творчий вчитель-словесник розширює залежно від дидактичних і виховних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. Січень 2002. №2. – К.: Педагогічна преса. 2002. – 23 с.

2. Куцевол О.М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – №3. – С. 38.

3. Махмутов И. А. Современный урок / И.А. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985.– 150 с.

4. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник / Л.Ф. Мірошниченко. – К.: Вища шк., 2007. – 415 с.

5. Ніколенко О. Специфіка уроку зарубіжної літератури в старших класах // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. – 2001. – №1. – С. 36-38.

6. Пультер С. Методика викладання української літератури в середній школі. Курс лекцій для студентів-філологів / Станіслав Пультер, Антон Лісовський. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 144 с.

7. Химера Н.В. Сучасний урок зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. – 2003. – №3. – С. 48-49.

8. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури у школі: Навчальний посібник / Ф.М. Штейнбук. – К.: Кондор, 2007. – 316 с.

Рецензент: д. пед. н., доц. Бенера В. Є.

УДК 378. 1

Лопатич Р. В. (КНУ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови; проведено аналіз наукової літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо технологій, умов, форм і методів формування логічної культури; обґрунтовуються педагогічні умови для успішного досягнення поставленої мети, а саме для формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: логічна культура, педагогічні умови.

В статье рассматривается проблема формирования логической культуры будущих учителей иностранного языка; проведен анализ научной литературы отечественных и зарубежных исследователей относительно условий, технологий, форм и методов формирования логической культуры, обосновуются педагагические условия для успешного формированияя логической культуры учителей иностранного языка.

Ключевые слова: логическая культура, педагогические условия.

The article is devoted to the problem of forming of logical culture of future foreign languages teachers, the article is an analysis of the development of logical culture, technologies, forms and methods in the modern scientific literature, the author of the article describes pedagogical conditions of formation of logical culture in the future teachers of the foreign language.

Key words: logical culture, pedagogical conditions.

Актуальність проблеми. Сьогодні, коли відбуваються значні зміни в системі освіти України, вища школа повинна готувати фахівця, який зможе реалізувати себе в сучасному суспільстві та швидко адаптуватися до отримання необхідних знань, умінь та навичок. Тому особливу увагу слід приділяти логічній культурі, адже ніяка діяльність людини не можлива без вміння мислити логічно. Професійна підготовка сучасного фахівця потребує постійного розвитку та вдосконалення, у зв'язку з цим посилюється роль учителя. Учитель сьогодні – це не тільки професіонал-предметник, який володіє актуальними прийомами передачі знань, а й людина високо культурна, яка відрізняється вмінням мислити і яка може навчити цьому інших. Для цього необхідно навчити певним навичкам логічного мислення, сформувати логічну культуру в майбутніх учителів. Аналіз наукових робіт за останні роки показав, що існує велика кількість досліджень проблеми формування логічної культури, але залишається відкритим питання формування логічної культури вчителів іноземної мови.

Формулювання цілей статті. Протягом останніх років проблемі формування логічної культури було присвячено багато публікацій. У педагогічній науці досліджувалися різні аспекти цього феномену. Так, О. Тихомирова та О. Халабузар вивчають проблеми формування логічної культури у студентів та спеціалістів. Російські педагоги та психологи (О. Баринова, С. Баширова, О. Яковлева та ін.) досліджують проблеми формування логічної культури у студентів з метою поліпшення професійної підготовки та обґрунтовують педагогічні умови, які сприяють ефективності формування даного процесу. Проблема визначення педагогічних умов знайшла своє осмислення у наукових працях А. Алексюка, І.Беха, О. Бражнич, О. Пєхоти, П. Підкасистого та ін.

Метою нашого дослідження є визначення необхідних для формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови педагогічних умов та їх обґрунтування.

Виклад основного матеріалу. Як справедливо зазначив Ю. Бабанський, ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [1]. Спираючись на погляди Ю.Бабанського [1], О. Бражнич [2], Л. Карпенко [3], О. Пєхоти [4] та ін., педагогічні умови ми розглядаємо як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети.. Це ті умови, які впливатимуть на якість фахової підготовки та від яких залежить успішність та результативність процесу формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови. Таке розуміння проблеми спонукає нас до наукового обґрунтування педагогічних умов, які забезпечували б ефективне формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

Зазначимо, що у попередніх дослідженнях ми встановили, що структуру логічної культури складають мотиваційно-ціннісний (пізнавальний інтерес, потреба у нових знаннях, вміння визначати мету своєї діяльності), когнітивно-пізнавальний (знання законів логіки та навички мислення: вміння давати визначення відомого поняття, аналіз, класифікація,порівняння тощо), операційно-діяльнісний (логічні вміння: вміння виділяти головне, вміння ставити питання), мовно-мовленнєвий (логічне мовлення) та рефлексивний компоненти (аналіз власних дій та результатів своєї діяльності).

Ми вважаємо, що ефективне формування всіх компонентів логічної культури майбутніх вчителів іноземної мови можливе за умови виконання певних педагогічних умов.

Отже, перша педагогічна умова – це с*творення професійно-мотиваційного середовища за допомогою спеціального комплексу тренувальних вправ, спрямованих на формування навчальної компетентності*.

Проблему впливу середовища на особистість досліджували у своїх працях І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Савченко та ін.

Мотиваційне середовище, як зазначає В. Чудакова, це сукупність умов, які визначають направленість і величину зусиль, що докладають члени педагогічного колективу для досягнення цілей загальноосвітнього навчального закладу [5]. Метою професійно-мотиваційного середовища є створити необхідні мотиваційні умови повсякденної професійної діяльності, які будуть спонукати майбутніх учителів іноземної мови до самовдосконалення і тим самим формувати готовність до педагогічної діяльності [там само].

Ми виходимо з того, що формування логічної культури як складової навчальної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови неможливе без усвідомлення студентами значущості цього феномену для їх подальшої професійної діяльності. Навчальна компетентність, на нашу думку, у такому випадку відіграє провідну роль у підвищенні професійної мотивації студентів, майбутніх учителів іноземної мови. Адже студент, який вміє вчитися, має певний інструментарій для досягнення навчальної мети, стає самостійним, незалежним, впевненим. У зв'язку з цим, ми вважаємо за потрібне розвивати інтерес студентів до навчання та до їх майбутньої професії.

Спираючись на наукові дослідження Л. Максимчук, А. Маркової, І. Мельничук, вважаємо важливим моментом у процесі формування мотиваційно-ціннісного компонента логічної культури формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, завдяки яким у свідомості студентів створюється модель майбутньої фахової діяльності, яка сприятиме професійному саморозвитку та формуванню ієрархії мотивів професійної діяльності. На нашу думку, необхідно спрямувати всі зусилля на формування мотиваційно-ціннісного компонента логічної культури. Наші міркування базуються на результатах наукових експериментів [6] та на дослідженнях проблеми формування мислення особистості (І. Кон, С. Піняєва, О. Степанова, Л. Столяренко, Ю. Калюткін та інш.), які доводять, що саме на перших курсах у студентів формується логічний апарат, розвиваються механізми пам'яті та мислення тощо. Цей період, як зазначають психологи, педагоги та методисти, є сприятливим для формування ціннісних орієнтацій, професійних умінь. Ми вважаємо, що формування навчальної компетентності є одним із важливих чинників професійної підготовки майбутніх учителів, завдяки якій відбудеться підвищення професійної мотивації студентів, їх пізнавального інтересу та потреби у навчанні.

Для реалізації першої педагогічної умови ми пропонуємо розроблений автором комплекс тренувальних вправ, який направлений саме на формування необхідних для навчання навичок мислення та логічних умінь. Метою комплексу тренувальних вправ є формування та підвищення рівня сформованості не тільки мотиваційно-ціннісного компонента, а й когнітивно-пізнавального та операційно-діяльнісного компонентів логічної культури майбутніх учителів іноземної мови. Ми розраховуємо на те, що формування навчальної компетентності позитивно впливатиме на розвиток усіх компонентів логічної культури, сприятиме підвищенню пізнавального інтересу, професійної зацікавленості, потреби до логічного осмислення набутих знань, а запропоновані стратегії допоможуть студентам усвідомити логіку та послідовність дій під час фахової підготовки.

Друга педагогічна умова − *створення освітнього комунікативного середовища на засадах особистісно-орієнтованого та комунікативного підходів*. Цей термін ми запозичили у О. Вовченко, яка розглядає освітнє комунікативне середовище як складне системне утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між усіма учасниками освітнього процесу та передбачає, що професійна підготовка майбутнього вчителя буде відбуватися безпосередньо у реальній або змодельованій комунікативній діяльності [7, 84].

Доцільність вибору даної педагогічної умови підтвердив аналіз наукових робіт І. Зимньої, Ю. Пасова, М. Пентилюк, О. Плотнікової, Т. Самохіної та ін., в яких зазначено, що у процесі фахової підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови, значна роль відводиться їх професійно-комунікативному розвитку, який забезпечується заохоченням студентів до спілкування та обговорення важливих для них проблем, підвищенням зацікавленості до майбутньої професії, активізацією мовленнєвої діяльності. Тому перед викладачем постає завдання навчити студента правильно оформляти своє висловлювання з точки зору підбору лексичних засобів, граматичної структури і водночас розвивати у нього логічне мислення, вміння послідовно і переконливо доводити свою думку.

Отже, метою освітнього комунікативного середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови є створення певних умов, які сприятимуть розвитку комунікативних здібностей студентів та формуванню всіх компонентів логічної культури. Саме особистісно-орієнтований підхід до кожного студента як до унікальної особистості, урахування його потреб, інтересів мотивує студентів до отримання та осмислення нових знань. Проблемний виклад матеріалу, постійне заохочення до аналізу, порівняння, висловлювання власних думок також допомагають формуванню логічної культури студентів, майбутніх учителів. Особистісно-орієнтований підхід та принцип діалогічності, на якому саме базується організація освітнього комунікативного середовища створюють необхідні умови для того, щоб спонукати студентів до роздумів, самостійного знаходження інформації, самостійних висновків і узагальнень. Аналізуючи досвід колег, зазначимо, що реалізація даної педагогічної умови передбачає також використання активних та інтерактивних методів навчання. Такі методи стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, залучають студентів до активної логічної мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що створення освітнього комунікативного середовища на засадах особистісно-орієнтованого та комунікативного підходах сприятиме розвитку логічного мовлення студентів, логічному осмисленню навчального матеріалу та вдосконаленню їх логічних умінь.

Третя педагогічна умова − *випереджуюча професіоналізація навчального процесу*. Про важливість та необхідність педагогічно-професійного спрямування навчання йдеться в наукових роботах О. Бігич, Н. Марченко, М. Реутова, Т. Савицької, К. Соломатова та ін. Необхідність вибору даної педагогічної умови зумовлена також вимогами, закладеними у Програмі Curriculum 2004 [8].

Методисти вже давно закликають враховувати професійно-педагогічну спрямованість якомога раніше та наголошують на тому, що студенти повинні імітувати дії викладача під час уведення та пояснення матеріалу. Для формування логічної культури реалізація цієї умови є дуже важливою, адже завдяки цьому у студентів підвищуються не лише професійні мотиви, а й розвивається вміння об'єктивно оцінювати власну та чужу діяльність (як учнів, так й своїх колег), здатність адекватно оцінювати ступінь власної готовності до розв'язання логічних задач, прагнення до аналізу, осмислення своєї роботи, підвищується рівень культури мовлення тощо.

Реалізація третьої педагогічної умови передбачає, що студенти набули певних умінь та навичок у навчанні, володіють достатнім рівнем теоретичних знань, які вже необхідно апробувати на практиці за допомогою методу мікровикладання. На наш погляд, такий різновид рольової гри є доцільним для формування логічної культури, є заключним його етапом. Під час мікровикладання відбувається активізація всіх мисленнєвих процесів, що дає студентам можливість перевірити рівень сформованості кожного компонента логічної культури.

Мікровикладання передбачає самостійну підготовку студентів та потребує від них застосування логічних умінь (класифікація, порівняння, узагальнення, систематизація та ін.), навичок високого мислення: аналізу, синтезу та оцінювання, забезпечує максимальне

використання набутих навичок та вмінь, сприяє активізації мисленнєвої діяльності студентів, спонукає їх до пізнавальної активності та стимулювати їх мислення.

Метод мікровикладання, на нашу думку, є важливою складовою фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, адже студент отримує чудову можливість поставити себе на місце вчителя, визначити мету своєї діяльності та прийняти власні рішення щодо реалізації поставленої мети. Таким чином у студента розвивається логічне мислення, формуються навички вирішення проблем і прийняття зважених рішень, що сприяє активізації мислення, стимулюванню пізнавального інтересу студентів. Цей метод є своєрідним тренуванням перед педагогічною практикою у школі та початком професійного життя.

Висновки. Як підсумок, зазначимо, що створення відповідних педагогічних умов забезпечують, на нашу думку, максимальний розвиток особистості та успіх у формуванні логічної культури майбутніх учителів іноземної мови. Перспектива подальшого дослідження полягає у пошуку інноваційних форм та методів впровадження моделі формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови в епоху глобалізації та стандартизації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.

2. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

3. Краткий психологический словарь / [Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. В.А.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

4. Пєхота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О.М. Пєхота та інші. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

5. Чудакова В. Психологічний супровід здійснення інноваційних освітніх проектів: мотиваційний компонент [WWW документ]. URL http://festival21.org/stati-i-publikacii/psixologichnij-suprovid-zdijsnennya-innovacijnix-osvitnix-proektiv-motivacijnij-komponent/.

6. Баширова С. Проблемы формирования логической культуры студентов [WWW документ]. URL http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=61.

7. Вовченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, дис…канд.пед.наук: 13.00.04 / Вовченко О.М. – Київ, 2006 – 261 с.

8. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Павленко О. О.

УДК 378.6

Мархева О. Є. (КПІ ДВНЗ «КНУ»)

КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті представлено проект компетентнісної структури першого та другого кваліфікаційних рівнів учителів іноземних мов відповідно до Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Зроблено спробу, спираючись на досвід закордонних науковців та на рекомендації ЮНЕСКО щодо розробки галузевих рамок кваліфікацій, визначити основні компетентності вчителя іноземних мов згідно з основними видами діяльності вчителя та розробити їх дескриптори у відповідності до рівнів кваліфікації.

Ключові слова: рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, Національна рамка кваліфікацій, кваліфікаційні рівні, компетентності, дескриптори.

В статье представлен проект компетентностной структуры первого и второго уровней профессиональных квалификаций учителей иностранных языков в соответствии с Рамкой квалификаций Европейского пространства высшего образования. Сделана попытка, опираясь на опыт зарубежных учёных и на рекомендации ЮНЕСКО в отношении разработки отраслевых рамок квалификаций, определить основные компетентности учителя иностранных языков согласно основным видам деятельности учителя и разработать их дескрипторы в соответствии с уровнями квалификации.

Ключевые слова: рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования, Национальная рамка квалификаций, уровни квалификации, компетентности, дескрипторы.

The article presents the project of competence structure of the first and second levels of professional qualifications of teachers of foreign languages in accordance with the Framework of Qualifications of the European Higher Education Area. Based on the experience of the foreign scientists and the UNESCO Recommendation on the developing of the Sector Specific Qualification Frameworks, there was done the attempt, to define the basic competences of teachers of foreign languages according to their main activities and develop their descriptors according to the levels of qualification.

Keywords: The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, the National Framework of Qualifications, cycles of qualifications, competencies, descriptors.

Актуальність проблеми. В умовах стандартизації освіти України перед системою професійної підготовки вчителів, а саме ланкою вищої освіти, стоїть мета створити умови для професійного розвитку особистості шляхом формування в неї професійних компетентностей і готовності до вдосконалення цих компетентностей упродовж професійного життя. Запланований результат освітньої діяльності виражається, таким чином, у термінах компетентностей і потребує, у зв'язку з цим належного оформлення, яке здійснюється в наш час у вигляді академічних та професійних кваліфікацій, які має набути майбутній учитель.

На Бергенській конференції європейських міністрів вищої освіти, що відбулась у травні 2005 року була розроблена Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Вона описує три послідовних цикли вищої освіти: перший, включаючи короткий (бакалаврський), другий (магістерський) і третій (докторський). Саме ця рамка повинна стати, на думку європейських міністрів вищої освіти, основою для створення Національних рамок кваліфікацій [1]. В Україні ведеться активна робота у цьому напрямку, але Національну Рамку кваліфікацій все ще не розроблено, так само, як і перелік професійних кваліфікацій учителів іноземних мов та їх компетентнісну структуру.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на вище викладене, метою статті є розробка проекту компетентнісної структури першого та другого кваліфікаційних рівнів вищої професійної освіти вчителів іноземних мов відповідно до рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ми, насамперед, поставили за мету визначити вимоги до тих кваліфікаційних рівнів, з якими учитель іноземних мов виходить на ринок праці. Наступні рівні професійного розвитку вчителя іноземних мов повинні формулюватися, на нашу думку, враховуючи цей рівень як основу і показувати якісну зміну і розвиток тих компетентностей, що входять до його структури. Під час розробки компетентнісної структури першого та другого кваліфікаційних рівнів вищої професійної освіти вчителів іноземних мов, ми врахували Рекомендації ЮНЕСКО щодо розробки галузевих рамок кваліфікацій, напрацювання європейських та українських науковців щодо професійної підготовки вчителів іноземних мов (серед них, професійний портрет учителя,

розроблений Німецькою радою з освіти, стандарти для дидактики [2, с. 5] та положення основних законів України та державних програм. При визначенні рівнів сформованості компетентностей ми орієнтувались на Дублінські дескриптори [3].

У розробленому нами проекті рамки кваліфікацій учителів іноземних мов перший рівень професійної кваліфікації відноситься до вчителів, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, другий рівень професійної кваліфікації відповідає освітньо-кваліфікаційним рівням спеціаліст та магістр.

Діяльність учителя, відповідно до професійного портрету вчителя, запропонованого Німецькою радою з освіти, відбувається за п'ятьма основними напрямками: 1) навчання; 2) виховання; 3) оцінювання; 4) консультування; 5) запровадження новацій [2, с. 5]. Цей портрет ми доповнили ще такими напрямками, як-от: 6) організація і адміністрування; 7) професійне самовдосконалення. Відповідно до напрямків професійної діяльності вчитель іноземних мов повинен мати відповідні компетентності для її успішної реалізації.

Специфічною рисою фаху "іноземна мова" є те, що мета одночасно виступає і шляхом досягнення мети: тобто іноземну мову можна опанувати, лише використовуючи іноземну мову [2, с. 13]. Тому для майбутнього вчителя, як єдиної компетентної у цьому питанні особи на уроці, край важливим є високий рівень володіння мовою, а в рамках компетентнісного підходу – високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Для опису й оцінки іншомовної комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов, що належить до основних фундаментальних компетентностей, використовують Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [4].

Ще однією рисою, що вирізняє предмет "іноземна мова" від інших не мовних шкільних дисциплін, є його значення у формуванні міжкультурної компетентності. Вчитель іноземної мови повинен мати достатній рівень мотивації для передачі учням знань і досвіду в межах власної міжкультурної компетентності, володіти методами формування цієї компетентності в учнів; повинен бути здатним використовувати рівень сформованості відповідної компетентності в своїх учнів у якості відправної точки під час організації занять [2].

Що стосується методичної компетентності, яка є ключовою для вчителя, то на всіх рівнях підготовки він повинен вміти організовувати комунікативно та діяльнісно спрямоване заняття, яке базується на багатоманітних методичних прийомах, орієнтоване на потреби учня і рівень його індивідуального розвитку, на розвиток навчальної автономності учня, його країнознавчої компетенції.

Аналіз вимог до знань та вмінь учнів підтверджує, що вчителі іноземних мов повинні знати основи медіа-педагогіки та можливості використання медій у навчальному процесі, вміти інтегрувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології відповідно до дидактичної мети занять. На основі цих умінь у вчителя іноземних мов повинна бути сформована компетентність у галузі використання інформаційних технологій. Учитель повинен враховувати у своїй роботі, що вміння працювати з комп'ютером є в наш час невід'ємною складовою ключових компетентностей людини [5] і запорукою успішної кар'єри в інформаційному суспільстві.

Іншою край важливою компетентністю вчителів іноземних мов є компетентність у самонавчанні. Самонавчання іноземних мов пов'язане з реалізацією сучасних потреб особистості постійно вдосконалювати свій рівень володіння мовою та вивчати інші мови. Продукт самонавчання – індивідуальна модель вивчення мови, яка має самоорганізовану природу. Компетенцію самонавчання розуміють як здатність до самостійного планування, регулювання і контролю розумових процесів, які лежать в основі процесу вивчення і супроводжують його [6].

Не менш важливою є компетентність у здійсненні виховного впливу засобами іноземних мов. З метою здійснення такого впливу на учнів, вчитель повинен знати педагогічні, соціологічні та психологічні теорії розвитку та соціалізації дітей і молоді. Готові реалізовувати педагогічну допомогу та здійснювати індивідуальну підтримку

учнів, здатні враховувати в начальному процесі культурні та соціальні особливості учнів; обізнані щодо демократичних цінностей суспільства і готові до формування ціннісних переконань учнів.

Велике значення у цьому контексті має формування у майбутніх учителів іноземних мов компетентності у контролі навчальних досягнень учнів і їх оцінюванні. Зважати потрібно на те, що оцінювання повинно відповідати загальній навчальній меті комунікативно-орієнтованого заняття, тож майбутніх учителів слід підготувати до комунікативного тестування і дати їм можливість попрактикуватись у розробці контрольних комунікативних завдань. Одним із об'єктів вивчення мають стати Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, оскільки саме в цьому документі визначені і описані вимоги до рівнів володіння мовою. Ще один інструмент оцінки і самооцінки, з яким повинні познайомитись і навчитись їм користуватись майбутні вчителі, – це так званий мовний портфель [7]. За результатами нашого дослідження складено таблицю (табл.1).

Таблиця 1.

Компетентнісна структура професійних кваліфікацій учителів іноземних мов першого та другого рівнів вищої освіти відповідно до ЄРК (The framework of qualifications for the EHEA)

Професійні компетентності вчителя іноземних мов	**Перший рівень професійної кваліфікації** відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавр – технологічна грамотність: базовий рівень	**Другий рівень професійної кваліфікації** відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню магістр – поглиблені знання: просунутий рівень
Іншомовна комунікативна компетентність	Володіє іноземною мовою на рівні В2 – С1, готовий до передачі учням чотирьох мовних компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі; Володіє та передає учням комунікаційні стратегії та техніки, що використовуються в певному контексті та готовий до їх подальшого розвитку та вдосконалення [8]. Організовує процес комунікації на занятті: ставить питання і реагує на відповіді учнів, враховуючи рівень умінь та знань учнів і відповідно до ситуації і змісту заняття [3].	Володіє іноземною мовою на рівні С1, що дозволяє організовувати загальний процес комунікації на занятті, враховуючи рівень підготовленості учнів у відповідності до ситуації і змісту заняття; може наблизити процес комунікації на занятті до умов реального життя, тобто створити автентичні ситуації спілкування; володіє стратегіями зміни ролей: партнера по комунікації, інструктора, координатора [3,с. 12]
Методична компетентність (компетентність в підготовці і організації навчальних заходів)	Вміє планувати, готувати та проводити навчальне заняття у відповідності з навчальною програмою, розуміти і організовувати його як частину цілого, з дотриманням послідовності і поетапності навчального процесу; вміє обирати адекватні навчальні матеріали і методи, що сприятимуть досягненню поставленої мети; створювати на занятті позитивну емоційну атмосферу; розуміє як аналізувати та оцінювати план уроку. Підтримує увагу учнів та залучає їх до активної роботи	Цілеспрямовано, науково обґрунтовано планує, готує та проводить навчальні заняття, здатний до рефлексії процесів навчання і вивчення, а також до систематичного аналізу результатів своєї роботи.
Компетентність у контролі навчальних досягнень учнів і їх оцінюванні	Знає основні рівні володіння мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій ради Європи; знає та вміє використовувати різноманітні форми контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів; вміє складати прості тестові завдання; аналізувати та коментувати помилки учнів;	Вміє аналізувати особисті досягнення учнів та давати відгуки щодо їхнього подальшого розвитку, відстежувати помилки і проблеми учнів і реагувати на них відповідними завданнями та порадами задля їхнього прогресу, вміє аналізувати результативність навчальних заходів; обізнаний щодо проблеми визначення рівня сформованості міжкультурної компетенції і намагається знайти власні шляхи вирішення цієї проблеми.
Компетентність у здійсненні виховного впливу засобами іноземних мов	Розуміє значення предмета "іноземна мова" для виховання толерантного ставлення учнів до інших націй і культур; має позитивне ставлення до інших мов і культур; має достатній рівень мотивації для передачі власних знань і досвіду в межах власної міжкультурної компетенції; володіє методами формування цієї компетенції в учнів; розуміє	Має сформовану на високому рівні міжкультурну компетенцію; розвиває в учнів на основі власного міжкультурного досвіду ґрунтовну базу знань, а також позитивне ставлення до міжкультурних зустрічей і навчання; готовий до подальшого розвитку міжкультурної компетенції та підтримання її на

	необхідність використання і свідомо використовувати художні і не художні тексти для організації міжкультурного аспекту навчання; здатний аналізувати матеріал щодо його придатності для міжкультурного навчання	належному рівні; здатний визначати рівень підготовленості учнів, рівень сформованості в них відповідної компетентності і використовувати цей рівень в якості відправної точки на занятті, або враховувати його при організації занять; здатний аналізувати художні і нехудожні тексти з метою їх подальшого використання для організації міжкультурного аспекту навчання, обробляти, дидактизувати цей матеріал, адаптувати його для потреб і рівня підготовленості учнів.
Міжкультурна компетентність	Має знання про культуру країни мови. Ці знання стосуються не тільки висококультурних феноменів, а і елементів повсякденного життя; має знання про власну країну, її культуру; розуміє, що його задача полягає не в нівелюванні своєї культури і створенні нової мовної ідентичності (Identität), а в культурному обміні між країнами [8].	Знання про культуру країни мови не обмежуються країнознавчою та фактологічною інформацією, а доповнюються соціокультурною картиною цього суспільства. Знає і вміє розпізнавати елементи "напруження" (гострі соціокультурні питання) країни мови. В процесі пізнання і обмінів з іншою культурою розуміє значення власної національної ідентичності
Компетентність в галузі використання інформаційних технологій	Використовує інформаційні технології для власного професійного розвитку і враховує їх можливості та переваги при організації навчальної роботи учнів.	Використовує в навчальному процесі комп'ютер та Інтернет, максимально пристосовуючи їх можливості до потреб учнів з метою досягнення найкращих результатів, вміє створювати власні дидактизовані матеріали і використовує їх у навчальному процесі з метою, що не обмежується вдосконаленням іншомовної комунікативної компетенції учнів та гармонійним розвитком усіх її компонентів, а і формуванням їх компетентності до самонавчання.
Компетентність у самонавчанні	Використовує навчальні заходи і програми як можливість для особистого навчання і розвитку; здатний аналізувати свій власний досвід вивчення мови і має мотивацію до його систематичного поновлення. Готовий створювати умови для самостійного, автономного навчання учнів (його відмінність від традиційної самостійної роботи полягає в тому, що учень усвідомлює себе як окрему одиницю, що має власну мету у навчанні і свій власний шлях її досягнення, а вчитель виступає в цьому процесі як модератор, який здійснює учням допомогу у досягненні їх навчальних задач; у даному випадку аудиторні навчальні заняття є лише елементом багатогранного навчального процесу, які дають учневі змогу перевірити рівень власних досягнень тощо) [8].	Поступово, цілеспрямовано займається поглибленням власних знань, вдосконаленням професійних навичок і компетентностей; здатний на основі отриманої фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей [9]. Створює умови для автономного навчання учнів, може навчити їх використовувати різні навчальні стратегії (наприклад: використання енциклопедичних словників, виведення значення слова), соціально-аффективні стратегії (наприклад: попросити однокласника про допомогу), мета когнітивні стратегії (наприклад: самооцінка, розробка стратегій читання) і стратегії комунікації (наприклад: перифраз).

Висновки. Відповідно до результатів нашого дослідження основними компетентностями, що мають увійти до структури професійних кваліфікацій учителів іноземних мов є іншомовна комунікативна компетентність, міжкультурна компетентність, методична компетентність, компетентність у галузі використання інформаційних технологій, компетентність у контролі навчальних досягнень учнів та їх оцінюванні, компетентність у здійсненні виховного впливу засобами іноземних мов, компетентність у самонавчанні. Враховуючи складність цієї проблеми, її багатоаспектність, є потреба у проведенні подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. The framework of qualifications for the European Higher Education Area, official site: Bologna Process – European Higher Education Area: http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65

2. Wipperfürth Manuela Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und –lehrerinnen // ForumSprache 2. – 2009. – S.6 – 27.

3. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. Рекомендації / [В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін.]; за заг. Ред.. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук. – К.: Атіка, 2010. – 88 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. Наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К. І. С.” – 2003. – С. 13-39.

6. Тадеєва М.І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір. [Електронний ресурс]. – 24 лютого 2013. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09tmidet.htm

7. Schneider Günther Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und – lehrern // Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (2), 2007. [Електронний ресурс]. – 03 березня 2013. – Режим доступу: www.bzl-online.ch

8. Volkmann Laurenz/Roland Petersohn Standards in der Englischlehrerausbildung – Studium, Referendariat, Schule // Reform durch Standards – Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für die Lehrerbildung Hrsg. Alexander Gröschner/Will Lütgert Onlineveröffentlichung des Zentrums für Lehrerbildung und Didaktikforschung

9. Проект закону України про систему професійних кваліфікацій Шевчук О.Б., Сухий Я.М., Курило В.С. від 20.12.2011, № 9625. [Електронний ресурс]. – 24 лютого 2013. – Режим доступу: // w1.c1.rada.gov.ua/pls/.../webproc34?

Рецензент: д. філол. н., проф. Волков А. Р.

УДК 378.1:070

Палієнко А. М.
(ЧНУ ім. Богдана Хмельницького)

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

У статті висвітлюється актуальна проблема формування критичного мислення (КМ) як складника медіакомпетентності майбутніх журналістів. КМ розглядається під різними кутами зору. Виокремлюються структура і рівні КМ. Пропонується модель розвитку КМ, що передбачає три стадії: виклик, осмислення нового матеріалу та рефлексія. Кожна стадія має певні завдання та цілі.

Ключові слова: інформаційне суспільство, медіаосвіта, медіакомпетентність, критичне мислення, виклик, осмислення нового матеріалу, рефлексія.

В статье рассматривается актуальная проблема формирования критического мышления (КМ) как составляющей медиакомпетентности будущих журналистов. КМ определяется с разных точек зрения. Выделяются структура и уровни КМ. Предлагается модель развития КМ, предполагающая три стадии: вызов, осмысление нового материала, рефлексия. Каждая из стадий имеет определенные цели и задачи.

Ключевые слова: информационное общество, медиаобразование, медиакомпетентность, критическое мышление, вызов, осмысление нового материала, рефлексия.

The article deals with the problem of developing critical thinking (CT) as part of media competence of future journalists. CT is described from different standpoints. The structure and levels of developing CT are singled out. The relevant model which includes three stages is suggested: evocation, realization of meaning, reflection. Each of the stages has definite aims and purposes.

Key words: information society, media education, media competence, critical thinking, evocation, realization of meaning, reflection.

Постановка проблеми. Поступове входження України до єдиного європейського освітнього простору зумовлює виникнення не лише нових цілей і завдань у медіа-педагогіці, а й нових можливостей і перспектив, реалізувати які можливо через якісну медіа-освіту студентів і широке застосування в освітньому процесі засобів масової інформації (ЗМІ) й комунікації, до яких традиційно прийнято включати пресу, телебачення, кінематограф, радіо й мережу Інтернет. Сьогодні завдяки ЗМІ будується Колективний Загальнопланетарний Розум [10; 15], який власне й є глобалізацією. Цей процес передбачає формування цивілізаційної картини світу, яку Т. Умесао називає «інформаційним суспільством». У такому суспільстві формується «інформаційна свідомість», яка включає в себе розуміння необхідності спеціально оволодівати вмінням усвідомлено здійснювати процеси створення, обміну, розповсюдження й використання інформації [11, 8]. Повноцінне життя в такому суспільстві вимагає високого рівня медіа-освіти, в тому числі й іншомовної, тобто здійсненої засобами іноземної мови (ІМ). Основною метою іншомовної медіа-освіти майбутніх журналістів є формування **медіакомпетентності** як сукупності розвинених здатностей, знань, навичок і вмінь оперування і створення медіатекстів різних жанрів [19, 45]. Високий рівень сформованості медіакомпетентності допоможе студентам повноцінно існувати в сучасних інформаційних умовах, сприймати різноманітні потоки інформації, опрацьовувати її, структурувати, осмислювати, оцінювати й ефективно використовувати у професійній діяльності. Реалізація такої мети вимагає розвиненості КМ студентів.

Аналіз попередніх досліджень. Хоч КМ як термін відоме ще з праць таких психологів, як Ж. Піаже, Дж. Брунер, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін., особливу увагу цьому феномену було приділено зовсім недавно. Науковці досліджували КТ із погляду різних підходів і позицій, проте, остаточного розв'язання ця проблема ще не знайшла.

Метою цієї статті є розкрити особливості формування КТ майбутніх журналістів і описати відповідну модель.

Виклад основного матеріалу. У перекладі з грецької КМ – це: 1) мистецтво формувати судження; 2) вирішальний результат розв'язання певної проблеми [12, с. 136]. «Критичність» характеризує мислення як свідомий процес [14, с. 25], уміння не піддаватися впливу чужих думок [15, с. 3] і здатність діяти обмірковано [6, с. 87].

Із погляду сучасних підходів **КМ** є: а) активним процесом, який надає можливість контролювати інформацію, ставити її під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати, висловлювати самостійні оцінні судження й аргументувати їх [5, с. 31]; б) умінням не піддаватися впливу чужих думок, а оцінювати їх, бачити сильні й слабкі сторони, виявляти те цінне, що в них є, й ті недоліки, які вони мають [20, с. 92]; в) результативним мисленням: воно обов'язково передбачає певний кінцевий результат у вигляді судження [9, с. 19]; г) нестандартним мисленням: воно не може ґрунтуватися на алгоритмах чи на інших механічних процедурах, оскільки в його основі лежить здатність до самостійних логічних роздумів і суджень [20, с. 93]; д) діалогічним мисленням: воно представляє безперервну дискусію, увага в якій зосереджується на предметі дискусії, головною метою якої є сприяння процесу пізнання [8, с. 58]; е) соціальним мисленням: його розвиток успішно здійснюється в ході продуктивної колективної навчальної діяльності за умови розв'язання таких завдань, які сприяють розвитку навичок

аналізувати й робити аргументовані висновки, висувати гіпотези, зіставляти, порівнювати, оцінювати й узагальнювати інформацію та використовувати здобуті знання для вирішення проблемних задач [13, с. 12].

Необхідність розвитку КМ науковцями пояснюється на прикладі трьох проблем, наявних нині практично в усіх країнах: 1) мова часто використовується маніпулятивно, а отже вона може здійснювати шкідливий вплив на людину; 2) оскільки значна частина медіа контролюється, то людям подається лише та інформація, яка вигідна політикам і медійним корпораціям; 3) Інтернет – це ярмарок нефільтрованої інформації, а одтак до неї слід ставитися критично. Отже, саме завдяки розвинутому КМ людина здатна протистояти негативному маніпулятивному впливу з боку ЗМІ та аналізувати й опрацьовувати вхідну інформацію [18, с. 15].

Виокремлюють два структурних елемента КМ: 1) установку на пошук невідповідностей фактам, нормам чи цінностям; 2) критичну аргументацію, спрямовану на обґрунтування цих невідповідностей. Розрізняють також рівні КМ, кожному з яких відповідає певний тип аргументації. Це, зокрема, такі ***рівні***, як: а) емпіричний (критична перевірка фактів); б) теоретичний (критична перевірка теорії); в) метатеоретичний (критична перевірка норм і цінностей). Критична перевірка фактів належить до емпіричних методів і пов'язана з методами спостереження, пробного навчання й експерименту. Критична перевірка теорій зазвичай пов'язана з логічними, методологічними й естетичними нормами. Критична перевірка норм і цінностей зв'язана, насамперед, із дослідженнями співвідношення цінностей і ступенем їх відповідності фактам [2, с. 29].

