

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Збірник наукових праць

Частина 1

№ 10, 2014

ББК 74.580.2
УДК 371.13
П 78

ISSN 2307-4914
Problemi підготовки сучасного вчителâ
Probl. підgot. sučas. včitelâ

Науковий збірник. Виходить 2 рази на рік.
Заснований у 2010 році. Засновник: Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 17132–5902Р від 08.10.2010 р.

Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України
(Бюлетень ВАК України № 4, 2011 р.),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
(постанова президії ВАК України від 23 лютого 2011 р., № 1–05/2)

Редакційна колегія:

Побірченко Н. С. (*головний редактор*), Ярошинська О. О. (*заступник головного редактора*), Євтух М. Б., Коберник О. М., Кузь В. Г., Луговий В. І., Мартинюк М. Т., Пащенко Д. І., Сивачук Н. П., Ярошенко О. Г.

Рецензенти:

Адаменко О. В., доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, декан факультету допрофесійної підготовки

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, головний науковий співробітник відділу ТМГО Інституту вищої освіти АПН України

*Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 20 жовтня 2014 р.)*

П 78 Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (*гол. ред.*) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 10. – Частина 1. – 323 с.

ББК 74.580.2

У науковому збірнику розкриваються результати досліджень у галузі педагогічної освіти в Україні, здійснюється інформування суспільства про дослідження проблем підготовки сучасного вчителя. Призначений для докторантів, аспірантів, викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, усіх тих, хто цікавиться проблемами професійної педагогічної підготовки.

© Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, 2014

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

Ірина Акуленко

Структурування та змістове наповнення навчальної програми дисципліни «Методика навчання математики в профільній школі» 7

Юлія Бойко

Сутнісні характеристики формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентської молоді 16

Ілона Бойчевська

Особливості вивчення німецької мови як другої іноземної у загальноосвітніх навчальних закладах України 25

Галина Бондар

Організаційно-педагогічні умови формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін 31

Ліана Бурчак, Станіслав Бурчак

Проблема підготовки майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів школярів 36

Леся Височан

Здоров'язберігаючий компонент діяльності вчителя початкових класів 41

Наталя Гут

Навчання перекладу фахової лексики студентів психологічних спеціальностей 50

Тетяна Дятленко

Застосування інтерактивних вправ на практичних заняттях з «Методики викладання української літератури» 56

Лілія Козел

Особливості діяльності вчителя при застосуванні безбального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів 62

Світлана Кухарьонук, Ірина Свириденко

Формування лексичної соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей ВНЗ 71

Тетяна Ларіна

Підсистема вправ для формування лексичної компетенції у студентів початкового етапу мовної спеціальності 77

Валентина Мелаш, Анастасія Варениченко

Концептуальні підходи екологізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів 83

Людмила Нагорнюк

Перспективні напрями медіаосвіти в іншомовній підготовці майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України 88

Тетяна Назаренко

Методичні особливості роботи вчителя географії з підручником 94

Галина Непомняща

Підготовка вчителя до формування обчислювальних навичок у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу 102

Олена Ярошинська

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема 110

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Наталія Дзямуч

Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій 120

Наталія Карапузова

Технологія організації навчального процесу з перепідготовки спеціалістів у педагогічних вишах 125

Лариса Поштарук

Інноваційні форми організації навчальної діяльності студентської молоді на заняттях з біології 132

Тетяна Фефілова

Нові інформаційні технології навчання в роботі вчителів початкової ланки 138

Наталія Цимбал

Електронні навчальні посібники в системі підготовки майбутніх учителів 144

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ірина Барабаш

Формування професійної мовно-літературної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема 152

Олена Біла

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери на основі компетентнісного підходу 158

Наталія Борбич

Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема 166

Катерина Гораш Інноваційні складові особистості сучасного педагога	171
Інна Коваль Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу	180
Олена Козіна Вплив української народної пісні на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики	189
Вікторія Полєхіна Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами педагогічного краєзнавства	194
Леся Станчук Організаційна культура викладачів циклової комісії суспільних дисциплін	200
Віталій Ткаченко Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музики	207
Станіслав Ткачук Актуальні проблеми професійно-технологічної підготовки вчителів технологій	213
Ірина Цар Теоретичні передумови формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя-гуманітарія	219

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

Марина Кугай Мета та завдання екологічного виховання як педагогічної категорії	226
Вікторія Рагозіна Вивчення особливостей організації естетичного виховання і розвитку дітей раннього віку у ДНЗ України	231
Альона Скрипник Етапи становлення і розвитку системи соціального піклування, влаштування та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в США	240

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Оксана Браславська Особливості вітчизняної географічної освіти: історичні аспекти XX століття	248
Зоя Гуріч Підготовка вчителів образотворчого мистецтва в спеціалізованих закладах освіти у другій половині XIX – на початку XX ст.	253

Юлія Клименко

Людвік Заменгоф – творець міжнародної планової мови «есперанто» 259

Ольга Матрос

Вивчення Іваном Васильовичем Лучицьким досвіду навчання історії
у закордонних відрядженнях 267

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Марія Винарчик

Оцінювання якості білінгвальної освіти у європейській школі 274

Ігор Жерноклєєв

Диверсифікація змісту підготовки майбутніх учителів технологій
у країнах Північної Європи 280

Тетяна Кучай

Організація навчального процесу в університетах Японії 286

НАШІ АВТОРИ 297

АННОТАЦИИ 301

ANNOTATION 313

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

УДК 371.124:54

Ірина Акуленко

**СТРУКТУРУВАННЯ ТА ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ
НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДИСЦИПЛІНИ
«МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ»**

У статті розглянуто особливості структури та змісту навчальної програми дисципліни «Методика навчання математики у профільній школі», яка є складовою системи компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи. Обґрунтовано традиційні (цілі, завдання курсу, перелік знань, умінь, тематика і зміст лекцій, тематика практичних, лабораторних занять, завдання для самостійної роботи студентів, перелік літератури, інформаційних ресурсів) та інноваційні (перелік методичних компетенцій, технологічна карта оволодіння методичними компетенціями, когнітивно-змістові комплекси) розділи програми.

Ключові слова: навчальна програма, компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи.

Методична підготовка майбутнього вчителя являє собою один із важливих складників у системі його фахової підготовки. Нові грані її актуального вдосконалення з'являються в умовах запровадження профільної диференціації в старшій ланці загальної середньої освіти. У Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року [1] наголошено, що в сучасних умовах запити стосовно результатів профільної математичної освіти індукують процеси модернізації й у системі методичної підготовки майбутніх учителів. Наші дослідження зафіксували, по-перше, розрив між сучасними вимогами до рівня методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи та реальною практикою її реалізації у ВНЗ, по-друге, визнання в педагогічній теорії необхідності запровадження компетентнісного підходу для підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя.

Здійснений нами [2] аналіз досліджень та публікацій виявив, що методологію цього підходу науковці розробляють у кількох напрямках: формують понятійно-термінологічний апарат (Н. Бібік, Л. Гузеєв, М. Євтух, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, А. Маркова, О. Пометун, А. Хуторський та ін.), обґрунтовують ієрархію компетентностей як

результату освітнього процесу (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Глузман, М. Ігнатенко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Локшина, В. Моторіна, О. Овчарук, Н. Остапенко, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Родигіна, С. Раков, О. Савченко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, С. Трубачева та ін.), аналізують окремі аспекти формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики (В. Адольф, Н. Кучугова, О. Ларіонова, О. Лебедєва, І. Малова, В. Моторіна, О. Матяш, О. Скафа, С. Скворцова, Н. Стефанова, Л. Шкеріна та ін.).

Серед наукових розвідок представлені роботи, в яких формування методичної компетентності у студентів математичних спеціальностей ВНЗ як майбутніх учителів математики пов'язується із формуванням їхньої методичної культури (І. Новік [5]), технологічної грамотності (В. Моторіна [6]), із пріоритетністю технологічних знань у змісті методичної підготовки (Н. Стефанова [7]), з акцентуванням на професійній спрямованості загальнонаукової та спеціальної математичної підготовки, на посиленні науково-теоретичної та практичної (Г. Луканкін [8]), а також евристичної (О. Скафа [11]) складової, із пріоритетністю розвивального характеру методичної підготовки вчителя математики (С. Семенець [9]), з інтеграцією особистісного й розвивального підходів у методичній підготовці майбутнього фахівця (Н. Кучугова [10]). Таким чином, соціально-педагогічна дійсність актуалізує процеси активації нових педагогічних ідей, теорій, методичних надбань для методичної підготовки майбутнього вчителя математики, спрямованої на формування у майбутнього фахівця методичної компетентності впродовж його навчання у вищій школі.

Формування методичної компетентності у майбутнього вчителя математики профільної школи необхідно розглядати як узаємопов'язані, взаємодоповнювальні та взаємозумовлені процеси: 1) формування методичних знань і вмінь як основи становлення методичної компетентності; 2) набуття досвіду різних видів методичної діяльності, результатом якого є психологічна готовність до цього виду професійної діяльності і спроможність самостійно, відповідально й ефективно виконувати всі види методичної діяльності, які реалізує вчитель у навчанні математики в старшій ланці загальноосвітньої школи; 3) формування особистісно-професійної позиції студентів та ціннісного ставлення до категорій дидактики математики.

Компетентнісно орієнтована методична підготовка студентів математичних спеціальностей ВНЗ як майбутніх учителів математики профільної школи [2] ґрунтується на основі оволодіння ними освітньо-професійною програмою «Методична підготовка вчителя математики» (ОКР бакалавр), засвоєних на попередніх етапах методичної підготовки загальних закономірностей формування математичних понять, фактів, способів діяльності й умінь учнів основної та старшої школи, початкових методологічних уявлень студентів про роль і місце математичного моделювання в різних галузях знань. Система компетентнісно орієнтованої методичної підго-

товки майбутнього вчителя математики старшої профільної школи реалізується у вигляді комплексу навчальних дисциплін, практик, курсів за вибором навчального закладу та за вибором студентів, дистанційних курсів, серед яких системотвірним є систематичний курс «Методика навчання математики в профільній школі».

Метою статті є характеристика структури та змісту навчальної програми курсу «Методика навчання математики в профільній школі».

Навчальна програма курсу [3] реалізує змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, спеціальної предметної, психолого-педагогічної й методичної теоретичної та практичної підготовки. У ній відображено *мету вивчення курсу*: формування молодого фахівця з рівнем методичної компетентності, достатнім для якісного виконання ним фахових функцій і розв'язування задач фахової діяльності, спроможного й готового відтворювати кращі зразки й конструювати й реалізувати елементи власної методичної системи навчання математики учнів у класах різних профілів, здатного розвивати свою професійну майстерність протягом життя, сприймати та втілювати в освітній процес інновації, адаптуватися до змін.

У програмі наведено опис предмета початкової дисципліни, схарактеризовано принципи, що складають підґрунтя компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи: 1) *гуманізації* – забезпечення особистісно орієнтованого освітнього процесу, посилення його творчої, дослідницької спрямованості, забезпечення творчої самореалізації студентів на основі врахування індивідуальних і типологічних особливостей студентів; 2) *соціалізації* методичної підготовки студентів, що передбачає змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, спеціальної предметної теоретичної і практичної підготовки та позааудиторної суспільно важливої діяльності студентів із метою включення соціальних норм у навчально-виховний процес, вбудовування їх в суб'єктний досвід особистості, подальше залучення соціального знання до системи індивідуальних смислів особистості, набуття особистого продуктивного суспільно значущого досвіду методичної діяльності; 3) *максимізації суб'єктного досвіду* студентів у виконанні різних видів методичної діяльності, розвитку творчого потенціалу, самостійності й активності в навчанні; 4) *фундаменталізації* зв'язків між світоглядно-методологічними, спеціальними фаховими математичними, психолого-педагогічними, природничо-науковими й гуманітарними знаннями; 5) *наступності й перспективності* в системі методичної підготовки студентів передбачає цілеспрямоване й систематичне опанування студентами навчальних курсів, що розкривають основні положення теорії змісту, організації й функціонування системи шкільної математичної освіти в основній і профільній школі, закономірності пізнавальних процесів в учнів різного віку на математичному матеріалі;

б) *інтеграції* теоретичної й практичної підготовки, самоосвіти й саморозвитку студентів, раціонального поєднання колективної, групової та індивідуальної форм роботи, проблемно-ситуативної організації навчання, діалогізації та суб'єкт-суб'єктності у процесі педагогічної взаємодії; 7) *варіативності*, гнучкості й динамічності у процесуальній складовій; 8) *модульності* у змістовій складовій; 9) *узгодженого опанування студентом системи методичних компетенцій і формування методичної компетентності* майбутнього вчителя математики профільної школи.

Основна мета вивчення курсу декомпонована у низці завдань:

1. Забезпечити мотиваційно-ціннісну зорієнтованість майбутнього фахівця на самостійне, відповідальне й ефективне здійснення методичної діяльності, формуючи ціннісне ставлення до категорій дидактики математики (аксіологічний аспект).

2. Створити умови для вдосконалення науково-теоретичної підготовки студентів із загальної методики та окремих методик навчання математики та спроектувати її в площину навчання математики в старшій ланці загальної середньої освіти (гносеологічний аспект): 1) показати особливості загальноосвітньої, професійно пропедевтичної, спеціалізуючої функцій курсу математики, який вивчається в класах різних профілів; 2) показати взаємозв'язок змісту навчання математики в класах різних профілів з математикою як наукою та з математичним апаратом, що використовується для вивчення процесів і явищ у різних галузях знань; 3) імплементувати взаємозв'язок елементів методичної системи навчання математики в профільній школі з математикою як наукою та з методикою навчання профільних дисциплін; 4) розкрити цілі й завдання навчання математики в профільній школі (на рівні стандарту, на академічному та профільному рівнях); 5) виявити особливості змісту, методів і прийомів, організаційних форм і засобів навчання математики учнів у класах різних профілів; 6) удосконалити математичну підготовку студентів у контексті встановлення й реалізації міжпредметних зв'язків математики та профільних дисциплін, реалізації етапів математичного моделювання процесів і явищ у різних галузях знань; 7) ознайомити студентів із передовим досвідом кращих учителів математики України, із сучасними формами, засобами, що застосовуються в навчальному процесі в класах різних профілів.

3. Забезпечити поєднання теоретичної і практичної підготовки, а також максимізацію суб'єктного досвіду студентів у здійсненні різних видів методичної діяльності під час опанування студентами системи відповідних методичних компетенцій (праксеологічний аспект).

4. Створити умови для формування психологічної готовності студентів до реалізації різних видів методичної діяльності, готуючи їх до професійної праці не лише функціонально, а й як творчих особистостей.

5. Забезпечити вироблення в студентів критичного ставлення до

результатів роботи, спроможності до продукування конструктивних ідей щодо вдосконалення своєї професійної діяльності, до самовдосконалення та включення майбутніх педагогів у методичну навчально-дослідницьку й науково-дослідницьку діяльність (особистісний аспект).

Традиційні розділи навчальної програми (мета й завдання курсу, комплекс знань й умінь) доповнено переліком методичних компетенцій, що окреслюють коло об'єктивно заданих вимог до обсягу й рівня засвоєння сукупності методичних знань, навичок, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду виконання студентами різних видів методичної діяльності. Ці компетенції забезпечують реалізацію фахових функцій учителя математики профільної школи із виконання різних видів методичної діяльності, як от: аналітико-синтетичної, моделювальної, проектувальної, конструювальної, прогнозувальної, моніторингової, діяльності з організації та керування навчанням учнів, рефлексії й оцінювання власної діяльності та діяльності учнів у процесі навчання математики у класах різних профілів.

Програма реалізує принцип модульної побудови змісту курсу і тому в ній виділено змістові модулі – логічно й структурно завершені блоки навчального матеріалу, що скомпоновані з об'єктів засвоєння (методичних об'єктів), які розкривають особливості методичних систем навчання математики в класах різних профілів.

Методичні об'єкти, що розкривають закономірності й специфіку цілей, змісту процесу й результату навчання математики в класах різних профілів, мають певні варіації залежно від профілю навчання. У зв'язку з цим у змісті курсу «Методика навчання математики в профільній школі» пропонуємо виділяти такі змістові модулі: «Окремі аспекти теорії та практики профільної диференціації навчання математики в старшій школі», «Особливості навчання шкільного курсу математики в класах суспільно-гуманітарного напрямку (рівень стандарту)», «Особливості навчання шкільного курсу математики в класах економічного профілю (суспільно-гуманітарний напрям, академічний рівень)», «Особливості навчання шкільного курсу математики в класах природничого й технологічного профілів (рівень академічний)», «Особливості навчання шкільного курсу математики в класах фізико-математичного профілю (профільний рівень)».

У межах кожного змістового модуля пропонуємо виділяти когнітивно-змістовий комплекс, що відображає інваріантні відносно профілю напрями діатропічного аналізу [2] методичних систем навчання математики в класах різних профілів. До когнітивно-змістового комплексу долучено: 1) опис психологічних особливостей учнів, які обирають певний напрям (профіль) навчання; 2) предметно-математичну компетентнісну модель випускника класу певного напрямку (профілю); 3) цільову модель навчання математики в класі відповідного напрямку (профілю) та загальні особливості прийняття цілей навчання учнями, які навчаються в класі

певного напрямку (профілю); 4) прийоми для мотивації вивчення окремих тем у класах відповідного напрямку; 5) прикладні аспекти математичних понять і фактів, що входять до обсягу основних змістових ліній шкільного курсу математики, відповідно до профілю навчання; 6) зміст цільової, змістової, організаційно-управлінської, інструментальної, рефлексивної моделей навчання окремих тем з алгебри й математичного аналізу та стереометрії в класах різних профілів; 7) характеристику вихідних позицій різних технологій навчання математики та особливостей їхнього застосування в навчанні математики учнів у класах різних профілів. Когнітивно-змістовий комплекс визначає тематику і змістове наповнення лекцій, практичних і лабораторних занять.

У початковій програмі запропоновано технологічну карту опанування студентами системи методичних компетенцій шляхом: 1) опанування змісту лекційних занять відповідно до змістових модулів, що розкривають загальні питання теорії і практики профільної диференціації навчання математики та особливості навчання математики учнів у класах різних профілів; 2) реалізації практичної частини методичної підготовки під час практичних [4] і лабораторних занять; 3) виконання низки завдань для самостійної колективної, групової та індивідуальної роботи; 4) виконання підсумкового індивідуального завдання, яке полягає у розробленні методичних рекомендацій щодо навчання певної програмової теми у класах різних профілів, підготовці й захисті реферату на одну із обраних тем, моделюванні виконання учнями учнівського проекту на обрану тему (студенти визначають тему, мету й завдання проекту, технологічну карту його виконання, вказують вимоги до презентації учнями результатів виконаної роботи, готують презентацію вчителя і зразок презентації учнів, публікацію для математичної куточка класу, математичної газети тощо).

Тематика проектів є такою: 1) вивчення модифікаційної мінливості рослин під впливом навколишнього середовища; 2) демографічна ситуація в місті та її аналіз за допомогою методів математичної статистики; 3) вивчення характеру і масштабу поширення куріння серед учнів класу (студентів факультету); 4) частотні характеристики найбільш уживаних букв в українській (англійській) мові; 5) математичні розрахунки екологічних наслідків танення льодовиків; 6) функція як математична модель в екології; 7) наближені обчислення при обробці результатів хімічних експериментів; 8) многогранники та їхні комбінації в архітектурі; 9) золотий переріз у природі та мистецтві; 10) фінансовий аналіз поточної ситуації («Що вигідніше: банк чи банка?»); 11) просторові аналоги деяких планіметричних теорем: теореми Піфагора, Чеви, Менелая; 12) симетрія правильних многогранників, група симетрій куба, групи симетрій в кристалографії; 13) групи перетворень площини, орнаменти й паркетти; 14) метод координат в кристалографії; 15) комбінаторна геометрія в інженерній справі.

У програмі наведено завдання для самостійної роботи студенти, як от такі.

Змістовий модуль 1. Загальне завдання: а) опрацюйте законодавчу й нормативно-правову документацію стосовно профільної освіти; б) проаналізуйте особливості змісту а також відбір методів і форм навчання математики на етапі допрофільної підготовки; в) опрацюйте тестові технології, які застосовують для визначення профілю навчання у ході допрофільного навчання учнів математики. *Групове завдання:* складіть бібліографічний список по проблематиці навчання математики а) у класах суспільно-гуманітарного напрямку; б) у класах хіміко-біологічного профілю; в) у класах економічного профілю; г) у класах технологічного профілю; д) у класах фізико-математичного профілю. *Індивідуальне завдання:* оберіть тему з алгебри і початків аналізу, яка вивчається у старшій школі, виконайте порівняльний аналіз програм з математики (рівень стандарту, академічний, профільний рівні) щодо вивчення обраної теми за такими лініями порівняння: місце і роль теми, пріоритетні ціннісні ставлення, які формуються в учнів у ході її вивчення, вимоги до знань і вмінь учнів, виконайте порівняльний логіко-дидактичний аналіз теми при умові її вивчення на рівні стандарту, на академічному й профільному рівнях.

Змістовий модуль 2. Загальне завдання: а) проаналізуйте зміст поняття «педагогічна технологія» «освітня технологія», «дидактична технологія», взаємозв'язок і взаємовідношення між ними; б) схарактеризуйте види педагогічних технологій, особливості педагогічних технологій проблемного, особистісно зорієнтованого навчання, задачного підходу, технології на основі індивідуалізації й рівневої диференціації навчання. *Групове завдання:* спроектуйте варіативну складову навчання математики у класі філологічного, історико-правового профілю, оберіть програму математичного курсу за вибором із варіативної складової навчання математики у класах суспільно-гуманітарного напрямку й розробіть відповідні методичні рекомендації. *Індивідуальні завдання:* змоделюйте виконання учнями учнівського проекту на обрану Вами тему (визначте тему, мету й завдання, технологічну карту, вимоги до презентації результатів виконаної роботи).

Ключовою проблемою в процесі формування методичної компетентності в студентів математичних спеціальностей ВНЗ як майбутніх учителів математики профільної школи є набуття ними протягом навчання у ВНЗ досвіду методичної діяльності, з урахуванням її специфіки й видової різноманітності в профільному навчанні математики. Тому в програмі знайшли відображення шляхи набуття майбутніми фахівцями продуктивного досвіду з виконання різних видів методичної діяльності, а саме: виконання й захист проектів, участь у рольових іграх, у роботі педагогічних майстерень, у розробці й упровадженні курсів за вибором, в організації і проведенні математичних турнірів і конкурсів, у роботі

«Школи юного науковця», у керуванні науково-дослідною роботою учнів, у підготовці учнів до захисту робіт МАН, у створенні і презентаціях портфоліо учнів, у створенні і презентації власного портфоліо.

Звичайно, для того, щоб уможливити набуття такого досвіду студентами, необхідна узгоджена діяльність багатьох ланок структури ВНЗ (кафедр, факультетів, інститутів, системи доуніверситетської підготовки, шкіл юного науковця тощо), а також загальноосвітніх навчальних закладів, яка б максимально сприяла професійній адаптації, соціалізації та самореалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Структурування та змістове наповнення навчальної програми курсу «Методика навчання математики в профільній школі» мають на меті вдосконалення науково-теоретичної підготовки студентів із загальної методики та окремих методик навчання математики, проектують її в площину навчання математики в старшій ланці загальної середньої освіти та скеровані на реалізацію провідної стратегії компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя – максимізацію суб'єктного досвіду студентів із виконання різних видів методичної діяльності у різних моделях організації навчання у ВНЗ. Подальші наукові розвідки доцільно спрямовувати на наукове обґрунтування особливостей структури та змістового наповнення інших складників навчально-методичного забезпечення компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1720-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-p>.
2. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
3. Методика навчання математики у профільній школі : навчальна програма / розробник І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 27 с.
4. Акуленко І. А. Методика навчання математики в профільній школі : методичні рекомендації до проведення практично-семінарських занять : методичний посібник для організації аудиторної та самостійної роботи студентів / І. А. Акуленко ; за заг. ред. Н. А. Тарасенкової. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2012. – 165 с.
5. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : монографія / И. А. Новик. – Минск : БГПУ, 2003. –

- 178 с.
6. Моторіна В. Г. Професійна компетентність учителя математики профільної школи : навч. посіб. для студ. природничо-математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ / В. Г. Моторіна. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 268 с.
 7. Стефанова Н. Л. Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Стефанова Наталия Леонидовна. – СПб., 1996. – 366 с.
 8. Луканкин Г. П. Научно-методические основы профессиональной подготовки учителя математики в педагогическом институте : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика)» / Г. П. Луканкин. – Л., 1989. – 59 с.
 9. Семенець С. П. Методика навчання математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навч. посібник / С. П. Семенець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 536 с.
 10. Кучугова Н. Д. Профессионально-методическая подготовка учителя математики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кучугова Нина Дмитриевна. – М., 2002. – 460 с.
 11. Скафа Е. Средства формирования методической компетентности будущего учителя в системе эвристического обучения математике / Е. Скафа // *Mathematics and Informatics : journal of education research*. – 2013. – Vol. 56. – Number 3. – С. 211–223.

Юлія Бойко

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ

В статті проводиться аналіз психолого-педагогічної літератури та досліджень науковців, які вивчали системний підхід до формування ціннісних установок до здоров'я та здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів. Визначена актуальність досліджуваної проблеми, розкриваються сутнісні характеристики досліджуваного поняття, виявлена орієнтація психолого-педагогічної науки на користь аксіологічного підходу та пошуку нових шляхів організації процесу навчання та виховання молоді згідно основ здорового способу життя. В кінці статті робляться висновки та окреслюються перспективи подальшого розвитку даної проблеми.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, цінність, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації, мотивація, ціннісні установки.

Залучення майбутнього педагога до здорового способу життя – одне з найголовніших завдань реформування й удосконалення системи освіти, і поліпшення підготовки педагогічних кадрів. Вчитель з послабленим станом здоров'я навіть при достатньо високій дидактичній підготовці не може виконувати свій професійний обов'язок на належному рівні. Розробка аксіологічного напрямку у дослідженні здорового способу життя майбутнього вчителя особливо актуальна в умовах кризи освіти і суспільства, яка склалася в сучасній Україні.

Здоровий спосіб життя студенту не можна нав'язати ззовні. Він має можливість вибору значущих для себе форм життєдіяльності і типу поведінки. Маючи своє ставлення до цінності «здоровий спосіб життя», кожний студент формує свій взірець дій і мислення.

Постає необхідність розкрити сутність та застосування понять «цінність», «ціннісне ставлення», «ціннісні орієнтації» та їх взаємозв'язок з поняттями «установка», «аксіологічна установка».

У дослідженнях психологів Л. Божович, В. Водзинської, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе розглянуто психофізіологічні механізми формування ціннісних орієнтацій через систему установок як ефективного способу дати навколишньому світу оцінку, тобто установка може визначити нашу відповідну реакцію.

Важливим для нашого дослідження представляється визначення сутнісних характеристик установки до здорового способу життя, як до

професійної цінності, що і стало метою написання даної статті.

Цінність за своєю психологічною сутністю ототожнюють з категоріями «значущість» (Н. Добринін), «установка» (Д. Узнадзе), «ставлення» (В. Мясищев), «особистісний сенс» (О. Леонтьєв).

Цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, її культуру. Вони можуть існувати як суб'єктивні утворення, що відображаються у свідомості людини. Діалектика даної аксіологічної категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Розглядаючи здоровий спосіб життя як категорію, що належить до людських цінностей, ми наповнюємо його власним змістом, опираючись при цьому на аксіологічний підхід. Сутність аксіологічного підходу до досліджуваної нами проблеми, полягає в його спрямованості на розумінні значень і на розвитку здатності студентів до осмислення феномена здорового способу життя та наділенню його певним змістом.

Отже, у світлі аксіологічного підходу здоровий спосіб життя – це історично сформована індивідуалізована цінність, що вимагає усвідомленого відношення до себе, як до мети й засобу збереження й зміцнення здоров'я, досягнення довголіття.

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Л. Савченко, Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін. Проблема формування, розвитку ціннісних орієнтацій в науково-педагогічних дослідженнях розглядається та аналізується за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий та ін.), діяльнісним (В. Анненков, Т. Брайченко, О. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новікова та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушников, М. Ситникова, О. Ярмоленко та ін.).

Розв'язання проблеми нашого дослідження потребувало аналізу сутності поняття «ціннісна орієнтація на здоровий спосіб життя» через категорію «ціннісні орієнтації». Під ціннісною орієнтацією особистості на здоровий спосіб життя О. Ігнат'єв розуміє таку установку особистості, яка визначає, спонукає і направляє її подальшу поведінку і діяльність на збереження і зміцнення свого здоров'я і здоров'я інших людей, надає цій діяльності особистісного сенсу [9, с. 10].

Окремі дослідники визначають ціннісні орієнтації через ідеали, спрямування, цілі (Б. Анан'єв, В. Анненков, В. Ольшевський, Е. Соколов). Інші вчені визначають ціннісні орієнтації, як систему установок (І. Кон, Д. Узнадзе). «Орієнтації, спрямовані на будь-які соціальні цінності, називаються ціннісними орієнтаціями», – зазначає І. Кон [10, с. 26]. На думку С. Новикової, ціннісні орієнтації виступають як соціальна властивість

особистості, яка орієнтує індивіда на досягнення основних цілей життєдіяльності, на активну участь у процесі засвоєння та відтворення матеріальних і духовних цінностей, в яких задовольняються вищі потреби людини. Нерідко ціннісні орієнтації визначаються як важливий елемент структури особистості, закріплений життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю переживань, який дозволяє розрізняти значуще, суттєве для даної людини і незначуще, несуттєве [13, с. 291–292].

Отже, особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки людини є цінності та ціннісні орієнтації. Вони виконують подвійну функцію: з одного боку, вони є елементами когнітивної структури особистості, з іншого боку – елементами її мотиваційно-потребової сфери, що спричинено двоїстим характером системи цінностей, які зумовлюються одночасно індивідуальним і соціальним досвідом.

Так, Л. Божович, Б. Донов, М. Дьомін розглядають ціннісні орієнтації, як систему установок особистості, що забезпечують її діяльність і включають оцінку значущості предметів або явищ. У дослідженнях А. Здравомислова, В. Ядова дається визначення поняття ціннісних орієнтацій, як системи установок, становлення яких зумовлюється життєвим досвідом особи, в яку включено рівні саморегуляції соціальної поведінки особистості, що є етапами усвідомлення особистістю системи цінностей, яка існує в суспільстві [10, с. 63].

В. Дряпіка в своїй роботі зазначає, що ціннісна орієнтація спирається на певну систему установок, що є зв'язуючою ланкою між потребами особи та її мотивами. Вона стає перехідною властивістю цілісного суб'єкта, тому що потреба може втілюватись у різних мотивах. Якщо ж установка виступає як готовність до певних дій у відповідності до бажаних моделей про довершеність, то така установка набуває форми ідеалу [6].

Однак між ними існують і відмінності: якщо установка конкретно-предметна, спрямована на визначений об'єкт, то система ціннісних орієнтацій виявляє загальне ставлення особистості до всього кола об'єктів, з якими вона стикається в процесі життя; якщо ціннісні орієнтації сформувались у процесі взаємодії з тими чи іншими сторонами дійсності, із системою знань, інформації, норм і спрямовані на вироблення поведінки, то установки – це лише більш стійка, відносно вужча частина системи ціннісних переваг, спрямована на об'єкт у визначеній ситуації, а орієнтація – загальне спрямування суб'єкта на види соціальних цінностей. Отже, ціннісні орієнтації особистості – особистісні вибори ідеалів, особистісна спрямованість на світ цінностей, побудова їхньої індивідуальної ієрархії, включення їх у цілі і мотиви життєдіяльності. Ціннісні установки особистості – це цілеспрямований вплив соціуму на формування освітньої орієнтації особистості.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про те, що цінності й ціннісні орієнтації, впливаючи на ситуативні мотиви особистості, її

свідомість та підсвідомість, є базисом для формування життєвої позиції. Ціннісні орієнтації здатні визначати спрямованість діяльності, інтелекту, що зумовлює важливість формування стійких ціннісних орієнтацій для професійного становлення майбутніх педагогів [3, с. 10].

Як і категорія «цінності», поняття «ціннісні орієнтації» також не має єдиного визначення. Звернемо увагу на те, що розробка концепту «ціннісні орієнтації» пов'язана з діяльнісним аспектом цінностей. Так, в «Українському педагогічному словникові» С. Гончаренка ціннісні орієнтації трактуються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації форсуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій» [5, с. 357].

Відповідно ціннісні орієнтації педагога визначено як систему стійких відношень особистості до педагогічної праці, що формуються на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюються в професійній діяльності, визначаючи її змістове наповнення і шляхи досягнення професійних цілей.

В результаті теоретичного дослідження проблеми Л. Києлевійнен вдалося сформулювати визначення ціннісного ставлення до здорового способу життя, яке передбачає усвідомлення людиною здоров'я як цінності життя, осмислення власних дій, внутрішніх станів, почуттів і вироблення на цій основі здоров'язберігаючих переконань, установок, способів поведінки, орієнтованих на активну фізкультурно-оздоровчу діяльність [11, с. 14].

Ціннісне ставлення студента до здорового способу життя представляє єдність об'єктивного і суб'єктивного змісту. Об'єктивний стан особистості студента і майбутнього педагога є основою його продуманої вибіркової спрямованості на цінності здорового способу життя, в якій виявляються усвідомленість, емоційність і інтелектуально-вольова активність особистості, стимулюючі соціальну та професійно-педагогічну активність. Суб'єктивний компонент в формуванні ціннісного ставлення О. Плаксіна вбачає в трансформації структурних складових здорового способу життя, переході суспільно значущих цінностей в особистісні, реалізацію їх в діяльності студента. Ставши особистісно значущими, цінності виступають в якості внутрішніх регуляторів діяльності студента [12].

Ціннісне ставлення до здоров'я є складним психічним новоутворенням особистості, що характеризується сформованістю знань і уявлень про здоров'я як про цінність, позитивною валеологічною активністю, усвідомленим ставленням до здоров'я, термінальним характером цінності здоров'я, сформованістю умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я.

Опираючись на основні положення філософської теорії цінності, ми пропонуємо вважати здоровий спосіб життя однією з людських цінностей

на таких підставах:

по-перше, здоровий спосіб життя є орієнтиром, ідеалом, до якого має прагнути людина, що бажає зберегти й зміцнити своє здоров'я; по-друге, він служить засобом формування, зміцнення й збереження здоров'я; по-третє, здоровий спосіб життя – це мета, здійснення якої дозволяє людині відмовитися від шкідливих звичок, підвищити соціальну активність і соціальний статус, реалізувати потреби в самоактуалізації, досягти високої працездатності й раціональної організації всієї життєдіяльності; по-четверте, здоровий спосіб життя наділений змістом, завдяки чому наповнюється змістом і життя людини, що максимально наближається до реалізації його принципів.

Докладно розглянувши категорії цінності, ціннісних орієнтацій та ціннісного ставлення, що склалися в науці на основі філософської теорії цінності й психологічної концепції суб'єктивного відношення, ми звертаємося до поняття аксіологічних установок.

Термін «установка» введено до наукового обігу в соціології завдяки спільній праці американських соціологів У. Томаса і Ф. Знанецького. Загальнопсихологічна теорія установки на основі чисельних експериментальних досліджень розроблена Д. Узнадзе, який розглядав установку як особливий стан єдності внутрішнього (потреба суб'єкта) і зовнішнього (ситуації задоволення (потреби)) [15].

Сутність ціннісної установки можна інтерпретувати з позиції теорії функціональних систем П. Анохіна. Функціональні системи виступають, як складні одиниці інтегративної діяльності організму. Динамічно і системно організована активність різних елементів забезпечує досягнення необхідного результату. Ціннісну установку можна назвати динамічною функціональною системою, що регулює поведінку особистості по відношенню до об'єкта. Регулююча функція ціннісної установки – це її зв'язок з «власним» для даної установки об'єктом (явища, інтереси, процеси, захоплення) [1].

Аналіз змістових характеристик ґрунтується на уявленні про ієрархічність рівневої природі установки (А. Асмолов). Відповідно до цієї концепції, в залежності від співвідношення різних форм установок з об'єктивними факторами та структурними моментами діяльності слід виділяти різні рівні установки: смислова, яка виявляється в діяльності ставленні особистості до об'єктів, що мають для неї особистісний сенс; цільова як стабілізатор дії, викликаного конкретною метою; операційна як готовність до здійснення дій, заснованих на минулому досвіді та поведінці в подібних ситуаціях. Установка – це готовність людини до певної дії або до певного сприйняття навколишньої дійсності. Установка формується на основі мотивації під безпосередньою корекцією системи цінностей, тому одні й ті ж мотиви у різних людей можуть дати початок різним установкам, залежних від системи цінностей індивідуума.

В. Буторін розводить поняття «установка» і «ставлення», так як під установкою він розумів готовність до дії, а ставлення як вибірковість, тяжіння або відштовхування [4, с. 83].

Аналіз наукових праць вищезазначених авторів дав можливість сформулювати поняття «установка», під якою розуміємо цілісний динамічний стан суб'єкта у вигляді схильності до сприйняття майбутніх подій, яке обумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта і відповідною об'єктивною ситуацією».

Виступаючи як готовність до дії, установка забезпечує стійкий цілеспрямований характер перебігу відповідної діяльності, служить основою доцільної виборчої активності людини.

Традиція вивчення ціннісної установки склалася також й у західній соціальній психології й соціології, де для її позначення використався термін «аттитюд» [7, с. 54].

Уперше це поняття було уведено в соціально-психологічну термінологію американськими вченими У. Томасом і Ф. Знанецким у 1918 році, які визначили аттитюд як «психологічне переживання індивідом цінності, значення, змісту соціального об'єкта» або як «стан свідомості індивіда щодо деякої соціальної цінності» [14].

Основні ознаки установки або аттитюда: соціальний характер об'єктів, з якими пов'язані ставлення та поведінка людини, усвідомленість і емоційний компонент цих відносин, регулятивна роль ціннісної установки. Соціальні об'єкти розуміються, в даному випадку, в самому широкому сенсі: інститути суспільства, держави, явища, події, процеси, норми особистості.

Згідно Адлеру, стиль життя особистості найбільш чітко проявляється в її установках і поведінці, направлених на вирішення трьох основних життєвих завдань: робота, дружба і любов. Спираючись на оцінку ступеня вираженості соціального інтересу і ступеня активності по відношенню до цих трьох задач, Адлер розрізняв чотири основні типи установок, супутніх стилю життя: керуючий, який одержує, уникаючий і соціально-корисний типи [16].

У наступні роки вживали численні спроби подальшого опису властивостей і структури ціннісної установки. Зокрема, М. Рокич висловлював ідею одночасного існування двох аттитюдів: на об'єкт і на ситуацію, які можуть «включатися» поперемінно.

Таким чином, існують два взаємопов'язаних види суб'єктивного ставлення до здоров'я: усвідомлене (свідоме) і неусвідомлене (установка).

З точки зору значущості для суспільства і особистості окремі ціннісні установки займають нерівноправне становище, утворюють ієрархію. Цей факт відбитий в диспозиційній концепції регуляції поведінки особистості В. Ядова, який запропонував об'єднати різні регулятори, які діють у різних соціальних сферах. Ієрархія диспозицій, тобто психоло-

гічних станів готовності до певних поведінкових дій, в свою чергу визначається ієрархією потреб і ієрархією ситуацій, в яких ці потреби реалізуються, ступенем включеності в систему соціальних відносин. В. Отрут виділяє чотири рівні диспозицій. Перший рівень диспозицій складають елементарні фіксовані установки. Вони формуються на основі елементарних потреб в самих найпростіших «предметних» ситуаціях. Другий рівень – визначає складнішу диспозицію, при якій соціально фіксовані установки формуються в малих групах на основі потреби в спілкуванні і висловлюють певне відношення особистості до соціальних об'єктів на цьому рівні. Третій рівень визначається такими диспозиціями, в яких фіксується загальна спрямованість інтересів особистості (базові соціальні установки), стосовно конкретної сфери соціальної активності (робота, область інтересів, дозвілля). Четвертий рівень диспозицій утворюється системою ціннісних орієнтацій особистості, виражає її ставлення до цілей життєдіяльності, до засобів досягнення цих цілей, що визначаються загальними соціальними, економічними, політичними, ідеологічними умовами існування суспільства.

Для кожного індивіда існує суб'єктивне підпорядкування ціннісних установок, яке не завжди збігається з суспільно прийнятою ієрархією. Зустріч потреби і ситуації (умови) формують установку або диспозицію. Набір диспозицій утворюють ієрархію [2 с. 297].

Визначення рівнів регуляції соціального поведіння особистості здійснюється на підставі схеми Д. Узнадзе, де установка виникає при наявності певної потреби з одного боку, і ситуації задоволення цієї потреби – з іншого [2, с. 295].

Описуючи ціннісні установки, ми використовуємо одну з трьох характеристик, які варто вивчити як абетку установок: афект (почуття), поведінка (намір) і пізнання (думки).

На силу зв'язку «установка – поведінка» впливають численні чинники. Це й аспекти ситуації, наприклад, функціонування соціальних норм і тиск часу; аспекти самих установок, наприклад, їхня сила, важливість і доступність; особистісні аспекти, наприклад, самоконтроль.

Сильні установки не тільки впливають на поведінку, вони також більш стійкі до змін, більш стабільні в часі і впливають на різні аспекти соціального пізнання. При цьому, чим важливішою є та чи інша установка, тим більше людина використовує її для обробки інформації, прийняття рішень і в процесі здійснення певних дій.

Для того, щоб вести здоровий спосіб життя, необхідно створити установку на здоровий спосіб життя та знати механізми формування аксіологічних установок студентів.

Аналіз праць науковців дозволив обґрунтувати термін «аксіологічна установка на здоровий спосіб життя», під якою розумітимемо сукупність компонентів, що відбивають спосіб життя особистості відповідно до її

знань, інтересів, мотивів, потреб, прагнень в забезпеченні позитивної валеологічної активності, усвідомленого ставлення до здоров'я, термінальним характером цінності здоров'я, сформованістю умінь і навичок збереження і зміцнення здоров'я, що сприяють тривалим позитивним змінам поведінки.

Осмилення двох родинних понять – суб'єктивного ставлення й ціннісної установки, дозволяє зробити висновок про те, що дані категорії дійсно є однопорядковими по наступних підставах: по-перше, в основі обох лежать потреби; по-друге, обидва виступають спонукальною силою, що направляє й організовує активність людини. Однак, ці поняття невірною було б розглядати як ідентичні, тому що вони мають ряд відмінностей: по-перше, у психологічних стосунках ведучим є емоційно-вольовий компонент, а в структурі аксіологічної установки більше вагома роль когнітивного й поведінкового компонентів; по-друге, аксіологічні установки запозичаються й некритично засвоюються під впливом інших людей, засобів масової комунікації, культури, тоді як психологічне ставлення формується як значиме, особисто пережите, глибоко емоційне явище, що виникає з індивідуальних станів людини; по-третє, аксіологічні установки формуються тільки стосовно до соціально значимих об'єктів, сфера ж дій особистості на основі відносин практично безмежна. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні ефективної технології формування аксіологічних установок у майбутніх вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохин Л. В. Образ жизни и здоровье / Анохин Л. В., Климов Г. Я., Чернов В. И. – Воронеж, 1984. – 32 с.
2. Андреева Г. Н. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
3. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ А. М. Акусок. – Київ, 2009. – 24 с.
4. Буторин В. В. Формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровому стилю жизни у студентов педвуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Буторин Владимир Владимирович. – М., 2008. – 209 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Дряпіка В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / І. Я. Дряпіка. – Київ, 1996. – 215 с.
7. Дэвис Дж. Соціальна установка. Американська соціологія. Перспективи. Проблеми. Методи / Дэвис Дж. [пер. с англ.]. – М., 1972. – 54 с.
8. Здравомислов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомислов.

- мыслов. – М., 1986. – 198 с.
9. Игнатъев А. М. Формирование ценностной ориентации на здоровый образ жизни у учащихся кадетской школы на основе спортивно-оздоровительного туризма : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. М. Игнатъев. – Чебоксары, 2012. – 23 с.
 10. Кон И. С. Как построить своё «Я» / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1991. – 115 с.
 11. Киэлевяйнен Л. М. Формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к здоровому образу жизни в образовательном процессе педагогического вуза : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. М. Киэлевяйнен. – Тверь, 2012. – 26 с.
 12. Плаксина О. А. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у студентов педагогических специальностей университета : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. А. Плаксина. – Рязань, 2008. – 22 с.
 13. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 150 с.
 14. Справочное пособие по истории немарксистской западной социологии. – М., 1988. – 187 с.
 15. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Грузинской ССР, 1961. – 280 с.
 16. Allport G. W. Attitudes. In C. Murchison (ed.) // Handbook of social Psychology. – Worcester : Clark university Press, 1935. – 844 p.

УДК 811.112.2'246.2(07)

Ілона Бойчевська

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті висвітлено основні особливості вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської в українських загальноосвітніх закладах: генетична та латинська спорідненість англійської та німецької мов, схожі моменти у вимові та лексиці, граматиці. Зазначено, що вивчення другої іноземної мови розпочинається зазвичай з 5 класу загальноосвітнього закладу. Визначено зміст поняття друга іноземна мова – мова, яка вивчається після першої іноземної. Наведено об'єктивні причини, завдяки яким учні обирають німецьку мову для вивчення як другу іноземну та певні труднощі, які можуть виникати при вивченні другої іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, загальноосвітній заклад, німецька мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, граматика.

Соціально-економічні та культурні тенденції розвитку сучасного суспільства викликають необхідність вивчення іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Мовна політика Ради Європи спрямована на збереження й розвиток європейської культурної та мовної спадщини, стимулювання європейців до вивчення мов, розширення повсякденних і ділових контактів різного рівня. Оволодіння іноземною мовою надає додаткові можливості для самореалізації особистості в сучасних умовах. Особливо актуальним у період сьогодення є вивчення декількох іноземних мов. Відтак з кожним роком дедалі більше учнів загальноосвітніх навчальних закладів вивчає німецьку мову як другу іноземну.

Питанням вивчення німецької мови як другої іноземної цікавляться чимало вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: О. Євенко, Р. Кушнерук, Б. Ліндемман (B. Lindemann), Б. Міслер (B. Mißler), Н. Мука-таєва, Е. Осипенко, С. Чорна, Б. Хуфайсен (B. Hufeisen) та ін.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей вивчення німецької мови як другої іноземної у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 03.04.2012 № 409 «Про затвердження типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня» із 5-го класу запроваджується обов'язкове вивчення другої іноземної мови. Нею може бути будь-яка іноземна чи мова національних меншин. Зазвичай, першою іноземною є англійська. Основне призначення іноземної мови – сприяти

оволодінню учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб в майбутньому. Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у набутті учнями комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [3, с. 15].

Вивчення двох іноземних мов у контексті шкільної освіти – це реальність і потреба сьогодення. У методиці вивчення мови поняття «друга іноземна мова» означає, що учень уже вивчав принаймні одну іноземну мову. Тому під поняттям «друга іноземна» мають на увазі мову, що вивчається після першої іноземної. Щороку велика кількість учнів загальноосвітніх навчальних закладів обирають для вивчення німецьку мову як другу іноземну (у 20 245 із 294 739 шкіл України). Потрібно розуміти, що друга іноземна мова вивчається у межах шкільної програми і учень ще не володіє вільно першою іноземною, на противагу тим випадкам, коли діти засвоюють дві мови, виростаючи в двомовній сім'ї, перебуваючи в мовному середовищі (як діти емігрантів) чи вивчаючи діалекти знову ж таки завдяки мовному середовищу.

Причин, через які учні обирають для вивчення саме німецьку мову як другу іноземну, чимало. По-перше, економічна та культурна політика ФРН спрямована на відкритість та залучення представників інших культур, адже саме Німеччина є країною, яка в Європі пропонує найбільшу кількість освітніх і культурних програм. По-друге, німецька мова належить до досить поширених у світі мов і є офіційною державною мовою таких держав, як Федеративна Республіка Німеччина (75,3 млн. мовців), Австрія (8 млн.), Ліхтенштейн, а також вона є однією з офіційних мов Швейцарії (5,2 млн. мовців або 72,4 % населення) і Люксембурга. Окрім того, на користь вивчення німецької мови свідчать такі факти: Німеччина є найбільшою у світі країною-експортером; німецька мова є загально-вживаною в ЄС; щороку на книжковому ринку Німеччини з'являється понад 60 000 нових публікацій; німецька мова є другою за вживаністю мовою науки; той, хто вивчає і розуміє німецьку, підвищує свої шанси на ринку праці [2].

Наприкінці 60-х років у німецькій методичній літературі з'явилися статті, в яких було висловлено застереження щодо одночасного вивчення двох мов. Йшлося здебільшого про англійську та французьку іноземні мови. Було помічено, що на уроках французької мови (саме французька була для німецьких дітей другою іноземною після англійської як першої

іноземної) не тільки німецька мова впливала («заважала») навчальному процесу, а й англійська часто з'являлась у мовленні учнів і спричиняла неправильні висловлювання французькою мовою. Так, у дослідженнях було спочатку зазначено негативний аспект контакту двох іноземних мов. Виникло припущення, що взаємодія двох іноземних мов у навчанні завжди матиме лише негативні наслідки. Тому рекомендувалося у розкладі навчальних занять не ставити уроки з різних іноземних мов підряд [4, с. 645].

Проте, упродовж останніх 20 років науковці дедалі більше притримуються думки, що одночасне вивчення двох мов вносить не лише додаткові помилки й плутанину, а й позитивні аспекти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, і не лише у плані перенесення значення слів (напр. англ. hand – нім. Hand), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою та наступними або, навпаки, простежити відмінності, які слугуватимуть контрастом для кращого унаочнення [1].

Відтак, важливим фактором при вивченні німецької мови як другої іноземної після англійської є те, що англійська й німецька як германські мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед це простежується у лексиці, особливо на початковому етапі, де можна помітити багато відповідностей та очевидний зв'язок між німецькою та англійською мовами на рівні всіх частин мови:

Англійська мова

a book
a name
a hand
a knee
a brother
a mother
Warm
to find
Gold

Німецька мова

das Buch
das Name
das Hand
das Knie
der Bruder
die Mutter
Warm
Finden
Gold

До того ж є багато інтернаціоналізмів здебільшого греко-латинського походження, які зустрічаються в обох мовах:

Англійська мова

a university
a student
a biography

Німецька мова

die Universität
der Student
die Biographie

Надзвичайно важливим моментом при вивченні будь-якої мови є граматики. Тут також можливе проведення паралелей між двома згаданими мовами:

Англійська мова

This is a book.
Is it a lamp?
What is this?
What is your name?
How old are you? – I am...
I can swim.

Німецька мова

Das ist ein Buch.
Ist das eine Lampe?
Was ist das?
Was ist dein Name?
Wie alt bist du? – Ich bin...
Ich kann schwimmen.

Як свідчить практика, найскладнішими у процесі засвоєння німецької граматики є такі граматичні теми: відмінювання прикметників, утворення і вживання форм пасивного стану дієслів, утворення і вживання форм умовного способу, порядок слів у німецькому реченні, особливо у складнопідрядному.

Таким чином, з метою більш ефективного вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської потрібно обов'язково звертати увагу на вищезгадані спільні риси. Окрім того, вартими уваги є такі аспекти:

- з досвіду вивчення першої іноземної мови учні мають свою стратегію запам'ятовування лексичних одиниць, яку вони використовують для вивчення другої іноземної мови;
- для вивчення другої іноземної мови, як правило, виділяється менше часу, ніж для першої. Це означає, що темп заняття має бути швидшим (більше навчального матеріалу за урок, коротші пояснення, інтенсивніша робота із вправами). Цьому значно сприяє порівняння та обговорення мовних явищ, схожих в обох мовах;
- на заняттях з першої іноземної мови учні ознайомилися з можливими формами вправ і мають певний досвід, який можна використати під час вивчення другої мови. Тому вчителю англійської мови дуже корисно знати, які форми і методи навчання застосовувалися на уроках німецької мови [2; 5]. Водночас, науковці зазначають, що значна кількість вправ і завдань, а також видів навчальної діяльності, які широко використовувались у навчанні першої іноземної мови і співвідносилися з віковими особливостями учнів, не завжди будуть методично доцільними для навчання другої іноземної мови. Необхідно застерегти від прямого перенесення всіх видів навчальної діяльності, які використовувались у початковій школі під час навчання першої іноземної мови, на початковий етап у вивченні другої іноземної мови. Учитель має добирати такі види вправ і завдань та використовувати такі види навчальної діяльності, які б співвідносилися із зазначеними вище чинниками. Усі вправи і завдання мають бути комунікативно спрямованими, а навчальні дії учнів – чітко

вмотивованими [3, с. 21];

- завдання і вправи мають бути орієнтовані насамперед на порівняння та обговорення аналогій і розбіжностей, мета яких – встановити зв'язки між рідною мовою, першою та другою іноземною;

- дослідження механізмів пам'яті свідчать, що нове лише тоді добре запам'ятовується, якщо його можна пов'язати з чимось уже відомим у нашій свідомості. У вивченні іноземної мови це стосується насамперед словникового запасу: не дуже ефективно вивчати нову лексику, зазубрюючи слова без використання контексту. Доречно спиратися на знання і досвід, набуті при вивченні першої іноземної мови, а також враховувати знання рідної мови [2; 5].

Основною метою навчання німецької мови як другої іноземної є формування в учня комунікативних вмінь та здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації і самовдосконалюватися у сфері вивчення іноземних мов. Розвиток здатності до міжкультурної комунікації, яка відбувається за допомогою німецької мови, передбачає формування в учня насамперед знань, навичок і вмінь, володіння якими дозволяє йому долучитися до лінгвокультурних цінностей нерідної країни і практично користуватися цією мовою в ситуаціях міжкультурної взаємодії та пізнання.

До головних комунікативних вмінь належать вміння: здійснювати усномовленне спілкування (у монологічній і діалогічній формах); розуміти на слух зміст автентичних текстів; читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів; здійснювати спілкування в писемній формі відповідно до поставлених цілей; використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою; використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів. Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні вміння оперувати цим матеріалом, а також використовувати його для породження і розпізнавання інформації в певних сферах спілкування [3, с. 15–16].

Процес вивчення другої іноземної мови супроводжується і певними труднощами. Серед найвагоміших – психологічні труднощі, зумовлені переходом до нового навчального предмета «друга іноземна мова»; труднощі, пов'язані з впливом на процес навчання рідної та першої іноземної мови (міжмовна інтерференція); труднощі, викликані різницею у фонетичному, граматичному, орфографічному аспектах першої та другої іноземних мов тощо. Шляхами подолання цих труднощів можуть бути визначення форм роботи і способів активізації мовленнєвої діяльності відповідно до вікових особливостей учнів; раціоналізація процесу

навчання за рахунок використання вже набутого мовного і мовленнєвого досвіду у вивченні рідної та першої іноземної мови; вибір оптимальної технології навчання, яка враховувала б взаємодію нового іншомовного механізму з механізмом рідної і першої іноземної мови; послаблення впливу міжмовної інтерференції; визначення спільного і схожого в рідній, першій і другій іноземних мовах у всіх видах мовленнєвої діяльності і у зв'язку з цим – у використанні міжмовного перенесення як важливого чинника раціоналізації навчального процесу [1].

Отже, до найважливіших особливостей вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської належать: генетична та латинська спорідненість німецької та англійської мов; наявність спільного пласту лексики германського походження та спільних моментів у вимові; аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та значенням; схожі мовленнєві зразки, що вивчаються на початковому рівні. Подальшого та більш ретельного розгляду, на нашу думку, потребує вивчення методів, які сприятимуть ефективному вивченню німецької мови як другої іноземної у середніх навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кушнерук Р. Основні аспекти викладання німецької мови як другої іноземної [Електронний ресурс] / Р. Кушнерук. – Режим доступу : <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/pdf-method/deutsch.pdf>. – Заголовок з титул. екрану.
2. Мукатаєва Н. М. Організація навчально-виховного процесу з іноземних мов у 2013/2014 навчальному році (інструктивно-методичний лист) / Н. М. Мукатаєва, Е. О. Осипенко. – Миколаїв, 2013. – 45 с.
3. Євенко О. В. Вивчення німецької мови як другої після англійської [Електронний ресурс] / О. В. Євенко. – Режим доступу : english.ucoz.com/documents/Algoritm.doc. – Заголовок з титул. екрану.
4. Чорна С. С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С. С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – Випуск № 33(86). – Запоріжжя, 2013. – С. 646–651.
5. Deutsch als zweite Fremdsprache [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.goethe.de/ins/lt/vil/lhr/jla/dss/de11373193.htm>. – Заголовок з титул. екрану.

УДК 37.03+378

Галина Бондар

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано стан розробленості проблеми формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін. Розкрито сутність і структуру, визначено критерії, показники і рівні сформованості гуманістичного світогляду майбутніх учителів. Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін (спрямування вивчення філологічних дисциплін на формування у майбутнього вчителя готовності ставитися до людини як до абсолютної цінності; наявність гуманістичного освітнього середовища у ВНЗ; реалізація науково обґрунтованої програми поетапного формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів при вивченні філологічних дисциплін) та експериментально перевірити їхню ефективність.

Ключові слова: *гуманістичний світогляд, організаційно-педагогічні умови, формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів, процес вивчення філологічних дисциплін.*

У сучасному світі корінних трансформацій усіх сфер життєдіяльності людини, коли руйнуються її моральність і духовність, змінюються традиційні форми соціальної комунікації, ускладнюються системні зв'язки соціальних суб'єктів, коли людство вимушене вирішувати проблеми власного виживання і самозбереження, чітко виявляються риси кризи світогляду і складаються об'єктивні підстави її можливого подолання.

Криза світогляду виражається через екзистенціальний розрив духовного і практичного в людській життєдіяльності. Про це може свідчити той факт, що багатства духовного досвіду людства, накопичені і збережені сферою культури, практично не використовуються сферою повсякденності. Вони не актуалізуються реальними структурами і формами життєдіяльності людини, не споживаються і не відтворюються достатньою мірою сферою освіти. За даних умов на педагогічний ВНЗ накладається висока «світоглядна відповідальність», оскільки від того, які погляди і переконання передаватиме своїм учням майбутній учитель, залежить стан шкільного соціокультурного середовища і суспільства в цілому [2].

Суспільством затребуваний учитель, що є активним суб'єктом

педагогічного процесу, здатний не тільки до адаптації, але і до ефективної діяльності в нових умовах, що змінюються [1].

Проте, на наш погляд, явний недолік сучасної системи освіти полягає в тому, що формуванню саме гуманістичного світогляду не приділяється належної уваги у педагогічних ВНЗ.

Суть гуманістичного світогляду полягає не у проголошенні абстрактних прав людини. Гуманістичний світогляд – це збереження, підтримка і розвиток у людині людяності, що стосується кожної особистості, незалежно від її соціального статусу.

Проблема формування гуманістичного світогляду майбутнього учителя у процесі вивчення філологічних дисциплін є на сьогодні особливо актуальною як для суспільства, так і для конкретної особистості у зв'язку з тим, що філологічні дисципліни мають особливий потенціал у формуванні гуманістичного світогляду.

Вони наближають до нас минуле тим, що віддаляють нас від нього, вчать бачити ту велику відмінність, на тлі якої дорожчим і ціннішим стає сьогодення. Вони воскрешають старе для нового.

При цьому філологічні дисципліни однаково долають відстані в просторі (вивчаючи словесну культуру інших народів) і в часі (вивчаючи словесну культуру минулого). Вони зближують людство – сучасне і минуле не шляхом стирання відмінностей у культурах, а шляхом усвідомлення цих відмінностей, не шляхом знищення індивідуальності культур, а шляхом їх наукового усвідомлення, на основі пошани і терпимості до «індивідуальності» культур [3].

Філологічні дисципліни надають студентам зразки етичної поведінки, духовної культури особистості, розширюють позитивний соціальний досвід студентів.

Істотний внесок у розвиток вищеназваної галузі науки зробили ті дослідники, які хоча і не ставили перед собою завдання безпосереднього вивчення світогляду, проте проаналізували низку соціальних явищ і залежностей, найтіснішим чином пов'язаних із процесом формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів.

У цілому в галузі гуманістичних досліджень спостерігається різнобій, строкатість, навіть своєрідний хаос, що водночас є і позитивним, і негативним. Добре те, що таким чином реалізується свобода в галузі фундаментальних досліджень, до яких по праву належать дослідження в галузі гуманізму.

Гуманізм як світоглядний, соціальний і культурний феномен аналізувався в дослідженнях класиків філософської думки: І. Канта, Дж. Локка, Г.-В.-Ф. Гегеля; сучасних філософів: В. Андрущенко, В. Сагатовського, А. Спіркіна; психологів: І. Беха, Дж. Дьюї, К. Роджерса; педагогів: Л. Губерського, В. Кувакіна, А. Кудішиної, В. Сухомлинського.

У психолого-педагогічних дослідженнях І. Беха, Л. Губерського,

Дж. Дьюї, В. Кувакіна, А. Кудішиної, К. Роджерса, В. Сухомлинського виділяються найважливіші функції розвитку особистості, особливості процесу формування її світогляду.

Світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя висвітлена у наукових роботах Р. Арцишевського, І. Беха, С. Дорогань, В. Бездухова, К. Васильковської, В. Ковальчук, М. Клепар, Д. Пащенко, Н. Савчак, В. Сластьоніна, І. Слоневської, О. Цокур.

У названих роботах досліджуються діалектична й історична природа світогляду в системі суспільної свідомості, співвідношення світогляду з філософією, наукою, ідеологією, розкриваються соціальні функції світогляду, а також інші аспекти цієї проблеми.

Психолого-педагогічні підходи і теорії навчання філологічних дисциплін досліджували І. Арнольд, Н. Бабич, І. Бім, Т. Бугайко, Ф. Буслаєв, Н. Венжинович, Н. Гальскова, Г. Винокур, В. Днепров, І. Зимня, Ю. Ковбасенко, В. Коломієць, П. Кононенко, М. Кочерган, К. Лебедева, Г. Мальковський, Е. Пасов, В. Пасинок, Є. Пасічник, О. Семенов, З. Старіцина, А. Чувакін.

Узагальнюючи зазначене вище, можна зробити висновок, що зростання інтересу учених до проблеми формування гуманістичного світогляду є очевидним. Хоча у всіх зазначених роботах особливості процесу формування цієї проблеми висвітлюються у загальних рисах. Вони написані на основі конкретного матеріалу, тому у них не вистачає широких теоретичних узагальнень, що розглядають особливості прояву формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін.

Отже, ступінь повноти і всебічності осмислення та розроблення проблеми формування гуманістичного світогляду залишається незадовільним. Бракує науково-методичних досліджень у напрямі дослідження педагогічних умов формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін.

Мета даної статті: теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін.

В процесі дослідження нами визначено такі організаційно-педагогічні умови формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін: спрямування вивчення філологічних дисциплін на формування готовності майбутнього вчителя ставитися до людини як до абсолютної цінності; наявність гуманістичного освітнього середовища у ВНЗ; реалізація науково обґрунтованої програми поетапного формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів при вивченні філологічних дисциплін.

Зокрема, встановлено, що філологічні дисципліни, до яких відносимо українську мову і літературу, зарубіжну літературу та іноземні мови,

мають значний виховний потенціал у формуванні гуманістичного світогляду особистості. Адже важливість знань із цих дисциплін полягає в тому, щоб розширити знання майбутніх учителів про досвід організації гуманістичного середовища (країнознавство) та практично використувати їх у техніці (робота з комп'ютером, Internet, e-mail), бізнесі (ділові папери українською та іноземною мовами), науці (підготовка рефератів, звітів про виконану роботу, написання статей) тощо. Цикл філологічних дисциплін допомагає студентам зрозуміти сенс життя, знайти своє місце в соціумі, визначити власні потенційні можливості. Та найважливішим при вивченні філологічних дисциплін є спрямування зусиль викладачів на формування готовності майбутнього вчителя ставитися до людини, як до абсолютної цінності.

Визначено, що структуру гуманістично-освітнього середовища утворюють студенти та викладачі – з одного боку, а з іншого – засоби, форми, методи, технології навчання і виховання.

Головною ознакою наявності у педагогічному ВНЗ гуманістичного освітнього середовища є відчуття учасниками педагогічного процесу соціальної захищеності, взаємодопомоги, доступу до необхідних джерел інформації. Створення гуманістичного освітнього середовища сприяє вияву суб'єктної позиції студента і вільного вибору викладачем форм, змісту, методів формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів.

Розроблена нами експериментальна програма формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів при вивченні філологічних дисциплін носить універсальний характер і спрямована на поетапність і системність процесу формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів, що розглядається як результат побудови гуманних взаємовідносин у системі «викладач – студент».

У програмі виокремлено три періоди формування гуманістичного світогляду особистості майбутнього педагога: перший (I–II курси) – формування гуманістичного світогляду особистості в період адаптації; другий (III курс) – розширення і поглиблення гуманістичного потенціалу особистості в період спеціалізації; третій (IV–V курси) – завершення процесу формування гуманістичного світогляду майбутнього учителя в період самовираження й особистісної самореалізації.

Основною метою програми є необхідність актуалізувати процес формування гуманістичного світогляду студентів, який сприяв би правильному визначенню місця особистості у світі й суспільстві, усвідомленню змісту і цілей життя, вибору певної життєвої позиції та формуванню у студентів ціннісного ставлення до творчого вирішення різноманітних професійних завдань, до оволодіння такими креативними вміннями, як: вміння створювати педагогічну ситуацію гуманістичного характеру; вміння по-новому оцінити типову ситуацію в навчально-виховному процесі, пов'язану з гуманними відносинами; вміння використовувати

найбільш оптимальний комплекс засобів для вирішення ситуацій, що збагачують гуманне мислення майбутніх педагогів; уміння стимулювати гуманну і толерантну поведінку суб'єктів виховного процесу. Оволодіння студентами перерахованими вміннями дозволяє перевести їхню теоретичну підготовку в площину її гуманної практичної реалізації.

Програмою передбачено, що для ефективного формування гуманістичного світогляду необхідно комплексно проводити роз'яснювальну роботу для визначення мотивів формування гуманістичного світогляду студентів, тобто системи поглядів на світ і на місце людини в ньому; залучати студентів до відповідних видів практичної діяльності; здійснювати тактовний контроль за їхньою поведінкою.

З метою виявлення рівнів (високого, середнього, низького) сформованості гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін нами визначено мотиваційний (розуміння спрямованості власних світоглядних знань, важливість вибору конкретних гуманістичних орієнтирів для сприйняття навколишнього світу, ставлення особистості до світоглядно-спрямованого навчального матеріалу), пізнавальний (знання про природу гуманістичних норм та уміння розкривати їх зміст абстрактно і в конкретних життєвих ситуаціях), дієво-операційний (уміння ставити мету і оцінювати її гуманістичний зміст; уміння регулювати свою поведінку; уміння адекватно оцінювати свої вчинки) компоненти процесу формування гуманістичного світогляду.

Використання цих компонентів у взаємозв'язку сприятиме ефективності формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посібн. / Віталій Трохимович Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
2. Цокур О. С. До проблеми гуманізації професійної свідомості майбутніх учителів / Ольга Степанівна Цокур // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 144–151.
3. Формування гуманістичного світогляду вчителя : зб. тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (27 вересня 2001 р.) / Уманський держ. педагог. ун-т ім. Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2001. – 133 с.

Ліана Бурчак,
Станіслав Бурчак

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ

У даній публікації представлено результати дослідження структурних компонентів пізнавальних інтересів школярів та основні джерела, на основі яких вище вказані інтереси виникають. З'ясовано, що пізнавальний інтерес виникає на основі двох джерел: зміст навчального матеріалу і сам процес навчання та роль вчителя у ньому. Адже оволодіння знаннями, тобто змістом навчального матеріалу, повинно само по собі викликати інтерес учня. Компоненти пізнавального інтересу (творче мислення, самооцінка, допитливість, ініціативність, організованість, увага, критичне ставлення до себе, емоційний інтерес, ерудиція) складають основу пізнавального інтересу.

Ключові слова: *структурні компоненти, пізнавальні інтереси школярів, джерела виникнення пізнавальних інтересів, аналіз психолого-педагогічної літератури.*

У Національній доктрині розвитку освіти відзначається, що одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку. Система професійної підготовки майбутніх учителів передбачає, насамперед, методичну підготовку, спрямовану, зокрема, на формування їх готовності до професійної діяльності. У реалізації ідеї інтеграції навчального і виховного елементів шкільної діяльності, розробці її технологій особливе місце відводиться феномену пізнавального інтересу. Важливість його обумовлена інваріантним характером даної якості для інтеграції педагогічних зусиль по формуванню цілісної особи. Тому, як ніколи сучасно, в програмі дій вчителя звучить проблема розвитку пізнавального інтересу учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняття інтересу вченими трактується по-різному. Інтерес виступає як вибіркова спрямованість людини, його уваги (Т. Рибо, М. Ф. Добринін), його думок (С. Л. Рубінштейн), як прояв емоційної активності (Е. К. Стронг, С. Л. Рубінштейн), як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, що підвищує активність свідомості та діяльності людини (Л. А. Гордон), як структура, що складається з домінуючих потреб (Ш. Бюлер), як емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу (Н. Г. Морозова) та ін. [10, с. 5].

Отже, інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою, і якщо пізнання в

певній мірі можливе без інтересу, то інтерес виникає, активізується, розвивається і зникає при умові здатності людини до пізнання і внаслідок його.

Проблема пізнавального інтересу завжди привертала до себе увагу дослідників. Значне місце займає проблема навчання із зацікавленістю у видатних педагогів минулого (І. Гербарта, А. Дістервега, Я. А. Коменського, Дж. Локка, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського, Л. Н. Толстого та ін.). Сучасні підходи учених-педагогів до даної проблеми представлені в працях Л. І. Божович, В. Г. Бондаревського, М. К. Єнісеєва, А. Г. Ковальова, Н. Г. Морозової, Г. І. Щукіної та ін. Різні аспекти розвитку пізнавальних інтересів в молодшому шкільному віці вивчаються в дисертаційних дослідженнях А. К. Абдуллаєва, А. С. Бахаревої, Н. І. Виноградової, Ф. Н. Гусейнової, Т. Є. Демідової, Л. С. Дягильової, Р. А. Жданової, Є. Г. Кайдаш, Є. Н. Киричук, М. Ф. Морозової, М. П. Осипової, Н. А. Погорелової, А. В. Скрипченко, Л. Ф. Тихомирової, М. Б. Шеломенцевої, І. В. Щекотіхіної та інших. Однак, незважаючи на чисельні дослідження вчених, подальшого вивчення потребує структура пізнавального інтересу.

Мета даної статті – дослідити структуру пізнавального інтересу школяра та з'ясувати основні можливості педагогічного впливу на визначені компоненти з метою їх розвитку.

Пізнавальний інтерес виникає на основі двох джерел: зміст навчального матеріалу і сам процес навчання та роль вчителя у ньому. Адже оволодіння знаннями, тобто змістом навчального матеріалу, повинно само по собі викликати інтерес учня. Основна роль вчителя у процесі розвитку пізнавальних інтересів учня – організація навчального процесу, підбір необхідних методів, прийомів, форм, які забезпечать підвищення цікавості предметом, виховання в учнів позитивних якостей особистості.

Для більш детального вивчення пізнавального інтересу, цілком логічно визначити його структурно-компонентний склад, який в подальшому допоможе нам створити технологію підготовки майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів учнів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами встановлено, що існують як різні трактування пізнавального інтересу, так і різні бачення його структури. Так, І. А. Зязюн [7, с. 219] в структурі пізнавального інтересу виділяє такі психічні процеси та функції: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, волю та ін. П. І. Підкасистий стверджує, що предметом пізнавальної діяльності учня в процесі навчання є дії, що він виконує для досягнення пізнавального результату, до якого спонукає той чи інший мотив. Найважливішими якостями цієї діяльності, на думку автора, є самостійність, виражена в самооцінці, самокритичності та критичності, пізнавальна активність, яка проявляється в інтересах, намірах та потребах; ерудиція; готовність до подолання труднощів, пов'язаних із посидючістю та волею; оперативність, яка передбачає правильне розуміння задач, що поставлені перед учнем, творче мислення, вибір потрібної дії та темпу їх розв'язання. Автор також тісно пов'язує пізнавальну

активність дитини з розвитком її творчої діяльності [8, с. 159].

Щукіна Г. І. встановила, що пізнавальний інтерес являє собою сплав найважливіших для розвитку особистості психічних процесів. В інтелектуальній діяльності, що протікає під впливом пізнавального інтересу, прослідковується: активний пошук; організованість, здогадування; дослідницький підхід; готовність до розв'язування задач. Емоційні прояви, що вплелись в пізнавальний інтерес: здивування; очікування нового; відчуття інтелектуальної радості; відчуття успіху.

Важливою особливістю пізнавального інтересу є те, що його центр – пізнавальна задача, яка вимагає від людини активної пошукової або творчої діяльності. Відомо, що вчити легше та приємніше учня активного, кмітливого. Допитливість, активність, готовність до пізнавальної діяльності, «жага до знань» – все це прояви пізнавальної направленості особистості, в основі якої покладено пізнавальний інтерес, який спонукає до активного відношення до світу та до процесу його пізнання [10, с. 12, 48–49].

М. П. Осипова зі складових пізнавального інтересу називає такі: а) відношення до навчання (в чому суть, регулярність, якість підготовки домашніх завдань); б) якість знань; в) характерні особливості навчальної діяльності (розумова активність, творче мислення, ініціативність, сконцентрованість, увага, волеві прояви, ступінь зовнішньої активності); г) відношення до позанавчальної діяльності (захоплення, системність, направленість) [1, с. 5].

А. М. Соловйов [1, с. 80] виділяє такі компоненти, як увага, уява, створення проблемних ситуацій; розвиток самостійності, вмінь аналізувати, порівнювати, будувати зв'язки з іншими об'єктами та ін.

О. І. Киричук розглядає інтерес як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особи до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають важливе значення для людини. Інтерес має складну психологічну структуру, чим і зумовлюється сила його впливу на розвиток особистості людини. В цьому складному ставленні людини до предметного світу тісно взаємодіють емоційні, інтелектуальні й волеві компоненти. Це і є основою значного спонукального впливу інтересу на розвиток різних психічних процесів (пам'яті, уяви, уваги та ін.). Формування навчальних інтересів учнів, як вважає автор, має надзвичайно важливе значення для ефективного оволодіння ними знаннями, сприяє виробленню у них самостійності мислення, активності й ініціативи [4, с. 11].

Визначаючи компонентний склад пізнавального інтересу, В. І. Лозова та Г. В. Троцько вказують, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистий сенс для учителя; самостійність виникнення і виявлення, рівень свідомості, стійкості. Наслідки процесу навчання дослідники вбачають: у здатності школярів до самостійного користування надбаними знаннями та здобувати нові; в усвідомленні способів своїх дій, виборі оптимальних; у критичності

мислення; у самооцінці; у спрямованості особистості до самоосвіти, саморозвитку; в організованості, позитивній мотивації навчальної діяльності; у сформованості не лише інтелектуальних, а й комунікативних умінь, розвитку почуттів, якостей особистості [5, с. 166, 184–185].

П. П. Блонський [2, с. 214] складовими пізнавального інтересу бачить самоконтроль, дисциплінованість, організованість, ініціативність, спостережливість.

Л. І. Божович виділяє логічне мислення, інтелектуальні здібності, наполегливість, бажання в придбанні нових знань, вміння вибрати задачі та розв'язувати їх, вміння критично відноситись до отриманих результатів [3, с. 226]; О. Я. Савченко та Т. І. Шамова – цікавість, допитливість, ерудицію, організованість, прагнення пізнати нове, прагнення до розумових дій, прагнення до подолання пізнавальних труднощів, інтелектуальні вміння [9, с. 40–45].

О. М. Пехота такими складовими вважає формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього; оволодіння новою інформацією, що являє собою пізнавальну діяльність школярів, спрямовану на опанування нових знань та способів навчальних дій; відтворення учнями засвоєного матеріалу; формування умінь та навичок у стандартних і нових умовах; узагальнення знань, умінь та навичок школярів; продуктивна пізнавальна діяльність учнів для формування знань, умінь та навичок на творчому рівні [6, с. 100, 120–121].

Однак, попри різноманітність підходів щодо компонентного складу пізнавального інтересу, виділимо ті компоненти, що домінують у дослідженнях учених (табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти пізнавального інтересу

№ п/п	Компоненти пізнавального інтересу	Автори										Разом	
		Зязюн І. А.	Щукина Г. І.	Підкасистий П. І.	Осіпова М. П.	Соловйов А. М.	Киричук О. І.	Лозова В. І.	Блонський П. П.	Божович Л. І.	Савченко О. Я, Шамова Т. І.		Пехота О. М.
1.	Творче мислення	+	-	+	+	-	+	-	-	+	-	+	6
2.	Самооцінка	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	6
3.	Допитливість	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	5
4.	Ініціативність	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	4
5.	Організованість	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	4
6.	Увага	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	4
7.	Критичне ставлення до себе	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	5
8.	Емоційний інтерес	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	3
9.	Ерудиція	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	3

Компоненти пізнавального інтересу, відображені в табл. 1, набувають значущості і в рамках нашого дослідження. Для школяра творче мислення, самооцінка, допитливість, ініціативність, організованість, увага, критичне ставлення до себе, емоційний інтерес, ерудиція складають основу пізнавального інтересу, оскільки сприяють позитивному ставленню особистості до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, набуття нових знань, поглиблення тих, що є, самовираження особистості школяра у певній галузі.

Отже, пізнавальний інтерес, як сукупність виявлених психолого-педагогічних характеристик, забезпечує активну діяльність суб'єкта, схильність до самоаналізу помилок, прагнення брати участь в обговоренні окремих питань.

Наступним етапом нашого дослідження планується розробка технологій розвитку пізнавальних інтересів школярів та ознайомлення майбутніх фахівців з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников : Кн. для учителя / [Осипова М. П., Медведовская В. Н., Кушнерук Е. Н. и др.] ; под ред. М. П. Осиповой, Н. И. Качановской. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 111 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский, – М. : Педагогіка, 1979. – 304 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Киричук О. І. Виховання в учнів інтересу до навчання / О. І. Киричук. – К. : Знання, 1986. – 48 с. – (Процес навчання).
5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. пос. [для студ. пед. навч. закл.] / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Харків : ОВС, 2002. – 338 с.
6. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота А. З. Кіктенко, О. М. Любарська ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
7. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / [И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.] ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Педагогика : учебное пособие [для студ. пед. вузов и пед. колледжей] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
9. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1982. – 225 с.
10. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 216 с.

УДК 378.14

Леся Височан

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто різні підходи до процесу формування здоров'язберігаючого компонента у діяльності вчителя початкових класів. Трактуються роль учителя початкових класів у формуванні здоров'язберігаючої педагогіки у ЗОШ I ступеня. Автор наводить дані сучасних психолого-педагогічних досліджень українських і зарубіжних учених щодо структури діяльності педагога та механізмів функціонування її компонентів. Аналізується структура готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів. Визначено провідні шляхи підвищення педагогічної майстерності вчителя через первісне усвідомлення власних проблем і особливостей, їх психологічне опрацювання та освоєння на цій основі методів ефективної здоров'язберігаючої педагогічної взаємодії з учнями.

Ключові слова: компетентність, здоров'язберігаюча педагогіка, вчитель початкових класів.

Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є винятково актуальною проблемою сьогодення. Інтерес до питань здоров'я викликаний насамперед соціальним замовленням суспільства на особистість, здатну до здорового способу життя та соціальної активності. Збереження та зміцнення морального, фізичного та психічного здоров'я вихованців є одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи, на що наголошує Концепція загальної середньої освіти.

Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації. Сьогодні сферою формування здорового способу життя дітей та підлітків є система освіти. Згідно державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) та «Національної доктрини освіти України у XXI столітті» стратегічним завданням освіти є виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Тому обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я.

В умовах модернізації української освіти основні зусилля спрямовані на підготовку фахівця нової формації, що відповідає сучасним вимогам. Важливою вимогою до будь-якого фахівця в ринкових умовах є його

професіоналізм як показник конкурентоспроможності. Одним із обов'язкових критеріїв конкурентноспроможного фахівця в галузі освіти є його знання, вміння та навички відновлювати, зберігати й зміцнювати здоров'я учнів, тобто рівень і якість оволодіння ним здоров'язберігаючою діяльністю.

У дослідженнях фахівців підкреслюється, що багато педагогів не виділяють здоров'я як пріоритетну особистісну цінність, невисоко оцінюють роль власних зусиль у збереженні та розвитку здоров'я, не знайомі з методами самодіагностики і саморегуляції станів, не володіють системою знань про здоров'я, комплексом навичок і технологій збереження і розвитку здоров'я учня і власного здоров'я.

Проблеми здоров'я та освіти висвітлені в роботах Р. І. Айзмана, Ю. К. Бабанського, Г. К. Зайцева, В. В. Колбанова, Н. К. Смирнова, Л. Г. Татарникової, Є. Є. Чепурних та ін. Питанню формування здорового способу життя дітей і молоді присвячені праці М. Я. Віленського, В. Г. Воронцової, Р. С. Сафіна, А. П. Внукова, В. А. Вишневського, Г. К. Зайцева, В. З. Когана, Л. М. Митіної та ін.

Мета статті: на підставі опрацювання психолого-педагогічної літератури, аналізу передового педагогічного досвіду вчителів ЗОШ I ступеня розкрити процес формування здоров'язберігаючого компонента в діяльності вчителя початкових класів.

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальна напруженість і погіршення екологічних характеристик середовища проживання людини, пов'язані з перетворенням економіки і соціальної сфери, настійно вимагають підготовки особистості до мінливих умов існування. XXI століття докорінно змінює соціальне замовлення суспільства для вищої школи. Ставиться завдання підготовки не тільки істинних професіоналів і ділових людей, готових (інтелектуально і фізично) реалізувати себе в умовах мінливого світу, але і орієнтованих на збереження і підтримку здоров'я підростаючих поколінь. Проблема оздоровчої функції освіти складна й багатогранна. Для того, щоб вона реалізовувалася у навчальному закладі, необхідно не тільки бажання, а й професійна підготовка до її втілення.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті одним із основних положень є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично застосовувати нові підходи, орієнтуючись на кращі здобутки національної і світової культури. Реформування системи освіти в Україні вимагає концептуального переосмислення фахової підготовки майбутніх учителів. Професійну підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, визначено Концепцією педагогічної освіти (1998 р.) як основне завдання педагога.

На сучасному етапі у вищих навчальних закладах організація педагогічного процесу, який забезпечує набуття майбутніми педагогами

медичних та валеологічних знань, умінь і навичок ґрунтується на Концепції медичної освіти педагогічних працівників [5] та Концепції валеологічної освіти педагогічних працівників, розробленої у 2001 році [6, с. 5].

Здоров'я є найважливішою цінністю людини та суспільства і відноситься до категорії державних пріоритетів. Тому процес його збереження і зміцнення викликає серйозну заклопотаність не тільки медичних працівників, а й педагогів, психологів, батьків. У масштабі країни приймаються закони, створюються і реалізуються програми, спрямовані на підвищення духовності та зміцнення здоров'я громадян, у тому числі – учнівської молоді:

Якісні зміни в системі освіти України зумовлюють оновлення зазначеної концепції шляхом впровадження компетентнісного підходу в систему професійної підготовки майбутніх педагогів. Саме тому перед вищою школою сьогодні постає важливе завдання щодо підготовки майбутнього вчителя, який здатний не лише навчати й виховувати школярів, а й формувати їхню культуру здоров'я, тобто ціннісне ставлення до власного здоров'я. Адже ще під час навчання необхідно готувати майбутніх учителів початкових класів до сумлінної ґрунтовної оздоровчої і профілактичної роботи з молодшими школярами [2, с. 7]. У структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів доцільно виокремити мотиваційний, змістовий, технологічний, рефлексивний та здоров'язбережувальний компоненти.

Під готовністю учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь молодших школярів необхідно розуміти психофізіологічний стан майбутнього педагога, що володіє теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками щодо організації та ефективного здійснення здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь в учнів 1–4 класів.

Явна суперечність між суспільно-державною потребою у формуванні здорового покоління і сучасними умовами праці та життя вказує на необхідність орієнтації системи освіти на збереження і розвиток здоров'я, формування установок на здоровий спосіб життя школярів. Проте за останні роки в освітньому середовищі як у педагогів, так і в учнів особливо виражені тенденції погіршення здоров'я, психічного і соціального неблагополуччя.

Соціальна природа людини передбачає, що вона прагне до включення в соціум для розвитку, самовираження і забезпечення захисту своїх життєвих цінностей. Для цього, насамперед, доцільна спрямованість соціального виховання і навчання на збереження здоров'я, формування у школярів системи цінностей культури здоров'я, особливостей ведення здорового способу життя.

Вирішувати зазначену проблему потрібно ще в період навчання майбутнього педагога у вищому навчальному закладі. В освітньому просторі вищого навчального закладу потрібно створити умови, які сприятимуть формуванню у майбутніх учителів правильного ставлення до здоров'я як основної цінності людини, що значно стимулюватиме їх рефлексивну діяльність та усвідомлення особистої відповідальності за здоров'я своїх вихованців. Окрім того, потрібно навчити майбутніх педагогів опановувати уміннями та навичками комплексної діагностики здоров'я школярів, корекції виявлених порушень їх фізичного, психічного і соціального здоров'я.

Підготовку учителів до здоров'язберігаючої діяльності, як до одного з найважливіших компонентів фахової діяльності, розкриває поняття «здоров'язберігаюча діяльність майбутнього вчителя», яка трактується «як цілісний і багатогранний процес, спрямований на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості педагога, підвищення ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я школярів на основі усвідомлення педагогом особистої відповідальності за нього» [7].

Покладання на школу і вчителя такого, здавалося б, невластивого їм завдання – турботи про здоров'я учнів – визначається багатьма чинниками. До провідних варто віднести такі: по-перше, дорослі завжди несуть відповідальність за те, що відбувається з дітьми, які перебувають під їх опікою. Це стосується і дитячого здоров'я. Саме в школі, під щоденним спостереженням педагогів, учні проводять значну частину часу, і не допомагати їм зберігати здоров'я, було б проявом бездуховності і непрофесіоналізму. По-друге, значна частина всіх впливів на здоров'я учнів – бажаних і небажаних – здійснюється саме вчителями, в стінах навчальних закладів. По-третє, сучасна медицина займається в основному не здоров'ям, а хворобами, тобто не профілактикою, а лікуванням. Завдання ж школи інше – зберегти і зміцнити здоров'я своїх вихованців, тобто проводити профілактичну роботу. Тому до головних дійових осіб, що дбають про здоров'я учнів у навчальних закладах, відносять перш за все педагогів.

За масштабом впровадження здоров'язберігаючих технологій в роботу загальноосвітніх шкіл можна виділити основні шляхи їх втілення в навчально-виховний процес. Застосування окремих методів, спрямованих на нейтралізацію недостатньої освітленості класних приміщень, на використання непридатних до віку, росту школярів меблів, на погане забезпечення гарячим харчуванням; на невідповідність теплового режиму. Знання цих чинників сприятиме активізації окремих здоров'язберігаючих впливів (проведення фізкультхвилинок, організація фітобарів, введення додаткових уроків фізкультури тощо).

Зміцненню фізичного і морального здоров'я школярів сприяють уроки фізичної культури, малорухливі ігри на перервах, ігри-лічилки на

перервах, рухливі ігри в групах продовженого дня, вся система фізкультурно-масової роботи в школі, система виховної роботи (бесіди, класні години, години спілкування, «уроки здоров'я), робота з батьками.

Впровадження у практику роботи навчальних закладів технологій, спрямованих на вирішення конкретних завдань здоров'язбереження: попередження перевтоми, порушень зору, оптимізацію фізичного навантаження освітнє самовизначення, навчання учнів здоровому способу життя та ін. За характером діяльності здоров'язберігаючі технології можуть бути як часткові (вузькопрофільні), так і комплексні (інтегровані).

За напрямом діяльності серед часткових здоров'язберігаючих технологій виділяють: медичні (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики та психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язберігаючих технологій відносять: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ).

Вирішуючи проблему забезпечення здоров'я учнів, можна сказати, що однією з умов її розв'язання є готовність майбутнього вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у процесі навчання дітей у загальноосвітній школі. Відповідно до складних реалій сьогодення професійна педагогічна освіта повинна забезпечити підготовку вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності. Учитель початкових класів у процесі своєї професійної діяльності повинен застосовувати, перш за все, здоров'язберігаючі технології, забезпечивши цим такі умови навчання, виховання та розвитку, які не несуть негативного впливу на здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу.

Метою використання здоров'язберігаючих технологій у роботі вчителя початкових класів є формування гармонійно розвиненої особистості школяра, яка включає основні сфери взаємодії людини з природою та суспільством без нанесення шкоди власному здоров'ю та здоров'ю оточуючих. Виходячи з мети, основні завдання використання здоров'язберігаючих технологій у роботі вчителя початкових класів включають у себе навчання школярів без нанесення шкоди і погіршення їх здоров'я, виховання загальної культури здоров'я та здорового способу життя, культури тіла і духу, формування ціннісних уявлень про здоров'я [8].

Сучасному педагогові необхідно володіти різними технологіями, щоб успішно їх застосовувати у навчально-виховному процесі. Інноваційні технології умовно поділяються на здоров'язберігаючі, оздоровчі, техно-

логії навчання здоров'ю, технології виховання культури здоров'я. Охарактеризуємо кожну із них.

Здоров'язберігаючі (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування).

Оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія).

Технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем в зміст предметів загальноосвітнього циклу).

Виховання культури здоров'я (факультативні заняття із розвитку особистості учня, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси).

Тобто йде мова про комплексне використання технологій у змістовому взаємозв'язку на єдиній методологічній основі. Адже саме комплексний підхід до використання технологій у навчально-виховному процесі, завдяки якому вирішуються не тільки проблема захисту здоров'я учнів і педагогів від загрозливих або патогенних впливів, а й завдання формування і зміцнення здоров'я школярів, виховання у них культури здоров'я може бути названий здоров'язберігаючою педагогікою.

Сьогодні, як ніколи, актуальна здоров'язберігаюча педагогіка. Вона не є альтернативною усім іншим педагогічним системам і підходам. Її головна очевидна особливість – пріоритет здоров'я, тобто грамотна турбота про здоров'я як обов'язкову умову освітнього процесу. Це визначає послідовне формування в школі сприятливого для здоров'я освітнього простору, в якому усі педагоги, фахівці, учні, їх батьки спільно вирішують визначені завдання, пов'язані з турботою про здоров'я, і приймають на себе солідарну відповідальність за отримані результати.

Мета здоров'язберігаючої педагогіки – забезпечити випускникові школи високий рівень реального здоров'я, озброївши його необхідним багажем знань, умінь, навичок, необхідних для ведення здорового способу життя, і виховавши у нього культуру здоров'я [10]. У вітчизняній практиці одним із перших прикладів реалізації здоров'язберігаючої педагогіки можна вважати досвід роботи Павлиської середньої школи під керівництвом її директора, видатного українського педагога Василя Сухомлинського.

Роль педагога у педагогіці збереження здоров'я є дуже важливою. Адже з упевненістю можна стверджувати, що саме вчитель здатний зробити для збереження здоров'я сучасного школяра більше, ніж лікар. Це зовсім не означає, що педагог має виконувати обов'язки медичного працівника. Просто вчитель повинен працювати так, щоб навчання дітей у школі не завдавало шкоди їх здоров'ю. Здоров'язберігаючий компонент організації навчально-виховного процесу є якісною характеристикою діяльності педагога. Під час розробки та реалізації вказаних технологій, важливо врахувати наявний на сьогоднішній день педагогічний досвід і той факт, що здоров'язберігаюча педагогіка не є альтернативною всім

іншим педагогічним системам і підходам (педагогіці співробітництва, особистісно орієнтованій педагогіці та ін.), але визначає послідовне формування в школі здоров'язберігаючого освітнього простору, в якому всі педагоги, фахівці, учні, їх батьки узгоджено вирішують спільні завдання, пов'язані з турботою про здоров'я, беруть на себе солідарну відповідальність за результати. Під час аналізу технологій з позицій впливу на здоров'я стає очевидним, що всі здоров'язберігаючі освітні технології мають особистісно орієнтовані аспекти, які в центрі освітньої системи ставлять особистість дитини, забезпечення безпечних, комфортних умов її розвитку та реалізації природних можливостей. Здоров'язберігаюча педагогіка – це напрямок педагогічної діяльності, що розробляє специфічні закономірності, принципи, підходи, зміст, форми і методи медико-педагогічних впливів, що сприяють оптимізації процесів навчання і виховання дітей та підлітків з метою збереження та зміцнення їх здоров'я.

Всесвітня організація охорони здоров'я у преамбулі визначає «здоров'я» як стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб або фізичних дефектів. За останні роки в Україні зроблено значні кроки на шляху створення умов для формування здоров'я людини через освіту. Законами України, державними національними програмами (закон України «Про загальну середню освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Державна програма «Діти України» та ін.) визначено необхідність розв'язання найважливіших завдань сучасної освіти, спрямованих на здоровий інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток особистості.

Водночас доводиться констатувати, що незважаючи на значну увагу держави, науковців до питань здоров'я зростаючого покоління, поки ще ця проблема не розв'язана належним чином. Достатньо сказати, що частка здорових дітей в Україні, за різними даними, коливається від 4 до 10 %. При цьому за останні роки спостерігається тенденція погіршення стану здоров'я учнів. І значна частина захворювань дітей і молоді має так звану дидактогенну природу, тобто напряму викликану або спровоковану школою.

Актуальним є також і питання про стан здоров'я педагогів, які працюватимуть у початкових класах із контингентом дітей молодшого шкільного віку і про ставлення вчителів до свого здоров'я. Адже вчитель є прикладом дотримання вимог здорового способу життя для своїх вихованців. Учитель для дітей молодшого шкільного віку уособлює все те нове і важливе, що увійшло в їхнє життя у зв'язку із приходом до школи. Намагаючись встановити взаємозв'язок між ставленням педагога до свого здоров'я, його потреб у дотриманні здорового способу життя та реалізацією відповідного виховного впливу на своїх вихованців, на практиці зазвичай ми стикаємося з тим, що самі вчителі відкрито говорять

про те, що вони не завжди можуть бути прикладом дотримання вимог здорового способу життя для своїх вихованців. Чим нижчий рівень грамотності педагога щодо питань збереження та зміцнення здоров'я, тим менш ефективним є педагогічний вплив на учнів.

Педагог повинен володіти важливими професійними якостями, що дозволяють генерувати плідні педагогічні ідеї та забезпечують позитивні педагогічні результати. Серед цих якостей можна виділити високий рівень професійно-етичної, комунікативної, рефлексивної культури; здатність до формування і розвитку особистісних креативних якостей; знання формування та функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості, особливостей організації процесів навчання і виховання, пізнання інших людей і самопізнання, творчого вдосконалення людини; основ здоров'я, здорового способу життя (ЗСЖ); володіння знаннями основ проектування і моделювання здоров'язберігаючих технологій у навчальних програмах і заходах; уміння прогнозувати результати власної діяльності, а також здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Для ефективного впровадження в педагогічну практику ідей здорового способу життя необхідно вирішити ряд ключових проблем. Зокрема, зміна світогляду вчителя, його ставлення до себе, свого життєвого досвіду щодо усвідомлення власних почуттів, переживань з позиції проблем здоров'язбереження. Зміна ставлення вчителя до учнів. Педагог повинен повністю приймати учня таким, яким він є, і на цій основі намагатися зрозуміти і розкрити його здібності. Зміна ставлення вчителя до завдань навчального процесу педагогіки оздоровлення, яке передбачає не тільки досягнення дидактичних цілей, а й розвиток самих учнів з максимально збереженим здоров'ям.

Окреслені напрями й визначають шляхи підвищення педагогічної майстерності вчителя через первісне усвідомлення власних проблем і особливостей, їх психологічне опрацювання та освоєння на цій основі методів ефективною здоров'язберігаючої педагогічної взаємодії з учнями. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням проблеми оптимального застосування інноваційних здоров'язберігаючих педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ I ступеня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : монографія / Б. Т. Долинський. – Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. – 269 с.
3. Зайцев Г. К. Школьная валеология: Педагогические основы обес-

- печення здоров'я учаснихся и учителєй / Г. К. Зайцев. – 2-є изд., перераб. и доп. – СПб. : Акцидент, 1998. – 159 с.
4. Зязюн І. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти / І. А. Зязюн. – К. : Знання, 1994. – 384 с.
 5. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої освіти. – К. : НМЦВО, 2001. – № 6. – С. 34–38.
 6. Концепція медичної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої освіти. – К. : НМЦВО, 2001. – № 6. – С. 39–40.
 7. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В. В. Нестеренко. – Одеса, 2003. – 267 с.
 8. Смирнов Н. К. Здоров'язберігаючі освітні технології та психологія здоров'я. – М., 2006. – 264 с.
 9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія] / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.
 10. Безопасность жизнедеятельности школы [Электронный ресурс] http://kuhta.clan.su/load/zdorovesberegajushhie_tekhnologii_v_shkole/okhrana_zdorovja_obuchajushhikhsja/zdorove_sberegajushhaja_pedagogika/44-1-0-247

Наталя Гут

НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначається роль перекладу англомовної фахової лексики в процесі навчання іноземної мови, оскільки можливість мобільності сучасної молоді вимагає вміння спілкуватися іноземною мовою, а отже використовувати переклад як один із засобів ефективної комунікації. Навчання перекладу фахової лексики здійснюється поетапно під час вивчення таких курсів як «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова» і покликане підготувати не перекладачів у сфері психології, а конкурентоспроможного фахівця, який розумітиме автентичні тексти іноземною мовою з фаху, вільно працюватиме із документами, популярними, спеціалізованими та Інтернет джерелами, здійснюватиме дослідження, вільно користуючись фаховою лексикою.

Ключові слова: переклад, фахова лексика, термінологія, професійна компетентність фахівця.

Ключову роль у розвитку людського потенціалу будь-якої країни відіграє освіта, яка відповідає за готовність нового покоління до життя й успішної діяльності в сучасному світі. Україна бере активну участь у культурних та освітніх обмінах, значно розширюючи ділові контакти, що зумовлює необхідність підвищення якості професійної освіти, більш високого рівня кваліфікації та забезпечення конкурентоспроможності фахівця вже на початку його професійного шляху. Можливість мобільності сучасної молоді вимагає вміння спілкуватися іноземною мовою, а отже використовувати переклад як один із засобів ефективної комунікації.

Проблеми перекладу загалом і методики викладання його окремих видів привертала увагу таких лінгвістів як Д. Аткинсон (D. Atkinson), А. Даф (A. Duff), В. Комісаров, Л. Латишев, М. Ледерер (M. Lederer), Р. Міньяр-Белоручев, А. Ширяєв та інші.

Психолого-педагогічні особливості навчання перекладу у вищих навчальних закладах розглянула Л. Ільницька, на особливостях викладання англійської мови професійного спрямування для студентів туристичних спеціальностей немовних ВНЗ зосередила увагу Т. Ушата, проблема якості засвоєння іншомовного тексту студентами інженерно-педагогічних спеціальностей стала об'єктом студій О. Ріхтер, переклад наукової літератури як метод викладання англійської мови на землевпорядному факультеті описаний Л. Бондарчук, навчання реферативному перекладу студентів ВНЗ

немовних спеціальностей дослідила В. Кузнецова, а навчання перекладові фахової лексики на основі фахових текстів – А. Д'яков. Теоретичні питання формування фахівця-психолога досліджували Г. Абрамова, В. Панок, Н. Сургунт, Т. Титаренко, Н. Чепелева та інші.

Кожна сфера життя й знання характеризується своїм колом найменувань, якими слід оволодіти кожному, хто має з ними справу. Лінгвісти нараховують сьогодні близько 300 фахових мов, а отже переважну частину лінгвістичного фонду складає саме фахова лексика. Мета цієї статті – визначити роль перекладу англomовної фахової лексики в процесі навчання іноземної мови, проаналізувати етапи навчання перекладу та обґрунтувати його значущість для студентів психологічних спеціальностей.

Професійна підготовка фахівця-психолога забезпечується дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного та природничо-наукового циклів, які формують професійну готовність спеціаліста за рахунок певних знань, умінь та навичок. Ці науки озброюють майбутнього спеціаліста не тільки знанням соціально-економічних законів, розвивають управлінські уміння та навички, а й дають можливість прогнозувати соціальні процеси, формуючи загальну культуру майбутнього фахівця, його креативне мислення та рівень інтелекту. У зв'язку з цим світоглядне навантаження мають такі дисципліни, як історія України, українська та зарубіжна культура, філософія, релігієзнавство, політологія, основи права, соціологія, а також *іноземна мова* [1, с. 7].

У навчальних планах вищих навчальних закладів передбачається вивчення предметів, які сформують практичні уміння фахівця до конкретної діяльності. Так, Програма з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) визначає формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ. Для отримання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб *перекладати англomовні професійні тексти* на рідну мову, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування [7, с. 3].

Як свідчать дослідження, методично ефективно розроблений процес навчання перекладу підвищить рівень готовності випускників до професійної діяльності, сприятиме формуванню іншомовної комунікативної компетенції фахівця на високому рівні. Адже, як засвідчує Т. Кияк, «фахівець зі знанням мов, наприклад, український фізик із глибокими знаннями німецької мови, спроможний зробити більш професійний переклад, аніж германіст без додаткових знань з фізики», а умовою правильного перекладу, тобто вибору потрібного слова з числа тих, які

слугують передачею терміну оригіналу в різних його значеннях, є правильне розуміння того, про що йдеться в контексті, знання певних явищ дійсності та їх назв [4].

Мета навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини передбачає комплексну реалізацію освітньої та виховної мети, а також формування у студентів комунікативної, граматичної, розмовної, лінгво-соціокультурної та комунікативно-професійної компетенції.

Навчання перекладу фахової лексики студентів спеціальності «Практична психологія» здійснюється у межах вивчення таких курсів як «Іноземна мова» (I курс), «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (II курс) та «Ділова іноземна мова» (V, VI курси) та охоплює такі види діяльності, як усний та письмовий переклад, а також всі типи перекладу, які використовуються для передачі семантики термінологічних одиниць.

Програми вище зазначених дисциплін передбачають навчання умінню вести фаховий діалог англійською мовою, розвиток уміння сприймати англійське мовлення на слух, читати та розуміти оригінальні тексти з фаху, що містять відомості з сучасних галузей науки і техніки, а отже пов'язані з повсякденним життям та майбутньою професійною діяльністю психолога.

На першому курсі студенти поглиблюють основне уявлення про будову мови, усвідомлюють закономірності та особливості, що відрізняють англійську мову від рідної, удосконалюють навички говоріння, аудіювання, читання та письма. Оскільки для читання та перекладу використовуються тексти загальнонаукового характеру та за спеціалізацією ВНЗ, то викладач повинен в першу чергу навчити студентів користуватися двомовними словниками (як електронними, так і друкованими) як основним засобом перекладу. Важливо сформувати у студента вміння орієнтуватися в різних лексикографічних знаках, правильно добирати адекватний лексико-семантичний варіант у випадку перекладу багатозначних лексем [2]. Поряд із словниками, які виконують навчально-довідкову функцію, важливу роль відіграють підручники та посібники, з підбору яких починається сам процес навчання перекладу.

Аналіз досліджень з теми свідчить, що у більшості ВНЗ України перехід від вивчення текстів загальнонаукової до вузькоспеціалізованої спрямованості відбувається на 2 курсі, тобто зміст навчання англійської мови враховує лексику не тільки за профілем ВНЗ, але за профілем окремих спеціальностей, формуючи комунікативну компетенцію студентів у межах тематики з фаху, а також розвиваючи уміння та навички читання, аудіювання, розуміння та перекладу фахової літератури як за допомогою словника, так і без нього. Перекладаючи фахову лексику, студенти опираються на базову психологічну та педагогічну термінологію, яку вони вже засвоїли рідною мовою за період навчання.

Навчання перекладу фахової лексики слід здійснювати плавно, привчаючи студентів користуватися термінологічними словниками. Не завадить тут і пояснення деяких теоретичних засад термінології (визначення ключових слів, встановлення атрибутивних зв'язків між словами тощо) [2]. Крім того, разом зі студентами слід з'ясувати певні труднощі (неоднозначність термінів, відсутність перекладацьких відповідників у випадку неологізмів, національну варіативність термінологічної лексики тощо) та особливості перекладу тієї чи тієї фахової мови. Наприклад, терміни сфери практичної психології за своєю структурою можуть бути як однокомпонентними, так і поєднувати в собі кілька складових частин чи слів, які уточнюють чи модифікують зміст ключового слова. Для перекладу одиниць, що входять до вище згаданої терміносистеми, використовують традиційні способи перекладу, як от: транскодування, калькування, експлікацію. Такі трансформаційні способи перекладу лексики, як опис значення чи контекстуальний переклад, застосовують у тих випадках, коли значення того чи того терміну для української мови є новим [6, с. 55–56]. Тож оптимальним є шлях перекладу термінів за схемою «поняття – український термін», а не «іншомовний термін – український термін», з якої мови не відбувався б переклад. Тобто пошук терміна-відповідника починається з аналізу властивостей нового поняття. Цілком можливо, що котрась з властивостей «підкаже» іншу назву цьому поняттю, ніж ту, яка є у мові, з якої здійснюється переклад [5, с. 87; 4]. Зважаючи на те, що динаміка фахових мов часто віддаляє їх від вихідної бази загальнолітературної мови та може призвести до виникнення непорозумінь між фахівцем та нефахівцем, формуванню перекладацької компетенції у сфері професійної комунікації сприятиме спеціальний комплекс вправ, а саме: вправи, спрямовані на активізацію термінологічних відповідників двох мов і поглиблення іншомовного тезауруса, та вправи, що ведуть до вдосконалення навичок читання та формування вміння смислового аналізу тексту [3]. Отже, розпочинаючи навчання перекладу фахової лексики, викладач повинен здійснити такий підбір одиниць, який би дозволив студенту психологічних спеціальностей засвоїти за порівняно невеликий відрізок часу цілий спектр лексичних елементів, до якого він апелюватиме у подальшій професійній діяльності.

На V і VI курсах відбувається ефективно вдосконалення ділового мовлення студентів, що будується як професійно орієнтоване навчання і опирається на вже сформовані мовні навички, наявний ситуативно-мовний досвід, професійну мотивацію, а також на самостійну мовно-пошукову діяльність. Для удосконалення навичок перекладу та використання фахової лексики застосовуються вправи з перекладу та анотування спеціальних текстів за фахом, а іншомовний фаховий текст можна розглядати і як засіб формування умінь читати, перекладати та обговорювати проблеми у професійній галузі англійською мовою і як засіб отримання нових знань по

спеціальності, та, відповідно, підвищення професійного рівня студента.

Отже, навчання перекладу фахової лексики слід здійснювати, враховуючи професійний та академічний зміст (сфери предметних знань); ситуативний зміст (контекст, у якому представлені матеріали, види діяльності і таке інше); прагматичний зміст (необхідні практичні та корисні вміння), а також попередній досвід студентів, їхні потреби у навчанні тощо [7, с. 6]. Основна мета навчання перекладу фахової лексики полягає у тому, щоб навчити перетворювати низку понять певної спеціальності у природну мову. Для досягнення цієї мети викладач повинен знаходитися в стані постійного пошуку оптимальних методичних прийомів навчання перекладу, постійно проводити мовні паралелі, показувати специфіку іншої мовної системи тощо [3]. Плавна поетапність, професіоналізм методиста у диференціації базових методичних підходів, добору навчального матеріалу відповідно до фаху та рівня підготовки конкретної групи є вирішальними чинниками досягнення результативності у навчанні студентів наукового перекладу [2].

Зміни у всіх сферах громадського життя впливають на реформування української системи освіти. Враховуючи високу динаміку сучасного ринку праці, необхідність орієнтації майбутніх спеціалістів на певні його сегменти виникає потреба володіння іноземними мовами. До особистості психолога висувають певні вимоги, зокрема, наявність академічної освіти, високий розвиток чутливої інтуїції та науковий склад мислення. Засвоєння мовних форм, властивих для офіційних та розмовних реєстрів академічного і професійного мовлення, широкого діапазону словникового запасу (у тому числі термінології), безумовно стане необхідним в академічній та професійній сферах. Навчання перекладу фахової лексики здійснюється поетапно під час вивчення таких курсів як «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова» і покликане підготувати не перекладачів у сфері психології, а конкурентоспроможного фахівця, який розумітиме автентичні тексти іноземною мовою з фаху, вільно працюватиме із документами, популярними, спеціалізованими та Інтернет джерелами, здійснюватиме дослідження, вільно користуючись фаховою лексикою. Тож перспективним напрямом досліджень у цій галузі буде з'ясування особливостей організації самостійної роботи студентів щодо перекладу фахових текстів, а також засобів її контролю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баклицька О. Аналіз змісту підготовки практичних психологів у спеціалізованих навчальних закладах [Електронний ресурс] / О. Баклицька, Н. Степанченко, Р. Сірко // Молода спортивна наука України. – 2010 – Т. 4. – С. 6–10. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/msnu/2010_4/10boccsei.pdf. – Назва з екрану.

2. Бондарчук Л. Й. Переклад наукової літератури як метод викладання англійської мови на землевпорядному факультеті [Електронний ресурс] / Л. Й. Бондарчук. – Режим доступу : http://archive.nbuu.gov.ua/portal/Chem_Biol/Vldau/APK/2012_19_2/files/12bljlsf.pdf. – Назва з екрану.
3. Ільницька Л. Л. Психолого-педагогічні особливості навчання перекладу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. Л. Ільницька // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 1. – Режим доступу : http://archive.nbuu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_1/11illvzn.pdf. – Назва з екрану.
4. Кияк Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах [Електронний ресурс] / Т. Р. Кияк. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1545/1/84.pdf>. – Назва з екрану.
5. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу : навчальний посібник / А. Я. Коваленко. – К. : ІНКОС, 2002. – 317 с.
6. Міщенко Н. Способи перекладу термінології сфери практичної психології та соціальної педагогіки / Н. Міщенко, Н. В. Гут // Збірник наукових праць студентів та молодих учених. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 52–56.
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

Тетяна Дятленко

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ»

Автор статті порушує проблему застосування інтерактивних вправ сучасним учителем української мови й літератури у практичній діяльності, указує при цьому на низку недоліків і помилок. У статті доводиться твердження, що методичну компетентність майбутній учитель повинен сформувати вже у стінах вищого навчального закладу, зокрема на практичних і лабораторних заняттях, а також під час виконання завдань усіх видів педагогічних практик. Детально розкрито структуру заняття із використанням інтерактивних вправ, подано поради, які саме будуть найбільш доцільними для досягнення навчально-виховної мети. Автор ділиться власним досвідом проведення занять із залучення інтерактивних вправ, розкриває їхню педагогічну суть, вказує на переваги й недоліки, подає алгоритм введення їх у структуру заняття.

Ключові слова: *інтерактивні вправи, методична компетентність, структура заняття, співпраця, активізація діяльності, інтерес.*

У сучасному освітньому просторі, зокрема шкільному, серед інновацій, які активно опановують учителі-практики, чільне місце посіли й інтерактивні вправи. Опубліковані в науково-методичних виданнях учительські розробки конспектів уроків з української літератури обов'язково містять інтерактивні методи і прийоми роботи. Аналізуючи їхні методичні напрацювання часто доводиться констатувати певні недоліки у застосуванні інновацій, викликані чи то необізнаністю, чи то даниною моді, чи то з інших якихось причин. Так, часто в конспектах уроків з літератури простежується тенденція: чим більше інтерактивних вправ, тим краще... Урок перетворюється в суцільний калейдоскоп ігор тощо. При цьому між різними видами вправ іноді не простежується послідовність, наступність, порушується логічність уроку, методичні принципи поглибленої роботи над художнім твором. Т. Бугайко наголошувала на важливому аспекті планування й проведення уроку літератури: учитель повинен завжди пам'ятати і відповідати на запитання «Що роблю?», «Як роблю?», «Навіщо роблю?», оскільки серед вимог до сучасного уроку літератури пробудження інтересу в учнів, чим пояснюють учителі велику кількість, скажімо, ігор, не є найважливішою й засадничою. Насамперед учитель повинен сформувати в школяра літературну компетентність як системне явище, яке охоплює літературні знання,

уміння й навички. Не завжди інтерактивні методики виправдовують себе, оскільки вони мають цілу низку як недоліків, так і переваг. Цілком поділяємо позицію методистів О. Пометун, Л. Пироженко, Ю. Васькова та ін., що в структурі уроку літератури із застосуванням інтерактивних технологій повинна бути лише одна центральна інтерактивна вправа, передують якій мотивація навчальної діяльності, оголошення теми й мети уроку, надання учням необхідної теоретичної інформації, на основі якої буде виконуватися інтерактивна практична робота.

Сучасні педагоги активно працюють над теоретичним обґрунтуванням інноваційних технологій, про що свідчать роботи О. Пометун, Г. Селевко, Л. Варзацька, Л. Кратасюк та ін., а також ціла низка публікацій у збірниках наукових статей. Дидактичний аспект інтерактивних технологій досліджують такі відомі вчені, як Г. Брос, М. Кларин, Л. Пироженко, Н. Фомін, О. Пометун, Н. Суворова та інші. Не зважаючи на інтерес дослідників до окресленої проблеми, доводиться на практиці спостерігати певні недоліки у робочі вчителів-практиків.

Вважаємо, що вже в стінах університету майбутній учитель української мови й літератури повинен на належному науковому і практичному рівні засвоїти сучасні інтерактивні технології, аби прийти в школу підготовленим і активно включитися в педагогічний процес.

Мета статті – показати, як застосовуємо інтерактивні вправи на практичних заняттях з «Методики викладання української літератури» з метою формування методичної компетентності у студентів.

За Л. Пироженко та О. Пометун, визначають умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [6, с. 49]. У своїй практичній роботі опираємося на роботи О. Пометун, Л. Пироженко, які дали визначення, класифікації, дидактичне обґрунтування інтерактивної технології.

До інтерактивного навчання на практичних і лабораторних заняттях звертаємося, якщо застосовуємо фронтальну та кооперативну форми організації навчальної діяльності студентів.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури занять, яка, як правило, складається з п'яти елементів. Зупинимося детально на кожному, розкриємо мету й завдання, оскільки, засвоївши цей алгоритм, студент у майбутньому методично правильно й осмислено буде апробувати інтерактивні техніки в подальшій педагогічній діяльності.

Мотивація. Мета цього етапу – сфокусувати увагу студентів на проблемі й викликати інтерес до окресленої теми. З цією метою можуть

бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у студентів здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій (коротка розповідь викладача, бесіда, демонстрування наочності, й нескладна інтерактивна вправа («мозковий штурм», «мікрофон», «криголам» тощо)). Наприклад, тема заняття: «Учитель-словесник, його професійні якості». Запропонуємо студентам дати відповідь на запитання:

- Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що «учитель – особа публічна»?;
- Чи можна вважати мовлення вчителя його приватною справою?;
- Як ви розумієте вислів: «Учителем школа стоїть»?;
- Як ви ставитесь до твердження: «Учитель – це постійний учень»?;
- Пригадайте вислови відомих людей, прислів'я та приказки про професію вчителя й прокоментуйте їх.

Далі запропонуємо студентам колективно змоделювати асоціативний кущ до слова «учитель», аби на етапі підсумку заняття повернутися до нього і доповнити чи змінити свою думку, якщо протягом заняття вона змінилася.

Наступний етап заняття: оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів. Мета – забезпечити розуміння студентами змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на занятті і чого від них чекає викладач. Важливо, коли після заняття студент не тільки знає, розуміє, чого він досяг, а й чого він хотів би, мав би досягти на наступному занятті з Вашого предмета, чого він очікує взагалі від Вас і Вашого курсу для свого професійного становлення, які накреслює для себе життєві цілі й чи усвідомлює шляхи досягнення їх.

Надання необхідної інформації. Мета цього етапу заняття – дати студентам достатньо інформації, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути міні-лекція у виконанні самих студентів, читання роздаткового матеріалу, обговорення опрацьованих на етапі підготовки до практичного заняття додаткових науково-методичних джерел, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності.

Практикуємо в планах до самостійної роботи студентів з підготовки до практичних і лабораторних занять низку ключових понять, які студент повинен засвоїти протягом вивчення окресленої теми. Для цього пропонується укладати термінологічні словники на основі самостійно опрацьованої літератури. На етапі визначення мети заняття показуємо комп'ютерну презентацію з добіркою ключових понять. Наприклад, до теми «Вимоги до фахової підготовки вчителя літератури» можуть бути запропоновані наступні ключові поняття: учитель-словесник; дослідницькі, конструкторські, комунікативні уміння; педагогічна креативність, модель основних креативних якостей: мотиваційно-креативні, емоційно-

креативні, інтелектуально-креативні, естетичні, комунікативно-креативні, екзистенціальні креативні якості вчителя-словесника; педагогічний такт, педагогіка співробітництва, співдружність, педагогічна майстерність, наукова організація праці, стилі спілкування, планування, методичні об'єднання вчителів, самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, педагогічні читання, семінари, передовий педагогічний досвід, науково-практична конференція, конкурси, педагогічні виставки.

Інтерактивна вправа – центральна частина заняття, метою якої є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів заняття. Інтерактивна частина заняття має займати близько 50–60 % часу на занятті. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи: інструктаж – викладач розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; об'єднання в групи і (або) розподіл ролей; виконання завдання, при якому викладач виступає як організатор, помічник, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним; презентація результатів виконання вправи; рефлексія: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів.

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, у парах, групах, дискусії, у письмовій та усній формах. Вона застосовується після найважливіших інтерактивних вправ.

Наведемо приклад інтерактивних вправ, які застосовуємо як центральну і найважливішу. Так, на самостійне опрацювання на етапі підготовки до практичного заняття на тему: «Вимоги до фахової підготовки вчителя літератури» пропонуємо студентам ознайомитися із низкою статей сучасних методистів на запропоновану тему. Наприклад:

Завдання 2: Зробити ксерокопії статей, законспектувати праці, виділивши основні положення:

Куцевол О. Творча сутність професійної діяльності вчителя літератури / О. М. Куцевол // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 14–22; Куцевол О. Особливості творчої методичної діяльності вчителя / О. М. Куцевол // Дивослово. – 2006. – № 12. – С. 17–23; Куцевол О. Портрет творчого вчителя літератури / О. М. Куцевол // Дивослово. – 2007. – № 1. – С. 24–29.

Усвідомлюючи, що не всі студенти добросовісно опрацювали запропоновані джерела, а ознайомлення з їх змістом і основними положеннями нам видаються важливими. Пропонуємо в такому разі застосувати «бортовий журнал», суть якої полягає в уважному слуханні доповідача й фіксація інформації за допомогою ключових слів, коротких словосполучень чи речень, умовиводів, графічних схем та моделей, запитань, умовних позначень і скорочень.

На етапі можна використати й техніку «вільне письмо». Пропо-

нований вид роботи допомагає сконцентрувати власні думки через їх записування без зупинки. Протягом певного часу студент записує свої думки стосовно запропонованої теми, не припиняючи роботи. До уваги не беруться стиль та орфографічні чи пунктуаційні, чи інші помилки.

Суть роботи полягає в тому, що в студентів з'являється можливість зафіксувати свої емоції, не соромлячись їх. «Вільне письмо» («Письмо для себе») доцільно використовувати на етапі усвідомлення й осмислення навчального матеріалу. Обидва запропоновані види роботи дозволяють через певний час відновити інформацію, повторити й закріпити її.

На початку практичного заняття часто визначаємо групу експертів із числа студентів із високим рівнем навчальних досягнень. Їх завдання: уважно слухати повідомлення, виступи, полеміку у групах студентів, але останнє слово – доповнення й підбиття підсумків за експертною групою. Для цього застосовуємо інтерактивну вправу «Збережи останнє слово за мною».

Дуже ефективно для формування методичної компетенції від теоретичного обговорення вчасно перейти до практичного застосування інтерактивних вправ. Доцільно разом зі студентами відвідати відкриті уроки літератури досвідчених учителів. На жаль, це не завжди вдається, але в мережі Інтернет сьогодні доступні відео уроки учителів, які стали переможцями конкурсу «Учитель року». Після перегляду відео студентам пропонуємо подискутувати на тему, чи відповідають учителі з відео тим вимогам, які висувають автори статей до фахової підготовки вчителя-словесника?

Підбиття підсумків заняття. Дуже важливий етап інтерактивного заняття, оскільки саме на ньому розкривається зміст проблемних запитань і завдань, які оголошувалися на етапі мотивації.

Пропонуємо студентам повернутися до «асоціативного куща», який укладали на початку заняття, доповнити його чи взагалі змінити своє ставлення до виконання завдання з подальшим поясненням зміни власних поглядів.

Закінчимо заняття технікою «дерево рішень», запропонувавши студентам визначити найбільш ефективні шляхи набуття педагогічної майстерності учителем української мови й літератури в подальшій педагогічній діяльності.

Зі своєї повсякденної викладацької практики можемо стверджувати, що застосування інтерактивних вправ на практичних і лабораторних заняттях має значний вплив на студентів, оскільки інтерактивне навчання передбачає абсолютно новий підхід до роботи не лише викладача, а й студента. Так, студенти отримують можливість висловлювати свої думки, пропозиції, критикувати й сприймати різні погляди на якусь проблему, розмірковувати, осмислювати їх і робити власні висновки, учаться бути толерантними і витриманими в оцінці позицій і висловлювань своїх колег.

Викладач же виступає в ролі наставника, порадирика, він стимулює до дискусії, пошуку нестандартних рішень тощо, окрім того студенти під керівництвом досвідченого викладача мають нагоду бути самими учасниками і безпосередніми виконавцями інтерактивних вправ, а це дозволяє їм засвоїти їх педагогічну суть, дидактичні умови застосування відповідно до змісту, мети й завдань, які вирішуються на уроці, засвоїти алгоритм впровадження, а також на прикладах простежити й з'ясувати недоліки й переваги, що, на наш погляд, є ефективним у плані формування методичної компетентності майбутнього вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активні та інтерактивні методи навчання / укладач Кравчина О. С. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.
2. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
3. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3–4(14–15). – С. 71–74.
4. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57–60.
5. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

Лілія Козел

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ БЕЗБАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено аналіз теоретичних та практичних аспектів безбального оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Висвітлено особливості діяльності вчителя при застосуванні безбального оцінювання. Виділено завдання такого оцінювання та його впровадження в навчально-виховний процес. Охарактеризовано найбільш поширені способи та методи безбального оцінювання результатів навчання молодших школярів. Визначено, що ключовою умовою ефективного застосування вчителем безбального оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів є належний рівень його готовності до означеного виду діяльності, розробка цілей, змісту, форм і методів такої підготовки.

Ключові слова: оцінювання, оцінка, бал, безбальне оцінювання/

Успішність навчальних досягнень учнів у значній мірі забезпечує контрольньо-оцінювальна діяльність. Адже за умови її ефективної організації своєчасно виявляються успіхи та прогалини в знаннях і вміннях, окреслюються результати індивідуалізації та диференціації навчання, а також учителі та батьки отримують інформацію про хід навчально-пізнавальної діяльності школярів. Саме тому в початковій школі проблема оцінювальної діяльності є надзвичайно актуальною. Від правильного підходу до неї значною мірою залежить успішність учнів, навчальна дисципліна, ставлення до класних і домашніх завдань, формування інтересу до предмета, а також виховання таких важливих якостей особистості, як самостійність, ініціатива, працьовитість та ін. Разом з тим існуюча бальна система оцінювання не в повній мірі забезпечує всебічний розвиток особистості. Так як будь-яка оцінка, а особливо – оцінка навчальних досягнень, впливає на психічний стан учня, створюючи емоційний комфорт чи дискомфорт. Організація навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу вимагає змін в оцінюванні навчальної діяльності школярів. Воно має спрямовуватися на підтримку дитини й ґрунтуватися на позитивних засадах, враховувати рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач і прорахунків. Значним потенціалом для реалізації особистісно орієнтованого підходу володіє безбальне оцінювання навчальних досягнень. Разом з тим теорія та практика початкової освіти свідчить про недостатність розуміння його ролі й особливостей використання вчителями початкових класів. Тому

актуальною проблемою педагогів є формування готовності до безбального оцінювання молодших школярів.

Однак, багатьма учителями й батьками безбальне оцінювання навчальних досягнень учнів сприймається негативно через недостатню проінформованість про значення цієї категорії. Така ситуація залишатиметься до тих пір, поки вчитель не оволодіє реальною технологією – інструментом організації безбального оцінювання. Для цього необхідно змінити процедуру контрольно-оцінних дій, організувати їх як спільну діяльність учителя й учнів, поступово віддаючи ініціативу оцінювання дітям.

Різні аспекти контрольно-оцінної діяльності вчителів початкових класів представлені в дослідженнях як вітчизняних так і зарубіжних науковців. Зокрема: розвиток внутрішніх мотивів формування навчальних дій контролю й оцінки (Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Цукерман); критерії та норми оцінювання на загальнопедагогічному рівні (А. Алексюк, С. Сухорський, М. Ярмаченко); принципи оцінювання та вимоги до його здійснення (Ю. Бабанський, Є. Перовський, Г. Щукіна); зміст функцій і завдання оцінювання (К. Делікатний, О. Савченко, В. Сухомлинський); сутність вербальної оцінки (В. Крутецький, П. Підкасистий); самоконтроль і самооцінка (О. Леонтьєв, А. Ліпкіна); контрольно-оцінювальна діяльність учителя (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, В. Давидова).

Разом з тим аналіз теорії та практики навчання молодших школярів свідчить про необхідність систематизації наукових положень і подальшої розробки методики безбального оцінювання.

Мета статті полягає в аналізі особливостей діяльності вчителя початкових класів при застосуванні безбального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

У 2011 році Міністерством освіти введено єдину систему критеріїв оцінювання навчальних досягнень. На сьогоднішньому етапі продовжується їх розробка й конкретизація для конкретних навчальних дисциплін. Однак із введенням компетентнісного підходу до стандарту початкової освіти виникають певні труднощі у визначенні оцінювальних критеріїв. Оскільки «компетенція – це знання і досвід у тій чи іншій сфері, то основу оцінювання складатимуть знання, вміння й навички, які поглиблюються з досвідом і практичною діяльністю» [6, с. 18]. Дидакти зазначають, що, з одного боку, учителю пропонується оцінювати рівень компетенції, який не зводиться ні до знань, ні до навичок, а з іншого – «об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів» [5, с. 5]. Потрібно відзначити, що розроблені в 2011 році критерії оцінювання не вирішують ці суперечності. У Положенні про оцінювання зазначено, що «Критерії... встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень» [5, с. 7]. Крім

того, сьогодні, як і раніше, основною традиційною системою контролю за ефективністю залишається бальна оцінка як основний показник навчальних досягнень учнів. Однак цей спосіб не завжди є достовірним і надійним свідченням розвитку ключових компетентностей школярів. Крім того, як уже зазначалося, він часто виступає травмуючим фактором для школярів.

Стає очевидним той факт, що педагог на сучасному етапі розвитку освіти має бути готовим до інноваційних змін у процесі навчання та впроваджувати в практику нові більш ефективні та результативні способи оцінювання. Значний потенціал у вирішенні проблеми контрольної-оцінних дій навчальних досягнень учнів має безбальна система оцінювання. Її застосування спрямоване на формування в учнів само- та взаємооцінки, само- та взаємоконтролю, вироблення самостійності, об'єктивності в контрольній-оцінювальній діяльності, вміння помічати недоліки в своїх знаннях та вміннях і шукати способи їх подолання.

Готовність учителя початкових класів до інноваційних змін в оцінюванні навчальних досягнень учнів є важливою умовою розвитку його професіоналізму. Оволодіння педагогом новими видами, методами та прийомами оцінювання – це шлях до гуманізації освітньо-виховного процесу та індивідуалізації особистості учнів. Такий шлях передбачає відмову від стереотипів та штампів в оцінюванні навчальних досягнень учнів і визнання потреб, можливостей дитини оцінювати себе. Тому в перші роки навчання важливим завданням для педагога постає формування основ рефлексії в школярів. Рефлексія – це звернення людиною своєї свідомості на своє (чи чуже) мислення та поведінку, на набуті знання й вчинки, розуміння та аналіз своїх думок, почуттів і мотивів. Рефлексія – це спрямування свідомості на себе [8]. Тобто, можна говорити про розвиток умінь аналізувати та оцінювати свою діяльність. Дитина, яка не вміє оцінювати свої навчальні можливості, не може стати справжнім суб'єктом, господарем своїх інтелектуальних багатств і тому має потребу в керівництві, контролі та оцінці вчителя. С. Чупахіна особливо в першому класі оцінює діяльність педагога пов'язує саме з розвитком самооцінки дитини. Важливим чинником на перших етапах розвитку здатності до самооцінювання є оцінні судження інших людей, значущих для дитини, особливо оцінна діяльність авторитетної для неї особи – учителя [10, с. 186]. Відзначимо значимість для формування здатності самооцінювання позитивних суджень учителя, які стимулюють впевненість дитини у своїх силах і надихають на успіх.

Безбальне оцінювання в діяльності вчителя початкових класів орієнтується на індивідуальні досягнення учнів; ґрунтується на позитивному принципі, що передбачає врахування рівня успіхів учня, а не ступеня його невдач; більш широке використання вербальних оцінок, портфоліо, рейтингової системи, тестування, самооцінки та взаємооцінки; формування нових відносин між учителем й учнями [7]. При безбальному

оцінюванні вчитель має оцінювати також зусилля, які вклав учень у навчальну працю. Це можливо за допомогою словесних схвалень («чудово», «молодець», «так», «правильно», «добре», «гарно постарався»), невербальних засобів (посмішка, легкі дотики, заохочувальні жести), а також колективної оцінки (призи, оплески, поздоровлення, нагороди).

У дошкільному віці в дітей формується виключно позитивне уявлення про себе. Під впливом різноманітних чинників шкільного життя ці уявлення піддаються серйозному випробовуванню. Навчання, як правило, буває пов'язане з помилками й невдачами, а отже, й з не завжди бажаними результатами та їх оцінкою. Молодший школяр прагне утвердитись у новій ролі, шукає опори в ставленні до себе оточуючих, особливо вчителя, бажаючи, щоб він помітив та оцінив її позитивні якості. Тому оцінка здатна викликати в учня різні переживання: радість, емоційне задоволення успіхом, сором за невдачу, внутрішній протест проти осуду. Вона не повинна бути владою дорослого над дитиною й не викликати страх учня перед батьками. Поруч з цим не виступати засобом заохочення й торгів як у школі, так і вдома. Часто оцінка здатна виражати ставлення вчителя до навчальних досягнень учнів, у той же час, дитина має йти до школи не тільки за знаннями, а й за задоволенням від пізнання світу. Важливим завданням педагога є прослідкувати за тим, щоб оцінка не стала мотивом для змагання учнів у класі, що може спричинити заздрість та сварки, пригноблення або чванливість. Особливо це стосується першокласників, які особливо емоційно переживають оцінку своєї діяльності.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 21.08.2013 № 1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально: у 1 класі з усіх предметів інваріантної складової; у 2–4 класах з предметів інваріантної складової: «Сходінки до інформатики», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи здоров'я», «Фізична культура». При оцінюванні знань, умінь і навичок учнів 2 класу (I семестр) за рішенням педагогічної ради замість балів використовуються словесні (вербальні) оцінки [3]. Суть безбального оцінювання полягає в тому, що при оцінюванні знань і вмінь немає кількісних показників (балів), але є якісні (словесні, вербальні) показники.

Упровадження системи безбального оцінювання висуває досить високі вимоги до оцінювальної компетенції учителів початкової школи. Кожен з них зобов'язаний не тільки вміти характеризувати предметні результати, що включають у себе крім знань ще й способи дії з цими знаннями, але й вміти оцінювати при проведенні поточних робіт динаміку оволодіння кожним учнем метапредметними результатами, а також формувати в школярів навички само- та взаємооцінки. Т. Лораман розглядає процес розвитку оцінювальної компетенції як послідовність цілеспрямованих дій, які розділені на ряд послідовних і взаємопов'язаних етапів:

знання нормативних документів і базових понять; орієнтація на основні дидактико-методичні вимоги щодо ефективності оцінювальної діяльності; здатність педагога до використання різних підходів щодо оцінювання навчальних досягнень; готовність до постійного саморозвитку в процесі професійної діяльності, зокрема в оцінювальній [11, с. 19].

Навчання, у якому відсутні оціночні компоненти, позбавлене внутрішньої мотивуючої та спрямовуючої основи. Розвиваючи в учнів здатність до оцінки своїх результатів учитель має навчити аналізувати, формулювати судження про себе, розуміти й уміти пояснювати твердження: «це я вже вмію й знаю», «цього я зовсім не знаю, треба дізнатися», «це я трохи знаю, але треба ще розібратися». З цих кроків починається самостійність молодших школярів, перехід від простого старанного учня до такого, що постійно самовдосконалюється, уміє вчитися [1, с. 87]. Тому одним з основних завдань у педагогічній діяльності класовода є послідовне, систематичне ведення роботи із формування в учнів власного «інструменту» для контролю та оцінки своїх знань і вмінь, навчання дітей оцінюванню результатів своєї навчальної діяльності. Однак, щоб таке оцінювання було ефективним, педагог має окреслити шляхи досягнення мети оцінювання без балів на основі певних принципів, правил, засобів, методів, форм та інструментів, розроблених для здійснення змістовної, якісної оцінки навчальних дій і навчальних результатів молодших школярів.

Діяльність учителя при застосуванні безбального оцінювання навчальних досягнень учнів включає організацію процесу засвоєння знань шляхом структурування навчального матеріалу у вигляді послідовності задач, пов'язаних логічним ланцюжком: «переміщуючись» від однієї задачі до іншої, учень включається в активний процес самостійного здобування знань, зафіксованого в навчальних планах і програмах. При цьому перелік задач досить широкий: від найпростіших, які вимагають елементарних пізнавальних зусиль учня до дослідницьких задач підвищеного ступеню складності, які вимагають серйозних інтелектуальних затрат і довготривалого часу для їх вирішення [4, с. 71]. Важливим у задачному підході є формування самооцінки та уміння правильно оцінити свої сили для вибору завдань, корекції, планування подальших дій. Ці характеристики набуваються при змістовному повному оцінюванні виконаних завдань, коли учень бачить перед собою картину своїх знань, умінь, завдяки чому був досягнутий кращий результат, а над чим потрібно ще працювати.

Тенденція до більш адекватного дитячого самооцінювання при вирішенні навчальних завдань формується на початку навчання в 1 класі. Діти, у яких самооцінка завищена або занижена, особливо потребують учительського варіанту безбальної оцінки з розгорнутим, змістовним поясненням. Від того, на скільки об'єктивною й чіткою вона буде, залежить уміння учня аналізувати себе та формування його об'єктивної

самооцінки. Однією з умов формування навичок самооцінювання є те, що учень спочатку сам має оцінити свою роботу, а потім – однокласники або вчитель. Таким чином, внутрішня самооцінка повинна передувати зовнішній. Це дозволить дитині побачити, що будь-яка навчальна робота виконується, в першу чергу, для себе, а не для вчителя. Дотримання вказаної послідовності оцінювання допоможе в майбутньому сформувати в учнів ціннісне ставлення до процесу й результату навчальної роботи [3].

Важливим завданням при безбальному оцінюванні є навчати школярів аналізувати та оцінювати не тільки свою діяльність, а й однокласників, розвивати навички обґрунтовувати та пояснювати свою позицію відносно того чи іншого учня. Не допускати приниження одних школярів іншими через недосконало або неправильно виконане завдання. Педагог має привчати вихованців у першу чергу помічати в роботі товаришів позитивне, навіть якщо його, на перший погляд, немає. І навпаки, не висміювати й не критикувати учня, якому не вдалося впоратися із завданням. Неоцінений вклад учителя в умінні побудувати навчальний процес в системі безбального оцінювання так, щоб самі учні, помічаючи невдачі однокласників, допомагали одне одному в пошуку шляхів їх подолання [4, с. 32]. Корисно під час оцінювання завдання самим учнем та вчителем залучати клас або окремих учнів з їх змістовним поясненням (сусіда по парті, відповідального за певний предмет, учня, який швидше впорався або найкомпетентніший у даному виді роботи).