У своєму розвитку КМ проходить декілька стадій. Дж. Стіл, К. Мередіт і С. Волтер пропонують такі стадії формування КМ студентів [17, 111]:

Таблиця 1

Стадії формування критичного мислення

I стадія	II стадія	III стадія
Виклик	Осмислення	Рефлексія
• актуалізація наявних знань; • виникнення мотивації до отримання нової інформації; • визначення власних навчальних цілей.	• отримання нової інформації; • опрацювання нової інформації; • коректування поставлених цілей.	• міркування; • утворення нових знань; • визначення нових навчальних цілей.

Прокоментуємо наведену таблицю. Автори послуговуються базовою моделлю трьох стадій навчально-пізнавальної діяльності людини «виклик – осмислення – рефлексія», що дозволяє студентам самим визначати цілі навчання, здійснювати активне сприйняття інформації й розмірковувати про те, про що вони дізналися. Реалізація цієї моделі допоможе студентам формулювати власну думку на основі осмислення різних досвідів, ідей та уявлень, будувати умовиводи й логічні ланцюги доказів, висловлювати свої думки чітко, ясно й коректно по відношенню до оточуючих. Згадана модель передбачає створення атмосфери співпраці в системі «викладач – студент – група» й уможливлює реалізацію виховних і освітніх завдань із метою оцінювання ефективності роботи за конкретними критеріями [17, с. 111].

Перша стадія запропонованої моделі – виклик (*Evocation*) – актуалізує наявні знання студентів, пробуджує інтерес до теми; саме тут визначаються цілі вивчення матеріалу. Використовуючи наявні знання, студент може будувати свої припущення й гіпотези та визначати цілі власної пізнавальної діяльності на певному занятті. На стадії виклику важливо, щоб у студента виникала особиста конкретна мета навчання, що робить роботу необтяжливою, цікавою, творчою, а отже й ефективною.

Друга стадія моделі – осмислення нового матеріалу (*Realization of meaning*) – передбачає основну змістову роботу студента з текстом, причому «текстом» може бути історичний документ, друкований текст у вигляді діалогу чи монологу, мовлення

викладача, відеоматеріали тощо. У процесі роботи студента з новою інформацією використовуються такі прийоми, як читання тексту з зупинками, маркування тексту символами, складання таблиць, схем тощо. Опрацювання нової інформації відбувається в модельованих навчально-мовленнєвих ситуаціях, для реалізації яких можна використовувати різні методи і прийоми [4, с. 181]: «мозковий штурм», «піраміду» (висловлюється один студент, далі підключається інший, потім приєднується ще один і т.д., створюючи певну піраміду висловлювань із теми), ділові ігри, метод «інциденту» (модифікація конкретних ситуацій, які характеризуються несприятливими умовами для прийняття рішень: дефіцитом інформації, часу, форс-мажорними обставинами, факторами, які викликають напруження тощо). Ці прийоми стимулюють мовлення і КМ студентів, допомагають напрацювати різних варіанти, версії й гіпотези щодо виучуваного матеріалу.

Третя стадія моделі – рефлексія (*Reflection*) – припускає формування студентом особистої думки щодо нового матеріалу, висловлення ставлення до отриманої інформації, виправлення попередніх уявлень, які склалися на стадії виклику, отримання нової інформації й визначення подальших перспектив у вивченні певної теми. На цій стадії можливе проведення дискусії, «круглого столу», написання есе, писемної фіксації розглянутого матеріалу у вигляді власних висновків, нотаток, побудови моделі навчального матеріалу тощо.

Отже, описані стадії становлять модель формування КМ студентів.

Вважається, що КМ можна розвинути за допомогою спеціального навчання, котре передбачає моделювання найрізноманітніших ситуацій, для реалізації яких студенти застосовують когнітивні техніки або стратегії, що підвищують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. Застосування згаданих когнітивних технік і стратегій вимагає сформованості певних механізмів, до яких в аспекті КМ відносять вміння: аналізувати інформацію для оцінки й перевірки достовірності; усвідомлювати хід власних думок і виправляти свої помилки; переглядати власну точку зору і знаходити компроміси; порівнювати, зіставляти, узагальнювати, конкретизувати власну й чужу думку; прагнути досягнення результату; використовувати наукові методи, принципи і правила логіки; організувати контроль та самоконтроль [20, с. 301].

Іншими словами, сформованість таких умінь передбачає осмислення вхідної інформації. Процес осмислення має трифазову структуру [1, с. 80]. На кожній фазі активізуються й актуалізуються операції абстрактно-логічного мислення студентів, а саме зіставлення, аналіз, синтез, порівняння, виокремлення, узагальнення, систематизація, категоризація, абстрагування тощо. Під час першої фази має місце попередній аналіз і опрацювання вхідної інформації, її структурування й категоризація. При цьому актуалізуються когнітивні навички, активізується знаннєвий простір людини та її комунікативно-когнітивна компетенція. Ступінь розвитку цих процесів стає інтегральним показником початку становлення пізнавальної самостійності студента у процесі оволодіння ІМ. Змістом першої фази є умовно-комунікативні репродуктивні та продуктивні вправи. Наведемо приклади завдань цієї фази [3, с. 156]:

Приклад 1.

Read through the text and do the assignments at the end of it.

Getting Stupid

Research indicates that teens who drink too much may lose as much as 10 % of their brainpower. A study by the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism shows the younger a person is when beginning to regularly drink alcohol, the more likely that an individual will eventually become an alcoholic. They think drinking results in long-term brain changes that increase the chances for abuse. Teens with an alcohol problem have a harder time recalling information (verbal/non-verbal) that they have learned only twenty minutes earlier. Because the brain is still developing well into the twenties, teens who drink excessively may be destroying significant amounts of mental capacity in dramatic ways. Repeated testing shows that drinkers perform more poorly on cognition and learning tests because of

hippocampus damage (responsible for learning and memory). Prefrontal cortex damage, the brain's chief decision maker and voice of reason, results in simply 'getting stupid!'…

A. *Answer the questions:*

1. *What is the purpose for writing the text: to inform, to persuade or to entertain the reader?*
2. *What is the genre of the text: a letter, an article in a newspaper, an essay, an advertisement?*
3. *What does the information reveal about the writer?*
4. *Why should I accept this information as true?*
5. *What reasons or evidence does the writer give for this claim?*

B. *Formulate the thesis of the text.*

C. *Suggest your own concluding paragraph to the text.*

Під час другої фази відбувається критичне опрацювання вхідної інформації. На цій фазі включаються в роботу пізнавальні й когнітивні стилі студентів, їхні навички і вміння критичного осмислення й вироблення припущень і тверджень. Розвиток таких умінь здійснюється через стратегію *AFAN*, де *A = Assumptions* (Припущення), *F = For* (За), *A = Against* (Проти), *N = Now what?* (Що далі?). Із кожної літери починається питання [1, с. 82]:

1. A (*Assumptions*): *What have I assumed? What have I taken for granted? Do I need more information?*

2. F (*For*): *What is the evidence for my opinion? Is it good evidence? Is it a fact, a belief ot hypothesis? What are the reasons for my belief?*

3. A (*Against*): *What are the alternatives to my point of view? Can I see this from a different angle? What if my assumption is wrong?*

4. N (*Now what?*): *This is a question posed to lead to a better assessment of the argument, one that may produce a better final decision*.

На цій фазі у студентів також розвиваються навички й уміння здійснення аналізу, висунення гіпотез і висловлення оцінних суджень. Для цього викладач пропонує відповідні проблемні питання, які не припускають однозначних відповідей, а вимагають від студентів розширених тверджень із використанням певних вербальних опор. Змістом другої фази є умовно-комунікативні й комунікативні рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи. Наприклад:

Приклад 2.

Agree or disagree with the given statements. Make use of the opening phrases:

(a) judging by the information I've learned; from what little I know; I suppose; in my opinion; I can presume; I can surmise; I assume; tentatively I infer; I maintain the idea that... .

(b) to refute, to challenge, to argue, to disagree, to put into question, to doubt.

1. *It is better for teens not to start drinking alcohol at all.*
2. *Having light alcohol drinks is not harmful.*
3. *Sporadic drinking alcohol is even conducive for relaxation.*
4. *Alcoholism has become a national problem in many countries.*
5. *Ukraine is a nation of drinking young people.*

На третій фазі оброблення вхідної інформації активізуються навички критичного аналізу, попередній соціальний і знаннєвий досвід особистості. Наприкінці цього процесу формулюються фінальні твердження, які згодом вербально оформлюються й актуалізуються у процесі комунікації. Вони також впливають на формування загальної компетентності особистості та її комунікативно-когнітивної компетенції. Завдання третьої фази спрямовані на формування вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, письмі й читанні. Цьому сприяють творчі завдання на виявлення основної думки тексту з подальшим її розширенням у вигляді повідомлення, есе, презентації теми тощо. Змістом цієї фази, головним чином, є комунікативні продуктивні вправи. Наведемо відповідний приклад:

Приклад 3.

Come up with the presentation about the problem of youth drinking in Ukraine. Be sure to make use of the given signal phrases [7, c. 204]:

• ***giving the aim of the talk:*** *I'm going to present/talk about/discuss …; the aim of my presentation is …; today we're going to consider/look at/discuss …;*

• ***giving an overview of the talk:*** *first, I am going to …; next, I'll …; then I'll …; finally, I'll …;*

• ***beginning the discussion:*** *let's start by considering/looking at/discussing …; let me begin by …; first of all, I'd like to discuss/mention/draw your attention/focus on …; I'd like to start by talking about …; I'll begin/start by …;*

• ***giving an example:*** *for example …; a good example of this is …; to illustrate …; let me give you an example…;*

• ***emphasizing a point:*** *it's important to note that …; it's important to remember that…; I'd like to point out/emphasize …;*

• ***summarizing an idea and/or moving on to the next point:*** *we've discussed/looked at… Now let's move on to …; now that I've discussed … I'd like to continue by discussing …; I've told you WHY … Now I'll tell you HOW …; in addition to what I've just covered, another important aspect is …; let's go back to …; let me turn to the next point …; before I move on, let me emphasize that…; so, we can see that …; as you can see, the key point is …;*

• ***signaling a conclusion:*** *those are the major points I wished to discuss today; in brief …; to summarize …; to conclude …; in conclusion …; let me wrap up by saying….*

Висновки. Отже, комплекс завдань для формування вмінь КМ передбачає три основні фази, кожна з яких має конкретні завдання. Ці фази реалізуються рецептивно-репродуктивними умовно-комунікативними й продуктивними комунікативними вправами. За умови сформованості вмінь КМ майбутні журналісти будуть спроможними сприймати вхідну інформацію, обробляти й репрезентувати її у свідомості, обговорювати її й відтворювати в запропонованих ситуативних умовах, висувати гіпотези й робити висновки, висловлювати й аргументовано пояснювати власну точку зору щодо прочитаного чи почутого. Перспективу подальшого розгляду проблеми розвитку КМ ми вбачаємо в дослідженні його зв'язку з когнітивною компетенцією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Береза В. О. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземних мов: формування критичного мислення студентів-філологів : навчально-методичний посібник / В. О. Береза, О. І. Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2010. – 136 с.
2. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация / В.Н. Брюшинкин, В.И. Маркин // Критическое мышление, логика, аргументация. – Калининград : Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 29 – 34.
3. Вовк О. І. The Harmony of English Tenses. Навчальний посібник /О. І. Вовк – Вид. 2-ге, доп. і переробл. – Черкаси : Видавництво «САН», 2010. – 186 с.
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологи / Р.М. Грановская. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 292 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи : пер. с англ. Н. М. Никольский; ред. Ю.С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
6. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии, аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 286 с.
7. Кузьмінський А.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу : навчально-методичний посібник / А.І. Кузьмінський, О.І. Вовк. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 316 с.
8. Кушнір В.А. Особливості критичного мислення педагога / В. А. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 58 – 60.
9. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Управління школою. – 2005. – №25 (109). – С. 18 – 25.
10. Моисеев Н.Н. О мировоззрении и миропонимании / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. 1999. – №4. – С. 4 – 8.
11. Олешко В. Ф. Психология журналистики. Учебное пособие. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2006. – 240 с.

12. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. О.Д. Грекулова. – М. : Большая рос. энцикл., 2003. – 527 с.

13. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев, Е. Л. Рязанова. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – 166 с.

14. Рубинштейн С. JI. Основы общей психологи / С.JI. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

15. Сандакова Л. Г. Развитие образование в условиях глобализации / Л.Г. Сандакова // Образование и глобализация. – Улан-Удэ, 2004. – С.117 – 123.

16. Смирнов С. А. Технология как средство обучения 11-го поколения / С.А. Смирнов // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 3 – 5.

17. Стил Дж.Л. Основы критического мышления / Дж.Л. Стил, К.С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер : пос. 1. – М. : Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997. – 436 с.

18. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность / Ч. Темпл // Перемена. – 2005. – № 2. – С. 15 – 20.

19. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

20. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Градовський А. В.

УДК 370.67.98.

Савченко К. Ю.
(Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ КНУ)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто проблему модернізації якісної освіти майбутнього вчителя філологічних дисциплін. Отримані знання у вищий педагогічній школі повинні перетворюватись в предмет педагогічної дії, дозволяючи майбутньому фахівцеві самоствердитися в професійній сфері. В сучасних умовах професійна компетентність розглядається як складна якість, що інтегрує в своїй структурі кілька різноспрямованих рис і характеризує майбутнього вчителя нової генерації. Моделювання педагогічних ситуацій сприяє розвитку якісної освіти майбутнього педагога.

Ключові слова: професійна компетентність, моделювання педагогічних ситуацій, якість освіти.

В статье рассмотрены проблемы модернизации качественного образования будущего учителя филологических дисциплин. Полученные знания в высший педагогической школе должны превращаться в предмет педагогического действия, разрешая будущему специалисту самоутвердиться в профессиональной сфере. В современных условиях профессиональная компетентность рассматривается как сложное качество, которое интегрирует в своей структуре несколько разно направленных черт и это характеризует будущего учителя новой генерации. Моделирование педагогических ситуаций оказывает содействие развитию качественного образования будущего педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, моделирование педагогических ситуаций, качество образования.

In article problems of modernization of quality education of future teacher of philological disciplines are considered. The received knowledge in the highest to pedagogical school has to turn into a subject of pedagogical action, allowing future expert to ego-trip in the professional sphere. In modern conditions professional competence is considered as difficult quality which integrates some differently directed lines in the structure and it characterizes future teacher of new generation. Modeling of pedagogical situations renders assistance to development of quality education of future teacher.

Key words: professional competence, modeling of pedagogical situations, quality of education.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку вітчизняної професійної освіти досить часто виникає питання наявності у викладачів професійного навчання педагогічної компетентності. Підготовка фахівця здійснювалася шляхом передачі нагромадженого, перевіреного та позитивно оціненого попередніми поколіннями досвіду. Сучасне зрушення в усвідомленні сенсу освіти вбачається в переорієнтації на розвиток здібностей студентів, а передача досвіду уподібнюється засобу чи матеріалу конструювання розвивальних процедур. Нинішні умови вимагають особистості діяльної, спроможної не тільки виконувати чиїсь рішення, а й приймати їх самостійно в різних ситуаціях, які часто пов'язані з ризиком, недостатністю інформації, динамічною ринковою кон'юнктурою. Теоретичні за змістом і широкі енциклопедичні знання, які тривалий час були головною метою освітнього процесу, мають стати засобом формування в студента готовності ефективно організувати внутрішні (знання, вміння, цінності, психологічні особливості та ін.) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріально-фінансові та ін.) ресурси для досягнення поставленої Аналіз стану та рівня сформованості професійної компетентності в студентів педагогічних ВНЗ дозволило виявити протиріччя між:

−потребами суспільства в фахівцях із високим рівнем розвитку професіоналізму, на основі якого вони мають будувати відносини в процесі навчання, та недостатньою теоретичної та практичної розробленістю питань, які розкривають механізм формування професійної компетентності в період навчання у вищий школі;

−необхідністю в окресленні освітньо-кваліфікаційних характеристик учителя та невизначеністю теоретичних засад його професійної компетентності;

−вимогами до професійних якостей майбутніх вчителів і реальним рівнем їхньої підготовки до реалізації професійних функцій.

Мета статті. Розглянути проблему модернізації якісної освіти майбутнього вчителя філологічних дисциплін. Вивчення поняття професійна компетентність, яка розглядається нами,як складна якість, що інтегрує в своїй структурі кілька різноспрямованих рис і характеризує майбутнього вчителя нової генерації. Моделювання педагогічних ситуацій сприяє розвитку якісної освіти майбутнього педагога.

Публікації з тем дослідження. Провідними вченими та суспільними діячами вивчалася особистість педагога, його професійно значущі якості, здатності й уміння. Лише в останні десятиріччя дослідники (В. Адольф, І. Ареф'єв, В. Бондарь, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Орлов, В. Пилипівський, С. Чистякова, М. Чошанов та інші) окреслили формування професійно-педагогічної компетентності фахівця як педагогічну проблему. Аналіз досвіду професійної підготовки, здійсненого в низці досліджень (М. Боліна, В. Бугрій, Д. Демченко, Л. Демчук, О. Дрогайцев, Ю. Ємельянова, О. Іскандерова, С. Козак, В. Кравцов, І. Мегалова, С. Остапенко, В. Охотніков, О. Пахомова, О. Прозорова, В. Радул, О. Семеног, Е. Соловйова , Г. Удовіченко, О. Усик та інші, показав такі пріоритетні напрями, що відображують реалізацію компетентнісного підходу в сучасній вищій педагогічній освіті: переорієнтація кінцевих і проміжних цілей професійної підготовки на результат; виокремлення важливих складових змісту професійної підготовки, відповідно до цілей; широке впровадження в зміст навчальних дисциплін передових вітчизняних і зарубіжних наукових розробок, технологій і методів

(інтерактивних, продуктивних, діалогічних, тренінгових, дистанційних тощо); розширення цільової підготовки майбутніх учителів на замовлення конкретних суб'єктів (закладів різного типу й спеціалізації) із можливістю вибору дисциплін, які вивчаються; внутрішня й зовнішня диверсифікації вищої педагогічної освіти; тісний зв'язок науки, практики підготовки з практичними потребами й суспільними запитами; залучення досвідчених зарубіжних спеціалістів до викладання й розширення мобільності студентів; широке впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій і мультимедійного забезпечення; вдосконалення способів організації та розширення обсягів самостійної роботи, оновлення змісту самостійної навчальної діяльності студентів.

Отримані результати. На початок 2012 р. в Україні підготовка педагогічних працівників відбувається в 24 класичних, 25 педагогічних, гуманітарних і гуманітарно-педагогічних університетах, 2 академіях і 4 інститутах, а також у 47 педагогічних коледжах і училищах, у 9 індустріально-педагогічних технікумах. Приблизне їх співвідношення: педагогічні університети – 38,2 %, класичні університети й академії – 47,2 %, гуманітарні університети – 7,3 %, педагогічні інститути – 7,3 % [187].

Кваліфікацію вчителя філологічних спеціальностей отримують випускники факультетів педагогічних університетів / інститутів *за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта* за спеціальністю 6.010100 Педагогіка та методика середньої освіти. Мова (російська, англійська, німецька) та зарубіжна література; Мова (українська) та література освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (кваліфікація:); за спеціальністю 7.010103 Педагогіка та методика середньої освіти. Мова і література (російська і англійська), Мова і література (англійська), Мова і література (німецька), Мова і література (українська) освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст (кваліфікація: 2320 вчитель (російської, англійської, німецької, української) мови та (зарубіжної) літератури основної і старшої школи; за спеціальністю 8.010103 Педагогіка та методика середньої освіти. Мова та література (російська) освітньо-кваліфікаційного рівня магістр (кваліфікація: магістр педагогічної освіти, викладач мови (російська, англійська, німецька, українська) та (зарубіжної) літератури, вчитель мови (англійська, німецька) середнього загальноосвітнього навчального закладу). Зміст підготовки майбутнього вчителя філологічних спеціальностей визначається державними освітніми стандартами (ДОС), галузевими стандартами вищої педагогічної освіти, освітньо-кваліфікаційними характеристиками (ОКХ), проте, характеризується соціоморфністю й своєрідністю в кожному ВНЗ. Щоб виявити цю специфіку нами було проаналізовано навчальні плани 2-х профільних педагогічних ВНЗ і 3-х класичних університетів за кількома напрямами. Існують різні підходи до структурування навчальних планів, виокремлюються певні концепції професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, в межах класичного університету зберігається традиція посилення змісту фундаментальної підготовки й зменшення навантаження на практичну психолого-педагогічну, що дозволяє випускникові реалізувати себе не лише на викладацькій ниві. У навчальних планах до циклу фундаментальної та природничо-наукової підготовки обсягом годин посилено фахові наукові курси, як-от: мовознавство, теорія мови (латинської, іноземної, української) тощо.

Загалом для класичних університетів характерним є підвищення професійної спрямованості та усього навчального процесу. В методичній підготовці класичні університети не поступаються обсягом годин на підготовку майбутніх викладачів, ця підготовка представлена різноманітним набором навчальних курсів. Разом із цим, представлений в програмах зміст професійної підготовки майбутнього вчителя (система з фундаментальної, психолого-педагогічної, фахової, методичної, інформаційно-технологічної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки), дозволяє сподіватися на достатній рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя з урахуванням специфіки філологічних спеціальностей, нових вимог до особистості вчителя нової генерації.

Таблиця 1

Співвідношення кількості навчальних годин за циклами дисциплін

Цикли дисциплін	ЛНУ ім. І. Франка		ХНУ ім. В. Н. Каразіна		КПІ КНУ		ПДПУ ім. К. Ушинського	
	Год.	*Кред. ECTS*	*Год.*	*Кред. ECTS*	*Год.*	*Кред.ECTS*	*Год.*	*Кред. ECTS*
Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки	1296	36	720	14	1008/ 1080	28/30	1476/ 1512	41/42
Цикл фундамен-тальної та природ-ничо-наукової підготовки	4860	135	2160	58,5	270/ 288	7,5/8	648/ 576	18/ 16
Цикл професійної й практичної підготовки	2484	69	3825	106	7290/ 7164	202,5/19 9	5388 / 5616	150 / 156

Ми розглянули зміст навчальних програм-комплексів, методичних рекомендацій основних дисциплін фахових і випускових кафедр КПІ КНУ та ПДПУ ім. К. Ушинського. Аналіз цих документів відобразив кропітку роботу професорсько-викладацького складу закладів щодо підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, однак указав на невиправданий малий відсоток застосування засобів моделювання педагогічних ситуацій. Окрім предметів психолого-педагогічної та методичної спрямованості, зміст фахових дисциплін містить лише поодинокі приклади такої діяльності студентів, а матеріали дисциплін блоку гуманітарної й соціально-економічної підготовки майже не спираються на професійно орієнтовані завдання й ситуації, а також професійно важливий досвід з їх вирішення.

У своєму досліджені ми провели анкетування викладачів і прийшли до висновку, що потребують певні зміни у державні стандарти підготовки вчителів філологічних спеціальностей. Аналіз відповідей викладачів, які мають достатній стаж роботи та відповідну кваліфікацію, показав, що відсутність чіткості й однозначності понятійного апарату перешкоджає визначенню основних компетентностей випускника ВНЗ. Більшість схиляються до думки про те, що досліджувана структура може бути представлена ієрархічною системою, рівні якої складають: ключові (базові), загальногалузеві й предметні компетентності. Проте, ніхто з опитаних респондентів не наголосив на специфічних ключових компетентностях майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

З-поміж труднощів, на які вказали викладачі, в формуванні професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, ми виокремили: труднощі при мотивуванні та стимулюванні пізнавальної активності студентів, зокрема під час організації самостійної роботи, педагогічної практики, комунікативно-орієнтованих ситуацій (83,3%); труднощі при встановленні та підтримці комунікативних зв'язків (76,1%); труднощі при вивченні, аналізі та врахуванні психологічних особливостей студентів у різних ситуаціях навчального процесу (71,4%); труднощі, викликані експертною оцінкою ступеня складності запропонованих навчальних завдань (83,3%); труднощі організаційного плану (нечітка робота методичних служб, недостатність потрібної літератури, низький компетентний рівень бази педагогічної практики тощо) (95,2%).

На нашу думку, модернізація освіти потребує включення в підготовку майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, наступне:

- форми моделювання педагогічних ситуацій, як-от: індивідуальні, групові, а також

практикуми, педагогічні майстерні, «круглий стіл», літературна вітальня, практикум, експертні й творчі групи;

- методи: метод проектів, кейс-метод, баскет-метод, ігрове проектування, імітаційно-дидактичне моделювання, метод протоколів, мікровикладання;

- прийоми й технології: інтерактивні, ігрові, продуктивні;

Моделюючи педагогічні ситуації, на нашу думку, треба найбільш реально відтворювати професійну діяльність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, які вимагають не автоматичного повторення репродуктивних дій, а саме умінь, пов'язаних із свідомим пошуком та створення нового варіанта професійної поведінки; з іншого − створенням умови для засвоєння знань. Моделювання педагогічних ситуацій відображає нестандартні, динамічні, несподівані ситуацій, які містять ту або іншу проблему.

Висновок. Особливий інтерес у студентів викликали ситуації, типові для школи, які відображали негативні сторони комунікативної поведінки учителя, які після попереднього аналізу необхідно було змінити, тобто переробити в комунікативно грамотні. В основному, це були уривки із художніх і документальних фільмів про школу, представлені у відеозаписі.

Професійна компетентність фахівця – це його здатність використовувати в конкретній ситуації накопичені знання, уміння та досвід, методи пошуку інформації, уміння аналізувати, визначати проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання, потреба у нових знаннях та безперервному навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности обще-педагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

2. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: [монографія] / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

Рецензент: д. філол. н., проф. Волков А. Р.

УДК 371.13:37.035.6:39.446.23

к. пед. н., доц. **Солодкая А. К.**
(ИПВ, ННУ)

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА К КРОСС-КУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Стаття акцентує на залежності процесу кроскультурної взаємодії від особистісних характеристик його учасників. Різноманітність теорій та моделей визначає різні підходи до розуміння та оцінювання готовності особистості до кроскультурної взаємодії. Запропоновану систему оцінювання представлено як організовану та упорядковану сукупність діагностичних методів у їх взаємозв'язку. Вона дозволяє оцінювати як загальні, так і специфічні структурні компоненти готовності, вимірювати її ефективність і відслідковувати розвиток особистісних якостей учасників взаємодії, набуття навичок і зміни їх відношення у процесі навчання.

Ключові слова: готовність до кроскультурної взаємодії, кроскультурна компетентність, толерантність, адаптація, полісуб'єктна взаємодія

В статье акцентируется зависимость процесса кросс-культурного взаимодействия от личностных характеристик его участников. Разнообразие теорий и моделей определяет различные подходы к пониманию и оцениванию готовности личности к кросс-культурному взаимодействию. Предложенная система оценивания

представлена как организованная и упорядоченная совокупность диагностических методов в их взаимосвязи. Она позволяет оценивать как общие, так и специфические структурные компоненты готовности, измерять ее эффективность и прослеживать развитие личностных качеств участников взаимодействия, приобретение навыков и изменения их отношения в процессе обучения.

Ключевые слова: готовность к кросс-культурному взаимодействию, кросс-культурная компетентность, толерантность, адаптация, полисубъектное взаимодействие

The article emphasizes the dependence of cross-cultural interaction process on personality characteristics of its participants. Variety of theories and models define different approaches to understanding and assessing personal availability for cross-cultural interaction. Suggested assessing system is presented as organized and sequenced range of interrelated diagnostic methods. It enables to estimate both general and peculiar structure components of availability, acquirement skills and changing their attitude in the process of education.

Key words: availability for cross-cultural interaction, cross-cultural competency, tolerance, adaptation, egalitarian interaction

Постановка проблемы. На основе процессов глобализации, полидиалогичности, полидискурсивности современного общества кросс-культурное взаимодействие выступает принципиально новой формой культурного синтеза, обмена культурными образовательными практиками.

Определение кросс-культурности как новой идентичности человека в поликультурной среде актуализирует значение кросскультурного взаимодействия как формирующего фактора аксиосферы образования, который продуцирует систему моральных ценностей, выступающую механизмом обмена идеями, знаниями, их распространением и внедрением в практиу образовательного процесса. Именно кросс-культурное взаимодействие создает такой процесс межкультурного общения, который выступает главным катализатором смысловой и ценностной апробации современных моделей образования.

Теоретический анализ кросс-культурного взаимодействия приводит к пониманию того, что стороны интеракции должны обладать определенными характеристиками, которые будут способствовать ее эффективному осуществлению. Именно поэтому в фокусе оказывается зависимость процесса кросс-культурного взаимодействия от личностных характеристик его участников (готовности к осуществлению интеракции).

Оценивание готовности к кросс-культурному взаимодействию является предметом широкого спектра исследований: от теоретических разработок прогнозирования успешности интеракций, выявления и преодоления возможных барьеров взаимодействия до эмпирических попыток создания способов диагностирования, валидных для любой международной образовательной системы. Цель этих исследований так же широко варьируется: от отбора кандидатов для многочисленных международных программ обмена и мобильности до определения результатов, которые ассоциируются с разнообразием образовательного опыта и интернационализацией высших учебных заведений.

Разнообразие теорий и моделей определяет различные подходы к пониманию и оцениванию готовности личности к кросс-культурному взаимодействию приводит к необходимости концептуальной ясности.

Анализ последних исследований и публикаций. В «Оценочной шкале поведения» (BASIC) Б.Рубен определил семь измерений кросс-культурной готовности: проявление уважения, позиция взаимодействия, ориентация на знание, эмпатия, гибкость, управление взаимодействием, толерантность к неопределенности [10, с. 347]. Поведенческий подход Б.Рубена оценивает проявление знаний в кросс-культурной ситуации.

М.Бирам, используя оценочную модель Б.Рубена, предложил пятифакторную модель, включая оценивание коммуникативных вербальных и невербальных форм взаимодействия [4].

Разработанный К.Ризагером исследовательский проект INCA, дополненный языковыми компетенциями (лингвистической, лингвокультурологической), положен в основу европейских оценочных систем. Он включает оценивание толерантности к неопределенности, поведенческую вариативность, коммуникативную осведомленность, интерес к познанию другой культуры, уважение к другому [9].

Данные оценочные ориентиры проекта, что можно считать их недостатком, не были обоснованы теоретически, но содержат конкретные описания составляющих для каждого уровня.

Динамическая модель (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS), разработанная Дж. Беннетом дает возможность оценивать такой аспект готовности к кросс-культурному взаимодействию как кросс-культурная сензитивность в развитии. DMIS состоит из шести стадий. Они сгруппированны в три этноцентрические (когда собственная культура личности занимает центральное место) и три этнорелятивистские стадии (когда собственная культура личности становится одним из многих равнозначных образов видения мира) [2]. Этнорелятивистские стадии (*принятие, адаптация, интеграция*) свидетельствуют о сформированности сложного мировосприятия, в котором культуры понимаются как взаимосвязанные друг с другом, а взаимодействие как культурно ситуативное. Вместе, все эти шесть стадий составляют континуум для определения различных уровней культурной трансформации (адаптивности).

Оценивание IDI (Intercultural Development Inventory), являясь усовершенствованной разновидностью DMIS (Л.Энгл, Д.Страффон, М.Хаммер) и представляет стадии развития адаптивности (отрицание, защита, минимизация, принятие, адаптация, интеграция) (Р.Пейдж).

Основываясь на модели Дж.Беннета С.Олсон и К.Кроегер разработали измерение индекса интеркультурной сензитивности (ISI – The Intercultural Sensitivity Index), добавив еще три измерения, которые они назвали глобальной интеркультурной компетентностью (существующие знания, перцептивное понимание и интеркультурная компетентность) [8]. ICSI (Intercultural Sensitivity Inventory) – «Оценка интеркультурной сензитивности» (Д.Бавук, Р.Брислинг) [3] используется для оценки способности личности модифицировать свое поведение на пересечении культур. Опираясь на выводы Д.Бавук и Р.Брислинга, такие культурные измерения как индивидуализм и коллективизм могут быть использованы для измерения кросс-культурной сензитивности. Недостатком данного оценивания является то, что в его содержание не включена языковая компетенция.

CCAI (The Cross-Cultural Adaptability Inventor – Оценка кросс-культурной адаптивности), разработан для оценивания опыта, полученного респондентами во время обучения за рубежом (А.Китсантас, Дж.Мейерс, Т.Вильямс, Б.Зилинкси, Д.Голдстейн, Д.Смит). Это оценивание дает возможность оценить личностную кросс-культурную эффективность взаимодействия. Оно состоит из четырех показателей, которые измеряют индивидуальную возможность адаптироваться к разным культурам: эмоциональную устойчивость; гибкость и открытость; остроту восприятия; личную автономию.

Критикуя односторонность такого подхода Л.Арасаратнам и М.Доерфель считают, что эти модели часто являются субъективными и ограничиваются теми культурами исследователей, которые составляли подобные оценивания. Л.Арасаратнам и М.Доерфель применили семантический анализ интервью респондентов сопоставляя его с интервью участников, со сформированной готовностью. Были определены четыре-пять доминантных кластеров-слов для ответа на каждый вопрос. На этой основе они выделили десять измерений кросс-культурной готовности: гетерогенность, обмен, направленность на другого, наблюдательность, мотивация, сензитивность, уважение, релятивизм, вклад, соответствие [1]. Данный подход, названный «культурно-генетическим», не получил

широкого распространения в мировой практике, но может быть использован как инструмент тестирования понимания респондентами сущности понятия кросс-культурного взаимодействия.

Такие концептуальные модели, как «Управление беспокойством/неопределенностью» (AUM – Anxiety/uncertainty management) В.Гундикуста [5], «Теория интегративной системы» (An integrative system's theory) Ю.Кима [11] концептуализируют стадии прохождения личностью культурного шока и определяют уровни (стадии) культурной трансформации (адаптации). Диагностирование индивидуальной способности проявлять кросс-культурную компетентность в своем поведении в ситуациях взаимодействия, с которыми респонденты столкнуться в будущем, дает возможность применять его в различных кросс-культурных контекстах.

Оценивание интеркультурной компетентности, разработанное А.Фантини (AIC – Sample Items from Assessment of Intercultural Competence), включает следующие показатели: характеристики интеркультурной компетентности, домен интеркультурной компетентности (взаимоотношения, коммуникация, сотрудничество), измерения интеркультурной компетентности (знания, отношение, умения, осведомленность), языковая компетенция. Для оценивания уровней кросс-культурной компетентности исследователями было предложено применение прямых методов оценивания: интервью (А.Фантини, Д.Страффон), портфолио (М.Бирам, В.Пруегер, Т.Рожерс, В.Якобсон), оценивание поведения (М.Бирам, Б.Рубен). Г. Хофстеде разработал «Индекс избегания неопределенности» (Uncertainty Avoidance Index – UAI), состоящий из трех индикаторов – ориентация на правила, стабильность и стресс. Под неопределенностью он понимает пребывание в неструктурированных ситуациях (unstructured situations) [6]. Согласно Г.Хофстеде высокий показатель UAI свидетельствует о низком уровне толерантности к неопределенности.

Шкала толерантности к неопределенности также присутствует среди семи шкал разработанных канадскими учеными в методике «Личностная готовность к переменам» (Personal change–readiness survey – PCRS) и «Толерантность к сложности и неопределенности окружающего мира». В работах российских и украинских исследователей отчетливо присутствует тенденция рассматривать толерантность к неопределенности не как отдельный феномен, а как один из видов проявления толерантности как родового понятия. При этом методики для ее измерения внесены в раздел диагностики толерантности как личностной характеристики, а не как системы установок и ценностей личности. Понимание толерантности как феномена межэтнического и межкультурного взаимодействия и предложение ее измерения адаптированными методиками западных авторов обуславливает возникновение определенных противоречий между теоретическими постулатами и практическими аспектами измерения толерантности.