У процесі контрольної діяльності при безбальному оцінюванні учитель має використовувати як усні, так і письмові оцінні судження, які характеризують процес навчання та відображають кількісний і якісний результати процесу навчання: ступінь засвоєння знань і вмінь з навчальних предметів та рівень розвитку учнів. Поруч з цим не допустимо вживати «замінників» бальної системи: «зірочок», «зайчиків», «черепашок» і т.п. Оцінюючи учнів без використання оцінок-позначок використовуються такі засоби, які, з одного боку, дозволяють зафіксувати індивідуальне просування кожної дитини, з іншого боку, не провокують учителя на порівняння дітей між собою, ранжування учнів за рівнем їх успішності. Це можуть бути умовні шкали, на яких фіксується результат виконаної роботи за певним критерієм, різні форми графіків, таблиць, «Листів індивідуальних досягнень», у яких зазначаються рівні навчальних досягнень учня по безлічі параметрів. Усі ці форми фіксації оцінювання є особистим надбанням дитини та її батьків. Учитель не повинен робити їх предметом порівняння. Неприпустимо, наприклад, вивішувати в класі так звані «Екран успішності». Оцінки не повинні ставати причиною покарання або заохочення дитини ні з боку вчителя, ні з боку батьків.

Оцінюючи навчальні досягнення школярів учитель слідкує за тим, щоб самооцінка учня передувала оцінці педагога. Розбіжність цих двох оцінок стає предметом обговорення [9, с. 23]. Цей етап досить добре прослідковується під час використання «Чарівної лінійки», коли дитина,

після того, як виконала завдання спочатку ставить на шкалі свою позначку, а потім – учитель свою, виходячи із того, як виконана робота. Якщо позначки не співпадають – педагог разом із школярем аналізують роботу й вияснюють, чому учительська стоїть вище або нижче. Якщо дитяча самооцінка була завищена, шукають шляхи, як досягнути того, щоб результат наступного разу був кращий. Ні в якому разі класовод не має критикувати дитину, якщо завдання виконане не на належному рівні.

У народі кажуть: «Найкращий учитель – похвала». Тому при невдачах педагог має підбадьорити учня, указати на позитивні сторони й допомогти йому самому зрозуміти, що необхідно для того, щоб результат був вищим. Для цього може використовувати фрази: «У тебе вийшло краще, ніж раніше, однак...», «Ти гарно постарався, проте...», «Якщо ти ще трішки постарася – буде краще», «Не хвилюйся, правильний шлях, потрібно лише...», «Щоб результат був кращим потрібно...». Крім того, учитель сам може пропонувати учню пояснити результат виконаної роботи та вказати, що потрібно для того, щоб наступного разу позначка (наприклад, на «Чарівній лінієчці» або шкалі оцінювання) стояла вище.

Ефективним прийомом безбального оцінювання діяльності й особистості молодшого школяра є «добрі слова» або «компліменти». Цей прийом добре відомий і широко використовується вчителям початкової школи. Комплімент викликає в дитини радість, гордість за свої успіхи, формує в школяра впевненість у собі. Ця важлива якість сприяє учневі ставити перед собою більш високі цілі, стимулює до самореалізації, допомагає йому успішно вчитися. При цьому похвала вчителя повинна бути заслуженою й пропорційна досягненням дитини.

Однак, для того, щоб вище перераховані вміння й навички були сформовані, учитель має навчити дитину бачити, розуміти, аналізувати та оцінювати свої можливості, уміти помічати помилки та шукати прогалини або бар'єри на шляху до виконання завдання чи досягнення мети. Обов'язковим є навчити дитину правильно розраховувати свої сили й час. Першим кроком можуть стати завдання з різних навчальних предметів з відсутніми даними. За допомогою таких завдань педагог навчає дітей певної системи «розумним запитуванням», побудови припущень. У 1–2-х класах перед педагогом стоїть задача навчити дітей таким «розумним запитуванням» створюючи проблемні ситуації. У 3–4-х класах ці ситуації стають невід'ємною частиною будь-якого уроку. Для школярів стає цінним саме запитування, пошук шляхів вирішення подібних завдань.

Поточну оцінку навчальних досягнень при безбальному оцінюванні можна фіксувати за допомогою особливих умовних оціночних шкал – «Чарівних лінієчок», які нагадують дитині вимірвальний прилад (цей інструмент самооцінки, запропонований Т. Дембо і С. Рубінштейном, широко використовується в психологічній діагностиці) або ж «Сходинок знань», «Веселки», «Світлофора» – які теж мають на меті визначити рівень засвоєння та володіння матеріалом за допомогою позначок [9, с. 28]. Під

час моніторингу оціночних шкал, на яких діти оцінюють себе, зазвичай буває декілька. Кожна з них вибирається та обговорюється в класі. Заздалегідь учитель разом з учнями мають визначити критерії оцінювання та що саме буде підлягати аналізу й оцінці. Часто школярі самостійно називають найбільш значущі для них аспекти даної роботи (наприклад: написання «не» з дієсловами, вживання апострофа та ін.) і зазначають передбачуваний рівень якості виконання кожного конкретного завдання. По закінченню роботи педагог ставить свою позначку або виставляє в таблицю оцінку, погоджуючись чи не погоджуючись з думкою учня, при цьому враховується учнівська самооцінка, його особисті можливості, індивідуальний ріст. Ні в якому разі не беруться до уваги фізіологічні особливості та вади дитини.

Діти, які беруть активну участь в обговореннях з пошуку варіантів вирішення різних завдань, оцінки правильності своїх дій, які визначають «розумні питання», висловлюють власні гіпотези, окремо оцінюються вчителем (не завжди оцінкою). Їх імена заносяться в спеціальний «Щоденник особистих досягнень», або класний «Щоденник успіхів». Крім того, класовод веде свій особистий «Щоденник учнів», «Журнал обліку» чи інше, у якому фіксує досягнення кожного школяра по різних критеріях, наприклад: активність, уміння ставити запитання, шукати шляхи вирішення, творчість, логічність суджень, наполегливість та ін., тут же, поруч з кожним критерієм, може ставити бал (не обов'язково за дванадцятибальною шкалою). Ці результати вчитель не оголошує, однак за допомогою кожного критерію й у комплексі створює загальну картину навчальних досягнень кожного школяра й класу в цілому, що кому вдається краще, над чим і з якою дитиною потрібно попрацювати додатково, кому можна давати завдання складніші й стимулювати до самостійної роботи.

Учителі початкової школи, які вже працюють за безбальною системою навчальних досягнень, відзначають, що в цих класах вищий рівень навчальної активності, діти прагнуть до контакту з учителем, не бояться висловлювати свою думку, нехай навіть і помилкову. При використанні безбального оцінювання спостерігається знижений рівень тривожності, зменшення проявів негативних емоцій, зростання творчої активності дітей. Тому на нашу думку, обов'язковою умовою при застосуванні педагогом безбального оцінювання є встановлення певного типу взаємин між учнем і вчителем. Такі взаємини характеризуються довірою й шанобливим ставленням між ними, що дають можливість передавати знання в безпосередньому спілкуванні; індивідуальний підхід до кожної дитини й уміння знайти в учня щось особливе, притаманне тільки йому, а також сприяння розвитку його здібностей, не сковуючи ініціативу; не розділяти учнів на «хороших» і «поганих», не боятися хвалити учнів за оцінки, однак пам'ятати, що зайва похвала може стати причиною ліні та байдужості до предметів, у яких учень має менший успіх.

Формування готовності вчителів до безбального оцінювання перед-

бачає їх теоретичну підготовку, вироблення потреб і мотивів використання безбального оцінювання, усвідомлення теоретичних засад, а також передбачає розуміння принципів, освоєння комплексу методів, форм безбального оцінювання та набуття практичного досвіду їх застосування.

Отже, ключовою умовою ефективного застосування безбального оцінювання навчальної діяльності молодших школярів є належний рівень готовності вчителя до означеного виду діяльності, розробка цілей, змісту, форм і методів такої підготовки та визначає мету нашої подальшої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения / А. Б. Воронцов. – Москва : Русская энциклопедия, 1998. – 360 с.
2. Ельконін Б. Д. Формування індивідуального навчального дії молодшого школяра / Б. Д. Ельконін, О. С. Островерх // «Завуч». – 2002. – С. 23–30.
3. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/39144/
4. Корнієнко С. В. Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього вчителя : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.01 / Корнієнко С. В. – Київ, 2008. – 172 с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. – Київ : Ірпінь, 2004. – 176 с.
6. Моделювання контрольних-оцінювальних систем у середній школі : монографія / П. І. Сікорський, О. О. Біляковська. – Львів : ФОП Корпан Б. І., 2010. – 178 с.
7. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : Наказ МОНмолодьспорту № 329 від 13.04.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438/
8. Психология сознания [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.psychologos.ru/categories/view/psihologiya_soznaniya
9. Цукерман Г. А. Оцінений без позначки / Г. А. Цукерман та інші. – Москва-Рига : Эксперимент, 1999. – 99 с.
10. Чупахіна С. Підготовка педагога до оцінювання навчальних досягнень сучасних першокласників / С. Чупахіна // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Вип. 330. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2007. – С. 185–190.
11. Loreman T. Inclusive Education : A practical guide to supporting diversity in the classroom / Loreman T., Deppeler J., Harvey D. – Routledge Falmer, London and New York, 2005. – 145 p.

УДК 811.11:378(07)

Світлана Кухарьонук,
Ірина Свириденко

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

У статті розглядається проблема формування лексичної соціокультурної компетенції у студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Подано структуру соціокультурної компетенції, яка включає соціолінгвістичну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу компетенції. З'ясовано, що, формуючи іншомовну СКК, потрібно не лише надавати студентам культурологічну інформацію, але й навчати їх адекватно користуватися нею в ситуаціях спілкування з носіями мови й культури. Наведено види вправ, які використовуються під час формування соціокультурних вмінь студентів при навчанні лексики, що допомагають оволодіти лексичними одиницями.

Ключові слова: лексична соціокультурна компетенція, немовні спеціальності, культурологічна інформація, полілог культур.

Із входженням України до Європейської спільноти, із розвитком та поглибленням міжнародних зв'язків із зарубіжними країнами виникає потреба в людях, які практично володіють іноземними мовами. Реалізація такого соціального замовлення обумовлює необхідність спеціальної підготовки людей, які спілкуються іноземною мовою із представниками інших країн. Оскільки зміни в політичному житті країни певним чином відображаються в освітній галузі, формування лексичної соціокультурної компетенції стає першочерговим завданням на заняттях іноземної мови немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Уміння адекватно поводитись і представляти свою країну на належному рівні має велике значення в іншомовному міжкультурному спілкуванні, оскільки усвідомлення особливостей культури, віри, світогляду співрозмовника – носія мови, а отже, подібності чи відмінності порівнюваних явищ рідної та іншомовної культур може значно полегшити й спростити спілкування. Таким чином, врахування соціокультурного аспекту як компонента іншомовної лексичної компетенції має виступати необхідним складником навчального процесу, бо без цього неможлива підготовка учасників міжкультурної комунікації [1, с. 7–8].

Очевидно, що для успішного вирішення цієї проблеми необхідна науково обґрунтована методика формування іншомовної соціокультурної компетенції (СКК), зокрема, у процесі навчання нової лексики. Адже саме

це є першочерговим джерелом усно мовленнєвої комунікації, необхідної під час перебування в країні, мова якої вивчається, та спілкування із представниками цієї країни як носіями відповідної іншомовної культури. Ось чому формування лексичної соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів немовних спеціальностей є актуальним.

Такі вчені як Н. І. Гез, О. О. Коломінова, З. В. Корнаєва, О. П. Первак, Ю. І. Пассов, Н. К. Складенко, О. Б. Тарнопольський вивчали питання формування лексичної соціокультурної компетенції (ЛСК). У більшості наукових праць розглянуто феномен ЛСК лише як один із важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації, визначено структуру та наголошено на особливій важливості формування лексичної соціокультурної компетенції [2, с. 10–13].

Оскільки питання формування лексичної соціокультурної компетенції у студентів немовних спеціальностей є не до кінця вивченим, дана проблема потребує подальшого вирішення.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування та висвітлення практичного застосування методики ефективного формування лексичної соціокультурної компетенції у студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Потреби в спілкуванні та співпраці між країнами й людьми з різними мовами та культурними традиціями зумовлюють суттєві зміни в підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у студентів немовних спеціальностей ВНЗ. Важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів є знання іноземних мов. Саме тому нова програма ґрунтується на результатах сучасних психолого-педагогічних та методичних досліджень, які розглядають навчання іноземних мов як процес особистісного розвитку студента в контексті «полілогу культур» [3, с. 20–22].

Сучасні концепції навчання іноземних мов характеризуються прагненням не тільки забезпечити студентів необхідними мовними засобами, але й формувати в них певний когнітивний багаж, що створив би відчуття культурної спільності з носіями мови й надав спілкуванню особливої повноти й багатомірності. Однак засвоєння реальних фактів і концептуальних понять іншомовної культури, цінностей, норм, тобто всього того, що складає соціокультурну компетенцію, здійснюється студентом – носієм понять, уявлень і цінностей, засвоєних у процесі соціалізації у власній культурі. Відповідно, соціокультурна компетенція, формування якої розглядається як одна із цілей навчання іноземних мов, у реальності перетворюється на міжкультурну компетенцію внаслідок неминучої взаємодії рідної культури з культурою, що засвоюється.

Соціокультурна компетенція – це вміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або

групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін. Вона дозволяє навчатися та спілкуватися у багатонаціональному суспільстві і досягти у рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур, сприяє розумінню спільного й відмінного між культурами, допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяти толерантності, створювати основи для міжкультурних обмінів і допомагати діяти свідомо й відповідально як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків [4, с. 25–33]. Саме соціокультурна компетенція характеризує процес саморозвитку особистості людини, в основу якого покладено, з одного боку, здатність індивіда до акумуляції знань, а з іншого – уміння й навички аналізувати соціокультурні явища, розуміти й пояснювати їх, проводити аналогії й асоціації між різними сферами знання. Вона також сприяє формуванню цінностей і норм поведінки, які посилюють прагнення, і здатність до відповідальності за особисту діяльність.

Проблема формування СКК широко досліджується в працях багатьох науковців (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, О. О. Леонт'єв, Ю. І. Пасов, В. В. Сафонова). Однак існують різні інтерпретації структури даного виду компетенції. Проаналізувавши існуючі точки зору, ми прийняли за основу структуру СКК, яка складається з таких елементів:

- соціолінгвістична компетенція – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів;

- країнознавча компетенція – знання про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

- лінгвокраїнознавча компетенція – здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій [2, с. 20–22].

Проблема інтеграції компонентів культури в процес навчання іноземним мовам існує вже давно. На сьогоднішній день теза про невіддільність вивчення іноземних мов від ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, від її історії, соціокультурних традицій, особливостей національного світобачення народом-носієм є загально-визнаним у методиці викладання [5, с. 30–33].

Формуючи іншомовну СКК, потрібно не лише надавати студентам культурологічну інформацію, але й навчати їх адекватно користуватися нею в ситуаціях спілкування з носіями мови й культури. Отже, вправи для

навчання іноземної лексики повинні мати культурологічну спрямованість. Під час практичних занять студенти отримують відомості про специфіку культури країни, мова якої вивчається, а це проявляється в особливостях побуту й менталітету народу країни, звичках і звичаях, уподобаннях, стереотипах поведінки тощо. Більшість вправ повинні знайти студентів із культурними реаліями країни, мова якої вивчається [6].

Розглянемо два основних етапи формування соціокультурних вмінь при навчанні лексики:

- етап семантизації та ситуативного тренування набутих знань та умінь на перших етапах навчання лексики;
- етап самостійної інтерпретації соціокультурних явищ та умінь на заключному етапі оволодіння лексичними одиницями.

Кожен з цих етапів має свою мету та завдання. Перший етап – *семантизації та ситуативного тренування набутих знань та умінь на перших етапах навчання лексики*, мета якого введення в соціокультурне середовище, ознайомлення з соціокультурними явищами та пошуку вирішення соціокультурних ситуацій. Другий етап – *етап самостійної інтерпретації соціокультурних явищ та умінь на заключному етапі оволодіння лексичними одиницями*, мета якого полягає в перевірці сформованості соціокультурних умінь у студентів. На цьому етапі студенти повинні самостійно справлятися з запропонованими ситуаціями, вправами.

Основним типом вправ на першому етапі є рецептивні; рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні; рецептивно-продуктивні комунікативні; репродуктивні комунікативні та продуктивні умовно-комунікативні вправи, у яких студент сприймає зразок мовлення і виконує з ним певні дії згідно створеної викладачем ситуації мовлення.

На другому етапі переважають продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи. На цьому етапі ми також використовуємо багато вправ для самостійної автономної роботи студентів [7, с. 7–10].

Наведемо приклади вправ, які використовуються на кожному етапі на заняттях англійської та німецької мов.

I етап (англійська мова):

- 1) Look at the pictures of the usual public transport in London. Name and choose the means of public transport, if you want:
 - a) to be in time during the rush hours;
 - b) to sight-see on week-ends;
 - c) just to have rest during the journey.
- 2) What means of transport would you choose in the same situations if you are in Ukraine?
- 3) Draw a parallel between Ukrainian and British transport. Use the Venn Diagram.



I етап (німецька мова):

Alle Wege nach Berlin.

Sie haben die Wahl (mit dem Flugzeug, mit dem Auto, mit der Bahn).

1) Wie kommt man mit dem Auto?

(A) von Saarbrückennach Berlin?

(B) von Kölnnach Berlin?

Man fährt von ... zuerst nach ... , dann über ... nach Von ... fährt man weiter nach

2) Wie kommt man mit der Bahn?

(A) von Freiburg nach Berlin?

(B) von Düsseldorf nach Berlin?

Man fährt zuerst nach ... , dann über ... nach... . Von dort fährt man dann ... übernach... .

3) Wie kommt man mit dem Flugzeug?

(A) von Regensburg nach Berlin?

(B) von Kassel nach Berlin?

Von Regensburg nach Berlin kann man Man muss zuerst mit ... nach ... fahren. Vondortkann

4) Fassen wir zusammen!

II етап (англійська мова):

1) Take the map of Britain and make up your own tourist map for your friends. Match at least three associations with this place.

2) Split into groups and choose one of the most famous British festivals and make an advertisement. The one which scores the more points wins.

Festivals: Edinburgh Festival, Highland games, Eisteddfod, Burn's Night.

Петтап (німецька мова):

1) Wie würden Sie einem Deutschen Ihr Land beschreiben? Schreiben Sie einen Brief.

2) Schauen Sie die Deutschlandkarte genau an. Machen Sie selbst ein Quiz.

3) Machen Sie das Quiz auch mit Landschaften in Ihrem Land.

Отже, запропоновані нами вправи були ефективно використані на

заняттях з англійської та німецької мов історичного та філологічного факультетів під час вивчення програмних тем. Доведено, що вивчення англійської та німецької мов у контексті полілогу культур сприяє підвищенню мотивації до навчання, більш продуктивному засвоєнню програмного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / Сафонова В. В. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – 34 с.
2. Скляренко Н. К. Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами «English through communication» / Скляренко Н. К., Голованчук Л. П. // Іноземні мови. – 2003. – № 1. – 54 с.
3. Тарнопольський О. Б. Стандарти комунікативної поведінки у США : посібник для студентів старших курсів, які вивчають англійську мову як спеціальність / О. Б. Тарнопольський, Н. К. Скляренко. – Київ, 2000. – 197 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 262 с.
5. McCathyM., O'DellS. English Vocabulary in Use; Cambridge University Press, 1994.
6. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Амеліна С. М., Азоліні Л. С. та ін. – К. : Гете-Інститут/Ленвіт, 2006. – 90 с.
7. Калініна Л. В. Getting America – wise through reading : навчальний посібник з англійської мови для студентів вищих навчальних закладів : у 2-х кн. / Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Андерсон К. – Київ : Пед. думка, 2001. – Кн. I. – 175 с.

УДК 371.147:811.111

Тетяна Ларіна

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ МОВНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

У статті розглядається питання загальної характеристики лексичної компетенції, її складових, цілей та етапів формування у студентів початкового етапу мовної спеціальності, пропонуються підсистеми вправ для її формування. Автор публікації зосереджує увагу на критеріях класифікації вправ, визначення яких є необхідною умовою для побудови підсистеми вправ.

Ключові слова: лексична компетенція, підсистема вправ, лексичні навички говоріння.

Модернізація сучасного освітнього процесу пов'язується із піднесенням рівня володіння іноземними мовами на якісно новий рівень. У першу чергу це стосується покращення комунікативної компетенції, основу якої складає лексична база студентів та вміння оперувати нею. Засвоєння лексичної складової іншомовного спілкування завжди визначалося стрижневим компонентом навчання мови. Попри загального визнання пріоритетності цього завдання, саме лексична компетенція викликає труднощі у тих, хто опановує мовою, з одного боку, оскільки вимагає тривалої роботи над лексикою, а з іншого, у викладачів, які мають так організувати роботу над лексичним матеріалом, щоб зробити її якомога ефективнішою, забезпечивши автоматизацію використання навички. Більш того, саме вчитель має створити умови для постійного використання учнями набутої лексики, її оновлення, інтеграції та подальшого повторення.

Формування іншомовної лексичної компетенції розглядалося у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: В. О. Артемов, Л. В. Банкевич, І. М. Берман, А. Є. Боковня, Н. Г. Вишнякова, Ю. В. Гнаткевич, О. Ю. Долматовська, С. М. Степащенко, О. Б. Тарнопольський, С. П. Шатілов, R. Carter, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, N. Schmitt та ін. Були досліджені прийоми розкриття значень іншомовних слів, проаналізовано дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності; розроблено типи та види вправ для навчання термінологічної лексики; визначено критерії й описано процедуру відбору лексичних одиниць для формування словника-мінімуму.

Не зважаючи на досить ґрунтовну розробленість проблеми формування лексичних навичок говоріння англійською мовою, постійне

оновлення лексики мови, урахування диверсифікованого студентського контингенту створює умови для подальшого пошуку удосконалення засвоєння лексики, продовження розробки підсистеми вправ, які б забезпечували якісне опанування лексичної компетенції студентами початкового рівня мовних спеціальностей. Мета статті – представити підсистему вправ для формування лексичної компетенції у студентів початкового рівня мовних спеціальностей.

Надамо визначення основних понять дослідження. Лексична компетенція (ЛК) розглядається фахівцями як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. Отже, ЛК включає у себе знання, навички та вміння, необхідні для здійснення комунікації, де під знаннями розуміємо як лексичні одиниці, так і словосполучення, а в окремих випадках, і речення. Проте, основу лексичної компетенції складають навички, які розглядаються як дії з мовним матеріалом, доведені до автоматизму внаслідок вправлення, а вміння як здатність здійснювати мовленнєву діяльність в умовах міжкультурного іншомовного спілкування на основі здобутих знань і навичок, повністю зосереджуючись на смислі висловлювання, а не на мовних засобах [2, с. 311].

Навички, необхідні для сприймання та розуміння інформації в усному та писемному мовленні, розглядають як рецептивні навички, які будуються на механізмі впізнавання, диференціації, ідентифікації лексичного явища. Для репродуктивної мовленнєвої діяльності необхідно формувати автоматизацію навичок виклику необхідної лексичної одиниці із довготривалої пам'яті, її правильне відтворення, сполучення з іншими одиницями.

Відтак, процес формування лексичної компетенції відбувається у три етапи:

- 1) етап семантизації лексичних одиниць та створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок;
- 2) етап автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні;
- 3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні [1, с. 23].

Якість формування іншомовної лексичної компетенції обумовлюється системою відповідних вправ. Під вправою ми, услід за Л. С. Пановою [2, с. 312], розуміємо спеціально організоване у навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Система вправ передбачає послідовність та логічний порядок подання матеріалу, з урахування принципу наростання складності завдання, узгодженості із попередньо засвоєним матеріалом, що забезпечує формування навичок та вмінь. Для

створення афективної системи вправ необхідно визначити критерії їх відбору. Створюючи підсистеми вправ, ми опиралися на класифікацію вправ, яка була запропонована С. Ніколаєвою і Н. Скляренко, серед яких головними критеріями виступають: спрямованість вправи на прийом або видачу інформації; комунікативність; характер виконання; участь рідної мови; місце виконання [3, с. 4].

Розглянемо детальніше організацію роботи з формування лексичної компетенції у студентів 1 курсу з теми «Місто. Орієнтація у місті». Мета першого етапу – забезпечити процес семантизації слова, що забезпечується виконанням переважно рецептивних, рецептивно-репродуктивних, мовних й умовно-комунікативних вправ. Семантизація і первинне закріплення лексичного матеріалу здійснюються у процесі виконання вправ на підстановку, тлумачення та осмислення понять, пошук дефініцій. Формулювання комунікативних інструкцій, установка на мимовільне запам'ятовування ЛО під час їх неодноразового повторення у нових комбінаціях, варіювання навчального оточення під час парно-групової роботи з коментування і тлумачення мовних явищ сприятиме оволодінню лексикою. Другий етап представлений системою вправ, спрямованих на формування репродуктивних навичок говоріння, на створення фразової, понад фразової єдності. Наступний етап представлений вправами на розвиток діалогічного та монологічного мовлення.

Наведемо приклади таких вправ, які можуть бути використані на вибір викладача в залежності від потреб студентів [4, с. 365].

Приклад 1. Мета: навчити студентів заповнювати пропуски у реченнях, що ілюструють семантику ЛО, відповідними словами.

Інструкція: **Fill in the correct word using active vocabulary.**

1. I'm afraid we won't be able to have a look at that ... place. We have ... of time.
2. I can hardly believe that such a woman can ... this business.
3. This ... building is ... visiting. A lot of outstanding people spent their time here.
4. She confessed that the tour ... so much that she didn't ... spending so much time on it.
5. Try not to ... the lectures. You are sure to ... it.

Приклад 2. Мета: навчити студентів перефразувати, інтерпретувати інформацію, користуючись активною лексикою.

Інструкція 1: **Paraphrase the following sentences using active vocabulary.**

1. We didn't feel sorry that we had visited that place. There was much to see there.
2. I advise you not to skip her lectures. You will be sorry.
3. Though they followed the given directions they were afraid to go past the place.

4. She couldn't find bread and salt in the house and had to go to the grocery.

5. While doing the town we accidently met the group of veterans.

Інструкція 2: **Prove that the following statements are true or false.**

Use the conversational formulas of agreement and disagreement.

1. Going on an excursion is the best way to see the town.

2. There is nothing like doing the city alone.

3. It's not worth taking a guide, as it's very boring.

4. Residential areas can't impress tourists.

5. All tourists are interested in ancient architecture.

Приклад 3. Мета: створити мовні ситуації для активізації формування репродуктивних навичок говоріння на базі використання лексичних одиниць з теми «Орієнтування у місті».

Інструкція 1:

A. Choose the place. Look at the map and describe its location. Let the others guess the place. Use the propositions from the box.

next to, behind, at the corner, opposite, between, a long way from, not far from

Model: This place is next to the cinema opposite the art gallery in Tulip Street.

Park	Rose Lane	Supermarket		Car park	Art gallery	Lilac Lane	Theatre	Bus station
		Chestnut Street						
		Sports center	Hair dresser's	Cinema	Hotel		Restaurant	Police station
Café	Bank		Gift and Souvenir shop	Department store	Travel agency			
Tulip Street								
Book shop		School	Library	Chemist's	Medical Center		Museum	Church

B. Are the statements true or false?

1. The church is opposite the bookshop.

2. The museum is in the same street as the school.

3. The restaurant is opposite the theatre next to the sports centre.

4. The police station is at the corner of Lilac Lane.

C. Do you have these places in your town? Where are they?

Інструкція 2:

A. Read the instructions given by a passer-by and follow his directions on the map. Name the destination.

Ok. Here we are at the bus station. Go straight ahead as far as the traffic lights, cross the street and take the first turning on the left, go past the hotel and

gift and souvenir shop and take the first turning on the right. It's next to the bank opposite the library.

B. Work in pairs. You are at the bus station.

Student A: Choose a place you want to go to. Ask Student B for directions.

Student B: Look at the map and give student A directions.

Model:

<i>Excuse me,</i>	<i>where's the ... can/could you tell me the way to the ... how do I get to the ...</i>	<i>please?</i>
-------------------	---	----------------

C. Work in pairs. You are at the bus station in your town.

Student A: Choose a place you want to go to. Ask Student B for directions.

Student B: Give student A directions.

Інструкція 3:

A. Do these words describe city life or country life? Fill in the chart.

block of flats, skyscraper, thoroughfare, avenue, lane, rush hours, museum, exhibition, recreation park, theme park, car park, traffic jam, city-dweller, commuter, traffic fumes, environmentally friendly, downtown, fresh air, hill, underground, cottage, smog, barn, crime, noise, violence, offices.

	city life	country life
Buildings		
Transport		
Entertainment		
Features		

B. Using the ideas from the chart speak about the peculiarities of city/country life.

Інструкція 4: **Put the lines of the dialogue in the correct order.**

– Personally I really enjoy my privacy as I wouldn't like anyone to interfere in my own business.

– What are you talking about! One can be bored to death when nothing goes on from one week to the next. A city is another matter, you can always entertain yourself: go to a disco or a cinema, visit museums or galleries, go in for any kind of sports or whatever!

– Don't say you have spent a fortnight in the middle of nowhere seeing nothing and no one...

Інструкція 5: **What advantages and disadvantages of living in the city/village are mentioned in the dialogue? Arrange them into two columns.**

Формування лексичної компетенції завершується комунікативними вправами, під час виконання яких студенти мають розв'язати комунікативну завдання, яке передбачає розвиток вмінь діалогічного та монологічного мовлення.

Приклад 4. Мета: розвивати вміння говорити з теми «Місто».

Інструкція 1: Work in pairs. Speak on the following advantages and disadvantages. Decide which column they belong to.

Model: I'm sure you'll agree with me that the entertainment is an advantage of living in the city, as it gives opportunity to enjoy yourself watching a film or an event, going in for sports.

Інструкція 2: Two people have a talk in the street. One of them wants to find the way to the place (the square, the local museum, the market place, the nearest Chemist's, etc.) he needs.

Інструкція 3: Two people do the town. They share their impressions.

Інструкція 4: Your friend invites you to spend a weekend at her/ his native place. Find out why it is worth doing.

Інструкція 5: Write a letter to your friend in which invite him/her to your native town and give the detailed instruction how to get to your house.

Активізація формування лексичної компетенції відбувається за умови виконання студентами великої кількості лексично спрямованих вправ, на її постійне використання та систематизацію. У статті представлена лише частина вправ, спрямованих на розвиток, головним чином, репродуктивних навичок говоріння.

Отже, у статті розглянуто загальну характеристику іншомовної лексичної компетенції, визначено етапи її формування, представлено приклади вправ для формування лексичної компетенції з теми «Місто. Орієнтування у місті».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гринюк Г. А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, О. Ю. Семенчик // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
3. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–8.
4. Практичний курс англійської мови : навч. посіб. для студентів I курсу денного відділення факультету іноземних мов / кол. авторів під керівн. О. М. Таран. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 447 с.

УДК 378:373.3.015.31

Валентина Мелаш,
Анастасія Варениченко

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовані сучасні проблеми екологізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів і визначені найбільш значимі концептуальні підходи екологізації культурно-освітнього простору: науковий, системний, ціннісний, культурологічний, нормативний, діяльнісний, коеволюційний, компетентнісний, ноосферний.

Ключові слова: культурно-освітній простір, екологізація, концептуальні підходи екологізації.

Сучасна парадигма української освіти, що ґрунтується на динамічності й альтернативності розвитку педагогічних систем, змушує по-новому дивитись на можливості культурно-освітнього простору майбутнього педагога і обумовлює пошук нових підходів до його створення й ефективного функціонування. Сьогодні екологізація культурно-освітнього простору зумовлена суспільними потребами, вона ставить завдання надати культурно-освітньому простору екологічного спрямування, яке полягає у посиленні еколого-світоглядних орієнтацій освіти майбутніх педагогів: екологізація усієї сукупності знань про навколишній світ, екологізація свідомості, тобто усвідомлення своєї ролі у взаємовідносинах з усім навколишнім світом та цілеспрямовану діяльність в соціумі.

У зв'язку з цим стала зрозумілою необхідність визначення концептуальних підходів до екологізації культурно-освітнього простору майбутніх фахівців педагогічного напрямку.

Значна кількість робіт присвячена розкриттю функціонування культурно-освітнього простору з позиції різних підходів: *аксіологічного* (О. Бондаревська, Л. Виготський, В. Ликова, В. Селіванов, Н. Сергєєв, Д. Ельконін, І. Якиманська), *культурологічного* (А. Арнольдів, О. Бондаревська, Ю. Вишневецький, Л. Коган, Е. Орлова, І. Приходько), *системного* (В. Боднар, А. Бондаревська, В. Гінецинський), *синергетичного* (Б. Гершунський, В. Заболотський, О. Князева, З. Курдюмов, І. Пригожин, Н. Селіванова), *ноосферного* (М. Згуровського, М. Багрова, М. Булатова, К. Малєєва та інших).

Незважаючи на досить значний доробок науковців у підходах до формування культурно-освітнього середовища особистості, обрана нами

проблема розроблена недостатньо повно. Потребує більш широкого вивчення питання концептуальних підходів до екологізації культурно-освітнього простору.

Мета нашої статті полягає у визначенні концептуальних підходів екологізації культурно-освітнього простору ВНЗ педагогічного профілю.

Сьогодні в науці існують різні тенденції та підходи до застосування терміна «простір»: глобальний освітній простір, єдиний освітній простір, інтегрований освітній простір, інформаційно-освітній простір, культурно-освітній простір, виховний простір тощо. Кожне із словосполучень є реально існуючим феноменом, яке містить певний перелік елементів, що характеризують певну сферу людської діяльності.

Розглядаючи освіту як можливість реалізації людини в соціокультурному просторі та формування її професійних компетентностей, освітній простір науковці вважають підсистемою соціокультурного простору, де взаємодіють різні інститути та організації, що безпосередньо або опосередковано детермінують процес формування особистості.

Найчастіше освітній простір трактують як певне місце в соціумі, де суб'єктивно задається безліч відносин і зв'язків, здійснюються спеціальні діяльності різних систем (державних, суспільних, особистісних) з розвитку індивіда і його соціалізації. У просторовому вимірі тісно взаємодіють освітній та культурний простори особистості.

Провідною ознакою сучасного освітнього простору є його відкритість, саме відкрита система освіти має підвищену здатність до прогресивного розвитку засобами її «самозапилення» передовим досвідом, що формується під впливом постійно зростаючих потреб суспільства і людини.

Реформаційні процеси в освіті, зокрема її професійне утворення, є сферою, яка найбільше, на нашу думку, підлягала модернізації та оптимізації.

Актуальність дослідження проблеми екологізації культурно-освітнього простору обумовлена насамперед потребами виховання екологічно-свідомої особистості, здатної імплементувати екозберігаючі технології у ставленні до природи, суспільства, культури і людини.

Для екологізації культурно-освітнього простору в вищій школі потрібна концентрація зусиль учених і практиків на засадах комплексної психолого-педагогічної і методичної розробки умови формування екологічної відповідальності на засадах гуманізації освіти з метою формування пріоритету збереження усіх форм життя; активізація екологічного руху; застосування знань у практичній діяльності як елемента екологічного мислення; подоланні невідповідності між знаннями, свідомістю, емоціями, ставленням і діяльністю [2, с. 296].

Головна мета екологізації освіти – формування відповідного світогляду екологічної свідомості та екологічного мислення.

Для вирішення екологічних проблем потрібні нові форми і методи екологічної освіти, адже, як показує досвід, гасла, лекції, наукова популярна література є недостатніми для формування активного екологічного мислення. Необхідно «повернутися до природи» у сенсі вражень, усвідомити неподільність з нею, що є завданнями більш складними, ніж розробка теоретичних засад.

Треба усвідомити, що до природи не можна ставитися утилітарно-егоїстично, як до об'єкту, її необхідно сприймати як самоцінність і розуміти як суб'єкт.

Слід починати опрацювання філософських основ екологічної освіти з використання надбань ментально зорганізованого досвіду українського народу, сучасного інноваційного педагогічного досвіду, накопиченого у нашій країні і за кордоном.

Вкрай важливо усвідомити роль і значення екологізації культурно-освітнього простору у забезпеченні соціально політичної та екологічної стабільності, національної безпеки держави [3, с. 183].

Розробка концептуальних підходів до екологізації освіти в ВНЗ вимагає науково-методологічного осмислення. У цьому разі доцільно звернутися до позиції Б. Гершунського, за якою «саме підхід до визначення усіх компонентів навчально-виховних систем уособлює усі орієнтири реалізації відповідних доктрина освіти. Безумовно, і сам підхід може бути не єдиним, він припускає і навіть передбачає альтернативність у використуванні освітніх стратегій» [1, с. 200].

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях, що визначають сутність і значення екологізації культурно-освітнього простору на сучасному етапі та репрезентуючи їх на систему професійної освіти з урахуванням її особливостей та потреб, із багатьох підходів вважаємо за доцільне відокремити такі, що відіграють провідну роль. У нашому розумінні такими підходами є:

– науковий – охоплює провідні теорії, поняття, закономірності, що характеризують і зумовлюють відносини та взаємодії у системі «людина-природа-суспільство». Використання цього підходу означає, що екологічні знання, яких набувають учні, мають бути науковими, заснованими на перевірених наукою і практикою положеннях. В той же час виникає низка проблем, одна з перших полягає у великій кількості наукової інформації, яка дедалі частіше випереджає можливості навчання;

– системний підхід – дозволяє екологічну освіту в ВНЗ брати до уваги як елемент або складову системи неперервної екологічної освіти; на його засадах відбувається прийняття рішень в процесі проектування, впровадження і керування педагогічними системами взагалі і екологічної освіти зокрема;

– ціннісний підхід – ґрунтується на формуванні духовних, теоретико-пізнавальних передумов, морально-етичного ставлення до

навколишнього середовища як у професійній діяльності, так і у повсякденному житті;

– культурологічний підхід – розглядає екологічну освіту як результат культурного-історичного розвитку людства у контексті єдності гуманітарного і природничо-наукового знання; передбачає побудову екологічної освіти на засадах наступності, збереження і накопичення традицій та історичного досвіду екологічних традицій українського народу;

– нормативний підхід – спрямований на засвоєння і впровадження системи екологічних норм, законів, приписів, правил щодо діяльності і поведінки кожної особистості як громадянина взагалі, так і фахівця зокрема;

– діяльнісний підхід – полягає у формуванні практичних вмінь екологічної діяльності (професійної і побутової); передбачає створення таких умов, коли учням не просто передаються певні екологічні знання, за допомогою усієї системи традиційних і нетрадиційних педагогічних технологій моделюється, відтворюється зміст реальної діяльності людей у природі і суспільстві;

– коеволюційний підхід – ґрунтується на розумінні людством, що забезпечити своє майбутнє воно повинне не лише змінюючи біосферу, пристосовувавши її до своїх потреб, але і пристосовуючись до об'єктивних вимог природи.

Саме коеволюційний перехід системи «Людина – біосфера» до стану динамічно стійкої цілісності, симбіозу і означатиме реальне перетворення біосфери на ноосферу. Для забезпечення цього процесу людство повинне слідувати, передусім, екологічному і моральному імперативам. Перша вимога означає сукупність заборон на ті види людської діяльності (особливо – виробничою), які багаті безповоротними змінами у біосфері, несумісними з самим існуванням людства.

Другий імператив вимагає зміни світогляду людей, його повороту до загальнолюдських цінностей (наприклад, почуттю поваги будь-якого життя), до уміння ставити над усе не приватні, а загальні інтереси, до переоцінки традиційних споживчих ідеалів і так далі.

На жаль, свідомість людей дуже консервативна і насилу відмовляється від стереотипних уявлень про відношення людини до природи:

– ноосферний підхід – ґрунтується на природовідповідному навчанні та вихованні, яке спрямоване на розвиток синтетичного мислення, цілісного світогляду, екологічної свідомості та духовно-моральної сфери особистості, озброєння її ефективним інструментом для самостійного вибору свого місця в системі «природа-суспільство», вміннями ставити цілі, вибирати морально-доступні засоби їх досягнення та прогнозувати наслідки своєї діяльності;

– компетентнісний підхід – ґрунтується на формуванні екологічної

компетентності та слугує провідником екологічної культури у змісті професійної освіти, забезпечує реалізацію особистісно-розвивальної функції у технології навчання, створює мотивації для ціннісної орієнтації у навчанні.

Екологічна компетентність пов'язана з набуттям студентами знань про навколишнє середовище (соціальне і природне у їх зв'язку і взаємозалежності), практичного досвіду використання знань для вирішення екологічних проблем на локальному та регіональному рівні; прогнозування відповідної поведінки й діяльності у професійній сфері і побуті.

Потреби у спілкуванні з природою та бажанні брати особисту участь в її відновленні та збереженні.

Таким чином, узагальнюючи погляди на концептуальні підходи екологізації культурно-освітнього простору майбутніх учителів з урахуванням проблем, завдань і реалій сьогодення, можна зазначити, що її провідними завданнями є трансформація технократичного мислення в еколого-орієнтоване, спрямоване на природо-відповідне ставлення до навколишнього середовища в процесі фахової підготовки і у повсякденному житті.

Узагальненою метою екологізації культурно-освітнього простору можна вважати формування екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної культури в процесі соціалізації особистості через культуру, навчання, виховання, самоосвіту, а також досвід життєдіяльності.

При цьому екологізація повинна сприйматися як спільна взаємодія її суб'єктів, дії яких спрямовані на особистий розвиток в умовах зовнішнього і внутрішнього культурно-освітнього простору.

Подальше наше дослідження, вважаємо, буде доцільне у напрямку створення моделі екологізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
2. Крисаченко В. С. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку / Крисаченко В. С., Хилько М. І. – К. : Знання України, 2002. – 598 с.
3. Мелаш В. Д. Безперервна екологічна освіта: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / В. Д. Мелаш, В. В. Молодиченко, Т. Д. Олексенко. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 212 с. – (Серія: «Екологічна освіта для сталого розвитку»).

Людмила Нагорнюк

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ МЕДІАОСВІТИ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі використання засобів медіаосвіти в іншомовній підготовці майбутніх вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України. Проведено аналіз цілей, моделей та основних аспектів медіаосвіти. Запропоновано використання у навчальному процесі комплексу медіазасобів за чотирма напрямками: друковані, аудіальні, аудіовізуальні та електронні ЗМІ. Визначено дидактичний потенціал та шляхи використання друкованих медіа в іншомовній освіті майбутніх вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Ключові слова: майбутній учитель, медіаосвіта, моделі медіаосвіти, дидактичний потенціал ЗМІ, іншомовна підготовка майбутніх учителів.

Стрімкий розвиток глобальної інформаційної інфраструктури призвів до інтеграції медіакультури майже у всі сфери людської діяльності – комунікації, виробництва, суспільної сфери та освіти. Це вимагає від фахівця не лише вмінь та навичок вузького спрямування, але й уміння орієнтуватись у інформаційному просторі, критично ставитись до інформації. Тому людина має бути медіаграмотною, медіакомпетентною та медіаосвіченою.

З іншої сторони геополітичні процеси в світі, європейська орієнтація України, швидкозмінні умови життя та підвищення вимог до іншомовної підготовки фахівців неминуче ведуть до зростання ролі іноземної мови у педагогічній професії.

Саме тому медіаосвіта є, водночас, важливим елементом іншомовної освіти та освіти загальної.

Зародившись як наука у 60-ті роки ХХ ст. у багатьох країнах світу (Велика Британія, США, Канада, Австралія, Франція та ін.), медіаосвіта успішно поширилась у всі кутки нашої планети. Серед тих, хто зробив чи робить свій внесок у розвиток медіаосвіти, варто назвати насамперед зарубіжних науковців Ж. Гоне, К. Ермелена, Бр. Кокса, Б. Дункана, Кр. Ворснопа, М. Маклюена; російських – Й. Усова, С. Пензіна, А. Шарікова, О. Федорова, Л. Зазнобіну, І. Челишову; вітчизняних – Г. Онкович, Ю. Чернявську, І. Чемерис, Б. Потятиника та ін. Ними зроблено ґрунтовний аналіз теоретичних особливостей практичного застосування медіаосвіти у навчально-виховному процесі, проаналізовано вплив

медіаосвіти на особистість та суспільство, виокремлено ряд медіаосвітніх концепцій, моделей та методів, проаналізовано вітчизняний та світовий досвід.

Незважаючи на численні дослідження у цій галузі, проблема використання засобів медіаосвіти у іншомовній підготовці майбутніх вчителів залишається невирішеною.

Мета статті: виходячи з сказаного вище, метою статті є визначити перспективні напрями використання медіаосвітніх засобів в іншомовній підготовці студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України.

У сучасному науковому світі під медіаосвітою розуміють напрямок у педагогіці, який вивчає закономірності масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео). Основні цілі медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати її вплив на психіку, оволодівати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [11, с. 5].

Поділяють медіаосвіту на наступні основні напрямки:

- меіаосвіта майбутніх професіоналів-журналістів (преса, радіо, телебачення, Інтернет), кінематографістів, режисерів, продюсерів та ін.;
- медіаосвіта майбутніх педагогів в університетах та інших вищих навчальних закладах (ВНЗ), в процесі підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ і шкіл на курсах з медіакультури;
- медіаосвіта як частина загальної освіти учнів загальноосвітніх шкіл і студентів ВНЗ (яка, відповідно, може бути інтегрованим з традиційними дисциплінами або автономним навчанням (спеціальним, факультативним, гуртковим тощо));
- медіаосвіта в установах позашкільної освіти і центрах дозвілля (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного і художнього виховання, в клубах за місцем проживання і т.д.);
- дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернету;
- самостійна медіаосвіта (вона теоретично може здійснюватися безперервно протягом всього життя людини) [6, с. 28–29].

Розроблені в світі моделі медіаосвіти можна розділити на освітньо-інформаційні (охоплюють вивчення теорії і історії, а також медіамови), виховно-етичні (моральна, релігійна і філософська проблематика у медіаматеріалі), практико-утилітарні (практичне вивчення і застосування медіазасобів), естетичні (розвиток художнього смаку та аналіз творів медіакультури) і моделі розвиваючого навчання (основний акцент робиться на розвиток сприйняття, уяви, критичного мислення щодо медіатекстів будь-якого типу тощо). Актуальними і продуктивнішими в сучасних умовах, на думку російського вченого О. Федорова, є моделі медіаосвіти, розроблені Ю. Усовим, А. Спічкіним, Л. Зазнобіною, А. Шарі-

ковим та іншими педагогами-дослідниками [12, с. 88–89].

Проаналізувавши низку російських (О. Баранов, Л. Зазнобіна, Г. Поличко, Ю. Усов, А. Федоров, А. Шаріков) та зарубіжних (Л. Мастерман, Е. Харт, Ж. Гоне, У. Бір, Л. Богарт) моделей медіаосвіти, ми виділяємо деякі аспекти, які актуальні для нашого дослідження:

- застосування в більшості моделей ігрових, евристичних форм проведення занять, що дозволяє, у випадку, коли медіаосвіта інтегрується в навчальні дисципліни – урізноманітнити заняття, зробити його захоплюючим, а, значить, підвищити його ефективність, створити сприятливий психологічний клімат на занятті;

- деякі моделі передбачають вивчення технічного приладдя медіаапаратури і формування практичних умінь використання даної апаратури з метою створення власних медіатекстів;

- окремі моделі передбачають вивчення правил декодування медіатексту, опис його змісту, асоціацій, особливостей мови тощо;

- поєднання в більшості моделях індивідуальних та групових форм роботи учнів чи студентів;

- орієнтування на максимальне використання потенційних можливостей медіаосвіти відповідно до поставлених цілей і завдань;

- деяким моделям притаманна варіативність, можливість цілісного чи фрагментарного впровадження в освітній процес.

Найцікавішою для нашого дослідження є модель інтегрованої медіаосвіти, запропонована Л. Зазнобіною [5]. Суть цієї моделі полягає в інтеграції медіаосвіти з гуманітарними та природничими шкільними дисциплінами з метою підготовки школярів до життя в інформаційному середовищі шляхом підсилення медіаосвітньої аспектнос­ті при вивченні різних навчальних дисциплін.

Утім, на нашу думку, недоцільно обмежувати застосування цієї моделі тільки у шкільній практиці. Французький дослідник Ж. Гоне, зокрема, медіаосвітню практику у своїй країні представляє в такій послідовності: «ЗМІ в початковій школі», «Мас-медіа в коледжі», «ЗМІ в ліцеї», «ЗМІ в професійному ліцеї», «ЗМІ в університеті» [4].

Повертаючись до зазначеної моделі, зауважимо, що, як вважає Л. Зазнобіна, при інтеграції медіаосвіти у шкільні навчальні дисципліни цілі медіаосвіти потрібно конкретизувати до рівня навчальних завдань предмета, який викладається. Інакше кажучи, потрібно знаходити якомога більше точок дотику навчального предмета і «зовнішніх» інформаційних потоків, а також забезпечувати їх пересікання. Згодом необхідно ставити і вирішувати ті медіаосвітні завдання, які дозволяє навчальний матеріал [5, с. 2].

Педагоги, котрі займаються впровадженням засобів медіаосвіти у навчально-виховний процес, говорять про відповідні освітні технології, за допомогою яких можна втілити в життя згадувані моделі. Проте

Г. Онкович вважає, що їх можна об'єднати одним терміном – медіадидактика [8, с. 29]. Відповідно медіадидактика складається з технологій окремих дидактик – пресодидактики, мультимедіадидактики (зокрема, інтернетдидактики), теледидактики, кінодидактики тощо.

Дидактичний ефект медіаосвіти, на наш погляд, безсумнівний у мотивації, систематизації і поглибленні знань студентів, розвитку їх професійно-значущих умінь і навичок, пам'яті, критичного мислення, творчих і комунікативних здібностей, естетичного сприйняття і аналізу. Різноманітність засобів, варіативність форм їх використання згідно до цілей, методів, прийомів, завдань навчального заняття допомагає зробити процес навчання більш повним, вплинути на глибину і практичність засвоєння матеріалу, а отже і на іншомовну підготовку майбутнього вчителя.

Отже, актуальність звернення до засобів медіаосвіти як засобу в іншомовній підготовці майбутніх вчителів зумовлена багатьма чинниками, серед яких провідними можна визначити такі:

- пов'язаність майбутньої професійної діяльності з медіапростором;
- стрімке зростання інтенсивності інформаційного потоку (насамперед аудіовізуального: Інтернет, телебачення, відео, кіно);
- складноструктурованість медіаринку та ускладнення механізмів управління медіапростором;
- насиченість сучасного суспільства ЗМК, електронними зокрема;
- прогностична функція медіаосвіти, що полягає у всебічній підготовці студентів з урахуванням вимог майбутнього;
- великий педагогічний потенціал ЗМК у вивченні іноземних мов (медіадидактика).

Таким чином, у нашій статті ми пропонуємо у іншомовній підготовці майбутніх учителів використання комплексу медіазасобів за чотирма напрямками: друковані, аудіальні, аудіовізуальні та електронні ЗМІ.

Обсяг статті не дозволяє висвітлити весь спектр педагогічних питань по всіх чотирьох напрямках, тому ми детально зупинемось лише на використанні іншомовних друкованих медіа у підготовці студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Більшість дослідників (Д. В. Малявін, С. В. Плотницька, І. В. Слесаренко, І. М. Чемерис) роботу з газетним матеріалом поділяють на три етапи: до читання тексту (дотекстовий), під час читання тексту (при-текстовий) і після читання тексту (післятекстовий).

У науково-педагогічній і методичній літературі описується багато форм і методів роботи студентів з періодикою. Ми зазначимо лише ті, які, на нашу думку, доцільно застосовувати у іншомовній підготовці майбутніх учителів, а саме дискусія, метод навчальної аналогії, дидактична гра, метод лінгвістичного експерименту, прийом колажування, прийом створення лінгвосоціограми, прийом коментування, анотування, проблемна ситуація,

критичний аналіз, «креативне письмо» тощо.

Залежно від форм і методів роботи з газетним матеріалом, рівня підготовки студентів, частоти виконання цього виду роботи, викладач може присвячувати такій роботі ціле заняття або тільки частину; над одним текстом може працювати вся група або кожен студент з іншим текстом. На думку І. Чемерис, заняття можуть бути спрямовані на аналіз загальних відмінностей зарубіжної та вітчизняної преси, особливостей газетних рубрик, жанрів, типів текстів, світлин та малюнків, заголовків, типів лідів, соціокультурних та соціолінгвістичних понять, журналістської внутрішньої та зовнішньої термінології, прийомів впливу на аудиторію, критичний аналіз змісту та форми журналістського тексту [13, с. 169].

Для успішної реалізації процесу іншомовної освіти майбутніх педагогів за допомогою текстів газетно-публіцистичного стилю необхідно ретельно їх відбирати, важливим аспектом є питання про критерії відбору таких текстів. Проаналізувавши наукові праці з цієї проблеми, врахувавши вікові особливості і майбутній фах студентів, структурні особливості іншомовної підготовки майбутніх педагогів, вважаємо доцільним відбирати тексти за такими критеріями: соціокультурна цінність; жанрова та тематична різноманітність; інформативність; критерій посильності та доступності; врахування потреб, інтересів читачів; фахова цінність з позиції майбутньої професії.

Проаналізовані нами напрями використання медіаосвітніх засобів в іншомовній підготовці студентів враховують інтеграційний характер навчання, в якому необхідно було пов'язати розвиток медіаграмотності та іншомовної підготовки студентів.

Таким чином, засоби медіаосвіти, з урахуванням вищенаведених технологічних особливостей, постають як невід'ємний засіб у іншомовній підготовці майбутніх учителів. Робота з друкованими матеріалами ЗМІ на занятті з іноземної мови дає багато варіантів для педагогічної творчості. Якщо матеріали ЗМІ на заняттях з іноземної мови стихійні і хаотичні, то це унеможлиблює досягнення позитивного результату. В зв'язку з цим перспективним є дослідження педагогічних умов використання засобів медіаосвіти у навчальному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андриенко Е. В. Социальная психология : [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Academia, 2000. – 262, [1] с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англійських публіцистичних текстів : дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2006. – 209 с.
3. Богомолов А. Н. Средства массовой коммуникации: культуроло-

- логический и дидактический аспекты (русский язык как иностранный) : автореф. дис. на соискание науч. спенени канд. культуролог. наук : спец. 24.00.04 «Теория и история культуры» / А. Н. Богомолов. – М., 1997. – 24 с.
4. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації / Ж. Гоне. – К. : К.І.С., 2002. – 100 с.
 5. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования [Электронный ресурс] / Л. С. Зазнобина. – Режим доступа : <http://www.mediaeducation.ru/publ/standart.shtml> – Загл. с экрана.
 6. Медиаобразование в России: проблемы и перспективы : материалы Первой Всеросс. интернет-конф. Асоц. кинообразования и медиапедагогике России [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://edu.of.ru/attach/17/3401.doc>
 7. Наер В. Л. Прагматический аспект английского газетного текста / В. Л. Наер // Коммуникативные и прагматические особенности текстов разных жанров. – М., 1981. – С. 106–116.
 8. Онкович Г. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіаосвіти / Г. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 29–31.
 9. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Г. В. Онкович. – К., 1995. – 44 с.
 10. Стрельцов Б. В. Основы публицистики. Жанры : [учеб. пособие] / Б. В. Стрельцов. – Мн. : Университетское, 1990. – 240 с.
 11. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнение экспертов [Электронный ресурс] / А. В. Федоров. – Режим доступа : <http://www.edu.of.ru/attach/17/946.doc> – Загл. с экрана.
 12. Федоров А. В. Медиаобразование в России: краткая история развития / А. В. Федоров, И. В. Чельшова. – Таганрог : Познание, 2002. – 266 с.
 13. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Чемерис Інна Михайлівна. – К., 2008. – 244 с.

Тетяна Назаренко

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ З ПІДРУЧНИКОМ

В статті розкриваються актуальні завдання із використання підручника географії в основній школі. Проаналізовані проблеми, що пов'язані з методичними особливостями роботи вчителя географії з підручником. Подані методичні рекомендації із застосування підручника в школі та вдома, а також інтегровані аспекти навчання географії в школі.

Ключові слова: *основна школа, рівні навчання, диференційована структура, підручник нової генерації, методи навчання.*

В зв'язку з реформою загальноосвітньої школи через запровадження оновлених критеріїв оцінювання якості знань актуалізується роль навчальної літератури, створюються нові шкільні підручники. Перевітлюючись із пасивного носія інформації на активну дидактичну систему, навчальна книжка покликана формувати мотивацію у формуванні різнобічних наукових законів і закономірностей, ґрунтовно і всебічно розкривати зміст навчального матеріалу, сприяти становленню емоційно-ціннісних взаємин особистості, виробленню практичних умінь і навичок географічного спрямування [4, с. 23].

Сьогодні накопичено чималий досвід створення та використання навчальної літератури. За результатами проведеного нами аналізу публікацій останніх років у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі, можна зробити висновок про визначення основних об'єктів у дослідженні проблеми підручникотворення: добирання змісту навчання та особливості його організації в підручнику, апробація навчальних матеріалів, його відповідність засадам особистісно орієнтованого навчання тощо [6, с. 17].

Підручник – це найперше джерело навчальної інформації, основний дидактичний засіб, який забезпечує процес навчання і викладання [3, с. 28]. Підручник – найважливіша складова всього навчально-методичного процесу, суттєвий компонент освітньої системи. Яким же чином, під час навчання географії надати учням необхідні знання, уміння і навички при роботі з підручником і яка при цьому роль вчителя географії..

За останні декілька років українськими вченими створено нове покоління сучасних підручників для різних курсів шкільної географії. Питання проблеми підручникотворення прямо чи опосередковано вивчали М. М. Баранський, Л. М. Булава, Н. М. Буринська, Л. П. Величко, С. Г. Коберник, В. П. Корнеєв, Л. І. Круглик, Н. В. Муніч, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, М. О. Откаленко, В. Ю. Пестушко, О. Я. Скуратович, А. Й. Сиро-

тенко, Л. В. Тищенко, О. М. Топузов, Г. Ш. Уварова, П. Г. Шищенко та інші вчені. Значний внесок також зробили вчені-психологи, зокрема А. Д. Копилова, Е. І. Корман, Е. І. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер та багато інших. Нині роботі з підручником на уроках географії приділяється значна увага, хоча за браком спеціальних досліджень та окремих методичних статей, учитель-географ все ще не дістає потрібної методичної допомоги. Тим-то ефективне використання підручника подекуди продовжує залишатися вузьким місцем у шкільному навчанні географії.

Підручник має текст, різнобічний відеоряд, різні за рівнем складності та за методичною і дидактичною спрямованістю завдання, але головне призначення підручника не в тому, щоб пояснювати вже прочитаний текст, а в тому, щоб з усіх наведених джерел дістати сучасну географічну інформацію, яка спричинить утворення географічних знань, які можна застосувати в практиці життя і безумовно в майбутній професійній діяльності. Учні, які навчаються в 6-му класі, вперше знайомляться як з навчальним предметом – географія, так із підручником з географії, тому роль вчителя і заключається в тому, щоб якомога ефективніше зробити процес роботи з підручником для посилення мотивації у оволодінні географічним матеріалом.

Специфіка географії заключається в її природно-суспільної сутності, тому що курс інтегрує природні та суспільні елементи наукових знань. Сучасна географія вивчає просторово-часові взаємозв'язки та взаємодії в географічній дійсності і є цілісною системою «людина – природа – економіка – довкілля» [7, с. 10].

Підручник – це особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання, а й є специфічною моделлю процесу навчання. Це означає, що підручник має двоєдину суть. З одного боку, для переважної більшості учнів він є джерелом знань, носієм змісту навчання, з іншого, він є засобом навчання, який володіє матеріальною формою, пов'язаною зі змістом навчання, з процесом засвоєння цього змісту.

Підручник географії – важливе джерело знань не тільки з цього предмету, а й із суміжних дисциплін. Зміст його охоплює багато знань: біологічних, хімічних, фізичних, історичних, математичних, соціальних, економічних. Тому априорі підручник географії має переваги перед іншими підручниками [6, с. 41].

Велика роль у роботі з підручником належить учителю. Він навчає учнів самостійно розбиратися у географічному матеріалі, відбирати його, виділяти головне [5, с. 12].

Робота з підручником та іншими друкованими текстами – метод навчання, що широко використовується у школі. Він має велике значення для освіти, виховання і розвитку учнів, підготовки їх до самостійного життя [2, с. 50].

Кращому усвідомленню змісту учнями, а також підготовці їх до

самостійного користування підручником сприяє складання плану. Ця робота передбачає аналіз тексту, виділення основних думок, відокремлення головного від другорядного, розподіл тексту на логічно завершені частини, добір заголовків до кожної з них. Рекомендується спочатку поєднувати складання плану з фрагментарним відтворенням змісту тексту учнями.

Для кращого усвідомлення тексту і його плану корисно добирати ілюстрації до відповідних його пунктів. Складений план записують в зошитах.

Особливу увагу в роботі з підручником треба приділити навчанню учнів повторювати зміст усвідомленого навчального матеріалу.

Послідовність цієї роботи забезпечується такими етапами: переказ за питаннями вчителя; за серією ілюстрацій; за поданим розгорнутим, а потім за стислим планом і нарешті, – зв'язний переказ, коли учні виконують завдання, сформульоване узагальнено: «Поясни прочитане».

В основній школі варто організувати роботу так, щоб учні більш-менш самостійно працювали з підручником як джерелом знань. Спочатку вчитель проводить бесіду, актуалізує знання школярів, необхідні для свідомого засвоєння нового матеріалу, аналізує відповідні наочні посібники, незнайомі поняття, що зустрічаються в тексті, частково пояснює тему. Далі пропонує учням самостійно вивчити тему, прочитавши відповідну статтю підручника. Після того, як учні ознайомилися зі статтею вчитель перевіряє її засвоєння, додатково пояснює складніші моменти (встановлення причинно-наслідкових зв'язків, нові поняття).

Корисно для організації самостійної роботи учнів з текстом підручника ставити перед читанням тексту запитання, на які учні повинні знайти відповіді в підручнику.

Поступово ускладнюючи таку роботу, збільшуючи питому вагу самостійності в ній школярів, можна досягти такого рівня розвитку вмінь працювати з підручником, що у низці випадків відпадає необхідність працювати з текстом на уроці – вчитель зможе практикувати самостійне вивчення певних відомостей з підручника під час підготовки учнями домашніх завдань [2].

У роботі з підручником необхідно дотримуватися виконання деяких організаційних вимог. Починаючи працювати з новим підручником, вчитель на першому ж уроці знайомить учнів з його назвою, авторами, структурою, характером матеріалів, пояснює учням, як вони будуть користуватимуться цим підручником під час підготовки домашніх завдань, і для кращого засвоєння того, що пояснював учитель, і для самостійного набуття знань.

Вчитель характеризує за змістом основні розділи підручника, відмічає значення відео-ряду, суть подання ілюстративного та картографічного матеріалу, картосхем, схем, таблиць, зміст різнорівневих запитань

і тестових завдань, і пояснює, як працювати з ними. Корисним прийомом є робота з ілюстраціями підручника: розглядання і аналіз малюнка, порівняння малюнків, знаходження в тексті відповідного місця до ілюстрації. Вчитель звертає увагу учнів на належні ілюстрації підручника, пам'ятаючи, що за допомогою ілюстрацій можна забезпечити чіткі уявлення учнів про виучувані об'єкти, явища, події [4].

Також, учитель пояснює учням, як готувати уроки за підручником, показує це на конкретних прикладах, звернувши їхню увагу на такі моменти самостійної роботи: пригадування того, що розповідав учитель на уроці; перегляд матеріалу уроку, зафіксованого в зошитах; читання всього тексту, який було задано; розгляд ілюстрацій до тексту; повторне читання із зосередженням уваги на складних нових наукових поняттях, висловах, визначеннях, формулюваннях, закономірностях; виучування напам'ять необхідної частини інформації (головного, суттєвого, точного – наприклад, нових географічних назв, географічних об'єктів – знаходження їх на картах тощо); відповіді на запитання в кінці тексту; переказ матеріалу підручника.

Робота з підручником географії, поєднується з веденням зошитів, в які записуються географічні назви, визначення, узагальнення, висновки, нові поняття, план вивчення теми, виконуються таблиці, схеми, діаграми тощо.

На уроках і в позакласній роботі, крім підручників, використовуються журнали, науково-популярна і художня література. В основній школі учитель географії спеціально добирає пізнавальну і науково-доступну учням літературу. Користуватися нею можна по-різному: зачитати уривок з художнього або науково-популярного твору – в процесі розповіді, пропонувати учням прочитати в класі (вголос або мовчки) уривок з додаткової літератури; прочитавши початок оповідання чи нарис, зупинитися на проблемному місці, збуджуючи до активної мозкової роботи або запропонувати школярам дізнатися про подальше розгортання подій, ознайомившись з твором до кінця. Додаткову літературу в 6-му класі використовують з метою наближення навчання до сучасною життя, враховуючи, що не завжди в підручнику географії є останні відомості, які необхідно довести до усвідомлення учнів. Зрозуміла необхідність використання газетних матеріалів на уроках географії з метою наближення навчання до сучасного життя, розширення громадянського світогляду учнів.

Здебільшого вчителі звертаються до підручника, щоб уточнити колективно сформульовані учнями визначення або провести одну-дві, рідше – три практичні вправи, або дати домашнє завдання. І учні за підручником працюють в основному тоді, коли готують урок.

Навряд чи можна вважати таку форму роботи з підручником достатньою. Учнів мало привчають самостійно орієнтуватися в матеріалі підручника, раціонально працювати над засвоєнням викладених у ньому

теоретичних відомостей і свідомо, осмислено виконувати практичні завдання. Це одна з причин того, що багато учнів не працюють як слід з підручником: готуючи урок просто сяк-так перечитують текст параграфа. Тим часом підручник, на що вказує сама його назва, завжди має бути під рукою учня, за ним він повинен учитися, вдосконалювати практичні вміння і навички.

Підручник містить теоретичний матеріал (для засвоєння) та практичні завдання і вправи (для виконання) на уроках і вдома. Конче важливо ознайомити учнів з умовними позначеннями, якими виділено матеріал для спостереження: опору на знання, здобуті в початковій школі на уроках природознавства; вправи, що містять додаткові відомості; завдання підвищеної складності; теоретичні відомості з географії; значущі визначення наукових понять. Проте система умовних позначень може бути успішно засвоєна в процесі практичної роботи з підручником. Окремо слід зупинитися на кольоровому виділенні ключових (опорних) понять-термінів, особливо важливих заголовків, формулювання визначень, а також роботою з картами та картосхемами.

Для вивчення питання, якими прийомами роботи з підручником географії найчастіше користуються вчителі (учні), в школах м. Києва і Київської області проводилось спеціальне опитування. Роботою було охоплено тридцять п'ять 6-х класів – 967 учнів. Відповідаючи на запитання анкети, учень повинен був указати, по-перше, як він готується до уроку: що робить спочатку – вчить теоретичний матеріал, переказує його, чи відповідає на запитання в кінці параграфу або виконує практичне завдання, чи працює з картою; по-друге, якими прийомами вивчення нового матеріалу і як часто користується (в анкеті перераховувалися прийоми, з яких слід було виписати стовпцем – відповідно до частоти використання – найбільш уживані).

Одержані результати досить красномовні. 57 % учнів спочатку «учать параграф». Опрацьовуючи теоретичний матеріал підручника, учні здебільшого (79 %) обмежуються простим читанням, 46 % учнів переказують виучуваний матеріал. Невелика частина з них (19 %) аналізує таблиці і схеми, ще менша (14 %) добирає приклади до визначень. 5 % разом з текстом використовують картографічні матеріали. І лише одиниці складають план та конспект параграфа. До самоперевірки вдаються декотрі, причому зчаста це робиться одноманітно: переказуючи матеріал, учень час від часу заглядає в підручник для звірення своєї відповіді. Сказане свідчить про необхідність спеціального навчання школярів працювати з підручником.

Теоретичний матеріал, який подається в підручнику, неоднаковий за змістом, ступенем складності, обсягом та значенням, тому потребує різного підходу, різних прийомів навчання, які мають певні методичні особливості.

Географічні визначення повинні заучуватися учнями не просто напам'ять, а розумітися, матеріал, у якому подано другорядні ознаки географічного явища, аналіз прикладів, досить уміти пояснювати своїми словами. Практика досвідчених учителів вказує на різні форми роботи з підручником. Тексти до тем, що вивчалися в попередніх класах, або є порівняно легшими, учні самостійно читають, запам'ятовують, наводять власні приклади.

Організуючи роботу з підручником географії в основній школі, вчитель має усвідомлювати, що у шестикласників ще початковий рівень сформованості пізнавальних і практичних умінь. Процес засвоєння нових знань відбувається шляхом поступового переходу від конкретних до більш абстрактних форм мислення, які набувають основного значення у розумовій діяльності школярів. Основні прийоми роботи з підручником географії, які застосовуються в початковій школі, ефективні й у основній, але для формування необхідного достатнього та високого рівня умінь і навичок самостійної роботи необхідно застосовувати прийоми вищого рівня самостійності, зокрема: розуміння єдності і різниці природних явищ, процесів; систематизації та узагальнення матеріалу, що вивчається; повторення раніше вивченого матеріалу; застосування знань, набутих під час вивчення різних географічних тем і розділів, на уроках суміжних предметів; самостійного вивчення матеріалу, який був певним чином відомий учням з їхньої життєвої практики або опрацьовувався під час вивчення суміжних предметів. Учні основної школи можуть виконувати завдання типу: знайти у тексті підручника географії відповідь на запитання, поставлене вчителем; прочитати текст підручника після обговорення певного питання, щоб уточнити, правильні чи помилкові раніше висловлені міркування; працювати з таблицями підручника для встановлення певної закономірності; читати текст з коментарем; знайти у тексті те, про що не говорив учитель; визначити, як практично застосовуються явища, закони, закономірності, прилади; порівняти малюнки, схеми, таблиці у новому параграфі чи у новому і раніше вивченому; скласти запитання за текстом параграфа чи окремих його частин; підтвердити правильність відповіді до якісного завдання посиланням на текст підручника.

Охарактеризуємо основні методичні прийоми: самостійне вивчення усього матеріалу підручника або його частини. При цьому робота з підручником повинна бути спрямована насамперед на засвоєння основних понять, законів, теорій. Виділення у тексті головного, аналіз змісту, синтез результатів аналізу, абстрагування від другорядного матеріалу – це головні елементи опрацювання матеріалу підручника; виділення й опис різних структурних елементів навчального матеріалу; складання порівняльних таблиць з використанням раніше вивченого матеріалу; самостійне вивчення ілюстрацій, проведення аналізу певного процесу (при цьому

важливу роль відіграє система запитань, що спрямовує діяльність учнів); розв'язування задач, складених на основі наведених у тексті підручника. Однак варто зауважити, що формування в учнів раціональних прийомів роботи з книжкою відбувається успішно лише за умови, що цих прийомів їх спеціально навчають. Наприклад, узагальнений прийом, спрямований на встановлення смислової структури навчального тексту, може містити такі дії: осмислити текст у цілому; виділити у тексті послідовність відносно самостійних частин – тем; оцінити інформаційну значимість виділених тем; виділити підтеми тексту і впорядкувати їх за ознакою смислової близькості між собою і головною темою тексту; здійснити смислове групування; встановлену смислову структуру тексту представити графічно чи у формі складного плану; викласти (усно чи письмово) зміст тексту відповідно до його смислової структури.

Аналізуючи поради Ю. Бабанського [1], нами узагальнено такі методичні особливості роботи з підручником географії. Учитель, готуючись до уроку за методикою проведення уроку, має ознайомитись з текстом підручника за темою: вичленити у ньому поняття чи окремі характеристики поняття, що вивчається; розділити текст на кілька логічно завершених частин, кожна з яких присвячена новій географічній події чи природному явищу, закону чи поняттю, чи новому елементу нового поняття, якщо вони у цілому становлять зміст нового навчального матеріалу; вичленити у кожній частині навчального матеріалу найважливіші ключові елементи, характеристики тощо, без знання яких неможливо однозначно і правильно засвоїти поняття, обміркувати, як вони будуть коротко вербально визначені, охарактеризовані; розділити останній матеріал кожної частини на ілюстрований та довідковий; обміркувати головні думки кожної нової частини навчального матеріалу, загальне резюме уроку – головну його думку в цілому; визначити план (опорний конспект тощо) викладення чи вивчення основних питань у змісті уроку.

Насамкінець слід підкреслити, що характер роботи з підручником визначається її метою, змістом виучуваного матеріалу, та способами проведення уроку. Підручник нерідко використовують для повторення матеріалу перед контрольною роботою, у підготовці до підсумкового географічного диктанту. Без підручника важко організувати узагальнююче повторення великих тем. Отже, треба, систематично застосовувати в навчанні раціональні, добре вивірені форми і методи роботи з підручником. Звичайно, вміння працювати з підручником не приходить до учнів саме по собі, йому треба систематично навчати, передусім виробляти вміння раціональної організації праці на уроках географії в школі і вдома – під час виконання домашніх завдань.

За допомогою сучасних методів навчання та методичних прийомів учні вчать самостійно працювати з підручником. Лише самостійна робота дасть позитивний результат у здобутті географічних знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 452 с.
3. Даринський А. В. Методика преподавания географии : учебное пособие [для географических специальностей пед. инс-тов] / А. В. Даринский. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
4. Корнеєв В. П. До проблеми ефективності підручників з географії / В. П. Корнеєв // Географія. – 2007. – № 18. – С. 2–4.
5. Корнеєв В. П. Зміст і методика використання диференційованих дидактичних матеріалів / В. П. Корнеєв, Т. Г. Назаренко, Л. І. Круглик та ін. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 18 с.
6. Назаренко Т. Г. Методичні засади змісту шкільного підручника «Загальна географія» / Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Мадзігон. – К. : Педагогічна думка, 2004. – Вип. 5. – С. 164–168.
7. Географія материків і океанів: підручник для 6 кл. / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2013. – 376 с.

Галина Непомняца

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто особливості підготовки вчителя до формування обчислювальних навичок у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Проаналізовано процес формування обчислювального складника математичної компетентності в учнів початкових класів. Розкрито поняття «обчислювальний прийом» та операції, які його становлять. Розглянуто методику формування у молодших школярів нового обчислювального прийому, якою має володіти майбутній вчитель. Проаналізовано і наведено різні приклади обчислювальних прийомів. Зазначено послідовний механізм формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи. Розкрито основні характеристики обчислювальних навичок (правильність, усвідомленість, раціональність виконання, узагальнення, автоматизм, міцність). У змісті статті наведено приклади різних видів завдань, методику роботи над якими доцільно розглянути зі студентами під час проведення практичних і лабораторних занять з методики навчання освітньої галузі «Математика». Зазначено методику застосування традиційних та інноваційних прийомів формування обчислювальних навичок. Розглянуто типові помилки, які допускають учні у процесі формування обчислювальних умінь і навичок.

Ключові слова: підготовка вчителя початкових класів, обчислювальний прийом, обчислювальні навички, предметна математична компетентність.

Модернізація вітчизняної початкової освіти вимагає цілеспрямованого особистісно-орієнтованого навчання, включення в навчальний процес практичної діяльності учнів, яка актуалізує знання теорії, розкриває потенційні творчі здібності школярів, формує їх розумову діяльність як особистісну якість. Учитель початкових класів має бути підготовлений до розв'язання цих завдань, оскільки саме в початковій школі закладається фундамент шкільної освіти, а міцність цього фундаменту визначає успішність подальшого навчання. Найважливішою частиною освітнього фундаменту є математична складова.

Проблема вдосконалення професійної підготовки вчителя до навчання математики залишається актуальною, оскільки на сучасному етапі важливим є удосконалення процесу викладання освітньої галузі «Математика» відповідно до розвитку науки і суспільства.

Математична освіта початкової школи спрямована на формування у

молодших школярів загальнопредметних (ключових) та спеціальних (математичних) компетентностей. Центральним завданням навчання математики визначено опанування учнями предметними математичними компетенціями – обчислювальною, інформаційно-графічною, логічною, геометричною, алгебраїчною. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності яких набувають учні в процесі навчання. Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів [4].

У зв'язку з цим, перед професійною педагогічною освітою виникла потреба у підготовці майбутнього вчителя до вмiлого формування в учнів початкової школи предметних математичних компетентностей. У нашому дослідженні ми зупинимось на проблемі підготовки вчителя до формування обчислювального складника математичної компетентності у молодших школярів, зокрема оволодіння обчислювальними уміннями і навичками.

Зазначеному питанню приділяли увагу М. О. Бантова, М. В. Богданович, Л. В. Занков, Я. А. Король, С. О. Скворцова, А. М. Пишкало та інші. Однак вирішення цього питання на рівні сучасних вимог практики початкової школи викликає певні методичні труднощі у майбутнього вчителя, тому і потребує більш детального дослідження.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей підготовки майбутнього вчителя до формування обчислювальних умінь і навичок у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу.

Основою обчислювального компонента математичної компетентності є готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях (порівняння чисел, виконання арифметичних дій з ними; знаходження значення числових виразів; порівняння значення однойменних величин і виконання дії з ними тощо). Вивчення нумерації чисел має поєднуватися з вивченням арифметичних дій, одночасно вивчаються також прийоми усного додавання, віднімання, множення і ділення відповідної множини цілих невід'ємних чисел. Завдяки цьому спрощується ознайомлення учнів із прийомами усного виконання дій, які застосовуються до розв'язування математичних задач, виконання обчислень, тобто теоретичні відомості відразу знаходять практичну реалізацію.

Обчислювальні навички в учнів початкових класів мають формуватися свiдомо і доводитися до автоматизму, оскільки на їхній основі будується увесь початковий курс навчання математики.

Процес формування обчислювального складника математичної компетентності є поступовим: спочатку учень має оволодіти тим чи іншим обчислювальним прийомом, а потім у результаті багаторазового застосування навчитися швидко виконувати обчислення або запам'ятати їх алгоритм (табличні випадки додавання і віднімання, множення і ділення).

Обчислювальний прийом – це система операцій, виконання яких

забезпечує знаходження числового значення виразу [1].

Операції, які становлять прийоми обчислення, є різні. Деякі з них зводяться до виконання арифметичних дій. Такі операції є основними. Усі інші операції, пов'язані зі знаннями та вміннями знаходити значення числових виразів, називають допоміжними. Наприклад, потрібно обчислити вираз $7 + 5$. Обчислювальний прийом буде складатися з таких послідовних операцій:

- заміна числа 5 сумою зручних доданків 3 і 2;
- додавання до числа 7 спочатку числа 3;
- додавання до отриманого (число 10) числа 2.

Вибір операцій і порядок їх виконання визначається такою послідовністю: застосування властивості додавання числа до суми; заміна числа 5 сумою зручних доданків; послідовне додавання до числа 7 кожного із зручних доданків. Також застосовуються знання складу чисел першого десятка.

Таким чином, можна зазначити, що знаходження значення виразу $7 + 5$ складається з низки послідовних операцій, виконання яких забезпечує отримання необхідного результату арифметичної дії.

Ознайомлення учнів з новими обчислювальними прийомами передбачає виконання операцій за зразком або на основі відповідних теоретичних знань. Операції за зразком виконуються в тих випадках, коли учні ще не володіють теоретичними знаннями, які лежать у їх основі. У другому випадку учень використовує відповідні теоретичні знання для обґрунтування операцій, які він виконує – тобто усвідомлює, які теоретичні знання лежать в основі кожної операції. Це створює передумови для вироблення усвідомлених умінь і навичок та забезпечує сферу застосування теоретичних знань, що є необхідною умовою формування обчислювальних навичок.

Наприклад, розглядаючи зі студентам методику роботи над прикладом виду $37 + 54$, звернути їх увагу на теоретичну основу обчислювального прийому і вибір кількості операцій та порядок їх виконання.

$$37 + 54 = 37 + (50 + 4) = (37 + 50) + 4 = 87 + 4 = 91$$

Теоретичною основою цього обчислювального прийому є властивість додавання суми до числа. Він складається з трьох основних операцій:

- заміна числа 54 сумою розрядних доданків 50 і 4;
- додавання виду $37 + 50$;
- додавання виду $87 + 4$.

Допоміжними операціями є: знання десяткового складу двоцифрового числа, властивості додавання суми до числа; вміння замінити двоцифрове число сумою розрядних доданків і застосувати властивість додавання суми до числа до знаходження числового значення даного виразу. Зазначимо, що обчислювальні прийоми додавання видів $37 + 50$ і $87 + 4$ є основними операціями, оскільки значення останніх виразів учень

повинен назвати, застосувавши обчислювальні прийоми додавання цих двох видів.

На основі обчислювальних прийомів формуються обчислювальні вміння. Обчислювальні вміння – це такі способи виконання дій, які виконуються на основі тих завдань, що отримав учень, і вимагають усвідомлення всіх операцій, що входять у цю дію. Якість їх виконання визначається знанням правил і алгоритмів обчислення. Тому ступінь оволодіння обчислювальними вміннями залежить від чіткості формулювання правила і розуміння принципу його використання. Такі вміння формуються у процесі виконання цілеспрямованої системи завдань.

Високий ступінь оволодіння обчислювальними прийомами й уміннями сприяє формуванню в учнів обчислювальних навичок. Сформуванню у молодших школярів обчислювальні навички означає навчити їх швидко знаходити числове значення будь-якого виразу, визначаючи при цьому, які операції необхідно виконати і в якій послідовності.

У процесі методичної підготовки майбутнього вчителя під час проведення лекційних і практичних занять з методики навчання освітньої галузі «Математика» у початкових класах, зокрема вивчення тем, які пов'язані з вивченням табличних випадків множення і ділення, необхідно звернути увагу на послідовність і особливість їх введення. Методика вивчення табличних випадків множення та ділення розпочинається з розкриття змісту дій множення та ділення у загальній (абстрактній) формі за допомогою моделей. Як засоби моделювання можуть бути використані не тільки лінійні схеми, графічні та символічні (буквені) моделі. Таблиці множення складають на основі відповідних випадків додавання однакових доданків, таблиці ділення – на основі зв'язку дій множення і ділення, тобто таблиць множення. Опрацювання матеріалу проводиться в такій послідовності: ознайомлення з дією множення, складання і заучування таблиці множення числа 2, ознайомлення з дією ділення, зв'язок дій множення і ділення; складання і заучування таблиці ділення на 2; складання і заучування таблиць множення числа 3 і ділення на 3 і т.д. Після вивчення всіх табличних випадків множення і ділення необхідно закріпити отримані знання і довести їх до свідомого і систематичного використання. Під час проведення практичних і лабораторних занять необхідно розкрити методику роботи із різними видами завдань для формування у молодших школярів обчислювальних навичок, зокрема закріплення табличних випадків множення і ділення, проаналізувати їх доцільність. Наведемо приклади завдань на закріплення табличних випадків числа 9:

1) Назвіть з результатів таблиці 9 найменше число. При множенні яких чисел його можна отримати?

2) Назвіть з результатів таблиці 9 найбільше число. При множенні яких чисел його можна отримати?

3) Назвіть з результатів таблиці 9 число, у якому 3 десятки і

6 одиниць. При множенні яких чисел його можна отримати?

4) Назвіть із результатів таблиці 9 число, в якому одиниць на 5 більше, ніж десятків. При множенні яких чисел його можна отримати?

5) Назвіть з результатів таблиці 9 число, в якому числа десятків і одиниць – сусіди. При множенні яких чисел його можна отримати?

6) Назвіть із результатів таблиці 9 число, у якому число одиниць вдвічі менше за число десятків тощо.

Ефективною є робота над завданнями мнемічного напрямку, що створюють ситуацію для мимовільного запам'ятовування таблиці 9:

1) малювання відповідей і прикладів з таблиці множення 9;

2) запис табличних відповідей, що запам'ятала дитина, в одну колонку (з прикладом); запис прикладу, відповідь якого ще не запам'яталася учневі – у другу колонку.

Практикуємо завдання, що сприятимуть успішному засвоєнню результатів табличних випадків множення:

– Знайди перший добуток, потім, спираючись на нього, другий:

$$5 \cdot 4 =$$

$$5 \cdot \dots = \dots + \dots = \dots$$

– Знайди добуток, який легко підрахувати по даному:

$$8 \cdot 5 =$$

$$\dots \cdot 5 = \dots + \dots = \dots$$

– Обчисли результат, використовуючи два різних вихідних приклади:

$$9 \cdot 5 = \dots + \dots =$$

$$9 \cdot 5 = \dots + \dots =$$

Для ефективного засвоєння учнями прийомів усних обчислень необхідно розглянути зі студентами прийоми елементарних раціональних обчислень, які базуються на властивостях арифметичних дій:

– раціональне додавання, віднімання (переставний, сполучний закони):

$$1347 + 121 + 153 + 879 = (1347 + 153) + (121 + 879) = 1500 + 1000$$

$$5687 + 579 - 687 = 5687 - 687 + 579 = 5000 + 579$$

– раціональне множення (переставний, сполучний, розподільний закони): $4 \cdot 8 \cdot 3 \cdot 25 \cdot 125 = 4 \cdot 25 \cdot 8 \cdot 125 \cdot 3 = 100 \cdot 1000 \cdot 3$.

Опрацьовуючи методику формування обчислювальних навичок у молодших школярів, необхідно звернути увагу майбутніх вчителів на використання дидактичних ігор. Застосування ігор передусім має на меті зацікавити найбільш пасивну частину учнів, які рідко беруть участь у роботі на уроці під час традиційного його проведення. Наприклад:

– Гра «Пропусти число». Учитель пропонує учням по черзі називати вголос у порядку зростання числа починаючи з 0, 1, ... причому числа, що починаються на 3 або кратні 3, потрібно пропускати. Учень, який називає заборонене число, вибуває. Виграє той, хто залишився останнім. У грі можна змінювати правила залежно від теми, яка вивчається.

– Гра «Арифметичне доміно». Правила такі ж, як і у звичайного доміно, але з прикладами.

– Гра «Нагодуй лелеченят». На жабках, бабках та метеликах – завдання-прикладі. На гнізді з пташенятами – цифра. Вибрати і вкласти в гніздо предмет з відповіддю, що відповідає числу на гнізді.

– Гра «Пам'ятаю! Не пам'ятаю!» Запис тих табличних відповідей, що запам'ятала дитина, в одну колонку (з прикладом); запис прикладу, відповідь якого ще не запам'яталася учневі, – у другу колонку.

Необхідно наголосити студентам на правилах проведення дидактичної гри на уроках математики і її методичній доцільності.

Кожен майбутній вчитель має знати, що повноцінно сформовані обчислювальні навички характеризуються правильністю, усвідомленістю, раціональністю виконання, узагальненням, автоматизмом, міцністю.

Правильність – учень правильно знаходить результат числового виразу, тобто правильно вибирає і виконує основні і допоміжні операції, які становлять обчислювальний прийом.

Усвідомленість – учень усвідомлює, на основі яких знань визначено операції і встановлено порядок їх виконання, аргументує свої дії.

Раціональність – учень визначає для знаходження значення числового виразу найбільш раціональний спосіб, аргументуючи при цьому свої дії.

Узагальнення – учень може застосувати обчислювальний прийом у різних випадках.

Автоматизм – учень виконує і виділяє операції швидко і в згорнутому вигляді, але завжди може повернутися до пояснення вибору операцій.

Міцність – сформовані обчислювальні уміння зберігаються в пам'яті учнів протягом тривалого часу.

Для повноцінного формування обчислювальних навичок необхідно передусім забезпечити органічний зв'язок теоретичної і практичної частин навчального матеріалу з математики, планувати достатню кількість різних тренувальних завдань, зміцнювати зв'язок усних і письмових обчислень та вдосконалювати їх, приділяти належну увагу традиційним та інноваційним прийомам, методам та засобам навчання математики. Сучасні прийоми формування обчислювальних навичок базуються на новітніх технічних засобах навчання. До новітніх технічних засобів навчання, які доцільно використовувати на уроці математики, ми відносимо комп'ютер, мультимедійний проектор та інтерактивну дошку. Безпосередньо для розвитку обчислювальних навичок учнів доречним буде застосування інтерактивної дошки. Для цього можна розробляти комплекси усних вправ, які змістовно пов'язані з якоюсь визначною датою, святом, суспільною проблемою або просто цікавими фактами.

Під час проведення лабораторного заняття на тему «Формування обчислювальних навичок в учнів на уроках математики у початкових

класах» необхідно зі студентами розглянути і проаналізувати основні типові помилки, які допускають молодші школярі, виконуючи усні чи письмові обчислення.

О. Я. Король виділяє такі типові помилки, які допускають учні у процесі формування обчислювальних умінь і навичок [1].

1. Змішування:

а) дій додавання і віднімання ($7 + 2 = 5$; $7 - 3 = 10$);

б) множення і ділення ($6 \cdot 3 = 2$; $8 : 2 = 16$);

в) випадків додавання і віднімання 0 і 1 з відповідними випадками множення і ділення ($0 \cdot a = a \cdot 0 = a$; $a - 0 = 0 - a = a$, $a : 1 = 1 : a = a$).

Такі помилки повторюються і під час виконання арифметичних дій на наступних етапах формування обчислювальних умінь і навичок.

2. Неправильно знайдене учнем числове значення виразу часто пов'язане із змішуванням цифр. (Наприклад, під час обчислення виразу $10 - 4$ учень записує $10 - 4 = 9$, проте усно він правильно називає результат).

3. Під час обчислення виразів (в центрі «Десяток»), які є сумами або різницями, учні, застосовуючи прийом прилічування або відлічування по одиниці, вказують результати відповідно на 1 менше або на 1 більше ($4 + 3 = 6$; $8 - 2 = 7$).

4. Обчислюючи числові значення виразів виду $5 + 4$ і $9 - 3$, учні називають результати відповідно 5 і 9, тобто замість правильного результату називають один із компонентів арифметичної дії.

5. Учні одержують неправильний результат виразу внаслідок використання нераціональних прийомів обчислень (наприклад, виконуючи додавання виду $2 + 8$, учень може застосувати прийом додавання частинами або прийом прилічування по 1 або по 2 і забуває, скільки одиниць він уже додав і скільки йому ще залишилась додати; внаслідок цього він одержує неправильний результат).

6. Виконуючи додавання і віднімання в межах 100, учні додають одиниці одного розряду до одиниць вищого (наступного) розряду або до одиниць нижчого (попереднього) розряду, або віднімають від одиниць даного розряду одиниці іншого розряду.

7. Інша група помилок, які допускають учні під час додавання і відніманні, пов'язані з пропуском операцій або виконанням зайвих операцій.

8. Виконуючи множення виду $24 \cdot 3 \cdot 13$, учень формально переносить раніше відомий йому прийом додавання видів: $24 + 3$ і $3 + 24$ до тих виразів, до яких він не підходить.

9. Шукаючи числове значення виразів виду $36 : 3$, учень оперує десятками як одиницями (наприклад, $36 : 3 = 3 : 3 + 6 : 3 = 1 + 2 = 3$).

10. Наступна помилка пов'язана з об'єднанням двох прийомів ділення двоцифрового числа на одноцифрове: ділене подається у вигляді суми розрядних доданків, одержану остачу при діленні десятків діленого

на дільник учень додає до десятків частки і до одиниць діленого.

11. Під час ділення двоцифрового числа на двоцифрове є неправильне перенесення учнями властивості ділення суми на число: десятки діленого ділять на десятки дільника, а одиниці діленого – на одиниці дільника. Одержані частки додають.

12. Використовуючи ділення двоцифрового числа на двоцифрове, учні оперують цифрами діленого і дільника, не враховуючи відмінностей між поняттями «цифра» і «розряд». Десятки діленого ділять на десятки дільника, одиниці діленого ділять на одиниці дільника. Перший результат записують на місці десятків частки, другий результат – на місці одиниць частки.

13. Під час ділення двоцифрового числа на двоцифрове учні виділяють у діленому зручні доданки і ділять їх на десятки і одиниці дільника. Перший результат записують на місці десятків частки, другий результат – на місці одиниць частки.

14. При діленні круглих десятків на двоцифрове число ділене ділять на десятки дільника, а одиниці дільника записують в остачі або залишають без змін.

Під час розгляду зазначених типових помилок необхідно детально розглянути зі студентами методичні прийоми їх усунення та попередження.

Формування обчислювального складника математичної компетентності – цілеспрямований процес оволодіння арифметичними діями над числами в ході ефективної взаємодії вчителя й учнів. Саме в початкових класах учитель повинен сформувати міцні навички і вміння безпомилково виконувати арифметичні дії, розуміти їх зміст, володіти поняттями, що пов'язують компоненти арифметичних дій та операції з ними. Обчислювальні уміння і навички є тим запасом знань і вмінь, які мають постійне застосування і є фундаментом початкового вивчення математики та інших навчальних предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Король А. Я. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики / А. Я. Король. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 136 с.
2. Онопрієнко О. Сучасна початкова освіта: вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ, 2012. – С. 214–221.
3. Скворцова С. О. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодшого школяра / С. О. Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 39–42.
4. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : [Дайджест 1] / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.

Олена Ярошинська

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано різні визначення сутності та змісту поняття «педагогічне проектування», виокремлено найбільш відомі підходи до його трактування. На основі теоретичного аналізу літератури обґрунтовано висновок, що проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи – специфічний вид педагогічної діяльності щодо створення моделей зміни освітнього середовища та збагачення його ресурсів і можливостей для удосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога. Узагальнено основні вимоги до проектування освітнього середовища ВНЗ взагалі та професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема.

Ключові слова: педагогічне проектування, проектування освітнього середовища, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Інноваційна діяльність у сфері вищої освіти викликана необхідністю зміни її змісту та організації і спрямована на пошук нових способів структурування її системи. Тому виникає нова предметність у науково-практичній діяльності педагогів і керівників – проектування змісту, структури освітнього середовища та його управління.

Тенденції розвитку сучасної педагогічної науки спонукають до детального аналізу і творчого переосмислення здобутків учених у галузі педагогічного проектування та оптимального використання освітніх інновацій у системі підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів.

Низка авторів – О. Барабанщиков, А. Биков, В. Вдов'юк, В. Давидов, В. Єрмоленко, О. Заїр-Бек, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Кузьміна, А. Лазукін, Д. Левітес, Г. Муравйова, В. Сластьонін, В. Слепов В. Соколов, Г. Ушамірська, А. Цимбалару, Д. Чернишевський – досліджували педагогічне проектування у загальноосвітньому закладі та проектування й моделювання освітнього процесу у вищій школі, підготовку викладачів до педагогічного проектування тощо.

О. Кравець, М. Люшин, Т. Подобєдова, О. Солом'яний, Т. Ткач, А. Ткачук, А. Цимбалару, Т. Шиян розкривають дефініції «проект», «проектування», «проектна діяльність», «педагогічне проектування». Науковці визначають категорію «проект», як систему реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення передбаченого результату і визначено, що педагогічні проекти різняться за: формою, рівнем, спрямуванням, масштабом, складністю та тривалістю. Дослідники

охарактеризували провідні ознаки педагогічного проекту, а саме: гнучкість, реалістичність, інноваційність, соціальна і педагогічна значущість.

Окрім того, поряд із ґрунтовними розробками вчених, залишається неохопленою низка питань, пов'язаних із дидактичними засадами впровадження педагогічного проектування в освітній процес вищої школи. Сьогодні назріла необхідність створення цілісної моделі проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що відображає сучасні підходи й інноваційні тенденції у розвитку освіти.

Метою даної статті є узагальнення поглядів науковців щодо змісту поняття «педагогічне проектування», виокремлення найбільш відомих підходів до його трактування; уточнення сутності процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи як виду педагогічної діяльності.

Сьогодні педагогічне проектування відображено у різних теоретичних моделях і відрізняється різноманітністю підходів до його вивчення, виділенням різних основ уведення нового понятійного апарату, акцентуванням різних аспектів самого процесу проектування. Навіть, спостерігається певна хаотичність у стані термінології педагогічного проектування [3, с. 66].

Примітними у цьому плані є певні варіанти трактувань. В. Безрукова визначає педагогічне проектування як «попередню розробку основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів» [4, с. 95]. Разом із тим, дослідниця підкреслює взаємозв'язок педагогічного проектування і педагогічної технології: у процесі і засобами проектування створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу. На думку дослідниці, педагогічне проектування є функцією будь-якого педагога, не менш значущою, ніж організаційна, гностична чи комунікативна [4, с. 96].

О. Заір-Бек вважає, що «творчість як створення й реалізацію педагогічних задумів, спрямованих на вдосконалення освіти, її розвиток і перетворення в конкретних умовах, можна визначити поняттям «педагогічне проектування», виділяючи завдання з удосконалення педагогічних процесів як специфічний тип педагогічних завдань, а проектування – як особливий вид діяльності педагога» [8, с. 25]. Головна перевага педагогічного проектування як напряму прикладних досліджень полягає, на думку О. Заір-Бек, у науковій конструктивності, що є «особливою функцією проектування на відміну від виявлення й опису загальних педагогічних закономірностей, притаманних педагогіці як науковій галузі в цілому» [8, с. 30].

Ціла плеяда дослідників (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко) надають перевагу тлумаченню поняття педагогічного проектування в контексті «вирощування» новітніх форм єдності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту та технологій освіти, способів і технологій педагогічної діяльності та мислення [5, с. 66].

За твердженням Н. Борисової, педагогічне проектування – це діяльність, спрямована на розробку і реалізацію освітніх проектів, під якими розуміють «оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному поступі, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях» [7, с. 21].

Поняття «проектність» А. Цимбалару тлумачить як здатність передбачати, прогнозувати, творчо переосмислювати дійсність та «проектування» як системи взаємозв'язаних видів діяльності. Крім того автор звертає увагу на особливості та відмінності трактування феномену «педагогічне проектування», що зумовлено його соціальним характером та педагогічною спрямованістю [18, с. 31].

Г. Муравйова розглядає педагогічне проектування як вид професійної діяльності вчителя, що характеризується сукупністю методів і засобів, які забезпечують передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів. Дослідниця робить акцент на тому, що проектування як вид професійної діяльності педагога передбачає осмислення освітнього процесу на основі аналізу педагогічної ситуації і вибору оптимального варіанту його реалізації [13, с. 14].

Є. Алісов розглядає педагогічне проектування у вигляді самостійної поліфункціональної педагогічної діяльності, спрямованої «на створення нових або перетворення наявних об'єктів сфери освіти у відповідь на потреби, що виникають у процесі розвитку людини, суспільства, культури або самих освітніх систем [2, с. 50].

Для нашого дослідження є значущими роздуми В. Радіонова про вироблення стратегії проектування. Діяльність проектувальника, вважає автор, полягає в «побудові траєкторій» в полі проектних можливостей, у виробленні стратегії поводження можливих станів у дійсні [15].

Е. Заїр-Бек трактує «педагогічне проектування» як один з напрямів дослідницької педагогічної діяльності, яке забезпечує вирішення проблем, наявних в практиці освіти в конкретних умовах. Проектування передбачає побудову комплексу педагогічних ідей та розробку на основі системного підходу бажаних перетворень і програм їх реалізації в конкретні освітні системи» [9].

Також для нас становить інтерес позиція О. Прикоти, згідно з якою головне в педагогічному проектуванні – це проживання індивідуальних і конвенціональних цінностей, які повинні бути скориговані або принципово змінені [14].

Педагогічне проектування в дослідженні П. Бордовської розуміється як процедура, яка складається в інформаційній підготовці деяких змін до педагогічної реальності, в попередньому осмисленні та описі таких змін у формі конкретних дій учасників педагогічного процесу [6, с. 214].

Ми схилиємося до твердження, що поняття «педагогічне проектування», зокрема у професійній підготовці, може мати два можливі трактування – у широкому та вузькому розумінні. Відповідно, під педагогічним проектуванням у широкому розумінні мають на увазі

конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії. Педагогічне проектування у вузькому розумінні визначає створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають приблизні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей; безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, строго впорядковану послідовність дій, які приводять до інновацій у практиці і прогнозують її результати.

Досліджуючи питання проектування навчального процесу як педагогічної проблеми, можна виокремити два найбільш відомі підходи. Перший із них пов'язується з розгорнутим перспективним плануванням, що передбачає складання календарного плану на довготривалий строк або планування системи занять із теми, підбір завдань, самостійних, контрольних робіт, засобів наочності. Другий підхід запропонований В. Монаховим і пов'язаний із власне проектуванням навчального процесу (а не плануванням). Сутність цього підходу полягає в попередньому аксіоматичному моделюванні навчального процесу у вигляді групи аксіом, що включає: аксіоми параметризації навчального процесу, аксіоми цілісності та циклічності навчального процесу; аксіоми технологізації інформаційної моделі навчального процесу. В. Монахов уперше побудував інформаційну модель навчального процесу, що включає п'ять основних параметрів. Кожен із цих параметрів представляє певну інформацію про навчальний процес, надаючи його завершений опис [12].

Грунтовне бачення проблеми сутності проектування та його ролі в організації навчально-виховного процесу надає О. Коберник. У його розумінні проектування навчально-виховного процесу передбачає визначення діяльності педагога й учнів у їхній взаємодії, тобто проектування особистісно-розвивальної взаємодії. Дослідник розглядає проектування навчально-виховного процесу як неперервний процес [10, с. 26]. Інакше кажучи, кожен проект необхідно розглядати як крок до створення того об'єкта або суб'єкта, який найбільш повно відповідає певній суспільній потребі.

Погоджуємося з думкою О. Коберника, що систему проектування навчального процесу характеризують такі ознаки: цілісність – відсутність зведення системи до суми утворюючих її частин, сприймання і розгляд її як єдиного цілого; структурність – зв'язки і відношення елементів системи упорядковуються в деяку структуру, яка визначає функціонування системи; взаємозв'язок системи з середовищем; ієрархічність – кожний компонент може розглядатися як система, до якої входить інша; багатоваріантність описування – кожна система, що представляє собою складний об'єкт, у принципі не може бути зведена лише до якоїсь однієї картини, одного відображення, а може бути описана багатьма способами [10, с. 29].

При проектуванні навчального процесу варто спираємося на принципи традиційного проектування, які виділяє В. Розін: принцип

незалежності – матеріальна реалізація проекту не змінює природу та її закони; принцип реалізації – за проектом можна створити відповідний проекту об'єкт чи процес; принцип відповідності – в об'єкті, що проектується, можна виділити, описати, розробити процеси функціонування і морфологічні одиниці та поставити їх у відповідність одне одному; принцип завершеності – хоча майже будь-який проект може бути покращений у багатьох відношеннях, тобто оптимізований, проте в цілому він задовольняє основні вимоги, що висувуються до нього та його реалізації; принцип конструктивної цілісності – об'єкт, що проектується, вирішується в межах технології: складається з елементів, одиниць і відношень, які можуть бути вироблені в процесі проектування; принцип оптимальності – прагнення у процесі проектування до оптимальних рішень [16, с. 108].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу літератури ми приходимо до висновку, що проектування освітнього процесу – компонент професійної діяльності педагога, який передбачає педагогічні дії, що визначають подальшу освітню взаємодію і ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів та форм її здійснення.

Проблема проектування освітнього середовища в останні роки привертає все більшу увагу дослідників і практиків. Так, Ю. Мануйлов зазначає про необхідність усвідомлених середовищеосвітніх дій, тому що це є умовою управління впливами середовища. У зв'язку з цим він вводить поняття «середовищного проектування», «середовищної діагностики», «середовищного продукування виховного результату» [11, с. 40].

Під середовищним проектуванням Ю. Мануйлов пропонує розуміти моделювання середовища та середовищеосвітнього процесу, яке необхідне для визначення цілей, способів, засобів їх досягнення і отримання належних результатів [11, с. 40].

На думку Г. Сазоненко, проектування освітнього середовища спрямоване на розв'язання трьох стратегічних завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня (студента), реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [17, с. 232–233].

На думку Т. Новікової, під проектуванням освітнього середовища слід розуміти, перш за все, зменшення в оточуючому соціальному середовищі стихійного компонента за рахунок організованих удосконалених та зведених у єдину систему педагогічних впливів. Автор виділяє низку мікросистем, які впливають на дитину. Такими, за її визначенням, є: сім'я, трудові колективи дорослих, вулиця, аудіовізуальне середовище, предметно-естетичне середовище, природне середовище [1].

Отже, об'єктом педагогічного проектування є системи різного рівня та характеру або їх структурні компоненти, які досліджуються лише у взаємозв'язку з системою. Освітнє середовище вищого навчального

закладу, професійної підготовки майбутнього вчителя та особистості виступають предметом середовищного проектування у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Потреби в педагогічному проектуванні виникають у зв'язку з необхідністю конструктивного вирішення протиріч між різноманітним індивідуально-особистісним запитом майбутніх фахівців і обмеженими можливостями освітніх систем і процесів; між сформованими педагогічними процесами і зовнішніми вимогами до цих процесів; між тенденціями розвитку освітніх систем і педагогічних процесів та сформованим традиційним виглядом тієї чи іншої освітньої системи.

Педагогічне проектування освітнього середовища відображає сучасні тенденції в розвитку педагогічних теорій і потреби інноваційної педагогічної практики, яка розвивається.

Узагальнюючи роздуми науковців, під проектуванням освітнього середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів будемо розуміти процес зміни середовища та середовищесвітнього процесу, з метою набуття ними нових інноваційних характеристик, що забезпечують прискорення адаптації професійної освіти до змінних суспільних вимог та особистісних запитів майбутніх фахівців.

Якщо виходити з даного визначення, проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи включає практико-орієнтовану діяльність, метою якої є розробка нових, не існуючих на практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності, процес створення і реалізації педагогічного проекту, специфічний спосіб розвитку особистості фахівця, технології навчання.

У цьому зв'язку необхідно дати коротку характеристику основним вимогам до проектування освітнього середовища ВНЗ взагалі та професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема. Задамо основні вимоги через такі структурні ознаки:

1) основні рівні завдання діяльності:

– рівень інтернаціоналізації ВНЗ (наявність міжнародного компонента в змісті навчальних планів і програм, міжнародна мобільність студентів і професорсько-викладацького складу, наявність програм технічного і наукового співробітництва та взаємодопомоги);

– національний рівень (створення нормативно-правової бази, яка забезпечує достатньо повне регулювання професійної підготовки, правовідносин, економічної підтримки ВНЗ, соціальний захист студентів, викладачів і робітників вузів);

– регіональний рівень (організація освітніх структур, наявність широкого спектра напрямів підготовки, спеціальностей та спеціалізацій);

– локальний рівень (підвищення якості освіти шляхом зміни його змісту і практики, відповідність стандартам освіти);

– рівень індивідуально-особистісних завдань (формування загальних і особистісно значущих інтелектуальних умінь і індивідуальних властивостей, що забезпечують готовність майбутнього фахівця до

професійної діяльності);

2) основні завдання діяльності: забезпечення випереджаючого характеру якісної підготовки майбутнього вчителя; формування та розвиток його мотивації на майбутню професію, самовизначення і реалізація траєкторії саморегульованого розвитку вузу, розробка та створення наукового і науково-методичного забезпечення діяльності ВНЗ через створення електронних банків знань, вдосконалення навчального процесу та його технологічна підтримка, маркетинг духовно-моральних, психофізіологічних, соціокультурних, творчих, професійних ресурсів студента; формування мотивації, спрямованій на забезпечення процесу саморозвитку людського потенціалу, його самоактуалізації, визначення та усвідомлення параметрів, якості діяльності, визначення провідних напрямків підвищення якості освіти, формування конкурентоспроможності, престижності, інноваційного характеру розвитку вузу;

3) результат діяльності: критерії підготовленості випускників вузу до застосування знань на практиці, готовності до професійної діяльності, сприйняття нового, здатності вчитися все життя.

Пропонована система основних вимог до проектування середовища системно орієнтує суб'єктів взаємодії на готовність до вирішення завдань усіх рівнів і на відповідність випускника динамічним вимогам зовнішніх ресурсів, із впливаючими на них соціально-економічними та політичними факторами. Центром концентрації такого цілісного освітнього середовища є вищий навчальний заклад.

Результатом педагогічного проектування стає певний освітній проект, функціональна специфіка якого залежить від певних умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, які займаються конкретним проектом, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його застосування, очікуваних результатів.

Важливою характеристикою проектування освітнього середовища є його перехід в режим інноваційного розвитку. Досвід впровадження освітніх та педагогічних інновацій в освітнє середовище підтверджує, що у вищих педагогічних навчальних закладах у процесі вдосконалення професійної підготовки ставляться головні завдання:

1) зміни в змісті та технологіях організації середовищної взаємодії;

2) технічна, технологічна та організаційна модернізація основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя;

3) ціннісно-мотиваційна і технологічна підготовка викладачів та управлінських структур ВНЗ до інновацій.

Реалізація першого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики, соціальних вимог та особистісних потреб майбутнього фахівця.

Друге завдання розв'язується за рахунок впровадження інноваційних технологій і методик, які адаптуються в навчально-виховне, соціально-

культурне та інформаційно-комунікаційне середовище конкретного навчального закладу.

Третій аспект залежить від сформованості психолого-педагогічної готовності викладачів до прийняття відповідних змін. Частка технологічних інновацій у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від становлення суб'єктності педагога, тому що особистість викладача та його світоглядні установки безпосередньо позначаються на процесі проектування змін існуючої педагогічної реальності.

Порівняльна характеристика складових частин проектування освітнього середовища доводить, що проектування є об'ємною і складною у технологічному плані педагогічною діяльністю, спрямованою на створення фрагментів соціальної дійсності, яка безпосередньо може бути представлена в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Розуміючи педагогічне проектування як цілісний процес зміни освітнього середовища професійної підготовки, у дослідженні ми будемо опиратися на його структурні компоненти: прогнозування, моделювання, конструювання та реалізації.

Прогнозування як компонент проектувального процесу передбачає обґрунтування припущень про доцільність та хід зміни об'єкту проектування та виокремлення можливих шляхів його удосконалення.

Моделювання – розробка загальної стратегії зміни освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі створеної моделі інноваційного проекту.

Конструювання – подальша деталізація обґрунтованої моделі та створення реального об'єкта і наближення його до використання в системі професійної освіти.

Компонент реалізації передбачає експериментальне впровадження розробленої моделі та узагальнення результатів проектування.

Потреба в проектуванні освітнього середовища виникає тоді, коли є усвідомлення необхідності переходу від існуючої до прогностичної моделі освітнього середовища, як результат – виникає потреба розробки проекту. Саме інноваційний проект забезпечує трансформацію освітньої системи в нову якість. Аналіз механізму проектування освітнього середовища показує, що проводиться поступовий перехід від виникнення ідеї до її впровадження. Створюваний проект як нормативна модель має, з одного боку, чітко визначати окреслені контури нововведення, з іншого – бути достатньо універсальним, уживаним до будь-якого можливого варіанта педагогічного процесу у ВНЗ. Участь усього педагогічного колективу в пошуковій проектувальній діяльності змінить позицію викладачів і студентів – майбутніх педагогів початкової школи, підвищить рівень їхньої професійної готовності до інноваційної діяльності.

Отже, проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи – специфічний вид педагогічної діяльності щодо створення моделей зміни освітнього середовища та

збагачення його ресурсів і можливостей для удосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога. Педагогічне проектування є усвідомленим і цілеспрямованим процесом побудови моделі освітнього середовища професійної підготовки фахівця, а педагогічні інновації – продукт реалізації запропонованої моделі.

Педагогічне проектування, що відповідає сучасним освітнім вимогам суспільства і особистості, повинно бути комплексним, причому необхідно визнати можливість безлічі правильних концептуальних моделей і варіацій. Інваріантним ядром змісту педагогічного проектування у професійній підготовці є соціальне замовлення підготовки фахівця, яке визначене в державних документах і стандартах. Варіативні елементи, що забезпечують мобільність педагогічних програм, відповідають змісту особистісно-індивідуального блоку соціального замовлення та запитам майбутніх вчителів.

Реалізація проектної діяльності, орієнтованої на трансформацію системи з одного стійкого стану в інший, передбачає точне володіння ситуацією, аналітичне осмислення всіх наявних внутрішніх і зовнішніх зв'язків, бачення необхідних станів компонентів системи. Педагогічне проектування освітнього середовища професійної підготовки відрізняється тим, що проектувальник, дослідник може перебувати «всередині» системи професійної освіти, може бути керівником освітньої системи певного рівня, освітнього закладу, а також його учасником і, в зв'язку з цим, може вносити зміни в освітнє середовище.

Застосування виокремлених підходів при проектуванні освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, дозволить його оптимізувати, максимально використати сильні сторони і взаємно компенсувати недоліки всіх її компонентів; інтеграція елементів середовища виключить втрати на виконання різними елементами дублюючих функцій, в результаті чого ефективність освітнього середовища буде значно вище сумарної ефективності всіх її компонентів.

У педагогічному проектуванні необхідно враховувати рівень розвитку самого об'єкта проектування та тенденції змін. Створюючи проект розвитку соціально-педагогічної системи, зокрема освітнього середовища на рівні професійної підготовки, необхідно враховувати історію і логіку її становлення, сучасний стан і реальні можливості трансформування. Що може стати предметом подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новикова Т. Г. Педагогические основы проектирования в образовании / Новикова Т. Г. // Инновационные процессы в образовании: теория и практика : сб. научн. ст. / под ред. Т. Г. Новиковой, Е. Е. Федотовой. – М. : АПК и ПРО, 2001. – С. 61–79.
2. Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной среды : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Алисов Евгений Анатольевич. – Курск, 2011. – 405 с.

3. Батієвська Т. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 64–69.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. [для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
5. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
6. Бордовская П. В. Диалектика педагогического исследования / П. В. Бордовская. – СПб. : Пзд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
7. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособ. / Н. В. Борисова. – М. : ИЦПКПС, 2000. – 146 с.
8. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Заир-Бек Елена Сергеевна. – СПб., 1995. – 410 с.
9. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие / Елена Сергеевна Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.
10. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.
11. Мануйлов Ю. С. Средовой поход в воспитании : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
12. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
13. Муравьёва Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.
14. Прикот О. С. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... доктора пед. наук / О. С. Прикот. – СПб., 1997. – 303 с.
15. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В. Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 140 с.
16. Розин В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 100–111.
17. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
18. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування / А. Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 30–35.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.147:004.588

Наталія Дзямулич

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ – НОВИЙ ЕТАП У РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемам розвитку і впровадження сервісів хмарних технологій у навчальний процес. Висвітлено головні поняття інформаційно-комунікаційних технологій та хмарних сервісів. У статті представлено аналіз основних комплексних хмарних сервісів, їх використання у навчанні, наведено основні відомості про Google та Microsoft сервіси і про переваги роботи з ними у сфері освіти. Охарактеризовано сучасний стан використання сервісів хмарних технологій у навчальних закладах. Окреслено тенденції поширення засобів хмарних технологій у навчальних закладах, виокремлено перспективні напрями педагогічних досліджень.

Ключові слова: *хмарні технології; хмарні сервіси; інформаційні технології; освіта.*

Модернізація сучасної освіти залежить не лише від змін у змісті навчальних дисциплін, в удосконаленні методики викладання та розширенні арсеналу методичних прийомів та активізації діяльності учнів. В. О. Огнев'юк зазначає: «Особливого значення на шляху вдосконалення освіти набуває використання як традиційних, так і новітніх освітніх технологій як ефективного способу залучення до культури. Навчальні технології – важливий фактор трансляції культури, оскільки їх ефективне поєднання й застосування дає змогу не лише залучити учнів і студентів до навчальної й наукової діяльності, що значно підвищує ступінь соціалізації особистості, але й опанувати методи, прийоми й знаряддя культуротворення» [6, с. 284].

Актуальність інноваційного навчання зумовлена соціокультурними потребами сучасного життя і відповідає концепції гуманізації освіти. Освітні інновації були предметом вивчення багатьох науковців ще з 50-х років ХХ століття. Світовий досвід упровадження технологій хмарних обчислень в освіту детально проаналізували у своїх роботах Н. Склейтер і К. Хеввіт. Використання хмарних технологій для організації навчання розкрито у роботах С. Г. Литвинової, Н. В. Морзе, О. Г. Кузьминської, систему організації самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів відображено у роботах Г. А. Алексанян, організація «віртуальної» учительської засобами Google досліджується Л. В. Рождественською.

Мета статті полягає в розкритті поняття «хмарні технології»,

виявленні їх особливостей та перспектив використання у сфері освіти.

Інновації у навчанні – це поширення нового у педагогічній науці та практиці, «результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем; процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети» [3, с. 6]. Розвиток інформаційно-освітнього середовища закладів освіти передбачає наявність компетентних педагогів, які можуть працювати, застосовуючи засоби новітніх інформаційних та комунікаційних технологій. Інформаційні технології навчання – це застосування комплексу комп'ютерних та інших засобів обробки інформації, яке дозволяє на системній основі організувати оптимальну взаємодію між викладачем і студентом з метою досягнення необхідного результату навчання. Майбутні фахівці освіти повинні вміти працювати з інформацією, використовувати функціональні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності для навчання та виховання дітей.

Завдяки впровадженню інформаційних технологій в освіту з'явилися нові можливості для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, зорієнтованого на розвиток самостійного мислення та ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів. Особливої уваги заслуговують інформаційно-комунікаційні технології як один із дієвих засобів інтерактивного навчання. А. А. Дзюбенко визначає інформаційні комунікаційні технології навчання як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [2].

Інформаційно-комунікаційні технології – це широкий спектр цифрових технологій, що використовуються для створення, передачі, розповсюдження інформації та надання послуг: програмне забезпечення, комп'ютери, телефонні лінії, мобільний зв'язок, електронна пошта, мережі безпроводного і кабельного зв'язку, мультимедіа, Інтернет.

Удосконалення технологій, оновлення програмного забезпечення вимагає від навчальних закладів постійної зміни комп'ютерної техніки та програмного забезпечення відповідно до найновіших тенденцій розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження у навчально-виховний процес хмарних технологій. Згідно з документами IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) 2008 року, «хмарна обробка даних – це парадигма, у межах якої інформація постійно зберігається на серверах в Інтернеті та тимчасово кешується на стороні клієнта, наприклад, на персональних комп'ютерах, ігрових приставках, ноутбуках, смартфонах і т.п.» [8]. Вперше заговорили про хмарні технології у 90-х роках ХХ століття, а активне використання терміна починається приблизно з 2006 року.

Хмарні технології – це технології обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси надаються інтернет-користувачеві як онлайн-сервіси. Вважають, що термін «хмарні технології» не зовсім точний, адже «cloud» крім

«хмара», перекладається і як «розсіяний», «розподілений». Ці технології є «розподіленими технологіями», тобто опрацювання даних відбувається не з використанням одного стаціонарного комп'ютера, а розподіляється по комп'ютерах, підключених до мережі Інтернет. Зустрічаємо й таке пояснення: «Спочатку хмара була лише одна – саме цим символом традиційно позначали мережу Інтернет. Ця хмара позначала сукупність усіх комп'ютерів, що об'єднані протоколом IP і що мають власну IP-адресу. З часом в Інтернет почали виділяти серверні ферми, які встановлювались у провайдерів і на яких базувались веб-проекти. При цьому для забезпечення високого навантаження та відмово-стійкості найбільш великі веб-системи ставали багаторівневими та розподіленими» [9].

Концепція хмарних технологій включає в себе багато понять: інфраструктура, програмне забезпечення, платформа, дані, робоче місце тощо. Головною функцією хмарних технологій є задоволення потреб користувачів, що потребують віддаленої обробки даних. В. Ю. Биков зазначає: «За цією концепцією завдяки спеціальному інтерфейсу користувача, що підтримується системними програмними засобами мережного налаштування, в адаптивних інформаційно-комунікаційних мережах (ІКМ) формуються мережні віртуальні ІКТ-об'єкти. Такі об'єкти – мережні віртуальні майданчики є ситуаційною складовою логічної мережної інфраструктури ІКМ із тимчасовою відкритою гнучкою архітектурою, що за своєю будовою і часом існування відповідає персоніфікованим потребам користувача (індивідуальним і груповим), а їхнє формування і використання підтримується ХО-технологіями» [1, с. 8].

За підрахунками авторитетної International Data Corporation (IDC), вже у 2015 році до 60 % всіх даних людства зберігатиметься у хмарах http://www.niss.gov.ua/articles/1191/-_ftn2 [10]. Багато провідних ІТ-компаній, серед яких Google, Microsoft, Amazon, мають власні хмарні сервіси. Користувач, створивши обліковий запис на одному із таких сервісів, отримує можливість зберігати та редагувати створені документи (відео, презентації, малюнки, книги, фільми тощо) за допомогою різних додатків сервісу, при цьому не завантажуючи їх на комп'ютер – всі зміни відбуваються на сервері, а робота в документі здійснюється через браузер з будь-якого комп'ютерного пристрою. Всі дані можна зберігати на сервері хмарного сервісу та мати до них доступ з будь-якого місця, де є Інтернет та комп'ютерний засіб. Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому закладі підвищується, оскільки важливим є не наявність певної кількості комп'ютерів, а інформаційно-освітній простір, що динамічно розвивається.

Компанія Google Inc. надає власні сервіси для безкоштовного корпоративного використання освітніми закладами. Для синхронізації облікових записів користувачів, які функціонують на основі LDAP-каталога, із Google Apps можна використовувати Google Apps Directory Sync та Google Apps Password Sync, до складу якого входять електронна пошта Gmail, веб-календар Google Calendar, інструмент комунікації Talk,

система роботи з документами Google Docs і сервіс для створення сайтів Sites. Всі ці сервіси інтегровані між собою і підтримують взаємодію за допомогою скриптів на javascript, які підтримуються для всіх клієнтів Apps Premier и Education Edition. Хмарний сервіс Office365 компанії Microsoft є комерційним продуктом, до складу якого входять: поштова система корпоративного класу; месенджер Lync, який надає можливості проведення групових аудіо та відео конференцій; хмарне сховище SkyDrive; Office Web Apps – доступний через веб-браузер онлайн офіс; портал SharePoint, який містить конструктор для створення власних веб-сторінок. У цьому проекті існує й безкоштовний тарифний план «Office 365 для навчальних закладів A2».

Основні сфери використання хмарних сервісів:

1. Синхронізація. Користувач, зберігши файл у хмарі через комп'ютер, може отримати доступ до нього з будь-якого іншого пристрою (смартфон, планшет, ноутбук). Усі зміни у файлі будуть автоматично відображені на усіх пристроях.

2. Резервне копіювання – щоб запобігти втраті важливої інформації, можна відправити дані на віддалений сервер. У хмарі можна зберігати й резервні копії блогів та сайтів.

3. Спільна робота. Можна дозволити спільний доступ до певних файлів.

С. Г. Литвинова визначає такі форми використання хмарних технологій в освіті: «Віртуальні предметні спільноти, «віртуальні учительські», «віртуальні методичні кабінети», «віртуальні класи», «віртуальний документообіг», електронний щоденник і журнал, інтерактивна приймальня, тематичний форум, організація самостійної роботи учнів та факультативне навчання, контентні сховища» [5]. Хмарні технології ефективно використовують не лише на різних етапах занять, але й у самостійній роботі студентів, у спільній проектній та дослідницькій діяльності.

В Україні було розпочато створення національної освітньої інформаційної мережі на основі концепції хмарних обчислень в рамках національного проекту «Відкритий світ» (2010–2014 рр). З травня 2014 року у загальноосвітніх школах країни розпочато Всеукраїнський проект «Хмарні сервіси в освіті» (2014–2017 н.р.)

Хмарні технології розширюють можливості роботи для викладачів та студентів. Вони надають вільний доступ до своїх збережених матеріалів і документів; використання відео-, аудіофайлів безпосередньо з Інтернету (без додаткового завантаження на комп'ютер); проведення он-лайн уроків, тренінгів, круглих столів; нові можливості для організації досліджень, проектної діяльності; організація он-лайн уроків, вебінарів, інтегрованих практичних занять, лабораторних робіт; он-лайн комунікація зі студентами, учнями інших навчальних закладів України та інших країн. Науковці зазначають: «Визначено чинники рівня сформованості хмаро орієнтованого середовища педагогічних систем: модернізація освітнього середо-

вища вищих навчальних закладів; об'єднання процесів навчання, наукового дослідження, їх упровадження і використання завдяки єдиній інформаційно технологічній платформі; усунення розриву між рівнем науково-педагогічних досліджень і впровадженням їх результатів; формування інтегральних (галузевих, національних) баз, колекцій даних, ресурсів, доступних для різних закладів; створення умов доступу до кращих зразків ЕОР у системі вищої освіти засобами хмарних технологій» [7, с. 77].

Результатом використання хмарних технологій у навчальному процесі повинна стати побудова динамічно змінюваного (залежно від інтересів та зацікавленень конкретної групи студентів) навчального курсу, а це, в свою чергу, сприятиме зацікавленості, активності та самостійності студентів.

Проблема застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є актуальною та потребує подальшого розвитку. Дослідження та впровадження в практику діяльності ВНЗ хмарних технологій надасть можливість ефективно створити їм свій власний інформаційний простір та особисте освітнє середовище для студентів і викладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – № 10. – 2011. – С. 8–23.
2. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / А. А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
3. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / укладач О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204 с.
4. Кадемія М. Ю. Можливості, що надають хмарні технології / М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару. – Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. – С. 66–67.
5. Литвинова С. Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова. – http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip14.html
6. Огневю'к В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огневю'к. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
7. Шишкіна М. П. Хмарно орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень / М. П. Шишкіна, М. В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 5. – С. 66–80.
8. Что такое облачные технологии? [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://hostdb.ru/articles/show/id/47>
9. Облака: легенды и мифы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.anti-malware.ru/node/2333>
10. Перспективи розвитку ринку хмарних обчислень в Україні: переваги та ризики : Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.niss.gov.ua/articles/1191/#_ftn2

УДК 378.02-057.86

Наталія Карапузова

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПЕРЕПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШАХ

У статті висвітлюються особливості організації навчання у процесі перепідготовки спеціалістів вищих педагогічних закладів. З'ясовано, що організація навчального процесу з перепідготовки слухачів базується на андрагогічній моделі і здійснюється відповідно до потреб та життєвого професійного досвіду спеціалістів. Установлено, що педагогічний процес має спрямовуватися на задоволення особистісних запитів слухачів і стимулювати потребу постійного професійного розвитку та вдосконалення.

Ключові слова: навчальний процес, перепідготовка, слухачі, спеціалісти, андрагогічна модель, професійна підготовка.

Інформаційне поле сучасності ставить підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів на особливе місце в системі безперервної освіти. Швидка зміна технологій та зростання соціальної ролі особистості вимагає не лише вдосконалення професійної підготовки шляхом поглиблення, розширення, поповнення їх професійних знань, умінь на основі здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня, а й «...створення умов для задоволення освітніх і професійних потреб та надання кожному постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями» [3, с. 72].

Сучасні умови зумовлюють потребу у перепідготовці кадрів, здобутті другої вищої освіти, набутті нових знань, умінь, навичок, професійного розвитку, самовдосконалення, підготовки фахівців не лише кваліфікованих, але і соціально та творчоактивних, ініціативних, конкурентоспроможних, таких, які здатні створювати і реалізовувати педагогічні інновації. Конкурентоспроможний спеціаліст завжди прагне постійного самовдосконалення.

Проблемі освіти дорослих присвячено чимало праць зарубіжних та вітчизняних вчених (С. Архипової, Т. Васильєвої, С. Змеєва, І. Колеснікової, Л. Лук'янової, М. Ноулз, Л. Сігаєвої). Питання безперервної освіти, підготовки та перепідготовки кадрів розглядалися у дослідженнях відомих українських педагогів (В. Безпалько, І. Бех, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, С. Крисюк, Л. Коваль, О. Комар, В. Маслов, Н. Протасова, В. Пікельна, О. Савченко, С. Сисоєва). Психолого-педагогічні умови організації самоосвітньої діяльності у процесі перепідготовки кадрів висвітлювались у роботах Г. Наливайко, М. Солдатенко, В. Лутанського, Т. Самойлової, І. Чеснокової. Ознайомлення з дослідженнями цих науковців свідчить про те, що освіта дорослих – це перспективний напрям

розвитку безперервної освіти, інтеграції нашої країни у європейську педагогічну спільноту.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей організації навчального процесу з перепідготовки фахівців у педагогічних вишах.

Перепідготовка кадрів – це особистісний процес, який стимулюється мотивами самоосвіти, формує професійну компетентність у певній галузі, удосконалює професійну майстерність, це професійне навчання, яке дає можливість отримати спеціальність і відповідну кваліфікацію на основі раніше здобутої повної вищої освіти. Перепідготовка спеціалістів у педагогічному вищі проводиться за навчальними планами відповідних спеціальностей, які складаються на основі Державних стандартів вищої освіти.

Організація навчального процесу з перепідготовки кадрів має свою специфіку, пов'язану не тільки з передачею певної кількості нових професійних знань, умінь і навичок, скільки з орієнтацією слухачів на професійне вдосконалення, особистісне зростання, розвиток творчого потенціалу, зміну певних установок. Зміст навчального процесу визначається тенденціями розвитку освітянської системи та рівнем підготовки слухачів до професійної діяльності в нових умовах і передбачає освоєння механізму самовдосконалення і саморозвитку, формування системного знання, комунікативної культури, проєктивного мислення особистості. Навчання спеціалістів у процесі перепідготовки здійснюється з метою привести в систему, а також поповнити професійний, методичний, психолого-педагогічний багаж, дати йому можливість розкрити якнайповніше свої особистісні і педагогічні якості в ході оволодіння досягненнями науки, новими технологіями організації навчально-виховного процесу.

Як зазначає С. Змейов, дорослий, що вчиться, володіє п'ятьма головними характеристиками, які відрізняють його від недорослих учнів. Він усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою особистістю, постійно накопичує значний запас життєвого, професійного, соціального досвіду, який стає джерелом навчання його самого та колег; його мотивація визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєвоважливі проблеми і досягти конкретних цілей; прагне обов'язкової, швидкої реалізації отриманих знань, умінь і навичок, якостей; його навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, професійними, соціальними, просторовими, побутовими факторами. Цілі навчання слухачів у процесі перепідготовки завжди конкретні, чіткі, пов'язані з професійними особистісними проблемами, з усвідомлення подальшого безпосереднього застосування отриманих знань, умінь і навичок [2, с. 18].

Як відомо, у процесі здобуття освіти виділяють дві моделі навчання: педагогічну і андрагогічну. Аналізуючи педагогічну модель, можна зазначити, що домінуючу позицію в ній посідає той, хто навчає. Саме від педагога залежать всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, методи,

засоби, форми навчання. У залежності від таких чинників, як несформованість особистості, незначний життєвий досвід, відсутність потреб за яких варто навчатися, суб'єкт навчання має підпорядковувальну, залежну позицію і не може суттєво впливати на діагностику, планування, оцінювання процесу навчання, його роль і діяльність пасивні [2, с. 22].

У межах цієї моделі готовність до навчання визначається лише зовнішніми чинниками: примусом, тиском суспільства, загрозою життєвих негараздів у разі відмови від навчання. Роль досвіду недорослого учня незначна і його може враховувати певною мірою лише у навчанні, а важливе значення має досвід викладача або автора підручника. Тому основним видом діяльності є діяльність за зразком, а головною метою навчання є засвоєння значної кількості інформації, знань, умінь, навичок без конкретного зв'язку з практичною діяльністю.

У процесі перепідготовки педагогічних кадрів повноцінно реалізується андрагогічна модель, провідна роль в організації навчання на всіх етапах належить слухачеві, який є рівноправним, активним суб'єктом. Більшість спеціалістів, крім глибоких теоретичних знань, мають значний практичний досвід, який може використовуватися в якості джерела навчання, і як себе, так і інших колег. Готовність їх до навчання визначається життєвою потребою в оволодінні професійними знаннями для вирішення конкретних ситуацій. Тому дорослий відіграє головну роль у мотивації і визначенні цілей навчання. У такому випадку завдання викладача вишу зводиться до підтримки, заохочення розвитку дорослого і надання допомоги у визначенні обсягу навчання, пошуку інформації. Саме він створює необхідні сприятливі умови для навчання дорослої людини. Перш за все, викладач вишу турбується про створення психоемоційного клімату, комфортних фізичних умов навчання, що характеризуються взаємною повагою учасників процесу навчання, емпатичним ставленням один до одного [4, с. 8].

Згідно андрагогічної моделі слухачі прагнуть швидко застосувати набуті знання, уміння, навички, щоб стати компетентними у вирішенні професійних проблем. Відповідно і весь процес навчання будується на основі розвитку окремих аспектів компетенції слухачів і орієнтується на вирішення конкретних життєвих завдань. Діяльність дорослого полягає в озброєнні тими знаннями, уміннями, навичками, які йому потрібні для подальшої активної професійної діяльності, а діяльність викладача спрямована на створення умов для навчання, надання допомоги у відборі необхідної йому інформації. Весь процес навчання ґрунтується на спільній діяльності двох суб'єктів, що забезпечує його ефективність. Крім того, характерними рисами андрагогічної моделі є не авторитарний характер навчання, а навчання, що спрямоване на вирішення актуальних проблем та завдань, зв'язок із практикою, обговорення змісту, форм, методів навчання у навчальній групі.

Технологія навчання дорослого організовується у формі спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, на всіх етапах їх

проектування та впровадження. Виходячи з цього, С. Змейов виокремив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; опора на досвід тих, хто навчається; системність навчання; індивідуалізація навчання; актуалізація результатів навчання; контекстність навчання; елективність навчання; свідомості навчання; розвиток освітніх потреб [2, с. 34].

Зазначені андрагогічні принципи навчання проголошують відмову від критики суб'єктів процесу навчання, забезпечують свободу думок, відмову від заходів покарання і осуду тих, хто навчається, повагу до плюралізму життєвих позицій. За андрагогічною моделлю дорослий стає суб'єктом і є активним учасником організації процесу навчання, має право на власну думку та критично сприймати різні точки зору, ставити питання та поважати думки інших. Викладач із носія інформації перетворюється на співавтора навчального процесу, стає організатором, консультантом, експертом. Обов'язковим у процесі навчання дорослих є створення позитивного психолого-емоційного клімату, атмосфери взаємоповаги, терпимості, поваги до життєвої і професійної позиції учасників процесу навчання, що сприяє розвитку гуманістичних цінностей і орієнтацій слухачів.

У процесі організації навчання з перепідготовки спеціалістів важливим є врахування того факту, що більшість із них мають значний життєвий та професійний досвід. Аналізуючи їх професійний досвід, важливо врахувати раніше набуті знання, практичні уміння і навички. Якщо попереднє навчання здійснювалось у відповідній сфері, то наявність відповідних знань, умінь, навичок може слугувати основою для подальшого навчання та бути джерелом навчання і його колег. Тому, чим вищий рівень компетентності слухачів, тим необхіднішим стає використання нових технологій навчання.

В освіті дорослих використовуються традиційні та інноваційні технології. Найбільш поширеними є: структурно-логічні технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх вирішення, діагностики та оцінки отриманих результатів; комп'ютерні, пов'язані зі застосуванням інформаційних, тренінгових, контролюючих і розвивальних навчальних, різних засобів навчання; тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні справи); дистанційні навчальні технології, які спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента, що забезпечуються пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою, віддаленим виконанням практичних робіт, поточним контролем засвоєння знань у онлайновому режимі. У процесі використання таких технологій слухачі мають можливість обмінюватися досвідом, дискутувати з актуальних проблем освіти, навчатися на різних спецкурсах за вибором, консультуватися, брати участь

у Інтернет-конференціях, електронних форумах. Широке застосування інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі, які є інноваційними, якісно змінюють рівень самостійної роботи особистості, розширюють обсяг навчальної інформації, активізують навчально-пізнавальну діяльність, сприяють запровадженню методів об'єктивного контролю [6, с. 14].

Зазначимо, що технології навчання дорослих мають бути особисто орієнтованими й у процесі їх реалізації важливим є дотримання певних умов: навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду дорослого, зокрема досвіду його попереднього навчання; виклад матеріалу у підручнику чи педагогом має бути спрямованим не лише на розширення обсягу знань, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного дорослого; у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду дорослих із науковим змістом набутих знань; активне стимулювання дорослих до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями.

Озброюючи майбутніх фахівців технологією педагогічної діяльності, допомагаючи їм удосконалювати професійну майстерність, методична робота стає також могутнім засобом управління навчально-виховним процесом. Її ефективність залежить від посилення практичної спрямованості процесу перепідготовки спеціалістів, організації адресної, диференційованої допомоги кожному слухачеві залежно від рівня його професійної компетентності, індивідуальних особливостей та актуалізованих потреб.

Будь-яка технологія навчання містить сукупність певних форм, методів, прийомів, засобів, що дозволяють досягти запланованих результатів. Тому особливе значення на етапі перепідготовки спеціалістів має правильний вибір форм і методів навчання. Вони залежать від цілей навчання, соціально-психологічних особливостей, готовності, функціонального стану тих, хто вчиться та специфіки змісту навчальних предметів. Основні форми і методи, безпосередньо визначені на етапі планування процесу навчання, проте у ході реалізації навчальних потреб можливі суттєві корективи при використанні окремих форм, методів та засобів. Важливим фактором адекватного вибору методів і форм є цілі навчання, які у дорослих можуть бути різними, однак у більшості вони спрямовані на здобуття нових знань, умінь, удосконалення особистісних і професійних якостей, цінностей, задоволення інтересів і прагнення до нових видів діяльності.