Существующее международное оценивание *взаимодействия преподавателя и студентов* акцентирует внимание на двустороннем процессе взаимодействия и рассматривает его как взаимовлияние и взаимоизменение в процессе взаимодействия. Так, например, адаптированная модель Т. Лири [7] имеет следующую структуру: показатель характера взаимодействия (кооперация/оппозиция), показатель влияния (доминирование/подчинение). Показатели формируют восемь секторов, каждый из которых описывает разные поведенческие аспекты: лидерство, помощь/дружелюбие, понимание, свобода и ответственность студентов, неуверенное, недовольное, предостерегающее и строгое поведение. Несмотря на то, что валидность использования двустороннего тестирования восприятия взаимодействия преподавателями и студентами подтверждена исследователями многих стран, на наш взгляд, такое оценивание взаимодействия участников педагогического процесса сводится по преимуществу к определению преобладающего стиля взаимодействия преподавателя и студентов.

Описанные варианты подходов к оцениванию отдельных составляющих готовности к кросс-культурному взаимодействию, направленные на выявление определенных характеристик личности, ее умений и навыков, необходимых для функционирования в

иной культурной среде, лишь частично отображают ее структуру. Кроме того, использование данных проектов в их аутентичном виде ставит под сомнение их валидность для каждой отдельной страны, поскольку их нормы основаны на американских и британских монокультурных примерах. Поэтому вопрос оценивания проявления этих качеств нуждается в дополнительных исследованиях и требует разработки адекватных способов измерения, без которых невозможно установить эффективность действий по формированию готовности к кросскультурному взаимодействию. Отсюда возникает необходимость использования многометодного подхода адекватного кросс-культурной перспективе.

Целью данной статьи является описание предложенных техник диагностики, которые расширяют поле исследований готовности к кросс-культурному взаимодействию.

Изложение основного материала. Конкретизировав критерии готовности участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию: *продуктивное участие (кросс-культурная компетентность), позитивное взаимодействие (кросс-культурная толерантность), совместимость с инокультурной средой (способность к культурной трансформации, адаптации), полисубъектное взаимодействие (общение на равных субъектных позициях)*, можно предложить следующие подходы к их измерению и оцениванию предполагаемых результатов.

Учитывая сложность структуры готовности к кросс-культурному взаимодействию для более точного оценивания общие методы оценивания необходимо использовать для более общих структурных компонентов готовности в целом, а специфические – для детализации ее составляющих (измерение отдельных элементов готовности, наиболее важных показателей общих критериев в специфическом контексте и ситуации).

Понимание готовности к кросс-культурному взаимодействию как процесса дает возможность измерять не только ее эффективность, но и прослеживать развитие личностных качеств участников взаимодействия в процессе обучения, приобретения навыков и изменения отношения. Предлагаемая система оценивания готовности участников педагогического процесса к кросскультурному взаимодействию включают следующие группы диагностирования:

Общее оценивание готовности к кросскультурному взаимодействию:

- Рейтинг: а) компонентов, составляющих готовность к кросс-культурному взаимодействию; б) определений готовности к кросс-скультурному взаимодействию;
- Многокомпонентное оценивание готовности к кросскультурному взаимодействию.

Оценивание по критериям готовности:

- Оценка эффективности взаимодействия и потенциальной адаптивности в культурном многообразии;
- Определение уровня кросскультурной компетентности;
- Определение наличного уровня толерантности;
- Кросс-культурный анализ взаимодействия в педагогическом процессе вуза в системе «преподаватель-студент»;
- Кросс-культурное взаимодействие в педагогическом процессе в системе «студент-студент».

Детализированное оценивание отдельных показателей критериев:

- Измерение уровня этноцентризма;
- Определение порога сензитивности;
- Выявление затруднений, которые испытывают участники кросскультурного взаимодействия;
- Диагностика взаимодействия идентичностей и превалирующего типа кросс-культурного взаимодействия;
- Установление условий развития кросс-культурного взаимодействия.

Остановимся подробнее на каждом из вышеперечисленных составляющих оценивания.

Рейтинг компонентов, составляющих готовность к кросс-культурному взаимодействию определяет представления преподавателей, как непосредственных участников педагогического процесса, о содержании готовности к кросс-культурному взаимодействию (определение дефиниции, компонентов, взаимосвязь интернационализации и готовности к взаимодействию в межкультурной перспективе). *Рейтинг определений готовности к кросс-культурному взаимодействию* (пять наиболее общих и четыре детализированных) дает возможность определить какое значение преподаватели высшей школы придают развитию ее специфических компонентов, и определяет общее состояние готовности преподавателей быть посредником в кросс-культурном взаимодействии для студентов.

Общее многокомпонентное оценивание готовности к кросс-культурному взаимодействию является комплексным оцениванием общих критериев готовности и определяет уровни ее функционирования: элементарный (ознакомительный), функциональной грамотности. компетентностный. Первая часть *«Личностные характеристики»* основана на самооценивании участников взаимодействия с целью определения степени их идентификации со своей собственной и другой культурой. В качестве показателей выбраны следующие характеристики: толерантность, гибкость, терпимость, чувство юмора, толерантность к различиям, безоценочность суждений, адаптивность, интерес к другой культуре, открытость, мотивация к общению, эмпатия, самосознание, восприимчивость, толерантность к неопределенности.

Определение степени сформированности культурной идентичности отражает такой показатель как межкультурная селективность (сознательная/стихийная). Сознательная фильтрация особенностей другой культуры показывает высокую степень идентификации с родной культурой. Вторая часть «*Мотивация взаимодействия и интерес к другим культурам»* определяет характер движущих сил кросс-культурного взаимодействия. Часть третья – *«Языковая компетенция»,* определяет уровень владения иностранным языком, четвертая – «*Коммуникативные стили взаимодействия»,* саморефлексирует участников взаимодействия в кросс-культурных ситуациях и определяет уровень коммуникативной компетентности. Пятая часть, «*Кросс-культурные способности»,* направлена на оценивание готовности участников взаимодействия в проявлении когнитивного, аксиологического, деятельностного показателей. Деятельностный показатель также показывает уровень толерантности к неопределенности, как способности личности справляться с неструктурированными ситуациями взаимодействия.

Оценка эффективности взаимодействия и потенциальной адаптивности в культурном многообразии представляет собой модифицированный тест Лин Ван Дайна (Мичиганский университет, США) и Сун Энга (Технологический университет, Сингапур). В соответствии с обозначенными тремя стадиями готовности к кросс-культурному взаимодействию (*кросс-культурная ценностная ориентация, кросс-культурное ценностное самоопределение, кросс-культурное ценностное взаимодействие*) тест направлен на определение уровней стратегического мышления в кросскультурном взаимодействии, мотивации взаимодействия и, собственно, самого потенциального поведения. Итерпретация ответов подается в соответствии с заявленными категориями.

Определение уровня кросс-культурной компетентности является оцениванием комплекса способностей и характеристик личности, необходимых для эффективного и адекватного взаимодействия с другими, которые отличаются культурно и лингвистически.Предложенное оценивание уровня кросс-культурной компетентности основано на применении интервью и сценариев. Интервью определяет опыт кросс-культурного взаимодействия и состоит из двух частей. Первая часть, биографическая саморефлексия, позволяет получить информацию о заинтересованности в кросс-культурных контактах и личном опыте респондентов во взаимодействии с другими

культурами. Вторая часть дает представление о поведении в кросс-культурных контактах, сильных и слабых сторонах кросс-культурной компетентности опрашиваемых.

Респондентам предлагается выбрать утверждения, которые в большей мере соответствуют их опыту. Если они никогда не были в подобных ситуациях, они должны выбрать ситуацию, которая бы лучше отвечала их возможному поведению или реакции. Сценарии представляют собой ситуации кросс-культурного взаимодействия, которые могут возникнуть в другом культурном окружении. Их решение предполагает выбор альтернативных вариантов. Каждый сценарий отражает один из аспектов кросс-культурной компетентности и определяет уровень знаний и навыков, необходимых в ситуациях взаимодействия. В представленном проверочном листе даются примеры оценивания путем сопоставления с возможными ответами респондентов. Альтернативные ответы оцениваются, если они соответствуют определенной категории. Для получения общего результата общая сумма балов делится на количество тестов каждой категории. Результат относят к уровням: начальный, средний и высокий.

Измерение уровня этноцентризма и *определение порога синзитивности* являются специфицированным оцениванием критерия *способность к кросс-культурной трансформации*. Низкий уровень этноцентризма и высокий порог сензитивности являются факторами обеспечивающими успешность кросскультурного взаимодействия.

«*Выявление затруднений, которые испытывают участники кросскультурного взаимодействия*» нацелено на определение факторов, затрудняющих интеракцию и факторов, значимых для достижения успеха в кросс-культурных ситуациях. Умение осознанно выбирать и применять наиболее приемлемые для данной культуры способы взаимодействия и построение совместной деятельности с окружающими людьми зависит от способности взаимодействующих сторон преодолевать существующие кросс-культурные барьеры и характеризует способность личности к адаптации и культурной трансформации.

В основу «*Определения реального уровня проявления толерантности*» участников педагогического процесса была положена совокупность социально значимых проявлений, отражающих конкретные признаки проявления данного явления в их объективно обусловленной взаимосвязи. Под уровнем проявления толерантности понимается полнота и степень проявления признаков данного явления. В первой части оценивания применяется методика незаконченных предложений для определения аксиологического показателя. Респондентам предлагается дописать фразу: «По моему мнению, толерантность – это...». При обработке результатов исследования используется метод корреляционного анализа.

Во второй части диагностируются когнитивный и деятельностный показатели толерантности. Модифицированный экспресс-опросник "*Индекс толерантности*" составлен на основе анализа отечественного и зарубежного опыта в данной области. В его содержание входят утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, в которых проявляются толерантность или интолерантность личности. В него включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам, коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено проявлениям отношения к людям иной культуры, к собственной культуре, оценке культурной дистанции. Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как *толерантность, культурная толерантность, толерантность как черта личности*.

Диагностика «Взаимодействие идентичностей и превалирующего типа кросс-культурного взаимодействия» основана на оценке суждений-индикаторов, интерпретирующих конец фразы: "*Я – человек, который…*" Индикаторы отражают отношение к собственной и другим культурам в различных ситуациях кросс-культурного взаимодействия.

Степень кросс-культурной толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: порога эмоционального реагирования на культурное окружение и поведение представителей других культур. Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности кросскультурной толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от "отрицания" идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной культуре, и заканчивая культурным фанатизмом – апофеозом нетерпимости и высшей степенью негативизма по отношению к другим культурам.

Диагностирования «*Кросс-культурный анализ взаимодействия в педагогическом процессе вуза в системе «преподаватель-студент» и «Кросс-культурное взаимодействие в педагогическом процессе в системе «студент-студент»* оценивают степень развития взаимоотношений субъектов кросс-культурного взаимодействия в педагогическом процессе. Они определяют преобладающий стиль и желаемый уровень взаимодействия, его согласованность в деятельности в кросс-культурном аспекте и актуализируют его в субъект-субъектной форме.

Целью применяемого аналитико-рефлексивного оценивания является как получение информации об исследуемом феномене, так и создание «базы данных» объектов и способов рефлексии для участников взаимодействия с тем, чтобы они могли по мере необходимости самостоятельно получать личностно значимую информацию для саморегуляции характера взаимодействия.

Оценка взаимодействия подразумевает определение для каждого субъекта его местоположения в пространстве взаимодействия, уровня выраженности соответствующих качеств и способностей, их соответствие требованиям полисубъектности отношений. Качественная и количественная характеристика показателей взаимодействия помогает осмыслить весь процесс взаимодействия в целостном виде, проанализировать трудности в совершенствовании определенных качеств и свойств личности и механизмов их преодоления.

«Кросс-культурный анализ взаимодействия в педагогическом процессе вуза в системе «преподаватель-студент» исследует культурные различия во взаимодействии преподаватель-студент и предпочтения преобладающего стиля интеракции. Анкета состоит из четырех вопросов. Первый вопрос направлен на определение качества субъект/объектных отношений во взаимодействии. Второй – позволяет диагностировать преобладающий стиль взаимодействия. Третий и четвертый – дают возможность оценить степень ответственности студентов за свое обучение и определить степень их активного участия в этом процессе обучения.

Оценивание «*Кросс-культурного взаимодействия в педагогическом процессе в системе «студент-студент»*» направлен на выявление взаимоотношений студентов – представителей разных культур.

Анкета для преподавателей «*Установление условий развития кросс-культурного взаимодействия»* позволяет проанализировать существующую в настоящее время практику формирования готовности к кросс-культурному взаимодействию и охарактеризовать уровень субъектности преподавателей в этом процессе.

Выводы. Таким образом, изложенная выше система оценивания готовности участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию, представленна как организованная и упорядоченная совокупность диагностических методов в их взаимосвязи. Она позволяет оценивать как общие, так и специфические его структурные компоненты, измерять его эффективность и прослеживать развитие личностных качеств участников взаимодействия, приобретение навыков и изменения их отношения в процессе обучения.

Дальнейшее исследование эффективности кросс-культурного взаимодействия участников педагогического процесса в высших учебных заведениях может стать следствием системного использования разработанной соответствующей педагогической

технологии и методического сопровождения, в основу которых положены теоретико-методические исследования данной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arasaratnam L.A., Doerfel M.L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. // International Journal of Intercultural Relations, 2005. – № 29. – С. 137-163.

2. Bennett J.M. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. // In R.M.Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – P. 21-71.

3. Bhawuk D.P.S., Brislin R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. // International Journal of Intercultural Relations, 1992. – №16. – P. 413-436.

4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia, PA: Multilingual Matters. // Language Learning Journal, 1997. – № 10. – P.32-38.

5. Gudykunst W. B. Applying the anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training. // International Journal of Intercultural Relations, 1998. – № 22(2). – P. 227-250.

6. Hofstede G.J. Cultures and Organizations: Software of the Mind. – New York: McGraw-Hill USA, 1997. – 279p.

7. Leary, T. An interpersonal diagnosis of personality. // Journal of Personality, 1957. – № 23. – P. 129–153.

8. Olson, C. L., Kroeger, K. R. Global competency and intercultural sensitivity. // Journal of Studies in International Education, 2001. – № 5(2). – P. 116-137.

9. Risager, K. Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm. – Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2007. – 384 p.

10. Ruben, B. D. Assessing communication competency for intercultural adaptation. // Group and Organization Studies, 1976. – № 1. P. 334-354.

11. Kim Y. K. Cross-cultural adaptation: An integrative theory. // In R. L. Wiseman, and J. Koester (Eds.), Intercultural communication theory. – Newbury Park, CA: Sage, 1992. – P. 170-193.

Рецензент: д. пед. н., проф. Миропольская Н. Э.

УДК 37. 013. 73

к. пед. н., доц. **Груць Г. М.**
(ТНПУ ім. В. Гнатюка)

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Автор статті обґрунтовує актуальність проблеми формування духовної культури студентської молоді, розкриває причини низької духовної культури юнацтва, з'ясовує сутність основних понять проблеми. Крім того, автор аналізує підходи щодо процесу розвитку духовної культури особистості: культурологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний; подає складові духовної культури і пропонує шляхи вдосконалення виховної роботи у вищій школі.

Ключові слова: духовність, духовна культура, духовний розвиток, формування духовної культури, духовні потреби.

Ознакомит с босновывет актуальность проблемы формирования духовной культуры стеденческой молодежи, анализирует причины низкой доховной культуры студентов, объясняет сущность основных понятий проблемы. Кроме того, автор анализирует существующие в педагогической науке подходы относительно процесса развития духовной культуры личности и предлагает пути усовершенствования воспитательной работы в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: духовность, духовная культура, духовное развитие, формирование духовной культуры, духовные потребности.

The author of the article maintains the actuality of the problem of students' spiritual culture formation, reveals the reasons of youth's low spiritual culture, finds out the essence of the main concepts of the problem. Moreover, the author analyses the approaches to the process of personality's spiritual culture development: cultural, synergetic, personally active, akmeologic; gives the components of spiritual culture and offers the ways of improvement of high school moral education.

Key words: spirituality, spiritual culture, spiritual development, spiritual culture formation, spiritual needs.

Постановка проблеми. Сучасні умови політичної та соціальної нестабільності, що склалися в Україні в останні роки, спричинили кризу духовного життя. Виникло загострення історичних суперечностей: прояв бездуховності в суспільстві та прагнення до гармонізації картини буття з повноцінним відродженням у ній світу людини. У зв'язку з тим духовність народу, розвиток духовної культури особистості усвідомлюються як найбільш важливі й необхідні чинники у розбудові суверенної України. Це вимагає принципово нових підходів до питань виховання молодого покоління на засадах загальнолюдських, національних цінностей, вибору справжніх духовних орієнтирів та незалежного життєвого шляху.

Психолого-педагогічною наукою визначено, що основи духовного розвитку, духовної культури особистості закладаються у дитинстві. Саме в шкільному віці відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень, на підставі яких формується світогляд, самосвідомість та духовні якості людини. У цьому віці важливо закласти «коди» високої духовності, тобто таке підгрунтя, на якому буде розвиватися та вдосконалюватися духовна сфера особистості на наступних етапах її життя, зокрема у юності та в період першої зрілості.

Отже, питання формування духовної культури студентської молоді у наш час є актуальною проблемою, адже студентський вік – період інтенсивного розвитку

індивідуальних особливостей молодої людини. Тому так важливо скоординувати зусилля усіх підрозділів вищих навчальних закладів задля успішного виховання у юнацтва духовної культури.

Однак духовно-моральне виховання студентства на сьогодні здійснюється зі значними труднощами, котрі викликані певними причинами. По-перше, в освіті на передній план виступили суто прагматичні компоненти, які помітно впливають на її зміст, почасти шкідливо «вимиваючи» фундаментальну освіту, здійснюється підготовка вузького спеціаліста, що ефективно виконує призначені йому функції.

По-друге, багато дітей позбавлені належного родинного плекання через психолого-педагогічну непідготовленість батьків до виховання, низький рівень матеріального забезпечення сім'ї, зростання кількості неповних, нуклеарних сімей. Саме тому у юнацькому віці молода людина не має не тільки позитивного духовно-морального досвіду, а й доброї основи для формування духовної культури.

По-третє, замовчування й заборона надбань народних традицій протягом попередніх десятиріч, вилучення з виховної сфери релігійного компонента призвели до збіднення системи виховних впливів на процес розвитку загальнолюдських, національних, родинних, особистісних духовних цінностей у дітей та юнацтва, а відтак на формування духовної культури особистості

По-четверте, руйнування сільських громад, які слугували надійним оберегом моральності й духовності, повсюдна урбанізація теж стали причинами духовного зубожіння держави.

По-п'яте, в останні роки провідною тенденцією значної частини людського соціуму стала гонитва за матеріальними благами: розкішне житло, дорогі автомобілі, модерна побутова техніка, вишуканий одяг, банківські рахунки, надмірності у дозвіллі, продажність заради наживи тощо. І. Зязюн констатує, що сьогодні на світовому рівні спостерігається ефект «ножиць» між темпом розвитку культури матеріальної та духовної. Більше того, матеріальний фактор поступово починає пригнічувати, знищувати духовний

Саме тому викликає неабияке занепокоєння недооцінка виховної роботи у вищих навчальних закладах, розмитість її мети, перевага виховних заходів розважального спрямування. Такий стан загрожує духовному розвитку суспільства, його національній культурі, оскільки матеріальні потреби набувають спотворених форм, натомість духовні ігноруються. Як підкреслює академік І. Зязюн, сучасні студенти мають обмежену духовно-етичну і художньо-естетичну підготовку в офіційних субкультурах різних типів навчальних закладів, прилучаються до групових субкультур і вважають їх достатніми для власного життя. Складності розв'язання виховних проблем зумовлені ще й тим, що на кожну особистість і передусім на молоде покоління впливають негативні чинники через засоби масової інформації.

Отже, виникає запитання: «Що робити у сьогоднішній ситуації?» Гадаємо, що потрібно зосередити морально-духовні, інтелектуальні, матеріальні сили та ресурси на вихованні молодого покоління, на подоланні розриву між навчанням і вихованням, між культурою та освітою, на формуванні цілісної людини, якій притаманна відкритість до Сокровенного, довірливість Йому і віра в Нього. Студенти у процесі навчально-виховної діяльності мусять хоча б частково зрозуміти земну особистісну місію, місце у суспільстві, своє призначення, спробувати здолати гріховне «ego», побачити чисту і красиву душу, вкладену в них Творцем, усвідомити цілісність і неповторність картини буття тощо. Таким чином можна домогтися відчутних успіхів у духовному зростанні країни й подолати глибоку цивілізаційну кризу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування основ формування духовної культури студентської молоді в сучасній вищій школі. Актуальність проблеми духовності, формування духовної культури особистості підтверджується науковими доробками у різних галузях. Зокрема її вивчення знайшло відображення у наукових положеннях філософів, які розглядають духовність як сферу осмислення дійсності

(В. М. Баранівський, Г. І. Горак, С. Кримський, Л. В. Сохань, Л. М. Олексюк, В. та ін.); психологів, які розкривають психологічні витоки духовних цінностей (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Т. В. Бутковська, О. І. Зеліченко, Є. О. Помиткін); педагогів, які досліджують сутність духовного розвитку, особливості організації виховання особистості (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, І. В. Зайченко, Б. С. Кобзар, С. М. Тищенко, Г. П. Шевченко) та взаємообумовленість духовного й національного (М. Г. Стельмахович, Б. М. Ступарик, Т. О. Тхоржевський та ін.) За останні роки опубліковано низку монографій, наукових статей з означеної проблеми авторів: Г. Авдіянц, В. Долженко, О. Климишин, С. Кримський, О. Омельченко, Г. Шевченко та ін.[1, 2, 3, 4, 6, 9] У той же час у спеціальних дослідженнях, присвячених проблемам духовної самореалізації, формуванню духовної культури, духовних потреб, духовних цінностей студентської молоді, недостатньо уваги приділяється обґрунтуванню теоретичних основ формування духовної культури.

Виклад основного матеріалу. Існує реальна суперечність між потребою суспільства в духовно розвинених людях, здатних до творчого перетворення суспільства на засадах Істини, Добра і Краси, і відсутністю соціокультурних, економічних умов для задоволення цієї потреби. Розв’язання цього протиріччя знаходиться в площині розробки теоретичних засад розвитку духовної культури особистості. Головним суб’єктом формування духовної культури виступає студент, який, навчаючись у вищій школі, повинен сформуватись як високодуховна, креативна особистість, здатна до творення власного Духу (такий вид творчості вважається найвищим), до оволодіння системою загальнолюдських морально-естетичних цінностей, до набуття якостей інтелігентної, шляхетної, мудрої людини з високою культурою, що, у свою чергу, обумовлюється потребами суспільства у створенні нової духовної генерації молоді, яка здатна відновити втрачені зв’язки між Правдою-Добром-Свободою, яка працюватиме для відродження «культури життя», «культури серця».

Виявляючи інтерес до означеної проблеми, вчені по-різному розглядають сутність духовності людини, форми й способи її прояву у повсякденному житті, праці, творчості, прагнуть дослідити фактори, що сприяють формуванню таких проявів духовності як світогляд, моральна свідомість, етичний ідеал та естетичний досвід.

У теоріях духовного розвитку особистості закладено принципи та методи створення духовної культури людини, які дозволяють успішно вирішувати завдання формування цілісного світогляду.

Рушійними силами духовного розвитку особистості визнані духовні потреби, що досліджені в роботах С. Рубінштейна, П. Єршова, Ю. Шарова. Духовно-моральні потреби мотивують людину, спонукають до дії або до певного типу поведінки, пов'язаної з її органічними та культурними потребами. Отож, будь-яка діяльність людини детермінована певною системою мотивів. Палітра мотивів діяльності кожної людини надзвичайно широка. Але їх можна згрупувати у цілісні блоки, які передусім зумовлюються об’єктивними чинниками життєдіяльності людей:

ті, які пов'язані зі стимулюванням людини до дії;

ті, що формуються на основі потреб, безпосередньо пов'язаних із метою діяльності;

ті, що спонукають до діяльності;

ті, які пояснюють мету діяльності;

ті, заради яких особистість намагається здійснювати мету;

ті, що викликають активність у людині;

ті, що визначають різні явища і стани, які викликають потреби, інтереси, потяги, емоції, установки, ідеали;

ті, що виконують функції стимулювання людини до дій і діяльності;

ті, які орієнтують людину в напрямку дій;

ті, які забезпечують спрямованість до дій та розв'язання певної задачі тощо.

У вихованні молодого покоління педагоги повинні постійно дбати про створення сприятливих умов для формування у вихованців певних мотивів формування духовної

культури шляхом актуалізації необхідних потреб. Поступово кожна особистість починає усвідомлювати потреби, які пов'язані зі стимулами й визначаються світоглядними почуттями, мораллю, ставленням людини до світу, моральними категоріями та цінностями. Саме вони стають спонукальною силою до самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення.

Духовні потреби реалізуються у духовній діяльності, завдяки якій вищі загальнолюдські цінності стають особистісно значущими для людини. У цьому полягає взаємозв'язок потреб і цінностей, який у багато чому визначає розвиток духовної культури особистості.

Поняття "культура", "духовність, "духовна культура" виступають важливими елементами сучасного науково-педагогічного дискурсу. Усе розмаїття визначень культури фіксує найважливішу характеристику цього феномену – її людський вимір, втілення в культурі людського способу організації життя. Ми виходимо з того, що Людина як космопланетарне явище, продукт розвитку цивілізації й різних типів культур прагне до цілісності, культурної єдності, духовності.

Відомо, що культура людини є важливим фактором її розвитку, тим внутрішнім регулятором, який допомагає їй у становленні, повсякденній життєдіяльності. Термін «культура» надзвичайно багатозначний і ємний, тому й існує велика кількість підходів до визначення цього поняття, а також і самих дефініцій.

Слово «культура» латинського походження й спочатку означало оброблення ґрунту, його «культивування». У цьому первісному поясненні відображена важлива особливість культури – її зв'язок з діяльністю людини, зі змістом цієї діяльності.

У філософському енциклопедичному словнику поняття культури трактується, як «вирощування, виховання, освіта, розвиток» [11, с. 313]. У академічному тлумачному словнику української мови подається таке визначення культури: «Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії;рівень розвитку суспільства у певну епоху; те, що створюється для задоволення духовних потреб людини» [9, с. 394]. У словнику С. І. Ожегова культура теж тлумачиться, як: «сукупність досягнень людства у виробничій, суспільній та розумовій сферах» [7, с. 186].

Багато вітчизняних учених визначають поняття «культура» відповідно до двох органічно пов'язаних між собою сторін трудової діяльності людини і виділяють два види (дві форми) культури: матеріальну і духовну. Матеріальна – досягнення, що показують рівень оволодіння людиною силами природи і духовна – досягнення, що демонструють рівень і глибину пізнання природи і суспільства, широту надбаного кругозору. Як уважає академік С. Б. Кримський, «…у чистому вигляді «культури» в житті не існує», вона завжди належить «певному суб'єктові: цьому суспільству, цій неповторній індивідуальності, цій особі, людині… У понятті «культура» віддзеркалені різні форми життєдіяльності людини. Через життєві сенси, повсякденну діяльність вона (особистість, людина) створює і передає наступним поколінням ті культурні надбання, які сформувалися і властиві тільки даній епосі, часу» [6, с. 7].

Отже, культура є мірилом розвитку людини, оскільки вона характеризує не тільки і не стільки обсяг засвоєних нею цінностей, нагромаджених протягом усієї історії людства, скільки спосіб, яким людина залучається до цих цінностей. С. Гончаренко визначає культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, у вузькому розумінні – як сферу духовного життя, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості тощо [6, с. 182].

При такому підході культура виступає як певний аспект суспільства, як прояв розвитку самої людини. У понятті «культура» фіксується як загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, так і якісна своєрідність історично конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку в рамках визначених епох. Культура характеризує також особливості поведінки, свідомості й діяльності людей у конкретних сферах громадського життя (морально-етична культура, культура праці, побуту, художньо-естетична культура, політична культура, правова

культура, екологічна культура, інтелектуальна культура, фізична культура, культура спілкування). У культурі може фіксуватися спосіб життєдіяльності окремого індивіда (особиста культура), соціальної групи (наприклад, студентської) чи всього суспільства в цілому.

У педагогічному контексті культура – це сукупність сформованих якостей особистості на основі загальнолюдських цінностей, на тому чи іншому суспільному етапі відповідно до його освітніх систем. Ю. Терещенко зазначає, що «культура для педагогіки є одвічною «домівкою» [3, с. 132], нормативним утворенням, яке спонукає, умотивовує людину до морально виправданої поведінки. Тобто культура людини – це важливий фактор її розвитку, той внутрішній «двигун», який не дає їй зупинитися у своєму становленні, пізнанні, утвердженні як особистості, у закріпленні її духовності.

Поняття "духовна культура" випливає з поняття "культура" і спочатку усвідомлювалось як цілісний вплив людини на природу, виховання і навчання самої людини.

Поділяємо думку Г. Шевченко, яка стверджує, що «духовна культура створює особливий світ цінностей, формує і задовольняє наші інтелектуальні та емоційні потреби». Окрім того, науковець уважає, що «духовна культура – це продукт суспільного розвитку; її основне призначення полягає у продукуванні елементів свідомості, які існують переважно в ідеальному вигляді: поняття, уявлення, вірування, почуття і переживання, доступні свідомості й розумінню всіх людей»[12, с. 222]. Тобто духовна культура є серцевиною, ядром особистості. А основою її є інтелектуальний, морально-етичний та естетичний аспекти.

Розглядаючи проблему духовності, Г. Авдіянц звертає увагу на те, що дуже часто термін «духовна культура» ототожнюється з терміном «професійна культура». Безумовно, це різні поняття, адже духовна культура – «головна умова і основа життя суспільства і кожної людини, засіб і середовище виховання особистості, розвиток людської індивідуальності, яка втілює загальнолюдські цілі, прагнення, вселюдську сутність» [1, с. 5], натомість професійна культура характеризує ступінь досконалості у професійній діяльності, досягнутий рівень розвитку професійних якостей. Зауважимо, що професійна культура є складовою духовної.

Названі аспекти духовної культури характеризують кожну особистість індивідуально, залежно від засвоєння нею знань, умінь, навичок, орієнтації на загальнолюдські цінності, визначення шляхів саморозвитку та самовдосконалення.

Якщо розглядати духовну культуру як педагогічну категорію, то важливо зазначити, що у навчально-виховному процесі ВНЗ її сутність проявляється через задоволення духовно-культурних потреб, серед яких важливими є інтелектуально-пізнавальні, особистісно-орієнтовані, морально-етичні.

Духовна культура особистості втілює в собі постійний пошук власного удосконалення, корегування думок і почуттів. Під час дослідження виявилося, що зміст поняття культури істотно залежить від розуміння людини. Особливо значущими щодо процесу розвитку духовної культури студента виступають культурологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний підходи, а також урахування основних положень андрагогіки як науки про освіту дорослих.

Культурологічний підхід забезпечує взаємозв'язок професійно-духовних цінностей студента й культурно-освітнього середовища, спрямовує особистість на культуротворчість у навчальній діяльності. Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання розвитку духової культури студента на різних етапах онтогенезу його професійно-особистісної зрілості. Роль виховної роботи полягає в тому, щоб забезпечити відповідний рівень мотивації щодо самовдосконалення, розвитку своїх інтелектуальних, духовних якостей. Для студента має бути престижно працювати на найвищому, творчому рівні. Особистісно-діяльнісний зумовлює включення студентів в конкретні творчо-пізнавальні ситуації, що актуалізують внутрішні особистісні потенції молодої людини, її духовну сутність. Аксіологічний підхід вимагає розглядати процес розвитку духовної

культури студентської молоді через ціннісно-смислові ставлення особистості до навчально-пізнавальної діяльності, до своїх духовних здібностей, до особистісних якостей, перенести акцент з нескінченного вдосконалення традиційного змісту, методів та форм роботи зі студентами на розробку, створення умов педагогічного затребування духовно-ціннісних особистісних якостей студентів. Синергетичний підхід визначає процес розвитку духовної культури студента як нелінійний діалог, що передбачає створення ситуацій вільного вибору стратегій духовного розвитку, варіативність, принципову незавершеність. Виховна діяльність у вищих освітніх закладах перетворюється на суб'єкт системи розвитку духовної культури, сама при цьому змінюється, трансформується.

На основі перелічених підходів ґрунтуються сучасні педагогічні концепції формування духовності Т. Л. Антоненко, І. Д. Беха, В. Г. Бутенка, Б. М. Неменського, Г. П. Шевченко та ін. Завдяки цим ученим поняття «дух», «душа», «духовність» повертаються у педагогічний тезаурус, традиційно пов'язуючи духовність із єдністю трьох епіфеноменів, надцінностей людського Буття – Любові, Добра, Краси, при цьому виділяються три сфери духовної діяльності – пізнання, моральність, мистецтво.

Важлива складова культури особистості – рівень її духовності. Як взаємозв'язані та взаємодоповнювальні особистісні характеристики, культура та духовність людини залежать від рівня розвитку суспільства і визначають парадигму освіти. Як бачимо, духовність – складне полісемантичне поняття, яке можна одночасно розглядати як процес і як новоутворення. Так, в українському педагогічному словнику С. Гончаренка духовність визначається як «індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, «діяти для інших». Під духовністю розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу» [2, с. 106]. Із категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, з'ясування смислу і призначення свого життя.

С. Кримський зазначає, що «духовність – це завжди ціннісне домобудівництво особистості. Це той безкінечний шлях до формування свого внутрішнього світу, що дозволяє людині не залежати повністю від контексту зовнішнього життя, тобто залишатися собі тотожною [6, с. 18]. Отже, істинний шлях пізнання – у досягненні внутрішньої свободи, в умінні абстрагуватися від зовнішнього світу. Потрібно пізнати себе, звернутися усередину самого себе, подолати гонитву за примарними принадами світу, аби стати на шлях духовного розвитку. Таким чином, за С. Кримським духовність – це вихід до вищих ціннісних інстанцій конституювання особистості та її ментальності, заклик до завершення того, що не завершується природним шляхом, це завжди заклик «зверху» здійснювати те, що не здійснюється само по собі, наявним чином, заклик, що потребує, однак, індивідуального розшифрування». Інакше кажучи, продовжує вчений, – «духовність – це те, що дає змогу особистості обертати засвоєння зовнішнього світу на шлях до самого себе. А цей шлях є найдовшою дорогою, яку проходить особа в житті» [6, с. 7]. О. Климишин пояснює духовність як «спосіб самотворення особистості, вибір нею власного образу, своєї долі і соціальної ролі, творення особою самої себе за зразками вищих абсолютів, віри у вищі абсолюти – добро, справедливість, людяність, любов, правду, милосердя тощо, спрямування усіх помислів і дій на них, бажання утверджувати їх у житті. Відсутність такого бажання, недовіра до цих ідеалів є бездуховністю» [5, с. 15].

Ми розглядаємо духовність як утворення, яке фіксує особливий зріз кількісно-якісного переходу знань, устремлінь, прагнень, почувань, орієнтирів, творчих пошуків у конкретні переконання, ідеали, цінності, цілі, якості, норми, правила поведінки особистості, а також як здатність людини усвідомлювати своє місце в житті, розуміти необхідність постійного самовдосконалення, саморозвитку, потреби будувати свої стосунки зі світом на основі єдності Істини, Добра й Краси. Ознакою духовності є наявність в індивіда, перш за все, почуття любові до Бога, до іншої людини, до всього живого. Саме любов, яка дає початок доброті, жертовності, милосердю, сердечності, пробуджує у свідомості почуття краси, захоплення й замилування навколишнім світом.

Таким чином, аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчує, що на сьогодні розвивається наукова парадигма, яка розглядає онтологічний та соціокультурний статуси духовності особистості, її формування у складному міжособистісному, міжкультурному, екологічному, космічному аспектах. Замість пріоритету техніки, політики, економіки на перший план виходить людина та її духовність.

Близькою до нашого розуміння духовності є думка Г. П. Шевченко, яка розглядає її як основний критерій сформованості духовної культури, індивідуальну сутність, специфічну властивість людини. Духовність – внутрішня енергетична сила особистості, стрижень життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси. Духовність інтегрує енергію духу, красу людського духу, переживання краси духовного світу, і базується, як уже зазначалося, на триєдності епіфеноменів людського буття – істини, добра, краси. Окрім того, духовність – особливий вид світосприйняття особистості. Як правило, вона вживається з такими прикметниками: істинна, висока, єдина, цілісна, гармонійна, Божественна тощо і характеризується злагодженістю, співзвуччям внутрішнього світу людини та її стратегією життя, соціальною діяльністю. У духовності виражається прагнення людини до істини, справедливості, добра, самовдосконалення і життєтворчості. Саме тому розвиток духовного має неперехідне значення.

Таким чином, духовність людини знаходить найповніше вираження в творчій активності суб'єкта. За М. Бердяєвим, питання про роль творчості в духовному житті є основним. Від цього залежить майбутнє духовності у світі та можливість нової духовності. Філософ писав, що лише творчість виправдовує існування людини. Тому, пропонуючи студентові творчість як спосіб існування, педагог надає своїй діяльності глибинного змісту, власне, вчитель «виправдовує» себе. Отже, поняття духовності включає розвиток певних творчих потенцій особистості, серед яких Г. Лаустер виділяє такі: сприйнятливість до нового, висока спонтанність, самодисципліна та зосередженість, різнобічність інтересів, наявність естетичних смаків, підвищена потреба самовираження, прагнення соціального визнання, високий рівень самосвідомості. Доречно зауважити, що рівень духовної культури сучасної студентської молоді характеризується рівнем особистісної культури. А зміст навчання і виховання у ВНЗ повинен підвести молоду людину до свідомого розуміння особистісного «Я». Духовне виховання через систему виховних заходів, вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу, участь у соціальній діяльності (зокрема, благодійницькій), визначає ціннісне ставлення до життя, забезпечує стійкий, гармонійний розвиток молодої людини. Її внутрішнє, особистісне зорієнтоване на утвердження почуття відповідальності, обов'язку, честі і совісті, інших чеснот, які підвищують рівень духовної культури через засвоєння певних знань та формують людські, професійні, ділові та морально-етичні якості. Педагогічні засоби і прийоми навчання допомагають вплинути на внутрішні якості студентів: розум, почуття, світосприймання. Таким чином і одуховлюється освітньо-виховне середовище, привноситься енергія краси у простір вищої школи тощо.

Духовна культура проявляється у суспільній діяльності особистості, яка виконує функції відтворення. Учені доводять, що існує декілька типів відтворення, серед яких найбільш ефективним є інтенсивний тип. Інтенсивне відтворення базується на емоційно-мотиваційних та ціннісних орієнтаціях особистості, ідеалах, що дозволяють "опредметити" культурні надбання і збагатити їх шляхом творчої перетворювальної діяльності. Значну роль у цьому відіграє мистецтво. Його значення у вихованні духовної культури молоді неоціненне. Адже у ньому акумульований багатогранний соціокультурний духовний досвід людства й духовно-творчий потенціал, узагальнене вираження конкретно-історичного характеру світосприйняття й ставлення людини до світу.

Естетичне освоєння світу об'єктивує розкриття особистісних творчих здібностей і можливостей, завдяки яким формується естетичне сприймання, морально-естетичні

переживання, уява, фантазія, художньо-естетичне бачення, образне мислення тощо. Кожний компонент естетичного відношення – естетичне сприйняття, естетичне почуття, оцінка, судження, смак, ідеал, потреби, творчий потенціал – визначаються інтелектуальною, моральною, емоційною, а отже, духовною діяльністю особистості і викликають суттєві зміни в її світогляді, переконаннях, поведінці.

Як свідчить педагогічний досвід, формування духовності молоді засобами мистецтва набуває ефективності під час організації й проведення позааудиторної виховної роботи зі студентами, а також під час проведення занять, особливо гуманітарного спрямування. Доцільно і вміло організована робота духовно-етичного та естетичного спрямування має величезний навчально-виховний потенціал. Вона надає можливості для набуття студентською молоддю досвіду спілкування з творами різних видів мистецтв, збагачення естетичних знань і уявлень, формування естетичної свідомості, розвитку особистісних якостей (духовних, комунікативних, пізнавальних, організаторських, креативних), розвиває духовні цінності, сприяє духовній самореалізації, формує Людину Культури. Крім того, естетичне та духовно-моральне виховання стимулює творчу самореалізацію майбутніх фахівців, пов'язану зі створенням та примноженням цінностей мистецтва, створює основу для здійснення професійної діяльності з урахуванням вимог естетичної культури суспільства, його духовних ідеалів.

Для сучасного етапу здійснення виховної роботи у вищих закладах освіти характерна нерівномірність розвитку різних форм етичного та естетичного виховання. Так, при достатньо широкому залученні студентів до музичного мистецтва досить обмеженою є кількість драматичних гуртків, літературних об'єднань, поетичних майстерень, фотогуртків, кіногуртків та студій образотворчого мистецтва. Реальна практика організації виховної роботи у вищих навчальних закладах України засвідчила, що естетичне та духовне виховання здійснюється засобами мистецтва у рамках художньої самодіяльності та переважно має дозвільнєво-розважальний характер. Проте залишається невикористаним виховний потенціал таких форм, як конференції, дискусії, диспути, бесіди, відкриті мікрофони, круглі столи, семінари культурологічного спрямування (на теми "Людина і Вселенський розум", "Хто Я? Хто Ми", "У пошуках гармонії", «Духовні ідеали сучасної епохи», «Вища школа як світ культури», «Енергія краси у просторі вищої школи», «Вищий навчальний заклад як світ соціуму», «Духовна творчість» та ін.), зустрічі з цікавими неординарними людьми – носіями духовності тощо.

Однією з ефективних форм виховання духовної культури молоді є мистецько-просвітницькі заходи: лекції-концерти, бесіди, розповіді про музику, живопис, літературу, театр, кіно; поетичні вечори, виставки творів мистецтва, екскурсії в музеї, відвідування театрів і та ін. Зазначимо, що слухання й сприйняття музичного твору, поетичного слова, художнього аналізу твору, споглядання творів мистецтва викликає у людини естетичні почуття, естетичну насолоду, сприяє народженню думок про єдність та взаємодію всіх багатогранних виявів людського буття, а також, і це найважливіше – сприяє духовному очищенню. Відбувається так званий духовний катарсис (лат. catharsis – очищення). У цьому сенсі можна погодитися з думкою І. Карпенка про реалізацію нового підходу до сутності сучасного виховання, «загальна мета якого – формування в людини потреби та здатності до постійного катарсису в усіх проявах життєдіяльності. Катарсис є синтетичним, багатостороннім явищем, що включає фізіологічні, психічні, моральні, інтелектуальні чинники, а тому здійснює цілісний вплив на цілісний світ людини… Занепад духовної культури суспільства або особи – це результат розбалансування катарсисного механізму» [4, с. 50–51].

Попередній аналіз наукових джерел підвів нас до виокремлення таких складових духовної культури, як: пізнавально–інтелектуальна, соціально– діяльнісна та суспільна. Пізнавально–інтелектуальна складова духовної культури проявляється через засвоєння знань, формування умінь та навичок, бажання професійного навчання на основі особистісних здібностей та через самовизначення на здобуття освіти протягом усього

життя. Оцінка морально–етичних рис та вольових якостей, усвідомлення наявності особистісного ідеалу передбачає варіанти самореалізації.

У процесі взаємостосунків з іншими людьми, спілкуванні, виконанні індивідуальних ролей у суспільно-корисних справах (акціях, конкурсах, благодійництві), формуються лідерські якості студента, готовність брати відповідальність за результати своєї діяльності. Соціально-діяльнісна складова духовної культури молодої людини показує рівень готовності її до самостійного життя. Суспільна (людинотворча) складова духовної культури студента по суті має суспільно-корисну спрямованість. У навчально-виховному процесі формується відповідний рівень тих ділових якостей, без яких неможлива професійна діяльність. Це відповідний рівень морально-етичних норм, індивідуальна самостійність, впевненість у своїх діях та вчинках, ініціатива, активна участь у суспільно-корисній діяльності, самовдосконалення на перспективу та ін.

Уточнюючи деякі аспекти духовності та духовної культури особистості студента, як складових культури молодої людини, ми розглядаємо їх у взаємозв'язку:

- здатність особистості розвивати свої духовні потреби;
- здатність ставити духовні інтереси і цінності вище за матеріальні;
- необхідну морально-етичну норму, яка скеровує життєдіяльність особистості;
- властивість, яка належить конкретній людині, і її своєрідність розкривається через індивідуальність особистості, як носія високої, розвиненої духовності;
- почуття, душевний стан, від якого залежить життя людини, задоволення її духовних потреб, місце та роль в суспільстві;
- специфічна людська риса, яка виявляється в багатстві духовного світу індивіда, його ерудиції, розвинутих індивідуальних та емоційних запитах, моральності й передбачає оволодіння духовними цінностями.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів важливість і необхідність формування духовної культури студентської молоді у вищих навчальних закладах. Ефективність виховання духовності студентської молоді забезпечується цілеспрямованим підбором оптимальних форм, методів, прийомів, засобів виховної роботи естетичного, духовно-етичного, морально-емоційного спрямування, а також створенням духовного простору у вищій школі, привнесенням енергії краси, добра, істини в атмосферу освітніх закладів, особистісним духовно-моральним авторитетом педагогів, реалізацією принципів ноосферного мислення з метою формування культури серця особистості на засадах загальнолюдських, національних, всепланетарних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдіянц Г. Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : Матеріали Четвертих Ірпінських міжнародних науково – педагогічних читань. – Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2006 . – 494 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей студентської молоді в полікультурному просторі : Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07 . – Луганськ, 2006. – 192 с.

4. Карпенко І. М. Духовний ідеал ноосфери і катарсисна сутність виховання // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – с. 50 – 51.

5. Климишин О. І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 249 арк.

6. Кримський С. Б. Заклики духовності XX століття : [З циклу щоріч.пам'ят. лекцій ім. А. Оленської – Петришин, 2002 р.] – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 32 с.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов. Русский язык, 1990. – 921 с. 2004. – 896 с.

8. Омельченко О. П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіонально-культурно-освітньому просторі: Автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2005. – 20 с. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – С. 394.)

9. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – Стор. 394.

10. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: ЕксОб, 2004. – 304 с.

11. Філософський енциклопедичний словник (ФЕС). – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

12. Шевченко Г. П. Духовний розвиток особистості: пошуки нового підходу до проблеми // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наук.праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. – вип.4. – Луганськ: вид-во Східноукр. нац. ун –т ім. В. Даля, 2005. – 232 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А. В.

УДК: 37.036–0534:78

к. пед. н. **Онищук І. А.**
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті обґрунтовано феноменологію творчого самовираження в дошкільному дитинстві; охарактеризовано вітчизняні та зарубіжні підходи до розвитку цього феномену у дошкільному навчальному закладі. Розроблено критерії та показники, визначено типологію творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності відповідно до рівнів сформованості його структурних компонентів. Досліджено роль батьків та вихователів у розвитку творчого самовираження старших дошкільників у музичній діяльності.

Визначено й апробовано педагогічні умови, форми і методи розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

Ключові слова: творчість, творча активність, творче самовираження, музична діяльність, діти старшого дошкільного віку.

В данной статье исследована проблема развития творческого самовыражения дошкольников в музыкальной деятельности. Доказана актуальность данной проблемы через обоснование новых общественных требований к дошкольному образованию. Исследовано состояние вопроса в отечественной и зарубежной науке, обоснована феноменология творческого самовыражения дошкольников в музыкальной деятельности, определены компоненты, критерии и показатели, типология творческого самовыражения дошкольников в музыкальной деятельности.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, творческое самовыражение, музыкальная деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

In the mentioned article the phenomenology of creative self-expression in pre-school childhood is substantiated; home and foreign approaches to the phenomenon development at pre-school educational establishment are characterized. The author has developed the criteria and indices, determined the typology of creative self-expression of preschoolers in musical activity according to the levels of its structural components formation. The role of parents and pre-primary teachers in development of preschoolers' creative self-expression in musical activity is analyzed. Pedagogical conditions, forms and methods of development of preschoolers' creative self-expression in musical activity are determined and approbated.

Key words: creativity, creative activity, creative self-expression, musical activity, older pre-school children.

Постановка проблеми. Розвиток творчих здібностей виступає ключовим завданням освіти дітей дошкільного віку. Якраз Закон України „Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі" та її методичне забезпечення спрямовані на розвиток у дитини здатності творчо самовизначатися у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей. З огляду на це, помітно зріс інтерес науковців до проблеми оптимізації самостійної діяльності зростаючої особистості, створення середовища, сприятливого для різних форм і видів продуктивної діяльності дошкільників, їхнього самовираження (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутій, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська, І. Рогальська та інші).

Аспекти самовираження та організації творчої діяльності особистості у нових освітніх умовах висвітлено у працях І. Волощука, І. Зязюна, О. Киричука, О. Кононко, В. Кузя, Л. Левченко, О. Моляко, В. Рибалки, А. Сиротенка, О. Сухомлинської та інших. У працях працях фахівців (А. Аніщук, О. Баришевої, Т. Бігільдєвої, Л. Березовської, О. Дронової, Н. Гавриш, Н. Корчакової, Л. Середюк та інших) зазначено, що істотною детермінантою розвитку зростаючої особистості є її участь у різних видах художньо-творчої діяльності. Вагому роль у цьому контексті відіграє музична діяльність як спосіб самовираження – через різні її види дитина творчо реалізовує своє „Я". Проте, як засвідчує аналіз наукової літератури, проблема творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності в ранньому онтогенезі на достатньо вивчена, що й зумовило вибір теми наукового пошуку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, форми і методи розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети нами було окреслені першочергові завдання дослідницької роботи, а саме: обґрунтувати феноменологію творчого самовираження в дошкільному дитинстві; розробити критерії та показники, визначити типологію творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності відповідно до рівнів сформованості його структурних компонентів; визначити педагогічні умови, форми і методи розвитку явища, що досліджується та експериментально перевірити їхню ефективність і дієвість.

На підставі аналізу досліджень К. Абульханової-Славської, А. Аніщук, Л. Ази, А. Арсеньєва, І. Беха, П. Гуревича, О. Кононко, І. Надольного, Л. Середюк, Д. Фельдштейна та інших констатовано, що феномен „особистісне самовираження" має міждисциплінарний характер, застосовується в науці до всіх явищ життя, фіксує прагнення до творчого саморозкриття. Вдалося зясувати, що потреба в самовираженні виникає в дошкільному дитинстві, з віком наповнюється новим змістом [1; 2; 4; 10]. Самовираженням є способом реалізації людиною себе як особистості в діяльності, спілкуванні, вирішенні життєвих проблем, реально суспільних і особистісно значущих; орієнтація на життєву перспективу (К. Абульханова-Славська) [1].

Найбільш продуктивним і перспективним є творче самовираження (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, С. Рубінштейн та інші). У розгорнутому науковому пошуку, ми спираємося на розуміння зазначеними фахівцями поняття творчості як реалізації особистістю себе як суб'єкта культури, об'єктивації творчих можливостей, свого природного потенціалу в процесі життєдіяльності через самовираження.

Розвиток процесу самовираження пов'язаний з виникненням ряду новоутворень дошкільного дитинства, зокрема, із системою „Я" (А. Аніщук, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Зимня, Т. Піроженко, Л. Проколієнко, Д. Фельдштейн та інші). Старші дошкільники прагнуть активно реалізувати себе, об'єктивувати для інших та самих себе власні здібності (О. Дронова, А. Гончаренко). Поділяємо думку, що творче самовираження зумовлене потребою дітей у самопізнанні, прагненні вирізнитися з-поміж інших.

Підґрунтям творчого самовираження дитини науковці називають мистецтво як інструмент збагачення її досвіду. Як підкреслює М. Каган, мистецтво моделює цілісне буття особистості, а творче самовираження реалізує це буття. Особливим видом мистецтва є музика, в якій переживання виражаються ритмічно та інтонаційно організованими звуками. Згідно з позиціями Ю. Алієва, Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Е. Незайкинського, В. Петрушина, Б. Теплова, музика є найбільш емоційним мистецтвом, здатна безпосередньо виражати багатогранну гаму почуттів людини [3]. Важливим є узагальнення С. Рубінштейна, відповідно до якого, музичні твори не виражають переживання, а є суб'єктивним вираженням „того, хто переживає", його особистісної сутності. Музика активізує прояви творчості, допомагає зростаючій особистості краще зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, тим самим об'єктивуючи, посилюючи її прагнення виразити себе. Значення мистецтва, музичного зокрема, визначається мірою активності його освоєння (Б. Неменський). Цей процес забезпечує реалізацію потенційних творчих можливостей, самовираження особистості. Активне освоєння різних видів музичної діяльності підсилює інтенсивність переживань зростаючої особистості, розкриває багатий і різноманітний світ музичних образів. Отож, старший дошкільник, проявляючи творчість через різні види музичної діяльності, виражає себе, що є важливим моментом особистісного становлення. На основі особистісно орієнтованого підходу творче самовираження дошкільників у музичній діяльності визначено як прагнення і здатність дитини старшого дошкільного віку об'єктивувати своє „Я" в процесі слухання, співу, танцю, музичних іграх та рухах, грі на музичних інструментах.

У результаті експериментальної роботи визначено рівні сформованості кожного з компонентів досліджуваного явища (когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового). Критеріями творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності є: наявність бажання виразити своє „Я"; здатність дитини проявити себе у музичній діяльності; сталість та варіативність проявів творчості. Показниками є: потреба заявити про себе, домагання визнання, презентація власних можливостей, упевненість у своїх силах; емоційний відгук на музику, уміння підібрати адекватні образно-виражальні засоби, сформулювати судження про себе, виразити ставлення; здатність знаходити асоціативні зв'язки у створенні образу; комбінування, поєднання засобів виразності та способів дій, продукування оригінальних ідей. Для виявлення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності використано такі діагностичні методи: спостереження, бесіда, проективна методика, експертні оцінки батьків, музичних керівників і вихователів дошкільних навчальних закладів.

Визначено групи дітей з низьким, середнім та оптимальним рівнями сформованості компонентів досліджуваного вища. На підставі урахування їх співвідношення виявлено різні типи сформованості творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності (рис.).

Гармонійний тип творчого самовираження мають діти, у яких сформоване прагнення заявити про себе, виразити можливості, реалізувати себе у музичній діяльності, презентувати свої здібності. Вони самостійно обирають спосіб презентації свого „Я", здатні у музичному образі виразити власні почуття, продемонструвати індивідуальність. У різних видах музичної діяльності вони самостійно досягають поставленої мети, проявляють творчу ініціативу, часто і вдало продукують нові ідеї. Кількісний склад групи – 11,2%.

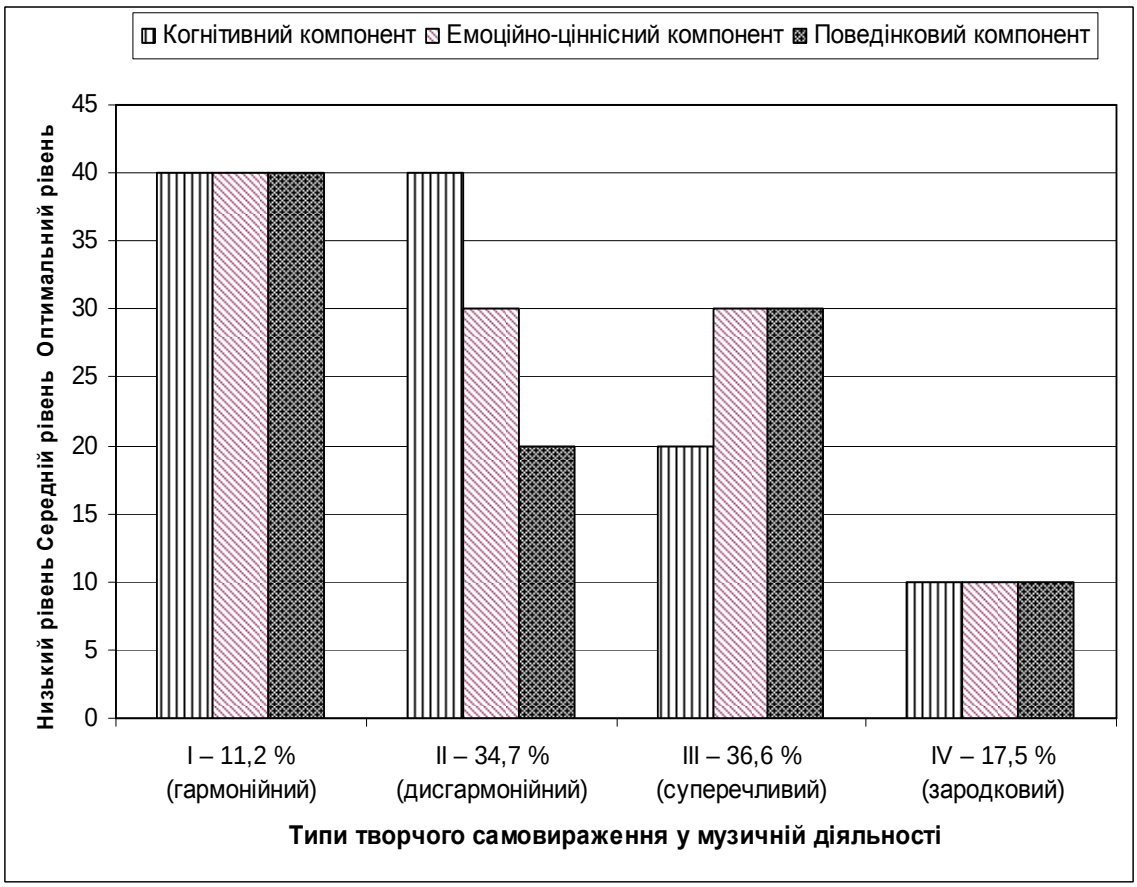


Рис.1. Розподіл старших дошкільників за типами творчого самовираження відповідно до рівнів сформованості його структурних компонентів (констатувальний етап експерименту)

У *дисгармонійному типі* об'єднано дошкільників, які прагнуть заявити про себе, але не володіють адекватними способами, виразними засобами та прийомами самовираження; у них переважають індивідуалістичні орієнтації. Діти не відчувають багатогранності музичного образу; відгукуються на музику залежно від ситуації, прагнуть лише привернути до себе увагу, а не виразити власні почуття. Творчість під час музикування, співу, танців тощо проявляють інколи, їхня активність має здебільшого деструктивний характер. Кількісний склад групи становить 34,7%.

Суперечливим типом творчого самовираження характеризуються дошкільники, в яких потреба заявити своє „Я" залежить від заохочення з боку дорослого. Діти усвідомлюють власні почуття, емоційно відгукуються на музику, але виражають себе у різних видах музичної діяльності переважно з ініціативи та заохочень педагога. У процесі створення музичного образу діють за зразком, наслідують інших, внаслідок чого їм не вдається виразити себе, продемонструвати власні можливості. Дошкільники цього типу застосовують переважно засвоєні раніше дії, відтворюють знайомий матеріал. Їхня кількість – 36,6%. Діти із *зародковим типом* творчого самовираження означені відсутністю потреби заявити про своє „Я", небажанням виразити себе. Дошкільники здебільшого байдужі до музики, не реагують на новизну. Вони пасивні, безініціативні у різних видах музичної діяльності, оскільки потреба у самовираженні творчими засобами в них не сформована. Їхня кількість – 17,5%.

У результаті проведеної на констатувальному етапі експериментальної роботи виявлено певні тенденції. Встановлено, що представників гармонійного типу фактично лише 11,2% від загальної кількості досліджуваних. Отже, у майже 89% дітей 5–6 років творче самовираження у музичній діяльності розвинене недостатньо. Це дало підстави

припустити, що більшість батьків і педагогів приділяють недостатню увагу розвитку творчого самовираження дошкільників.

Шляхом анкетування дорослих проаналізовано роль музичних керівників, вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків у розвитку досліджуваного явища. Результати анкетування музичних керівників співвіднесено з результатами щодо визначених типів творчого самовираження дошкільників в музичній діяльності (табл. 1). Якісний аналіз отриманих результатів засвідчив, що музичні керівники, які залишають поза увагою прагнення дошкільника творчо виразити своє „Я", як правило, виховують дошкільників з дисгармонійним, суперечливим та зародковим типами творчого самовираження. Зафіксовано, що дошкільники з гармонійним типом творчого самовираження у музичній діяльності здебільшого є вихованцями педагогів, які надають значення потребі дитини заявити про себе, усвідомлюють важливість розвитку творчості, правомірно тлумачать сутність поняття.

Таблиця 1

Співвідношення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності з групами вихователів, %

Групи вихователів дошкільників	Типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності			
	Гармонійний	Дисгармонійний	Суперечливий	Зародковий
I. Небайдужі до проблеми творчого самовираження (18,9)	8,4	-	10,5	-
II. Недостатня увага вихователів до потреби дитини виразити себе (51,5)	-	25,1	26,4	-
III. Байдужі до проблеми творчого самовираження (29,6)	-	-	14,1	5,5

Завдяки анкетування вихователів встановлено, що старші дошкільники з гармонійним та меншою мірою із суперечливим типом творчого самовираження є вихованцями педагогів, які усвідомлюють значущість проблеми, спрямовують зусилля на розвиток дитячої творчості, небайдужі до прагнення дитини заявити своє „Я". Старших дошкільників з дисгармонійним та зародковим типами творчого самовираження у музичній діяльності, як правило, виховують педагоги, які недостатньо усвідомлюють важливість проблеми, не приділяють їй належної уваги або взагалі виказують байдужість до неї (табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності з групами музичних керівників, %

Групи музичних керівників	Типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності			
	Гармонійний	Дисгармонійний	Суперечливий	Зародковий
I. Небайдужі до проблеми творчого самовираження (21,9)	10,3	-	11,6	-
II. Недостатня увага музичних керівників до потреби дитини виразити себе (61,3)	-	28,2	33,1	-
III. Байдужі до проблеми творчого самовираження (16,8)	-	-	8,2	8,6

За результатами анкетування було виявлено три групи батьків з різним рівнем ставлення до потреби дитини виразити себе, розвитку творчості у музичній діяльності: І група – зацікавлені у творчому самовираженні дитини (16,8%); ІІ група – не приділяють достатньої уваги заявленій проблемі (48,9%); ІІІ група – байдужі до проблеми творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності (34,3%).

Якісний аналіз даних засвідчує наявність певної залежності: якщо батьки приділяють увагу розвиткові самовираження дитини, сприяють творчій активності, старші дошкільники здебільшого демонструють гармонійний тип творчого самовираження у музичній діяльності та меншою мірою дисгармонійний і суперечливий. Недостатня увага батьків, байдуже ставлення до потреби дитини заявити про себе, відсутність схвалення, як правило, продукують суперечливий та зародковий типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності (табл. 3).

Таблиця 3

Співвідношення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності з групами батьків, %

Групи батьків	Типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності			
	Гармонійний	Дисгармонійний	Суперечливий	Зародковий
І. Небайдужі до проблеми творчого самовираження (16,8)	9,5	7,3	-	-
ІІ. Недостатня увага батьків до потреби дитини виразити себе (48,9)	-	24,4	24,5	-
ІІІ. Байдужі до проблеми творчого самовираження (34,3)	-	-	23,1	11,2

Результати констатувального етапу дослідження дали підстави оцінити процес творчого самовираження як такий, що потребує посилення уваги до нього батьків, вихователів та музичних керівників дошкільного навчального закладу. З-поміж чинників, що гальмують розвиток творчого самовираження дітей, можна назвати недостатнє розуміння дорослими значущості та сутності проблеми, неповне врахування потреби дитини творчо виразити себе, неусвідомлення впливу суспільного виховання на розвиток досліджуваного явища. Отже, актуалізується необхідність оптимізації педагогічних умов, форм і методів, сприятливих для творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

Теоретичний аналіз отриманих експериментальних матеріалів уможливив визначення *педагогічних умов*, сприятливих для розвитку творчого самовираження старших дошкільників у музичній діяльності. Такими умовами є: розширення уявлень дітей і батьків, музичних керівників та вихователів дошкільних навчальних закладів про творче самовираження у музичній діяльності та його значення для успішного життя; надання дітям можливості творчо виражати себе у музичній діяльності та підтримка дорослими цих намагань; актуалізація творчого потенціалу дітей в музично-художньої діяльності та збагачення арсеналу образно-виражальних засобів – пластичних, мелодичних, ритмічних, тембрових.

Запровадження педагогічних умов розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності відбувалося завдяки спеціально розробленим *формам і методам*, побудованим на таких основних принципах, як: створення атмосфери співпраці, співтворчості і активізації емоційної сфери зростаючої особистості.

На формувальному етапі експерименту робота з дітьми старшого дошкільного віку здійснювалася у двох напрямах, що взаємодоповнювали та посилювали один одного, тим

самим забезпечуючи гармонійність і цілісність виховного процесу. Відповідно до першого напряму, зусилля спрямовувалися на об'єктивацію потреби зростаючої особистості виразити своє Я, виховання її емоційно-ціннісного ставлення до себе. Другий – передбачав формування у дитини здатності виражати себе, добираючи образно-виражальні засоби, та розвиток креативності як базової якості особистості, її здатності до творчості у різних видах музичної діяльності. Для цього застосовувалися спеціально підібрані форми і методи, зокрема бесіди „Кожний з нас є неповторним та унікальним", „Я – талановитий", „Магія Музики", „Подорож в країну Мистецтв" та інші; етюди, ігри, творчі вправи та завдання: „Розкажи без слів", „Відгадай, хто Я", „Звуки довкілля", „Прислухайся до себе", „Моє ім'я – музика", „Таємниця музичної скриньки", „Мій улюблений казковий персонаж", „Оживи казку" та інші. З метою збагачення емоційного досвіду дітей використовувалися елементи арт-терапії.

Експериментальна робота в заявлених напрямах на формувальному етапі проводилася зі старшими дошкільниками усіх чотирьох груп – представниками гармонійного, дисгармонійного, суперечливого та зародкового типу творчого самовираження. Оскільки особливої уваги потребували старші дошкільники з дисгармонійним та зародковим типами творчого самовираження у музичній діяльності, з ними додатково проводилася диференційована робота.

Важливим аспектом експерименту було налагодження тісної співпраці музичних керівників, вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків, їхнє орієнтування на творчу індивідуальність дитини. З педагогами дошкільних навчальних закладів проводилися педагогічні наради, семінари-практикуми на теми: „Голос як засіб самовираження", „Чи знаємо ми своїх вихованців", „Особистісно орієнтована взаємодія педагога з дитиною – умова розвитку", „Розвиток креативності – вимога часу чи необхідність?", „Музика – мистецтво, що виховує людину", „Музична діяльність як спосіб самовираження зростаючої особистості", тренінги та надавалися індивідуальні консультації.

Розвиток творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку можливий лише за умови взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї. Родинні збори „Як добре знаємо свою дитину", „Я" моєї дитини", „Які батьки, такі й діти", тренінги, індивідуальне консультування, ознайомлення з фаховою літературою відбувалися з метою усвідомлення батьками важливості проблеми творчого самовираження дітей у музичній діяльності. Особливе значення мали тренінги, в яких разом з батьками брали участь й дошкільники, що сприяло гармонізації дитячо-батьківських взаємин, дало змогу дорослим краще пізнати свою дитину.

Методична робота передбачала педагогічну просвіту щодо формування потреби старших дошкільників виразити себе, підтримку позитивного образу „Я" у дитини, уникнення негативних оцінних суджень стосовно зростаючої особистості, забезпечення дитині відчуття комфорту, емоційної близькості та захищеності.

Під час формувального етапу експерименту робота здійснювалася з дошкільниками контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп (з усіма та з представниками кожного типу окремо – особлива увага приділялася особам дисгармонійного та зародкового типів), а також з батьками і педагогами, вихованці яких мали з дисгармонійний та зародковий тип творчого самовираження. Контрольний зріз дав змогу оцінити ефективність проведеної експериментальної роботи, визначити результативність комплексу педагогічних умов, форм і методів розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності. Завдяки контрольному зрізу виявлено характер та особливості змін, що відбулися у процесі експериментально-дослідної роботи. Методика контрольного експерименту була аналогічною використаній на констатувальному етапі. Виявлено кількісні зміни в групах дітей за типами творчого самовираження (табл. 4).

Результати контрольного зрізу засвідчили позитивну динаміку у проявах творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності. Доведено ефективність

розробленого комплексу педагогічних умов, форм і методів, спрямованого на актуалізацію творчої активності дітей у різних видах музичної діяльності.

Таблиця 4

Розподіл дошкільників за типами творчого самовираження у музичній діяльності, %

Типи творчого самовираження у музичній діяльності	ЕГ			КГ		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Динаміка	Констатувальний етап	Контрольний етап	Динаміка
Гармонійний	11,2	36,2	25,0	12,7	15,8	3,1
Дисгармонійний	34,7	27,7	7,0	36,9	38,9	2,0
Суперечливий	36,6	28,6	8,0	37,9	35,7	2,2
Зародковий	17,5	7,5	10,0	12,5	9,6	2,9

Завдяки йому зросла кількість старших дошкільників, які прагнули та виявилися здатними виразити себе. Відсоток дошкільників із сформованою потребою та здатністю творчо виразити своє „Я" у музичній діяльності після формувального етапу експерименту становив 36,2% від загальної кількості досліджуваних ЕГ (у порівняння з 11,2% на констатувальному етапі). Відсоток дітей з гармонійним типом зріс завдяки тому, що 8% досліджуваних, у яких на констатувальному етапі діагностували суперечливий тип творчого самовираження, на завершальному етапі виявили потребу та здатність виразити своє „Я" у музичній діяльності. Група з гармонійним типом творчого самовираження збільшилася з тієї причини, що у 8% старших дошкільників з дисгармонійним типом виявилася здатність добирати адекватні образно-виражальні засоби та соціально прийнятні способи самовираження у різних видах музичної діяльності.

У ЕГ (27,7%) та КГ (38,9%) дітей з дисгармонійним типом творчого самовираження також простежуються позитивні тенденції, хоча не такі значні, як передбачалося. Діти зазначеного типу домагалися заявити своє „Я" всупереч іншим, не завжди соціально прийнятно демонструвати себе. Причина полягала в тому, що батьки цих дітей характеризувалися консервативними установками, що зумовлювало скутість у поведінці дошкільників. Відсоток дітей з суперечливим типом творчого самовираження, як ЕГ, так і КГ, залишився майже без змін. Ця категорія потребує тривалого впливу, цілеспрямованої диференційованої роботи, урівноваження різних виховних впливів.

У дошкільників із зародковим типом творчого самовираження завдяки проведеній експериментальній роботі з'явилося прагнення виражати свої думки, емоції, почуття, однак здатність заявити про себе повною мірою не сформувалася. У процесі музичної діяльності ці діти (7,5% дошкільників ЕГ та 9,6% КГ) потребували допомоги дорослих, їхнього заохочення, схвалення. Причиною цього, на нашу думку, є орієнтація педагогів на результат діяльності, а не на процес самореалізації дитини. Не сприяла розвитку гармонійного типу вираження старшими дошкільниками свого „Я" відсутність співробітництва, довірливих і щирих взаємин родини і дошкільного навчального закладу, небажання деяких батьків стимулювати своїх дітей до творчості та самовираження у різних видах художньо-творчої діяльності. Зазначені недоліки потребують детальної і тривалої корекції.

З метою підтвердження значущості динаміки розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності був використаний метод математичної статистики розрахунку χ^2 – критерію (критерій узгодженості Пірсона). x^2експер = 34,98, тоді як x^2табл

= 1,62 за заданої імовірності допустимої помилки, що дорівнює 0,01. Виходячи з того, що x^2експер > x^2табл = 34,98 > 1,62, слід констатувати, що значення показників до і після формувального етапу експерименту статистично достовірно різняться.