Метою навчання кожного слухача у процесі перепідготовки є задоволення його освітніх потреб, оволодіння тими знаннями, уміннями і навичками, якими йому потрібні для досягнення відповідного рівня компетентності. Значна роль у реалізації цих цілей належить самоосвіті, як свідомій діяльності, яка спрямована на самостійне пізнання, підвищення рівня своєї освіти і особистісне вдосконалення. Самоосвіта здійснюється у

процесі самостійної навчальної роботи, яка характеризується організаційною і пізнавальною діяльністю слухачів. Організаційна самостійна діяльність проявляється в умінні правильно організувати свій режим дня, поставити мету, спланувати і виконати навчальне завдання. Пізнавальна самостійність полягає в готовності вивчати матеріал без сторонньої допомоги, її формування проходить тоді, коли засвоєння відбувається не шляхом механічного запам'ятовування, а з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей засвоєння знань [5, с. 15].

Для досягнення зазначених цілей необхідно використовувати такі форми організації навчальних занять: лекції, дискусії, діалоги, симпозіуми, групові інтерв'ю, телепередачі, рольові ігри, тренінги, обміни досвідом, виставки. У процесі організації навчання з перепідготовки спеціалістів важлива роль надається створенню проблемних ситуацій, використанню евристичних і дослідницьких, проектних методів, які б дали можливість на основі власного життєвого, педагогічного досвіду шляхом узагальнення фактів, спостережень доходити до певних висновків, визначати відповідні закономірності і правильно вирішувати поставлені проблеми. Важливим є використання електронних підручників, мультимедійних засобів, нових форм підготовки занять (через Інтернет), нової форми захисту випускних кваліфікаційних робіт, виконаних на замовлення роботодавців, нових способів оцінювання рівня професійної компетентності [6, с. 16].

Для реалізації навчального процесу, що сприяє особистісному розвитку педагогічних кадрів, в теорії розроблено відповідні організаційно-методичні умови (В. А. Семіченко, О. І. Бондарчук), а саме: забезпечення взаємодії педагогів і слухачів на основі ціннісно-гуманістичного підходу; організація спільної діяльності слухачів, під час якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності, задовольняють вищі людські потреби; встановлення партнерства у спілкуванні, емоційна відкритість і довіра один до одного, прийняття іншої людини як цінності; забезпечення у процесі навчання зворотного зв'язку (опитування, бесіди, групові форми спілкування) з метою корекції змісту навчання відповідно до вищих потреб слухачів; складання індивідуальних навчальних програм на основі моніторингу особистісного і професійного розвитку слухачів.

Крім того, у процесі перепідготовки спеціалістів необхідно створити належні фізичні, психологічні і навчально-методичні умови. Оскільки самостійній роботі відведено значну частину навчального часу, то при створенні сприятливих умов навчання важливо забезпечити слухачів такими навчально-методичними матеріалами, які враховують їх особливості. Основною особливістю цих навчально-методичних матеріалів є орієнтованість на самостійну діяльність. Вони повинні містити такий об'єм інформації, який би дозволив слухачеві самостійно з мінімальною допомогою викладача оволодіти необхідними знаннями, уміннями, навичками, обов'язково мати перелік проблемно-контрольних запитань, систему індивідуальних запитань, значну довідкову інформацію, достатній фактичний матеріал. Матеріали, розраховані на навчання слухачів, необхідно

розробляти, дотримуючись науково-методичних принципів, які включають як загальні, що характерні для підготовки будь-яких матеріалів, так і специфічні, що визначаються особливостями навчання дорослих [3, с. 73].

Основою організації навчання слухачів у процесі перепідготовки є індивідуалізація навчання, яка відбувається у постійній спільній діяльності педагога і дорослого. Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу, зберігаючи загальні риси його роботи, істотно відрізняється від його діяльності у процесі перепідготовки спеціалістів. Якщо навчання у вишах є першою стадією подальшої професійної освіти і викладач повинен сприяти становленню молодого спеціаліста, то у процесі перепідготовки фахівців він вирішує завдання, пов'язані з подальшим професійним розвитком уже сформованого спеціаліста, з підвищенням його кваліфікації, розширенням компетентності, професійного і загальнокультурного кругозору. Якщо у першому випадку викладач виступає у ролі вчителя, наставника і забезпечує реалізацію таких функцій як професійно-формуюча, загально- і професійно-культурологічна, розвивальна, виховна, корегуюча, то в другому – роль професійного колеги, консультанта, порадики і виконує інформаційну, інноваційну, стимулюючу, методологічну, професійно-інтегровану, адаптивну функцію.

Таким чином, організація навчального процесу з перепідготовки слухачів базується на андрагогічній моделі і здійснюється відповідно потреб та життєвого, професійного досвіду спеціалістів. Педагогічний процес спрямовується на задоволення особистісних запитів слухачів і стимулює потребу постійного професійного розвитку та вдосконалення. Перспективою подальших досліджень є висвітлення особливостей дистанційного навчання студентів, що проходять перепідготовку в педагогічних вишах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна національна програма «Освіта»(Україна – XXI ст.) – К. : Радуга, 1994. – 64 с.
2. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. для студ. / С. И. Змеев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 128 с.
3. Корогод Н. П. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах навчального закладу / Н. П. Корогод // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій змісту освіти. – К., 2007. – Вип. 47. – С. 72–73.
4. Назаренко Г. Науково-теоретичні засади андрагогічного підходу до навчання у післядипломній педагогічній освіті / Г. Назаренко // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 1. – С. 7–10.
5. Нещадим М. Освіта протягом усього життя – необхідна вимога до фахівця XXI століття / М. Нещадим // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 14–16.
6. Хлебнікова Т. М. Використання інтерактивних методів в післядипломній освіті педагога / Т. М. Хлебнікова // Управління школою. – 2008. – № 22–24. – С. 13–16.

Лариса Поштарук

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ З БІОЛОГІЇ

*Найважливіше завдання цивілізації –
навчити людину мислити.*

Томас Едісон

У статті проаналізовані переваги інноваційних форм навчання у процесі вивчення біології у вищих навчальних закладах, які спрямовані на розвиток особистості студента, творчої активності, самостійності у засвоєнні знань, формуванні навичок та умінь застосовувати їх на практиці. Подано низку рекомендацій для викладача під час впровадження інноваційних технологій.

Ключові слова: *інноваційні форми навчання, організаційні форми, особистісно-орієнтоване навчання, вищий навчальний заклад, методи.*

Актуальність даного питання має місце у сучасному освітньому середовищі, адже застарілі методи та засоби навчання не відповідають нинішнім вимогам сучасного заняття і не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, це спонукає викладачів до впровадження інноваційних методів навчання та використання їх в навчальному процесі.

Студенти прагнуть брати активну участь у навчальному процесі, співпрацювати і взаємодіяти, здійснювати творчий пошук і презентувати результати свого навчання. Завдяки впровадженню інноваційних методів підвищується авторитет викладача, він дійсно може бути носієм знань, культури, усього передового.

Проблемою інформатизації освіти займалися та займаються вітчизняні та зарубіжні вчені, а саме: процес впровадження інноваційних технологій навчання досліджують А. М. Алексюк, І. М. Богданова, Н. Б. Булгакова, В. М. Галузинський, Н. Т. Тверезовська, Е. В. Лузік, В. В. Лапінський, О. Г. Ярошенко та ін. Батишев С. Я. вважає, що інновація є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [1].

Метою статті є висвітлення пріоритетних форм організації навчання біології в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу, які сприяють розвитку особистості студента, підвищенню активності, творчої

самостійності в засвоєнні знань, формуванню навичок і вмінь та застосування їх на практиці.

Сьогодні в педагогічній практиці перебудова змісту освіти випереджає розвиток нових інноваційних форм, методів навчання та виховання студентської молоді на заняттях біології. Суттєвим стає не лише питання змісту освіти, але й пошуку ефективних форм організації навчально-виховного процесу у коледжі.

Питання про організаційні форми навчання в дидактиці є одним із питань, що є недостатньо розробленим. Це не дозволяє викладачу повністю реалізувати на практиці все те, що закладено в новому змісті освіти. На цей факт неодноразово звертали увагу Л. Занков, І. Зверева, І. Лернер, М. Скаткін та інші. Ураховуючи нові завдання навчальної дисципліни, необхідно вдосконалювати традиційні форми навчання та створювати нові, що відповідають потребам сучасного етапу розвитку суспільства.

У процесі планування та розробки занять з біології пріоритет надано формам навчання які дозволяють організувати продуктивну діяльність студентів. Тому ми особливу увагу приділяємо наступним принципам гуманістичної психології:

- створення клімату психологічної безпеки та взаємної довіри;
- забезпечення незалежності й самоконтролю у виборі та прийнятті рішень.

Організаційні форми навчання повинні створювати сприятливі умови для усвідомлення студентами вагомості набутих знань, пробуджувати їх пізнавальну активність, бажання продемонструвати свою здатність до самостійного аналізу, сприяти становленню самостійності в мисленні та діяльності, формуванню конструктивних ідей та підходів до їх реалізації.

Диференціація навчання є провідною ідеєю побудови особистісно-орієнтованого навчання. Шляхи її реалізації можуть бути різними. Найбільш поширений поділ студентів на динамічні типологічні групи (гомогенні й гетерогенні), яким пропонується диференційовані за змістом і вимогами завдання.

Використання групових форм організації навчальної діяльності залучає до активної роботи навіть таких студентів, для яких різні прийоми індивідуальної роботи навчання не надають очікуваного впливу. Потрапивши в групу студентів, які колективно виконують певне завдання, студент не може відмовитися виконувати свою частину роботи бо підпаде під моральне засудження з боку своїх товаришів, а їх думку та повагу він, він як правило цінує, іноді навіть більше ніж думку викладача. Крім того працюючи в мікроколективі, кожен його член намагається бути не гірше за інших, виникає здорове змагання, яке сприяє інтенсифікації роботи, надає їй емоційну привабливість, що також відіграє роль у становленні відповідної мотивації. Тому сучасний викладач повинен не просто

передавати накопиченні знання, він має пробудити в студентів інтерес до вивчення біології в усіх її аспектах, жагу до дослідницької роботи. Важливим є введення інновацій, тому що вони спрямовані на зміну змісту і технології навчання і виховання, підвищення їх ефективності [2, с. 273].

Одним з важливих інноваційних методів навчання є гра. Немає нічого більш зрозумілого і цікавого для дитини, ніж мова гри. У формі гри людина формує свої перші соціальні, комунікативні, пізнавальні і трудові навички. Вчені-психологи виділили такі психологічні функції ігор: усвідомлення дій (С. Рубінштейн); встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин (Хоманс, Лафт); перетворення зовнішніх дій у внутрішні (Д. Ельконін); розвиток мислення (А. Сікорський); привчання до праці (В. Моргун) та ін. У дослідженнях сучасних педагогів відображені педагогічні функції ігор: дидактичні (Б. Нікітін); мотиваційні (А. Арутюнов, П. Чебатарьов); контролюючі (В. Матирко). Структурними компонентами ігрової форми є: ігрова модель, що визначає межі гри та її кінцеву мету; спосіб організації навчання або правила організації гри; характер навчально-пізнавальної діяльності, що визначає клас гри.

Застосування дидактичних ігор підвищує рівень пізнавальної діяльності у єдності її компонентів: пізнавальної активності у єдності її компонентів; пізнавальної самостійності, ініціативності; повноти і мобільності знань.

На заняттях з біології крім гри радимо використовувати обговорення, дискусії, роздуми, які дають студентам можливість обмінюватися ідеями, враженнями, активізують розумову діяльність, навчають умінню висловлювати власні ідеї та думки, а також почути міркування одногрупників, це елементи кооперативного навчання: робота в парах, ротаційні трійки, карусель, «Один-удвох-усі разом». Особливо ефективними є методи взаємодіючого навчання (фронтальне навчання): «мозковий штурм» – форма колективної роботи, яка характеризується спільною спрямованістю мислення і має на меті розробку ідей та підходів до розв'язання певної проблеми, але не їх оцінку. Застосовувати групові методи навчання, взаємонавчання («консультаційні центри»), рольові ігри, дослідні проекти, навчальні екскурсії, інтегровані заняття та інші. Наприклад, вправа «Капелюшна дискусія «за» і «проти» (це досить проста і цікава вправа, під час виконання якої практично кожен студентів за досить короткий час повинен висловити власну думку з тієї чи іншої проблеми); вправа «Активізуюча вікторина» може бути використана практично на кожному занятті як при повторенні матеріалу, так і при його закріпленні; вправа «Евристична бесіда» використовується при вивченні нового матеріалу, особливо, коли він вже знайомий студентам чи з попередніх тем, або вони мають життєвий досвід; вправа «Експрес-тест» використовується в основному на закріплення знань, їх узагальнення та систематизацію. Для цієї вправи підбираються тестові запитання, на які даються дві відповіді, одна з яких є вірною [3].

Використання на заняттях біології дослідницької технології передбачає набуття студентами досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності. Під час навчання біології це дає змогу викладачеві об'єднати розвиток інтелектуальних здібностей студентів з дослідницькими вміннями і на цій основі формувати активну творчу особистість.

Проектна технологія передбачає створення викладачем таких умов під час навчального процесу, за яких його результатом є вдосконалення індивідуальності студентів, його потенціальних здібностей, виховання мотивації, особистісних та вольових якостей: самостійності, цілеспрямованості, організованості в роботі. Під час вивчення біології слід розкривати практичну цінність вивчення біології, формувати вміння студентів самостійно конструювати свої знання.

Інформаційно-комп'ютерні технології готують студентів до повноцінної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. Так під час вивчення біології вони уможливають підвищення ефективності навчального процесу, розвиток уміння експериментально-дослідницької діяльності студентів, моделювання біологічних процесів.

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі дають змогу вчителю: вивести на екран: картинки, фото; відеозображення; схеми, таблиці; налаштувати черговість появи інформації з елементами анімації; внести зміни у структуру уроку; можливість внести зміни під конкретну групу; записати відеофайли безпосередньо з екрану; друкувати та робити записи на диск; зберігати тривалий час електронні продукти; підвищити ефективність заняття і навчального процесу загалом; використати проектні технології [4].

Нині з допомогою комп'ютерної техніки, засобів проектування та інтерактивної дошки можна осучаснити та вдосконалити навчальний матеріал за рахунок динаміки зображень, наявності кольорів та звуку.

Робота цієї техніки потребує електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), що мають багато можливостей. Залежно від призначених завдань, їх поділяють на: ЕЗНП, з допомогою яких подається навчально-наукова інформація про явища і процеси, що вивчаються; ЕЗНП для подання навчально-наставницької інформації для управління пізнавальною діяльністю студентів; інформаційно-моделюючі, які демонструють діючі моделі явищ і процесів, що вивчаються; ігрові з повним набором інформації для представлення і пояснення змісту гри, організації її проведення аналізу отриманих результатів; контролююча ЕЗНП для організації процесів повторення вивченого матеріалу, контролю якості його засвоєння у практичній діяльності.

Однак ЕЗНП теж мають певні недоліки: програми потребують багато часу для реалізації поставленого завдання, їх використання часто забирає час усього заняття; вони однотипні, швидко втомлюють студентів, увага яких розсіюється; не забезпечують максимального використання мультимедійних компонентів; обсяг навчального матеріалу ЕЗНП та спосіб його

подачі часто не відповідають віковим особливостям студентів; більшість ЕЗНП зводять нанівець, нівелюють творчість викладача [4].

Тому, творчі викладачі прагнуть самостійно створювати заняття, де провідна роль залишається за ними, а комп'ютер виконує роль асистента, засобу інтенсифікації, контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів. Такі заняття мають різні прийоми й методи навчання, тут кожне заняття – окрема презентація, що складається з певної кількості слайдів, залежно від обсягу навчального матеріалу.

Презентації на цей час можна вважати одним із ефективних сучасних засобів навчання. Тому викладачу при створенні тематичних презентацій до заняття доцільно дотримуватись такого алгоритму: презентація має бути короткою, доступною і композиційно завершеною; тривалість має бути не більш ніж 10 хвилин; кількість слайдів має бути не більше 7–10; демонстрація одного слайду має тривати близько однієї хвилини.

Надійною основою та невід'ємною частиною впровадження інноваційних педагогічних технологій є формування інформативних компетентностей викладачів. Саме від неї залежить ефективність освітнього процесу. Причому складові таких інформативних компетентностей весь час мають оновлюватися залежно від об'єктивних змін, які відбуваються в освіті та суспільстві. До інформативних компетентностей включають такі знання: розуміння основних комп'ютерних програм, включаючи графічний редактор, текстовий процес, електронні таблиці, бази даних, засіб для створення презентацій, засоби збереження та опрацювання, архівування даних; освіченість у своїй сфері діяльності, яка базується на використанні Інтернету та електронних способах передавання даних, таких як е-пошта, відеоконференції тощо, розуміння різниці між реальним та віртуальним світом; розуміння потенціалу інформаційних технологій для можливості працевлаштування, підтримки інноваційної діяльності людини та залучення її у справи суспільства; базове розуміння надійності та достовірності даних та повага до етичних принципів за інтерактивного використання інформаційних технологій.

Але, необхідно врахувати низку рекомендацій під час впровадження інноваційних технологій:

- відмовитись від традиційних стереотипів орієнтування процесу навчання на середнього студента; належну увагу приділяти як здібним студентам (саме їх необхідно активно залучати до проведення самостійних досліджень), так і слабо встигаючими, використовуючи в певній мірі диференціацію навчання;

- уникати в студентському колективі створення стресових ситуацій, аналізуючи індивідуальний рівень соціальної адаптації окремих студентів, їх міру участі, і тим самим попереджувати неадекватність їх реакції;

- бути об'єктивним в своїх оцінках, щедрим на похвалу коли для цього є підстави; намагатися розкрити все, що є найкращого в дитині, поважати її особистість, дуже обережно використовувати критичні

зауваження;

– створювати атмосферу довіри та невимушеності шляхом схвалення позитивних ідей студента, активністю форми спілкування з аудиторією та з кожним студентом з урахуванням їх інтелектуального розвитку.

Отже аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість виділити основні пріоритети в організації навчання біології, які сприяють підвищенню активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, застосуванні їх на практиці:

- орієнтування студентів на самостійну роботу, формування в них в систематичній роботі з науково-популярною і науковою літературою;
- створення сприятливого клімату для творчої співпраці; атмосфери творчого пошуку;
- забезпечення біологічного спілкування не тільки та занятті а і в позаурочний час.

Подальшого дослідження потребують питання: «Дистанційне навчання в Україні: стан та перспективи», «Формування навчально-пізнавальних компетентностей на заняттях біології».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кокарева А. М. Застосування інформаційних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. М. Кокарева. – К., 2006. – 20 с.
2. Романець В. А. Психологія творчості : [навч. посібник] / В. А. Романець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
3. Медяник О. В. Використання інтерактивних вправ на уроках біології [Електронний ресурс] / О. В. Медяник. – Режим доступу : http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2092
4. Даниленко Л. І. Використання інноваційних технологій навчання у методиці викладання біології [Електронний ресурс] / Л. І. Даниленко. – Режим доступу : <http://www.osvita.smila.com/metodychni-rekomendaciji/981-vykorystannja-innovacijnyh-tehnologij-navchannja-u-metodyci-vykladannja-biologii>
5. Леднева Н. Ю. Використання інтерактивних технологій на уроках біології [Електронний ресурс] / Н. Ю. Леднева. – Режим доступу : <http://nenc.gov.ua/94.html>
6. Використання методів інтерактивного навчання біології в навчальному процесі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=650907>
7. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.

Тетяна Фефілова

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В РОБОТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ

У статті розповідається про використання комп'ютера на різних етапах уроку в початковій школі як одного із видів інноваційних технологій. Також увага приділяється проблемам реалізації державних завдань із впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в районах і містах нашої області. Мета даної статті – довести, що комп'ютер в змозі допомогти вчителю найбільш ефективно використати навчальний час занять та час підготовки до уроку. Інформаційні технології навчання дають можливість здійснити поступовий перехід від основного виду діяльності дитини шкільного віку – гри – до навчальних вправ, учбових задач. А в цьому їй допоможуть уміло підібрані комп'ютерні навчальні програми. Вони сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне ставлення учнів до діяльності. Але необхідно узгодити програмні навчальні завдання, які доцільно використовувати під час вивчення окремих тем з наявним ППЗ.

Ключові слова: інформаційні технології, комп'ютерні технології, комп'ютерні навчальні програми, комп'ютерні навчальні ігри, електронні підручники, мультимедійні технології.

Інформаційні технології розвиваються і поширюються у суспільстві, а це впливає на розвиток особистості сучасної дитини. Тому особливе значення має поява концепції застосування нових технічних засобів у навчальному процесі.

Одним із таких засобів, який має унікальні можливості і широко розповсюджений і апробований у школах індустріально розвинених держав, і є комп'ютер.

Чітке розуміння місця комп'ютера в комплексі засобів навчання школярів дозволило сформулювати основні педагогічні задачі, які необхідно вирішувати за допомогою комп'ютерних програм підтримки початкового етапу навчання.

Комп'ютерні технології є одним з нових видів педтехнологій. Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, вони здатні «відгукуватися» на дії учня та вчителя, «вступаючи» з ними у діалог, що й складає головну особливість методик комп'ютерного навчання.

Комп'ютер може використовуватись на всіх етапах процесу навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю ЗУН. Для дитини він виконує цілий ряд функцій: вчителя,

робочого інструмента, об'єкта навчання, співпрацюючого колективу, ігрового середовища [7, с. 116–118].

Під час реалізації державних завдань із впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в районах і містах Запорізької області виявлено такі основні проблеми.

- відсутність у складі районних (міських) органів управління освітою достатньої кількості фахівців з питань інформатизації;
- недостатня кількість комп'ютерів у закладах освіти, а також комп'ютерів із підключенням до мережі Інтернет;
- недостатній рівень володіння навичками роботи з комп'ютерною технікою значної кількості вчителів;
- слабка комп'ютерна підготовка випускників педагогічних ВНЗ.

Вирішення однієї з основних проблем – оснащення закладів освіти сучасними засобами інформаційних технологій та створення єдиного інформаційного освітнього простору з використанням засобів сучасних ІКТ – у нашій області здійснюється шляхом:

- створення і модернізації комп'ютерних класів;
- забезпечення ліцензованими і сертифікованими ППЗ.

З 2006-го року в Запорізькій області впроваджена міжнародна програма «Intel® навчання для майбутнього», яка спрямована на формування інформаційної культури вчителів та навички ефективного використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі [10, с. 3–6]. До цього часу студенти (майбутні вчителі початкових класів) четвертих курсів під час педагогічної практики паралельно проходять курси «Intel». Ця робота направлена на підготовку проекту. Складається план проекту, а до нього добирається дидактичний та методичний матеріали. З усього, що студенти доберуть, розробляється портфоліо. Оце і буде готовий матеріал для роботи на уроці з дітьми. Потім студенти захищають свої проекти в групах. Після чого всі роботи відправляються до Запоріжжя на експертизу. В обласному центрі вони перевіряються і тільки після цього студентам надсилають сертифікати.

Чимало психологів у своїх роботах стверджують що основні логічні структури мислення, а також операційні навички формуються у віці 5–11 років. Саме в молодшому шкільному віці відбувається перше знайомство учнів з вивченням властивостей і явищ навколишнього світу. У математиці вони (ці властивості та явища) знаходять відображення у геометричних фігурах, у числових характеристиках величин, що вивчаються, та їх відношеннях.

Багато вітчизняних спеціалістів у галузі комп'ютерного навчання (Левшин М. М., Проценко Т. Г.), а також іноземних (Пейперт С., Хантер Б.) вважають, що інформатику та інформаційні технології доцільно вивчати вже в початковій школі. З 2012–2013 н.р. почалося впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який передбачає

вивчення освітньої галузі «Технології». Однією із змістовних ліній цієї галузі є ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями. Тому, починаючи з 2 класу, вводиться предмет «Сходинки до інформатики». Його головна мета – формування і розвиток в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності та ключових компетентностей для реалізації їхнього творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві.

Обов'язковою компонентою підготовки майбутнього сучасного педагога у ВНЗ є оволодіння ним новими технологіями отримання і передавання учням нової інформації.

Змінилися вимоги до освіти. Сучасне й майбутнє покоління потребують динамічної системи освіти, яка була б тісніше пов'язана з їхнім майбутнім життям, з тими проблемами, які це життя ставить перед людиною [11, с. 19].

Звичайно, використання інформаційних технологій не вирішить усіх питань як в освіті, так і в повсякденному житті. Але вони в змозі допомогти вчителю найбільш ефективно використати навчальний час занять та час підготовки до уроку [11, с. 19].

Мета даної статті – обґрунтувати і довести доцільність використання комп'ютерних технологій у школі та ВНЗ.

Комп'ютери стали невід'ємною частиною реальності. Їх використовують як на роботі, так і вдома в години дозвілля. Майбутня професійна діяльність більшості учнів буде пов'язана з використанням комп'ютерної техніки [11, с. 19].

Підвищення якості загальної освіти в середній школі і підготовки спеціалістів вищої школи в значній мірі визначається досягненнями інформатики, які впроваджуються в освіту.

Засоби інформатики одночасно можуть використовуватися для залучення молодого покоління до інформаційної культури, тому перехід до «інформаційного суспільства» є на сьогодні особливо актуальним. За прогнозами вчених, такий перехід для Росії – в 2050 році, для США і Японії – в 2020 році, для провідних країн Західної Європи – 2030 році [1].

Можна навести багато прикладів і цілком переконливих, які підтверджують ефективність використання комп'ютерів на всіх стадіях педагогічного процесу:

- на етапі подання навчальної інформації учням;
- на етапі засвоєння навчального матеріалу у процесі інтерактивної взаємодії з комп'ютером;
- на етапі повторення і закріплення засвоєних знань;
- на етапі проміжного і підсумкового контролю;
- на етапі корекції знань і самого процесу навчання.

Всі ці можливості дидактичного та методичного характеру дійсно безперечні. Крім того, використання раціонально складених комп'ютерних

навчальних програм з обов'язковим обліком інформації, специфіки психолого-педагогічних закономірностей засвоєння цієї інформації певним контингентом учнів, дозволяє індивідуалізувати та диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність учнів [6, с. 159].

Комп'ютерне навчання дійсно є ефективним, сприяє реалізації відомих дидактичних принципів організації навчального процесу, наповнює діяльність вчителя принципово новим змістом, дозволяючи їм зосереджуватися на своїх головних – навчальних, виховних і розвивальних – функціях [3].

У результаті роботи на комп'ютері у школярів розвивається самостійність мислення, з'являється вміння робити узагальнення, використовувати знання в нових умовах з елементами творчості, самостійно знаходити істину, не звертаючись за допомогою інших. Комп'ютерне навчання – це один із способів, що сприятиме прискоренню процесу формування незалежності особистості, свідомого ставлення до навчання [5, с. 9].

Сучасний етап розвитку педагогічних технологій обумовлений багатьма причинами, серед яких ми виділяємо дві, на наш погляд, основні:

- швидке зростання суми знань, потрібних сучасній людині;
- широке розповсюдження професійних інформаційних систем.

Ці фактори зумовлюють фундаментальні зміни в педагогічних технологіях:

- широке застосування, інформаційних технологій, орієнтованих не лише на аудиторну, а на самостійну роботу учня (студента);
- широке застосування дистанційного навчання у школах та ВНЗ.

Таким чином, сьогодні є необхідність в осмисленні змін, які відбуваються в педагогічних технологіях та загальних схем застосування інформаційних технологій у навчальному процесі [9, с. 17].

Слід визначити, що інформаційні технології навчання молодших школярів дають змогу здійснити поступовий перехід від основного виду діяльності дитини шкільного віку – гри, ігрових вправ – до навчальних вправ, учбових задач. Більшу частину навчального часу, що відводиться на вивчення предметів з комп'ютерною підтримкою в початкових класах, діти проводять за своїми дуже улюбленими комп'ютерними навчальними іграми, які мають високу наочність завдяки широкому використанню малюнків, динамічних зображень, анімацій і звукового супроводу.

За допомогою комп'ютерних програм молодші школярі вивчають навколишній світ і природу, вчать орієнтуватися у часі і в просторі, вивчають комбінаторику і математику, вчать будувати і конструювати. Уміло підібрані ігри, розвивають у школярів допитливість, кмітливість, активність, самостійність, індивідуальність, зацікавленість, задоволення.

В ігровій навчально-пізнавальній діяльності діти поєднують різні способи взаємодії з комп'ютером, вчать плідно, творчо і зосереджено

працювати. Поступово насиченість та ємність матеріалу нарощується, і далі переходять до складних вправ і задач.

Таким чином широке використання інформаційних технологій дає змогу школярам ефективно та інтенсивно вчитися, розвивати свої природні здібності, збагачувати власний досвід і одержувати від навчання задоволення, наснагу та насолоду [4, с. 4].

Урок з використанням комп'ютерних технологій вимагає додаткової підготовки, чіткої організації. Учителеві потрібно більше зусиль і часу, щоб його підготувати й провести на належному рівні. Але він ніколи не проходить безслідно. У пам'яті будь-якої дитини, навіть найслабшої, щось залишається. Такі уроки будуть приносити користь дитині і велике моральне задоволення вчителю [8, с. 39].

Аналіз проблеми комп'ютеризації процесу навчання та наші дослідження дають змогу зробити такі висновки:

1. Застосування сучасних інформаційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з математики, природознавства, української, англійської мов.

2. Використання інформаційних технологій на уроках у початковій школі є одним з сучасних засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інформаційної культури. Комп'ютер дає змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.

3. Застосування комп'ютерів у початковій школі підвищує внутрішню мотивацію молодших школярів до вивчення різних предметів, що, в свою чергу, збільшує час їх довольної уваги до 20–25 хвилин, бо цікава, динамічна, кольорова навчальна комп'ютерна програма є саме тим сильним, різким, незвичним подразником. Який може привернути увагу дітей.

4. Комп'ютерні навчальні програми з елементами гри сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне ставлення учнів до діяльності.

5. Необхідно узгодити програмні навчальні завдання, які доцільно використовувати під час вивчення окремих тем з наявними ППЗ. Комп'ютер необхідно використовувати не для підміни традиційних засобів навчання (ЗН), а для інтенсифікації та раціоналізації навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова О. И. Проект новой модели обучения для информационного общества / О. И. Агапова, Л. А. Джонс, А. С. Ушаков // Информатика и образование. – 1996. – № 1. – С. 27–34.
2. Босова Л. Л. Компьютерные уроки в начальной школе / Л. Л. Босова // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – С. 86–87.
3. Кристочевский Е. А. Информатизация образования / Е. А. Кристочевский // Информатика и образование. – 1994. – № 1. – С. 7–12.
4. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції у Хмель-

- ницькому. Інформатика та інформаційні технології в освіті // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 4. – С. 3–4.
5. Набока Б. С. Інформатика та інформаційні технології у школі / Б. С. Набока, Є. І. Біденко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 2. – С. 5–9.
 6. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д : изд. центр «Март», 2002. – 320 с. – Серия «Педагогическое образование».
 7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
 8. Сільчук І. В. Організаційно-методичні форми використання комп'ютера у початкових класах / І. В. Сільчук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 38–40.
 9. Співаковський О. В. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / О. В. Співаковський, М. С. Львов // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 2. – С. 17–21.
 10. Хівріч В. В. Основні напрямки інформатизації освіти Запорізької області / В. В. Хівріч, О. М. Федько // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 1. – С. 3–6.
 11. Шакотько В. В. Досвід підготовки вчителів початкових класів у галузі інформаційних технологій / В. В. Шакотько // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 2. – С. 19–22.

Наталія Цимбал

ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано підходи до класифікації електронних навчальних посібників, обґрунтовано доцільність їх використання у системі сучасної освіти та описано навчально-методичні вимоги до електронних підручників, призначених для підготовки майбутнього вчителя. Окреслено перспективи подальшого вдосконалення розроблених електронних посібників, а саме: добір матеріалу з урахуванням варіювання ступеня підготовки; можливість перевірки засвоєння матеріалу шляхом тестування; перехід до інших джерел для практичного застосування отриманих знань; включення різнопланових інтерактивних технологій.

Ключові слова: електронні навчальні посібники, підготовка майбутнього вчителя, мультимедійні засоби навчання.

Перспективною тенденцією в розвитку освіти, її доступності, індивідуалізації є застосування комп'ютерних навчальних систем. Нині актуальним питанням є використання електронних посібників (підручників) (ЕП) у навчально-виховному процесі. Сучасні мультимедійні комп'ютерні програми та телекомунікаційні технології відкривають широкий доступ до нетрадиційних джерел інформації – електронних гіпертекстових підручників, загальноосвітніх та освітніх сайтів, систем дистанційного навчання, що дозволяє підвищити не тільки інтерес студентів до майбутньої спеціальності, але й успішність.

Метою статті є аналіз підходів до класифікації електронних засобів навчального призначення, розкриття можливостей, обґрунтування та формулювання доцільності використання електронних посібників (підручників) у системі сучасної освіти та навчально-методичних вимог до електронних підручників, призначених для підготовки майбутнього вчителя.

Завдання дослідження: визначення дидактичного та методичного забезпечення, тобто навчальних матеріалів, конкретних навчальних програм та засобів, які доповнюють комп'ютерно-освітні технології з метою оптимізації сучасного навчального процесу; опис та аналіз форм представлення електронних підручників за рахунок збільшення обсягів інформації та вдосконалення особливостей їх створення та використання.

Розвиток електронних засобів дистанційного навчання розглядається у роботах таких науковців, як О. П. Околепов [11], Е. Г. Скібіцький [13], О. Б. Тищенко [16], В. П. Вебер [3] та ін. Висвітленням проблем, пов'язаних з використанням програмних засобів у навчальному процесі, а також їх класифікацією займаються Жук Ю. О. [6], Гомуліна Н. М. [4], Роберт І. В. [10], Морев І. А. [13], Ільясова Т. В. [7] та ін.

Розглядаючи зміст поняття *електронний підручник (посібник)*, можна визначити його як продукт з двома важливими характеристиками: мультимедійним вмістом і системою гіпертекстових посилань [3]. Проте, трактування цього поняття неоднозначне. Найпоширенішими є такі дефініції: *електронний підручник* – це гіпертекстова електронна книга, що являє собою систему інформаційних, методичних і програмних засобів навчання конкретної дисципліни, що базуються на персональному комп'ютері [3]; *електронний підручник* – це комплекс інформаційних, графічних, методичних і програмних засобів автоматизованого навчання конкретної дисципліни. Інформаційне забезпечення включає гіпертекст (текст, окремі слова або частини якого служать для зв'язку і переходу до іншого тексту або зображення), автоматизовану навчальну систему як пакет навчальних, контролюючих та інших програм, методичні вказівки для роботи з електронним підручником і для організації практичних занять на комп'ютері або без нього [16].

Навчально-методичні вимоги до електронних підручників базуються на вимогах до традиційних підручників, що визначені Міністерством освіти і науки України [5], але мають особливості, зумовлені способом представлення навчального матеріалу.

Створюючи електронний підручник, потрібно пам'ятати, що на першому етапі розроблення більш коректним і раціональним є створення власного посібника у друкованому варіанті, його апробація у навчальному процесі та редагування [9]. Процес дидактичного проектування електронного підручника має специфічні етапи.

На організаційно-підготовчому етапі під час створення електронних програмних ресурсів здійснюється планування навчального процесу. Саме на цьому етапі підручник заповнюється змістовним матеріалом та моделями практичної діяльності. Створюється система навігації, яка на наступному етапі дозволить реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів.

На діяльнісному етапі реалізується безпосередня трансляція знань, умінь та навичок від викладача й джерел інформації до слухача шляхом їх взаємодії. Зважаючи на проблеми окремих регіонів з доступом до мережі Інтернет, електронний підручник повинен працювати у двох режимах: он-лайн, з розширенням в світову мережу і офф-лайн у разі відсутності такої можливості.

Контрольно-аналітичний етап не є окремим часовим етапом створення підручника, він органічно поєднується з діяльнісним етапом і незмінно супроводжує кожну порцію теоретичної інформації. На цьому етапі реалізується функція встановлення рівня отриманих знань, надається інформація для саморефлексії, аналізується ефективність навчального процесу, відповідність форм, методів, ресурсної бази й відбувається удосконалення системи навчання для її використання у наступному циклі [2].

Чинником визначення якості комп'ютерної навчальної системи є формування ресурсної бази. Інноваційним підходом тут виступає

переважання самотійної роботи та асинхронність діяльності слухачів. Тому електронні навчальні ресурси повинні відповідати запитам кожної потенційної особистості з різними інтересами, нахилами та початковим рівнем готовності до засвоєння змісту. Головними чинниками при цьому виступають науковість, повнота та доступність навчального матеріалу [1].

До основних, на нашу думку, критеріїв якості електронного підручника або навчального посібника можна віднести такі: висока якість змістовної частини; наявність визначеної концепції у використанні представлених продуктів і забезпечення їх достатньою кількістю методичних рекомендацій; наявність таких істотних властивостей, що можуть бути реалізовані винятково електронними засобами [8]. Також обов'язковим є врахування ергономічних, технічних та навчально-методичних вимог [5].

З метою оптимізації подання відомостей з курсу «Сучасна українська літературна мова з практикумом» (для студентів факультетів початкової та дошкільної освіти) та якісної організації процесу навчання розроблено електронний посібник «Сучасна українська літературна мова з практикумом» [18] (інженер-програміст Ткачук А. В.), засіб його представлення забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу: надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність, а також інформаційно-пошукову діяльність.

Цей програмно-навчальний комплекс, забезпечує можливість самотійно або за допомогою викладача оволодіти навчальним курсом або його великим розділом з використанням комп'ютера. Традиційно електронний підручник є вербальними за своєю природою. Він вміщує теорію в текстовій та графічній формі, має чітку структуру та блокове представлення даних. Електронний підручник «Сучасна українська літературна мова з практикумом» має сучасний дизайн і відповідає ергономічним вимогам до комп'ютерних засобів навчання.

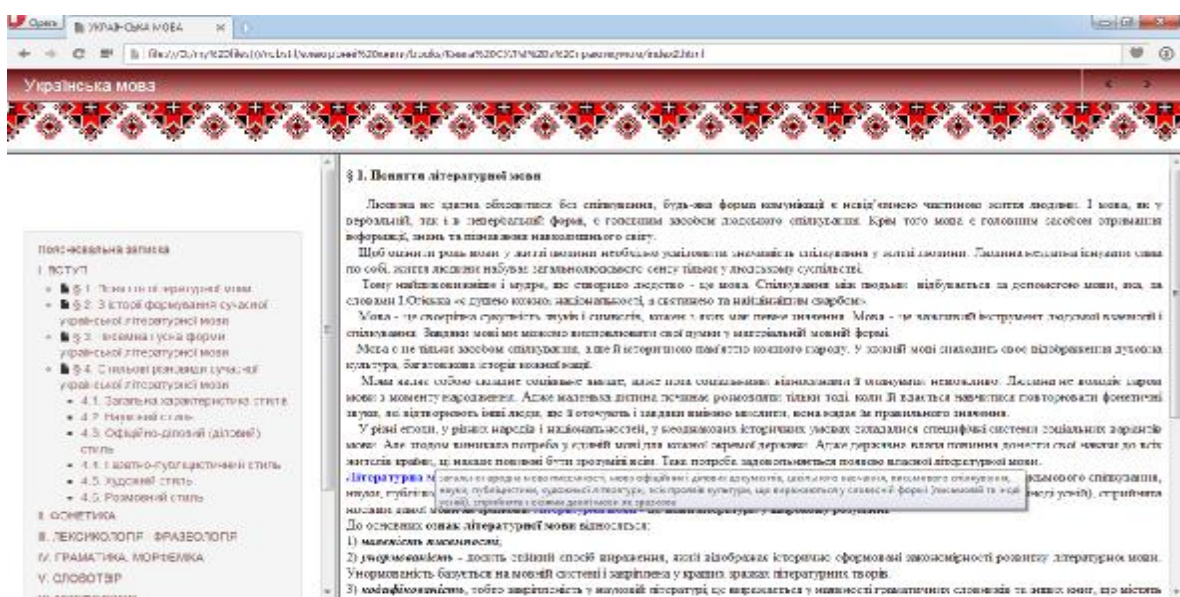


Рис. 1. Відкриття електронного підручника в браузері

Перше, це можливість включати в нього сучасні (у тому числі мультимедійні) способи подання інформації у вигляді навчальних програм, що використовують у тому числі засоби анімації. Друге, можливість включати інтерактивні засоби контролю знань для перевірки, у тому числі і для самоперевірки, і третє, при сьогоdnішньому складному стані з підручниками електронну версію легко «скинути» на диск або флешку та користуватися ним на домашньому комп'ютері.

Якщо при цьому посібник покласти на сервер, то до нього може бути забезпечений необмежений доступ. Студенти починають одержувати задоволення від самого процесу навчання, незалежно від зовнішніх мотиваційних чинників. Цьому сприяє і той факт, що при застосуванні інформаційних технологій на заняттях з української мови комп'ютеру на час передані окремі функції викладача. А комп'ютер може виступити в ролі терплячого педагога-репетитора, що здатний показати помилку і повторювати завдання знову і знову.

У представленому електронному посібнику текст легко читається, має відповідний фон та поля. Інформація підкріплюється графіками та схемами. На початку кожного розділу відкривається короткий зміст і загальні відомості.

Тести для самоперевірки розміщені в кінці кожного параграфа і містять по 5–7 питань на 1 сторінку тексту навчального посібника. Також посібник включає список обов'язкових і додаткових джерел інформації та іменний покажчик, слова в якому виділені синім кольором і в тексті спливають як підказка, що є дуже зручним під час використання. Оскільки інформація відображається відразу в матеріалі, який переглядається, це стимулює якісний та швидкий аналіз поданих даних.

Електронний підручник містить зміст, сторінки розділів з прямими і зворотними посиланнями на інші розділи. Тож підручник можна використовувати як для вивчення всієї теми, так і будь-якого окремого розділу чи підсистеми.

На сьогодні існує два основні напрями проектування комп'ютерної методичної допомоги: INTERNET-технології і CASE-технології [14]. Підручник «Сучасна українська літературна мова з практикумом», презентований засобами Internet-технології, є гіпертекстовим документом. Реалізується він за допомогою мов HTML і каскадної таблиці стилів – CSS, розповсюджується по мережі Internet. При використуванні CASE-технології підручник реалізується як окрема програма на звичних мовах програмування.

Інтерактивна система навчання, яка лежить в основі розробленого електронного підручника, дозволяє забезпечувати високий рівень підготовки. Окрім цього, важливими перевагами, властивими такій системі навчання, є:

- наочність представлення матеріалу (технологія мультимедійних

гіперпосилань, які можуть бути зроблені на документи, що використовують колір, ілюстрації, відео, звук та ін.);

- швидкий зворотний зв'язок (вбудований тест забезпечує реальний контроль за вивченням матеріалу; інтерактивний режим дозволяє студенту самому контролювати швидкість проходження навчального матеріалу).

Практична цінність розробленого електронного підручника полягає у тому, що підручник дозволяє студентам ВНЗ самостійно оволодіти знаннями сучасної української мови. Фахівцям матеріали підручника допоможуть на практиці при розробленні чи впровадженні нових напрямів галузі.

Підручник «Сучасна українська літературна мова з практикумом» був реалізований також за допомогою Microsoft Visual Studio [17] (інженер-програміст Білятинська І. М.). Це інтегроване середовище розроблення програмного забезпечення та низка інших інструментальних засобів. Ці продукти дозволяють продукувати як консольні програми, так і програми з графічним інтерфейсом, в тому числі з підтримкою технології Windows Forms, а також веб-сайти, веб-додатки, веб-служби для всіх платформ, що підтримуються Microsoft Windows, Windows Mobile, Windows CE, .NET Framework.

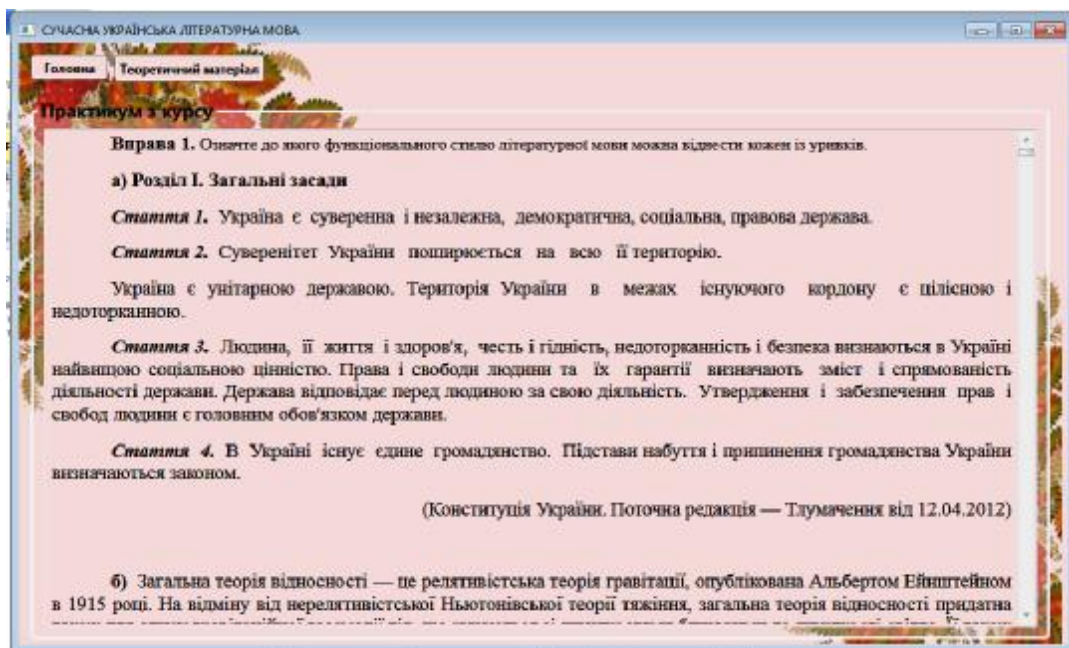


Рис. 2. Представлення програмного засобу в інтегрованому середовищі Microsoft Visual Studio

У середовищі VisualStudio зручно розробляти додатки, використовуючи мову програмування, компілятор якої вбудовано в платформу .NET Framework. Існує безкоштовна версія цього середовища – Visual Studio Express, яка мало чим поступається комерційному аналогові.

Істотною відмінністю є не повний набір бібліотек (відсутні бібліотеки для розроблення системних програм та інші бібліотеки, які не є необхідними для вчителя під час розробки програм навчального призначення), та заборона використання розроблених за допомогою середовища програм в комерційних цілях. Проте, оскільки викладач (учитель) буде використовувати розроблені програми у навчальних цілях, то Visual Studio Express найкраще підходить для розроблення електронних засобів навчального призначення.

Зробивши аналіз використання електронних підручників, можна виділити такі переваги:

- підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу;
- індивідуалізація навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє;
- об'єктивність контролю;
- активізація навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, змаганню з машиною та з самими собою;
- формування вмінь та навичок для здійснення творчої діяльності;
- виховання інформаційної культури;
- оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації;
- доступ до банків інформації, можливість оперативно отримувати необхідну інформацію.
- інтенсифікація самостійної роботи;
- зростання обсягу виконаних завдань [1, с. 34–36].

Недоліки та проблеми застосування електронних посібників такі:

- недостатня комп'ютерна грамотність;
- складно інтегрувати комп'ютер у структуру занять;
- існує ймовірність, що, захопившись застосуванням електронних підручників, навчання перейде від розвивального до наочно-ілюстративних методів [4, с. 153].

Безперечно, сучасні тенденції вимагають використання інформаційно-комунікаційних технологій, адже сучасний навчальний процес повинен бути наповнений різними методами та засобами, які б вивели його на якісно новий рівень і забезпечили максимальне засвоєння знань та отримання вмінь.

Отже, створення електронних навчальних посібників у системі сучасної освіти, зокрема у системі підготовки майбутнього вчителя, сьогодні є актуальним і необхідним. Нині існує багато можливостей для перетворення звичайного підручника засобами комп'ютерних технологій у

електронне навчальне середовище, і цим самим для плавного покращення якості самостійної роботи користувача, нейтралізації шкідливих чинників впливу, створення умови для розвитку та самореалізації кожної особистості, сприяння розвитку творчої активності, організації економного та раціонального використання ресурсів. Передбачається подальше вдосконалення розроблених електронних підручників, а саме: добір матеріалу з урахуванням варіювання ступеня підготовки; можливість перевірки засвоєння матеріалу шляхом тестування; перехід до інших джерел для практичного застосування отриманих знань; включення різнопланових інтерактивних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В. Ю. Биков // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Х. : ОВС, 2002. – С. 182–199.
2. Васильченко Л. В. Створення навчально-методичних комплексів дистанційного навчання : методичні рекомендації / Лілія Васильченко, Ірина Лапшина. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 124 с.
3. Вебер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника з інформатики. Нові технології навчання / В. П. Вебер. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2005. – С. 38–39.
4. Гомулина Н. Н. Применение новых информационных технологий и телекоммуникационных технологий в школьном физическом и астрономическом образовании : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гомулина Наталья Николаевна. – М., 2003. – 257 с.
5. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Галина Василівна Єльнікова. – К. : ЦІННО АПН України, 2003. – 133 с.
6. Жук Ю. О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Ю. О. Жук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип. 25. – С. 17.
7. Ильясова Т. В. Технические средства обучения в учебном процессе современной школы : учеб. пособие / Тамара Васильевна Ильясова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1997. – 69 с.
8. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2005. – № 1-2. – С. 25–40.
9. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 21–22. – С. 21–24.
10. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 1. Обучение : учеб. пособие / И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.
11. Околепов О. П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические

- особенности, технологии / О. П. Околупов // Дистанционное образование. – 1999. – № 3. – С. 20–26.
12. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / Ирина Веняминовна Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
13. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения / Э. Г. Скибицкий // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 16–21.
14. Смолянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография / О. Г. Смолянинова. – Красноярск : Изд. КрасГУ, 2002. – 300 с.
15. Степикова Т. В. Соціальне партнерство – НОУ-ХАУ чи реальність / Т. В. Степикова // Профтехосвіта. – 2009. – № 5. – С. 29–31.
16. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный ученик / О. Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
17. Цимбал Н. А. Сучасна українська літературна мова з практикумом [Электронный ресурс] / Н. А. Цимбал. – Умань : Видавництво, 2013. – 1 электрон. опт. диск. (CD-R). – Системні вимоги: Windows XP, 7 ; Microsoft .NET Framework 4. – Назва з екрану.
18. Цимбал Н. А. Сучасна українська літературна мова з практикумом [Электронный ресурс] / Н. А. Цимбал. – Умань. : Видавництво, 2014. – 1 электрон. опт. диск. (CD-R).

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 371.134:811

Ірина Барабаш

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена аналізу змісту поняття «професійна мовно-літературна компетентність майбутніх учителів-філологів». З'ясовано та розкрито, зміст понять, «компетентність», «професійна компетентність» як особистісної якості, що об'єднує у собі знання, вміння, навички, досвід, якості, здібності. На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців вдалося визначити зміст поняття «професійна мовно-літературна компетентність».

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутній вчитель-філолог, професійна мовно-літературна компетентність.

Однією з ключових тенденцій сучасної державної політики України є орієнтація на активне входження до європейської та світової спільноти, що потребує переходу вищої школи на нову концепцію підготовки педагогічних кадрів – кваліфікованих фахівців, здатних ефективно і творчо працювати на рівні світових та європейських стандартів, готових до постійного професійного розвитку, соціальної і професійної мобільності фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє визначати та успішно досягати нових педагогічних цілей, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, ключовою фігурою у формуванні життєвої компетентності учнів. Розв'язання цього завдання забезпечується реалізацією компетентнісного підходу у вищій професійній освіті. У зв'язку з цим здобуті в процесі підготовки вчителів знання, вміння та навички потрібно розглядати з точки зору кінцевого освітнього результату – формування їх компетентностей.

Протягом останнього десятиліття з'явилася низка праць, які стосуються шляхів досягнення високої кваліфікації або компетентності випускників ВНЗ. Аналіз наукових джерел з психології, дидактики, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що ряд науковців присвятили свої дослідження проблемам формування у студентів окремих компетентностей: психологічної та педагогічної (О. Глузман, Л. Карпова, А. Радченко, М. Степко, Н. Тарасенкова та ін.); дослідницької та етичної компетентності вчителя початкових класів та іноземних мов (В. Баркасі, Т. Балихіна, І. Зимня, Л. Карпова, Г. Кловак, С. Мартинова, В. Молчанов-

ський, В. Русецький, Л. Хоружа); професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців (В. Федина, К. Довбня), вчителів інформатики (О. Волченко); інформаційно-технологічної компетенції (Н. Яциніна); природничо-наукової (О. Савченко); комунікативної та лінгвоестетичної (Н. Остапенко, Т. Симоненко), методичної компетентності учителів-словесників (В. Коваль, О. Крпусь, О. Семенов). Однак до цього часу у психолого-педагогічній літературі не набуло висвітлення питання формування професійної мовно-літературної компетентності майбутніх учителів-філологів, не розкрито зміст та структуру поняття, не визначено шляхи досягнення поставлених завдань.

Мета статті – визначити й розкрити зміст поняття «формування мовно-літературної компетентності майбутніх учителів-філологів» в теорії і практиці педагогіки.

У концепції Болонського процесу зазначається, що впровадження і застосування термінів «компетентність» або «компетенція» як ключового вектору діяльності вищого навчального закладу сприятиме переходу від суто академічних критеріїв оцінювання до системного аналізу високо-професійної і соціальної підготовки випускників вищих навчальних закладів та освоєнню освіти впродовж усього життя.

Для з'ясування сутності та змісту поняття «професійна мовно-літературна компетентність майбутнього вчителя-філолога» звернімося насамперед до визначення поняття «компетентність» міжнародними організаціями. Зокрема, експертами країн Європейського Союзу означене поняття трактується як здатність ефективно й творчо застосовувати знання й уміння як у міжособистісних стосунках, так і в професійних ситуаціях. Міжнародна комісія Ради Європи пропонує тлумачити це поняття як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації. Однак, серед чисельних визначень поняття «компетентність» перевага надається загальноновизнаним дефініціям, зокрема, компетентність – поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (ЮНЕСКО), спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу (Міжнародний департамент стандартів) та ін.

Розв'язанню проблеми компетентнісного підходу в освіті, визначенню основних його понять та категорій присвятили свої дослідження вітчизняні та зарубіжні дослідники. Зокрема О. Пометун сприймає це поняття як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким учитель здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [7, с. 19].

О. Міщенко, Г. Саранцев, В. Сластьонін, С. Спірін розглядають професійну компетентність майбутніх вчителів через ідею імітаційного моделювання педагогічної діяльності. На думку дослідників, професійно-

компетентний учитель – це той, хто здатний реалізувати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів.

Науковці Л. Волошкота В. Петрук виділяють у структурі професійної компетентності фаховий компонент, трактуючи його як готовність до конкретного виду професійної діяльності.

Для Б. Гершунського професійна компетентність – це рівень професійної освіти, досвіду та індивідуальних здібностей людини, її мотиваційні прагнення до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творче та відповідальне ставлення до справи. Саме від рівня професійної компетентності учителя, на думку автора, залежить результативність освіти [2, с. 74]. Е. Нікітін відзначає, що професійна компетентність учителя включає сукупність його гуманістичних орієнтацій і здатність бачити педагогічну реальність, володіння педагогічними технологіями, реалізацію розвиваючого та особистісно орієнтованого навчання [6, с. 7].

У наведених тлумаченнях поняття «компетентності» простежується спільна змістова основа, з якої можна зробити висновок, що компетентною є людина, що володіє достатніми знаннями у відповідній галузі, обізнана, має належний рівень готовності до конкретної професійної діяльності у поєднанні з мотиваційною складовою, уміннями, навичками, емоційно-ціннісними орієнтирами, сформованими у процесі освіти і самоосвіти.

Звернемося до тлумачення поняття «професійна компетентність» як характерної ознаки конкретного спеціаліста – вчителя-філолога. Дослідник В. Сидоренко компетентність учителя української мови та літератури трактує як особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень [9, с. 73].

О. Семенов дотримується думки, що професійна компетентність учителя української мови і літератури – це інтегральна особистісна якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. Автору вдалося визначити такий склад професійної компетентності вчителя української мови і літератури: педагогічна, психологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, фольклорна, літературна, етнокультурознавча, методична, інформаційна, дослідницька компетенції [8].

В. Коваль професійну компетентність майбутніх вчителів-філологів визначає як набуття компетенцій, що включають отримані знання, набуті уміння, навички, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час

професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку [4].

І. Халимон стверджує, що професійна компетентність вчителя-філолога є результатом оволодіння фахівцем професійними компетенціями – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, навчально-пізнавальною, комунікативною (до складу якої входять мовна (лінгвістична), мовленнєва, соціокультурна) [10, с. 15].

В. Блінов, К. Махмурян, Е. Соловова розглядають професійну компетентність вчителя-філолога як синтез, нерозривну єдність змістовного і структурного компонентів, реалізованих через комунікативну компетенцію в галузі рідної та іноземної мов, філологічну, психолого-педагогічну, соціальну, методичну, компенсаторну, загальнокультурну компетенції, педагогічне та мовне мислення, особистісні якості [1]. А. Задорожна, О. Ломакіна, під професійною компетентністю вчителя-філолога розуміють інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій педагогічної та предметної галузі знань (комунікативна, дидактична, особистісна) [3, с. 156]. Професійну компетентність майбутнього вчителя-філолога Н. Козлова визначає як початковий рівень його професійного становлення, як професійно-значиму, інтегративну якість особистості, основними складовими якої є знання, вміння та навички; комунікативна спрямованість особистості; педагогічна креативність, що забезпечують у комплексі ефективну освітню діяльність студентів [5].

Висловлені міркування підкреслюють складність і багатогранність поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога». У ході аналізу літератури ми дійшли висновку, що професійна компетентність педагога є інтегральною особистісною якістю, що включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує у собі теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності) готовності його до професійно-педагогічної діяльності. Це фахівець, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями. В свою чергу професійну мовно-літературну компетентність майбутнього учителя-філолога характеризуємо як здатність фахівця відповідати вимогам професії та демонструвати належні особисті якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному й писемному професійному мовленні, бездоганне володіння нормами сучасної літературної мови, лінгвістичну освіченість, розвинене мовне чуття; широку ерудицію, знання теорії, історії, етапів формування і розвитку мови та

літератури, персоналій, обізнаність із творами світового письменства, перекладною літературою; користування словниками різних типів, граматики, довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками та ін., що сприятимуть удосконаленню мовної культури вчителя-словесника; володіння власним арсеналом засобів підготовки учнів до контрольної оцінювальної діяльності, моніторингу, зовнішнього незалежного оцінювання тощо; вміння створювати програмно-тематичні комплекси опанування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі тощо, опираючись на внутрішню мотивацію та досвід, усвідомлюючи необхідність самовдосконалення та саморозвитку.

Отже, компетентнісний підхід переорієнтовує традиційну освітню парадигму з переважної трансляції готового знання і формування навичок на створення у ВНЗ умов для оволодіння студентами комплексом компетентностей та компетенцій, які визначаються готовністю випускника до самостійності, відповідальності, продуктивної діяльності, гнучкості рішення особистісних та професійних задач в сучасному просторі.

Професійна мовно-літературна компетентність майбутнього вчителя-філолога є інтегральною особистісною якістю, яка включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує у собі знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості й здібності, основа яких закладається у студентські роки під час навчання у вищому навчальному закладі, а подальший її рівень може зростати лише у процесі педагогічної діяльності із застосуванням інноваційних технологій.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Предметом подальших наукових розробок може бути визначення структурних компонентів формування професійної мовно-літературної компетентності майбутнього вчителя-філолога та з'ясування шляхів оптимізації цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Задорожная А. В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов вузов посредством / А. В. Задорожная // Материалы международной научно-практической конференции. – Пятигорск, 2002. – С. 155–158.
4. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 455 с.

5. Козлова Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 301. – С. 174–177.
6. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации : проблемы и перспективы развития / Э. М. Никитин // Народное образование. – 1999. – № 7–8. – С. 5–14.
7. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.
8. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
9. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1. – С. 72–77.
10. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Й. Халимон. – Житомир, 2009. – 20 с.

Олена Біла

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються особливості застосування компетентнісного підходу у контексті підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. З'ясовано сутність поняття «компетентність» і «компетенція». Проаналізовано особливості компетентнісних моделей підготовки майбутнього соціального педагога, вчителя початкової школи та менеджера освіти. Розширено наукове уявлення про ключові компетентності фахівців соціономічної сфери. Подано авторське визначення проектувальної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Ключові слова: *фахівець соціономічної сфери, компетентнісний підхід, компетентність фахівця, компетенція, професійна підготовка у вищій школі.*

Аналіз наявного наукового фонду з концептуалізації професійної освіти фахівців соціономічної сфери нової генерації (І. Д. Бех, І. М. Богданова, В. В. Докучаєва, Н. В. Кічук, З. Н. Курлянд, В. Г. Кремень, С. С. Пальчевський, В. А. Поліщук, О. І. Пометун, В. В. Рибалка, С. К. Хаджирадева, А. В. Хуторської та ін.) свідчить про загальноєвропейський вектор обґрунтування цього процесу в контексті компетентнісного підходу. Відомо, що його домінантою виступає компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким суб'єкт освітнього процесу успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

Приводом для впровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу щодо підвищення професіоналізму сучасних фахівців. З огляду на це трансформації, що відбуваються у вітчизняній і зарубіжній системі освіти, з одного боку, пов'язані із соціально-економічними викликами (глобалізація, полікультурність, нові умови ринку праці, орієнтири Ліссабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій» (1997), Болонського процесу (1999), «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя» (2008)), з іншого – є відповіддю на потреби людини в здобутті реальної, корисної, практико-орієнтованої освіти, яка допоможе їй на подальшому етапі життєдіяльності самостійно розвиватися й орієнтуватися в суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці.

Педагогічний сенс компетентнісного підходу досить широко відтворено в проекті Білої книги національної освіти України, розробленому вченими АПН України (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.) й колективом другої частини Білої книги «Сили змін та вектори руху до нової освіти України» (О. О. Біла, В. В. Громовий, С. М. Квіт, С. Ф. Клепко, Г. С. Сазоненко та ін.). Так, запровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівців з вищою освітою науковці пояснюють визнанням двох причин: перша з них полягає в тому, що «сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності», що актуалізує набуття студентом «здатності», а не обмеження спроможністю здобути лише академічні знання, вміння та навички; наступна причина полягає в узгодженні цільових інтересів з боку студентів, викладачів і роботодавців через ускладнення завдань підготовки конкурентоспроможного фахівця [1, с. 130–131].

Водночас, ще залишається актуальною проблема обґрунтування стратегії підготовки майбутніх соціальних педагогів і вчителів початкових класів на основі компетентнісного підходу.

Мета статті – проаналізувати теоретичні положення компетентнісного підходу та його ресурсу у зв'язку з організацією підготовки майбутніх спеціалістів соціономічної сфери (вчителів початкових класів, соціальних педагогів, менеджерів освіти) до проектування професійної діяльності.

Компетентнісний підхід в освіті висвітлено в працях учених, як соціальна стратегія, пов'язана з адаптацією завдань освіти до особливостей історичної ситуації, їхньої орієнтації поза рамки обмежень «ЗУНівського» освітнього простору (А. А. Андреев); нова парадигма результату освіти (інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен), що зумовлює оновлення побудови навчального процесу згідно з очікуваним результатом освіти (тобто знання й уміння студента «на виході» (І. А. Зимняя); пріоритетна орієнтація на вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності (Е. Ф. Зеєр).

В. І. Байденко визначає компетентнісний підхід як спеціальний спосіб організації ситуативного навчання, що дозволяє: 1) перейти від орієнтації на відтворення знання до його застосування; 2) покласти в основу освітнього процесу стратегію підвищення гнучкості знань, умінь і навичок суб'єктів навчання на користь можливості виконання їх для розв'язання практичних завдань і працевлаштування; 3) визначити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; 4) більш тісно пов'язати цілі освіти з *ситуаціями застосування у світі праці*; 5) орієнтувати людську діяльність на нескінченне *розмаїття професійних і життєвих ситуацій* [2]. У зазначеному сенсі І. Д. Бех наголошує, що компетентнісний підхід в освіті забезпечує вищий рівень компетентності

суб'єктів навчання, яка репрезентується як єдність, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на розв'язання суб'єктом життєвих проблем [3].

Для поглиблення уявлень про потребу застосування компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери конкретизуємо такі його визначальні категорії, як «компетентність», «компетенція». В сучасних дослідженнях сутність цих категорій може бути описана, як здібність (як будь-який прояв можливостей людини), властивість (як стійке психічне утворення, що забезпечує якісно-кількісний рівень поведінки і діяльності), якість (як наявний рівень прояву можливостей людини).

Зауважимо, що в багатьох зарубіжних джерелах ці поняття ототожнюють. Зокрема, у довідкових джерелах «компетентність» (від лат. *competensatio* – коло питань, з якими людина добре обізнана, має відповідний досвід або від англ. *competency* – здатність, вміння) тлумачать як «володіння компетенцією; володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь» [4, с. 125]. Щодо ключового поняття «компетенція», то його здебільшого трактують як «коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання або досвід у тій або іншій галузі» [4, с. 125]. Якщо термін «компетенція» традиційно вживають у значенні «коло повноважень» (коли суб'єкт має компетенції), то поняття «компетентність» переважно пов'язують з обізнаністю, кваліфікованістю (коли суб'єкт є компетентним).

У сучасних дослідженнях компетентності суб'єкта діяльності для розмежування і співвіднесення досліджуваних категорій науковці відштовхуються від певних параметрів: 1) різноманітність і широта функцій: компетентність – дієвість знань, умінь, навичок узагалі, а компетенція як прояв їх лише у професійній діяльності (Е. Ф. Зеєр); 2) родова і видова сутність: компетентність – сукупність компетенцій (Ю. Г. Татур); 3) природа компетенція – задана соціальна вимога, а компетентність – це особливість особистості (А. В. Хуторської); 4) зовнішньо-внутрішня зумовленість: компетенція – потенційна компетентність суб'єкта діяльності, його готовність і потяг до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати; компетентність – реалізована, виявлена в ситуації компетенція (І. А. Зимняя).

Відштовхуючись від концепції І. А. Зимньої, вчені В. Л. Бітюк і М. Д. Ільцова акцентують увагу на тому, що компетенція реалізується в діяльності суб'єкта за допомогою механізмів саморегуляції, визначає успіх діяльності, проявляється як компетентність суб'єкта.

У навчальному посібнику «Вища освіта України і Болонський процес» В. Г. Кременя зазначено, що випускники вищої школи, як потенційні фахівці, покликані органічно поєднувати в собі такі

компетенції: *інструментальні* (когнітивні, технологічні, комп'ютерні, лінгвістичні, комунікативні), *міжособистісні* (індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, уміння працювати в міждисциплінарній команді, здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності, працювати в міжнародному контексті) та *системні компетенції* (здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи) [5]. Такий арсенал базових компетенцій конкурентоспроможності фахівця ще називають компетенціями самоздійснення суб'єкта професійної діяльності.

Згідно з предметом дослідження, для нас особливий інтерес має соціальна компетенція, пов'язана з особистим і суспільним добробутом фахівця. Вона базується на відношеннях співпраці, асертивності й цілісності. До ключових навичок цієї компетенції В. А. Ликова відносить здібність конструктивно спілкуватися в різних сферах, демонструвати толерантність, виявляти та розуміти різні погляди, вміти вести переговори, створювати атмосферу довіри, відчувати співпереживання.

Сучасні вчені по-різному пояснюють зміст поняття «компетентність». Так, І. Д. Бех зауважує, що компетентністю варто називати досвід суб'єкта в певній життєвій сфері, а не обізнаність, поінформованість суб'єкта в цій галузі [3]. Згідно з думкою Г. К. Селевка, компетентність – «...інтегральна ознака особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [6, с. 139].

Усі компетентності, на думку І. А. Зимньої, мають відповідний компонентний склад: готовність (мотиваційний аспект), знання змісту (когнітивний аспект), досвід прояву (поведінковий аспект), відношення до змісту (ціннісно-смысловий аспект), емоційно-вольову регуляцію.

Учені М. Д. Ільязова, В. Л. Бітюк обґрунтували інваріантну структуру компетентності як систему елементів і компонентів. До інваріантних елементів відносять інструментальну, мотиваційну, ціннісно-смыслову, індивідуально-психологічну, конативну основи компетентності.

Систему компетентностей, яких набуває студент у процесі професійної освіти, О. І. Пометун подає як єдність таких груп: «*ключові* – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно-доцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; *загально-галузеві* – студент набуває їх упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі на всіх курсах університету; *предметні* компетентності – їх студент набуває впродовж вивчення того чи того предмета на всіх курсах університету» [7, с. 67]. З поданої характеристики

видно, що в сучасних умовах особливого значення для фахівців соціономічної сфери як проєктантів професійної діяльності набувають ключові компетентності.

Експерти програми «DeSeCo» розглядають ключові компетентності як набір загальних понять, які треба деталізувати як комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і стосунків за освітніми галузями та життєвими сферами. Зокрема, вони визначили такі компетентності, як автономна діяльність, інтерактивне застосування засобів, уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [8].

І. А. Зимняя розширює наукове уявлення про ключові компетентності, які насамперед належать до самого себе як суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, відповідальність, упевненість у собі, саморозвиток, рефлексія, смисл життя, професійний розвиток), до взаємодії людини з іншими людьми (соціальна взаємодія, співпраця, толерантність, соціальна мобільність), до діяльності людини (нестандартні рішення, поведінка в проблемних ситуаціях, прогнозування) [9].

Автори теорії життєвого проєктування (І. Г. Єрмаков і Д. О. Пузіков) зараховують до ключової компетентності особистості життєву компетентність. На думку вчених, вона віддзеркалює «системну ознаку особистості: цілісну, ієрархічну, динамічну систему здатностей (окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, розв'язувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі» [10, с. 113]. Структуру життєвої компетентності І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков подали як п'ять основних блоків компетенцій, зокрема: компетенції життєстійкості (здорового способу життя, психологічної стійкості, життєвої мужності); компетенції життєздатності (творчості і новаторства, здійснення і реалізації життєвого вибору, самореалізації); життєтворчі компетенції (життєпізнання, самопізнання, життєпередбачення, життєвизначення, життєздійснення, життєвдосконалення); функціональні компетенції (навчання впродовж життя; соціальні, комунікативні, інформаційні, політико-правові, полікультурні компетенції); професійна компетенція, що визначає здатність і готовність до праці, яка, зі свого боку, зумовлює соціальний статус особистості [10, с. 113].

Здійснюючи класифікацію видів професійної компетентності, А. К. Маркова звертає увагу на такі види компетентності: *спеціальну* (діяльнісну, що містить спеціальні знання, здатність набувати нові знання, вміння застосовувати їх на практиці); *соціальну* (володіння способами співпраці, прийомами професійного спілкування); *особистісну* (володіння способами самовираження, засобами протистояння професійній деформації; здатність планувати власну професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему); *індивідуальну* (володіння прийомами

саморегуляції, готовність до професійного росту, неохочість до професійного старіння, наявність стійкої професійної мотивації) [11].

Виокремлені науковцями різновиди професійної компетентності підтверджують на здатність фахівця виконувати різноманітні дії, тобто його «вміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості» [12, с. 27]. До того ж, дослідниця Р. М. Пріма зазначила, що «бути компетентним – значить уміти *мобілізувати в певній ситуації* набуті знання і досвід, а компетентність у свою чергу органічно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності» [12, с. 27].

Саме в такій площині характеризують компетентність фахівця соціономічної сфери зарубіжні вчені. Зокрема, І. А. Зимняя підкреслює, що будучи активним проявом людини в її діяльності, поведінці, компетентність характеризується *мобілізаційною готовністю* як можливістю її реалізації в будь-якій ситуації, що вимагає цього [9].

Подамо тлумачення компетентності стосовно професійної освіти фахівців соціономічної сфери, оскільки саме цей аспект є важливим у контексті нашого дослідження. Так, Н. В. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь педагога – суб’єкта педагогічних дій – структурувати наукові та практичні знання з метою кращого розв’язання педагогічних завдань [13].

Л. В. Мардахаєв виокремив такі види компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери, як *загальнокультурна* (рівень освіченості, достатній для самоосвіти та самостійного розв’язання пізнавальних проблем, які виникають при цьому, і визначення своєї позиції); *соціально-педагогічна* (інформованість і здатність реалізувати свої соціально-педагогічні можливості у взаємодії з іншими людьми; у зміцненні сім’ї, внутрішньосімейних стосунків і вихованні своїх дітей; у професійній діяльності з іншими людьми); *соціально-психологічна* (інформованість і здатність індивіда ефективно взаємодіяти з іншими людьми в системі міжособистісних стосунків) [14, с. 125].

У дослідженні Л. В. Буркової базові професійні компетентності для фахівців групи соціономічних професій з’ясовано через загальний предмет і зміст професійної діяльності: *«соціально-діагностична*, спрямована на аналіз та виявлення проблем на мікро-, мезо-, макрорівнях соціальної взаємодії; *соціально-моделювальна*, спрямована на розв’язування завдань, змістом яких є моделювання соціальних систем взаємодій у суспільстві; *соціально-прогнозувальна*, що передбачає прогнозування соціальних процесів у суспільстві та їхніх наслідків; *соціально-проектна*, вимогою якої є проектування соціального розвитку; *соціально-рефлексивна*, спрямована на обґрунтоване осмислення наслідків соціальних процесів та інновацій у суспільстві; *соціально-технологічна* як вимоги щодо засто-

сування технологій, методів, технік розв'язування професійних завдань» [15, с. 18].

У компетентнісних моделях підготовки соціального педагога та вчителя початкової ланки, розроблених дослідниками (І. М. Богдановою, О. О. Білою, З. Н. Курлянд, О. Я. Чебикіним та ін.), виділено теоретичну, організаційну і проектувальну компетентності. У контексті стандарту компетентностей менеджера, розроблених ученими (С. Д. Бушуєвим, М. Н. Грашиною, В. Дунканом, В. І. Масловим та ін.) та Українською асоціацією управління проектами, *керівник освітнього закладу* повинен демонструвати високий рівень знань, умінь і навичок, пов'язаних з розробкою проектів; знання організаційних структур проектних команд і специфіки їх функціонування; уміння приймати рішення з урахуванням цілей проекту; уміння управляти ресурсами і витратами проектів, просторово-часовою організацією діяльності команди.

Отже, компетентність майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності відображена принаймні у трьох площинах: *компетентність з розв'язання модифікаційних, трансформаційних і модифікаційно-трансформаційних проектних завдань*, що інтегрує здатність аналізувати проблеми професійної дійсності, нестандартні ситуації; комплексне володіння системою знань, умінь і навичок з розробки та реалізації пошукових, нормативних і комбінаторних проектів, застосування методів і методик оцінювання результатів проектної діяльності; грамотну підготовку звітної документації про впровадження соціально-педагогічних проектів; *соціально-психологічна компетентність*, що інтегрує здатність організувати роботу різних типів проектних груп (проектної діади, команди, волонтерського загону, ініціативної групи); приймати відповідальні рішення щодо розподілу ролей проектантів; проводити додаткове навчання учасників проектних команд; продуктивно взаємодіяти з членами проектної команди та здійснювати погоджені спільні дії з партнерами проекту); *інформаційна компетентність*, що інтегрує знання, вміння та навички добирати й критично осмислювати інформацію з різних джерел для самостійного планування та здійснення проектної діяльності, застосовувати інформаційні й технічні ресурси в процесі розробки, здійснення та презентації проектів, віртуальної комунікації з членами проектних команд і партнерами проектів.

На наступному етапі науково-теоретичного дослідження перспективним убачаємо виявлення ресурсу компетентнісного підходу у професійній підготовці магістрів соціальної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Степко М. Ф. Запровадження компетентнісного підходу у підготовці фахівців з вищою освітою / М. Ф. Степко // Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Міжнар. БФ «Україна-

- 3000», 2009. – С. 130–137.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–12.
 3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2. – С. 5–7.
 4. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
 5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.
 6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
 7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 64–71. – (Б-ка з освітньої політики).
 8. Definition and Selection of Competencies Country Contribution Process: Summary and Country, Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001. – P. 72.
 9. Зимняя И. А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
 10. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентно спрямованої 12-річної середньої школи / Є. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во ХНРЦ, 2005. – 124 с.
 11. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.
 12. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Р. М. Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 128 с.
 13. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности у студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Ученые записки / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – 1957. – Вып. II., № 244. – С. 137–149.
 14. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
 15. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Буркова. – К., 2011. – 43 с.

Наталія Борбич

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Соціальна компетентність є необхідною умовою успішної діяльності студентів педагогічних коледжів, оскільки саме соціальна компетентність фахівця свідчить про оволодіння ним не лише навичками професійної діяльності, але й соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці, необхідні для повноцінного виконання соціальних функцій фахівця освітньої сфери. Соціальна компетентність є результатом професійної підготовки майбутніх педагогів у коледжі та проявляється в готовності студентів творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані із творенням особистості учня, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до активного входження в суспільство.

Ключові слова: *майбутній фахівець, професійна підготовка, соціалізація, соціальна компетентність, студенти педагогічних коледжів.*

Студенти педагогічних коледжів є особливою соціальною категорією, яка організаційно об'єднана інститутом вищої освіти і характеризується високим освітнім рівнем, соціальною активністю, достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості, готовністю до самовизначення та соціального становлення. Саме вони транслюють засвоєні соціальні знання, цінності та досвід, закладають основи соціальної активності, моральної підготовленості підростаючого покоління до життя в суспільстві. Власне це й зумовлює цілеспрямовану підготовку студента до обраної педагогічної професії та є необхідною умовою соціальних перетворень, оскільки саме через навчання у коледжі формуються особистісно-важливі якості та досвід суспільної поведінки.

Соціальна компетентність студентів педагогічних коледжів передбачає відкритість до світу й відповідальність за навколишнє соціальне середовище, уміння працювати в студентському колективі, здатність спілкуватися і є одним із наступних видів компетентностей, загальноприйнятих у європейських країнах: предметна компетентність (subject-matter competence) – передача знань і незалежне оперування ними; особистісна компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здатностей і талантів, поінформованість у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу; методологічна компетентність

(methodological competence) є умовою розвитку предметної компетентності і передбачає гнучкість мислення, самоосвіту, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення [7, с. 72].

Формування соціальної компетентності студентства є важливою психолого-педагогічною й соціальною проблемою, вирішення якої торкається основних питань суспільства й освіти, оскільки в умовах соціально-економічних змін перед освітою стоїть завдання не просто дати майбутнім фахівцям певний рівень знань, умінь і навичок з основ педагогічної діяльності, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально значимих цілей, ефективно взаємодіяти й вирішувати життєві проблеми.

Як зауважує І. Зарубінська, нині не існує цілісної й загальної теорії формування соціальної компетентності особистості у студентському віці. Дослідження переважно зосереджені на механізмах і способах формування окремих складових досліджуваного феномена. Йдеться про розвиток розумових і навчальних дій, наголошується на важливості діяльності як активності особистості загалом. Розглядаються механізми формування окремих якостей та характеристик особистості, які становлять зміст особистісного компонента соціальної компетентності. Детермінантами формування соціальної компетентності особистості є комплекс макро-соціальних, мікросоціальних та суб'єктивних чинників [2, с. 73].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів, визначенні якостей та вмінь, які сприятимуть досягненню цілей.

Звернемося до аналізу основного поняття дослідження – формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. Термін «формування» у довідковій літературі трактується як «дія» за значенням дієслова «формувати»; формувати – надавати чому-небудь форми, вигляду; організувати, складати, створювати [6, с. 1577]. В. Сластьонін тлумачить поняття «формування» як процес оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особистості [5]. О. Гребенюк «формування» трактує як управління розвитком індивідуальності, при цьому управління виступає у значенні «впливу» на ті чи інші компоненти [1].

У нашому дослідженні термін «формування» розглядаємо як спеціально організований процес, що надає цілеспрямований характер і прискорення становленню особистості, її готовності до успішної життєдіяльності через утворення та розвиток особистих властивостей, оволодіння певним видом професійної діяльності. Це процес, у якому одна спеціально створена соціально-педагогічна ситуація змінює іншу, при цьому кожна із них підпорядкована вирішенню конкретної педагогічної мети – формуванню соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів.

І. Зарубінська формування соціальної компетентності студентів вважає процесом, який здійснюється відповідно до загальних закономірностей формування цього феномена, проте має свої особливості, що визначаються родовими характеристиками саме соціальної компетентності, специфікою її складових та змістом професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів [2, с. 214].

На думку С. Краснокутської, особливої значимості набуває проблема формування соціальної компетентності студентів, оскільки вона здатна вирішити будь-яку конфліктну ситуацію завдяки сформованості у студентів соціально значимих якостей і вмінь, які сприяють засвоєнню ними соціального досвіду, набуттю соціально-моральних цінностей, норм, правил поведінки, формуванню світобачення [4, с. 77–79].

Аналізуючи навчально-виховне середовище педагогічних коледжів як важливий чинник формування соціальної компетентності студентів [3, с. 67–73], зауважуємо, що для успішного досягнення студентами поставлених цілей педагога повинні допомогти їм розвинути такі якості й уміння:

- здатність приймати правильні рішення;
- персональна відповідальність;
- здатність до спільних дій заради спільної мети;
- уміння спонукати інших працювати спільно заради досягнення мети;
- здатність слухати інших і брати до уваги те, що вони говорять;
- прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу членів групи, колективу;
- готовність дозволяти іншим приймати самостійні рішення;
- здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності;
- увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей;
- самостійність мислення, оригінальність;
- здатність якісно працювати в ролі підпорядкованого;
- адекватна поведінка і самоконтроль, уміння запобігати почуттям гніву і безсилля, позбавлятих поспішних рішень, діяти без нападів та критики.

Організація навчально-виховного процесу у педагогічних коледжах мусить бути спрямована на самовдосконалення природних та духовних якостей, розвиток творчого потенціалу, діалогового соціального мислення, моделювання власного способу життя в соціокультурному контексті, самореалізацію творчих здібностей у процесі професійно-педагогічного становлення. Основою конструктивного підходу до процесу формування соціальної компетентності майбутніх учителів має стати внутрішня мотивація соціально спрямованої діяльності студентів, цілісне ціннісне пізнання соціальної дійсності, освітня творчість, спрямована на розумове,

моральне, естетичне вдосконалення, розвиток соціального інтелекту.

Змістове наповнення педагогічної діяльності у коледжі повинно бути окреслене логічним поєднанням навчально-пізнавальної, науково-дослідницької інформації, виховної діяльності, волонтерської роботи, студентського самоврядування, оцінним ставленням та діями з реалізації ціннісного вибору, спрямованого на виховання та самовиховання.

Здійснений нами теоретичний аналіз формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів, по-перше, дав змогу виявити особливості їх формування, які нерозривно пов'язані з вибором життєвої позиції, становленням ідентичності, пізнанням внутрішнього світу й зумовленою цим потребою самовизначення у житті, розвитком соціального мислення і саморегуляцією поведінки, розширенням рольового репертуару. По-друге, соціальна компетентність залежить від успішності протікання процесу соціалізації студента в нових умовах середовища педагогічного коледжу, де він включається в особливу систему взаємовідносин, спілкування з педагогами різного профілю, з дорослими людьми, ровесниками, займаючи серед них нове місце і виконуючи нові функції.

Тому, на нашу думку, характерними особливостями формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів є такі: розвиток та становлення самооцінки, активізація саморегуляції, прагнення до самоактуалізації, завершення формування суб'єктивної картини світу й уявлення про місце свого «Я», розширення простору соціальних інтересів, формування суспільної спрямованості особистості, підвищене емоційне переживання студента, активна адаптація до нових умов, соціальна та психологічна гнучкість, що сприяє адекватній реакції на зміни, оволодіння певним комплексом соціальних ролей дорослої людини, здатність до соціального мислення та соціального інтелекту (наприклад, здібності адекватно визначати свою поведінку й поведінку інших людей), самостійність у вирішенні проблемних завдань, пізнання внутрішнього світу, потреба самовизначення у житті.

З метою визначення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів необхідно окреслити критерії та показники сформованості вказаного поняття, що є перспективою наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
2. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного

- профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – К., 2011. – 505 с.
3. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
 4. Краснокутская С. Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов / Светлана Николаевна Краснокутская // Сборник науч. трудов Северо-Кавказского гос. техн. ун-та. Серия : Гуманитарные науки. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2005. – № 1 (13). – С. 77–79.
 5. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1977. – 362 с.
 6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
 7. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchâtel, October, 2001. – 279 p.

УДК 378.31

Катерина Гораш

ІННОВАЦІЙНІ СКЛАДОВІ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто проблему відповідності особистості сучасного педагога вимогам освітньої системи на етапі її переходу до інноваційного розвитку, де головним ресурсом є педагогічні кадри, які здатні здійснювати інноваційну діяльність та бути активними учасниками інноваційних процесів. Серед професійних рис особистості сучасного педагога автором виділено інноваційні складові: «інноваційне мислення», «інноваційну поведінку», «інноваційну культуру»; висвітлено результати теоретичного дослідження сутності цих понять та обґрунтовано потребу їх розвитку у студентів педагогічних вищих навчальних закладів та педагогів-практиків.

Ключові слова: *інноваційний розвиток, особистісні риси педагога, інноваційне мислення, інноваційна діяльність вчителя, інноваційна поведінка, інноваційна культура.*

Входження України у світовий науково-технічний, економічний та соціокультурний простір передбачає забезпечення якісних змін в її освітній системі, яка на сучасному етапі реформування переходить від екстенсивного розвитку до інноваційного, де головним ресурсом є висококваліфіковані педагогічні кадри, здатні бути не тільки учасниками інноваційних змін, а й активними ініціаторами інноваційних ідей і, головне, розуміти сутність освітніх інновацій, прогнозувати їх результативність, проектувати та планово впроваджувати.

Проблема відповідності особистості сучасного педагога вимогам освітньої системи на етапі її інноваційного розвитку стає у суспільстві все більш актуальною. Це значною мірою пов'язано з тим, що виховувати творчу, ініціативну, неординарну особистість, відповідального фахівця, громадянина, патріота, якого потребує сьогодні держава і суспільство, в змозі тільки творчий, неординарний вчитель з інноваційним мисленням, підготовлений до постійного вдосконалення особистісних і професійних якостей та до здійснення педагогічної діяльності в інноваційному середовищі. Тому перед вітчизняною освітньою системою постають стратегічні завдання щодо підготовки педагога нового покоління, професіоналізм якого характеризуються такими особистісними рисами, як інноваційне мислення, інноваційна поведінка, інноваційна культура; проведення наукових досліджень цих інноваційних складових особистості педагога; пошук форм і методів формування інноваційного мислення і

інноваційної культури у майбутніх та практикуючих вчителів і впровадження наукових розробок з цього напрямку досліджень у педагогічну практику, зокрема підготовку і перепідготовку педагогічних працівників.

Проблеми розвитку особистості вчителя, дослідження його професійних якостей і особистісних рис залишаються актуальними у педагогічній науці вже не перше десятиріччя. Характерні риси особистості педагога та його професійні якості, що забезпечують розвиток вчителя як фахівця, стали об'єктом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, С. Сисоєва, Г. Сухобська, М. Поташник й інші. Цими вченими професійний та особистісний розвиток педагога розглядається як єдиний процес, що відбувається в умовах підготовки майбутнього вчителя у педагогічних ВНЗ та на етапах його саморозвитку і здійснення педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі знаходимо чимало публікацій вчених і педагогів-практиків, у яких професійно значущі риси особистості вчителя викладено як систему особистісних якостей педагога, що забезпечують повноцінне здійснення педагогічної діяльності.

Відтак, Б. Ананьєвим, Є. Бондаревською, Ф. Гоноболіним, О. Щербаківим, В. Сластьоніним, Н. Кузьміною, А. Марковою розроблено й обґрунтовано теоретичні моделі загальних професійних та особистісних якостей фахівця (педагогічні професіограми); серед основних професійних рис вчителя вченими визначено: працездатність, порядність і людяність, відповідальність, наполегливість, організованість, компетентність, творчу активність та адекватність поведінки тощо.

Особистість сучасного педагога як фахівця у психолого-педагогічній літературі характеризується такими інтегрованими поняттями як педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал, педагогічна культура, професіоналізм; дослідниками розкрито сутність і роль цих понять (Н. Амінов, Е. Гармаш, І. Багаєва, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Підласий та ін.) Також вченими виокремлено такі сфери професійного розвитку особистості вчителя як потребнісно-мотиваційна, інтелектуально-когнітивна та емоційно-вольова; розкрито особистісні риси, що забезпечують готовність педагога до ефективного здійснення педагогічної діяльності, серед яких ключовими визначено: педагогічне мислення, педагогічний талант і педагогічну культуру та творчість педагога [5].

Проблема формування мислення людини, її здатності творчо міркувати і діяти віднайшла широке відображення в психолого-педагогічній теорії і практиці; вивчення базується на наукових дослідженнях Л. Виготського, Дж. Гілфорда, У. Джемса, Дж. Дьюї, А. Брушлинського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших вчених, які описали філософські концепції феномену мислення і методологію його формування й розвитку упродовж життя. Зокрема, системне формування творчого

мислення майбутнього вчителя ґрунтується на загальних дослідженнях психологічних аспектів розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготский, Л. Рубінштейн та ін.) і психології творчості людини і особистості педагога (А. Алексюк, О. Залужний, В. Клименко, О. Киричук, С. Максимова, О. Матюшкін та ін.). Особливо актуальними зазначені дослідження є в інноваційних умовах розвитку освітньої системи, коли педагогічна наука і практика перебувають у пошуку нових принципів і підходів до педагогічної діяльності, організації навчально-виховного процесу, форм і методів підготовки майбутніх педагогів, підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовки. Це підтверджується підвищенням інтересу дослідників до інноваційних процесів в освітній системі та проблем педагогічної інноватики.

Значимими для нашого дослідження є праці М. Бургина, Л. Даниленко, В. Кременя, В. Паламарчук, В. Сластьоніна, Л. Подимової, Н. Юсуфбекової та інших учених, які визначили закони перебігу інноваційних процесів в освіті; розкрили сутність і роль педагогічних інновацій та інноваційної діяльності педагогічних працівників; розглядають впровадження освітніх інновацій як інтеграцію наукових досягнень в педагогічну практику.

Дослідники освітні інновації тлумачать як прогресивні технології, які спрямовані, передусім, на вирішення проблем сучасної освіти в умовах її глобалізації, інформатизації та інтеграції у світовий освітній простір; забезпечують якість освітніх процесів й інноваційний розвиток навчальних закладів; служать сполучною ланкою між науково-технічним прогресом, запитами держави, суспільства та навчальними закладами, які є базою формування людських ресурсів країни, що мають забезпечити зростання її економіки й якість життя [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем перебігу інноваційних процесів у системі освіти, розвитку творчої особистості вчителя, формування системи професійно значущих особистісних рис педагога та розкриття інтегрованих понять, що характеризують його особистісні якості, підтверджує важливість і актуальність дослідження проблеми формування особистості педагога в умовах інноваційних змін освітньої системи, зокрема першим завданням вивчення цієї проблеми є визначення сутності й обґрунтування таких інноваційних складових особистості сучасного педагога як інноваційне мислення, інноваційна поведінка та інноваційна культура.

Метою статті є висвітлення результатів пошуку та теоретичного дослідження основних понять інноваційної складової особистості сучасного педагога – інноваційне мислення, інноваційна культура та інноваційна поведінка для подальшого формування їх у майбутніх вчителів у навчальному процесі педагогічних ВНЗ і підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

Зміни у сучасній освіті України взаємопов'язані з її входженням до світового освітнього простору, що зумовлює *інноваційний тип її розвитку* (англ. *Innovation model of development*), характерними ознаками якого є забезпечення якісної освіти майбутніх поколінь шляхом проведення освітньої політики щодо системного впровадження інноваційних освітніх проєктів; розроблення і використання принципово нових прогресивних педагогічних технологій; сприяння переходу до нових форм організації навчально-виховного процесу та управління інноваційними навчальними закладами; організація інноваційної діяльності педагогічних працівників, їх підготовка до професійної діяльності в умовах інноваційних змін.

Інноваційний розвиток навчальних закладів є одним із важливих і складних інноваційних процесів, який відбувається у межах загальних законів розвитку державної освітньої системи відповідно до соціально-економічних, громадських і науково-педагогічних потреб суспільства.

Головними складовими процесу інноваційного розвитку ЗНЗ є створення умов, що сприяють впровадженню освітніх інновацій (поетапному застосуванню інноваційних педагогічних технологій, реалізації інноваційних програм і проєктів); формування інноваційного потенціалу навчального закладу (професійна і психологічна підготовка педагогічних працівників до участі в інноваційних проєктах та здійснення інноваційної діяльності (продукування інноваційних ідей, їх експериментальна перевірка та поширення) [4].

Завдання з формування інноваційного потенціалу навчального закладу полягає не в тому, щоб відшукати необхідну кількість педагогів (вчителів шкіл, викладачів вищих навчальних закладів), які б відповідали певним вимогам інноваційного навчального закладу, і на цьому вирішити кадрову проблему, сьогодні потрібні дієві механізми щодо стимулювання педагогічних працівників усіх рівнів до постійного професійного зростання і особистісного розвитку в умовах інноваційних змін освітньої системи.

Особистість педагога – це система його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилю індивідуальної діяльності та спілкування; основа (матриця) педагогічної діяльності, що визначає характер її цілей і завдань; на ній ґрунтується індивідуальність, унікальність і неповторність людини як фахівця [5].

Відтак, існує потреба у розробленні та теоретичному обґрунтуванні інноваційних складових особистості сучасного педагога, застосуванні нових чинників мотивації майбутніх і практикуючих педагогів до інноваційної діяльності, пошуку нових моделей формування особистості сучасного педагога у системи підготовки та відбору кадрів в освіті, які б забезпечили розвиток *інноваційного мислення педагога та його інноваційної культури*.

Для успішного перебігу інноваційних процесів в освітній системі важливо щоб педагоги вміли проаналізувати ланцюжок від створення до стандартизації інновації (передумови виникнення інноваційної ідеї, природу проблеми, на розв'язання якої спрямована інновація, етапи її впровадження, результативність (ефективність)); розуміли цінність результатів та стратегію впровадження інновації; усвідомлювали сутність інноваційної діяльності, були здатні мислити інноваційно. Це означає, що педагогічне мислення (*професійне мислення педагога*), найважливішими характеристиками якого є прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість, творчість [3], набуває нових якісних ознак, до яких відносимо й *інноваційність*.

Сутність педагогічного мислення дослідники характеризують як своєрідне бачення світу, яке відображує психолого-педагогічні та спеціальні знання педагога, установки, що визначають його поведінку, та способи розуміння дій [5].

Складний феномен *інноваційного мислення педагога* ми розглядаємо як складову комплексного поняття «педагогічне мислення», яка має характерні ознаки, особливості, відрізняється специфікою та стереотипами.

Інноваційне мислення педагога – це активний спосіб сприйняття, осмислення та оцінювання педагогічних об'єктів, що ґрунтується на особистісному розумінні та оцінюванні педагогом зовнішнього світу; пов'язане з необхідністю прийняття нестандартних (інноваційних) педагогічних рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях та забезпечує розроблення і освоєння нових моделей взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Як складова педагогічного мислення, інноваційне мислення є когнітивним утворенням, специфічним інтелектуальним інструментом, який забезпечує певну технологію перебігу розумових процесів; пізнавальну та пошукову активність педагога.

Дослідження сутності «інноваційного мислення» нами проведено на теоретичному і практичному рівнях.

На теоретичному рівні інноваційне мислення педагога означається здатністю:

- проводити системний аналіз інноваційних освітніх процесів;
- оперувати абстракціями (уявляти процеси зміни педагогічних об'єктів (явищ, процесів, дій) в ідеальному та нестандартних варіантах);
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки утворення і впровадження інновацій;
- розробляти інноваційні ідеї на основі відомих теорій, закономірностей, концепцій і положень (поєднувати технологічні

процеси різних сфер з педагогічними);

- оцінювати педагогічну ситуацію з позиції пошуку нестандартних варіантів її розв'язання, обґрунтування та прийняття педагогічного рішення в умовах інноваційних змін;
- прогнозувати результати інноваційної діяльності, їх позитивні і негативні наслідки, можливості і ризики впровадження інновацій.

Педагогічна діяльність здійснюється через систему спланованих і ситуативних дій педагога у реальному часі, які спрямовані на вирішення педагогічних задач, що дає змогу розглядати інноваційне мислення на практичному рівні. Фактор дефіциту часу в процесі діяльності педагога викликає потребу швидкого реагування на зміни педагогічної ситуації шляхом вироблення рішення і дій. Отже, на практичному рівні інноваційне мислення педагога це здатність оперативно приймати вірні рішення та реалізувати їх в умовах швидко змінної реальності (інноваційної ситуації). Складність цього процесу проявляється у тому, що педагог як суб'єкт педагогічної діяльності обов'язково має враховувати дію іншого суб'єкта – учня (студента, слухача), передбачити яку буває важко, тому прогнозуючи результат необхідно розробляти декілька варіантів рішення.

Справедливо практичне мислення педагога називають мистецтвом тому, що воно безпосередньо включається у педагогічну дію і невід'ємне від її виконання [5]. Інноваційність і творчість мислення педагога не є набором готових шаблонів інноваційної діяльності та способів її проведення, це, насамперед, специфічний підхід до організації професійної діяльності, де відбувається поєднання практичного і теоретичного типів інноваційного мислення, що забезпечує формування інтелектуальної складової особистості педагога та визначає його поведінку.

Інноваційна поведінка педагога є зовнішньою демонстрацією його інноваційного мислення, її характер проявляється у діях, способах і методах здійснення інноваційної діяльності від розроблення інноваційної ідеї до впровадження інновації. Цей процес тісно пов'язаний з постійним оновленням способів перетворення об'єктів діяльності.

Ми розглядаємо інноваційну поведінку педагога як тип індивідуальної або колективної поведінки людини, який характеризується ініціативністю та потребою у системному освоєнні суб'єктами педагогічної діяльності нових способів і методів навчання і виховання або створенням нових та їх ефективним застосуванням у педагогічному процесі і в різних сферах суспільного життя.

Відтак, інноваційна поведінка педагога пов'язана з постійним пошуком і апробацією найбільш ефективних тактичних моделей здійснення інноваційної діяльності (розроблення і впровадження педагогічних інновацій, інноваційних технологій), її сутність має відповідати істинним інтересам конкретного педагога та сприяти його розвитку як особистості і

фахівця. Це забезпечить професіоналізм і конкурентоспроможність конкретного педагога (вчителя, викладача, методиста, вихователя), безпосередньо впливатиме на розвиток його мислення та формування інноваційної культури.

Спосіб мислення людини служить змістовним джерелом її поведінки і культури, інноваційне мислення є джерелом інноваційної поведінки педагога і інноваційної культури, яка історично сформувалася і адаптована у конкретному освітянському загалі (педагогічному колективі навчального закладу, творчих групах педагогів, методичних об'єднаннях вчителів).

Інноваційна культура педагога – це стійка система норм, правил і способів здійснення інноваційної діяльності, що ґрунтується на загальнолюдських нормах, правилах і моральних основах особистості, характерних для соціокультурної спільності (конкретних народів, націй, меншин); ціннісно-нормативна сфера якої включає найбільш поширені в конкретному суспільстві (педагогічному загалі, колективі, групі педагогів) уявлення про інновації, інноваційну діяльність педагога, методи і способи її проведення.

Рівень інноваційної культури педагога (високий, середній, низький) визначається системою критеріїв оцінювання інноваційної поведінки педагога, серед яких наявність вдосконаленої структури моделей і алгоритмів інноваційних дій спрямованих на вирішення педагогічних задач є однією з головних. Це означає, що інноваційна культура відіграє роль соціокультурного механізму регуляції інноваційної поведінки педагога, педагогічного колективу.

Другим, не менш важливим, критерієм визначення рівня інноваційної культури педагога є її регулятивна здібність, що визначається якісними і кількісними показниками реалізації її функцій:

- трансляційної (передача з минулого в сьогодення і з сьогодення в майбутнє усталених типів творчої, нестандартної (інноваційної) поведінки (творчість педагога є одним з головних факторів успішної педагогічної діяльності);
- селекційної (розкривається в процесі відбору розроблених або запозичених інноваційних поведінкових моделей, що найбільшою мірою відповідають потребам конкретної освітньої системи, навчального закладу на певному етапі його інноваційного розвитку);
- інноваційної (здатність педагога до пошуку шляхів самовдосконалення, застосування нових типів інноваційної поведінки на основі зразків інноваційної діяльності, які виникли всередині самої культури або були запозичені зовні).

У функціональному полі інноваційної культури педагога не існує єдиного і оптимального балансу; на її рівень впливають суспільні, економічні, політичні, загальнокультурні та інші умови; розвиток

останньої характеризується зміною стабільних і гіперактивних періодів, коли відбувається різкий прорив у напрямку професійної реалізації особистості педагога.

З розвитком гуманістичних тенденцій і застосуванням культурологічних підходів у дослідженні проблеми особистості сучасного педагога інноваційна культура як невід'ємний компонент професійної культури набуває вагомого значення.

Аналіз досліджень інноваційних процесів в освітній системі показав, що вони супроводжують педагогічну діяльність і виступають способом вирішення проблем у нестандартних ситуаціях функціонування і розвитку навчальних закладів в умовах інноваційних змін. Однак сьогодні не достатньо враховуються особистісні риси сучасного педагога, які потребують уточнення і доповнення такими інноваційними складовими, як інноваційне мислення, інноваційна поведінка та інноваційна культура.

Основними характеристиками інноваційного мислення, інноваційної поведінки та інноваційної культури є: активність і динамічність (постійний пошук), творчість, перманентність змін (безперервність), відкритість і демократичність, прагнення до збільшення ефективності (максимальної результативності педагогічних інновацій).

Інноваційне мислення педагога розглядається нами як здатність виявлення зовні прихованих ознак та властивостей педагогічної ситуації (педагогічної проблеми), розпізнання в процесі порівняння та класифікації причинно-наслідкових зв'язків та прийняття педагогічних рішень.

Інноваційну поведінку ми тлумачимо як природній, масово затребуваний, стратегічний тип поведінки педагогів; алгоритм (систему дій і способів) здійснення інноваційної діяльності, яка виступає основним способом розвитку особистості, педагогічного колективу.

В умовах інноваційного розвитку навчальних закладів та з метою забезпечення їх повноцінного функціонування виникла потреба формування інноваційної культури педагога, яка функціонально сприятиме його адаптації до інноваційних змін та особистісному і професійному зростанню.

Інноваційні риси особистості педагога забезпечують повноцінне здійснення педагогічної діяльності в умовах інноваційного розвитку навчального закладу та сприятимуть формуванню здатності в учнів шкіл (студентів ВНЗ) до навчання та виконання професійної діяльності (у майбутньому) в інноваційному середовищі.

Перспективним вважаємо дослідження проблеми формування інноваційного мислення та інноваційної культури у студентів педагогічних ВНЗ і практикуючих педагогів в системі підвищення кваліфікації, а саме, пошук, розроблення та обґрунтування нових форм, методів та технологій формування інноваційного мислення та розвитку інноваційної культури педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех // Наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бодров В. А. Психологія професійної придатності : навчальний посібник для вузів [Електроний ресурс] / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЕ, 2001. – 511 с. – (Сучасна освіта). – Режим доступу : <http://socio.125mb.com/razvitie-lichnosti-professionala-25989.html>
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / ред.: Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобский. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с.
4. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загально-освітнього навчального закладу : монографія / [Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, К. В. Горах та ін.] ; за наук. ред. Г. Д. Щекатунової. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 264 с.
5. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
6. Слоан Пол. Искусство мыслить незаурядно / Слоан Пол ; пер. с английского. – К. : Companion Group, 2012. – 224 с.

Інна Коваль

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розкрито проблеми професійної підготовки студентів педагогічного коледжу. Доведено, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є складною суб'єктно орієнтованою інтегрованою системою. Встановлено, що її функціонування виявляється ефективним і повноцінним за умови взаємодії всіх складників та супровідних чинників: навчальних планів, програм, навчально-методичного забезпечення, системи самостійної та індивідуальної роботи, усвідомлення особистісних соціальних інтересів, розуміння майбутніми вчителями початкової школи мети своєї діяльності й діяльності викладача.

Ключові слова: педагогічний коледж, професійна підготовка, неперервна освіта, професійна підготовка вчителя початкових класів.

Сучасне соціальне замовлення до якості підготовки майбутніх учителів початкової школи визначається глобальними змінами в житті нашої країни, а також модернізацією системи національної освіти та висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів. Необхідність вирішення цього завдання визначається не тільки соціальним замовленням, але й потребами конкретної особистості у самовизначенні й самореалізації в умовах сучасності.

Як зазначає Л. Бірюк «нині, коли інтенсивно здійснюється реформа загальноосвітньої та професійної школи нашої держави як повноправного члена європейського континента, формується система неперервної освіти, необхідно визначити тенденції основних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» [2, с. 195].

Підвищення суспільних вимог до школи, вчителя, змін у змісті і методах його роботи зумовили необхідність докорінної перебудови професійної підготовки майбутнього вчителя. В сучасних умовах переглядають усю систему освіти в Україні, зокрема й педагогічну, яка «здебільшого була спрямована на оволодіння знаннями і вміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечувала професійну підготовленість учителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів і творчого самовдосконалення власної особистості» [10, с. 3].

Для успішної професійної діяльності майбутній вчитель має відповідати певним загальноосвітнім вимогам, володіти певними якостями особистості, педагогічними знаннями і вміннями. Звідси, концептуального переосмислення потребують мета, завдання, зміст та форми і методи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Останнім часом з'явилась низка наукових праць, присвячених

аспектам підготовки вчителів нового покоління. Серед них найбільшої уваги, на нашу думку, заслуговують дослідження В. Кременя, О. Савченко, В. Андрущенко, В. Бондар, М. Вашуленко та ін. Проблеми професійно-педагогічної підготовки у навчальних закладах різних рівнів розкрито в роботах дослідників: Ю. Алексеєв, О. Глузман, В. Курило, В. Липинський, В. Луговий, В. Майборода, І. Прокопенко. Проблему неперервної педагогічної освіти досліджували: О. Владиславлев, Д. Гавра, Ю. Киричков, Л. Коханова, В. Осипов, Ф. Перегудов, С. Сисоева тощо.

Дослідження науковців свідчать про те, що завдання якісної підготовки вчителів початкових класів ще залишається невирішеною проблемою, оскільки реальний рівень підготовки випускника не відповідає потребам практики, тоді як необхідно враховувати, що початкова освіта є сходинкою системи неперервної освіти, успішне проходження якої – умова ефективного розвитку на наступних етапах.

Проблема професійної підготовки студентів педагогічного коледжу потребує окремої уваги.

Національна доктрина розвитку освіти України (2001) наголошує, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти держави, провідним принципом державно-освітньої політики.

Оновлення освіти в країні відбувається з урахуванням тенденцій її розвитку в усьому світі, із урахуванням нового погляду на освіту як становлення особистості, яке пов'язане з усвідомленням того, що її потенційні можливості можуть отримати свій розвиток тільки у процесі професійної підготовки.

Ефективність сучасної педагогічної освіти полягає насамперед у безперервному загальному професійному розвитку вчителя. Це можливо лише за умов багаторівневої підготовки вчителя і ефективного функціонування педагогічних закладів. Перехід на багаторівневу підготовку вчителя вимагає вирішення ряду таких проблем: необхідність реорганізації існуючої мережі вищих педагогічних навчальних закладів; організація і функціонування в Україні єдиної безперервної педагогічної освіти; створення структури багаторівневої підготовки вчителя початкових класів; визначення мети навчання в професійній підготовці вчителя; розробка основ моделі вчителя високої кваліфікації; оцінка соціально-психологічного і професійно-культурного напрямів у підготовці вчителя; визначення завдань і змісту підготовки вчителя у педагогічному закладі в сучасних суспільно-економічних умовах.

Як зазначає Н. Бібік «ключовим у виробленні стратегії змін у професійній підготовці і вдосконаленні вчителя початкових класів має стати узгодження методологічної, змістової, процесуальної складових, що забезпечить безперервність освіти, взаємоузгодженість її ланок і несуперечливу взаємодію» [1, с. 12].

Стає очевидним актуальність категорії неперервності, яка відображає специфічну природу професійної підготовки, що включає в себе цілісну неперервну життєдіяльність особистості педагога до якої входять: «процес

засвоєння змінних знань, умінь і навичок професійної діяльності особистості та доведення їх до рівня переконань на основі самореалізації й освоєного трансформаційного рівня професійних знань при вирішенні проблем, які виникають під час практичної діяльності» [5, с. 13].

На думку І. Колосової «системовірним чинником неперервної професійної підготовки виступає ідея формування спрямованості особистості педагога на неперервну професійну підготовку – перетворення себе для вирішення завдань все досконалішої креативної педагогічної діяльності» [6, с. 36].

Ядром професійної підготовки є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджуючу підготовку спеціалістів [11, с. 7].

Якщо з цих позицій розглянути зміст професійної підготовки вчителя початкових класів, доходимо висновку про його невідповідність цьому положенню.

Початкова освіта, як відомо, є багатопредметною. Сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес з шести освітніх галузей. Кожна з них є обов'язковою, але їх питома вага у початковій освіті різна. По-різному вони розподіляються і на навчальні предмети. Найбільш структурована освітня галузь – «мова і література». Вона передбачає вивчення української мови як рідної, державної, мови шкіл національних меншин та іноземної мови (з 2 класу). Якщо зіставити цей розподіл із переліком предметів, що є у навчальних планах педфаків, і кількістю годин на їх вивчення, очевидно стає недооцінка ролі цього блоку у початковій школі і у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Початкова освіта визначена в Україні як обов'язкова фундаментальна, необхідна для подальшого життя і навчання дитини, як виховна і навчальна діяльність, що органічно поєднує родинне та соціальне виховання, є максимально пристосованою до природних особливостей та індивідуальних здібностей, інтересів, потреб дитини [4, с. 6]. Це знаходить своє відображення у структурі Державного стандарту початкової загальної освіти.

Професійна підготовка педагога в галузі загальної середньої освіти і виховання повинна спрямовуватися на забезпечення уміння кваліфіковано реалізувати ним визначені складові державного стандарту загальної середньої освіти, що охоплюють різноманітні освітні галузі. Вирішення цих завдань залежатиме від того, наскільки ефективним буде процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Вважаємо, що нагальною є потреба оновлення змісту методичної підготовки за принципом цілісності, системності та інтеграції; врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Необхідно змінити існуючу традицію – будь-що забезпечити навантаження усіх викладачів та переорієнтувати кадри на підготовку нових курсів відповідно до нових потреб практики.

Ефективною формою організації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічний коледж, який

відповідає вимогам сучасної моделі неперервної педагогічної освіти.

Основними показниками професійної підготовки в педколеджі є: 1) вихідна (базова) освіта; 2) тривалість навчання; 3) співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою; 4) співвідношення всередині теоретичної підготовки між складом, обсягом і змістом загальнонаукової, загально професійної і спеціальної її частини; 5) клас професійних задач, до яких готується майбутній вчитель; 6) тип організації навчального процесу.

Розглянемо кожен з названих показників.

1. Вихідна (базова) освіта. У педколедж можна вступити як після середньої основної загальноосвітньої школи, так і після закінченої середньої (повної) загальної освіти. Студенти, які вступили на базі 9 класів обов'язково освоюють програму середньої (повної) загальної освіти в інваріантній її частині або до початку реалізації основної освітньої професійної програми, або частково паралельно з нею.

2. Тривалість навчання. Цей показник стандарту рівня освіти визначається вихідною підготовкою і тим обсягом знань, рівнем умінь і навичок, якими має оволодіти випускник, а також методами і формами навчання. У педколеджі тривалість професійної підготовки на базі середньої (повної) загальної освіти складає 4 роки.

3. Співвіднесеність теоретичної і практичної підготовки. У педколеджі практична і теоретична підготовка або однакові, або теоретична дещо перевищує практичну і складає біля 60 %.

4. Співвіднесення між загальнонауковою, загальнопрофесійною і спеціальною підготовкою в рамках теоретичного навчання. У педколеджах студенти отримують певні загальнонаукові знання, які базуються на середній (повній) загальній освіті. Основи наук найчастіше інтегруються із спеціальними предметами. Наприклад, методика навчання української мови, методика навчання математики.

5. Клас професійних завдань, вирішення яких здійснюється у процесі практичної підготовки. Специфіка задач майбутнього вчителя початкових класів педколеджу полягає в тому, що це в основному інтелектуальні завдання, в основному діагностичні, які потребують аналізу ситуації і вибір рішення із певної кількості можливих варіантів, наперед зумовлених. Тому в педколеджі студент оволодіває набором інтелектуальних умінь, які використовують в умовах відносної свободи вибору рішень, що передбачає пошук більш ефективного.

6. Тип організації навчального процесу. У цьому випадку ми розуміємо співвідношення теоретичної і практичної складових, аудиторної і позааудиторної роботи, варіативної та інваріативної частини. У педколеджах теоретична підготовка складає 55,2 %, практична – 44,8 %, варіативна – 82,9 %, інваріативна – 17,1 %.

О. Мілютіна виділяє у моделі випускника педколеджу три рівні підготовки: освіченості, кваліфікації, професіоналізму. Кожен з рівнів характеризується певними вимогами до вмінь і навичок в галузі

дослідницької діяльності. Рівень освіченості вимагає від майбутнього вчителя: бути здатним до системних дій в професійній ситуації; до аналізу і проектування своєї діяльності; самостійних дій в умовах невизначеності. Рівень професіоналізму визначає наявність у майбутнього вчителя вміння: аналізувати, планувати і здійснювати цілісний педагогічний процес на основі аналізу і оцінки досягнутого рівня розвитку, навченості і вихованості дітей; вивчати на основі спостережень особистість дітей, виявляти їх утруднення і надавати їм допомогу [9, с. 115].

Л. Бірюк доводить, що «тепер при підготовці кадрів у педколеджі основні зусилля спрямовані не на засвоєння певного обсягу знань та умінь, необхідних для навчання й виховання підростаючого покоління, але й на формування вільної й відповідальної особистості потенційних учителів, вихователів, викладачів, що володіє загальною культурою, прогресивним світоглядом, моральною свідомістю, громадянською відповідальністю та професійною компетентністю» [3, с. 28].

Отже, в сучасних умовах необхідний такий вчитель, який володіє високою професійною компетентністю, універсальними підходами до педагогічної діяльності, здатний швидко адаптуватися до змінних умов і здійснювати свою професійну діяльність в початковій школі. Реалізація цього завдання залежить від професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педколеджі, що і має визначити успіх професійної діяльності.

Саме тому, готуючи майбутніх вчителів початкової ланки освіти, Т. Мандрико, Н. Михайленко в першу чергу дбають, щоб це був вчитель творчий, здатний бути провідником дитини і її самопізнання та саморозвитку [8, с. 228].

Для успішного здійснення професійної підготовки студентів педколеджів необхідно щоб:

- знання, які здобуваються, а також умови навчальної діяльності, допомагали молодій людині визначитися з вибором напрямку свого подальшого професійного становлення в вузі;
- у навчально-виховному процесі у студентів в основному закінчилося їх професійне самовизначення, тобто сформувався ставлення до себе як суб'єкта власної професійної діяльності;
- студенти не тільки засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні уміння і навички, але і міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності;
- вони були готові до входження в нову, професійну систему взаємовідносин, впевнено почували себе у виробничій сфері, що зумовлюється сформованими на достатньо високому рівні професійними якостями особистості і навичками соціального і професійного спілкування.

І. Колосова у своєму дослідженні у якості однієї з умов ефективної професійної підготовки розглядає актуалізацію досвіду студентів, тобто потребовість певних знань і трансформацію їх в конкретній дії. На думку автора актуалізація досвіду допоможе успішно вирішувати завдання

професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме, буде сприяти:

- усвідомленню майбутніми учителями сенсу професійної діяльності;
- усвідомленню студентами способів здійснення професійної діяльності;
- формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності на основі творчого підходу [6, с. 76].

У процесі професійної підготовки студентів педколеджу Г. Ларіонова виокремлює такі закономірності:

1) формування професійної діяльності студентів по застосуванню знань, що включає інтелектуальний розвиток в межах професійної спрямованості навчальних дисциплін, основним компонентом якої є організація самостійної роботи студентів по вирішенню навчально-професійних завдань;

2) рівень інтелектуального розвитку студентів на основі професійної спрямованості – поліноміальна функція, що визначається: сприйняттям проблемних ситуацій в навчально-пізнавальній, навчально-професійній і професійній діяльності і здатністю до її вирішення; формуванням логіки мислення; успішністю адаптації навчально-пізнавальної діяльності студентів до навчально-професійної і професійної діяльності; здатністю впорядковувати знання, дії, діяльності з метою створення будь-яких заданих структур, чи формуванням організаційно-управлінських умінь майбутнього спеціаліста; формуванням навчальної, професійної мотивації, професійного самовизначення;

3) формування умінь самостійного вирішення професійних завдань, застосування знань в професійній діяльності відбувається поетапно і функціонально зумовлено змістом і структурою навчально-професійного завдання;

4) засвоєння студентами діяльності по застосуванню знань у вирішенні професійних завдань починається із сприйняття відповідної орієнтованої основи дій процесу вирішення, засвоєння алгоритмів вирішення і різних проблемних ситуаціях і в подальшому проявляється у самостійному їх застосуванні, у створенні нових методів і алгоритмів вирішення прикладних завдань, в творчості;

5) у процесі вирішення відбувається цілеспрямоване впорядкування, структурування навчальної інформації, і в результаті, створення таких інформаційних структур, які відповідають необхідному професійному інтелекту випускника [7, с. 6].

Відзначимо, що у відповідності з цими закономірностями вся різноманітність форм і методів, що реалізують навчання в коледжі, має інтегруватися на основі загального цільового підходу, що орієнтує створення інновацій в професійному навчанні на аналіз відношення доцільності в еквівалентних (тобто здатних досягати однакового кінцевого результату незалежно від вихідних умов), у тому числі і навчальних

системах. Тобто, основною метою навчальних систем, будь-яких інноваційних методів роботи викладача коледжу має стати формування спрямованості студентів до певного виду фізичної чи розумової праці. Велике значення при цьому має практичне навчання, в умовах якого формується система загальних інтелектуальних і практичних умінь і навичок, що складають основу багатьох методів конкретної діяльності. Практичне навчання, що має творчий характер, має найбільш сприятливі умови для формування професійних інтересів і намірів, коли студенти отримують можливість навчитися творчому застосуванню отриманих знань, набути досвіду їх самостійного отримання.

В якості шляхів здійснення індивідуального підходу до професійної підготовки пропонуємо: індивідуалізовані програми навчання, індивідуальне наставництво, навчання, побудоване на основі семінарів, що сприяють розвитку рефлексивного мислення тощо. На цій основі виокремлюємо такі тенденції вдосконалення професійної підготовки студентів:

- психолого-педагогічну і соціологічну спрямованість змісту педагогічної освіти;
- практичну підготовку майбутнього вчителя до спілкування на основі тренінгових занять;
- реформування педагогічної практики;
- використання практико-орієнтованих форм навчання: мікрвикладання, моделювання навчальних ситуацій, аналіз відеофрагментів уроків;
- використання інформаційних технологій;
- зростання питомої ваги самостійної підготовки студентів.

Розглянутий досвід та проведений аналіз, дозволяє визначити такі умови модернізації професійної підготовки вчителя початкових класів в системі вищої педагогічної освіти:

- вивчення і врахування позитивного досвіду реформування професійної підготовки вчителя початкових класів у вузах України та за рубежом як перспектива його творчого використання;
- розробка теоретичної моделі діяльності і особистості вчителя початкових класів нового типу;
- обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів в процесі навчання в педколеджі;
- розробка моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів в процесі професійної підготовки;
- виявлення педагогічних умов, які лежать в основі ефективного реформування навчального виховного процесу;
- мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутньому вчителю індивідуальної освітньої

стратегії.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів – ця складна суб'єктно орієнтована інтегрована система, і її функціонування виявляється ефективним і повноцінним за умови взаємодії всіх складників та супровідних чинників: навчальних планів, програм, навчально-методичного забезпечення, системи самостійної та індивідуальної роботи, усвідомлення особистісних соціальних інтересів, розуміння майбутніми вчителями початкової школи мети своєї діяльності й діяльності викладача.

Складність завдання педколеджу – у вдосконаленні переходу до якісно нового типу вчителя: від виконавчого-до творчого, від репродуктивної подачі знань – до їх продукування, від педагогіки соціалізації – до педагогіки культурної творчості. Цей перехід означає гуманізацію свідомості педагога, який здатний до розуміння і будівництва розвивального навчального діалогу з нею. Досягнення вчителем власної особистості, зрілості визначається готовністю до самостійної ціннісної орієнтації, умінням будувати спілкування з людьми і досягати взаєморозуміння, здатності до самоаналізу і моральної корекції, володінням цілісною, науково обґрунтованою і гуманістично усвідомленою картиною світу і людини в ній.

Мета педагогічного комплексу в цих умовах – сформувати особистість педагога-професіонала, який вільно орієнтується в системах сучасних знань про світ і людину в ньому, здатного до самостійного вибору шляхів навчання свого предмета, здатного до розуміння особистісної унікальності дитини і співпраці з нею. Означена мета досягається побудовою багаторівневої, поліваріантної, відкритої, саморозвивальної системи навчання яка передбачає значну кількість освітніх маршрутів і можливість вибору рівнів, форм, темпів і ритмів засвоєння освітніх програм.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні загальної методологічної основи, визначенні конструктивних принципів проектування цілісного освітнього процесу і окремих освітніх програм у педагогічному коледжі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 23–25 квітня 2001 р. – Полтава, 2001. – С. 12–13.
2. Бірюк Л. Нові підходи до професійної підготовки майбутнього учителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали міжнародної науково-методичної конференції (до 170-річного ювілею). – 1–2 квітня. – Київ, 2004. – С. 195–198.
3. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього

- вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-дидактичний аспект) : навч. посібник / Л. Я. Бірюк. – К. : Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.
4. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого ВНЗ : монографія / О. М. Галус. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – 473 с.
 5. Дьячкова В. В. Региональный университетский педагогический комплекс как организационная форма подготовки учительских кадров : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Дьячкова Валентина Вячеславовна. – Тула, 2005. – 216 с.
 6. Колосова И. В. Формирование культуры педагогического общения будущих специалистов дошкольного образования в комплексе «педколедж-педвуз» (спец. 031100.00 – педагогика и методика дошкольного образования) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Колосова Ирина Викторовна. – Челябинск, 2005. – 168 с.
 7. Ларионова Г. А. Психолого-педагогические аспекты преемственности в системе «колледж – вуз»: В помощь преподавателю / Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО. – Челябинск, 2002. – 19 с.
 8. Мандрико Т. В. Інноваційні підходи до формування професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи на заняттях педагогіки / Мандрико Т. В., Михайленко Н. В. // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали міжнародної науково-методичної конференції (до 170-річного ювілею). – 1–2 квітня. – Київ, 2004. – С. 228–230.
 9. Милютин О. В. К вопросу организации научно-исследовательской работы студентов на этапе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов / О. В. Милютин // Реализация непрерывного педагогического образования: колледж – вуз : материалы второй региональной научно-практической конференции, г. Барнаул, 18–19 февраля 2003 г. / ред. кол. Н. Н. Лукьянова, О. Н. Киселева и др. – Барнаул : Изд-во Барнаульского педуниверситета, 2003. – С. 115–118.
 10. Пащенко В. О. Професійна підготовка вчителя / В. О. Пащенко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 23–25 квітня 2001 р. – Полтава, 2001. – С. 3.
 11. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 23–25 квітня 2001 р. – Полтава, 2001. – С. 5–9.

УДК 371.134:784.4

Олена Козіна

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті аналізується історико-культурний досвід щодо використання пісенно-обрядового фольклору в навчально-виховному процесі педвузів. Зроблено аналіз і акцентовано на значенні, можливостях, основних цінностях фольклору: історичному, світоглядному, виховному, моральному, естетичному, креативному. Обґрунтовано виховні можливості і цінності, що закладені в українському музичному фольклорі, які допоможуть здійснити завдання сучасної вищої освіти у вихованні людини, яка може творчо використовувати ціннісний потенціал музичного фольклору у виховній практиці.

Ключові слова: *пісенно-обрядовий фольклор, процес підготовки вчителя музики, цінності українського музичного фольклору.*

Серед загальнонаціональних культурних цінностей, таких як мова, живопис, прикладне мистецтво, архітектура та інші, особливе місце належить українському фольклору. Кожна сторона української землі пишається своїм щедрим вкладом у скарбницю народної пісенності. Народна пісня є одним із найбільш популярних жанрів музичного мистецтва. В українській пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання у дусі високої духовності та моралі. Тому українська народна пісня стає основою музичного матеріалу на уроках музики в загальноосвітніх школах і, відповідно, при формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. Важливою ланкою виховання творчої особистості вчителя є його залучення до культури свого народу.

Цінності музичного фольклору співпадають із виховними завданнями сучасного суспільства, із процесами підготовки творчої особистості майбутнього вчителя. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) передбачає: «...створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій» [1, с. 44].

Музично-пісенна культура споконвіку була невід'ємною частиною життя українців. Свідченням того є розмаїття жанрів та тематика народної музичної творчості: думи, пісні-хроніки та балади, пісні про кохання і родинне життя, колискові, жартівливі, пісні-таночки й приспівки до них, коломийки, козацькі, рекрутські, чумацькі, пісні про панщину, пісні неволі й боротьби тощо. Народна музично-пісенна творчість своєю структурою, діапазоном мелодій, ритмів, складом може дати характеристику регіону, де

було складено пісню.

Український фольклорист, композитор Ф. Колесса вважав що з усіх галузей народної творчості найбільш характерною для духу українського народу є його народна музика. «Український народ, обдарований вже від природи тонким музичним почуттям і незвичайною співлюбністю, виливає у музиці свою сердечну, з глибин душі пливучу сповідь» [4, с. 248].

В сучасній педагогічній науці проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, зважаючи на невичерпність віками сформованого музичного потенціалу українців, стає однією з ключових і викликає потребу нового, поглибленого підходу до музичного виховання і навчання майбутніх вчителів-музикантів.

Система використання пісенно-обрядового фольклору в навчально-виховному процесі розроблялася давно, вона привертала увагу відомих педагогів минулого О. Духновича, М. Леонтовича, М. Лисенка, М. Вербицького, М. Максимовича, Д. Січинського, П. Сокальського, С. Русової, К. Стеценка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. і залишається актуальною на сучасному етапі, потребуючи подальшого теоретичного та експериментального дослідження.

Питання про роль української народної пісні в духовному житті народу знайшли відображення у наукових працях сучасних дослідників і визначіні як джерело пам'яті народу, духовний його набуток, дієвий засіб формування національної самосвідомості суспільства (А. Авдієвський, О. Дей, С. Мишанич, Г. Нудьга, М. Стельмахович, М. Дмитренко, А. Іваніцький, О. Правдюк ін.), та, зокрема, у школярів і студентів (С. Горбенко, Ю. Мандрик, О. Отич, І. Таран, В. Юцевич та ін.). Їхні праці підтверджують необхідність використання українського фольклору з навчально-виховною метою у дошкільні, в усіх ланках школи, у навчанні та вихованні молоді. Використання народної музичної творчості у навчально-виховному процесі у вищих навчальних закладах досліджували С. Домбровський, Г. Іванюк, С. Крамська, В. Костів, О. Неживий, О. Отич, О. Ростовський, Р. Скульський, Г. Сутрина, Н. Чернуха, які пропонують різні підходи щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців.

Незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень, які було проведено в галузі музичної освіти, проблема пізнання українського фольклору, що виступає однією з характеристик формування педагога-музиканта в процесі фахової підготовки студентів педагогічних закладів освіти, є актуальною.

Метою даної статті є розкриття педагогічного процесу з формування музиканта-професіонала на основні усвідомлення цінностей українського музичного фольклору та їх вплив на виховання творчої особистості майбутнього фахівця музичного мистецтва.

Використання композиторами та вокальними педагогами народної пісні у справі музично-естетичного виховання молоді – важливе досягнення музично-педагогічної думки в Україні кінця XIX – початку XX ст. Саме в цей період українськими митцями та вченими народна

пісенність розглядається як основа культури всебічно розвиненої особистості, як джерело духовної культури народу.

Народна пісня як засіб естетичного виховання, починаючи зі шкільного етапу, широко репрезентується у спадщині видатних педагогів та діячів освіти. Під народно-пісенною культурою ми розуміємо складне та поліфункціональне явище, в якому через пісню та її соціальне функціонування зберігаються та збагачуються духовні цінності народу, які передаються від покоління до покоління.

М. Лисенко закладає основи естетичного виховання молоді. В основу своїх посібників для школи композитор поклав кращі зразки української пісні. Естетичні аспекти притаманні й педагогічній спадщині Ф. Колесси. Палкий шанувальник і натхненний поет рідної пісні М. Леонтович послідовно дотримувався визначальної її ролі у справі музично-естетичного виховання молоді як найправдивішого за своєю естетичною сутністю життєвого явища. Він вважав, що завдяки виконанню народних пісень, в учнів виховуються естетичні почуття, художній смак, зміцнюється музична слухова пам'ять.

К. Стеценко, закладаючи методичні основи музичного виховання в Україні, наголошував, що спів має велике виховне значення у справі розвитку духовної природи дитини.

Вивчаючи зразки українського пісенного фольклору студент поступово осмислює жанр, характер, зміст, форму, ідейне навантаження музичного твору, історичні аспекти його виникнення, розвитку, становлення, осучаснення.

Слід підкреслити, що у визначенні поняття «пісенно-обрядовий фольклор» відомий вчений, фольклорист, мистецтвознавець А. Іваніцький відзначав, що «фольклор, якщо брати широко, складається не тільки із видів народного мистецтва..., а й увібрав естетичний, моральний, правовий, світоглядний досвід сотень поколінь» [3, с. 7].

Отже, звернення до фольклору дає змогу формувати світоглядну позицію майбутнього вчителя, його національну свідомість, формує переконання в тому, що фольклор – частка історії народу, історії його культури. Виховна цінність народної музичної творчості виявляється в її покликанні формувати емоції, почуття, поведінку людей, риси характеру, ідеали. Моральна цінність народної музичної творчості полягає в тому, що ідеї духовності, моральні норми, завдяки образним музичним творам, дають змогу усвідомлювати загальнолюдські норми поведінки, формують у молоді стереотипи поведінки, звички, що регламентують певні норми життя. Однією з цінностей фольклору є естетична. Художньо-естетичне пізнання музичного фольклору активізує розвиток творчого потенціалу, розуміння прекрасного, сприяє вихованню високодуховної особистості. З використанням українського фольклору у вихованні особистості відбувається активне включення до реальної людської діяльності і спілкування. Поєднання у фольклорі творчої та репродуктивної діяльності сприяє формуванню творчої особистості. Таким чином, креативна цінність прони-

зує усі жанри українського музичного фольклору і прослідковується у всіх видах художньо-творчої діяльності: сприйманні, відтворенні, виконанні.

Особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається на вчителя музики, який засобами української музичної культури спроможний ефективно формувати національну самосвідомість учнів, впливаючи не тільки на інтелектуальну, а й на емоційну сферу особистості.

Використання пісенно-обрядового фольклору в процесі професійного формування вчителя музики піднімають актуальність питання розробки методик, що сприятимуть глибшому засвоєнню музично-педагогічних знань на основі комплексного вивчення національного матеріалу в процесі навчання, а також практичної підготовки щодо його використання, сприяють активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики, розвитку їх музично-естетичних уявлень, підвищенню загального рівня музично-естетичної культури, формуванню відповідним чином їх моральних переконань.

Формування національної орієнтації в процесі фахової підготовки студентів відділення музичного мистецтва тісно пов'язане з подальшим розвитком системи музично-естетичного виховання школярів. Тому для забезпечення ефективної роботи випускників музично-педагогічного факультету гостро постає питання про використання матеріалу вітчизняного пісенно-обрядового фольклору не тільки в системі педагогічної підготовки, але й безпосередньо у школі.

Обґрунтувавши взаємозв'язок і взаємозалежність між опануванням студентами українською народнопісенною культурою та вихованням у них національної самосвідомості, слід дотримуватися системи цілеспрямованого і послідовного збагачення змісту музично-педагогічної освіти цінностями української народнопісенної культури, що сприятиме вихованню національної самосвідомості особистості майбутніх учителів музики. Основними її компонентами є :

– поглиблене вивчення і залучення до навчально-виховного процесу спецкурсу «Українська народна музична творчість», який сприяє системному викладанню українознавчого музичного матеріалу, глибокому засвоєнню студентами народнопісенної культури українського народу, усвідомленню пізнавальної, виховної, розвиваючої, культуротворчої функцій української народної пісні;

– збагачення змісту нормативних музично-педагогічних дисциплін цінностями української народнопісенної культури (історія української музики, хорознавство, хоровий клас, диригування, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, постановка голосу, основний і додатковий музичний інструмент, методика музичного виховання та ін.);

– розширене використання студентами української народнопісенної культури у позанавчальний час: виконавській діяльності (солісти, ансамблі, хори), роботі художньо-творчих об'єднань, наукових гуртків, фольклорній практиці, самовираженні в музичній творчості, науково-педагогічних дослідженнях, творчих конкурсах на краще виконання

української народної пісні, мультимедійних презентаціях творів, інсценізаціях тощо;

– оволодіння студентами методикою музичного виховання школярів на національних засадах, зокрема за програмою поглибленого вивчення учнями початкових класів творів української народнопісенної музики;

– залучення студентів до впровадження цінностей української народнопісенної культури в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи при виконанні завдань педагогічної практики та проведенні музично-виховної роботи з учнями.

Система цілеспрямованого і послідовного збагачення змісту музично-педагогічної освіти цінностями української народнопісенної культури забезпечить позитивну динаміку зростання основних показників національної самосвідомості майбутніх учителів музики, зокрема почуття національної спільноти й ідентичності.

Отже, проблема формування професіоналізму майбутнього музиканта-педагога в умовах педагогічного процесу засобами використання музичного фольклору залишається актуальною для викладачів і науковців. Впровадження цінностей народнопісенної культури до змісту музично-педагогічної освіти сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема розвитку їхньої активності щодо опанування українською народнопісенною культурою, творчого використання набутих знань, умінь і навичок у соціокультурній та педагогічній діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку нових методів та форм впровадження української народнопісенної культури в навчально-виховний процес музично-педагогічних закладів з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Дей О. Народно-пісенні жанри / О. І. Дей. – К. : Музична Україна, 1977. – 107 с.
3. Іваніцький А. Український музичний фольклор / А. Іваніцький. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 320 с.
4. Колесса Ф. Музикознавчі праці / Ф. Колесса ; підг. до друку, вступ С. Й. Грици. – К. : Наукова думка, 1970. – 592 с.
5. Крамська С. Г. Вітчизняна народнопісенна спадщина як фактор формування національно-музичної культури майбутнього вчителя музики / С. Г. Крамська // Актуальні проблеми теорії музики та музичного виховання : збірник наукових праць. – К. : КДУКіМ, 1998. – С. 47–50.
6. Осипець Р. Українська народна пісня – основа музичного виховання / Р. Осипець // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 3. – С. 6–9.
7. Швидків Г. Р. Українські народні пісні та романси в курсі постановки голосу / Г. Р. Швидків. – Рівне, 2006. – 130 с.

Вікторія Полехіна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті розглядаються окремі аспекти ефективності підготовки майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства, які задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки та його освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Проаналізований зміст поняття «засоби педагогічного краєзнавства» «підготовка майбутнього соціального педагога».

Ключові слова: Педагогічне краєзнавство, засоби педагогічного краєзнавства, підготовка майбутнього соціального педагога, Державний галузевий стандарт, освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння.

Характерне для сьогодення оновлення всіх сфер соціального життя України значною мірою вплинуло на освіту, адже перетворення нашої країни на розвинену, самостійну й цивілізовану європейську державу неможливе без побудови такої моделі підготовки майбутнього педагога, яка б забезпечувала надалі цілеспрямоване формування готовності молодого покоління до вирішення завдань соціально-економічного відродження суспільства.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної підготовки майбутнього фахівця, проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами педагогічного краєзнавства потребує подальшого дослідження.

Вирішення проблеми кадрового забезпечення, професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України є одним із основних завдань вітчизняної соціально-педагогічної науки. Система загально- та спеціально-наукових знань, умінь та навичок соціального педагога є теоретично обґрунтованою і реалізується шляхом впровадження єдиного комплексу навчальних дисциплін, відображених у програмі підготовки, що базується на Державному галузевому стандарті за напрямом «Соціальна педагогіка», яку можна підсилити, використовуючи знання з педагогічного краєзнавства.