Висновки. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми творчого самовираження констатовано, що у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців приділено значну увагу означеній проблемі. Водночас установлено, що у наукових джерелах недостатньо розкрито змістово-структурні характеристики творчого самовираження старших дошкільників у музичній діяльності. Уточнено зміст і структуру поняття *„творче самовираження дошкільника у музичній діяльності"*, кваліфіковано його як прагнення і здатність дитини старшого дошкільного віку об'єктивувати своє „Я": виразити власні думки, почуття, бажання, ставлення адекватними образно-виражальними засобами в процесі різних видів музичної діяльності (слуханні, співу, танці, музичних іграх та рухах, грі на музичних інструментах). Уточнено зміст компонентів досліджуваного явища: когнітивний (сукупність уявлень і знань дитини про способи вираження у різних видах музичної діяльності); емоційно-ціннісний (наділення різних моделей творчого самовираження позитивними емоційними переживаннями й особистісним смислом) та поведінковий (практична реалізація можливостей у музичній діяльності). Порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних дає підстави стверджувати, що розроблений комплекс педагогічних умов, форм, методів і прийомів оптимізації виховної роботи з творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності є ефективним, теоретично обґрунтованим та експериментально перевіреним.

Викладені у дослідженні результати не розглядаються як вичерпні, такі, що повністю вирішують зазначену педагогічну проблему. Подальшого вивчення потребують питання вікової динаміки та статевих особливостей прояву творчого самовираження в дошкільному дитинстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Аніщук А. М. Оптимізація мовленнєвого самовираження старших дошкільників : метод. посіб. / А. М. Аніщук. – Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2008. – 63 с.

3. Алиев Ю. Б. Воспитательный потенциал музыкального искусства / Юлий Багирович Алиев // Музыкальная психология и психотерапия. – 2007. – № 1. – С. 13–18.

4. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.

5. Богуш А. М., Березовська Л. І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / Богуш А. М., Березовська Л. І. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. – 203 с.

6. Большой толковый психологический словарь: основные термины и понятия по психологии и психиатрии : [в 2-х т.] / Артур Ребер. – М. − Т. 2 : П−Я. − 2003. − 560 с.

7. Выготский Л. С. Психология исскуств / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.

8. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М.: Издательский центр „Академия", 2005. – 320 с.

9. Дронова О. О. Педагогічна технологія розвитку у старших дошкільників художнього самовираження на засадах ідей Марії Монтессорі. Гуманізація навчально-виховного процесу / Ольга Олегівна Дронова // Спецвипуск 4. Частина І. – Словянськ. – 2010. – С. 99–109.

10. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.

Рецензент: д. псих. н., проф. Кононко О. Л.

УДК 37.036: 373.67

к. пед. н. **Приймас Н. В.**
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

МИСТЕЦТВО ХУДОЖНЬОГО СЛОВА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається художня література як мистецтво слова в контексті проблем виховання та розвитку особистості. Проаналізовано комплекс завдань літературного виховання, зокрема, пробудження потреби в естетичній самоосвіті та самовихованні. Обґрунтовано необхідність вивчення особистості письменника для виховання засобами мистецтва слова. Аналізуючи вплив художнього твору на духовний світ особистості доведено, що вибір та вдосконалення методик знайомства з літературою як видом мистецтва для формування особистості читача є актуальною проблемою сучасного навчально-виховного процесу.

Ключові слова: літературне виховання, художнє слово, читач, розвиток особистості.

В статье рассматривается художественная литература как искусство слова в контексте проблем воспитания и развития личности. Проанализировано комплекс заданий литературного воспитания, в частности, пробуждение потребности в эстетическом самообразовании и самовоспитании. Обосновано необходимость изучения личности писателя для воспитания средствами художественного слова. Анализируя влияние художественного произведения на духовный мир личности, доказано, что выбор и усовершенствование методик знакомства с литературой как видом искусства для формирования личности читателя является актуальной проблемой современного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: литературное воспитание, художественное слово, читатель, развитие личности.

The article reveals fiction as an art of word in the context of the problems of bringing up and developing the personality. The complex of tasks of literature upbringing, in particular, awakening the need of aesthetic self-education and self-upbringing has been analysed. Necessity of studying the writer's personality for upbringing by means of the art of word has been founded. Analysing the influence of the artistic word on the personality's spiritual world, the choice and improvement of the methods of getting acquainted with literature as a kind of art for the formation of the reader's personality have been proved to be the current problem of modern education and upbringing process.

Key words: literature upbringing, artistic word, reader, forming the personality.

Постановка проблеми. В процесі оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи важливим є визначення джерел, які необхідно при цьому використовувати. На початку XXI століття в Україні розробляються концептуальні засади гуманітарного розвитку держави, удосконалюється система виховання учнівської молоді з урахуванням європейських освітніх стандартів. Одним з основних завдань держави є охорона, примноження і широке використання духовних цінностей для морального та естетичного виховання людей, підвищення їх культурного рівня.

Невід'ємною частиною всієї духовної культури людства є мистецтво як одна зі специфічних форм відображення дійсності. Основні напрямки реформування загальноосвітньої школи вказують на необхідність покращення художньої освіти, естетичної культури підростаючого покоління. Досить актуальним для сьогодення є питання ролі та значення книг, зокрема, художньої літератури, для виховання та розвитку особистості. Реформування системи освіти та виховання вимагає посилення ролі літератури у формуванні духовно багатої, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Якщо враховувати значення літератури в житті суспільства, її роль в розвитку таких масових мистецтв як театр, кіно, то повністю можна розглядати художню літературу попереду інших видів мистецтв.

Можливо доцільно у такому випадку говорити про те, що мистецтво слова виділяється по-особливому серед ряду інших мистецтв. Важливе значення має розгляд місця і значення художньої літератури в системі мистецтв шляхом співставлення особливостей різних мистецтв для найбільш повного показу своєрідності мистецтва слова.

Роль виховання художнім словом підкреслювали Я. А. Коменський, К. Ушинський, О. Потебня, І. Франко, І. Огієнко, Леся Українка, В. Сухомлинський та ін. Проблеми виховання та розвитку особистості через літературну освіту проаналізовано у працях М. Бахтіна, Т. Завгородньої, Д. Овсяненко-Куликовського, Є. Пасічника, Н. Побірченко, Н. Скрипченко, Б. Степанишина, П. Флоренського, П. Хропко. Питання взаємозв'язку емоційно-чуттєвої сфери і сприймання художнього твору досліджували Б. Ананьєв, В. Асмус, Н.Волошина, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Проців та інші вчені.

У статті І. Багряного „Думки про літературу", опублікованій у збірнику Мистецького Українського Руху в Ашаффенбурзі (Німеччина) у 1946 році, мовиться: „Література покликана виховувати і гартувати людей, окрилювати їх, озброювати в ім'я творчого життя, боротьби і цвітіння" [1, с. 35]. У цьому ж збірнику міститься стаття У. Самчука „Велика література", у якій він відстоює думку про справжнє покликання і призначення „великої літератури": „Твори великої художньої літератури давали, дають і будуть давати щось, що скріплює, збагачує, цементує солідарність людських вдач і різноманітностей… Велика література світу – це найвищий моральний ареопаг, де судяться і дають присуд вселюдські моральні чи аморальні вчинки…" [4, с. 45].

Роль літератури у вихованні і розвитку особистості важко переоцінити. Розглядаючи методику викладання української літератури в школі, Б. Степанишин пише про те, що „засобами художнього слова, біографічними матеріалами про письменників, усім курсом історії літератури можна розвинути не лише розумові сили учнів.., а й їх навчальні і почасти навіть наукові інтереси, почуття, волю, мотиви діяльності тощо" [6, с. 75]. Виховання чутливості до слова, за В. Сухомлинським, є чи не найголовніша передумова гармонійного розвитку особистості. Літературну освіту слід розглядати як засіб розвитку емоцій та розумових сил. Головне не сума знань з літератури, а розвинуті на їх матеріалі, здатність уявляти, співпереживати, розмірковувати, узагальнювати і здатність ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя. Поділяючи думку Б. Степанишина про те, що серед завдань літературної освіти естетичне виховання стоїть на першому місці, ми зосередимо увагу на окремих аспектах, які обгрунтовують виняткове значення художньої літератури. ***Мета статті*** – розгляд художньої літератури як мистецтва слова в контексті проблеми виховання та розвитку особистості.

Звертаємо увагу на те, що літературна творчість як мистецьке явище становить естетичну цінність. Естетичне виховання художнім літературним словом важко переоцінити, слово як будівельний матеріал художньої літератури є найбільш доступним засобом вираження ідей автора, воно об'єднує різноманітні компоненти естетичного впливу, формує естетичне відношення до дійсності. На сторінках творів ми насолоджуємося художніми засобами завдяки їх змістовності, виразності. Автор майстерно використовує різноманітні виражальні засоби літератури, завдяки яким сприйняття твору дає естетичне задоволення.

Психолого-педагогічні науки, а саме: історія педагогіки, теорія навчання і виховання, психологія пов'язані з методикою викладання літератури і навпаки, з історії української і світової педагогіки методика літератури черпає загальнопедагогічні ідеї. Таким чином, існує двосторонній зв'язок літератури та педагогіки, а особливо тут можна виділити потужний позитивний вплив літературного слова на виховання і розвиток особистості, основою чого є емоційно-психологічна сфера людських почуттів: „Інформація, яка зігріта почуттями, пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості. Естетичні почуття є необхідною базою формування ідейних та моральних переконань та уявлень людини… Без розвитку у школярів емоційної культури, без переживань, сердечної схвильованості не може бути справжнього виховання засобами мистецтва" [2, с. 50].

Практикуючи форми і прийоми роботи, які активізують процеси емоційних переживань, ми прокладаємо шлях виховному процесу, джерелом якого є літературна освіта.

Враховуючи принцип емоційності при сприйманні художнього твору, потрібно старатися на його основі викликати в учнів відповідні до задуму автора почуття. Дуже важливо для читача „пов'язати ідейний світ письменника зі своєю особою…" [6, с. 233]. Чуттєвий стан творця, читця і слухача злиті воєдино на емоційній основі сприйняття твору мають найвищий ефект. Під час читання людина міркує і разом з тим деякою мірою змінюється, духовно багатшає. Віктор Гюго говорив, що читач відривається від книги зовсім іншим, ніж був до того. Подібний вплив на читача мають тільки високохудожні літературні твори, а сила впливу мистецтва художнього слова на людину залежить від естетичних категорій і емоцій.

Ми поділяємо думку Б. Степанишина про те, що „схвильованість, а інколи потрясіння змістом прочитаного мимоволі штовхає людину на роздуми… Мистецтво витонченої словесності містить у собі могутню ідейну і моральну наснагу, воно етично й естетично вдосконалює людину, стимулює її і примножує творчі потенції… Літературні твори є джерелом радощів і натхнення мільйонів людей. Засобами художнього слова можна і слід виховувати в нашої юні волелюбність і громадянську активність, сумлінне ставлення до праці і порядність, високу національну та інтернаціональну свідомість, чесність і правдивість" [6, с. 49]. Серед найголовніших вимог, яких повинен дотримуватися педагог у цьому процесі, є заохочення учнів до самовиховання та самоосвіти, виховання в них загальнолюдських та національних ідеалів, прищеплення національної свідомості.

Загальна теорія виховання говорить, що „методика вивчення літератури і засобами художньої літератури, і на матеріалах життєписів письменників, автобіографічних творів і мемуарів виховує гармонійні, цілісні особистості, характер і волю, плекає мораль, формує активну життєву позицію, розвиває професійні нахили. Внутрішні процеси виховання цієї особистості, формування теоретико-літературних понять і ряду вмінь у сфері літературної освіти, закономірності цих складних процесів розвиває нам загальна, вікова і педагогічна психологія" [6, с. 7]. Під час опанування літератури найважливішим є те, який вплив справляє інформація на розвиток учнів. Виконуючи загальну мету літературної освіти, необхідно прилучати учнів до мистецтва слова, до духовних пошуків видатних письменників, „виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично і творчо сприймати прочитане" [2, с. 49]. Важлива роль у цьому належить урокам та позакласній роботі, яка має охопити учнів різноманітними формами та видами діяльності. Слід звернути увагу на такі форми роботи як виставки присвячені ювілеям письменників, вітрини новинок літератури, стенди юного читача, випуски літературних стінгазет, шкільний літературний музей. Вагоме значення повинна мати робота літературного гуртка. Підготовка уроків позакласного читання, шкільних ранків, читацьких конференцій, занять літературного гуртка повинна допомогти вчителю краще пізнати учнів, а як наслідок – ефективніше впливати на виховний процес.

Аналізуючи завдання літературної освіти, що становить собою цілий навчально-виховний комплекс, можна виділити кілька основних ліній: естетичне виховання, формування національної свідомості, виховання високої християнської моралі. У трудовому вихованні потрібно звернути особливу увагу на відродження традиції українців як мудрих хліборобів, господарів землі, оберігачів і примножувачів рукотворних скарбів рідного краю, його природних багатств. Зокрема, варто пам'ятати, що „зробити літературне навчання виховуючим означає пройняти його зміст животрепетними ідеями сучасності… Ці ідеї прийдуть до учня тільки через відчуття краси художнього твору" [6, с. 51]. Для цього ми повинні розкрити цю красу, допомогти учням зрозуміти і збагнути її. Потужний струмінь літературного слова повинен впливати на свідомість, формуючи ті грані, які відтворюють основні сторони, ідеї художнього твору. Розглядаючи художню літературу, як одне із джерел естетичного виховання, особливу увагу звертаємо на пізнавальну функцію, яка зосереджена на персоналіях письменників. Для того, щоб „учень пішов з уроку вивчення особистості письменника інтелектуально і емоційно наснаженим, морально цілеспрямованим, естетично натхненим, зачудованим величчю духу Митця і Громадянина" [6, с. 194], необхідне „належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників" [6, с. 179].

Життєписи письменників, уявлення про найголовніші їхні твори, історії написання цих творів, дані стосовно прототипів художніх образів входять до пізнавальної функції. Ґрунтовне знання життєпису, характеру, світогляду письменника дає можливість глибше збагнути зміст твору, аналіз якого в свою чергу сприяє глибшому пізнанню особи митця. Даного питання стосується принцип історизму у літературному вихованні. У літературі цей принцип передбачає характеристику певної доби, у процесі виховання під принципом історизму розуміємо плекання історичної пам'яті, шанобливе ставлення до рідної мови, своїх предків, національної віри, до світлих і трагічних сторінок історії України.

Для виховання засобами художнього слова і водночас активізації літературної освіти потрібні такі методи і прийоми роботи, які найоптимальніше інтенсифікують всі розумові та емоційні сили учнів, впливають на формування їх світогляду. Треба зробити все, аби вивчення особистості письменника давало учням інтелектуальну й емоційну наснагу, а естетичне виховання морально цілеспрямовувало. Біографічний матеріал, який правильно донесений до учнів, краса життєвого подвигу митця, гармонійне поєднання його способу життя і творчості викликає в них позитивні емоції, має глибокий вплив на формування особистості, на вибір ідеалу. Для правильного протікання виховного процесу, побудованого на матеріалі про особистість письменника, учням важливо пізнати його вдачу, звички, уподобання, громадське обличчя, особисте життя. Тільки тоді, коли постать письменника буде різносторонньо розкрита, коли він стане учням не тільки зрозумілою, а й близькою людиною, вони сприйматимуть його і як митця, і як борця, і перейматимуть його погляди, ідеї, його моральний кодекс, що якраз і є найпершим завданням літературного виховання.

Вивчаючи літературний твір, „наголошувати слід на багатстві духовного світу письменника, на красі його вчинків, на величі проголошуваних ним ідеалів" [6, с. 109]. Для виховання засобами мистецтва слова вивчення особистості письменника є необхідним. „Література в нашу епоху, в наш час… це є справа нації, речником якої має бути письменник чи поет" [1, с. 35], – таку думку висловив І. Багряний на сторінках збірника МУРу у 1946 р., ці слова залишаються актуальними і сьогодні. У жовтні 1994 р. на науковій конференції у Рівному, присвяченій 90-річчю від дня народження У. Самчука, Н. Савчук у доповіді „Формування національної свідомості учнів під час вивчення роману У. Самчука „Волинь", говорила про те, що українська література є не тільки засобом пізнання, а й „важливим знаряддям суспільного розвитку і виховання, мета якого є ціннісна орієнтація особистості, формування її національної свідомості. Завдання вчителя – допомогти учням виробити власний еталон людини (українця), який би став орієнтиром у процесі самовиховання" [3, с. 4].

В плані літературного виховання вагоме значення має психологічна налаштованість вихованців. Необхідно відштовхуватись від безпосереднього інтересу, підтримуючи і розвиваючи його знайомитись як з кожним видом мистецтва, так і під час знайомства зі специфікою художньої літератури. При виборі методики знайомства з літературою, як видом мистецтва, слід використовувати різноманітні методи. Наприклад для того, щоб організувати бесіду про специфіку художньої літератури, вихователь повинен спершу подати основний вихідний (базовий) матеріал, а згодом, розкриваючи різноманітні зображувальні засоби художньої літератури, можна широко використовувати самодіяльність учнів. Але ця методика не використовує повною мірою активність учнів. Натомість, можна запропонувати більш складну, але ефективнішу методику. Вона полягає в тому, що в центрі уваги повинно бути мистецтво читання – особливості сприйняття творів художньої літератури читачем; згодом, відштовхуючись від спостережень над процесом сприйняття, підвести читачів до самостійних висновків про специфіку художньої літератури. Таким чином, основне завдання виховання, поставити читачів у ситуацію, яка змусить їх замислитися над тим, як вони самі сприймають, читають літературні твори.

Одне з основних завдань літературного виховання – пробуджувати потребу в естетичній самоосвіті та самовихованні. В чому полягає мистецтво читання? Читання – це специфічний спосіб естетичного сприйняття творів, мистецтва слова. Відмінності в результатах читання, різне розуміння і оцінка творів можуть бути частково обумовлені

різноманітністю шляхів відтворення і осмислення прочитаного, що породжено багатством, змістовністю, глибиною літературного твору. Відмінності в результатах читання можуть залежати також від здатності людини відтворювати прочитане. Нарешті, частково ці відмінності можуть залежати від розвитку читача, його здатності до творчої роботи під час читання. Але у всіх випадках читання являє собою творчу працю. Основне завдання – сформувати читацьку самостійність як якість особистості, яка однією з характерних рис має наявність у читача мотивів, що спонукають його звертатись до книг. Внутрішня потреба читання лежить в основі формування читача. Чи настільки простим є процес читання як нам іноді здається? Чи зводиться він лише до того, що ми проводимо очима по рядках сторінок і з букв складаємо слова? Звичайно, ні. Це процес складний. Перечитуючи навіть добре знайомий твір, ми переконуємося, що потребується велика праця нашої свідомості, якщо в ході перечитування здійснюємо так званий аналіз твору. Але встановлення зв'язків між частинами твору, співставлення раніше прочитаного з новими епізодами – все це, що ми називаємо аналізом, і є – творчість читача.

Завдяки чому письменник змушує читачів виконати складну творчу роботу? Лише завдяки слову, яким впливає на читача. Слово – це будівельний матеріал в художній літературі, з допомогою якого створюється літературний образ. Таким чином, ми говоримо про те, що художня література – це мистецтво слова. Сила літературного слова, його психологічний вплив дають безмежні можливості для виховання. Саме від автора залежить сила літературного слова: „Можна те саме слово поставити так і сяк. І від того, яку воно буде кидати від себе на нашу уяву тінь, від того залежатиме сила самого твору" [5, с. 172]. Важливо дати відповідь на питання: завдяки яким особливостям слова письменник спонукає нас здійснювати творчу діяльність? Які особливості слова дозволяють створювати художні образи, що змушують нас за читанням забувати про все на світі? Відповіддю на ці питання має бути висновок, який стане зв'язуючою ланкою при переході до з'ясування специфічних якостей художньої літератури. Спонукаючи вихованців шукати відповідь на сформульовані вище питання, слід наголосити на необхідності для цього розуміння специфіки літератури як виду мистецтва.

В основі літератури як мистецтва лежить здатність слова викликати в нашій свідомості наочні уявлення. Слово – будівельний матеріал літературного образу – за самою своєю природою містить елементи образності. Мова, створювана народом, вбирає в себе весь його історичний досвід. Сам історичний процес творення мови, який включає в себе перенесення подібних рис від явища до явища, вніс і в сприйняття мови асоціативні слова, підготував до художнього відображення дійсності. Звертаючись до нашої уяви, письменник з допомогою слова викликає наочне уявлення – образ. Але вплив образу не зводиться лише до впливу слів, що його складають. Значення образу невимірно багатше і його вплив набагато різносторонніший, ніж вплив слів, які послужили матеріалом для нього. Ця здатність образу пов'язана з асоціативністю мислення. Слова і словосполучення пов'язані в нашій свідомості з багатьма найскладнішими асоціаціями і здатні підняти в нашій душі цілий світ спогадів, почуттів, образів, уявлень.

Щоб спрямувати потік думок і почуттів читача в необхідному напрямку, письменник постійно і широко використовує так звані асоціації. Без спрямованої асоціації неможливе художнє образне мислення. В психологічному значенні асоціація – це обумовлений попереднім досвідом зв'язок уявлень, завдяки якому одне уявлення, з'явившись у свідомості, викликає за схожістю або протилежністю інше. Письменник керує розумовою діяльністю читача, підказуючи кожного разу їй напрямок. Таким чином, завдяки здатності слова викликати в нашій уяві наочні зображення, письменник змушує активно працювати нашу свідомість. Образ виникає в уяві читача, в його свідомості. Письменник з допомогою слова звертається до його почуттів і думок. Слово, володіючи конкретним значенням, викликає наочні уявлення про предмети і явища реального життя. Навіть вживання слів у переносному значенні, використання асоціацій завжди спрямоване на передачу конкретних уявлень і конкретних почуттів. У цьому відмінність літератури від музики, до якої вона за способом впливу стоїть найближче за

інші мистецтва. Специфіка будівельного матеріалу в художній літературі багато до чого зобов'язує письменника. Щоб втілити свій задум в художні образи, він шукає такі хвилюючі, проникливі слова, яким не можна не повірити, старається знайти те єдине, не заміниме слово, за допомогою якого можна найбільш певно і переконливо передати свої думки і почуття. Однак специфіка мистецтва слова багато до чого зобов'язує і читача. Літературні твори лише тоді більш чи менш сильно діють на читача, коли читач має можливість уявити певні картини, образи, створені письменником, зі свого читацького особистого досвіду. Від поєднання досвіду письменника і досвіду читача залежить художня правда – переконливість словесного мистецтва, якою і пояснюється сила впливу літератури.

Оскільки читання – це специфічний спосіб сприйняття образу в літературі, пов'язаний з творчістю читача, необхідно з'ясувати сутність процесу, який відбувається при створені образу в уяві читача. Це своєрідна співтворчість, в ході якої відбувається поєднання досвіду читача і досвіду письменника. Влив художнього твору на духовний світ особистості здійснюється в процесі цієї співтворчості. Твори словесного мистецтва звертаються безпосередньо до читача, його особистого досвіду, до його почуттів та думок і непомітно, на основі особистих переживань і роздумів, викликаних художніми образами, підводять до авторської оцінки зображених явищ, до ідеї твору. При цьому і оцінка і ідея стають, немовби, особистим надбанням читача. Сила впливу літератури в тому, що вона не нав'язує свої висновки, а змушує самого читача підійти до цього висновку, сформулювати його. Глибина впливу і сила впливу літературного твору залежить не лише від світогляду, таланту і майстерності письменника, але й від рівня підготовленості, від художньої культури того, хто сприймає твір. Чим вищий рівень культури, інтелектуального розвитку, тим сприйняття твору багатше і глибше, естетична радість яскравіша і більша.

З огляду на це, ми повинні говорити, що специфіка словесного мистецтва до багато чого зобов'язує читача. Показуючи процес сприйняття літературного твору, говорячи про здатність слова викликати в свідомості наочні уявлення, про сутність асоціативного бачення, ми доводимо справедливість думки, що читання – це особиста праця читача і співтворчість з письменником. Якщо з будь-якої причини порушиться процес співтворчості, то виникнуть спотворення (деформації) художнього образу. Йдеться про помилки сприйняття. Як тільки усунуто причину неглибокого розуміння – виникає і емоційне відношення, приходить нове усвідомлення гостроти ідейного конфлікту.

У сукупності всі прийоми, з допомогою яких вчитель може організовувати спостереження над процесом сприйняття літературного образу, повинні не лише розкривати суть цього процесу, але й переконувати учнів у тому, що їм необхідно вдосконалювати своє мистецтво читання. Таким чином, література – мистецтво слова, яке впливає на нашу уяву шляхом пробудження асоціацій, думок, почуттів, пов'язаних з уявленнями про дійсність; специфічний спосіб сприйняття художнього образу в цьому мистецтві – читання, у процесі якого за допомогою співтворчості читача з письменником створюється літературний образ. Однак, слід з'ясувати наскільки багатоманітні уявлення про дійсність, про природу і суспільство, викликані з допомогою слова, яким чином замальовується життя в літературному творі, які існують способи зображення з допомогою слова. Розкривши особливості пошуку письменником точних слів для створення художнього образу, розкривши питання про те, які особливості слова дозволяють створювати художній образ, доцільно детальніше розглянути, як письменник творить з допомогою слова. Людським думкам і почуттям доступні всі сфери дійсності. Все це може бути виражено у слові. Література, поступаючись місцем багатьом іншим видам мистецтва в мірі конкретності відтворення тих чи інших сторін життя, дає більш об'ємне та багатовимірне її охоплення.

В центрі уваги літератури знаходиться людина у всій повноті її діяльності і духовного життя. Художню літературу справедливо називають „людинознавством". Широке звернення до читацького досвіду школярів переконає їх у тому, що головний

предмет зображення в художній літературі – людина, в коло інтересів літератури входить весь світ, що її оточує. Можливості літератури дозволяють відтворити весь процес життя людини в його становленні та розвитку. Тому література здатна зображувати, а читач сприймати життя у всій його багатогранності, складності, різноманітності та цілісності. У творах, які вивчають учні, чітко виражено ставлення письменника до своїх героїв. В авторській мові, у її інтонації, в оцінках, коментарях, які супроводжують описані події або вчинки дійових осіб, у так званих ліричних відступах – у всьому цьому може виявлятися пряме відношення письменника до зображуваних явищ життя.

Взаємозв'язок художньої літератури з іншими видами мистецтва двосторонній. Завдяки своїм зображувальним можливостям, завдяки безмежній виразності слова література здатна вбирати в себе елементи художнього змісту будь-якого мистецтва. Ще одна сторона взаємозв'язку літератури з іншими мистецтвами полягає в тому, що література чинить великий валив на інші види мистецтва своїми темами, сюжетами, образами. Безліч музичних творів, наприклад, навіяні літературними образами. Говорячи про багатоманітний характер взаємозв'язків літератури з іншими мистецтвами ми намагаємося повніше зрозуміти роль і значення словесного мистецтва в загальній системі мистецтв, а звідси – особливості різних видів мистецтв, зокрема художньої літератури як потужного джерела формування та розвитку особистості.

Висновки. Різноманітні форми роботи з літературного виховання повинні бути спрямовані на спільні завдання – навчити дітей спілкуватися з книгою, підбирати твори відповідно до особистих читацьких інтересів та запитів, виробити потребу постійного розширення читацького кругозору, виховати культуру читання. Позакласна робота з книгою повинна бути системною, послідовною і цілеспрямованою, повинна впливати на формування світогляду, життєвих переконань, культурних потреб учнів. Отже, питання специфіки художньої літератури як мистецтва, її виховного значення є досить актуальним для сьогодення. Сила літературного слова, його психологічний вплив дають безмежні можливості для виховання. Прищепивши інтерес до літератури, ми прокладаємо шлях вихованню і розвитку особистості через літературну освіту, "школа має виховати мислячу людину і водночас – громадянина" [6, с. 14]. З огляду на те, що правильно організована літературна освіта є одним із основних джерел цього виховання, актуальною є проблема вдосконалення шляхів та вибору методик знайомства з літературою як видом мистецтва для формування особистості читача. Літературне виховання мистецтвом художнього слова є одним з основних завдань сучасного навчально-виховного процесу.

У подальших дослідженнях на науковий розгляд заслуговують питання методики виховної роботи з позакласного читання, вивчення літературних вподобань дітей та молоді, ролі та значення художньої літератури у вихованні підростаючих поколінь у різні історичні періоди розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багряний І. Думки про літературу / І. Багряний // Мистецький український рух. – Мюнхен ; Карльсфельд, 1946. – Зб. 1. – С. 25–36.

2. Концепція літературної освіти / Н. І. Волошина, Є. А. Пасічник, Н. Ф. Скрипченко, П. П. Хропко // Початкова школа. – 1994. – № 3. – С.48–56.

3. Савчук Н. Формування національної свідомості під час вивчення роману Уласа Самчука "Волинь" / Н. Савчук // Улас Самчук : до 90-річчя від дня народження письменника : ювілейний зб. – Рівне, 1994. – С. 42–44.

4. Самчук У. Велика література / У. Самчук // Мистецький український рух. – Мюнхен ; Карльсфельд, 1946. – Зб. 1. – С. 38–52.

5. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 3 : Батько і син / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. – 396 с.

6. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 254 с.

Рецензент: д. пед. н., доц. Щербяк Ю. А.

УДК 371 **Шинкаренко В. В. (**КНУ)

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ДО СИСТЕМАТИЧНОЇ ТА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЕТНО-ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

У статті на основі узагальнення наукової інформації, пропонуються методичні рекомендації та розробки уроків для вчителів початкових класів, з метою формування етно-худоньої культури молодших школярів. Також пропонується один з сучасних засобів застосування інтернет ресурсу для більш продуктивного проведення уроків та формування етно-художньої культури.

Ключові слова: методичне забезпечення, етно-художня культура, уміння, електронні ресурси.

В статье на основе обобщения научной информации, предлагаются методические рекомендации и разработки уроков для учителей начальных классов, с целью формирования этно-художественной культуры младших школьников. Также предлагается один из современных способов применения интернет ресурса для более продуктивного проведения уроков и формирования этно-художественной культуры.

Ключевые слова: методическое обеспечение, этно–художественная культура, умение, электронные ресурсы.

The article is based on a generalization of scientific information offered guidance and develop lessons for primary school teachers to form ethno-cultural hudonoyi younger pupils. Also offered one of the modern means of Internet resources for more productive lessons, and the formation of ethnic culture.

Keywords: methodological support, ethno - culture, skills, electronic resources.

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа в певній мірі є початковим етапом формування етно-художньої культури. Саме від організації або відсутності підтримки творчих проявів дитини на цьому етапі залежить, чи буде дитина творчо ініціативною, духовно та естетично розвинута у наступні роки.

Відповідно виникає проблема науково-методичного забезпечення. Усе це диктує необхідність перегляду основних вимог, пропонованих до фахівця, що працює в початковій школі. Успішна дитина, що творчо розвивається, – головний результат творчо працюючого педагога. Отже, створення умов і конструювання системи науково-методичного забезпечення розвитку педагогічної творчості вчителів початкової школи, реалізаціяїх потенційних можливостей є приоритетними завданнями педагогічної науки й практики.

У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага і професійній підготовці вчителів початкової школи, а саме: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх вчителів початкової школи (К.Б. Авраменко, Ш.О. Амонашвілі, О.Г. Мороз, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський); практичній підготовці майбутніх вчителів початкової школи в Україні та за кордоном (У.Т. Кірєєва, О.А. Лавріненко, В. П. Сморчкова); особливостям підготовки майбутніх вчителів початкової школи до виховної роботи (О.Г. Кучерявий, П.Є. Решетніков); розвитку професійної активності вчителів початкових класів (О. І. Кіліченко, Л.А. Онищук). За останні роки належна увага, зокрема таким її аспектам, як: методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі непреривної професійної освіти (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало).

Незважаючи на наявність ряду робіт, що становлять загальний теоретичний і методичний фундамент професійного розвитку педагога, спеціальне дослідження науково-методичного забезпечення фомування етно-художньої культури учнів початкової школи відсутнє. Використання в наш час окремих засобів формування етно-

художньої культури носить фрагментарний характер і вимагає систематизації, оскільки відсутність цілісної уяви цієї проблеми й способів її рішення не дозволяє в повному обсязі використовувати величезний творчий потенціал вчителя початкової школи.

Формулювання цілей статті. Розглянути результати наукових досліджень по формуванню етно-художньої культури в початковій школі, запропонувати методичні рекомендації, і перелік сайтів з розробкою уроків у початковій школі щодо формування етно- художньої культури.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі виникає необхідність у якісно іншій підготовці вчителів, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних базових знань із інноваційністю мислення й практико-орієнтованим, дослідницьким підходом до розв'язання конкретних освітніх проблем. Коректування реалізованої роботи методичних служб можливо при розробці стратегії професійного вдосконалювання вчителя з використанням засобів науково-методичного супроводу. Сутність даної технології, на думку К.С. Шумакової, полягає в безперервній професійній підготовці й методичній взаємодії педагогів, у результаті якого актуалізується професійний потенціал особистості вчителя [1, с. 55].

Вдосконалення підготовки вчителів може проходити на засіданнях методичнихі методологічних семінарів, педагогічних рад, методичних об'єднань, науково-теоретичних і практичних конференціях. А також під час їх перепідготовки на курсах підвищення професійної кваліфікації.Професійна готовність вчителя до будь-якої навчально-виховної роботи в школі ґрунтується на педагогічних уміннях. Це система педагогічних дій, поєднаних між собою певними відносинами і спрямованих на розв'язання педагогічних завдань в умовах, які змінюються.

Щоб сформувати в учня пізнавальний інтерес до етно-художньої культури, вчитель повинен не тільки дати знання, але й вплинути на його індивідуальний досвід, виявити і перебудувати його ставлення до навколишнього середовища. Для цього необхідно не тільки самомому володіти етно-художніми знаннями, вміннями і навичками, але й навчити своїх вихованців. Навчальний матеріал сам по собі може буди нейтральним, не мати етно-художнього знання і буди лише потенційною етно-художньо цінністю. Тому вчителю доводиться цей матеріал певним чином побудувати."У будь – якій науці, – писав К.Д. Ушинський, – більш-менш є естетичний елемент, передачу якого учням повинен забезпечити наставник"[2, с.609]. Вирішення такого педагогічного завдання має за основу розуміння вчителем того, що є етно-художнє в змісті навчання і як викликати до нього відповідне ставлення тих, хто навчається.

В аналізі змісту, орієнтованого на пробудження пізнавального інтересу до етно-художньої культури, виникає необхідність знайти єтно-художнє цінне повідомлення, встановити міру насиченості навчального матеріалу етно-художніми сигналами. Суттєвою ознакою етно-художньї цінності навчального повідомлення буде особистістно-етно-художньє ставлення вчителя до навчального матеріалу.

Щоб урок не став легковажним чи аморфним, необхідно залучити до змісту уроку етно-художню інформацію, яка б:

1) відображала суттєве у матеріалі, що вивчається, і сприяла формуванню етно-художньої культури;

2) відкривала етно-художню цінність змісту, який вивчається;

3) давала спосіб засвоєння знань і розширювала сферу значень у пізнанні етно-художньої дійсності.

Вирішення цих дидактичних завдань значною мірою залежить від методики пошуку, організації та передачі естетичної інформації від педагога до учнів.

Сьогодні формування пізнавального інтересу до шкільних предметів має бути виведено з тієї стадії, коли воно було справою лише окремих ентузіастів. Школа нового типу потребує кадрів, всебічно підготовлених до багатогранної роботи у напрямку поглибленого навчання й виховання. Педагоги повинні не тільки викладати учням теоретичні положення предмета, але й розглядати проблему ширше- розкривати її суть,

формувати етно-художню культуру, мислення, вміння розглядати предмет глибше. На думку В.Д. Шадрикова, "без вміння розробляти освітні програми в сучасних умовах неможливо творчо організувати освітній процес. Компетентність у розробці освітніх програм дозволяє здійснювати викладання на різних рівнях навченості й розвитку, тих хто навчається" [3, с.35-39].