Нині науковцями частково розроблено базові положення змісту практичної підготовки соціального педагога, обґрунтовано важливе значення психолого-педагогічної підготовки до практичної діяльності, проаналізовано досвід підготовки соціальних педагогів за кордоном. Ці

роботи розкривають окремі аспекти практичної підготовки соціальних педагогів. Питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників присвячені праці учених-педагогів І. Козубовської, В. Поліщук, К. Шендеровського та ін.

Вивчення ролі педагогічного краєзнавства у підготовці майбутніх фахівців має своє висвітлення у дослідженнях, здійснених такими сучасними науковцями, як А. Аптікієв, Г. Гуменюк, С. Кривов, В. Матіяш, Н. Побірченко, Н. Рудницька, Л. Семеновська, О. Терьохіна та ін.

Результати аналізу наукової літератури та стану підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах свідчать, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами педагогічного краєзнавства не знайшла належного висвітлення в працях науковців, хоча педагогічне краєзнавство є важливим компонентом процесу професійної підготовки, системи спеціальних знань, умінь, навичок. Суттєву допомогу в розв'язанні цих питань може надати вивчення та творче вдосконалення досвіду роботи з підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери, який накопичено в Україні, що є основним предметом вивчення педагогічного краєзнавства.

Метою публікації є висвітлення ефективності підготовки майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства, виходячи з переліку професійних умінь, представлених вимогами Державного галузевого стандарту підготовки фахівця з соціальної педагогіки та його освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Розглянемо термін «педагогічне краєзнавство», хоча у сучасній педагогічній науці немає єдиного визначення. Не введено його в реєстр фахових словників («Український педагогічний словник» С. Гончаренка, «Педагогічний словник» за ред. М. Ярмаченка), у яких тільки знаходимо дефініцію краєзнавства шкільного [3, с. 133]. Відзначимо також, що у тлумачному «Словнику української мови» педагогічний аспект дещо завуальований: Краєзнавство – вивчення історії, географії, економіки, етнографії тощо певної місцевості [9, с. 319]. Спеціальне термінологічне визначення, запропоноване педагогами, усуває цей недолік. Так, В. Матіяш вважає, що педагогічне краєзнавство – «це наука про закономірності навчання та виховання молодого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських, адміністративно-керівних кадрів» [4, с. 50].

Російський учений А. Аптікієв вважає педагогічне краєзнавство водночас галуззю і загального краєзнавства, й історико-педагогічного знання про особливості розвитку педагогічної культури краю, пізнання, збереження та використання її цінностей у практичній діяльності вчителя [1, с. 41].

На думку Н. Побірченко, педагогічне краєзнавство – це галузь історико-педагогічного знання про особливості розвитку освіти, науки,

педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів [7, с. 85].

Для визначення дефініції «засоби педагогічного краєзнавства» варто з'ясувати, що розуміють під поняттям «засіб». Під «засобом» у філософії розуміється все те, що використовує людина в процесі наближення до мети. Роль засобу може виконувати будь-який об'єкт навколишньої дійсності: предмети і цінності матеріальної культури, природні явища, досягнення науки і техніки, жива і нежива природа; різноманітні види діяльності, людина і групи людей, знакові символи [5, с. 56].

Під засобами педагогічної діяльності розуміють усі види діяльності вихованця (гра, праця, спілкування, навчання тощо), способи і прийоми, за допомогою яких здійснюється навчально-виховний процес [8, с. 52].

Врахувавши різні підходи до трактування засобів як педагогічної категорії, ми уточнили сутність категорії «засоби педагогічного краєзнавства».

Засоби педагогічного краєзнавства – це джерела, що містять інформацію про розвиток освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, які використовують з метою збереження, творчого використання та популяризації регіонального педагогічного досвіду.

Для подальшого дослідження варто з'ясувати, у чому полягають особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Соціальний педагог – спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності. Він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [6, с. 24].

Підготовку майбутнього соціального педагога дослідниця Р. Вайнола розглядає як сукупність трьох блоків. Ці блоки включають в себе: **знання** про сутність праці соціального педагога, про психологічні й вікові особливості клієнтів, про задачі й засоби спілкування, дотримання норм професійної етики, педагогічну емпатію, уміння комунікативної презентації, атаки, взаємодії; педагогічні **вміння** (уміння відбирати, групувати й поновлювати методичні матеріали, уміння проводити педагогічну діагностику, прогнозування; уміння добирати методи, засоби й форми соціально-виховного впливу, які є адекватними до потреб і проблем клієнтів, уміння ставити проблему й досліджувати її); професійні **педагогічні позиції** (самодіагностику, педагогічну рефлексію, педагогічне мислення); професійно важливі **рис** **особистості** (педагогічну ерудицію й освіченість, інтуїцію, імпровізацію, спостережливість й педагогічний оптимізм) [2, с. 367].

Процес формування системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу регламен-

тується низкою нормативних документів, в яких відображено цілі освітньо-професійної підготовки, предмет діяльності майбутнього соціального педагога, визначено головні функції та вимоги до фахівця, його місце в структурі господарства держави є освітньо-кваліфікаційна характеристика. Основним таким документом виступає Державний галузевий стандарт підготовки фахівця [10].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце бакалавра з соціальної педагогіки в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця, що розробляється у сферах праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – бакалавра з педагогічного напрямку, а також державні вимоги до особистісних і професійних якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування «Соціальний педагог».

Державний галузевий стандарт підготовки фахівця з соціальної педагогіки поширюється на органи управління вищою освітою, вищі навчальні заклади, міністерства, відомства, асоціації, підприємства, організації різних форм власності, де готуються або працюють фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за спеціальністю – «Соціальний педагог».

Проаналізувавши професійні функції, що задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки (гностична, комунікативна, організаційна, діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна), із загального переліку добирали лише ті, зміст яких відповідає завданням професійного розвитку майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства.

Дослідивши зміст вказаних умінь, зробили висновок, що деякі з них необхідні одразу для реалізації декількох завдань. Зокрема, уміння типу використовуючи знання з історії України та історії педагогіки за допомогою першоджерел, сформувані у ході практичних занять вміння доводити, аналізувати світовий досвід як підґрунтя розвитку виховання в Україні, необхідне для типової задачі 1.1. Систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти; 1.2. Вивчати соціально-педагогічний досвід колег та досвід роботи у соціальній сфері; 1.6. Аналізувати і оцінювати зміст виховного матеріалу [10].

Уміння, яке полягає у вивченні провідної ролі педагогічної спадщини науковців, педагогів, під час лекційно-семінарських занять та вмінні виявляти їхні провідні ідеї та їх вплив на педагогічний процес

загалом та сучасну значущість їх спадщини реалізується у задачі 1.6. Аналізувати і оцінювати зміст виховного матеріалу та 5.4. Виявляти особливості прогнозування різних напрямів діяльності гностичної та прогностичної функції відповідно.

Варто відзначити, що є уміння, які зустрічаються одноразово, але суттєво підкреслюють значущість педагогічного краєзнавства у професійній підготовці майбутнього соціального педагога. Наприклад: використовуючи історикопедагогічні знання про становлення і розвиток освіти часів існування Радянської влади, вивчаючи особливості організації виховного процесу в історично обумовлені проміжки часу, повинен вміти виокремити основні тенденції, структуру та її елементи методом системного аналізу із застосуванням першоджерел (уміння СВ.Е.39.ПП.Р.0889) задачі 7.3. Диференціювати обов'язки сім'ї, школи, виховних інститутів соціалізації особистості; використовуючи наукову літературу з педагогіки та психології, шляхом дискусійного обговорення студентами методів виховання у сім'ї формувати вміння оцінювати позитивні і негативні сторони застосування тих чи інших методів виховання у сім'ї (уміння ПФ.Е.44.ПР.Н.0958) типової задачі діяльності; 8.4. Використовувати методи заохочення та покарання на засадах гуманізму [10].

Визначаючи питому вагу умінь, які безпосередньо спрямовані на професійний розвиток майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства відносно загальної кількості професійних умінь, визначених галузевим стандартом, ми зробили узагальнений висновок.

У загальному переліку професійних умінь, визначених Державним галузевим стандартом, питома вага професійних умінь, що відповідають завданням професійного розвитку майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства, виявилася несуттєвою, що становить 9,5 %. Проте визначається певна неоднорідність показників. Так, найбільш кількісні значення, що відповідають завданням професійного розвитку майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства, визначено в проявах таких умінь: здобувати знання, необхідні для професіонала, вивчати соціально-педагогічний досвід колег та досвід роботи у соціальній сфері, аналізувати і оцінювати зміст виховного матеріалу, впроваджувати нові педагогічні технології, різні форми інновацій у соціально-педагогічному процесі. У характеристиці окремих професійних умінь краєзнавчий компонент компонент не виявлено [10].

Отже, підготовка майбутніх соціальних педагогів засобами педагогічного краєзнавства, на наше переконання, є спеціально організований процес навчання та виховання фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності, що спрямований на оволодіння професійними знаннями, формування умінь та навичок шляхом використання краєзнавчих джерел.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аптикиев А. Х. Развитие творческой индивидуальности студента средствами педагогического краеведения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Аптикиев Альберт Хуснутдинович. – Оренбург, 2004. – 184 с.
2. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове видання / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство як фактор удосконалення вузівської професійної підготовки фахівця / В. В. Матіяш // Актуальні проблеми розбудови національної освіти : зб. науково-методичних праць. – Київ, Херсон : ХДП, 1997. – С. 105–107.
5. Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н. Р. Кузьминой]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : навч. посібник / Л. І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 139 с.
7. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект / Н. С. Побірченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 79–86.
8. Слостенин В. А. Педагогіка : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 4. – 840 с.
10. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр» за спеціальністю 6.010100 «Соціальний педагог».

Леся Станчук

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧІВ ЦИКЛОВОЇ КОМІСІЇ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті подані теоретичні положення, методичні аспекти, практичні рекомендації щодо формування та розвитку організаційної культури ВНЗ на прикладі викладачів циклової комісії суспільних дисциплін. Представлений перелік основних якостей та здібностей базових для особистості як носія організаційної культури. Виділено ряд методів підтримки та зміцнення організаційної культури педагогічного колективу.

Ключові слова: організаційна культура, корпоративна культура, вищий навчальний заклад, професійне становлення, професіонал, методи, фактори.

На наш погляд, створення умов для набуття освіти, відповідної сучасним критеріям, лежить в площині формування організаційної культури вищого навчального закладу, спрямованої на формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості та її духовності.

Організаційна культура як активний елемент управління повинна перебувати в гармонії з місією та цілями ВНЗ. Вона як стратегічна домінанта, є не тільки системоутворюючою, але й соціально значимою у забезпеченні ефективної роботи ВНЗ завдяки взаємодії компонентів «стратегічної» тріади (стратегічне управління організацією – стратегія управління персоналом – ефективна організаційна культура) та при розробленні варіантів розвитку ВНЗ України у змінних ринкових умовах.

Питання організаційної культури знайшли широке відображення в працях із загального менеджменту. Вони розглядалися в роботах Л. Вінокурова, О. Віханського, І. Грошева, П. Ємельянова, І. Забірової, А. Званковського, Є. Ільїна, Л. Карташової, В. Козлова, Т. Комісарової, Н. Левкіної, В. Маслової, А. Наумова, В. Парахіна, А. Петровського та ін. Слід також виділити наукові праці таких зарубіжних авторів, як Ф. Ж. Гуїяр, Дж. Н. Кемі, Д. Коллінз, А. Маслоу, М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Р. Олдкорн, Б. Саймон, Р. Френкін, С. Чоудхарі, Е. Шейн та ін. Разом із тим роль організаційної культури в розвитку сфери освіти висвітлена сьогодні значно менше. Перш за все – це роботи С. Клепка, Г. Костюка, Д. Лихачова, Н. Побірченко, В. Сухомлинського, К. Ушакова, А. Фурмана, В. Ясвіна та ін. [1].

Метою статті є висвітлення ролі організаційної культури у діяльності ВНЗ. Акцентування уваги на необхідності поглиблення професійної підготовки викладачів як умови успішної професійної діяльності.

Розвиток ВНЗ, його конкурентоздатність залежать від успішності адаптації до зовнішніх умов, що в наш час дуже швидко змінюються.

Психологічним фактором, що впливає на ефективність процесу адаптації, виступає організаційна культура навчального закладу. Організаційна культура є основою існування організації. Твориться часто вона підсвідомо, проте результат цього творення завжди переломлюється через призму раціонального. Що ж таке організаційна культура? 1. Організаційна культура – це сукупність норм, цінностей, якими керуються члени організації. Вона охоплює в собі ієрархію засад, винагород, розвитку кар'єри, лояльності і влади, взаємне ділове співробітництво; 2. Організаційна культура охоплює величезну кількість неписаних правил в організації, які непомітно були впроваджені і постійно підтримуються керівництвом для забезпечення ритмічної праці членів цієї організації; 3. Організаційна культура – це сукупність цінностей, традицій, прагнень, переконань, позицій і т.д., які є творчістю організації і свідомо підтримуються неформальними структурами через систему обрядів, ритуалів, взірців [2]. В своїй роботі ми виходимо з визначення організаційної культури Ю. Г. Семеновим, що розглядає її як «існуючу на рівні колективної свідомості і іманентно притаманну організації систему соціально допустимих моделей, зразків внутрішньогрупової життєдіяльності (формальних і неформальних правил та норм ділової поведінки, цінностей, що колективно розділяються, моральних принципів, звичаїв і традицій), яка самовідтворюється, об'єднує в єдине ціле субкультури окремих підрозділів і виконує інтегруючу, цілеорієнтуючу, функціонально- і структуроутворюючу, адаптаційну і регулюючу функції в просторі внутрішньоорганізаційної і міжорганізаційної взаємодії» [3]. Основна мета організаційної культури – забезпечення можливостей усвідомлення самими учасниками організації тих уявлень, які сприяють досягненню цілей організації. До основних ознак організаційної культури відносять: відображення в місії організації її основних цілей; спрямованість на вирішення інструментальних (виробничих в широкому сенсі) завдань організації або особистих проблем її учасників; ступінь ризику; міра співвідношення конформізму та індивідуалізму; перевага групових або індивідуальних форм ухвалення рішень; ступінь підлеглості планам та регламентам; переважання співпраці або суперництва серед учасників; відданість або байдужість людей стосовно організації; орієнтація на самостійність, незалежність або підлеглість; характер ставлення керівництва до персоналу; орієнтація на групову або індивідуальну організацію праці та стимулювання; орієнтація на стабільність або зміни; джерело та роль влади; засоби інтеграції; стилі управління, відносини між працівниками та організацією, способи оцінки працівників [4]. Основні функції організаційної культури: формування іміджу НЗ; виявлення почуття солідарності всіх членів організації; залучення до справ НЗ; формування зразків поведінки та сприйняття, доцільних із погляду НЗ [5, с. 15]. Формування організаційної культури – це спроба конструктивного впливу на соціально-психологічну атмосферу, поведінку співробітників. Сучасний менеджмент розглядає організаційну культуру як потужний

стратегічний інструмент, дозволяє орієнтувати всі підрозділи та працівників на загальні цілі. Процеси формування й розвитку організаційної культури ВНЗ залежать від безлічі чинників, а саме: типу керівника, стилю управлінської діяльності, рівня управлінської компетентності, професійної підготовки викладача, його програми саморозвитку; контингенту студентів, їхніх здатностей, нахилів, інтересів, готовності батьків до співпраці [6].

Циклова комісія суспільних дисциплін (ЦК) коледжу – структурний навчально-методичний підрозділ, що проводить виховну, навчальну та методичну роботу. На викладачів покладається вирішення проблеми становлення особистості студента як фахівця, що передбачає формування психологічної готовності випускників до майбутньої професійної діяльності. Психологічна готовність до професійної діяльності, що виникає як результат цілеспрямованої підготовки студентів і визначає їхню подальшу професійну успішність, складається із когнітивної, операційної, мотиваційної і особистісної складових. Розвиток цих складових обумовлює становлення суб'єктивного інтегрального образу майбутньої професії. Образ майбутньої професії, виступаючи як образ-мета, обумовлює ті або інші прояви активності студентів, їхню вмотивованість щодо навчальної діяльності. Тому, поряд із суто професійними завданнями, пов'язаними із становленням (розвитком) когнітивної та операційної складових психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, які відображуються об'єктивними показниками якості підготовки фахівців, викладачі та ЦК в цілому, впливаючи на мотиваційну та особистісну сфери студентів, сприяють становленню цілісного позитивного образу майбутньої професії. Зміст роботи циклової комісії суспільних дисциплін визначається з урахуванням загальної методичної проблеми та конкретних завдань, що стоять перед коледжем, і здійснюється за такими напрямками: надання допомоги молодим викладачам в оволодінні педагогічною майстерністю; керівництво науково-дослідницькою роботою студентів; організація самостійної та індивідуальної роботи студентів; організація та проведення декадника, науково-практичних конференцій; організація індивідуальної роботи з обдарованими студентами; проведення профорієнтаційної роботи і т.д. Роботу команди односторонців ЦК скеровується на: створення проекту розвитку ВНЗ як організації довгострокової функціонування з чітко співвіднесеними між собою цілями загальної діяльності та професійно-особистісних установок педагогів; створення атмосфери психологічної безпеки як умови для саморозкриття культурного потенціалу студентів і викладачів; забезпечення взаємозв'язку як внутрішньоструктурних підрозділів ВНЗ між собою, так і широких зв'язків ВНЗ із соціальним світом; розвиток традицій управління, при яких кожний з учасників колективу відповідальний за певний напрям загальної діяльності; створення всередині установи об'єднань, побудованих на принципах творчої лабораторії та забезпечуючих вихід продукції в зовнішнє середовище. Доречно у ВНЗ використовувати такі форми організації професійно-особистісного розвитку педагогів (за Н. Кузьміною): 1. Створення в

педагогічному колективі ситуації критичної самооцінки; 2. Цілеспрямоване вивчення педагогами результативності власної діяльності та її позитивної динаміки за ознаками успішності входження випускників у нове соціальне середовище; 3. Заочний психотренінг у рейтинговій формі, що дозволить відзначити: подолання відчуження у відносинах педагогів та студентів; зростання оцінки студентами викладачів; поліпшення показників здоров'я [7].

Аналіз наукових праць з проблем професійної культури вчителя (І. В. Абакумов, Б. Т. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунский, І. В. Демченко, А. С. Запесоцкий, Л. В. Ільченко, Н. В. Карлов, М. Н. Кузьмін, О. Є. Лоскутова) дозволяє уточнити основні підходи до розвитку організаційної культури викладача. Так виникає необхідність представити у вигляді переліку наявності основних якостей та здібностей, базових для особистості як носія організаційної культури: 1. Гнучкість, пристосовуваність. 2. Життєвий досвід, досвідченість. 3. Інтуїція, прозорливість, проникливість. 4. Красномовство, дар слова. 5. Краса, чарівність, привабливість. 6. Спритність, моторність. 7. Майстерність, умілість, кваліфікованість. 8. Спостережливість, уважним, пильність. 9. Освіченість, високий культурний рівень. 10. Організаторські здібності. 11. Дотепність, почуття гумору. 12. Працездатність. 13. Різнобічність, багатогранність. 14. Сила, витривалість, фізична розвиненість. 15. Сила волі, наполегливість, завзятість. 16. Сміливість, мужність, рішучість. 17. Стійкість, витримка, самовладання. 18. Творчі здібності, талант. 19. Розум, кмітливість. 20. Гарна пам'ять. 21. Художній смак, почуття прекрасного. 22. Емоційність, вразливість. 23. Енергійність, активність, ініціативність. 24. Охайність. 25. Оптимізм, бадьорість, життєрадісність. 26. Принциповість, послідовність. 27. Балакучість, товариськість. 28. Самостійність, незалежність, волелюбність. 29. Вільнодумство, відсутність догматизму. 30. Серйозність, розсудливість, передбачливість. 31. Повага до законів, правил співжиття. 32. Тверезість, утримання від спиртних напоїв. 33. Працьовитість, старанність, трудова активність. 34. Господарність, економічність. 35. Цілеспрямованість [8].

Носія організаційної культури відрізняє наявність таких моральних якостей, як: безкорисливість, самовідданість, великодушність; вірність, відданість, надійність; дерзання, здорове честолюбство; доброта, чуйність; колективізм, почуття товариства; любов, повага до батьків; миролюбність, зговірливість, поступливість; відсутність підозрливості, недовірливості; вдячність, подяку; простота, скромність, невибагливість; самокритичність, вимогливість до себе; прямота, щирість, правдивість; совість, почуття обов'язку, відповідальність; справедливість, неупередженість, об'єктивність; терпимість, м'якість, поблажливість; вимогливість, строгість, вимогливість; ентузіазм, запал, захопленість.

До числа актуальних ідейних якостей особистості, що володіє організаційною культурою, Н. П. Пищулин відніс: громадянськість, небайдужість суспільних справ; інтернаціоналізм, повагу до всіх націй; переконаність; суспільно-політична активність; патріотизм, відданість Батьківщині; свідомість, ідейність.

Специфічні, базові якості організаційної культури особистості представлені таким чином: це – акуратність, точність, пунктуальність; діловитість, практичність, розпорядливість; дисциплінованість, зібраність, організованість; домовитість, любов до сімейного життя, до дітей; інтерес до мистецтва, художньому творчості; інтерес до техніки, технічної творчості; критичність, непримиренність до недоліків; любов до природи, турбота про неї; любов до своєї професії. Організаційна культура викладачів ЦК передбачає наявність готовності особистості покращувати соціальну атмосферу, в якій здійснюється процес навчання, виховання, розвитку студента. У зв'язку з цим найважливішим функціональною характеристикою організаційної культури викладача слід вважати позитивну соціальну спрямованість педагогічної діяльності, що дозволяє знижувати поріг негативного впливу деяких рис особистості. Сприйняття викладачами високих моральних імперативів як керівництво до власної діяльності не тільки покращує морально психологічний клімат в НЗ, а й позитивно відбивається на психічну самопочутті самого вчителя. У даному випадку доречні рекомендації вчителям орієнтуватися на принципи мудрого поведінки в системі мотиваційної саморегуляції (по А. А. Файзуллаеву) позначимо ці принципи: вміння відрізнити головне від другорядного; внутрішньо спокій захист від ситуаційних перешкод, опора на власні цінності; емоційна зрілість і стійкість, опора на вищі емоційно-ціннісні установки, норми; знання міри вплив на події на основі розуміння логіки розвитку, стадії розвитку, можливостей для корекції; вміння підходити до проблеми з різних точок зору, мислити системно; готовність до будь-яких несподіваних подій, антикризовий підхід, передбачливість; сприйняття дійсності такою, яка вона є, реалізм [8]. Можна виділити цілий ряд методів підтримки і зміцнення організаційної культури: 1. Поведінка керівника. Керівник повинен стати прикладом ставлення до справи, поведінки. 2. Система стимулювання. Розбіжність слова і справи тут недопустимі, бо навіть одноразове порушення встановлених принципів стимулювання відразу викличе різке падіння довіри до керівника. 3. Критерії відбору в організацію. Яких працівників ми хочемо? Звичайно – професіоналів. 4. Традиції і порядки [9, с.14–15]. Вважається, що організаційна культура освітнього закладу складається з таких складових (безпосередньо комісія суспільних дисциплін враховує дані складові у своїй професійній діяльності): 1) символи («настінний живопис», вид дощок оголошень, нагороди); 2) герої організації («дошка пошани»); 3) ритуали: Як люди вітаються? Як вдягаються?; 4) мову організації (фрази, словесні штампи найбільш вжиті); 5) розділяються переконання і взаємні очікування; 6) філософія (місія) – сенс існування організації (НЗ) і його ставлення до працівників (педагогам); 7) професійні цінності; 8) загальнолюдські цінності, світогляд (здоров'я, сімейне життя); 9) норми (стандарти підходи, якими педагог визначає, що як він повинен робити); 10) правил поведінки, якими ведеться діяльність у організації (є підстави формальними і формальними); 11) психологічний клімат педагогічного

колективу [10]. У своїй сукупності перелічені елементи (рівні, частини) як організаційної (корпоративної) культури виконує низку дуже важливих функцій. По-перше, організаційна культура виконує функцію внутрішньої інтеграції. Вона породжує узгодженість у діях педагогів, посилює їх порозуміння, почуття спільності. У цьому корпоративна культура виступає ефективним інструментом, що дозволяє мобілізувати педагогічний колектив для досягнення поставленої мети. По-друге, корпоративна культура педагогічного колективу забезпечує зовнішню адаптацію, формує певний імідж освітнього закладу, визначає обличчя НЗ. По організаційної культурі можна було зрозуміти, що заведено і що не схвалюється у шкільництві, що робити фахівця в царині тій чи іншій ситуації. По-третє, вона сприяє формуванню і закріплення корпоративних цінностей (ставлення до студентів, коледжу тощо), детермінує погляди й переконання педагогів, забезпечує цілісність і єдність «образу світу» колективного суб'єкта (педагогічного колективу). По-четверте, організаційна культура виконує стимулюючу функцію. Вона посилює процес залучення до справи НЗ, відданість та приналежності колективу, формує корпоративний патріотизм, бажання поступатися особистими інтересами на інтересах організації, емоційне співпереживання корпоративних проблем, відкидання на підсвідомому рівні зрадництва колективних інтересів. По-п'яте, організаційна культура педагогічного колективу створює єдине нормативне полі, яке слугує засобом підтримки певних зразків поведінки, моделей поведінки, доцільних з погляду традицій освітнього закладу [10].

Основною метою зміни організаційної культури є створення сприятливих умов для адаптації на ринку освітніх послуг, забезпечення можливості зберегти накопичений потенціал, не лише функціонувати, а й розвиватись. Важливо зрозуміти, що процес зміни культури організації вимагає ретельної підготовки. Потрібно домогтися, щоб всі учасники навчально-виховного процесу вірили в успіх справи й мали для цього необхідні знання та вміння. Зміни організаційної структури й методів керування завжди стосуються умов життя й діяльності людей, часто утворюючи почуття непевності. Від здібностей керівників навчального закладу, їх вмінь виявляти гнучкість і винахідливість залежить, наскільки спокійно та впевнено буде прийнята й реалізована нова організаційна культура [11]. Слід зазначити, що планування і реалізація змін в організаційній культурі ЦК може здійснюватись лише на основі аналізу основних видів діяльності комісії, виявленні можливих конкретних шляхів оптимізації вирішення завдань, визначенні критеріїв адекватної оцінки ефективності діяльності як комісії в цілому, так і співробітників зокрема, матеріального і нематеріального стимулювання і підтримки цієї діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей членів колективу комісії.

Подальшого дослідження потребують питання: «Роль української молоді в державотворенні»; «Роль філософії у житті суспільства й особистості».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лунячек Н. О. Організаційна культура у сфері освіти: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Лунячек Н. О. – Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2013-2/doc/3/04.pdf>
2. Визначення поняття організаційної культури. Організаційна культура як складова культури суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/11151212/sotsiologiya/organizatsiyana_kultura
3. Апішева А. Ш. Особливості організаційної культури кафедри технічного університету в контексті психолого-педагогічної взаємодії викладачів і студентів / Апішева А. Ш. // ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – Випуск № 3. – С. 89–96.
4. Організаційна культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/18340719/menedzhment/organizatsiyana_kultura
5. Методичний семінар. Культура спілкування // Завуч. – 2012. – № 7(481) квітень. – С. 15.
6. Стемковська Я. Є. Моделі організаційної культури школи у змісті підручника для директора / Я. Є. Стемковська // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 9.
7. Нова організаційна культура та команда однодумців [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrreferat.com/index.php>
8. Гедиева М. Б. Диссертация. Развитие организационной культуры учителя начальной школы в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений [Електронний ресурс] / Гедиева М. Б. – Ставрополь, 2006. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/razvitie-organizatsionnoi-kultury-uchitelya-nachalnoishkoly-v-sisteme-povysheniya-kvalifika>
9. Коровина О. Ю. Организационная культура в сфере образования методические материалы в помощь слушателям курсов повышения квалификации / О. Ю. Коровина. – Вологда : ВИРО, издательский центр, 2006. – 65 с.
10. Організаційна культура освітнього закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bukvar.su/menedzhment/112304-Organizacionnaya-kul-tura-obrazovatel-nogo-uchrezhdeniya.html>
11. Базелюк В. Шляхи формування організаційної культури ЗНЗ / В. Базелюк // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 1–8.
12. Немцева І. А. Організаційна культура в системі стратегічного управління вищими навчальними закладами України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами» / І. А. Немцева. – Ужгород, 2011. – 20 с.

УДК 371.134:78(07)

Віталій Ткаченко

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статті здійснений аналіз актуальних проблем підготовки майбутніх учителів музики. Розглянуті особливості його професійної діяльності. Проаналізовано дослідження науковців спрямовані на вирішення сучасних тенденцій підготовки майбутніх учителів музики. Актуалізовано питання особливих можливостей засобів музичного мистецтва в навчально-виховному процесі. Сформульовані напрями подальшого дослідження окресленої проблеми.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні учителі музики, створення культурно-освітнього середовища.

Модернізація освітньої системи, нові законотворчі основи спрямовані на досягнення нового рівня якості професійної підготовки учителів музики. Сьогодні вона вимагає від майбутнього учителя музики не тільки міцних педагогічних знань та умінь, високої інструментально-виконавської культури, вміння адаптуватись до умов, що постійно змінюються, а здатності по-новому використовувати можливості музики, спрямовувати їх на розвиток учнів, головною метою якого стає розкриття їх індивідуальності.

Ще на початку ХХ ст. П. Каптерев закликав: «Не виховуйте за загальноприйнятою, незмінною міркою; діти не повинні виходити з виховного закладу, як дюжина товару з заводу. Розвивайте індивідуальні здібності кожного, але не забувайте і про загальнолюдські якості; поважайте вроджені сили дитини, а не знищуйте їх» [1, с. 25]. Це питання залишається актуальним і сьогодні. Отже, в педагогіці є необхідність пошуку більш ефективних шляхів, спрямованих на розв'язання питань вдосконалення навчально-виховного процесу, в тому числі музичними засобами, та підготовки майбутніх учителів музики до їх впровадження.

Аналіз розглянутої літератури свідчить, що в педагогіці широко розкрити питання з підготовки майбутніх учителів музики (О. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Т. Борисенко, Л. Гусейнова, І. Зязюн, О. Коневщинська, Н. Кузьміна, М. Михаськова, Г. Падалка, О. Пехота, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.). Проаналізуємо сучасні аспекти проблем підготовки майбутнього учителя музики, подальша розробка яких, на наш погляд, може забезпечити ефективне вирішення завдань, що постають перед освітою.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури здійснити

узагальнення актуальних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів та визначити напрями подальших наукових розвідок.

Професія учителя музики, має свої особливості, першою із них є багатофункціональність. Як відмічає Є. Завалко, учитель виступає в декількох ролях: як педагог навчає дітей основам музичного мистецтва; як вихователь сприяє вихованню і формуванню духовних цінностей особистості; як музикант веде пропаганду музичного мистецтва [2, с. 81]. Всі заявлені ролі необхідно вдало поєднувати, та робити це не тільки в класній роботі з учнями, а і в позакласній роботі. На наш погляд, це стає неможливим без самовдосконалення протягом всієї педагогічної діяльності.

Питання професійного самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики дослідила І. Складенко. Вона виокремила суперечності між соціальним замовленням та рівнем підготовки майбутнього учителя музики; високими вимогами до фахівця та недооцінкою ролі самовдосконалення у підвищенні теоретичного, психолого-педагогічного та фахового рівнів, недостатньою сформованістю необхідних знань та умінь, відсутністю спрямованості особистості на самовдосконалення [3, с. 4]. На нашу думку, саме самовдосконалення стає необхідною ланкою педагогічної діяльності. Розроблений науковцем комплекс педагогічних умов, допоможе стати дієвим інструментом в формуванні необхідної для професійної діяльності майбутнього учителя складової.

В рамках проблеми гуманізації освіти в сфері підготовки майбутніх учителів музики значимим постає дослідження О. Олексюк, що розробила концепцію формування духовності людини через активізацію емоційно-почуттєвого ставлення до світу. Науковець дослідила взаємозв'язок професійних знань, умінь, спеціальних музичних здібностей з компонентами духовного потенціалу студентів у кожному виді діяльності [4]. Це надає можливість здійснити новий погляд на учня, як на особистість. Та стає ефективним засобом в індивідуалізації освіти.

Реалізація педагогічної діяльності неможлива без спілкування, комунікації з учнями, отже, однією з важливих складових підготовки учителя музики постає питання формування його комунікативної компетенції. Ми погодимось з думкою Є. Проворової, та будемо розглядати комунікативну компетентність учителя музики як сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів [5, с. 7]. З розглядом комунікативної компетентності пов'язана друга особливість професії учителя музики, що полягає в тому, що на ряду із звичайними педагогічними засобами, учитель музики використовує своєрідну мову в нашому житті – музику.

В цілях поліпшення підготовки учителів музики необхідно

враховувати те, що предметом навчання виступає від мистецтва – музика. Учитель в своєї майбутньої діяльності повинен керуватись принципами навчання мистецтва. Так, Г. Падалка виокремила такі принципи, як цілісність, культуро-відповідність, естетична спрямованість, індивідуалізація, рефлексія [6, с. 149]. В напрямку підготовки учителів музики ідеться про мистецьку рефлексію – усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя [6, с. 157]. Дотримання цих принципів надає майбутнім учителям можливість формування життєвих позицій учнів, їх світоглядних орієнтирів.

В підготовці учителя музики актуальним стає формування готовності до музичної комунікації. В науковому дослідженні Є. Проворова виокремила основні її цикли: музична творчість, як фахова діяльність, в процесі якої уява переробляє життєві враження, що перетворюються у музичний матеріал; музичний твір, як специфічний продукт фахової діяльності, суб'єктивований у процесі творчості; музичне виконання, як співтворчість композитора й виконавця; та музичне сприйняття, як художньо-комунікативна взаємодія [5, с. 6]. В підготовці учителя музики до професійної діяльності необхідно звертати увагу на формування музичної комунікації, що дасть змогу поширити спілкування з учнями, його можливості передачі різного роду інформації та емоцій, завдяки використанню всіх циклів, що виокремила науковець.

Адже, одна «ритмічна основа твору несе в собі культурний, історичний та життєвий досвід» [7, с. 107]. С. Нечай розглядає феномен музики як засіб пізнання людиною навколишнього світу. Зазначає, що вона «створює умови переживання людиною своєї єдності з природою, іншими людьми, зі своїм народом і людством у цілому» [7, с. 114]. Дотримуючись цієї думки, ми звертаємо увагу на питання використання музики у педагогічній діяльності по-новому. Здатність музики допомагати пізнавати світ, надає можливість учителю використовувати її як засіб розширення світогляду, як засіб введення учнів в світ культури.

На особливі здатності засобів музичного мистецтва вказувала, Д. Кірнарська. Вона стверджує, що широкий музичний кругозір полегшує спілкування і взаєморозуміння між різними суспільними групами <...> основою міцного соціального світу може бути широка і загальна музична освіта, що психологічно зближує людей, обертаючи «чуже» в «своє» [8, с. 448]. Це дає змогу робити висновок що музика має не тільки інформативний характер. Вона здатна перетворювати особистісні якості учнів, формувати відповідні риси їх характеру. На особливі можливості музики також вказували А. Горев, Г. Джулай, Л. Фахрутдінова, А. Юсфін та ін.

Можна стверджувати, що в підготовці майбутнього учителя музики особливу увагу потрібно приділяти підбору музичного репертуару, відповідно до мети його використання. Це питання було піднято в дослідженні Н. Євстігнеєвої. Науковець виокремила критерії добору репертуару для музичних комунікацій, а саме: прикладний – застосування музичних фрагментів, які актуалізують комітатне сприйняття учнів, тобто послуговуються мистецьким тлом навчальної діяльності; сугестивний – реалізація сугестивних потенцій музики, а також ізо-принципу та левел-принципу музикотерапії; гедоністичний – урахування індивідуальних музичних уподобань реципієнтів; естетичний – включення в музичний репертуар високохудожніх і різножанрових музичних творів [9, с. 11]. Використання розроблених критеріїв підбору полегшує процес складення репертуару, та робить його більш доцільним.

В педагогіці в питанні підготовки до використання музики як засобу в досягненні певних цілей по розвитку учнів, цікавим постає дослідження В. Процюка. Науковець вперше визначив педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості. Науковець розкрив виховний потенціал музичного фольклору, як одного із засобу розвитку морально-естетичних почуттів. Автор наголошує, що з метою підготовки до виховання морально-естетичних почуттів майбутній вчитель музики має можливість доповнення змісту професійної підготовки дисциплінами з циклу вільного вибору («Педагогічні технології морально-естетичного виховання молодших школярів засобами народної музичної творчості» та «Хроматична сопілка в загальноосвітній школі») [10, с. 14]. На нашу думку, такий підхід заставляє майбутнього учителя музики задуматись над тим, що йому потрібне в педагогічній діяльності. Самостійно прийняте рішення підвищує зацікавленість та активність пізнання. А отримані знання стануть допоміжним засобом в формуванні загальної культури учнів.

На наш погляд, вагомим внеском в підготовку майбутнього учителя, та його відповідності сучасним вимогам, постає робота О. Пікалової, що дослідила питання формування готовності майбутнього учителя музики до створення єдиного музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Науковець осмислила феномен єдиного музично-естетичного простору, розглянувши його як складову культурно-освітнього простору школи.

Кроком вперед ми вважаємо ставлення до педагогічної діяльності в загальноосвітньому закладі не лише на рівні проведення уроків, та деяких позакласних заходів, а як до створення відповідного середовища. При цьому авторка наголошує, що готовність майбутнього учителя до створення єдиного музично-естетичного простору не представляє завершену якість особистості, а навпаки є відкритим, динамічним,

системним утворенням [11, с. 156]. Отже, застосування цих знань в педагогічній практиці може вирішити проблеми замкнутості освітніх закладів, та допоможе урахуванню тенденцій розвитку суспільства, його культури, в загалом.

Аналіз літератури та власний досвід дає право зробити висновок, що в педагогіці з питання підготовки майбутнього учителя музики накопичена значна кількість інформації. Поєднати в собі розглянуті підходи, що до покращення його педагогічної діяльності може питання підготовки учителів музики до створення культурно-освітнього середовища навчального закладу, яке розглянуто лише фрагментарно. На наш погляд, саме підготовка до створення культурно-освітнього середовища здібна стати кроком до всебічного підвищення розвитку учителів музики. Його створення може надати учням варіативні шляхи становлення особистості, та сформувати їх культуру.

Стає необхідним розгляд, виокремлення та систематизація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до створення культурно-освітнього середовища навчального закладу, що і стане метою наших подальших розробок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каптерев П. Ф. Нова російська педагогія, її найголовніші ідеї, напрями і діячі / Петро Федорович Каптерев. – [видавництво 2-е, доп.]. – СПб. : Земля, 1914. – 211 с.
2. Завалко Є. В. Інноваційні процеси в музично-педагогічній освіті України / Є. В. Завалко // Інновації в освіті. – 2013. – № 3. – С. 75–85.
3. Склярєнко І. Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Ю. Склярєнко. – К., 2009. – 21 с.
4. Матвєєва О. О. Формування діагностичної культури вчителя музики як одна з головних вимог якості сучасної вищої освіти / О. О. Матвєєва. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Pedagogica/2_125003.doc.htm.
5. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Є. М. Проворова. – К., 2008. – 19 с.
6. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва / Г. М. Падалка // Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. – К. : Освіта України, 2008. – С. 148–176.
7. Нечай С. Культуровідповідність музики як засобу пізнання людиною навколишнього світу / С. Нечай // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 105–114.

8. Кірнарська Д. К. Музичні здібності / Д. К. Кірнарська // Психологія спеціальних здібностей. – М. : Таланти – ХХІ століття, 2004. – 496 с.
9. Євстігнеєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Євстігнеєва. – Вінниця, 2005. – 21 с.
10. Процюк В. М. Підготовка майбутніх учителів музики до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. М. Процюк. – К., 2007. – 18 с.
11. Пікалова О. М. Формування готовності майбутнього учителя музики до створення єдиного музично-естетичного простору загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / О. М. Пікалова. – Краснодар, 2006. – 217 с.

УДК 371.134:6(07)

Станіслав Ткачук

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розкриваються актуальність вдосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів технологій в інфокомунікаційному суспільстві. Висвітлено протиріччя між вимогами та реаліями процесу інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *вдосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів технологій, управління якістю освіти, система менеджменту якості освіти.*

В умовах інтенсивної, інформатизації сучасного суспільства відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій, які якісно змінюють зміст педагогічного процесу та перетворюють діяльність усіх без винятку освітніх структур. З одного боку, сучасна, збагачена потоком різномірної інформації освіта набуває нових можливостей, з іншої – реалізація цих можливостей стає неодмінною вимогою адекватної підготовки нового покоління для успішного та продуктивного життя в інформаційному суспільстві [4, с. 86–87].

Соціальне замовлення відносно сучасних випускників вищих педагогічних навчальних закладів потребує вдосконалення інформаційної підготовки в цілому, зокрема, вимагають професійної підготовки вчителів технологій, що особливо потребують безперервного підвищення професійної майстерності, підвищення кваліфікації [1].

У процесі становлення сучасного вчителя технологій важливо не лише сформувати нові знання та вміння, але й постійно підтримувати високий рівень професійно-технологічної підготовки, що забезпечується, перш за все, міцним опануванням базових її компонентів. Подальше вдосконалення структури та змісту підготовки дозволяє вчителів технологій успішно орієнтуватися в потоках інформації, уміти працювати з різними інформаційними ресурсами та технологіями, знаходити, вибирати та обробляти необхідний матеріал, ефективно вирішувати проблеми інформаційного супроводу самого педагогічного процесу.

Водночас у системі освіти виявлено протиріччя, яке зумовлене експоненціальним зростанням обсягів актуальної інформації та стрімким розвитком засобів обробки інформації, з одного боку, а, з іншого – консервативними, у плані змісту, методів і організаційних форм педагогічного процесу, моделями підготовки вчителів технологій в різних педагогічних вищих навчальних закладах.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє зробити висновок, що наявні моделі організації вищої світи бакалаврів та фахівців із напрямку підготовки: «Технологічна освіта» потребують переосмислення і корекції як сучасних динамічних умов інформатизації, так і введення у педагогічну практику ВНЗ спеціальних систем управління якістю професійної підготовки вчителів технологій.

Питання якості вищої освіти в останні роки привертає багато уваги науковців і державних діячів [4, с. 120–122]. Вітчизняні науковці приділяють значну увагу питанням, пов'язаним із якістю освіти, серед них роботи В. Вікторова, Л. Ващенко, В. Андрущенко, М. Гончаренка, Л. Горбунової, І. Зязюна, М. Михальченка, С. Сисоєвої та ін. [6, с. 8].

Згідно з чинними нормативно-правовими актами [1; 3] вища освіта є продуктом інтегрованої системи, яка складається з освітніх програм, освітніх закладів та органів управління. Метою функціонування системи освіти є задоволення потреби людини в «інтелектуальному, культурному та моральному розвитку», тобто в знаннях, професійно-соціальних навичках, які є основою всебічного розвитку особистості та конкурентоспроможності на ринку праці. Будь-яка система може бути представлена у вигляді взаємопов'язаних процесів, якість яких визначається досягненням мети, стабільністю (здатністю утримуватись в регульовальній області) та інноваційним потенціалом (здатністю до вдосконалення) [5, с. 45].

У період розвитку ринкових відносин відповідність вимогам державних стандартів освіти вже не є достатньою умовою для існування вищого навчального закладу [7, с. 53].

Конкурентоспроможність ВНЗ визначається функціонуванням та вдосконаленням чотирьох взаємопов'язаних елементів:

- здатність задовольняти споживачів (зовнішня якість);
- зниження витрат та задоволення робітників (внутрішня якість);
- розробка та комерціалізація інновацій;
- управління об'єктами інтелектуальної власності.

Вживання та успіх ВНЗ пов'язані з виділенням та організацією в системі управління вишів трьох інтегрованих процесів: управління якістю, управління інноваціями, управління нематеріальними активами [8, с. 163].

Мета статті – визначити актуальність удосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів технологій на основі впровадження спеціальних систем управління якістю такої підготовки.

Інформаційно-комунікаційні технології надають широкі можливості оперативному опануванню практично необмеженої кількості інформації, що істотно змінює процеси надбання, поширення та використання отриманих знань.

Різноманіття інформаційно-комунікаційних технологій створює дієву основу для функціонування інформаційного суспільства, що надає якісно нові вимоги до всіх без виключення користувачів інформаційних ресурсів.

Тому на сьогодні сама можливість нормального руху процесів соціалізації та навчання дітей залежить від своєчасного і якісного формування в них інформаційно-комунікаційних знань, умінь та навичок, що передбачає фундаментальні зміни у професійній підготовці сучасних педагогів, особливо – вчителів технологій. Унікальність їх професійно-рольового статусу в загальноосвітніх навчальних закладах визначається не лише необхідністю інформаційно-комунікаційного об'єднання всього шкільного колективу на рівні адекватного комп'ютерного забезпечення педагогічного процесу, але й постійного просування в цей процес новітніх, найбільш актуальних інформаційних технологій. Сучасний учитель технологій має відрізнятися професійним умінням виокремлювати з усього різноманіття інфокомунікаційних засобів насамперед ті, що відповідають статусу педагогічно необхідних інформаційних технологій, які оптимально впроваджуються в педагогічну практику [1].

Передбачається, що висока якість професійно-технологічної підготовки сучасних вчителів технологій має бути пов'язана з інтенсивними динамічними її змінами, внаслідок чого зміст і форми цієї підготовки систематично вдосконалюються згідно з темпами розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Протягом одного окремо взятого періоду навчання майбутніх вчителів технологій поява новітніх інформаційних технологій зумовлена не стільки екстенсивними, скільки інтенсіональними факторами, серед яких на першому місці знаходиться фактор безперервної зміни декількох поколінь апаратних та програмних засобів. Отже, і в професійній підготовці сучасного вчителя технологій недостатньо самого лише опанування базових знань та умінь, які визначені відповідним освітнім стандартом. Висока якість професійної підготовки вчителів технологій може бути забезпеченою лише на основі цілеспрямованого управління особливим педагогічним процесом, що інтенсивно розвивається та містить новітні форми навчання і підвищення кваліфікації. Завдяки спеціально організованому управлінню якістю професійної підготовки, вища освіта має набувати не лише соціально-інноваційного, спрямованого на розвиток суспільства, характеру, але й зберігати актуально необхідну ефективність у рамках наявних соціально-економічних умов та умов ринку праці.

Проблема полягає в тому, що ні дотримання актуальних технологій, ні відстоювання консервативних стандартів технологічної освіти, не може стати єдиною основою підвищення якості підготовки вчителів технологій. Навпаки, досконала освіта фахівця завжди має бути актуальною і спрямованою на розвиток суспільства, зберігати спадкоємність науково-практичної школи ВНЗ, залишаючись ефективною в рамках наявних соціально-економічних взаємин.

Отже, інформаційний розвиток сучасного суспільства, з одного боку, змінює вимоги, що склалися, зокрема, до підготовки вчителя технологій, з

іншого боку, вкрай неприйнятне абсолютне заперечення методології та теорії педагогіки вищої школи, а також історичного досвіду підготовки педагогічних кадрів високої кваліфікації.

Педагогічні системи, що історично склалися, є складними за своєю структурою, і в той же час – відкритими відповідно до зовнішніх умов. Значні історичні події і неодмінні зміни в зовнішньому і внутрішньому освітньому середовищі можуть призвести до невідповідності раніше прийнятих освітніх програм і способів дій до нових умов і вимог [7]. При цьому, ті або інші невідповідності досвіду і нової інформації можуть в більшій або меншій мірі не лише ускладнювати, але й сприяти досягненню необхідного результату.

Якщо метою дослідження стає пошук шляхів підвищення ефективності управління якістю професійно-педагогічної підготовки вчителів технологій, то необхідно прагнути адаптувати наявний педагогічний процес до нових умов розвитку суспільства та освіти виявити і перетворити найбільш стійкі і пластичні базові компоненти педагогічного процесу, аби на їх основі забезпечити необхідну ефективність підготовки сучасного вчителя технологій.

Природно, що в умовах динамічних культурно-цивілізаційних змін суспільних стосунків, що викликані інформатизацією повсякденного людського буття і прискореного науково-технічного розвитку, суспільні інформаційно-комунікаційні вимоги часто випереджають можливості наявних освітніх стандартів, зокрема, технологічної освіти. Отже, мета введення системи управління якістю може бути досягнута на основі випереджального поєднання суспільних вимог і можливостей, освітніх стандартів шляхом виділення найбільш перспективних і ефективних критеріїв, що визначають високу якість професійно-технологічної підготовки вчителів технологій.

Загалом на концептуальному рівні дослідження, пошук шляхів підвищення ефективності професійно-технологічної підготовки вчителя технологій призводить до того, що якість підготовки вчителів, яку проектують, повинна відповідати не лише вимогам стандартів, але й реаліям ринку праці. Тому слід передбачити, що управління якістю підготовки сучасного вчителя технологій є особливим видом випереджального інформаційно-комунікаційного управління, цілеспрямовано організованого спеціалізованою моделлю досягнення суспільно визначених і прогнозованих результатів педагогічно адекватної вищої професійної освіти. Це визначення має принципове методологічне і, відповідно, концептуальне значення не лише підготовки вчителів технологій, але й проблеми управління якістю освіти будь-якого сучасного фахівця.

При цьому системи оцінок якості підготовки і ефективності управління її якістю повинні не лише констатувати позитивні змін педагогічного процесу, але й бути досить динамічними, тобто такими, які

сприяють розвитку педагогічного процесу відповідно до критеріїв проєктованої професійно-технологічної підготовки.

Структура критеріїв і, відповідно, основних компонентів, що визначають якість підготовки вчителя технологій в цілому адекватна структурі підготовки сучасного фахівця, і в той же час відрізняється підвищеною, інтенсифікованою її «спрямованістю» на актуальні суспільні інформаційно-комунікаційні вимоги. По-перше, слід вказати на ті важливі компоненти, які є загальними при оцінці професійної підготовки будь-якого сучасного фахівця:

- державний компонент встановлюється державою, що визначає обов'язковий мінімум вмісту і рівня підготовки фахівця;
- регіональний компонент, що відображає національно-регіональні освітні можливості і особливості професійної освіти, що бажана на регіональному ринку;
- вузівський компонент, що відрізняється додатковими науково- і практико-орієнтованими вимогами до випускників, покликаних продовжити розвиток і трансляцію культури, традицій і досвіду науково-освітньої діяльності окремого університету.

Потрібно передбачити, що всі вказані компоненти загалом визначають якість професійної підготовки як деяку сукупність істотних її ознак. У той же час, таке сукупне розуміння якості професійної підготовки і якості взагалі не є досить визначеними, особливо маючи на увазі конкретну орієнтовану практику взаємодії на новому етапі розвитку освіти, де від якості підготовки сучасного вчителя технології в певній мірі залежить якість професійного самовизначення і якість життя випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Скасування державного розподілу випускників вузів; дефіцит фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки; зниження інтересу до оволодіння знаннями та набуття педагогічної професії; скорочення фінансування з державного бюджету загальноосвітньої та наукової діяльності зумовлюють існування проблеми забезпечення і підвищення якості вищої педагогічної освіти.

На сьогодні актуальні питання визначення критеріїв якості професійної освіти вчителів технологій і, особливо, питання управління якістю їх професійної підготовки в умовах динамічного розвитку технологічної культури дотепер не мають достатнього науково-педагогічного висвітлення. Помітним є актуальне протиріччя між неперервним ускладненням інформаційно-комунікаційних і професійно-технологічних вимог до організації сучасного педагогічного процесу та явно недостатніми дослідженнями шляхів реалізації цих вимог у сфері управління якістю професійної підготовки вчителів технологій у вищому педагогічному навчальному закладі.

Підвищення якості навчального процесу в загальноосвітніх і вищих

навчальних закладах є неможливим шляхом поступового усування вказаного протиріччя за рахунок розвитку можливостей сучасної інформаційної цивілізації і стихійного залучення нових засобів інформаційно-технологічного забезпечення в педагогічну практику.

Таким чином, вирішення вказаного протиріччя передбачається можливим на основі спеціально організованого управління підготовкою вчителів технологій, що й складає проблему нашого дослідження: чим та як будуть визначатися зміст і технології управління якістю професійно-технологічної підготовки вчителів технологій у вищих педагогічних навчальних закладах, тобто проектування та реалізація моделі управління якістю такої підготовки. Як висновок можемо сказати: одним із можливих шляхів вирішення проблеми забезпечення успіху педагогічного університету в конкурентній боротьбі на ринку послуг у сфері вищої освіти є розробка та запровадження системи менеджменту якості освіти, зокрема, технологічної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 4.
2. Закон України «Про освіту» // ВВР України. – 1991. – № 34. – С. 451.
3. Закон України «Про вищу освіту» // ВВР України. – 2002. – № 20. – С. 134.
4. Наказ Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» від 13 липня 2007 р. № 612. – К. : МОН України, 2007. – 10 с.
5. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти: (соціально-філософський аналіз) : монографія / В. Г. Вікторов. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 286 с.
6. Віткін Л. М. Місце України у світовій та європейській якості / Л. М. Віткін // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2002. – № 3(18). – С. 43–49.
7. Коротков Є. Концепція якості освіти / Є. Коротков // Підручник для директора. – 2006. – № 7. – С. 4–24.
8. Стимул и инструмент повышения качества деятельности вузов / В. Соловьёв, А. Кочетов, А. Шестаков [та ін.] // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 52–56.
9. Терентьева Н. О. Управління якістю освіти – запорука конкурентоспроможності ВНЗ / Н. О. Терентьева // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во РІПО. – 2008. – № 3. – С. 161–165.

УДК 371.132

Ірина Цар

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ

У статті розглянуто теоретичні передумови й особливості формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури визначено стан цієї проблеми у сучасних наукових дослідженнях, розкрито специфіку його формування у рамках компетентнісного підходу.

Ключові слова: *індивідуальний стиль, професійна діяльність, учитель-гуманітарій.*

Сучасний стан української освіти характеризується переходом до випереджаючого розвитку. Основним чинником оновлення системи освіти виступає особистість учителя, який постійно вдосконалює свою майстерність, мобільно реагує на зміни, що відбуваються в освітньому просторі, здатного творчо мислити і знаходити нестандартні рішення, готового навчатися впродовж життя і будувати свій професійний шлях. Усвідомлена на державному рівні потреба суспільства в учителеві нової формації визначила необхідність залучення у школи творчих молодих педагогів, професійному розвитку яких має бути приділена особлива увага. У зв'язку з цим актуальною методичною проблемою є формування індивідуального стилю діяльності, суб'єктній позиції молодого вчителя-гуманітарія, який проявляє самобутність, індивідуальність, оригінальність.

Творчий характер педагогічної праці передбачає наявність у фахівця гуманітарного фаху у структурі професіоналізму такого компонента, як індивідуальний стиль діяльності. Ця характеристика професіоналізму притаманна тільки представникам творчих професій, і майже не зустрічається у представників професій, діяльність в рамках яких носить репродуктивний характер. Поняття педагогічного професіоналізму складається з діяльнісного компоненту та особистісної сутності педагога, яка по своїй суті набагато складніша, багатша за педагогічну діяльність. Ідея визначальної ролі особистості педагога не є принципово новою і розглядалася багатьма вченими.

Проблему формування індивідуального стилю діяльності досліджували вітчизняні та закордонні науковці. Вагомий внесок у розвиток цього поняття здійснили психологи (А. Адлером, Б. Тепловим, В. Мерліном, Є. Клімовим, А. Марковою, В. Сластьоніним, Є. Ільїним), педагогами

(Ю. Самаріним, С. Гончаренко), філософами (О. Устюгова, М. Щукіним). Сьогодні науковці розглядають різні аспекти індивідуального стилю, зокрема, це питання його формування, корекції, виокремлення рівнів розвитку. Так, теоретико-методологічні основи проблематики когнітивного і творчого стилів розкрито в наукових розробках В. Дружиніна, І. Зимньої, Н. Кузьміної; стилі педагогічного керівництва та спілкування досліджували Н. Бордовська, І. Зязюн, В. Кан-Калік; індивідуальний стиль професійної діяльності – Ж. Ковалів, О. Шпортун; індивідуальний стиль педагогічної діяльності – З. Вяткіна, І. Зимня, І. Вохмяніна та ін.

Становлення індивідуального стилю діяльності молодого педагога в українській і зарубіжній науці представлено кількома напрямками досліджень: теоретико-методологічні основи індивідуального стилю діяльності (Є. Ільїн, Є. Клімов, В. Мерлін, В. Толочок), професійне становлення педагога і прояв індивідуальності в педагогічній діяльності (І. Зимня, А. Маркова, А. Ніконова та ін.), педагогічна організація процесу професійного розвитку педагога (С. Вершловський, С. Зміїв, І. Колеснікова, А. Панфілова, В. Підобід та ін.).

Мета статті полягає у вивченні особливостей формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя-гуманітарія у системі підготовки майбутнього фахівця.

Обдарована, творча людина – це завжди індивідуальність. А індивідуальність педагога, у свою чергу, сприяє вихованню творчої особистості, чи то дитини чи дорослого. Чим більше серед учителів різноманітних і цікавих особистостей, тим більша ймовірність того, що вони навчать і виховують людей, які володітимуть безліччю різних і корисних індивідуальних якостей.

Багатогранна проблематика становлення та вдосконалення людського фактору, особливостей його прояву у професійній діяльності закономірно зумовлює питання формування індивідуального стилю, в тому числі і в професійній діяльності, де детально досліджується взаємозв'язок і вплив індивідуального стилю на структуру професійної діяльності, а саме: мотиви й цілі, цілісні орієнтації та установки.

Індивідуальний стиль діяльності – це насамперед урахування своїх індивідуальних особливостей при виборі тих чи інших засобів і прийомів педагогічної діяльності. Тому при поширенні передового педагогічного досвіду завжди виникає питання про можливості його адаптації до особистості іншого вчителя. Тут головним моментом є творче, індивідуальне опрацювання цього досвіду.

Психологи й педагоги розглядають індивідуальний стиль у різних видах діяльності: трудовій та професійній (С. Гільманов, Є. Клімов, І. Ісаєв); навчальній (О. Конопкін, Н. Посталюк); спортивній (Б. Вяткін, Є. Ільїн, В. Толочок); педагогічній (В. Загвязінський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Ніконова, В. Сластьонін).

У сучасних дослідженнях яскраво виражена тенденція до інтегрального вивчення індивідуальності, до виділення більш значущої ролі самої людини у її стосунках з навколишнім середовищем. Якщо раніше класифікація стилів формувалася у межах діяльнісної парадигми, то останнім часом теоретичний простір стильових конструктів тяжіє до індивідуальності людини, причому вона стає системоутвірним фактором класифікації стилів. Суть індивідуального стилю діяльності полягає у тому, що людина здатна свідомо чи несвідомо враховувати свої індивідуальні особливості як об'єктивні умови діяльності та організувати її відповідно до цих умов.

Індивідуальний стиль діяльності визначається природними, вродженими особливостями людини і якостями особистості набутими за життя, які виникають під час взаємодії людини з предметним і соціальним середовищем. Ефективний індивідуальний стиль забезпечує найбільший результат при мінімальних затратах часу і сил. Формування власного стилю з урахування, насамперед, властивостей самої особистості, а також специфіки вимог діяльності сприяє підвищенню продуктивності праці [5]. Професійна діяльність педагога характеризується певним стилем, який забезпечується як специфікою самої діяльності, так і індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта і проявляється:

- 1) у темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи);
- 2) характері реакцій на ті або інші педагогічні ситуації;
- 3) виборі методів навчання;
- 4) підборі засобів виховання;
- 5) стилі педагогічного спілкування;
- 6) реагуванні на дії, на вчинки студентів;
- 7) манері поведінки;
- 8) перевазі тих чи інших видів заохочень і покарань;
- 9) застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на студентів.

Стиль діяльності вчителя-гуманітарія характеризує його індивідуальність як професіонала. Індивідуальність у цьому випадку обумовлена, перш за все, синтезом індивідуальних особливостей розвитку людини та її професійної компетентності. Індивідуальний стиль діяльності вчителя формується на основі чіткої соціально-педагогічної позиції в освітньому процесі, яка залежить від характеру залучення до соціальної дійсності, від почуттів і переживань, морально-етичного та духовно-ціннісного аспектів цього залучення (В. Сластьонін, М. Борисенко, А. Наумова, М. Боритко). За визначенням О. Лапіної, ІСПД вчителя самопроявляється на основі власних психологічних установок, ціннісних орієнтацій, моральних принципів, почуття обов'язку та відповідальності за результат своєї праці [3, с. 107]. Саме індивідуальний стиль діяльності забезпечує ефективність

педагогічної праці завдяки основним здібностям вчителя, коли його таланти, у певній сфері високий рівень креативності визначають своєрідну тактику педагогічної поведінки у спілкуванні з учнем. На думку Ж. Ковалів [2], основу формування ІСПД становлять саме здібності вчителя, які виявляються через систему його власних професійно-методичних модифікацій у педагогічній взаємодії.

Успішність професійної діяльності вчителя-гуманітарія та досягнення високого рівня педагогічної майстерності залежать не тільки від якості оволодіння певною сумою знань у відповідній галузі, а й значною мірою від рівня сформованості власного ефективного стилю діяльності.

Сформувати індивідуальний стиль – значить віднайти для себе найбільш раціональні, прийнятні способи дій, створити свою «Я-концепцію» та стратегію професійної діяльності.

На процес формування ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін впливають різні чинники. Зокрема, такими чинниками можна вважати індивідуальні властивості особистості (статеві-вікові, індивідуально-психологічні); задатки (потенційні можливості, які сприяють розвиткові психічних властивостей людини); здібності (загальні та спеціальні); умови діяльності; соціальні чинники (вплив групи, кафедр, що здійснюють підготовку; умови життя) тощо.

На важливості врахування індивідуально-особистісних характеристик учителя, досвіду його роботи та характеру вимог, які висуває до нього педагогічний колектив, наголошують також психологи А. Маркова та А. Ніконова [6]. Зокрема, А. Маркова зазначає, що індивідуальний стиль є єдністю змістових і формально-динамічних характеристик; здатністю людини застосовувати у своїй діяльності таку систему засобів, такі форми взаємодії з професійним середовищем, які в найбільшій мірі відповідають її внутрішньому складу, нахилам, можуть бути предметом формування та самоформування. Крім цього, у дослідженні доведено, що індивідуальний стиль у професійній діяльності – це індивідуально неповторний професійний світогляд, оригінальне бачення своєї професії і праці в ній, її перспектив, шляхів їх творчого збагачення, а також системне бачення себе в професії як цілісної особистості [5, с. 143].

Стиль повинен формуватися не стихійно, як це буває найчастіше, а цілеспрямовано, з урахуванням усіх тих інноваційних тенденцій, що панують в освітній системі; сучасних суспільних вимог, що висуваються до особистості вчителя гуманітарного профілю.

Аналіз педагогічної літератури з теорії і практики навчально-виховного процесу свідчить, що підготовка вчителя гуманітарного профілю на сучасному етапі педагогічної науки здійснюється у контексті компетентнісного підходу, який відповідає концепції освітнього стандарту, прийнятій у багатьох країнах, і пов'язаний з переходом на систему

ключових компетенцій. Комплекс професійних компетенцій спеціаліста є складною системою нелінійно взаємодіючих компонентів, що містять необхідні для роботи зі спеціальності знання, вміння і навички, здібності творчо мислити і діяти, активно співпрацювати з колегами і професійним міжособистісним середовищем, самостійно і відповідально приймати рішення.

Для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності важливими є такі компетенції педагога:

Ціннісно-змістовна орієнтація особистості: усвідомлення своєї ролі та призначення; потреба та здатність до самореалізації; захоплена побудова життя та професійної діяльності.

Комунікативна: володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, у тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через інтернет.

Інформаційна: уміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію; нормативно-правове забезпечення педагогічної діяльності; володіння інформаційними технологіями.

Загально культурна: знання в галузі національної, загальнолюдської культури; уміння рефлектувати особистісну аксіологічну систему; толерантність до різних етнокультур.

Особистісного самовдосконалення: потреба в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу; здатність до саморозвитку.

Пізнавально-творча: уміння цілепокладання, планування, рефлексії навчально-пізнавальної діяльності; розвиненість творчих здібностей; здатність самостійно здобувати нові знання.

Соціально-трудова: здатність узяти на себе відповідальність; прояв поєднання особистих інтересів з потребами суспільства; підготовленість до самостійного виконання професійних дій.

Професійна: активна життєва позиція; професійні знання й уміння; професійні особистісні якості; творчі вміння [8, с. 59].

Опанування професійними компетенціями – важливе завдання сучасної педагогічної теорії і практики. Аналіз ключових компетенцій дозволяє визначити індивідуальні освітні стратегії, вибрати адекватні технології навчання. Актуальність ключових компетенцій обумовлена тими функціями, які вони виконують в життєдіяльності кожної людини [1]: формування здатності навчатися і самонавчатися; формування у випускників, майбутніх працівників певної гнучкості у взаємовідносинах з роботодавцями і, відповідно, зростаючої успішності у конкурентному середовищі.

Основними функціями індивідуального стилю професійної діяльності є системотвірна, смислотвірна, інструментальна та компенсаторна функції [3].

Смислотвірна функція індивідуального стилю професійної діяльності проявляється у різного роду інтенціях педагога (намір, спрямованість свідомості, волі, почуттів на що-небудь). Становлення стилю відбувається завдяки особливому, універсальному мотиву – завжди залишатися самим собою, розвивати свою індивідуальність.

Системотвірна функція ІСПД виявляється у тому, що по мірі становлення стилю, по-перше, окремі властивості індивідуальності педагога інтегруються у гармонічне ціле, створюючи неповторне єднання елементів професійної компетентності; а по-друге, закріплюються індивідуально-неповторні способи виконання об'єктивних вимог до діяльності, покращуються її результати, підвищується вдовolenість професійним вибором.

Компенсаторна функція ІСПД передбачає те, що завдяки окремим індивідуальним властивостям, що створюють єдину систему – стиль, відбувається компенсація, заміщення тих індивідуальних особливостей особистості, які за своєю суттю протилежні вимогам конкретної професії, в результаті чого фахівець досягає успішності у професійній діяльності завдяки поєднанню певних індивідуально-стильових характеристик.

Інструментальна функція індивідуального стилю професійної діяльності полягає у тому, що стиль обумовлює систему операцій, завдяки яким фахівець реалізує власну діяльність, досягає поставлених цілей [4].

Таким чином, індивідуальний стиль професійної діяльності є єдністю професійно незмінного та індивідуально неповторного у діяльності вчителя гуманітарного профілю. Механізм, який забезпечує становлення стилю є особистісно-діяльнісна саморегуляція, яка спонукає суб'єкта до самовдосконалення діяльності у процесі професійного саморозвитку та самоосвіти. Відтак, виникнення індивідуального стилю професійної діяльності вчителя-гуманітарія не є миттєвим, його становлення визначається як поетапний процес входження особистості до професійного буття [7], джерелом якого є протиріччя між потребою особистості у персоналізації, індивідуалізації власної діяльності, потребою у реалізації власної унікальності та неповторності та наявністю єдиних для всіх викладачів норм, цілей та завдань професійної діяльності.

Отже, становлення вчителя-гуманітарія закономірно проходить три фази: 1) фазу адаптації, на якій особистість засвоює діючи у професійно-педагогічному середовищі норми та оволодіває відповідними формами та засобами діяльності; 2) фазу індивідуалізації, яка характеризується пошуком фахівця засобів для утвердження власної індивідуальності; 3) фазу інтеграції, на якій власне і виникає стійка система особливих, специфічних форм та методів професійної діяльності особистості, яка забезпечує її ефективність.

Підсумовуючи, зауважуємо, що індивідуальний стиль проявляються

у різних умовах педагогічної діяльності та зумовлений як її специфікою, так і індивідуально-психологічними особливостями її суб'єктів. Отже, у процесі навчання належить допомогти студенту виробити такий стиль діяльності, який найбільше відповідає його індивідуальним особливостям й обраній професії. Реалізація поставлених завдань відкриває можливості розробки психолого-педагогічної програми спрямованої на формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарія, що і стане предметом нашого подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобиенко О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций [Электронный ресурс] / О. М. Бобиенко // Вестник ТИБСИ. – 2003. – Режим доступа : <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.html> – Перевірено 05.08.2010.
2. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ковалів Жанна Володимирівна. – Одеса, 2005. – 208 с.
3. Лапина О. А. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: методология, теория, практика : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лапина Олимпиада Александровна. – Иркутск, 2002. – 315 с.
4. Макарова Л. Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Л. Н. Макарова. – Тамбов, 1999. – 242 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологи. – 1987. – № 5. – С. 40–48.
7. Торхова А. В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А. В. Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59–66.
8. Фоменко І. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності / І. Фоменко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 1(169). – С. 55–60.