Давайте звернемося до ресурсів, які є в сучасного вчителя – це текст, науково-методичне забезпечення, навчальне встаткування й комп'ютерна техніка, інтернет ресурси, сучасні підручники й робочі програми. Ми пропонуємо для формування етно-художньої культури використовувати інтернет ресурси: Сайт "початкової школи" – http://pochatkova8.at.ua/index/rozrobki_urokiv/0-21

Представлені матерілаи перших уроків "Сім'я. Родина. Україна"(Перший урок, урок- подорож) Сім'я, родина, держава (Перший урок 2 клас)Сім'я. Рід. Рідня. Складання родовідного дерева(2 клас)."Україна серед інших країн світу"(3клас). та інш.

Методичні посібники мають високий виховний потенціалта дають позитивну можливість поліпшення якості знань учнів, збільшують ефективність і результативність уроків. http://clasnacompania.ucoz.ru/index/rozrobki_urokiv/0-30

На уроках музики можливе використання сайту: http://www.pisni.org.ua/songlist/ який дає перелік українських пісень з можливістю аудіо прослуховування та змістом тексту.

Для підготовки шкільних свят пропонується перелік українських колядок та щедрівок http://uk.wikipedia.org/wiki/Список_українських_колядок_і_щедрівок

При вивчені теми "Українські народні музичні інструменти" доречним буде сайт де відображається наочне зображення музичних інструментів, з розповіддю про їх виникнення, та можливістю почути звучання даного музичного інструменту. http://www.hllab.dp.ua/Store/texts/music/index.htmhttp://www.drabyna.com.ua/instruments.php

Українські музичні інструменти: http://proridne.com/content/книги/Українські%20народні %20музичні%20інструменти%20А.%20І.%20Гуменюк/http://www.tmf-museum.kiev.ua/ua/1/music/bandura.htm

Перелік майже всіх українських пісень в аудіо форматі у виконанні Ніни Матвієнко, державного оркестру народних інструментів України, національного оркестру народних інструментів України.http://get-tune.net/. Конспекти та розробки уроків – http://osvita.ua/school/lessons_summary/music/

Висновки. Сучасному вчителю для організації цікавого та змістовного проведення урокуз метою формування етно-художньої культури недостатньо відкрити підручник та прочитати учням новий матеріал. Вчитель повинен вміти проектувати урок так, щоб зацікавити учнів та збудити пізнавальний інтерс до вивчаємого матеріалу, використовуючи для цього ілюстрації, відеозаписи та інформаційні технології з метою формування етно-художньої культури. ***Подальшу*** свою роботу ми вбачаємо в тому щоб розробити програму для формування етно-художньої культури молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шумакова К.С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ / К.С. Шумакова // Образование и наука, 2008. – 68 с.

2. Ушинский К.Д. Избранные педагогеские произвидениявдвух томах/К.Д. Ушинский / Под редакцией А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. – М. «Педагогика», 1974– 320 с.

3. Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности/под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. М.: Вестник образования, 2007 – 327 с.

Рецензент: к. пед. н., доц. Савченко Л. О.

УДК 376.42

к. психол. н., доц. **Абишева Э. Д.**
Изосимова И. А.
(ЖГУ им. И. Жансугурова, Республика Казахстан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены психологические особенности студентов на различных этапах изучения английского языка с использованием интерактивных методов обучения как фактов наиболее успешного овладения предмета. Определены наиболее эффективные методы преподавания иностранного языка на различных уровнях обучения студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: интерактивные методы, психологическое развитие, студент, этап, занятие.

The article deals with the psychological characteristics of students at different stages of learning English using interactive teaching methods as the facts of the most successful mastery of the subject. The article considered the most effective methods of teaching a foreign language at various levels of students' learning at non-language specialists.

Keywords: interactive methods, psychological development, student, stage, class.

Постановка проблемы. Непосредственно об интерактивных методах обучения за последнее время сказано очень многое. На современном этапе развития, где жизнь не стоит на месте, а кипит в буре экономических волнений, политических преобразований и физического развития, необходимо также кардинально менять устрой и специфику преподавания. В современном мире уже не достаточно высокого уровня владения экономическими, юридическими специальностями. Сейчас стало важно быть эрудированным, мобильный, целеустремленным, интеллектуально развитым и, конечно же, коммуникабельным человеком. Для этого необходимо в совершенстве владеть различными языками, а особенно приоритетными в нашей стране являются: казахский, русский и английский языки. Как же сейчас без английского? Однако в силу различных обстоятельств не все поступающие в ВУЗ имеют необходимый уровень владения языком. Именно с целью решения данной проблемы в ВУЗах Казахстана повсеместно стали использовать интерактивные методы обучения. Что же такое интерактивные методы, и какое влияние они оказывают на психологические особенности студентов.

Формулирование целей статьи. Целью статьи является выявление и распределение методик интерактивного обучения на различных этапах и занятиях иностранного языка. В статье предложены способы использования интерактивных методик на различных этапах изучения иностранного языка с целью более эффективного освоения предмета.

Изложение основного материала. Интерактивные методы обучения осуществляются на базе активного обучения. Цель активного обучения – это создание преподавателем условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. К. Роджерс в своей работе «Взгляд на психотерапию. Становление человека» пишет: «Я почувствовал, что значительно влияет на поведение только то знание, которое присвоено учащимися и связано с открытиями, сделанными ими самими» [1]. Подтверждение вышесказанному - слова Ш.А. Амонашвили: «Раньше, в том далеком прошлом, когда я был императивным учителем, я не жил со своими учениками одним творческим горением, да и сложности, с которыми они сталкивались, оставались мне неведомыми. Для них я был только контролер, а они для меня - правильно или неправильно решенными задачами» [2]. Интерактивные методы

обучения - это определенный комплекс методов, направленных на активизацию всех видов умственной деятельности студентов. Опираясь на труды Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусева «Обучаем иначе. Стратегия активного обучения», при правильном подходе и использовании интерактивных методов усвоение материала значительно повышается [3]. Очень важно, по мнению К.Н. Венцеля, «…чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами дети, чтобы педагогу больше приходилось слушать, чтобы дети все время были активными, а не сострадательными лицами» [4]. Важно отметить, что не все методы подходят для той или иной работы на занятии. Используя различные методы познания, такие как наблюдение, анкетирование, а также прослеживая динамику активности и развития навыков студентов в изучении иностранного языка можно выявить следующие этапы постановки и выбора интерактивных методов:

1. Вступительное занятие. Этап ознакомления.

После объяснения материала, полезно использовать методы «Работы в малых группах». Это эффективно тем, что при изучении нового материала у студентов срабатывает некая защита. Психология устроена таким образом, что поначалу студенты сомневаются в своих силах и зачастую молчат, даже если, казалось бы, они знают правильные ответ, но социальный фактор оказывается сильнее внутренних побуждений и боязнь быть не правым или даже осмеянным вынуждает студента промолчать. В то время как «Работа в малых группах» помогает студенту быстрей раскрыться, видя, что он не один такой, а также стремление привнести, что-то в группу оказывает положительное влияние на студента. Организация групповых занятий должно помочь студентам ощутить сплоченность друг с другими, научиться логично мыслить, исследовать и анализировать полученный материал, принимать решения (самостоятельно и в группе), а также помочь справляться со своими страхами и неуверенностью в своих силах, то есть развить те качества и стороны характера, которые необходимы будут им при дальнейшей работе. Студент обычно произносит 3-5 предложений на иностранном языке с учетом пройденных конструкций и выражений. Проявляется более тесный контакт с преподавателем.

2 . Продолжающее занятие. Этап изучения.

Здесь пройдя некоторые психологические барьеры, студент оказывается смелее и в некоем роде активнее. На данном этапе конечно можно применить опять же групповую работу, но эффективней будет использовать метод работы в паре. Разница здесь состоит в том, что при работе в группе студент чувствует больше желание помочь коллективу, нежели ответственность за него. А при работе в паре студент ощущает на себе уже большую ответственность и стремление выделиться на фоне партнера. Здесь в отличие от групповой работы, где студент может «отсидеться», придется активировать все свои знания на решение проблемы. На данном этапе студент уже может выразить свои мысли более чем 10 предложениями, ранее изученными конструкциями и немного добавляя от себя. Однако, следует учитывать множество факторов. При комплектовании пар студентов необходимо учитывать уровень владения предметом и межпредметными связями, индивидуальные эмоционально-психологические особенности личности и взаимоотношение между участниками группы. Пары студентов следует формировать с учетом цели занятия, отдельного его этапа, типа учебных заданий. При изучении нового материала (в зависимости от его содержания) можно формировать пары с одинаковыми или противоположными психологическими особенностями, с одинаковым или разным уровнем обученности. Пары со сходным уровнем владения предмета быстрее справляются с простыми заданиями и переходят к выполнению более сложным. Проверку знаний лучше проводить в парах, сформированных на основе одинакового уровня обученности или сходных психологических особенностей.

3. Формирующее занятие. Этап адаптации.

Это занятие является продолжающим. На данном этапе начинают формироваться основные виды знаний и умений. На данном этапе студент уже чувствует некое

спокойствие, так как определенный багаж знаний у него уже сформировался. Для этого периода характерно использовать такие методы, как кейс-стади, методы решения проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки»). В этот период студент чувствует себя более уверенным. Теперь он может выражать свои мысли в более полном объеме, хотя по прежнему существует некий психологический барьер, который мешает студенту поверить в свои силы и активизировать свой внутренний потенциал. Эти методы способствуют развитию собственного мнения и решимости студентов. Чем больше они будут вовлечены в учебную деятельность, тем эффективней будет результат. А следующие методы, помогут студентам начать самостоятельно говорить и активизируют их самостоятельную деятельность. К тому же не навредят их самооценке, если возникнут ошибки, так как эти методы подразумевают конкретные ответы и не требуют высокого уровня владения иностранным языком. На данном этапе эффективными станут также использование прослушивание и работа с песнями и различными видео на английском языке. Эта работа поможет студентам повысить их мотивацию, так как на данном этапе обучения у них может появиться некая отрешенность и усталость от предмета. Выполнений заданий с использованием новых методик могут повысить их интерес к изучению языка, а использование аудио и видео материалов на иностранном языке помогут им более полно и эффективно проверить свой уровень владения языком. Однако, от преподавателя необходим высокий уровень подготовки и ответственности. От преподавателя требуется подготовить различные задания, которые студенты должны выполнить до прослушивания или просмотра материала, во время и после просмотра. Это не даст студентам полностью отвлечься от предмета изучения, но в то же самое время поможет им немного расслабиться и окунуться в лингвистический мир изучаемого языка.

4.Развивающее занятие. Этап внутренней стабилизации.

Для данного периода характерны высокое знание темы, большой лексический запас и способность выражать мысли на иностранном языке. В это время студент чувствует себя раскрепощено и с легкостью формулирует свои высказывания. На данном этапе эффективными будут следующие методы: обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры); обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», ПОПС-формула, проективные техники, «Один — вдвоем — все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум. Эти методы направлены не только на развитие речевого аспекта изучаемого языка, но и способствуют повышению уровня мотивации через творческие подходы обучения. Этот этап проведения занятий характерен высоким уровнем владения языка у студентов. Однако во время выполнения работы у студентов могут возникать те или иные трудности в языковой компетенции. Чаще всего это проблемы лексического характера. Они возникают при подготовке речи выступления. Здесь важен высокий уровень мастерства преподавателя, так как именно при выполнении таких видов работ у студентов задействованы все виды мыслительных процессов. Поэтому от преподавателя требуется высокая степень владения языком, чтобы вовремя ответить на все поставленные вопросы студентов. Именно при выполнении таких работ и более эффективно запоминание лексических и грамматических структур, так как оно основано на ассоциативном мышлении. На данном этапе обучения, можно постепенно приглашать носителя языка для проведения занятий. В последнее время все чаще стал применяться метод «шести шляп мышления».

5. Закрепляющее занятие. Этап реализации.

На этом этапе студент уже активно использует весь приобретенный лексический и грамматический материал. Может конкретно и полно ответить и обосновать полученную тему и представить ее на всеобщее обозрение не боясь критики. Эффективны здесь будут: использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, носителя языка, экскурсии), а также метод проектов, на котором студент сможет более полно

показать уровень владения языком или определенным его разделом. На этом этапе обучения, весьма эффективным будет приглашение на занятия, а по возможности и проведения занятий с носителем языка. Так как, воспринимая на слух истинную речь изучаемого языка, у студентов активизируется подражательная деятельность, и изучение языка проходит более быстрым темпом. К тому же, носитель языка может более полно и конкретно ответить на все интересующие вопросы студентов касаемо страны изучаемого языка, людей, традиций и ,конечно же, особенностей самого языка.

На каждом этапе формирования знаний студенты преодолевают различные психологические барьеры. Выбор наиболее оптимального метода обучения иностранному языку поможет преподавателю не только не напугать студента, от чего он может впоследствии прекратить изучения языка, но и мотивировать его на последующее овладение более полной информацией о языке. Выясняется, что не все методы подходят для того или иного этапа. Нужно четко знать уровень владения языком у студентов и подбирать наиболее подходящий вид деятельности. Такие виды деятельности как игры, разучивание песен в большинстве случаев будут полезны на различных этапах занятий, однако нельзя использовать дискуссии или дебаты в самом начале изучения языка, так как это только запутает и напугает студентов. Немало важным при выборе того или иного метода основываться на наглядности. Как говориться «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Этот принцип работает также в обучении. Основываясь на правильности выбора метода, преподаватель с легкостью может проследить психологическое изменение студентов. Через удовлетворение своих потребностей и успешное выполнение работы студент будет активней стремиться к получению новых знаний.

Важно отметить, что от психоэмоциональной устойчивости и внутренней самооценки студента во многом зависит скорость усвоения и изучения иностранного языка. Было замечено, что студенты с более высокой самооценкой и низкой самокритичностью более полно и быстрее воспринимают изучаемый материал, а за счет своей активности воспроизводят в наилучшем виде. И наоборот, более замкнутые и нерешительные студенты испытывают большие трудности в изучении языка и зачастую бросают его изучение еще на начальных этапах обучения. Поэтому крайне важно воспитать у студентов чувство уверенности в собственных силах и ответственности за изучение языка. Конечно же, это крайне сложно, потому что в ВУЗ приходят уже практически сформированные личности. Очень сложно «переделать» человека, если он привык быть в стороне от происходящих дел. Однако, это возможно. Во многом это зависит от коллектива, если студент попал в пассивную среду, то и сам не будет активным, а если коллектив стремительно движется вперед, то и студент не захочет от них отставать. Поэтому и были созданы интерактивные методы обучения, чтобы как группу, так и отдельных студентов мотивировать, даже где-то заставить двигаться вперед и не останавливаться, даже если цель сложна, а результат порой кажется, не постижим.

Не смотря на то, что сами интерактивные методы играют важную роль в изучении иностранного языка, важно не забывать роль преподавателя на всех этапах изучения языка. Преподаватель в данных условиях уже не несет такой уровень ответственности, как было при традиционном обучении, но все же преуменьшать роль преподавателя не в коем случаи нельзя. Так как во многом эффективность применения этих методов зависит от самого человека, от его стремления обучить и помочь в изучении языка. Важно не забывать, что не столько методы являются интерактивными, сколько должен быть интерактивным сам преподаватель. Если преподаватель интересно и творчески построит занятие, то любой метод в его «руках» может стать интерактивным. Преподавателю требуется осознанно подходить к подготовке и проведению каждого занятия. Ведь порой где-то требуется активизировать, чтобы студент не заскучал, а где-то порой наоборот дать возможность активизироваться студенту. Профессия преподавателя всегда была не легкой, с появлением интерактивных методов и современных технологий в образовании, казалось бы, учить стало легче, ведь ответственность теперь в большей степени ложиться на «плечи» студента. Но нет, «капнув» глубже во всю суть преподавания, понимаешь, что

степень ответственности преподавателя повысилась еще больше, просто она спрятана за такими терминами как, «активное» или «интерактивное обучение».

Выводы. Подводя итоги, мы считаем, что при правильном использовании интерактивных методов в процессе изучения английского языка с учетом правильности выбора метода на разных этапах занятия, выборе различных форм преподавания, а также активном преподнесении материала преподавателем, можно быстрее и эффективней изучить иностранный язык и добиться высокого уровня владения английским языком. Однако, важно не забывать, что сколько бы ответственности за изучение языка не ложилось на студента, все равно преподаватель есть «проводник» в светлый мир знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1.Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Р. Роджерс. – М., 1994

2.Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. / Ш. А. Амонашвили. – М., 1984.

3.Андреева Г. М. Социальная психология. Г. М. Андреева. – М., 2000. – 25 с.

4.Григальчик Е. К., Губаревич Д. И., Губаревич И. И., Петрусев С. В. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. – М., 2000.

5.Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. / Д. Н. Кавтарадзе – М., 1998.

Рецензент: д. філол. н., проф. Волков А. Р.

УДК 371.134

Новикова К. В. (МЕГІ)

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОЦЕСУ ВСТУПУ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

У статті розглядаються основні тенденції процесу вступу обдарованих студентів до вищих навчальних закладів Сполучених Штатів Америки,висвітлюється американський досвід підготовки обдарованих старшокласників до вибору навчального закладу, робиться спроба виділити основні вимоги до вступу обдарованих особистостей до університетів США, описуються основні програми раннього вступу обдарованих студентів до вищого навчального закладу США, аналізуються умови використання передового закордонного педагогічного досвіду в Україні.

Ключові слова: обдарованість, обдарований студент, вищий навчальний заклад, програми раннього вступу обдарованих студентів.

В статье рассматриваются основные тенденции процесса поступления одаренных студентов в высшие учебные заведения Соединенных Штатов Америки, освещается американский опыт подготовки одаренных старшеклассников к выбору учебного заведения, делается попытка выделить основные требования к поступлению одаренных личностей в университеты США, описываются основные программы раннего поступления одаренных студентов в высшее учебное заведение США, анализируется возможность использования передового зарубежного педагогического опыта в Украине.

Ключевые слова: одаренность, одаренный студент, высшее учебное заведение, программы раннего поступления для одаренных студентов.

In the article the main tendencies of the admission process of the gifted students in the Higher Educational Establishments of the USA are considered, American experience of high school students training for choosing a college is interpreted, attempt of pointing out the main demands to the gifted applicants to the US Universities is made, the main early admission

programs for gifted students to the US institutions of higher education are determined, the possibility of putting to use of the foreign progressive pedagogical experience in Ukraine is analyzed.

Key words: giftedness, gifted student, institutions of higher education, early admission programs for gifted students.

Актуальність проблеми. Сучасний стан розвитку вищої освіти в Україні характеризується тенденціями реформування та адаптації вітчизняної системи до вимог Європейського освітнього простору. Це, насамперед, стосується пристосування нормативної бази до сучасних потреб економіки та інноваційного розвитку країни, визначення чіткого переліку освітньо-кваліфікаційних рівнів і напрямів підготовки, встановлення чіткого переліку документації, що необхідна для вступу до ВНЗ, та порядку подання і розгляду заяви вступника.

Процес вибору навчального закладу та вступ до нього є складним для будь-якої молодої людини через невпевненість у визначенні мети майбутнього професійного життя протягом останніх двох років навчання у школі. Для обдарованої особистості цей процес є ще більш важким через особливості її психологічного розвитку та потребі у більшій кількості часу на прийняття рішення. Саме тому досвід Сполучених Штатів Америки у організації процесу визначення кар'єрного майбутнього та процедур вступу для обдарованих випускників шкіл може стати корисним для вітчизняної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень. Можливості обдарованої особистості, саме явище обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування, психологічні особливості обдарованої особистості досліджували впродовж ХХ століття вчені, педагоги, психологи провідних країн світу: Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Дж. Равен, С. Ріс, Л. Сміт, Л. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс (США); А. Біне, Р. Мейлі (Франція); К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Лебедєва, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Орлов, В. Панов, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадріков, В. Юркевич, Є. Яковлєва, Д. Богоявленська (Російська Федерація); О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, О. Кульчицька (Україна).

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розглянути основні тенденції процесу вступу обдарованих студентів до вищих навчальних закладів Сполучених Штатів Америки, визначити особливості вступної кампанії для обдарованої особистості у США.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати сучасний стан розробки проблеми процесу вступу обдарованої людини до вищої школи США; провести критичний аналіз тенденцій у розробці форм та методів підтримки при вступі до ВНЗ, виявити найбільш значущі процедури вступу для обдарованих студентів у ВНЗ США, які можуть бути використані в Україні за умови їх критичного осмислення.

Виклад основного матеріалу. У Сполучених Штатах Америки немає загальнонаціональної системи вищої освіти через відсутність навчальних закладів (окрім воєнних академій), які підпорядковуються федеральному уряду. Однак влада забезпечує керівництво і фінансування федеральних освітніх програм, в яких беруть участь як муніципальні, так і приватні навчальні заклади, а Міністерство освіти США здійснює нагляд за реалізацією таких програм.

Вищі навчальні заклади США, до яких потенційно можуть вступити обдаровані старшокласники, можна умовно поділити на: 1) дворічні, так звані місцеві або громадські коледжі (community colleges), навчання в яких фінансується місцевою владою і розраховано на задоволення місцевих потреб у фахівцях середньої кваліфікації. Для вступу потрібен атестат про закінчення середньої школи, а по закінченню присвоюється ступінь молодшого спеціаліста (associate degree). Програми навчання є різноманітними, але ставлять перед собою одну з п'яти цілей: підготовка до коледжу вищого ступеня, отримання практичної спеціальності, загальна освіта, заповнення прогалин середньої освіти (remedial, compensatory, and developmental education) і підготовка фахівців для

місцевих общинних потреб (іноді за замовленням великих місцевих компаній). Перевага таких коледжів – у відносно невисокій платі за навчання і в тому, що до них легше вступити; 2) чотирирічні коледжі, в яких викладаються споріднені дисципліни, та випускникам яких присвоюється кваліфікаційний рівень бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts) або природничих наук (Bachelor of Science); 3) університети, до складу яких входить велика кількість коледжів, аспірантур, що спеціалізуються на різних галузях знань, одна або декілька «професійних шкіл» (наприклад, юридична або медична школи) і один або кілька науково-дослідних центрів, які здійснюють реалізацію програм підготовки як бакалаврів, магістрів, так і аспірантів [1].

Послідовний програмний процес планування вступу до коледжу забезпечує студентів можливістю отримати інформацію від консультантів, інших дорослих та однолітків, які розуміють потреби обдарованих студентів, вислухають їх уважно, зможуть пояснити, уточнити їх досвід у навчанні та обговорити їх відношення до зміни самооцінки. До таких програм повинні бути залучені студенти, які були ідентифіковані як обдаровані (зазвичай за допомогою IQ-тестів), але можуть бути не зовсім успішними академічно. Студенти можуть дізнатися про себе та широке різноманіття можливостей у виборі кар’єри. Планування вступу до коледжу для обдарованих студентів має забезпечуватися детальною інформацією та починатися ще у сьомому класі середньої школи.

Протягом сьомого та восьмого класів школи, починаючи реалізацію плану вступу до коледжу або університету, особливу увагу приділяють самоаналізу, управлінню часом, навичкам навчання та профорієнтації обдарованих школярів. Розробляється 4- або 6-річний план та розвиваються навички прийняття рішень. У цей період обдаровану молодь заохочують до участі у регіональних програмах пошуку талантів та забезпечують інформацією про вступні випробування: Тест Шкільних Здібностей (the Scholastic Aptitude Test (SAT)) та/або Тест Американського Коледжу (the American College Test (ACT)). Планування вивчення ускладнених курсів часто починається у восьмому класі, особливо у випадку таких дисциплін як математика, мови та природничі науки. У випадку, якщо багато учнів не можуть розпочати вивчення ускладнених курсів у послідовності, пропонується програма їх проходження улітку або дистанційно, що фінансується регіональними центрами пошуку талантів.

Протягом дев'ятого і десятого класів заходи з консультування продовжують допомагати старшокласникам проясняти їх інтелектуальні, соціальні та емоційні переживання, створювати відчуття ідентичності та спрямовувати їх у певне русло, визначати короткострокові та довгострокові цілі. До 10-го класу, обдаровані починають усвідомлювати, як їх академічні предмети, цінності, інтереси та цілі пов'язані з майбутньою кар'єрою. Вони також дізнаються, що деякі інтереси і таланти розвиваються у художні або наукові погляди, у той час як інші переходять лише у хоббі.

У одинадцятому і дванадцятому класах заходи керівництва включають в себе організацію взаємодії та стажування у наставника. На групових семінарах школярі мають можливість дізнатися, як зробити вибір ВНЗ, хто залучений у процес прийому, як оцінюють кандидатів, і які вони мають з того, що вимагає коледж. Вони дізнаються про процес подачі заяви і як представити себе так, щоб навчальний заклад сприйняв їх як достойну кандидатуру. Батьки обдарованих старшокласників мають можливість підтримати ефективність програми керівництва, беручи участь в шкільних центрах з розвитку кар’єри та забезпечуючи таких особистостей розширеними можливостями.

Обдаровані випускники шкіл дізнаються про коледжі в два етапи. Перший крок включає в себе збір загальної інформації, а також відвідування коледжів. До кінця 11-го класу, учень повинен вміти скласти список від 10 до 20 коледжів на основі особистих критеріїв. Крок другий включає в себе аналіз і оцінку інформації. Старшокласники повинні бути адаптовані до своїх потреб і бути творчими дослідниками. До середини 12-го класу, випускник школи повинен скоротити свій список до п'яти або шести коледжів, беручи до уваги (а) особисті цінності, інтереси і потреби; (б) різноманітність і

діапазон доступних можливостей коледжу; (с) прагматичні аспекти, такі як вартість і відстань, і (г) метод, який використовується в коледжах, щоб вибрати першокурсників (коефіцієнт селективності). Остаточний список повинен включати один навчальний заклад, який, безумовно, прийме саме цього кандидата, другий ВНЗ, приймальні критерії якого знаходяться трохи за межами атестата абітурієнта, і третій або четвертий коледж, який має критерії прийому, що відповідають атестату студента.

Деякі обдаровані старшокласники на вступ тягнуться до найбільш селективних коледжів і університетів, які отримують більше ніж 10 заяв на кожне місце першокурсника. Абітурієнт, який прагне вступити до найбільш селективних коледжів може розраховувати на високо вимоги розгляду заявки. Випускники повинні розуміти, що процес подачі заяви може бути критичним фактором, що визначає прийняття чи відхилення їх кандидатури [2, с. 9-18].

Зазвичай вищи навчальні заклади у США використовують різноманітні критерії прийому майбутніх студентів, і обдаровані абітурієнти не є виключенням. Загальні критерії включають бали за тестування (American College Testing Program/Scholastic Assessment Test), активну участь у позакласних заходах, середній бал атестату (Grade Point Average), цілісність особистості і загальне есе для прийому у коледж. Додаткові критерії, які використовуються в різному ступені, включають спортивні здібності, успадковані переваги (тобто членів сім'ї, які отримали вищу освіту), расу, здатність платити повну плату за навчання, можливість жертвувати гроші навчальному закладу, необхідний склад класу (особливо різноманітність, яка включає в себе расове, географічне та національне розмаїття і різноманіття інтересів в класі), стан здоров’я, суб'єктивна оцінка характеру студента (на основі есе або інтерв'ю), і загальне рішення приймальної комісії. Значення різних чинників змінюється між університетами та їх вимогливістю вимірюється строками прийому (яка залежить як від вимогливості навчального закладу, так і від кількості і типу заявників), вона коливається від 100% (коледжі, які приймають всіх бажаючих) до рівня нижче 10%.

До більшості ВНЗ США абітурієнти можуть подавати заявку про вступ за допомогою Загальної форми заяви(The Common Application), не обмежуючи себе у кількості коледжів та університетів, до яких можна звертатися із документами. Оплата за розгляд документів, як правило, стягується за кожний прийом у кожному ВНЗ, але може бути скасованою на підставі фінансового становища заявника або його родини. Кожен коледж оцінює пакет документів, використовуючи власні критерії, вирішуючи для кожної окремої кандидатури, чи слід надсилати пропозицію про зарахування (і, можливо, фінансову допомогу) абітурієнту. Система прийому студентів до ВНЗ у США є децентралізованою через те, що кожен коледж має свої власні критерії допуску, навіть при використанні звичайної форми додатка заяви [4].

Хоча процес вступу до ВНЗ США є достатньо стандартизованим, існують альтернативні програми, які можуть дозволити обдарованим випускникам шкіл вступати до обраного коледжу раніше. До таких програм можна віднести програму «Раннього рішення» (Early Decision Program) та програму «Ранніх дій» (Early Action Program).

Раннє рішення про вступ (Early decision) є загальною політикою прийому, яка використовується в коледжах Сполучених Штатів для зарахування першокурсників до студентських бакалаврських програм. Вона використовується, щоб вказати університету або коледжу на бажання кандидата вступити саме до цього навчального закладу. Кандидати, які подають ранню заяву, зазвичай направляють свої папери до кінця жовтня свого останнього року навчання у середній школі і отримують рішення ВНЗ у середині грудня, на відміну від студентів, що застосовують систему звичайної подачі заяви (regular decision), які, як правило, повинні подати свої заявки до 1 січня і отримати їх рішення про їх розгляд до 1 квітня.

Тільки відносно невелика кількість коледжів США пропонують або програму «раннього рішення» (early decision program) або «програму ранніх дій» (early action program). Інші приймають заявки протягом достатньо тривалого проміжку часу, відомого

як період зарахування (rolling admission). Програма раннього рішення відрізняється від програми ранніх дії тим, що вона проголошує зобов'язання студента бути зарахованим, тобто, якщо старшокласнику пропонують бути зарахованим за програмою раннього рішення, він повинен відкликати всі інші документи з інших установ і вступити саме до цього інституту. Програма ранніх дій не є обов'язковою, тому студент, який надав документи за цією програмою має право відмовитися від навчання у цьому навчальному закладі. Крім того, програми раннього рішення вимагають від заявників подати тільки одну дострокову заяву, в той час, в залежності від установи, програма ранніх дій може дозволити кандидатам звертатися до більш ніж однієї установи [6].

З метою забезпечення виконання вимог програми «Раннього рішення», абітурієнти повинні заповнювати особливу форму заяви, в якій він підтверджує свої наміри вступити саме до цього навчального закладу. Перед заповненням бланку заяви про ранній вступ, абітурієнт повинен обов’язково звернутися по інструкцію для заявників за програмою раннього рішення до сайту навчального закладу з метою уточнення крайніх строків подачі документів та деталей вимог ВНЗ.

Зверху бланка зазначається назва навчального закладу, до якого подається заява, та крайні строки подачі документів. Далі заявник, має внести до бланку інформацію про своє ім’я, стать, дату народження, адресу та відомості про школу, в якій він навчається. Окрім цього, абітурієнт має зазначити, чи був він учасником процесу раннього вступу до коледжу попереднього року.

В інструкціях від Національної Асоціації Консультування Коледжів про Правила Прийому, які подаються на бланку, йдеться про принципи добросовісної практики. В них зазначається, що «Ранні рішення» є процесом подачі заяв до коледжу, в якому старшокласники беруть на себе зобов'язання перед установою першого вибору (first-choice institution), до яких, якщо їх документи будуть прийняті, вони, безумовно, будуть зараховані. Претендуючи на прийом за програмою раннього рішення, студенти можуть звернутися до інших навчальних закладів, але можуть мати тільки одну заяву, яка була подана за програмою раннього рішення, що очікує свого розгляду. Якщо студенту, який звернувся із проханням за фінансовою допомогою, вона не була запропонована, що робить неможливим його навчання у певному коледжі, студент може відхилити пропозицію прийому і звільняється від зобов’язань про вступ перед установою за програмою раннього рішення. Організація повинна повідомити заявника про прийняте рішення протягом визначеного періоду часу після крайнього терміну прийому документів. Як правило, сплата за розгляд справи, що не повертається у разі відхилення, має бути зроблена до 1 травня. Установа має відповісти на заявки про фінансову допомогу разом із надісланням пропозиції про прийом до навчального закладу. Деякі установи, що проводять приймальну кампанію із використанням програми раннього рішення, можуть обмежити студентів у поданні документів за іншими програмами. Установи мають чітко сформулювати свою політику в договорах про раннє зарахування за програмою раннього рішення.

Якщо заявник отримує повідомлення про своє зарахування до коледжу за програмою раннього рішення, він повинен негайно відкликати усі інші заяви, що були подані до інших коледжів та університетів, і не звертатися із проханням про зарахування до будь-якого іншого університету в будь-якій країні світу. Якщо кандидат на вступ за програмою раннього рішення потребує фінансової допомоги і заявив про це, то йому не потрібно забирати інші заяви, поки він не отримає повідомлення про фінансову допомогу від того навчального закладу, до якого він звернувся як учасник програми раннього рішення. Далі у бланку заяви абітурієнт своїм підписом підтверджує свої наміри стати учасником вступної кампанії за програмою раннього рішення та те, що він розуміє свої права та обов'язки відповідно до процесу раннього прийняття рішень. Він також погоджується на право навчального закладу, до якого його приймають за програмою раннього вступу, оприлюднити ім’я претендентів на навчання. Підпис консультанта старшої школи (the counselor) підтверджує той факт, що він порадив

заявнику дотримуватися зобов'язань програми раннього рішення, що були описані вище. Підпис одного з батьків або опікуна підтверджує його наміри подбати про те, щоб заявник дотримувався зобов'язань програми раннього рішення, що були описані вище. Біля кожного підпису обов'язково зазначається дата заповнення бланку [5].

Зростаюча популярність програми, яка дозволяє вступити до навчального закладу раніше загальновизнаних строків, містить в собі переваги для тих студентів, які стовідсотково впевнені у своїх академічних результатах та у своєму виборі коледжу, незалежно від того, яку саме фінансову допомогу вони можуть отримати в інших закладах. Усвідомлення свого раннього зарахування до коледжу також може позбавити обдаровану особистість від стресу, пов'язаного із необхідністю звертатися до декількох установ із заявами, та збільшує кількість часу, відведеного для студентів на планування свого нового життя в конкретному коледжі [3, p. 10-12].

Висновки. Розглянувши стандарти вступної кампанії до вищих навчальних закладів США, можна зробити висновки про те, що: 1) не існує окремої системи відбору обдарованих студентів до ВНЗ; 2) не спостерігається висунення окремих вимог до обдарованих випускників шкіл у процесі подання документів про зарахування до коледжу, окрім заповнення додаткових заяв, в яких зазначаються особливі досягнення кандидата (наприклад, творчі, спортивні, академічні і т.ін.); 3) кожен вищий навчальний заклад США має право розробляти власні критерії прийому та вимоги до кандидата, саме тому існує особистісний підхід у розгляді заяви кожного абітурієнта; 4) в Америці існує особливий досвід підготовки обдарованої особистості до вибору коледжу (6-річний процес визначення навчального закладу; 5) використання особливих ранніх програм вступу (Early decision/ Early Action Programs) дозволяють обдарованим студентам, які прийняли своє рішення щодо ВНЗ, не втрачати час та вступати раніше.

Отже, критичне осмислення провідного американського досвіду дає можливість реформувати вступну кампанію в Україні, розробивши окремі вимоги до вступу обдарованих старшокласників до ВНЗ, та чітко визначити пріоритети, що спрямовані на стимулювання найбільш талановитих студентів до навчання упродовж всього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Портрет США. Многоплановая система образования. Електроний ресурс. Режим доступу: http://www.infousa.ru/society/portrait/ch6.htm

2. Berger, Sandra L. (2006). College planning for gifted students: choosing and getting into the right college. Reston, VA: The Council for Exceptional Children. Prufrock Press Inc.- p. 9-18.

3. Christopher Avery, Andrew Fairbanks, Richard J. Zeckhauzer (2004). The Early Admission Game: Joining the Elite. Harvard University Press.- p. 10-12.

4. The Common Application. Complete First-Year Application Packet. Електроний ресурс. Режим доступу: https://www.commonapp.org/CommonApp/DownloadForms.aspx

5. The Common Application. Early-Decision Agreement For Spring 2013 or Fall 2013 Enrollment. Електроний ресурс. Режим доступу: https://www.commonapp.org/CommonApp/Docs/DownloadForms/2013/2013EarlyDecision_download.pdf

6. Early-Decision Programs. ERIC Digest. Електроний ресерс. Режим доступу: http://www.ericdigests.org /2003-4/early-decision.html

Рецензент: д. пед. н., доц. Щербяк Ю. А.

UDC 371.4

dr. **Sławomir Śliwa**
(Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Opolu)

DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE WOBEC DZIECI I MŁODZIEŻY W POLSKIM SYSTEMIE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYM

Стаття присвячена проблематиці профілактичної діяльності дітей та молоді в польській освітньо-виховній системі. На основі педагогічної теорії та практики описується зміст та організація роботи установ, які функціонують для запобігання девіантної поведінки, зокрема: шкіл, неурядових організацій, центрів денної підтримки, так званих «стрітворкерів». Проаналізовані зміст, форми та методи профілактичної діяльності сприятимуть ефективній діяльності польської освітньо-виховної системи.

Ключові слова: профілактика; девіантна поведінка; освітньо-виховна система, неурядові організації, учнівська молодь.

Статья посвящена проблематике профилактической деятельности детей и молодежи в польской образовательно-воспитательной системе. На основе педагогической теории и практики описывается содержание и организация работы учреждений, которые функционируют для предотвращения девиантного поведения, в частности: школ, неправительственных организаций, центров дневной поддержки, так называемых «стритворкеров». Проанализированы содержание, формы и методы профилактической деятельности будут способствовать эффективной деятельности польской образовательно-воспитательной системы.

Ключевые слова: профилактика; девиантное поведение; образовательно-воспитательная система, неправительственные организации, учащаяся молодежь.

This article concerns the problems of influences prevention towards to children and youth in Polish caring-educational system. Author going out from observations and connected with prophylaxis nomenclature, which, describes further the parts of chosen institution they act on thing prevention risky behaviours. To these institutions belong school, non-governmental organizations, institutions of day support as well as streetworkers. Only such system working can be effective and contribute to elevation of efficiency of preventive influences.

Keywords: prevention, deviant behavior, education and educational system, students.

Wstęp. W obecnych czasach na co dzień słyszy się o młodzieży, a nawet dzieciach popełniających przestępstwa, wszczynających bójki, czy też dokonujących makabrycznych morderstw. Geneza tych zachowań jest różnorodna [6, s. 28]. Dlatego warto wcześniej oddziaływać na dzieci i młodzież tworząc odpowiednie programy profilaktyczne.

Profilaktyka społeczna, pomimo tego, że różnie jest pojmowana, w swoich założeniach ma na celu redukcję lub eliminację czynników ryzyka oraz wzmacnianie czynników chroniących. Założenie profilaktyki są bardzo ważne, choć można by dyskutować czy aby realne. Bo czy da się wyeliminować niektóre czynniki ryzyka? Przykładowo *Jaś* zamieszkuje w środowisku, w którym panuje bieda, bezrobocie, jego mieszkańcy nadużywają alkoholu i przejawiają zachowania agresywne, a mama Jasia pracuje na dwóch etatach, aby związać koniec z końcem. W takim przypadku redukcja czynników ryzyka może okazać się bardzo ciężka, a na pewno nie realna. Eliminacja byłaby możliwa wtedy, gdyby mama Jasia i Jaś przenieśli się do innej dzielnicy. Ale czy w takim wypadku jest możliwe skorzystanie ze strategii zmian środowiskowych? Wydaje się to mało prawdopodobne. Jak podkreśla Jerzy Szczerbiak życie współczesnej młodzieży stało się bardziej dorosłe, pełne nietypowych dla nich problemów. Zmiana systemu wartości doprowadziła do wyrównania norm prawnych, moralnych, społecznych. Brak u młodych ludzi konstruktywnych umiejętności komunikacyjnych, ogólnych podstawowych zasad zrozumienia społecznych procesów i zjawisk prowadzi do konfliktu, stresu, nieodpowiedniego zachowania społecznego, a w

konsekwencji do „ucieczki od rzeczywistości" w narkomanię, alkoholizm oraz świat wirtualny [11, s. 362].

Dlatego też system wsparcia dzieci i młodzieży powinien skupiać wokół siebie instytucje i placówki różnego typu, które mogą przeciwdziałać niepożądanym zrachowaniom wśród dzieci i młodzieży, a przede wszystkim wspierać je. Działania profilaktyczne w tych instytucjach powinny przede wszystkim skupiać się na strategiach edukacyjnych oraz alternatywnych. Ważne jest, aby dzieci i młodzież, które mogą korzystać z tego wsparcia czuły się bezpieczne, były akceptowane i mogły kształtować swoje umiejętności oraz rozwijać zainteresowania.

Profilaktyka wobec dzieci i młodzieży realizowana jest w polskim systemie opiekuńczo-wychowawczym przede wszystkim przez szkoły, placówki wsparcia dziennego, oraz liczne stowarzyszenia oraz organizacje pozarządowe, a nawet coraz częściej przez pedagogów ulicy.

Kilka słów o profilaktyce. Profilaktyka pojmowana jest jako kompleksowa interwencja kompensująca niedostatki wychowania, obejmująca równolegle trzy nurty działania:

• wspomaganie dziecka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu,

• ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia,

• inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu [7, s. 12].

Jak we wstępie wspomniano najtrudniej jest ograniczać i likwidować czynniki ryzyka. Dlatego profilaktyka powinna przede wszystkim skupiać się na kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci i młodzieży, zapewnieniu podstawowych potrzeb psychologicznych oraz rozwijaniu zainteresowań. Działania profilaktyczne powinny przede wszystkim wykorzystywać strategie edukacyjne oraz działań alternatywnych. Kształtowanie kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz rozwój zainteresowań, przy ciągłym dbaniu o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, miłości, przynależności powinny być domeną oddziaływań profilaktycznych. Jak wynika z doświadczenia, strategie informacyjne, które związane są z przekazywaniem wiedzy o skutkach zachowań ryzykownych nie są skuteczne.

Ponadto, aby profilaktyka była skuteczna trzeba pamiętać o tym do kogo jest adresowana, jakie zawiera treści oraz w jakich formach jest przekazywana. I tak treści dotyczące substancji psychoaktywnych są potrzebne dla dorosłych tj. rodziców i nauczycieli, lecz nie dla dzieci i młodzieży. Przekazywanie takich informacji może posłużyć jako swoisty instruktarz i zachęta do sięgania po takie środki. Należy także pamiętać, że w zależności od adresatów należy wybierać także formy przekazu. Raczej powinny być one aktywizujące, szczególnie dla młodych ludzi, a nie w formie biernego przekazu. Taka forma z pewnością jest bardziej odpowiednia do starszych odbiorców programów profilaktycznych. Przy konstruowaniu programów warto wziąć pod uwagę diagnozę, która musi poprzedzać wszystkie takie działania. Diagnoza powinna dotyczyć jednostki, grupy społecznej oraz środowiska, w którym planowane są oddziaływania. Uzależniona ona będzie od poziomów profilaktyki.

Profilaktyka uniwersalna adresowana jest do całej niezdiazgnozowanej populacji i jej podgrup (np. dzieci, młodzieży). Celem jest redukcja czynników ryzyka, ograniczanie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych i zapobieganie owym przypadkom. Główne działania to dostarczenie wiedzy i uczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych, niezbędnych do zapobiegania problemom. Profilaktyka selektywna odnosi się już do grup zwiększonego ryzyka, które z uwagi na szczególne warunki życiowe podlegają działaniu licznych czynników ryzyka i są bardziej zagrożone występowaniem problemów i zaburzeń (np. dzieci alkoholików, dzieci z domów dziecka, dzieci przysposobione, uczniowie z problemami szkolnymi itp.). Celem jest opóźnianie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych. Główne działania podobne są do działań w profilaktyce uniwersalnej, lecz uwzględniają specyfikę potrzeb i problemów danej podgrupy. Natomiast profilaktyka wskazująca kierowana jest do tych jednostek z grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji tj. różne niepokojące zachowania (np. częste wagary, okresowe upijanie się) i sygnały, które świadczą o pojawianiu się już poważniejszych problemów

związanych z zachowaniem (np. kłopoty z policją, w domu). Celem jest ograniczenie czasu trwania dysfunkcji. Główne działania to indywidualna diagnoza przyczyn oraz interwencja, także w środowisku rodzinnym. Nie jest to jednak jeszcze terapia [12, s. 38-39].

Szkoła jako realizator działań profilaktycznych. Profilaktyka w szkole obwarowana jest szeregiem ustaw i rozporządzeń. Szkoły w myśl Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty mają za zadanie zapewnienie dzieciom i młodzieży kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej [16].

Profilaktyka w szkole powinna znaleźć się w opracowanym przez placówkę Szkolnym Programie Profilaktyki (dalej SPP) [7, s. 31]. SPP to „projekt systemowych rozwiązań w środowisku szkolnym, uzupełniających wychowanie i ukierunkowanych na: wspomaganie ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu; ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka (jednostkowych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych, środowiskowych), które zaburzają prawidłowy rozwój ucznia i dezorganizują jego zdrowy styl życia; inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących (jednostkowych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych, środowiskowych), które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi ucznia i jego zdrowemu życiu" [5, s. 33].

Profilaktyka w szkole to proces wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami, które mogą zagrażać prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczanie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie oraz wprowadzanie i rozwijanie czynników, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu. W odniesieniu do dzieci i młodzieży działania profilaktyczne powinny:

- wynikać ze świadomości zagrożeń prawidłowego procesu wychowawczego;
- dotyczyć zarówno wychowanka, wychowawców i innych osób znaczących;
- toczyć się na różnych poziomach;
- uwzględniać różnorodne strategie;
- obejmować działania ewaluacyjne.

Nawiązując do typologii zaproponowanej we wcześniejszej części artykułu zakłada się, że profilaktyka uniwersalna będzie dotyczyć realizacji szkolnych programów profilaktycznych związanych z kształtowanie umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz dbaniem o dobry klimat szkoły. Na klimat ten będą się składać m.in. relacje interpersonalne między nauczycielami i uczniami, uczestniczenie rodziców w życiu szkoły, ustalenie norm i zasad obowiązujących w szkole, wspierająca współpraca, a także udział uczniów w podejmowaniu decyzji. W obszarze działań wobec uczniów z grup zwiększonego ryzyka profilaktyka w szkole będzie sprowadzać się do zajęć wyrównawczych, kontaktów indywidualnych z pedagogiem szkolnym oraz organizowania zajęć socjoterapeutycznych, a także pracy z rodzicami dzieci i młodzieży. Natomiast wobec uczniów z grup wysokiego ryzyka powinna być podejmowana indywidualna interwencja oraz współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi lub poradniami zdrowia psychicznego [3, s. 113-114].

Placówka wsparcia dziennego jako realizator działań profilaktycznych. Placówki wsparcia dziennego działają w oparciu o ustawę z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej. W myśl jej placówka wsparcia dziennego współpracuje z rodzicami lub opiekunami dziecka, a także z placówkami oświatowymi i podmiotami leczniczymi. Pobyt dziecka w takiej placówce jest nieodpłatny i dobrowolny, chyba że do placówki skieruje je sąd. Placówka wsparcia dziennego może być prowadzona w formie:

- opiekuńczej, w tym kół zainteresowań, świetlic, klubów i ognisk wychowawczych;
- specjalistycznej;
- pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę [17].

Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie opiekuńczej zapewnia dziecku opiekę i wychowanie, pomoc w nauce, organizację czasu wolnego, zabawę i zajęcia sportowe oraz rozwój zainteresowań. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie specjalistycznej w szczególności organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne logopedyczne. Realizuje indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprofilaktyczny, w szczególności terapię pedagogiczną,

psychologiczną i socjoterapię. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie pracy podwórkowej realizuje działania animacyjne i socjoterapeutyczne.

Placówki wsparcia dziennego to po przekształceniu przede wszytskim dawne świetlice środowiskowe. Są to placówki, które są w najbliższym otoczeniu dziecka i posiadają możliwość stałego wglądu w jego sytuację rodzinną. Dzięki diagnozie środowiska rodzinnego istnieje możliwość podjęcia odpowiednich działań interwencyjnych. Praca socjalno-wychowawcza świetlic środowiskowych realizowana jest przede wszystkim wobec dziecka. Może ona polegać na:

- udzielaniu pomocy w kryzysach szkolnych, rodzinnych, rówieśniczych i osobistych,
- prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi, które wykazują zaburzenia zachowania,
- organizowaniu pomocy w nauce oraz prowadzeniu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla dzieci z trudnościami w nauce,
- realizowaniu indywidualnych programów korekcyjnych,
- organizowaniu działań o charakterze kulturalnym,
- organizowaniu pomocy socjalnej i dożywiania,
- organizacji czasu wolnego, rozwijanie zainteresowań, organizacji zabaw oraz zajęć sportowych,
- stałej współpracy pedagoga lub pracownika socjalnego głównie z ośrodkiem pomocy społecznej szkołą i sądem [4, s. 224-225].

Świetlica środowiskowa (placówka wsparcia dziennego) dzięki doskonałemu usytuowaniu w samym centrum środowiska lokalnego daje możliwość stałej współpracy z ośrodkiem pomocy społecznej, centrum pomocy rodzinie, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, sądem oraz wieloma innymi instytucjami działającymi w środowisku lokalnym, w tym także z wolontariuszami. Ma możliwość niesienia profesjonalnej pomocy zarówno dziecku, jak i jego rodzinie.

Organizacje pożytku publicznego i liderzy młodzieżowi jako realizator działań profilaktycznych. Organizacje pożytku publicznego działają w oparciu o ustawę z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. W myśl tej ustawy zajmują się:

- pomocą społeczną, w tym pomocą rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej oraz wyrównywanie szans tych rodzin i osób,
- działalnością na rzecz integracji i reintegracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- działalnością charytatywną,
- ochroną i promocją zdrowia,
- nauką, szkolnictwem wyższym, edukacją, oświatą i wychowaniem,
- promocją i organizacją wolontariatu,
- działalnością na rzecz rodzin, macierzyństwa, rodzicielstwa, upowszechniania i ochrony praw dziecka,
- czy też przeciwdziałaniem uzależnieniom i patologiom społecznym [15].

Zaznaczyć trzeba jednak, że jedynie 7% organizacji pozarządowych w Polsce zajmuje się usługami socjalnymi i pomocą socjalną, a wychowaniem i edukacją – 15% [10].

Bardzo ważną rzeczą jest korzystanie z pomocy wolontariuszy w organizacjach pozarządowych. Szczególną rolę odgrywają oni w profilaktyce rówieśniczej. Polega ona na pracy młodych osób, nie będących profesjonalistami, z innymi młodymi osobami.

Profilaktyka rówieśnicza lansuje tzw. liderów młodzieżowych, czyli młodych ludzi cieszących się autorytetem i silną pozycją w grupie rówieśniczej. Są oni autentyczni i spontaniczni przez co praca ich jest wysoce ceniona. Osoby te kwestionują destrukcyjne normy, starając się wprowadzić przykładne wzory spędzania czasu wolnego i sposobu na życie bez sięgania po środki psychoaktywne. Są to osoby zwane pozytywnymi liderami [12, s. 58-59].

Pozytywni liderzy grup rówieśniczych nie tylko pokazują swoim rówieśnikom jak można oprzeć się negatywnym wzorcom płynącym ze środowiska, postępować zgodnie z samym sobą, przestrzegać norm istniejących w społeczeństwie, spędzać atrakcyjnie wolny czas, czy też

dobrze bawić się bez pomocy różnych używek. Tacy liderzy młodzieżowi to osoby, które dążą do swojego rozwoju w trakcie pracy z innymi. Aby móc coraz lepiej działać i mieć coraz więcej kompetencji społecznych i emocjonalnych pracują oni nad swoim rozwojem, a także zachęcają innych młodych ludzi do pracy nad sobą.

Bycie liderem młodzieżowym pozwala na rozwój posiadanych umiejętności, zdobywania nowych doświadczeń, rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych, nawiązanie nowych znajomości, sensowne wykorzystanie czasu wolnego, usamodzielnienie się, zaspokojenie potrzeby kontaktowania się z rówieśnikami, pokonanie swoich barier, rozwój sfery wiedzy, większy poziom zaangażowania się w pomaganie, zdobycie umiejętności współodczuwania i przeżywania, zaangażowanie w działania prozdrowotne i prospołeczne, utrwalenie normatywnych postaw, doświadczenie pracy bezpośredniej z drugim człowiekiem, doświadczenie odpowiedzialności, doświadczenie bycia autorytetem, bycie kimś ważnym, bycie cenionym przez innych, sprawdzenie siebie, uzyskania poczucia satysfakcji, identyfikacje swych mocnych i słabych stron, jest cennym punktem pojawiającym się w cv. Bycie liderem także pozwala dawać innym swoją pomoc, zrozumienie, możliwość kontaktu z osobami, które odczuwają taki brak, służenia poradą, ukazania form alternatywnego spędzania czasu wolnego, przekazania normatywnych wzorców oraz postaw prospołecznych, wzbogacanie i rozwijanie środowiska sprzyjającego zachowaniom zdrowotnym, ukazanie wolnego od środków uzależniających stylu życia [14, s. 222-223].

Organizacje pozarządowe pozyskując takich ludzi mogą odgrywać bardzo ważną rolę w profilaktyce społecznej wobec dzieci i młodzieży. Jednak bardzo ważnym elementem jest tutaj współpraca ze szkołami, gdzie liderzy mogą lansować swe zachowania prozdrowotne, promować zdrowy styl życia i zaszczepiać tą ideę wśród innych młodych ludzi.

Pedagoga ulicy jako realizator działań profilaktycznych. Pedagog ulicy to „zawód" dość młody i jeszcze „raczkujący" w Polsce. Jak twierdzi Lesław Pytka jest alternatywą dla zabiegów resocjalizacyjnych i wydaje się niezbędna w obliczu nasilających się różnorakich zagrożeń społecznych. Pedagog ulicy to taka osoba, która potrafi pracować i radzić sobie z „dziećmi ulicy". Poprzez bliskie i bezpośrednie kontakty z dziećmi, oraz dzięki wychowawczym, kulturotwórczym i korygującym działaniom może wzmacniać pozytywne nastawienia, rozwijać właściwe aspiracje życiowe dzieci i młodzieży oraz pokazywać możliwości ich zrealizowania w integracji i współdziałaniu ze środowiskiem. Główne zadania realizowane są w trzech płaszczyznach [9, s. 301-302]: bezpośredniego oddziaływania wychowawczego, socjotechniki wewnątrzgrupowej, lobbingu środowiskowego.

Wychowawca podwórkowy powinien przenikać do nieformalnej grupy podwórkowej i stawać się jej przywódcą, a przynajmniej animatorem młodzieżowej aktywności wykorzystując różnorodne formy i metody pracy wychowawczej takie jak: organizowanie wycieczek kulturalnych i turystyczno-krajobrazowych, prowadzenie gier i zabaw na boiskach, basenie, siłowni, a także organizowanie imprez okolicznościowych, zajęć socjoterapeutycznych oraz profilaktycznych czy też organizowanie pogadanek [2, s. 200].

Streetworker pracując w lokalnym środowisku, na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży, powinien respektować kilka fundamentalnych zasad:

- Powinien pojawiać się regularnie w wybranych miejscach, w których spotykają się dzieci i młodzież, po to by kształtować poczucie stabilności wśród tych młodych ludzi.
- Należy także dostosować czas pracy do zwyczajów i nawyków „dzieci ulicy".
- Postawić wyraźne granice, które muszą być czytelne dla dzieci i młodzieży. Pedagog podwórkowy nie jest kolegą, ale osobą znaczącą. Pełniona przez niego funkcja musi być czytelna dla otoczenia.
- Powinien zachować dyskrecje i poufność w stosunkach z „dziećmi ulicy".
- Należy pamiętać o dobrowolności uczestnictwa każdej ze stron w tej interakcji.
- Respektować także trzeba prawa i „granice" jakimi rządzą się miejsca i okolice, w które wkracza pedagog ulicy.
- Należy również zachować osobisty dystans w rodzącej się na ulicy integracji.

Pedagog podwórkowy staje się łącznikiem pomiędzy środowiskiem a placówką. Jako animator działalności środowiskowej jest brakującym ogniwem łączącym społeczność lokalną z placówką opiekuńczo-wychowawczą. Wspiera on pracę wychowawców i pedagogów rodzinnych. Dla dziecka stanowi on przykład „pozytywnego dorosłego" [1, s. 83].

Dzięki swojej bliskości lub integracji z najbardziej wykluczonymi środowiskami, streetworkerzy stanowią pierwsze i ostatnie ogniwo edukacji i pomocy społecznej, w chwili gdy wszystko inne zawiodło, w tym nawet środowisko rodzinne. Streetworking preferuje nowatorskie podejście zakładające bliskość, gdzie ludzie, do których kierowane są działania, grają dominującą rolę – zarówno na początku (przedstawienie problemu wymagającego rozwiązania), jak i wtedy, gdy sytuacja się rozwija (towarzyszenie). Jest to relacja oparta na zbudowanym zaufaniu, kiedy to dana jednostka przerywa milczenie i pozwala ofiarować sobie wsparcie [8, s. 13]. Bardzo ciężko jednak jest pozyskać zaufanie od ludzi, których wcześniej zawiedli inni np. rodzice, nauczyciele, czy też społeczeństwo. Ideą przewodnią streetworkingu nie jest wyciąganie ludzi z ulicy lub z ich środowiska życiowego za wszelką cenę, bez ich woli, zwłaszcza jeśli chodzi o umieszczenie ich w jakiejś nowej przestrzeni społecznej, gdzie czuliby się gorzej. Niezależnie od kontekstu: czy chodzi o dziecko, młodego człowieka, czy też osobę dorosłą, towarzyszenie polega na rozwijaniu w tych ludziach szacunku do samego siebie oraz budowaniu własnych umiejętności - niezależnie od stopnia wykluczenia - i na skłanianiu ich do udziału w życiu społecznym.

Celem streetworkingu jest:

- szukanie ludzi, do których kierowany jest streetworking, w czasie i w miejscu, gdzie można ich spotkać;
- zaoferowanie tym młodym ludziom długotrwałej dojrzałej relacji opartej na zaufaniu i udzielanym wsparciu, którą zaakceptują z własnej woli;
- stosowanie całościowego podejścia do człowieka, bez ograniczania się do takich objawów jak przejawy przemocy, przestępczość czy uzależnienia;
- proponowanie różnych działań, zarówno na poziomie indywidualnym jak i grupowym;
- prowadzenie mediacji między ludźmi, do których kierowany jest streetworking, i ich środowiskiem, jak również między różnymi partnerami i instytucjami.

Podsumowanie. Aby profilaktyka wobec dzieci i młodzieży była skuteczna musi być zorganizowana systemowo. Dopiero wsparcie wielu osób i instytucji może dać pożądane efekty. Trzeba pamiętać, że pojedyncza działalność, akcyjność podejmowanych działań, czy też objęcie pomocą wyłącznie jednostki, a nie rodziny oraz społeczność lokalną, może prowadzić do braku efektywności przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Wszystko to zależy od dobrej współpracy instytucji i osób biorących udział w kształtowaniu społeczności lokalnej oraz dobrej koordynacji i zarządzania. Nie wystarczą tylko chęci. Potrzebna jest mobilizacja wszystkich osób i placówek, które mają jakikolwiek wpływ na zahamowanie szerzenia się zachowań ryzykownych [13, s. 86]. Oprócz chęci do realizacji potrzebne są również kompetentne osoby. Kompetencje te powinny dotyczyć przede wszystkim sfery emocjonalnej i społecznej oraz także poznawczej. Nie jest ważne iloma programami profilaktycznymi objęte zostaną dzieci i młodzież. Ważne jest jakie treści będą zawierały, w jakich formach zostanie im to przekzane, a przede wszystkim przez kogo.

LITERATURA

1. Bałandynowicz A., Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej, [w:] Resocjalizacja, tom 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008.
2. Bernasiewicz M., Metodyka pracy wychowawcy podwórkowego wśród „dzieci ulicy", [w:] Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Warszawa 2007.
3. Borucka A., Ostaszewski K., Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole, [w:] Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2006.
4. Dąbrowska-Jabłońska I., Świetlica środowiskowa, [w:] Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005.

5. Gaś Z. B., Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja, Warszawa 2003.
6. Hume M., Wiśniewski D., Przyczyny współczesnej agresji, „Opieka, Wychowanie, Terapia" 2000, nr 1, s. 28-30.`
7. Macander D., Profilaktyka uzależnień w szkole, Warszawa 2012.
8. Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie, Belgia 2009.
9. Pytka L., Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa 2001.
10. Przewłocka J., Herbst J., Ile w Polsce jest organizacji i czym się one zajmują? Materiał pobrano z http://civicpedia.ngo.pl [14.09.2011].
11. Szczerbiak J. Profilaktyka spoeczno-pedagogiczna narkomanii wśród młodzieży, [w:] W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym, red. F. Marek, S. Śliwa, Opole 2011.
12. Szymańska J., Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki, Warszawa 2012.
13. Śliwa S., Działania profilaktyczne wobec nieletnich zagrożonych wykluczeniem społecznym. Założenia teoretyczne, [w:] Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym red. B. Urban, M. Konopczyński, Kraków 2012. – s. 86.
14. Śliwa S., Profilaktyka rówieśnicza – dla siebie czy dla innych? [w:] M. Hanulewicz, D. Widelak, Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym, Konteksty krajowe i zagraniczne¸ Opole 2007.
15. Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2011 r. Nr 112, poz. 654).
16. Ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 z późń. zm.).
17. Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej (Dz. U. z 2011r. Nr 149, poz. 887 z późń.

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г. Й.

УДК 378

д. пед. н., проф. **Толипов У. К.**
(УГИИК г. Ташкент, Республика Узбекистан)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

У статті розглядаються питання підготовки педагогічних кадрів, зроблено аналіз проблем, характерних для системи педагогічної освіти, розглянуто процес формування професійно-особистісних компетенцій педагога. Професійна компетентність учителя визначається єдністю його методологічної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки. При цьому педагогічний професіоналізм пов'язаний, насамперед, з високим рівнем самореалізації індивідуальних особливостей, з індивідуальним почерком, індивідуальним стилем діяльності.

Ключові слова: педагогічних кадри, система педагогічної освіти, професійно-особистісні компетенції педагога.

В статье рассматриваются вопросы подготовки педагогических кадров, сделан анализ проблем, характерных для системы педагогического образования, рассмотрен процесс формирования профессионально-личностных компетенций педагога. Профессиональная компетентность учителя определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки. При этом педагогический профессионализм связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей, с индивидуальным почерком, индивидуальным стилем деятельности.

Ключевые слова: педагогических кадры, система педагогического образования, профессионально-личностные компетенции педагога.

The questions of teacher training, test problems specific to the system of teacher education through the process of formation of professional and personal skills of the teacher.

The professional competence of teachers is determined by the unity of its methodological and special psychological, educational, and training. In this pedagogical expertise is primarily associated with a high level of self-realization of individual features, with individual style, individual style.

Keywords: teaching staff, the system of teacher education, professional and personal competences of the teacher.

Построение демократического правового государства в Узбекистане, процесс интеграции страны в мировое сообщество внесли кардинальные изменения в систему образования и подготовки кадров, в том числе педагогических. Уже в 1997 году в Национальной программе по подготовке кадров были определены направления образовательной и кадровой политики, способные обеспечить устойчивое функционирование и совершенствование системы непрерывного образования. Приоритетами такой политики являются задачи формирования «нового поколения кадров с высокой общей и профессиональной культурой, умением самостоятельно ориентироваться в общественно-политической жизни, способных ставить и решать задачи на перспективу»[1]. Указанные компоненты находят свое концентрированное выражение в понятии «профессионально-личностные компетенции».

Интерес к проблеме профессиональной компетенции постоянно проявляется в педагогической литературе. Однако в начале XXI века проблема содержания профессионально-личностные компетенции преподавателя приобрела не свойственные ей ранее черты. Во-первых, это связано с изменением социально-профессиональной роли педагога, которая теперь не ограничивается передачей суммы знаний. Преподаватель сегодня ориентируется на создание таких условий образовательного процесса, которые бы способствовали осознанию учащимися необходимости самостоятельного приобретения и модернизации знаний, упорной работы по саморазвитию и самовоспитанию. Во-вторых, собственных знаний, профессиональных умений и компетенций педагога не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности.

Поэтому требование современного общества “Образование через всю жизнь” является стимулом к личному росту, непрерывному образованию, постоянному повышению квалификации. И, наконец, в – третьих, коренным образом меняется содержание так называемых ключевых компетенций, обеспечивающих не только выживание индивида в новых социально-экономических условиях, но и успех его профессиональной деятельности, её соответствие мировым стандартам и конкурентоспособности преподавателя. Поэтому сегодня следует говорить не только о тех компетенциях, которые в какой-то степени “традиционны” и составляют основу профессионального мастерства, но и о новых, которые будут характеризовать человека будущего, человека культуры и мира.

В Концепции высшего педагогического образования особо выделены такие аспекты педагогической деятельности, как: 1) гуманизация образовательного процесса (взаимодействие учителя и ученика), 2) диагностическая деятельность педагога (умение выявлять потенциальные возможности обучаемых), 3) осуществление мониторинга (анализ и оценка знаний и умений учащихся, отслеживание динамики их развития), 4) готовность к поисковой, исследовательской деятельности. Попытаемся кратко охарактеризовать сущность названных составляющих профессионально-личностных компетенций педагога.

1. Основным направлением развития системы непрерывного образования на современном этапе является переход **к личностно-ориентированному взаимодействию**, уважению личности обучающихся, соблюдению их прав, созданию условий для их развития через различные виды деятельности. Переориентация с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную модель образовательного процесса “определяется как“ **гуманизация образования** ”. Направленность современного

учебного заведения (будь то дошкольное образовательное учреждение, школа, лицей, колледж, вуз) на развитие личности учащихся, формирование у них базиса, соответствующего общечеловеческим ценностям, требует определенного профессионально-личностного развития педагогов. Профессионализм педагогов, уровень личностных качеств, убеждений, установок, педагогическое мастерство во многом определяют не только позиционную направленность, но и стиль поведения, формы общения. Признание личностного начала в субъекте обучения, ориентация на его потребности и интересы, построение взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания обеспечивают гуманистическую направленность обучения, совершенствует его профессиональную компетентность.

2. Гуманистический подход предполагает наличие в педагогической деятельности учителя **диагностического компонента**. Невозможно успешно воспитывать и обучать, не зная ученика, не умея компетентно оценивать и фиксировать продвижение в его развитии. Между тем педагогическая наука сегодня не располагает сколько-нибудь целостным и системным представлением о том, что такое психодиагностическая культура учителя и каковы пути её формирования. Это обстоятельство тормозит решение ряда актуальных практических проблем, связанных с воспитанием и образованием самообразованием, подрастающего поколения, с динамикой саморазвития каждого ребенка, обеспечением его психологического здоровья [2].

Известный психолог-педагог И.А. Зимняя утверждала, что "изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности" [3]. Психодиагностическая деятельность учителя – это особый вид оценочной практики педагога, осуществляемой совместно со школьным психологом и направленной на изучение индивидуально-психологических особенностей личности воспитанника и социально-психологических особенностей группы или коллектива с целью развития личности школьника и оптимизации учебно-воспитательного процесса. Психодиагностическая культура учителя включает в себя мотивационно-ценностный (смысловой), рефлексивно-творческий и инструментально-технический компоненты. Главной функцией психо-диагностической культуры является коммуникативно-регулятивная. Благодаря ей преображаются отношения субъектов педагогического процесса, становится возможным изменение смысла социального взаимодействия педагога и учащихся.

3. Психо-диагностическая компетентность преподавателя непосред-ственно связана **с мониторингом** – умением отслеживать, контролировать и замерять качество усвоения знаний и умений обучаемых, уровень их развития. Проверка и оценка знаний учащихся является необходимым компонентом образовательного процесса. От их правильной постановки зависит качество обучения, успешность решения многих дидактических и воспитательных задач.

Анализ традиционных методов проверки и оценки знаний показывает, что при контроле знаний не устанавливается единых и общепринятых целей, которые следует достичь в процессе обучения. Как правило, цели обучения формулируются очень широко и допускают различную трактовку со стороны учителей: дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, мировоззрение учащихся, развивать их познавательную активность и т. д. Неясно при этом, какие работы, задания, упражнения должны выполнить учащиеся, чтобы показать наличие этих характеристик. Другой фактор, влияющий на обоснование оценки, – наличие различных объектов контроля. Для одних педагогов объект оценки – знание фактического материала, для других способность применять знание на практике, для третьих – умение переносить знания на решение новых задач и т. д. Соответственно оцениваются различные стороны ответа и разрабатывается своя система проверочных заданий. Каждый из применяемых способов контроля имеет свои преимущества и недостатки. При устной проверке качество ответа трудно прогнозировать, так как педагог вынужден корректировать, уточнять, направлять ответ. В процессе урока или зачета сделать это сложно, что, естественно сказывается на объективности оценки. При

письменной проверке педагог лишен возможности непосредственно следить за ходом мыслей отвечающего и, следовательно, затрудняется составить правильное суждение о его знаниях и умозаключениях.

Количество и содержание вопросов и заданий зачастую не являются отражением тех знаний, умений и навыков, которые необходимо сформировать у обучаемых, то есть проблема объективности оценки знаний требует углубленного исследования. Другое направление в исследовании этой проблемы связано с изучением воспитательной функции оценки, с анализом педагогических условий воздействия оценки педагога на учащихся, с изучением влияния оценки на формирование самооценки, на интерес и отношение обучающихся к конкретной учебной дисциплине. Воспитательный эффект оценки будет значительно выше, если учащимся станут понятны требования, предъявляемые к ним педагогами. С этой целью в учебных заведениях по каждой дисциплине раздаются листы накопления рейтинговых баллов в процессе текущих проверок, причем учащимся следует знать заранее содержание всего курса или раздела, перечень основных понятий, которые подлежат усвоению и оцениванию.

В программированном обучении оценка выступает необходимым компонентом управления и несет информацию для коррекции учебного процесса. Наибольшая эффективность оценивания знаний студентов в конечном итоге определяется не заключительным опросом по всему материалу, а отслеживанием качества усвоения знаний и умений в течение всего учебного процесса, что в наибольшей степени достигается с помощью педагогического мониторинга.

4. В условиях активизации инновационных процессов в жизни общества определяющим фактором личностно-профессиональной компетенции педагога-воспитателя образовательного учреждения любого звена выступает его **готовность к поиску, творческая активность и инициатива, потребность в саморазвитии**.

Способность к творчеству изначально присуща каждому начинающему педагогу, однако недостаточное внимание педагогического образования к развитию инновационного потенциала учителя, с одной стороны, и невостребованность поисковой работы в конкретном школьном коллективе, с другой, приводят к снижению уровня профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

В этой связи возникает необходимость тесной координации соответствующих кафедр педагогических вузов и университетов, организующих педагогическую практику, и базовых школ, лицеев, колледжей, где проводится стажировка студентов. В процессе подготовки к педагогической практике, а позже и педагогической деятельности, будущий учитель должен получить представление об уровнях педагогического творчества. Исследователи (С.Н.Краснов, В.Н. Вершинин, Н.Н. Никитина) определяют их следующим образом:

- репродуктивный – уровень адаптации и применение на практике творческих приемов, разработанных другими педагогами;
- уровень оптимизации – творчество учителя заключается в умелом выборе и целесообразном сочетании методов, приемов, форм, разработанных другими;
- эвристический – поиск нового, обогащение уже известного собственными находками, открытиями;
- исследовательский, личностно – самостоятельный – педагог, опираясь на соответствующие своей творческой индивидуальности идеи, концепции, строит педагогическую систему, развивая идеи, разрабатывая новые способы их реализации;
- разумеется, от молодого педагога, и тем более студента, не следует ожидать сразу выхода на 3-ий и 4-ий уровень творчества, но ввести его в творческую лабораторию более опытных коллег, постоянно знакомить с новаторскими подходами и технологиями – такова задача преподавателей-методистов, руководства образовательных учреждений и институтов переподготовки и повышения квалификации работников народного образования.

Большое значение приобретает активизация у будущих специалистов в сфере образования таких качеств, знаний своиств и способностей, как знания современной методологии, познавательная активность, прежде всего профессиональная;

интеллектуальный потенциал; самостоятельность, инициатива, педагогическое прогнозирование и самопрогнозирование.

Способность к самообразованию и саморазвитию не образуется у будущего педагога к моменту получения диплома педвуза, если ее постоянно не стимулировать. Эта способность определяется не только психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного студента, но и вырабатывается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа, мониторинга своей деятельности и деятельности коллег.

Творческий потенциал педагога определяется степенью его готовности к исследовательской работе, которая зависит от уровня сформированности определенных компонентов: а) мотивационно-обусловленного ценностными установками и ориентациями учителя, его жизненной и профессиональной позицией; б) технологического – умения выбирать инновационную программу, составлять программу экспериментальной и поисковой работы; овладение методикой разработки авторских программ; в) методологического – ориентация в современных подходах к решению педагогических проблем; г) рефлексивного – способности к самоанализу своей деятельности и возникающих педагогических проблем, к определению на их основе целей и задач экспериментальной работы [4].

Исследовательская деятельность выявляет готовность учителя к профессионально-личностному развитию и формирует такую готовность при определенных условиях ее организации, в частности: гуманистическая направленность исследования (или эксперимента); последовательное подключение к поисковой деятельности отдельных педагогов, групп единомышленников и целых коллективов: организация объективной экспертизы, направленной на выявление проблем, противоречий или достоинств и эффективности экспериментальной работы. Формами организации инновационной деятельности могут быть лекции, семинары, организационно-деятельностные и проблемно-деловые игры, тренинги, практикумы, ситуативное моделирование и др.

На всех этапах поисково-экспериментальной деятельности (разработка программы нововведений, их апробация, обсуждение и анализ результатов, оформление и внедрение) необходима интеграция различных творческих коллективов (творческих лабораторий педвузов и НИИ педагогики, временных научно-исследовательких групп, учителей школ, методистов управлений народного образования). Именно такое педагогическое "содружество" способно создавать творческие команды молодых учителей, нацеленных на непрерывное совершенствование профессионального мастерства, расширение спектра исследовательской деятельности, постоянное самообразование и саморазвитие.

Профессиональная компетентность учителя определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки. Это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обусловливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности. При этом педагогический профессионализм связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей, с индивидуальным почерком, индивидуальным стилем деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбанов Ш., Сейтхалилов Э. Национальная модель и программа по подготовки кадров – достижение и результат независимости Узбекистана. – Т.: Шарк, 2001.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов (2-е изд., доп.,исправ. и перераб). – М., 2001.

3. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников. Теория. История. Практика. – СПб, 2000.

4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флипта, 1999.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК37.013.42:376.2

Чернишенко О. І.
(КУ ім. Б. Грінченка)

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДИХ ІНВАЛІДІВ, ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В статті розглядається проблема соціокультурної реабілітації молодих інвалідів. Сутність і зміст реабілітації як такої. Наводяться приклади форм і методів соціокультурної реабілітації в закордонних державах. Розглядаються надрями соціокультрної реабілітації. Детально аналізується ряд програм соціокультурної ребілітації за кордоном, зокрема в США та Росії. Наводяться особливості соціокультурної реабілітації молодих інвалідів.

Ключові слова: соціокультурна реабілітація, трудотерапія, окупаційна терапія, соціально-побутова адаптація, соціально-середовищна орієнтація.

В статье рассматривается проблема социокультурной реабилитации молодых инвалидов. Сущность и содержание реабилитации как таковой. Приводятся примеры форм и методов социокультурной реабилитации в иностранных государствах. ffРассматриваются направления социокультрнои реабилитации. Подробно анализируется ряд программ социокультурной ребилитации за рубежом, в США и России. Приводятся особенности социокультурной реабилитации молодых инвалидов.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, трудотерапия, оккупационная терапия, социально-бытовая адаптация, социально-средовая ориентация.

The paper addresses the problem of socio-cultural rehabilitation of young people with disabilities. Essence and content of rehabilitation as such. Examples of forms and methods of socio-cultural rehabilitation in foreign countries. Considered the direction sotsiokultrnoi rehabilitation. Detailed analysis of a number of social and cultural programs rebilitatsii abroad, in the United States and Russia. Especially given the socio-cultural rehabilitation of young people with disabilities.

Keywords: sociocultural rehabilitation, occupational therapy, occupational therapy, social and domestic adaptation, social and environmental orientation.

Постановка проблеми. Соціальна адаптація молодих інвалідів є однією з найактуальніших проблем сучасної соціальної роботи. Історія розвитку проблеми інвалідності свідчить про проходження складного шляху від фізичного знищення, невизнання, ізоляції неповноцінних членів суспільства до необхідності інтеграції осіб з обмеженими можливостями та створення Безбар'єрне середовище життєдіяльності. Іншими словами, інвалідність сьогодні стає проблемою не тільки однієї людини або групи людей, а всього суспільства в цілому. Відповідно до Декларації про права інвалідів інвалід – це будь-яка особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормальної особистої і (або) соціального життя в силу браку, чи це вродженого чи ні, його (або її) фізичних або розумових можливостей.

У сучасній науковій літературі проблема соціокультурної реабілітації розглядається в декількох напрямках: ігротерапія, танцтерапія, арт-терапія, музикотерапія, бібліотерапія та ін. Суперечність полягає в невідповідності між наявним малою кількістю установ соціального обслуговування населення, однотипності розроблених програм та значній кількості нужденних в соціокультурній реабілітації молодих інвалідів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціокультурна реабілітація розкрита в працях Є.І. Холостовой, Н.Ф. Дементьєвої, Нестерова Г.Ф., Безух С.М., Волкова О.Н та ін. З

їхніх праць можна виділити протиріччя між численними підходами до практики роботи та недостатньою оформленості особливостей соціокультурної реабілітації молодих інвалідів [3, с. 16].

Соціокультурна реабілітація являє собою більш чи менш свідомі зміни, через які проходить молода інвалід в результаті трансформації, зміни ситуації. Зміни постійно супроводжують життя людини, тому для кожного індивіда важливо бути готовим до критичних періодів, поворотним моментам, свідомому перегляду своєї життєвої позиції в нових обставинах. Це створює реальні передумови готовності до повноцінної, активної реабілітації.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є визначення та обгрунтування основних форм і методів соціокультурної реабілітації молодих інвалідів.

Виклад основного матеріалу. Поняття соціокультурна реабілітація характеризує в узагальненому вигляді процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, які входять у поняття культури, властивою соціальної групи і суспільству в цілому, і дозволяє функціонувати індивіду в якості активного суб'єкта суспільних відносин.

Соціокультурна реабілітація – комплекс заходів включають культурологічний механізм спрямований на повернення, створення психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку і в цілому відновленню культурного статусу інваліда як особистості. Долучаючись до культури інвалід стає частиною культурної спільноти. Взагалі соціокультурна реабілітація становить важливий елемент реабілітаційної діяльності, так як задовольняє блоковану у інвалідів потреба в інформації, в отриманні соціальних, культурних послуг, доступних видах творчості. Соціокультурна діяльність виступає найважливішим соціалізується фактором, долучаючи людей до спілкування, узгодженню дій, відновлюючи їх самооцінку.

Сутність соціальної реабілітації полягає в тому, що в процесі її людина формується як член того суспільства, до якого він належить. Проблеми інвалідності не можуть бути зрозумілі поза соціокультурного оточення людини – сім'ї, будинку-інтернату і т. д. Інвалідність, обмежені можливості людини не відносяться до розряду суто медичних явищ. Набагато більше значення для розуміння цієї проблеми і подолання її наслідків мають соціально-медичні, соціальні, економічні, психологічні й інші фактори. Саме тому технології допомоги інвалідам – дорослим і дітям – грунтуються на соціально-екологічної моделі соціальної роботи. Відповідно до цієї моделі люди з обмеженими можливостями відчувають функціональні утруднення не тільки внаслідок захворювання, відхилення або недоліків розвитку, а й непристосованості фізичного і соціального оточення до їх спеціальним проблем [12].

Основними принципами соціальної реабілітації є: як можна більш ранній початок здійснення реабілітаційних заходів, безперервність і поетапність їх проведення, системність і комплексність, індивідуальний підхід.

Сутність реабілітації – не стільки відновлення здоров'я, скільки відновлення можливостей для соціального функціонування при тому стані здоров'я, яким після лікування володіє інвалід.

Соціальна реабілітація інвалідів включає в себе діяльність по соціально-побутової адаптації та соціально-середовищної реабілітації.

Соціально-побутова адаптація – це система та процес визначення оптимальних режимів громадської та сімейно-побутової діяльності інвалідів в конкретних соціально-середовищних умовах і пристосування до них інвалідів.

Соціально-середовищна орієнтація – система і процес визначення структури найбільш розвинених функцій інваліда з метою подальшого підбору на цій основі виду суспільної або сімейно-громадської діяльності.

Інвалідність дітей значно обмежує їх життєдіяльність, призводить до соціальної дезадаптації внаслідок порушення їх розвитку і зростання, втрати контролю за своєю

поведінкою, а так само здібностей до самообслуговування, пересування, орієнтації, навчання, спілкуванню, трудової діяльності в майбутньому [6, 8].

Проблеми інвалідності не можуть бути розглянуті поза соціокультурного оточення людини – сім'ї, будинку-інтернату і т. д. Інвалідність, обмежені можливості людини не відносяться до числа чисто медичних явищ. Велике значення для розуміння цієї проблеми і подолання її наслідків має соціокультурна реабілітація.

Взагалі соціокультурна реабілітація становить важливий елемент реабілітаційної діяльності, так як задовольняє блоковану у інвалідів потреба в інформації, в отриманні соціальних, культурних послуг, доступних видах творчості. Соціокультурна діяльність виступає найважливішим соціалізується фактором, долучаючи людей до спілкування, узгодженню дій, відновлюючи їх самооцінку.

Соціокультурна реабілітація особистості – це складний процес її взаємодії з соціальним середовищем, в результаті якого формуються якості людини, як справжнього суб'єкта суспільних відносин. За кордоном проводиться ряд програм, присвячених соціокультурної реабілітації молодих інвалідів. Розглянемо це на прикладі зарубіжних організацій. За кордоном можна виділити дві моделі соціального обслуговування населення – європейську та американську. В Америці акцент зміщується у бік опори на власні сили, особисту ініціативу, вивільнення від впливу державних структур. У США інваліди в першу чергу забезпечуються пенсією і страхуванням від нещасних випадків. Організується обслуговування. Допомога інвалідам здійснюється за допомогою спеціалізованих інвалідних організації та фондів, так як муніціпалетети залучають їх для надання інвалідам значної частини належних за законом послуг [9, с. 56].

Основними серед них є: житлово-побутове пристрій, транспорт, надання роботи, навчання, адаптація, виплата спеціальних посібників і компенсацій. Останні передбачені для проведення заходів соціально-реабілітаційного характеру, що сприяють підвищенню дієздатності інваліда, а також на протезування, професійну підготовку або загальну освіту. Дуже цікава практика соціального обслуговування інвалідів і людей, які мають фізичні вади, у Великобританії. Існує кілька типів денних центрів, в яких працюють команди, що включають в себе не тільки соціальних працівників, але і психологів, терапевтів, штат медсестер, інструкторів та вчителів. Центри підготовки дорослих та центри соціального навчання продовжують тренінг з молодими людьми, що мають труднощі в навчанні після закінчення школи. Наголос робиться на самообслуговування і придбання соціальних умінь, таких як вчинення покупок, приготування їжі, поводження з грошима, користування громадськими місцями. Це дозволяє пацієнту жити в суспільстві і розраховувати на власні сили. У центрах також проводяться заняття з малювання, рукоділля, роботі по дереву, фізкультури, читання та письма. Проблеми інвалідів вирішуються соціальними працівниками спільно з трудотерапевти.

Мета трудотерапії – корекція фізичного та психологічного стані інвалідів допомогою спецефіческоі діяльності, здійснюваної для надання допомоги інвалідам та досягнення їх незалежності у всіх аспектах повсякденного життя. У функції трудотерапевти входять: оцінка стану інваліда, терапевтична активність (поради, підтримка, підбір та встановлення обладнання, підбадьорювання, методи трудотерапевтичного лікування), надання максимуму незалежності інваліду та поліпшення якості його життя. Робота трудотерапевти багатогранна. Допомога та підтримка клієнта трудотерапевти підбирається конкретно під кожен індивідуальний випадок. Для полегшення життєдіяльності існує маса різних реабілітаційних фірм, які можуть надати за замовленням інваліда (або по обраному каталогу) будь-яке обладнання, інструменти або засоби для полегшення життя (спеціальні сидіння в ванну, кругові ложки і виделки, а також різне фізіотерапевтичне обладнання) [7, 10].

Використовується такий метод, як окупаційна терапія – терапія повсякденними заняттями – форма професійної соціальної роботи, існуюча в більшості країн світу і займає важливе місце в команді фахівців соціальної роботи, охорони здоров'я, освіти. Дана терапія є інтегральною частиною комплексної медичної, соціальної та психолого-

педагогічної реабілітації. Це необхідний компонент ефективної допомоги людям, що зазнають труднощі в повсякденних ситуаціях. Застосування окупаційної терапії досить широко – починаючи від стимуляції рефлексів недоношене немовля до забезпечення безпеки і незалежності слабкого літньої людини. Таким чином, як напрямок в соціальній реабілітації окупаційна терапія має дві сторони: реабілітаційну, спрямовану на продуктивну діяльність за власним обслуговуванню (умивання причісування), і терапевтичну, спрямовану на відновлення загубленого навику за допомогою різних методів і спецмального устаткування (в'язання, шиття).

Окупаційна терапія необхідна підліткам та молоді з проблемами: – сімейної і соціальної адаптації-алкогольної або наркотичної залежності, соціопатології поведінки, розлади апетиту-неврологічної недостатності на грунті травм, поранень головного і спинного мозку-ортопедичних обмежень на грунті нещасного випадку або захворювання-нервово-психічних розладів і труднощів у навчання. Окупаційна терапія для підлітків і молодих людей дозволить: – поліпшити сенсорику і моторику-збільшити мобільність, силу витривалість-полегшити звикання до протезів і перевіряти їх функціонування-стимулювати здорові, продуктивні взаємини-отримати передпрофесійні і професійні навички [12].

У Росії в центрі для інвалідів «Південне Бутово» активно застосовується метод терапії природою. Це допомагає молодим інвалідам освоювати художньо-творчу діяльність в рамках соціокультурної роботи, а також засобом оптимізації всього реабілітаційного процесу. Під оптимізацією процесу розуміється поліпшення його якості, як в аспекті результативності, так і ефективності. Підвищення якості реабілітаційної роботи при використанні природних матеріалів пов'язано з тим, що всі ці матеріали самі по собі володіють потужними стимулюючими і активізаційними властивостями. Поєднання різних стимулів (зорових і тактильних відчуттів), підкріплене активним (вербальним або невербальним) взаємодією з фахівцем, активізують пізнавальні психічні процеси дитини, регулюють його емоційно-вольову сферу, розвивають і коректують рухові здібності, тобто комплексно впливають на його реабілітаційний потенціал. Велике значення надається такому виду, як бібліотерапія. Вона ставить певні завдання перед співробітниками бібліотек. До них відносяться: – виховання позитивної самооцінки (у молодих інвалідів вона часто занижена), виникнення почуття життєрадісності; – відновлення адаптаційних можливостей особистості, тобто розвиток навичок спілкування та взаємодії з навколишнім світом; – виховання почуття соціальної значущості (замість почуття "соціальної малоцінності" , про який писав Л.С. Виготський) і вибудовування на цій основі перспектив і життєвих планів дитини-інваліда з обмеженими можливостями; – розвиток літературних здібностей юних читачів; – подолання почуття відчуженості дитини-інваліда від соціуму, подолання почуття ворожості навколишнього світу, обумовленого неуважним, а іноді і зневажливим ставленням людей до дітей з обмеженими можливостями; – відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності; – допомога в наданні медичної, психологічної та педагогічної реабілітації, здійснюваної зусиллями різних соціальних інститутів [1, с. 45].

Наприклад, в Тюменській обласній науковій бібліотеці ім. Д. І. Менделєєва. при Новочебоксарськ міській бібліотеці імені М. І. Полоруссова-Шелебі створений клуб «Світло" Надії". Важливим напрямком в діяльності бібліотеки є масова робота з читачем. Культурно-дозвіллєва діяльність центру представлена клубом спілкування "Надія". На базі бібліотеки клуб працює з 1999 року, має свій статут, актив з 5 чоловік, працює за планом. Членами клубу є молоді люди з обмеженими фізичними можливостями у віці від 20 до 35 років. При клубі організовуються читацькі конференції, свята, поетичні вечори, вечори-зустрічі, "круглі столи", бесіди і огляди. Члени клубу є не тільки слухачами, але і помічниками в організації зустрічей.

У Росії існує Калузької обласної бібліотеки для сліпих ім. М. Островського. Модель соціокультурної реабілітації включає в себе наступні види діяльності: соціальна, культурна, психологічна, педагогічна, професійна, громадська, соціально-економічна,

медична, фізична, юридична. Колектив обласної бібліотеки для сліпих спільно з завідуючими відділами Муніципальних утворень за підтримки глав Адміністрацій районів щорічно проводить семінари, конференції, спрямовані на підвищення професійного рівня фахівців установ культури і фахівців соціальної сфери.

У програму семінарів виносяться наступні проблеми:

- Соціокультурна діяльність як засіб формування толерантного ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями.
- Регіональна бібліотека для сліпих у системі соціокультурної реабілітації інвалідів по зору.
- Дозвілля як форма формування толерантної свідомості в суспільстві по відношенню до інвалідів.
- Комплектування фондів – важливий фактор доступу до інформації осіб з фізичними обмеженнями.
- Самореалізація особистості інваліда допомогою видавничої діяльності бібліотеки.
- Технології роботи установ культури і соціальних служб із соціально незахищеними людьми.
- Духовно – моральні цінності в сучасному суспільстві.
- Бібліотека для сліпих як соціальний інститут допомоги [5, 8, 9].

Таким чином, аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду соціально-культурної реабілітації молодих інвалідів дає підставу говорити про те, що безперечно розвиток даної сфери соціального захисту і підтримки розвивається досить таки стрімкими темпами практично в усіх індустріальних і постіндустріальних країнах. В даний час на території Росії існують певні види програм, які успішно втілюються в життя, тим самим допомагаючи молодим інвалідам придбати свій статус в суспільстві і дає поштовх до саморозвитку. Дані програми допомагають молодим інвалідам швидше пристосуватися до соціуму і їм простіше спілкуватися з іншими людьми. Програми допомагають заново знайти своє місце в житті і знайти для себе нове заняття і сенс життя [5, с. 213].

Для соціокультурної реабілітації молодих інвалідів, закордоном використовуються індивідуальні та групові форми сприяння соціальній інтеграції даної категорії в суспільство. На даний момент існує багато різних форм соціокультурної реабілітації молодих інвалідів. До них можна віднести такі як: фонди, клуби, колективні творчі справи, різні секції.

Розглянемо діяльність клубу на прикладі Центру культурно-спортивної реабілітації для інвалідів по зору Санкт-Петербурзької регіональної організації ВОС. У сфері реабілітації інвалідів по зору засобами фізичної культури і спорту основними завданнями сектору по адаптивно-рухової реабілітації є: зміцнення здоров'я інвалідів по зору, в тому числі шляхом організації регулярних занять в спортивних секціях та клубах; розвиток активності сліпих та слабозорих у сфері фізичної культури і спорту шляхом пропаганди досягнень незрячих спортсменів; залучення до занять у спортивних секціях та клубах нових, перш за все, молодих інвалідів по зору; організація спортивних змагань та навчально-тренувальних зборів з метою підвищення рівня майстерності спортсменів – інвалідів по зору; забезпечення участі інвалідів по зору в міжнародних, та регіональних змаганнях, чемпіонатах і першостях. Сектором з адаптивно-рухової реабілітації організовано роботу секцій по 9 видів спорту: плавання, спортивних ігор (голбол, міні-футбол), дзюдо, легкої атлетики, лижам, велотандему, шахів та шашок. Сектор розпорядженні універсальної спортивною базою, в яку входять спортивний зал і шахово-шашковий клуб.

Головним завданням народного музею історії Санкт-Петербурзької організації ВОС є пропаганда здібностей незрячих людей жити повноцінним різноманітним життям, бути корисними членами суспільства. Активно соціокультурна реабілітація проводиться в Коломенському Центрі реабілітації інвалідів. Використання юморотерапії в соціокультурній реабілітації є запорукою отримання позитивних емоцій, свята служать розширенню соціального досвіду (празднікотерапія). Поїздки на автобусі в інші міста –

невеликі подорожі – дозволяють відчути єдність колективу, спільність поглядів, знайти близьку собі по духу людину і зав'язати з ним більш близькі стосунки [8, с.104].

Досягнення технології для інвалідів по зору виступають не тільки як розважальні, а як засобу реабілітації. Серед них: музикотерапія, казкотерапія, театральне мистецтво, клубні технології, бібліотекотерапія. Інваліди мають можливість спілкуватися, проявляти себе, показувати свої здібності. Проведення спокійного пасивного часу: читання, прослуховування радіо передач, спілкування з іншими людьми у вигляді відвідин вечорів та інші розважальних заходів. На заняття інваліди по зору доставляються автотранспортом центру. Так молоді інваліди взяли участь у «Святочних посиденьках». У центрі створені основні види дозвільних технологій для інвалідів та їх сімей. Інваліди займаються художньою, прикладним творчістю. Для реабілітантів пілотного проекту створюються досягав ритуали, проводяться свята, обряди, конкурси та ін У Новокузнецьку створені два структурних підрозділи ВОІ: «клин» (клуб інвалідів-колясочників) і молодіжне об'єднання «Стимул». Хлопці стали виїжджати на спортивні заходи-вони беруть участь у змаганнях від міського рівня до міжрегіональних Паралімпіади, в творчих конкурсах і фестивалях, КВНах, сімейних вечорах, ставлять спектаклі не тільки в Новокузнецьку, але і в інших містах Росії [9, с.26].

Проводяться щорічні «Сибірські робінзонади», де хлопці знаходяться в природних природних умовах, живуть у наметах, самостійно себе обслуговують, беруть участь у спортивних змаганнях, проводять конкурс шукачів скарбів, веселі естафети. Головний постулат «робінзонада»: що не зможу один, зробимо разом усією командою. Фахівці бібліотеки розробили проект інформаційного центру «Крила» для людей з інвалідністю. В рамках проекту відбувся цикл семінарів за темою «Філософія незалежного життя». Результат перевершив всі очікування: люди з фізичними обмеженнями на ділі вирішили довести, що подолати бар'єри можна, варто тільки захотіти. У стінах бібліотеки ім. Н.В. Гоголя відбулася фотовиставка «Живи ...» – розповідь про життя людей з інвалідністю в країні Робінзон, а потім вона стала пересувною, бажаним гостем у різних організаціях міст Кузбасу. Активно ведеться робота молодіжного об'єднання «Стимул»: вони проводять «Уроки доброти» в школах, використовуючи добірки фотографій. Таким чином вони прокладають «міст» між простими людьми і інвалідами.

Соціокультурна реабілітація молодих інвалідів є однією з найактуальніших проблем сучасної соціальної роботи. Неухильне зростання кількості молодих інвалідів з одного боку викликає збільшення уваги до кожного з них незалежно від його фізичних, психічних та інтелектуальних можливостей, з іншого боку викликає прагнення суспільства підвищення цінності особистості і необхідності захищати її права. Історія розвитку проблеми інвалідності свідчить про проходження складного шляху від фізичного знищення, невизнання, ізоляції неповноцінних членів суспільства до необхідності інтеграції осіб з обмеженими можливостями та створення безбар'єрного середовища життєдіяльності. Іншими словами, інвалідність сьогодні стає проблемою не тільки однієї людини або групи людей, а всього суспільства в цілому.

Особливостями соціокультурної реабілітації молодих інвалідів – є: формування власної активності у відношенні своїх життєвих проблем; розвиток оптимізму як зосередженості на позитивних сторонах життя; формування умінь вибирати сприятливе середовище для самореалізації; освоєння сукупності цінностей, ідеалів і норм поведінки тієї чи іншої соціальної ролі; формування гнучкого пристосування до швидко мінливих умов навколишнього середовища. Для більш структурного сприйняття проблем молодого інваліда можна виділити дві групи факторів призводять до їх виникнення: об'єктивні, залежні від навколишньої дійсності і суб'єктивні, що залежать безпосередньо від самого молодого інваліда [4, 5, 8].

До об'єктивних належать: негативне сприйняття молодого інваліда суспільством; відсутність прагнення здорових людей інтегрувати молодих інвалідів у суспільство; малозабезпеченість; низький рівень соціального забезпечення, захисту і допомоги молодим інвалідам, не впорядкованість житлових і громадських ділянок для

користування молодих інвалідів; відсутність батьків та родичів як найважливішого джерела моральної і матеріальної підтримки молодого інваліда; вікові та освітні характеристики; нищість соціального статусу. А до суб'єктивних можна віднести: життєва позиція, яка полягає в пасивності і не прагненні відчувати себе повноцінним членом суспільства через рух і діяльність; психологічний усвідомлення себе, недооцінка своїх можливостей, прихованого особистісного потенціалу; відсутність життєвих цілей, установок; реабілітаційний та адаптаційний потенціал молодого інваліда; відторгненню від соціуму (замкнутість, агресивність); бажання навчатися, працювати, жити [1, с. 76].

Висновки. Аналіз зарубіжного досвіду соціокультурної реабілітації молодих інвалідів дає підставу говорити про те, що безперечно розвиток даної сфери соціального захисту і підтримки розвивається досить таки стрімкими темпами практично в усіх індустріальних і постіндустріальних країнах. Для соціокультурної реабілітації інвалідів, закордоном використовуються індивідуальні та групові форми сприяння соціальній інтеграції даної категорії в суспільство. За кордоном практикуються такі форми сприяння соціокультурній реабілітації як трудотерапія (Великобританія), велика опора робиться на «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН, крім цього великий акцент робиться на оккупаційною терапію. Але слід зазначити, що зарубіжні країни на багато випереджають Україну за технологіями і системі організації соціокультурної реабілітації молодих інвалідів, це можна побачити на прикладі організації навчання за допомогою ігор, спеціально розроблених вченими для категорії молодих інвалідів. Безсумнівно, при такому темпі розвитку даної сфери соціального обслуговування молодих інвалідів через кілька років вона стане набагато сучасніше і удосконалити.

Всі ці форми соціокультурної реабілітації формують у молодих інвалідів позитивне ставлення, як до себе, так і до навколишнього світу, активну життєву позицію, позитивну оцінку і ставлення до свого становища, а також поступово починає проявлятися і з толком використовуватися особистісний потенціал молодої людини. Але також слід враховувати те, що соціокультурна реабілітація може успішно здійснюватися лише при комплексі проведених індивідуальних і групових заходів, неодмінно при своєчасному і доцільному їх застосуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.

2. Жить инвалидом, но не быть им. Сборник. / Под ред. Л. Л. Коноплина. – Екатеринбург, 2000.

3. Игнатьева С.А., Ялпаева Н.В. Реабилитация детей с различными видами патологии. – Курск: КГМУ, 2002.

4. Комплексная реабилитация инвалидов. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.В. Зозули. – М.: «Академия», 2005. – 304 с.

5. Нестерова Г.Ф. Социальная работа с пожилыми и инвалидами: учебник для студ. сред. проф. образования / Г.Ф. Нестерова, С.С. Лебедева, С.В.Васильев. – М.: Издательский центр «Академия»,2009. – 288 с.

6. Основы социальной работы: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, О.Н. Бессонова и др.; под ред. Н.Ф. Басова. – 3-е изд., испр. – М.; Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

7. Адаптация социальная // Психологический словарь. М.: Педагогика-пресс, 2006.

8. Основы социальной работы: Учебник/Отв. ред. П.Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М: ИНФРА-М, 2006. – 560 с. – (Высшее образование).

9. Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2006. – 208 с.

10. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей – инвалидов. Учебное пособие / Под ред. С.М. Безух и С.С. Лебедевой. – СПб., 2006. – 112 с.

11. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – 240 с.

12. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с.

13. Актуальные проблемы социальной работы / Под ред. Бородкиной О.И., Григорьевой И.А. СПб. , 2005.

14. Иващенко Г. М., Е. Н.Ким. «Об опыте работы по социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями в Московском клубе «Контакты-1». Президентская программа "Дети России".

15. Горячева Т. Г. Психологическая помощь детям и их семьям // Мир психологии. 1998. №2.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вайнола Р. Х.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абишева Эльмира Даулетовна — кандидат психологических наук, доцент, Жетысуский Государственный университет им. И. Жансугурова (Талдыкорган, Республика Казахстан)

Басюк Леся Богданівна — ДВНЗ «Криворізький національний університет» (Кривий Ріг, Україна)

Бенера Валентина Єфремівна — доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Груць Галина Михайлівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та гендерної рівності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

Демченко Олександра Йосипівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

Дзюбенко Ірина Анатоліївна — аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Умань, Україна)

Изосимова Инесса Александровна — магистрант, Жетысуский Государственный университет им. И. Жансугурова (Талдыкорган, Республика Казахстан)

Колесник Наталія Євгенівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)

Комінярська Ірина Миколаївна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Кочерга Ольга Миколаївна — кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії шкільної педагогіки та психології, Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка (Прилуки, Україна)

Красовська Ольга Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (Рівне, Україна)
Куля Ева	кандидат исторических наук, доцент Университета Яна Кохановского (Кельце, Польша)
Курач Микола Станіславович	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Лопатич Рита Володимирівна	викладач Криворізького національного університету (Кривий Ріг, Україна)
Мархева Оксана Євгенівна	викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький педагогічний інститут державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (Кривий Ріг, Україна)
Міськова Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (Рівне, Україна)
Новак Олена Мусіївна	дошкільний навчальний заклад № 48, (м. Хмельницький, Україна)
Новикова Катерина Володимирівна	асистент кафедри германської філології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут (Макіївка, Україна)
Онищук Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Осадченко Інна Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості, завідувач Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Яна Амоса Коменського, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Умань, Україна)

Палієнка Анна Михайлівна	викладач кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)
Пасічник Олена Василівна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та літератури, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Пенковска Мажена	доктор педагогических наук, заведующая кафедрой истории воспитания и организации просвещения, Университет Яна Кохановского (Польша, Кельце)
Попова Діана Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука (Рівне, Україна)
Приймас Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Савченко Карина Юріївна	асистент кафедри дошкільної освіти, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національного університету» (Кривий Ріг, Україна)
Сич Юлія Іванівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Ізмаїл, Україна)
Славомір Сліва	доктор філософії, доцент, заступник декана педагогічного факультету Вищої школи управління та адміністрації в м. Ополє (Ополє, Польща)
Соколюк Олена В'ячеславівна	лаборант кафедри фізичної реабілітації і валеології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Солодка Анжеліка Костянтинівн	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Миколаївський державний університет ім. В. О. Сухомлинського, докторант Інституту проблем виховання НАПН України (Київ, Україна)

Толипов Уткир Каршиевич	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Узбекский Государственный институт исскуства и культуры (Ташкент, Республика Узбекистан)
Чернишенко Олена Ігорівна	викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Київський університет ім. Б. Грнченка, аспірант кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
Шинкаренко В'ячеслав В'ячеславович	аспірант, викладач кафедри педагогіки, «Криворізький національний університет» Криворізький педагогічний інститут (Кривий Ріг, Україна)
Янкович Олександра Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Абишева Э. Д. 150
Басюк Л. Б. 87
Бенера В. Є. 3
Груць Г. М. 122
Демченко О. Й. 18
Дзюбенко І. А. 31
Изосимова И. А. 150
Колесник Н. Є. 34
Комінярська І. М. 91
Кочерга О. М. 39
Красовська О. О. 65
Куля Е. 47
Курач М. С. 51
Лопатич Р. В. 94
Мархева О. Є. 98
Міськова Н. М. 70
Новак О. М. 74
Новикова К. В. 154
Онищук І. А. 131
Осадченко І. І. 78
Палієнка А. М 103
Пасічник О. В. 91
Пенковска М. 47
Попова Д. А. 23
Приймас Н. В. 140
Савченко К. Ю. 109
Сич Ю. І. 82
Славомір С. 160
Соколюк О. В. 55
Солодка А. К. 113
Толипов У. К. 166
Чернишенко О. І. 171
Шинкаренко В. В. 147
Янкович О. І. 59

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....3
Бенера В. Є. Ретродосвід підготовки наукових кадрів у вищих закладах освіти: ІІ пол. ХІХ – поч. ХХ ст. 3
Демченко О. Й. Значення впровадження національних стандартів в Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ століття для реформування системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи…. .....…….18
Попова Д. А. Полікультурна освіта майбутніх фахівців у зарубіжній педагогіці: історико-педагогічний аналіз.....23

ВИЩА ОСВІТА.....31
Дзюбенко І. А. Інноваційний підхід до формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.....31
Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання.....34
Кочерга О. М. Орієнтація педагогічної практики студентів педагогічного коледжу на формування соціально відповідальної особистості вчителя.....39
Куля Е., Пенковска М. На пути к единству европейской системы высшего образования. элементы болонского процесса, содействующие мобильности студентов.....47
Курач М. С. Використання етнодизайну в процесі трудової підготовки молоді.....51
Соколюк О. В. Використання інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів основ здоров'я.....55
Янкович О. І. Підготовка майбутнього вчителя до цілетворення у навчальній діяльності59

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....65
Красовська О. О. Методичні засади реалізації інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти.....65
Міськова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання інноваційних технологій у процесі викладання математики.....70
Новак О. М. Модель підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі у сучасних умовах.....74
Осадченко І. І. Сутність дидактичної одиниці технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.....78
Сич Ю. І. Педагогічне спрямування соціалізації молодшого школяра як інноваційний підхід до професійної підготовки вчителя.....82

ЛІНГВОДИДАКТИКА.....87
Басюк Л. Б. Ґендерна орієнтація підручників з української літератури у руслі болонського процесу.....87
Комінярська І. М., Пасічник О. В. Типологія уроків літератури в школі як методична проблема та шляхи її розв'язання.....91
Лопатич Р. В. Педагогічні умови формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.....94
Мархева О. Є. Компетентності як структурні компоненти професійних кваліфікацій учителів іноземних мов.....98
Палієнка А. М. Розвиток критичного мислення майбутніх журналістів.....103
Савченко К. Ю. Модернізація якісної освіти майбутнього вчителя філологічних дисциплін.....109
Солодка А. К. Система оценивания готовности участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию.....113

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ 122
Груць Г. М. Основи формування духовної культури студентської молоді....122
Онищук І. А. Музична діяльність як засіб самовираження зростаючої особистості 131
Приймас Н. В. Мистецтво художнього слова як джерело формування та розвитку особистості 140
Шинкаренко В. В. Методичне забезпечення вчителів початкової ланки до систематичної та цілеспрямованої роботи щодо формування етно-художньої культур 147

ЗА РУБЕЖЕМ 150
Абишева Э. Д., Изосимова И. А. Психологическое развитие студентов на занятиях английского языка с использованием интерактивных методов обучения....150
Новикова К. В. Основні тенденції процесу вступу обдарованих студентів до вищих навчальних закладів США 154
Sławomir Ś. Działania profilaktyczne wobec dzieci i młodzieży w polskim systemie opiekuńczo-wychowawczym....160
Толипов У. К. Профессионально-личностные компетенции педагога....166

ВИВЧАЄМО ДОСВІД 171
Чернишенко О. І. Соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів, зарубіжний досвід 171

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 179
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК....183

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 1

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянюк І. О., Невідомська Л. М.
Технічний редактор – Киричок С. В.
Комп'ютерна верстка – Ящук Л. В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей) відповідають автори.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.
Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 18.07.2013 р. Зам. № 203.
Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 22,4.
Тираж 300 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.