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

УДК 37.033

Марина Кугай

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

У статті розкрито термін «екологічне виховання», визначено його мету та завдання. Доведено, що екологічне виховання відрізняється своєю спрямованістю на особистість. Встановлено, що тільки екологічно вихований педагог може здійснювати екологічне виховання учнів у загальноосвітній школі. Підтверджено недостатню моральну і професійну готовність вчителів до розв'язання завдань екологічного виховання, у зв'язку з чим необхідне вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання.

Ключові слова. *Екологічне виховання, мета екологічного виховання, завдання екологічного виховання, сутність екологічного виховання.*

Екологічне виховання є предметом постійної уваги міжнародних організацій, у першу чергу – ООН, які визначили методологічні, концептуальні і стратегічні орієнтири розвитку цього напрямку науки і практики. Так, у заключному акті Гельсінської наради з безпеки й співробітництва у Європі та матеріалах і рішеннях Всесвітнього саміту зі сталого розвитку, що відбувся в Йоганнесбурзі (2002 р.) прямо вказується, що успіхи багатьох заходів, пов'язаних з охороною навколишнього середовища, можливі за умови постійного та планомірного екологічного виховання. З посиленням процесів інтеграції і глобалізації приходить розуміння необхідності об'єднання зусиль світової спільноти з метою виховання екологічного типу особистості.

Важлива роль відводиться екологічному вихованню в Україні, що відзначається у Законі України «Про охорону навколишнього природного середовища» (1991), Основних напрямках державної політики України у галузі охорони довкілля, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки (1996), Національному плані дій з гігієни довкілля на 2000–2005 роки (1998), Концепції охорони та відтворення навколишнього природного середовища Азовського і Чорного морів (1998), Законі України «Про природно-заповідний фонд» (1998), Загальнодержавній програмі формування національної екологічної мережі України на 2000–2015 роки та ін.

Серед освітніх державних документів дане питання розглядається в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти (2003), Концепції екологічної освіти України (2002).

У задекларованих документах зазначається, що екологічне виховання дітей та молоді є процесом, який передбачає формування екологічної культури особистості; усвідомлення себе частиною природи; відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі; залучення вихованців до активної екологічної діяльності; нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі.

Теоретичне підґрунтя процесу екологічного виховання розробили А. Захлебний, І. Зверєв, І. Суравегіна.

Специфіку екологічного виховання обґрунтували вчені Н. Алтиннікова, І. Вагнер, М. Вершиніна, Н. Волкова, С. Глазачов, О. Кудрявцева, В. Липицький, Н. Насонкіна, М. Полева, Г. Пустовіт, С. Шанін, О. Романова, Т. Тимочко та інші.

В роботах М. Владімірова, С. Глазачова, В. Ільїна, Б. Іоганзена, С. Петрова, Л. Романенко, В. Серікова, Є. Сластьоніна та ін. висвітлюються питання теорії і методики формування екологічної вихованості вчителя як професійної якості і компонента всебічно розвиненої особистості.

Дослідження передбачає обґрунтування категорії «екологічне виховання», розкриття його мети та завдань в сучасних умовах глобальної екологічної кризи.

Екологічне виховання Н. Волкова визначає як систематичну педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток у людини культури взаємодії з природою [4, с. 113].

Науковці Н. Алтиннікова, С. Шанін розуміють екологічне виховання як процес або створення умов для духовного і фізичного розвитку дітей, з метою формування у них еколого-гуманістичного світогляду, ціннісних установок, умінь, навичок екологічно обґрунтованої взаємодії з природним соціумом і готовності до цієї діяльності [1; 10].

Г. Пустовіт розглядає сутність поняття «екологічне виховання» як безперервний навчально-виховний процес, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу і спрямовується на усвідомлення учнями морально-етичних норм і правил суспільства стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля [8, с. 60].

Н. Мамедов вбачає екологічне виховання у напрямі формування екологічної відповідальності, що в свою чергу виступає мірою свободи людини в умовах екологічної необхідності [7, с. 236].

В екологічній енциклопедії екологічне виховання трактується як процес формування сукупності рис, якостей і навичок поведінки особистості, що забезпечує становлення відповідального ставлення до природи, спонукає людину брати безпосередню участь у природоохоронній діяльності і сприяє набуттю досвіду вирішення екологічних проблем [6, с. 135].

М. Владіміров під екологічним вихованням розуміє безперервний

процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що спрямований на формування наукових знань, практичних умінь, зацікавленості до природи, ціннісних орієнтацій, поведінки, що забезпечують відповідальне ставлення до природи [3, с. 3].

Кінцевим результатом екологічного виховання, на думку Г. Пустовіта, є формування екологічно вихованої особистості, основою поведінки якої у навколишньому середовищі є норми моралі, глибоке розуміння незаперечної цінності всіх без винятку природних об'єктів, неповторності природи та відповідна корекція власних життєвих потреб [8, с. 60].

На основі аналізу вище зазначених трактувань, дефініцію «екологічне виховання» розуміємо як процес цілеспрямованої, систематичної, організованої взаємодії вихователя і вихованця, під час якого формуються: екологічна свідомість, моральні переконання про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля, усвідомлення себе частиною природи, ціннісні установки, високі моральні, громадські і професійні риси, що є складовою його екологічної вихованості.

Приймаючи це визначення як вихідне для дослідження, нами надано особливої уваги реалізації на практиці таких важливих дидактичних і моральних категорій, як екологічні ціннісні орієнтації і стосунки особистості з навколишнім середовищем, ефективно з наукової точки зору розуміння екологічних проблем, активність у їх вирішенні, відповідальність за наслідки власної поведінки і діяльності в навколишньому середовищі та осмислення неповторності природи, тобто формування в кінцевому результаті культури життєдіяльності особистості в довкіллі як складової її екологічної вихованості.

Цілі екологічного виховання, на думку С. Васільєва передбачають:

- формування глобально орієнтованого наукового світогляду на основі створення цілісної картини світу;
- засвоєння учнями екологічних цінностей, що відображають об'єктивну цілісність і цінність природи;
- емоційне, естетичне, пізнавальне сприйняття природи;
- формування відповідальності за збереження природного середовища на Землі;
- розуміння необхідності побудови екодоцільних відносин суспільства і природи на міжнародному і внутрішньодержавному рівнях;
- засвоєння правил і норм поведінки в природі, в побуті, в повсякденній діяльності, що узгоджуються з екологічним імперативом [2, с. 105].

В наукових роботах останніх років кінцевою метою екологічного виховання все частіше визначають не вміння і знання, а ціннісні орієнтації учнів і, найголовніше, активну життєву позицію. Так, С. Глазачов, І. Вагнер і М. Полева вважають, що першочерговим завданням екологічного виховання є формування і підтримання в учнів ціннісних установок, чому слугує розв'язання наступних задач:

а) виховання нової екологічної свідомості, що виключає спожи-вацьке, негуманне ставлення до природи;

б) формування культури взаємодії з оточуючим середовищем – природним і соціальним, основу якої становлять духовно-моральні цінності, що є регулювальниками інтересів і потреб учнів, залучення їх до здорового способу життя;

в) розвиток в учнів екологічної ініціативності в покращенні середо-вища існування, готовності брати участь в різних видах практичної діяльності екологічного спрямування [5, с. 2].

В екологічній енциклопедії та у дослідженні Н. Волкової серед завдань екологічного виховання виділено наступні: сприяти усвідомленню цілісності і краси природних екосистем, виховувати любов до природи, рідного краю, бажання берегти і примножувати її, сприяти отриманню екологічних знань, формувати відповідальне ставлення до навколишнього середовища, допомагати набути навичок вирішувати екологічні проблеми, навчити передбачувати і відчувати можливі наслідки екологічної діяльності [4; 6].

В. Сластьонін в якості завдань екологічного виховання пропонує виділити такі: сприяти формуванню екологічного світогляду, яке буде орієнтувати на обмеження своєї практичної діяльності біосферними законами; допомагати усвідомленню цінності всього живого і неможливості виживання людства без збереження гармонійності функціонування біосфери; сприяти виробленню усвідомлення відповідальності за свої дії і вчинки перед природою [9].

Практика реалізації мети та виконання завдань екологічного виховання дітей в загальноосвітніх школах показує, що досі переважає повідомлення учням певного об'єму знань і суми практичних вмінь. Однією з головних причин такого стану є недостатня моральна і професійна готовність вчителів до розв'язання завдань екологічного виховання, у зв'язку з чим необхідне вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання.

Перед вчителями постають комплексні і складні проблеми: навчити розуміти красу природи і насолоджуватись красою екосистем; відновлювати втрачене відчуття природи. Розв'язати ці проблеми в змозі тільки спеціально підготовлені, екологічно виховані вчителі.

М. Владіміров зазначає, що виховувати можна тільки через себе, тобто тільки особистість екологічно вихована зможе здійснювати екологічне виховання школярів. Вводячи дітей у світ природи, знайомлячи їх з проблемами оточуючого середовища, учитель зможе відкрити і посилити в кожній дитині такі якості, як правда, доброта, любов, терпіння, милосердя, чуйність, ініціативу, мужність, турботу [3, с. 32].

Отже, проведений аналіз мети та завдань екологічного виховання на сучасному етапі і визначена його дефініція дали нам можливість зробити висновок, що екологічне виховання відрізняється своєю спрямованістю на особистість і створенням умов для її розвитку і гармонізації, виховання

громадянина Землі, здатного увійти у стосунки коеволюції з природою. На нашу думку, саме на цю мету необхідно орієнтувати майбутніх учителів, готуючи їх до здійснення екологічного виховання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні процесу підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алтынникова Н. В. Подготовка студентов педагогического колледжа к экологическому воспитанию младших школьников : автореф. дис. на сосиск. наук. степени канд. пед наук. : спец. 13.00.08. «Теория методика профессионального образования» / Н. В. Алтынникова. – Барнаул, 2008. – 20 с.
2. Васильев С. В. Экологическое обучение и воспитание в системе школьного географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Васильев Сергей Васильевич. – СПб., 2006. – 279 с.
3. Владимиров Н. М. Формирование готовности будущих учителей к экологическому воспитанию школьников : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Владимиров Николай Михайлович. – Сургут., 2004. – 240 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
5. Глазачев С. Н. Моделирование пространства формирования экологической культуры: теоретический аспект [Электронный ресурс] С. Н. Глазачев, И. В. Вагнер, И. В. Полева // Электронное периодическое издание «Вестник Международной академии наук. Русская секция». – 2011. – № 1. – С. 2. – Режим доступа до журн. : www.heraldrsias.ru/download/articles/Glazachev.pdf.
6. Екологічна енциклопедія : у 3 т. / [редколегія: А. В. Толстоухов [гол. ред.] та ін.]. – К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2006. – Т. 1: А–Е. – 432 с.
7. Мамедов Н. М. Экологическое образование: сущность и принципы организации / Н. М. Мамедов // Философские проблемы образования / Российская Академия государственной службы при президенте РФ. – М., 1996. – С. 234–244.
8. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
9. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : МГПИ, 1979. – 145 с.
10. Шанин С. В. Подготовка будущего учителя физики к экологическому воспитанию школьников средствами межпредметной внеклассной деятельности : дис. ... кандидата пед наук : 13.00.08 / Шанин Сергей Викторович. – Саратов, 2010. – 230 с.

УДК 373.2.015.31:7-053.4

Вікторія Рагозіна

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ У ДНЗ УКРАЇНИ

У статті висвітлюються проблемні аспекти естетичного виховання і розвитку 1–3-річних дітей у ДНЗ України. З метою виявлення особливостей зазначеного процесу у сучасній дошкільній практиці застосовано вивчення програмно-методичної літератури, аналіз музичних занять, занять образотворчим мистецтвом, анкетування педагогів дошкільних установ регіонів України. Виявлено недостатнє знання педагогами особливостей раннього віку і специфічних методів проведення з малюками естетичної діяльності, що стає на заваді їх послідовного естетичного розвитку.

Ключові слова: естетичний розвиток, дитина раннього віку, ДНЗ, готовність педагогів до естетичного виховання і розвитку.

Проблема раннього дитинства є надзвичайно актуальною у світі. Впровадження державами програм освіти і виховання дітей молодшого віку (ВОДМ) і, тим самим, їх вкладення у розвиток соціально-культурних навичок у ранньому дитинстві дає більшу економічно-соціальну віддачу, ніж інвестиції в соціальні проекти або створення інфраструктур [2]. Навички, набуті дітьми у програмах ВОДМ, стають основою для подальшого навчання і успішного життя у майбутньому [1]. Саме тому Україна здійснює поступальні кроки у напрямку розвитку освіти і виховання дітей раннього віку на основі поєднання світових освітніх стратегій і національних педагогічних традицій і досвіду.

У річищі наукових праць з означеної проблеми питання естетичного розвитку у ранньому дитинстві найменш висвітлено. Грунтовні дослідження І. Павлова, В. Бехтерева, Л. Виготського, М. Красногорського, М. Щелованова, М. Касаткіна, Л. Фігуріна, Н. Аксаріної, Н. Ветлугіної, М. Кистяковської та ін., що стали фундаментом педагогіки раннього дитинства, відносяться ще до першої половини ХХ століття. Нечислені дослідження 70–90-ті років торкаються музичних уявлень, музикальності (Р. Фрідман, К. Форраї, М. Нільсон, Р. Оганджян, М. Кайтанджян), методик музичного (Т. Науменко), художнього (Т. Комарова, І. Ликова, Р. Чумічова), мовленнєвого (А. Богуш, Н. Гавриш) виховання дітей.

На часі розробка новітніх теоретико-методологічних підходів, технологій естетичного виховання і розвитку дитини у ранній період життя. Однак, введення будь-яких інновацій потребує вивчення стану

галузі з виокремленням досягнень і проблемних зон. Тож метою статті є опис проблемних аспектів сучасної практики естетичного виховання дитини раннього віку у різних видах естетичної діяльності.

У ході констатації використовувалися аналіз нормативно-правових документів, програмно-методичної літератури на предмет завдань і змісту естетичного виховання дітей 1–3-х років, вивчення досвіду ДНЗ різних регіонів України (аналіз звітів про перебіг навчально-виховної роботи, сайтів ДНЗ), анкетування і опитування педагогів, спостереження та аналіз занять. У цільові групи дослідження входили вихователі, музичні керівники ДНЗ державної та приватної форм власності, діти раннього віку столичних, міських і сільських дошкільних закладів 21-ї області України (понад 200 закладів). Стан естетичного виховання дітей 1–3-х років в умовах дошкільних установ розкривається у вигляді узагальнень за такими *дослідницькими позиціями*: нормативно-правове забезпечення функціонування естетичної освіти і виховання дітей раннього віку; змістове і методичне наповнення програм і посібників для педагогів; напрями естетичного виховання і розвитку дітей раннього віку; форми організації; методи і прийоми роботи з 1–3-річними дітьми; інновації і гальмівні аспекти розвитку галузі.

Дошкільна освіта, як зазначено у Законі України «Про дошкільну освіту», спрямовується на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб. Серед основних завдань – формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, що реалізується змістом Базового компонента і чинними програмами. Освітня лінія *Стандарту дошкільної освіти «Дитина у світі культури»* визначає зміст естетичного виховання дитини у процесі сприймання нею мистецтва, виявлення свого ставлення до нього у різних видах художньо-продуктивної діяльності. **Аналіз естетичного компонента чинних на період 2014–2015 рр.** комплексних, додаткових, парціальних **програм** дозволяє зробити наступні висновки: з цього навчального року до уваги педагогів три програми розвитку дітей 1–3-х років («Дитина у дошкільні роки», «Оберіг», «Соняшник»), в яких розроблено зміст естетичного виховання. Вказані та інші програми («Дитина», «Українське дошкільля», «Радість творчості») зорієнтовані на забезпечення повноцінного розвитку усіх сфер дитини у їх взаємозв'язку, зокрема й естетичної складової. Керуючись комплексним підходом до розвитку раннього дитинства як міжнародною освітньою стратегією, що поєднує зусилля різних інституцій, автори програми «Оберіг» спрямовують її зміст і рекомендації педагогам, медикам, батькам. Програми надають педагогам зміст естетичного виховання *дитини другого року життя* у різних видах естетичної діяльності: у «Дитині у дошкільні роки» завданнями в музичній діяльності є виховання емоційного відгуку на

музику, розвиток вміння вслуховуватися у неї, розуміти її образний зміст, учити розрізняти контрасні особливості звучання, спонукати дітей до підспівування, розвивати уміння пов'язувати рухи з музикою в сюжетних музичних іграх, вправах, виконувати вільні рухи); «Обегріг» націлює вихователів розвивати образотворчі задатки дитини, сприяти маніпуляції з різними художніми матеріалами, залучати до спільних мистецьких ігор з дорослими, організовувати спільні дії у музикуванні на інструментах; у змісті «Соняшника» йдеться про прилучення малюків сприймати звуки музичних інструментів і твори, підспівувати і виконувати рухи під музику, стимулювати ігрові дії під музику; ліплення і малювання передбачає ознайомлення з сенсорними характеристиками художніх матеріалів, навчання першим технікам; театралізована діяльність – розвиток емоційного сприймання театралізованого дійства і навчання елементарним самостійним діям.

Етичне навчання і виховання дітей *третього року життя* («Дитина», «Дитина у дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Оберіг», «Соняшник») передбачено програмами у процесі музичної, образотворчої, музично-ритмічної, театралізовано-ігрової діяльності, під час свят і розваг. Завдання *музичної діяльності* полягають у вихованні зацікавленого ставлення до музики, уважного її слухання, знайомства з музичними звуками під час гри на музичних інструментах, розвитку уміння підспівувати невеличкі пісні та ін. У *образотворчій діяльності* педагог має забезпечити спілкування дітей з творами декоративно-ужиткового мистецтва; познайомити дітей з можливостями зображувальних матеріалів і навчити простих технічних прийомів малювання, ліплення і аплікації (без наклеювання). Завданнями *музично-ритмічної діяльності* передбачено привчання дітей рухатися відповідно характеру музики, реагувати на зміну характеру музики рухами з предметами та без них, розвиток ритмічності рухів. У *театралізовано-ігровій діяльності* дітей залучають до розігрування українських народних віршиків, пісеньок, забавлянок і виконання відповідних дій, що створюють виразний ігровий образ; зацікавлюють іграми-драматизаціями, театралізованими іграми за змістом казок, інсценівками, підтримують прояви емоційних відгуків малюків на події інсценованих творів. У *художньо-мовленнєвій діяльності дітей* ознайомлюють з жанрами українського фольклору, стимулюють дітей відтворювати їх у супроводі рухів, жестів, дій з іграшками, з використанням костюмів, атрибутів, у музичному супроводі. Виразити свої емоції й почуття, помічати красу у навколишньому привчають дитину під час *ознайомлення з природою*.

Можливості естетичного розвитку малюків через розкриття етнічних, історичних, соціальних особливостей різних регіонів України реалізуються регіональною програмою «Українське дошкілля». Зміст роботи з дітьми від 2-х років збагачено творами мистецтва, знайомством з

художніми виробами та техніками народних майстрів західного регіону України.

Виявлення, збереження, розвиток художніх і творчих здібностей завдяки розширеному змістовому наповненню передбачається парціальною програмою «Радість творчості». Зміст розділів – «Захопливий світ літератури», «Краса музики», «Малятам про театр, цирк та кіно», «Образотворче мистецтво та архітектура», «Таємниці народних ремесел» та ін. допомагає формувати складові художньо-естетичної компетентності.

Реалізація змісту програм педагогами зумовлює необхідність останніх у **методичних посібниках**. Їх аналіз на предмет методик естетичного виховання дітей 1–3-х років дає підстави визначити наступне: по-перше, пропоновані програми навчання дошкільників не мають навчально-методичного супроводу у вигляді педагогічного кейсу (посібники для педагогів, методичні рекомендації, конспекти занять, музичний і дидактичний матеріал, аудіозбірки, візуальні таблиці тощо), що у повному об'ємі і комплексно надає матеріали для роботи педагога (як, наприклад, авторські навчально-методичні комплекти: Якименко С. І. «Віконечко у світ»; І. Ликова «Кольорові долоньки»). Відсутність навчально-методичного комплексу змушує вихователів використовувати доступну їм літературу, що часто не має грифу МОН України і, тим самим, не гарантує забезпечення системного і послідовного розвитку естетичних якостей дитини; по-друге, найменше літератури саме для роботи з раннім віком, а тому педагоги відчують труднощі з плануванням занять у ясельних групах, розподілом навчального змісту і методами його подання, добором дидактичного матеріалу, особливо для дітей другого року життя, по-третє, наявні посібники для роботи з одно-дворічними малюками обмежуються загальними методичним коментарем або надають конспекти занять з різних тем, які проте, зазначаючи «що робити?», не розкривають технологічний аспект («як робити?»); по-четверте, у окремих зошитах, збірках завдань для дітей застосовується «дорослий» підхід до навчання, що не відповідає особливостям віку малюків: тренаж, заскладні завдання (наприклад, ліплення об'ємної тваринки зі значною кількістю деталей), відсутність можливості творчості й експериментування з художніми матеріалами, що є потребою дитини 1–3-х років, по-п'яте, вкрай мало збірок з сучасним музичним матеріалом, відповідним потребам і інтересам малюків від року. Такі збірки з авторськими піснями мають використовуватися музичними керівниками поряд із упорядкованими збірками народних поспівок, потішок, що без сумнівів є важливими у залученні малюків до культури свого народу; по-шосте, у літературі для педагогів не представлено методик інтегрованої художньої діяльності малюків раннього віку, розробок інтегрованих занять, які б поєднували різні лінії розвитку дитини – художньої, екологічної, мовленнєвої, фізичної та ін. Все зазначене спричинює труднощі працівників ДНЗ у роботі з

раннім віком; окремі розробки, що публікуються у фахових журналах («Дошкільному вихованні» та ін.) не можуть надати систему естетичного розвитку дітей. Між тим, потреба педагогів у сучасній літературі для роботи з малюками надзвичайно велика. Про це свідчать представлені в межах експерименту звіти ДНЗ України щодо досліджуваних нами аспектів – їх узагальнення дозволило виявити наявні **тенденції естетичного виховання малюків 1–3-х років у ДНЗ**. Коротко висвітлимо їх.

Порівняно з попередніми роками в Україні протягом 2013–2014 рр. у садках збільшилась кількість дітей від 1,5 року. Педагоги у різних куточках України працюють за різними чинними програмами; можливість придбання методичної літератури в областях різна.

Важливе значення у розвитку дитини з раннього віку у ДНЗ займає естетичне виховання у різних видах естетичної діяльності. Основною формою організації *музичної діяльності* дітей у ДНЗ є *заняття* (типове, домінантне, тематичне, комплексне), яке поєднує слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах. Музичний досвід дітей збагачується звучанням музики під час ранкової гімнастики, ігор і розваг. У *образотворчій діяльності* (малювання, ліплення, конструювання, аплікації, зокрема й з природними матеріалами) педагоги намагаються поєднати технологічний аспект з розвитком творчої уяви та мислення дитини. У роботі з раннім віком використовуються нетрадиційні техніки (малювання пальчиками, долоньками, монотипія, трафарети, штампування та ін.). Малюків залучають до *театральної діяльності* через розігрування фрагментів казок, віршів. *Хореографічно розвиваються* діти під час постановки таночків, музично-рухових ігор. Справжніми подіями у мистецькому житті дітей є *дитячі свята (ранки)*, що надають можливостей дитині виразити себе через музику, поезію, танець, драматизацію, образотворче мистецтво. Помітно, що у ДНЗ проникають **нові форми естетичного виховання** – *дитячий фітнес, сучасна хореографія, бальні та народні танці, акробатика* та ін., окремі з яких охоплюють малюків близько двох років (*бейбі-танці, дитяча йога*). Новим є впровадження **інтегрованих напрямів** у простір ДНЗ – *театру моди, оперної студії, музеїв (художніх, етнографічних)*. З інших освітніх ланок (школи, палаців творчості дітей та юнацтва) у ДНЗ прийшли *гуртки*, де діти змалечку вивчають фольклор, пісні, танці, ігри, ремесла свого краю (петриківський розпис, вишивка, писанкарство, гончарство та ін.). З метою створення *розвиваючого середовища* для вихованців педагоги звертаються до зарубіжних (Р. Штайнер, М. Монтессорі, К. Орф та ін.) і вітчизняних (В. Сухомлинський, С. Русова) методик.

Все більше ДНЗ у виховному впливові на дітей поєднують свій потенціал з можливостями закладів культури і мистецтва. На базі дитячих садків створюються камерні музеї, експозиції творчості художників, музеї народного побуту (іграшки, одяг, предмети побуту), де проводяться

заняття в особливій атмосфері «живого мистецтва».

Дедалі більшого поширення в Україні набуває практика використання мистецтва *в інклюзивній освіті*, дошкільні заклади розвивають дітей з особливими потребами, упроваджуючи художньо-корекційні технології, використовують з цією метою спів, малювання, художню працю.

Поряд із державною в Україні діє дошкільна мистецька освіта і у **недержавному секторі** (центри розвитку дітей), що зумовлено соціальним замовленням. Попри позитивні аспекти, а саме: ранній початок навчання, можливість навчання з батьками, вибір педагогами авторських програм, індивідуальний і деференційований підхід у навчанні малюків, групові й індивідуальні форми навчання, гнучкість методів та ін. існують і проблемні моменти – розташованість мережі центрів у великих містах і оплата за навчання не дозволяє долучитися до естетичного виховання малюкам села і маленьких міст, а також дітям-інвалідам, сиротам та всім бажаючим.

Неформальна мистецька освіта здійснюється й у недільних школах при посольствах, храмах різних конфесій, де для дітей близько трьох років організовуються безкоштовні творчі гуртки, що розглядаються більше як корисна розвага, ніж як навчання мистецтву. Позитивним є залучення до них дітей з особливими потребами, ознайомлення з старовинними ремеслами, можливість навчатися у майстрів народного мистецтва, педагогів-фахівців. Серед недоліків – відсутність програм, наступності між дошкільною і шкільною ланками, неузгодженість в роботі педагогів. Ще однією новацією, де діти з раннього віку долучаються до художніх технік, є *дитячі майстер-класи*: вони стають традиційними і проводяться декілька разів на рік на фестивалях народної творчості, виставках рукоділля, етнографічних святах у музеях під відкритим небом та ін. Отже, у естетичному вихованні дітей в останні роки поряд з традиціями наявні тенденції, продиктовані вимогами часу, суспільно-економічними умовами в країні. У дошкільні заклади приходять малюки від року, а отже, зростають вимоги до компетентності педагогів ДНЗ. *Вивчення діяльності педагогів щодо естетичного виховання у ранньому віці* виявила проблемні зони.

Педагоги загалом зорієнтовані щодо вимог Базового компоненту дошкільної освіти. При цьому слід зазначити досить оглядове знання програми, яку реалізують: опрацювання її теоретичної частини потребує високого рівня самоорганізації, активного включення у матеріал, додаткового часу, тому педагоги більше зосереджуються на методичному коментарі. Відповіді педагогів продемонстрували фрагментарні знання психології раннього дитинства: до провідного виду діяльності у цьому віці вони відносять емоційне спілкування (домінантне для немовлят) (48 %), гру (32 %), і тільки 21 відсоток – предметно-маніпулятивну діяльність. Серед опитаних більшість вважає характерним у цьому віці не ситуативно-ділове, що є правильною відповіддю (28 %), а інші види спілкування –

ситуативно-емоційне, ситуативно-пізнавальне. 88 відсотків респондентів правильно назвали наочно-образне мислення, однак, визначити домінуючий процес у розвитку дитини 1–3-х років – сприймання, правильно змогла тільки четверта частина педагогів (26 %). Серед завдань естетичного виховання вихователі називають естетичний розвиток дитини, який розуміють по-різному: а) розвинені музичні, художні та інші здібності дитини; б) розвиток творчої уяви, образного мислення; в) умінь співати, танцювати тощо. Маючи такі досить «розмиті» уявлення, 68 % музичних керівників вказали, що не змогли б діагностувати музичний розвиток дитини. Можливо тому 78 % опитаних результати своєї діяльності – навчання дітей мистецтву вбачають у сформованих умінь дітей – у тому, що проявляється ззовні (співає поспівку, повторює рухи, грає на брязкальці) і легше відстежується (педагогами, батьками, адміністрацією закладу).

Спричинюють задуматися відповіді педагогів щодо такого «показника музичного розвитку» як умінь дітей повторювати, копіювати (лінії, рухи, фрази, ритми) дорослих, умінь виконати (пісню, рухи) на святі і практично відсутні елементи творчості дитини – експериментування з художнім матеріалом, можливість вільного й самостійного вираження у грі на інструментах, танці – між тим, що у програмах йдеться про заохочення до самостійного добору художніх інструментів, матеріалів («Соняшник»), підтримку бажання дитини до імпровізації («Оберіг»).

Помітно, що музичні керівники відчувають специфіку музичних творів для дітей раннього віку. Серед особливостей пісенного репертуару називають легкі поспівки з повторами, короткими фразами, нескладним ритмом; твори для сприймання мають відзначатися контрастними частинами, сюжетами; твори для музично-рухової діяльності мають бути ритмічними, образними і т.д. У музичному репертуарі музичних керівників пісні відомих з радянських часів композиторів А. Філіппенка, Н. Ветлугіної, М. Метлова, народних поспівок і сучасних авторів – Н. Май, В. Паронової, В. Лисенко та ін. Викликає здивування музичних керівників проведення більшості етапів музичного заняття під фонограму (і спів, і музично-ритмічні рухи, і слухання музичної казки). На питання щодо спеціальних методів роботи з малюками 1–3-х років педагоги називали наочні (показ малюнків, плакатів, показ технік малювання), словесні (бесіда, розповідь), практичні (завдання), а також репродуктивні (демонстрація зразка педагогом і повтор дитиною), що свідчить про традиційний – об'єктно-суб'єктний підхід у роботі.

Спостереження за організацією і проведенням занять педагогами ДНЗ дають підстави виявити наступне: – планування роботи по естетичному вихованню дітей раннього віку відбувається у руслі традиційної моделі освітньо-виховної роботи: 2 рази на тиждень малята отримують заняття по малюванню, ліпленню чи аплікації, 2 рази музичне

заняття, 1 раз – художньо-мовленнєва (театралізована) діяльність; – індикаторами виконання завдань програми виступають уміння дітей, їх демонстрація на святах, а вже потім – розвиток здібностей дітей. Частина занять практично повністю присвячена підготовці дітей до календарних свят (3–5 на рік); – важко зреалізованою залишається в практиці ДНЗ індивідуальний художньо-естетичний розвиток. Часто переповненість груп, значна кількість звітних документів не залишає часу педагогам на відстеження змін у розвитку кожної дитини, однак, більш вагомою причиною є нерозробленість методик діагностики дітей в умовах роботи ДНЗ; – помітною у діяльності педагогів стає їх націленість на результат дитини – малюнок, танок, виступ на святі, при цьому він розглядається як критерій успішності проведення занять і адміністрацією закладу і батьками. Зокрема, на заняттях образотворчою діяльністю педагоги часто орієнтують дитину на точне копіювання заданого зразка і намагаються «підправити», «доробити» роботу дитини, щоб «сподобалося мамі», «похвалив тато» та ін.; – у навчально-виховному процесі роботи з малюками недостатньо ігрові, де б діти у власній діяльності «відкривали» можливості різних художніх матеріалів – звуків, фарб, паперу тощо. На заняттях образотворчою діяльністю використовуються найбільш традиційні олівці, гуашеві або акварельні фарби; у дітей обмежений сенсорне пізнання матеріалів, що дають цікаві образотворчі ефекти (пастель, вугілля, акрил, різнофактурні матеріали – гофрований папір, картон тощо), часто про застосування на заняттях художньою діяльністю таких простих матеріалів як чайна заварка, макарони, шматочки тканини, поліетилену педагоги не здогадуються; – домінуючим методом у роботі з дитиною є завдання, яке їй дається з коментарем вихователя, однак, рідко організується процес спільних дій (спільне музикування, спільне малювання та ін.), а також музична імпровізація, художнє експериментування; – педагоги використовують загальну методичну схему проведення етапів музичної діяльності, яка більш доцільна у роботі з старшими дітьми. Так, наприклад, заняття образотворчою діяльністю складається з: показу педагогом готової роботи – зразка, ознайомлення дітей з прийомом художньої діяльності (педагог демонструє, діти спостерігають), апробація прийому у власному малюванні дитини, корекція (словесна) педагога, процес домальовування дитиною. Для 1,5–2-річних більш доцільним були прийоми «накладання рук педагога на руки дитини» та «роби зі мною», де діти разом з педагогом, а не після його показу опрацьовують прийоми малювання, просто у експериментальній художній діяльності, якій майже немає місця у ДНЗ.

Таким чином, у розвитку галузі естетичного навчання й виховання дітей раннього віку в Україні останніх років можна констатувати позитивні зрушення – розроблені у законодавчих документах мета, завдання і зміст естетичного виховання дітей раннього віку, реалізуються програмами

навчання, виховання і розвитку дитини. Поряд з традиційними формами естетичного виховання дітей раннього віку у практиці роботи ДНЗ поширюються нові форми, що інтегрують різні види мистецтва і залучають дітей до інтегрованої мистецької діяльності, тим самим формуючи цілісну художню картину світу. Сучасними педагогами вивчається найкращий зарубіжний досвід і застосовуються вітчизняні методики. Ознайомленню малюків з культурою і мистецтвом свого регіону сприяють гурткова робота, творчі майстер-класи, свята, зустрічі з народними майстрами, вивчення музичного фольклору. Потенціал різних видів мистецтва використовується у роботі з дітьми з обмеженими можливостями. Розширюється співпраця дитячих установ з закладами культури і мистецтва, що сприяє організації камерних музеїв, експозицій у ДНЗ та проведенню мистецьких проєктів у музеях, філармоніях. Поряд з державною діють недержавна (центри розвитку дитини та ін.) та неформальна форми мистецької освіти і естетичного виховання, що відзначаються специфічними ознаками, мають позитивні напрацювання і проблемні місця у своїй діяльності.

Естетичний розвиток дітей залежить від знань і майстерності педагогів ДНЗ. Аналіз анкет і спостереження за заняттями у дитячих закладах виявили недостатню теоретичну підготовку, фрагментарність знань і слабку практикоорієнтованість педагогів. Методи роботи з малюками 1–3-х років часто застосовуються інтуїтивно, на основі свого емпіричного досвіду, без опори на психолого-педагогічну теорію або ж переносяться з практики роботи з більш старшими дітьми. Помітним є акцент діяльності педагогів на формування естетичних умінь малюків і менше – наданні можливостей для активності і саморозвитку самої дитини, практикування і експериментування з мистецькими матеріалами, спрямованість на розвиток її здібностей і творчості.

Подальших досліджень потребує розробка дієвої діагностики художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку, діагностичного інструментарія для педагогів дошкільних установ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. – 2007. Прочная основа. Образование и воспитание детей младшего возраста // Образование для всех. – ЮНЕСКО, 2007. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794r.pdf>
2. Интервью с профессором Джеймсом Хекманом. – Режим доступа : http://www.unesco.org/new/ru/world-conference-on-ecce/single-view/news/interview_with_professor_james_heckman_noted_scholar_and_nobel_prize_winner/#.VD0pmVcn-ho

Альона Скрипник

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ПІКЛУВАННЯ, ВЛАШТУВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В США

Стаття присвячена дослідженню питання історії становлення і розвитку системи соціального піклування, влаштування та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, на різних етапах існування американської державності та формування демократичного суспільства. Виділено 8 етапів в організації соціального піклування і виховання даної категорії дітей в США. Представлено особливості формування правового підґрунтя щодо здійснення соціального піклування і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. Подані характеристичні риси застосування форм влаштування таких дітей в американському суспільстві у різних історичних періодах.

Ключові слова: діти, позбавлені батьківського піклування, соціальне піклування, форми соціального влаштування, соціальне виховання, американське суспільство.

Як відомо, у США існує розвинена система дієвих форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, які характеризуються цілеспрямованою і зорієнтованою на конкретну дитину системою соціального піклування та соціального виховання. Тому вивчення американського досвіду в цій галузі покликане збагатити педагогічну думку України продуктивними ідеями та досвідом.

У сучасній вітчизняній та російській педагогіці окремим аспектам піклування, влаштування і виховання даної категорії дітей у США присвячено праці: О. Безлюдного (опікування дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування), О. Бесчетнової (усиновлення та фостерна сім'я як форми влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування), С. Білецької (педагогіка дитиноцентризму в суспільному вихованні), І. Братусь (соціально-педагогічна робота з юними матерями), А. Горшкової (турбота про сиріт у ХІХ ст. – поч. ХХ ст.), Н. Рич (соціальна робота з дітьми), Б. Сюти (піклування про дітей як соціальна проблема), І. Трубавіної (право дитини на виховання й розвиток у сім'ї) та ін. Проте в цих роботах не знайшло достатнього відображення та наукової розробки питання специфіки здійснення соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, при різних формах їх влаштування в американському суспільстві в історичній ретроспективі.

Для розуміння сучасної політики здійснення соціального виховання

дітей, позбавлених батьківського піклування, в США необхідно звернутися до історичного минулого становлення і розвитку системи соціального влаштування і піклування дітей, позбавлених батьківського піклування, коли вона зазнавала впливу різних чинників у спектрі формування і розвитку демократичного суспільства.

У зв'язку з вище викладеним, за мету дослідження в даній статті обрано питання теоретичного аналізу процесу становлення і розвитку системи соціального піклування, влаштування і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в американському суспільстві в історичній ретроспективі.

Насамперед, відмітимо, що в США фундаментальні дослідження щодо висвітлення загальних підходів до організації соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, здійснювали такі науковці і практики, як: В. Альберт (V. Albert), С. Альтсулер (S. Altshuler), Д. Артур (D. Arthur), К. Барбел (K. Barbell), Р. Барт (R. Barth), Дж. Беребітські (J. Berebitsky), Д. Бланкенорп (D. Blankenhorn), Р. Геен (R. Geen), К. Даніелс (C. Daniels), Е. Герман (E. Herman), М. Етел (M. Ethel), Е. Зелевські (E. Zielewski), Е. Карп (E. Carp), Т. Креа (T. Crea), Е. Освольд (E. Osvold), С. Скарсела (C. Scarcella), М. Френдліш (M. Freundlich) та ін.

Аналіз результатів цих досліджень привів до наступних висновків. По-перше, відношення американського суспільства до дітей, позбавлених батьківського піклування, упродовж багатьох століть було неоднозначне: від виявлення людського жалю (або ж навпаки: відношення, як до осіб другорядного типу) до усвідомлення необхідності організації планованого соціального піклування і влаштування та здійснення належного системного соціального виховання цих дітей.

Так, усередині XVIII ст. – на початковому етапі становлення США як єдиної держави характерною формою соціального піклування про дітей, які втратили біологічних батьків, стає взаємна родова підтримка. З укріпленням християнського світогляду в суспільстві створюється розгалужена мережа монастирів, які надають безкоштовно підтримку кожному «убоному» – сироті. Проте соціальне піклування про дітей, позбавлених батьківського піклування, було радше фрагментарним, аніж постійним і зводилось до окремих заходів надання соціальної допомоги (забезпечення їжею, одягом, ночівлі, окремого лікування тощо) [1].

В якості основних інструментів, які дозволяли узаконити усиновлення дітей, були заповіт, контракти і договори, де прописувалися особливості передачі батьківських прав. Першим зареєстрованим усиновителем вважається губернатор Массачусетса – Вільям Філ (Sir William Phil), який усиновив дитину в 1693 році. У його заповіті вперше з'явилося слово «adoption» («усиновлення»), що згодом було запроваджено в законодавчу норму [6].

З початку XIX ст. – до 60-х років XIX ст. запроваджується державне

регулювання процесом соціального влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування. Починаючи з 1825 року, з'являються перші державні виховні заклади для сиріт, спочатку в окремих містах: в Нью-Йорку, Бостоні та Філадельфії і тільки для хлопчиків. Дівчата-сироти поміщалися у приватні будинки, де працювали прислугою [2; 4].

З 1850 року відкриваються перші громадські «богодільні» і приватні сирітські притулки. Положення дітей у них характеризувалось незадовільними умовами утримання і високою дитячою смертністю. У 1853 р. Чарльз Лоринг Брейс заснував в Нью-Йорку Товариство допомоги дітям, основною ідеєю якого була практика їх безкоштовного поміщення з вулиць міста в прийомні сім'ї фермерів, які проживають в сільськогосподарських районах західних штатах країни: Мічигані, Огайо, Айові, Індіані, Міссурі, Канзасі [2; 6]. Однак договори не уклалися, право піклування зберігалось за Товариством допомоги дітям, що теоретично дозволяло забирати дитину з сім'ї в будь-який час.

Перші загальні законодавчі акти з усиновлення були прийняті в Міссісіпі (1846 р.) і Техасі (1850 р.). У 1851 році в штаті Массачусетс був прийнятий рамковий закон з усиновлення – Закон для забезпечення усиновлення дітей (Massachusetts Adoption of Children Act). В ньому вперше в історії США було визначено, що усиновлення можливе виключно за рішенням суду, згідно з яким дитина в публічному судовому процесі набувала правового статусу «усиновленої» [4]. Визначалась необхідність надання постійних соціальних послуг дитині, позбавленої батьківського піклування, та проведення попереднього обстеження умов життя і морального обличчя потенційних усиновителів до прийняття остаточного судового рішення.

З 60-х років XIX ст. – до кінця XIX ст. спостерігається збільшення кількості дітей, позбавлених батьківського піклування, спричинене наслідками Громадянської війни 1861–1865 рр. У зв'язку з цим у різних американських штатах продовжували активно відкриватися державні дитячі виховні будинки-притулки («*houses of refuge*»), які рятували дітей-сиріт і від голоду, і від злочинів [3]. При цих будинках-притулках функціонували майстерні-магазини, в яких продавалися товари, виготовлені дітьми. Виручені кошти витрачались на утримання дітей.

Прийомні сім'ї брали до себе дітей, позбавлених батьківського піклування, часто з метою безкоштовного використання їхньої дитячої праці для власного збагачення. На полі, у шахтах, на фабриках і заводах діти-сироти працювали багато годин у день, не відвідуючи школи та залишаючись безграмотними, але набожними.

У цей період починає формуватися ідеологія необхідності родинної турботи про сироту. Усиновлення стає помітним для громадськості явищем [3; 4]. Це потребувало законодавчого вирішення питання усиновлення у всіх американських штатах. У зв'язку з чим, з 60-х років

XIX ст., у 25 американських штатів на основі Массачусетського закону про усиновлення розробляються і приймаються власні подібні закони [2].

1900–1945 роки увійшли в історію соціальної роботи в США, як період «стандартизації» та «природовідповідності», «регуляції» та «інтерпретації» у соціальному влаштуванні, піклуванні і вихованні дітей, позбавлених батьківського піклування. Усиновлення стає раціональним, керованим і контрольованим соціокультурним. Так, у 1917 році прийнято Дитячий кодекс Міннесоти, який вимагав, щоб при виборі форми влаштування дитини, позбавленої батьківського піклування, здійснювався попередній аналіз усіх суб'єктивних та об'єктивних факторів, які позитивно впливатимуть на задоволення життєвих потреб такої дитини та здійснення належного соціального виховання. У кодексі також закріплена вимога закритості усиновлення від громадськості [6].

Проте, переважна більшість дітей, позбавлених батьківського піклування, продовжували проживати в дитячих будинках, а не в прийомних сім'ях. Водночас, уже з першої половини ХХ ст. деінституалізація стає найбільш стійкою тенденцією в організації турботи про дітей, позбавлених батьківського піклування [7].

Організаційно передача дітей в чужі сім'ї у перші десятиліття ХХ ст. перебувала у віданні державної системи охорони дитинства, зокрема її відділу загальної благодійності. Водночас починають функціонувати благодійні громадські або приватні організації (в тому числі й релігійні). Так, для вирішення питань розміщення, усиновлення дітей, позбавлених батьківського піклування, у 1911 році у Нью-Йорку засновується Благодійна асоціація і дитячий будинок товариства Вашингтона, у 1912 році – Дитяче бюро, у 1921 році – Ліга Дитячого добробуту Америки [3].

Усиновлення в цей період носить закритий характер. Прийомні сім'ї беруть на виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, як на платній, так і безоплатній основі. Прийомних вихователів стали називати патронатними (фостерними) батьками (foster parents) [5; 7]. Виникла необхідність проводити попереднє навчання фостерних батьків. Вся відповідальність за вирішення долі дитини, підготовку патронатних батьків покладалась на спеціального соціального працівника.

1945–1965 роки – пов'язані з розвитком у США демократичних рухів за громадянські права. Формується нова ідеологія в ставленні до дітей, позбавлених батьківського піклування: діти повинні виховуватися в родині, і всі складнощі зі здоров'ям чи інші проблеми дитини не можуть бути перешкодою на шляху дитини до нової сім'ї.

Жорстка громадська критика виховання дітей в інтернатних закладах, яка ґрунтувалася на соціально-педагогічних дослідженнях, здійснених в цей час американським вченим Вільямом Голдфарбом, а також велика вартість утримання інституційних закладів були головними факторами, що змусили уряд США активніше стати на шлях деінституалізації системи соціального піклування, влаштування і виховання дітей, позбавлених

батьківського піклування. У зв'язку з цим, кількість дітей, позбавлених батьківського піклування, поміщених у великих інтернатних закладах, досить суттєво зменшувалася в наступні два десятиліття: від 85 тис. осіб у 1945 році до 40 тис. осіб у 1965 [2].

Потрясіння, що пережило американське суспільство після Другої світової війни, детермінувало активізацію процесу усиновлення дітей, позбавлених батьківського піклування. Спочатку прийомні батьки переважно брали на виховання хлопчиків, що було реакцією на загибель під час війни переважно чоловічого населення. Згодом для усиновителів стать дитини-сироти не мала значення. Поступово відбувається перехід до відкритого усиновлення [7]. Причому американським сім'ям білої раси пропонувались для усиновлення діти лише білої раси, а дітей чорної раси розміщували лише в сім'ях чорної раси. Такий принцип процесу усиновлення дістав назву – «transracial». Вперше з'являється практика міжнародного усиновлення [2].

1965–1990 роки відзначаються активними процесами реформування суспільного ставлення до дітей, позбавлених батьківського піклування, на основі поваги до людської гідності, посилення суспільної відповідальності за піклуванням даної категорії дітей.

У 1974 році був прийнятий Закон про попередження жорстокого поводження з дітьми (Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA)), яким було визначено основи здійснення попередження, а також проведення оцінки, ідентифікації та лікування дітей в силу жорстокого поводження з ними та зневаги до них [8].

З середини 60-х років ХХ ст. американські вчені [4; 7] стали звертати увагу суспільства на спірність застосування принципу «transracial» при усиновленні. 70-ті роки ХХ ст. (час закінчення війни у В'єтнамі) увійшли в історію становлення системи соціального поміщення і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, як період «маленької революції в усиновленні», коли американськими сім'ями білої раси активно усиновлювалися немовлята чорної раси.

З середини 70-х років ХХ ст. означені поняття: «культура народження» і «відкрите усиновлення», що визначили основні напрями розвитку й сучасної американської культури усиновлення. На цей період припадає друга хвиля міжнародного усиновлення і здійснюється юридичне оформлення інституту міжнародного усиновлення [8].

Під час періоду 1990–2000-х років у кожному американському штаті здійснюється перепис усіх дітей, які перебувають в системі заміщеного виховання, та призначаються спеціальні державні субсидії для людей, які всиновлюють дітей, позбавлених батьківського піклування, з «особливими потребами» (інваліди, хворі тощо).

У 1993 році згідно з Законом про збереження сім'ї та програму сімейних послуг (Family Preservation and Support Services Program Act) законодавчо закріплюється право дитини, позбавленої батьківського

підкування, на повернення у власну біологічну сім'ю. Причому влаштування дитини в замісну сім'ю розглядається як тимчасовий захід, необхідний на період, поки агентство намагається допомогти біологічній сім'ї, яка перебуває в кризовому становищі [4].

В останнє десятиріччя ХХ ст. спостерігається третя хвиля міжнародного усиновлення в силу зростаючого бажання американських сімей взяти на виховання дитину, позбавлену батьківського піклування, та нестачу дітей до 7 років, які підлягають усиновленню [2].

У цей же період у соціально-педагогічній практиці закріплюється концепція постійного і програмованого соціального піклування про дітей, позбавлених батьківського піклування (посилюється увага до таких дітей з особливими потребами), унеможливлення будь-якої дискримінації при соціальному влаштуванні даної категорії дітей залежно від їхнього рівня розвитку та стану здоров'я, тенденція мінімізації частого переміщення даної категорії дітей з однієї замісної сім'ї в іншу, стратегія відкритого усиновлення та постійності, тривалості та послідовності (наступності) соціального виховання таких дітей [8].

Початок ХХІ ст. відзначається спрямуванням соціально-педагогічної роботи на вирішення проблеми профілактики соціального сирітства, реалізації права дитини, що залишилася без піклування батьків, жити і виховуватися в благополучній родині. Причому при позбавленні дітей батьківського піклування акцент робиться на тимчасове проживання дітей, які залишилися без піклування батьків, у прийомних сім'ях. Близько половини американських дітей, що потрапили до прийомних батьків, повертаються в свою родину впродовж року [7].

Американські фахівці із соціальної роботи вбачають головну мету соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у третьому тисячолітті у збереженні сімейних зв'язків [4; 5; 8]. У силу цього в США на сьогодні не практикується поміщення дитини, позбавленої батьківського піклування, у закриті державні інтернатні заклади. В такій інтерпретації, як в Україні, в США їх взагалі не існує. Це можуть бути лише лікувальні заклади, кризові центри тощо для тимчасового перебування дітей, які мають особливі потреби.

Досить поширеним для тимчасового поміщення дитини, позбавленої батьківського піклування на короткий термін, є дитячий заклад сімейного типу, який організується непрацюючими жінками, що мають над опікою власних дітей. Найчастіше група складається їх трьох-чотирьох дітей. Це дозволяє забезпечити гнучкий підхід до дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

На початку ХХІ ст. активно практикується така форма сімейного виховання, як поміщення дітей, які залишилися без піклування батьків, в сім'ї родичів. Воно може бути як тимчасове, доки у біологічній сім'ї не будуть усунені всі бар'єри для належного соціального виховання дітей, або ж постійне. Родичам стали надавати право першої черги при усиновленні

дітей, які залишилися без батьківського піклування [7]. Діти, які не можуть розраховувати на споріднену опіку, поміщаються в сім'ї (часто зі схожими етнічними коренями або релігійними поглядами) або установи якомога ближче до будинку, щоб біологічні батьки могли їх відвідувати.

Особлива увага американського суспільства наразі приділяється проблемі профілактики соціального сирітства, соціального захисту та підготовки дітей, позбавлених батьківського піклування, до самостійного життя в соціумі. Вилучення ж дитини із сім'ї в США визнано крайнім заходом, який застосовується в разі гострої необхідності.

Таким чином, в історії становлення та розвитку системи соціального піклування, влаштування і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в США можна умовно виокремити 8 таких етапів:

1) *Початок XVIII ст. – початок XIX ст.* – перехід від людського жалю до усвідомлення необхідності соціальної турботи і влаштування дітей-сиріт. Утворення сиротинських закладів при монастирях. Усиновлення – на основі заповіту і контрактів, а також договорів де прописувалися особливості передачі батьківських прав. Соціальне піклування і виховання дітей здійснюється дискретно і хаотично.

2) *Початок XIX ст. – 60-ті роки XIX ст.* – формується світська система державного піклування, засновуються громадські «богодільні» і приватні сирітські притулки, а також товариства допомоги дітям. Приймається перший рамковий закон з усиновлення. Встановлюється мінімальна державна плата за утримання і виховання прийомної дитини.

3) *60-ті роки XIX ст. – кінець XIX ст.* – відкриття державних дитячих будинків-притулків. Регуляція та інтерпретація процесу соціального влаштування і здійснення соціального виховання. Усиновлення стає помітним для громадськості явищем.

4) *1900–1945 роки* – розширення поняття «дитина, що підлягає усиновленню». Усиновлення стає все більш раціональним, контрольованим і керованим, але закритим процесом.

5) *1945–1965 роки* – активізуються процеси деінституалізації системи піклування, влаштування і виховання дітей. Запровадження відкритого усиновлення. Початок міжнародного усиновлення. Тенденція на відновлення зв'язків і контактів дитини, позбавленої батьківського піклування, з її біологічними батьками; поміщення цієї дитини в умови, максимально близькі до сімейних. Оформлення патронатного виховання.

6) *1965–1990 роки* – прийняття законів щодо попередження жорстокого поводження з дітьми. Відмова від принципу «transracial» при усиновленні. Юридичне оформлення відкритого усиновлення та інституту міжнародного усиновлення. Мінімізація державних інтернатних закладів. Орієнтація на відновлення зв'язків дитини з біологічними батьками. Запровадження оплати праці патронатних вихователів.

7) *1990–2000 роки* – створення федерального банку даних щодо дітей, позбавлених батьківського піклування. Втілення ідей «спорідненості

влаштування» і «врахування особливих потреб дитини при вихованні». Заборона будь-якої дискримінації щодо розміщення дитини в прийомні сім'ї за ознакою раси, кольору шкіри чи національного походження. Активізація міжетнічного та міжнародного усиновлення. Активний розвиток та повна професіоналізація патронатного виховання.

8) *2000–2014 роки* – пріоритетними формами соціального влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, є сімейні форми, зокрема: тимчасове влаштування дітей у сім'ї родичів; екстрене короткострокове поміщення дитини в прийомну сім'ю; довготривале поміщення дитини у професійні прийомні сім'ї (сімейний патронат); усиновлення; поміщення в будинки сімейного типу; поміщення в спеціалізовані прийомні сім'ї, які спеціалізуються на вихованні дітей з особливими потребами.

Перспективи подальших досліджень у спектрі здійснення соціального піклування у США вбачаємо у вивченні питання застосування методів соціального виховання при різних формах соціального влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бессчетнова О. В. Усыновление детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в США / О. В. Бессчетнова // Вестник Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 71–75.
2. Горшкова А. Е. Забота о сиротах в США (XIX – начало XX века) / А. Е. Горшкова // Детский дом. – 2005. – № 3(16). – С. 34–35.
3. Рич Н. Соціальна робота з дітьми у Сполучених Штатах Америки. Особисті роздуми / Н. Рич // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2002. – № 1. – С. 92–96.
4. Arthur D. Bright. Fatherlessness / Arthur D. Bright. – Bright Publishing Company, United States, 2007. – 140 p.
5. Barbell Kathy. Foster Care Today / Kathy Barbell, Madelyn Freundlich. – Washington, DC, 2001. – 30 p.
6. Ethel M. Springer. Children deprived of Parental Care / M. Springer Ethel // A study of children taken under care by Delaware agencies and institutions. – Washington : Government Printing Office, 1921. – 245 p.
7. Foster Care Adoption in the United States : A State-by-State Analysis of Barriers & Promising Approaches / Jennifer Ehrle Macomber, Cynthia Andrews Scarcella, Erica H. Zielewski, Rob Geen. – Washington DC : Urban Institute, 2005. – 122 p.
8. Rosenfeld A. A. Foster care: An update / Rosenfeld A. A., Pilowsky D. J., Fine P., Thorpe M. and others // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 1997. – № 36(4). – P. 448–457.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 91(07)(09)

Оксана Браславська

ОСОБЛИВОСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається питання історії становлення вітчизняної географічної освіти ХХ століття. Досліджуються шляхи і можливості її удосконалення за різних соціальних і політичних умов. Визначається внесок видатних географів і педагогів у розвиток як географічної освіти так і географічної науки в цілому. Висвітлюються організаційні питання вітчизняної методики викладання географії. Розкриваються проблеми вищої освіти педагогів-географів того часу.

Ключові слова: географічна освіта, методика викладання географії, навчально-виховний процес, підготовка вчителя-географа.

Становлення вищої та шкільної географічної освіти з 1917 по 1940 рік ознаменоване пошуком нових форм викладання географії, але в учительських інститутах було обмаль кваліфікованих викладачів, бракувало обладнання, підручників і наочних посібників. За чотири роки навчання студенти отримували теоретичні знання й практичні навички, які були недостатньо науково обґрунтованими й не чітко структурованими. Такий стан речей пояснюють тим, що викладання географії вкрай примітивізували, будь-які пропозиції щодо його вдосконалення відкидали.

Висловлювали думки проти оцінок, екзаменів, завдань учням додому, критикували підручники, урочну систему навчання, предметну систему навчання матеріалу. Для скорочення кількості предметів, вказує Л. Мельничук, «робили спроби взагалі ліквідувати шкільну географію як навчальний предмет, а необхідні для учнів географічні відомості безсистемно розкидали між дисциплінами природничого циклу» [4, с. 8].

Зауважимо, що за ініціативи Географічного товариства все ж таки проводили експедиційні дослідження для вивчення різних елементів географічної оболонки. Результативність проведення такої роботи сприяла функціонуванню декількох кафедр географії, які забезпечували викладання географічних дисциплін та методики навчання географії.

Водночас навчання в університетах передбачало обов'язкове опанування педагогіки й психології. У 1918 році розроблено програми підготовки педагогічних кадрів і програму національної школи, де обов'язковими навчальними предметами названо українську мову, історію, літературу і географію, тобто поряд із психолого-педагогічними та

загальноосвітніми дисциплінами майбутні вчителі оволодівали й спеціальними (географічними) дисциплінами. У цьому ж році створено Всеукраїнську вчительську спілку, оновлено підручники, посібники для вчителів, уведено нові методи навчання.

Отже, експериментування в освіті 20-х років ХХ ст. сприяло розбудові національної педагогічної освітньої галузі. Відкрито так звані комуністичні університети, інститути народної освіти, вищі трирічні педагогічні курси, де готували педагогічні кадри нового покоління, які мали не лише досконало знати свій предмет, а й бути ідейними діячами Радянської держави. За даними С. Сірополка, «з числа тринадцяти інститутів народної освіти, які налічувалися в 1929 році, дійсним новотвором є лише один – Донецький в Луганську, а решта є перетворені або перейменовані попередні школи» [5, с. 742].

Із початку ХХ ст. розпочав свою діяльність Київський інститут народної освіти на базі педагогічного інституту при університеті імені Святого Володимира (нині Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Інститут об'єднував факультети професійної освіти, соціального виховання і робітничий факультет, де викладали географію, що входила до переліку дисциплін агробіологічного відділу, у складі якого функціонували дві секції – природнича й географічна.

Слід визначити питання історії становлення вітчизняної географічної освіти ХХ століття, дослідити шляхи і можливості її удосконалення за різних соціальних і політичних умов, визначити внесок видатних географів і педагогів у розвиток як географічної освіти так і географічної науки в цілому, розкрити проблеми вищої освіти педагогів-географів того часу.

Основна мета вивчення географії у ВНЗ полягала у засвоєнні майбутніми вчителями принципів індустріалізації та розвитку виробництва, тому виникла потреба в розробленні нормативних документів, які б уможлилювали зв'язок педагогічної освіти з практичною діяльністю та професіоналізацію змісту й форм географічної освіти через уведення неперервної виробничо-педагогічної практики. Згідно з цими документами кожен навчальний заклад мав змогу створювати власні навчальні програми, обираючи зміст й обсяг географічного матеріалу та форми навчального процесу. У вищій школі запроваджено лабораторно-груповий метод викладання, в основу якого покладено прийом групової самостійної роботи студентів.

Політичне підґрунтя освіти, потреба у розвитку народного господарства сприяли створенню педагогічних інститутів та університетів (із терміном навчання 5 років), основним завданням яких була підготовка кваліфікованих і «політично зрілих» учителів. Освітній процес у цих навчальних закладах, за словами В. Майбороди, організовували по-різному: одні вищі заклади освіти прагнули до збільшення фундаментальних дисциплін та посилення наукової діяльності, а інші, навпаки,

пропагували методичні аспекти в підготовці вчителя [2].

Отже, для періоду державного становлення після революційних подій характерні, по-перше, нез'ясованість місця географії в системі наук до 30-х років ХХ ст.; по-друге, утвердження її як самостійного загальноосвітнього предмета після низки урядових постанов, починаючи з 1931 року. У школах запроваджували комплексне навчання, використовували різні за змістом й обсягом навчальні програми. Найбільш успішними методами навчання вважали «дальтон-план», метод проектів, бригадно-лабораторний метод. Трудова школа, головним завданням якої була підготовка робітника, постійно зазнавала політичних утисків і заполітизованості, що призводило не лише до частої зміни навчальних програм, форм і методів роботи, а й до періодичного зникнення географії як самостійного навчального предмета чи до об'єднання її з іншими предметами.

Водночас викладачі вищих навчальних закладів, проводячи лекційно-практичні заняття, пропагували дослідження в природі, на підприємствах, залучаючи студента до активної самостійної роботи. Семінарсько-групову роботу студентів поєднували зі вступною або із заключною частинами лекції викладача, що знижувало ефективність навчання, обмежувало всіх суб'єктів навчального процесу в часі й творчості, зменшувало їхню відповідальність за якість освіти. Студент-географ, не отримавши належної кількості академічної інформації, змушений був працювати бригадно-лабораторним методом, де не завжди його діяльність збігалася в часі з можливостями товаришів. Згідно з розкладом студент щоденно вивчав три дисципліни, причому більшість часу відводилося саме на виконання лабораторних робіт.

Активна позиція держави стосовно підвищення рівня господарської діяльності актуалізує нові вимоги до випускників загальноосвітньої школи, зокрема щодо посилення значущості шкільної географічної освіти, яка залежить від якості підготовки вчителів. З огляду на це М. Баранський розробив завдання й окреслив шляхи покращення професійної підготовки майбутніх учителів географії [1]. Тобто розпочинається удосконалення засад вітчизняної методики навчання географії, видають спеціальні методичні посібники, рекомендації для вчителів, що сприяло розвитку географічної науки, утвердженню її здобутків у вищій школі.

У період формування радянської школи єдиних навчальних програм не було, їх розробляли місцеві органи освіти. У 1918 році ухвалено перший закон про школу – «Положення про Єдину трудову школу СРСР», а 1919 року – відповідний документ в УРСР. Згідно із цим законом географія була частиною змісту таких предметів, як природознавство й суспільствознавство, приділяли увагу краєзнавству, вивченню особливостей навколишньої природи та господарської діяльності людей.

У 1920 році в Харкові пройшла Перша Всеукраїнська нарада з

освіти, де затверджено «Схему народної освіти УРСР», що дало змогу розширити мережу професійних шкіл II ступеня для підготовки кваліфікованих робітників, які мали відбудовувати народне господарство. Однак у цих школах для вивчення географії майже не був передбачений навчальний час.

Після утворення СРСР (1922 р.) Україна мала деяку автономію в організації освіти та її науково-методичному забезпеченні. У цей період створено двоступеневу трудову школу з дев'ятирічним терміном навчання, де особливу увагу зосереджували на вивченні рідного краю, школярі здобували окремі географічні знання в ході опанування природознавства. Крім того, географію вважали дисципліною, що відіграє провідну роль у патріотичному вихованні й підготовці юнаків до служби в армії.

Упродовж аналізованого періоду географія як наука розвивалася завдяки досягненням таких учених, як О. Борзов, І. Вітвер, Е. Давидов, В. Кременецький, М. Колосовський, М. Птаха. Теоретичні й прикладні аспекти методики навчання географії пов'язані з працями відомих географів і методистів: В. Буданова, А. Баркова, М. Баранського, В. Ерделі, А. Половинкіна та ін. Так, В. Ерделі обстоював думку про обов'язкове створення кабінетів географії, обґрунтував необхідність функціонування при школах географічних майданчиків – «географічних лабораторій під відкритим небом»; А. Половинкін розробив методику застосування педагогічного малюнка на уроках географії.

Починаючи з 30-х років ХХ ст., фіксують певну стагнацію у розвитку української педагогічної думки через нівелювання особливостей української системи середньої освіти, русифікацію шкіл тощо, коли українська школа стала частиною «російсько-радянської культури».

Географія як самостійний предмет з'явилася в школі 1934 року, коли була ухвалена постанова ЦК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про викладання географії в початковій і середній школі». Тоді розпочали роботу над підготовкою методичних посібників для вчителів географії, атласів для учнів, нових підручників, навчальних картин, ілюстрацій; важливу роль у підвищенні кваліфікації вчителів географії відігравав науково-методичний журнал «Географія в школі».

Наприкінці ХІХ ст. в університетах України створено кафедри географії, зокрема при Київському (очолював П. Броунов – автор «Курсу фізичної географії» (1910)) та Харківському університеті (очолював А. Краснов, якому належать важливі фізико-географічні дослідження й описи Лівобережної України та степів Причорномор'я).

Кафедру географії в Московському університеті організовано в 1884 році (керівник – Д. Анучин), що послугувало поштовхом до написання шкільних підручників, удосконалення структури й змісту шкільної географії. У 1915 році в Москві відбувся Перший з'їзд учителів географії Росії, у ході якого порушили завдання перебудувати шкільну

географію, але, у зв'язку з відомими подіями в житті країни, ці завдання так і не реалізовано. На початку ХХ ст. у структурі українських університетів (інститутів) не існувало географічних факультетів, така ситуація тривала аж до революційних подій 1917 року.

Таким чином, розглянуто питання історії становлення вітчизняної географічної освіти ХХ століття та досліджено шляхи і можливості її удосконалення за різних соціальних і політичних умов, визначено внесок видатних географів і педагогів у розвиток як географічної освіти так і географічної науки в цілому. Варто більш ширше висвітлити організаційні питання вітчизняної методики викладання географії й досвід наукових шкіл з впровадження інноваційних процесів в освіту ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранский Н. Н. За профессиональные педагогические навыки / Н. Н. Баранский // Науч. сборн. Московского филиала Геогр. Общества СССР. Сер. «Вопросы географии». – Ч. 25 «Высшее географ. Образование» / ред. кол. : Н. Н. Баранский, К. К. Марков, Э. М. Мурзаев [и др.]. – М. : Гос. изд-во геогр. лит-ры, 1951. – С. 168–196.
2. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні і: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / Майборода В. К. / за ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
3. Максаковский В. П. Преподавание географии в зарубежной школе / Максаковский В. П. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
4. Мельничук Л. І. Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні (перша половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Мельничук. – К., 2004. – 19 с.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко С. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
6. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10–11. – С. 3–4.
7. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX–XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шоробура Інна Михайлівна. – К., 2007. – 452 с.

УДК 37.013:7.071.4

Зоя Гуріч

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА
В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

У статті робиться спроба висвітлити проблему методів викладання образотворчого мистецтва в історичному аспекті, для чого розглядаються окремі методичні прийоми викладання образотворчого мистецтва, розроблені Імператорською академією мистецтв для середніх навчальних закладів другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Автором порівнюються методи викладання малювання, запропоновані Петербурзькою Академією мистецтв, і альтернативні методи, розроблені Київською та Харківською малювальними школами. Увага приділяється аналізу вимог щодо викладання малювання в художніх школах Києва та Харкова.

Ключові слова: викладання, малювання, методичний прийом, образотворче мистецтво.

Відродження національних традицій у мистецтві відбувається під впливом образотворчого мистецтва. «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» підтвердила унікальність мистецтва для виховання духовної особистості, формування національної свідомості, морального і фізичного здоров'я людини.

Опанування найкращими надбаннями українського та зарубіжного мистецтва, вміння орієнтуватися в сучасних напрямках художньої культури, створення національних програм у художньо-освітній галузі України можливі за умови поглибленого вивчення історії художньої освіти, мистецького виховання, професійної підготовки педагогів-художників.

Проблемі вивчення системи художньої освіти в Україні присвячені праці І. Красюк, В. Кременя, І. Малініної, О. Сухомлинської та ін. Історія розвитку художньої освіти, художньо-естетичного виховання, еволюція форм і методів навчання образотворчого мистецтва, педагогічна спадщина українських мистецьких шкіл висвітлена у працях І. Зязюна, Л. Масол, І. Небесника, О. Рудницької, І. Попика, Р. Шмагала та ін. Обґрунтуванню теорії і методики образотворчого мистецтва присвячені роботи М. Резніченка, М. Ростовцева, С. Свид, В. Шпільчака. У згаданих дослідженнях йдеться, як правило, про загальний стан художньої освіти в Україні, аналізуються окремі питання навчання образотворчому мистецтву. Але цілісно проблема методів викладання образотворчого мистецтва в історичному аспекті ретельно не досліджувалася. Отже, мета статті – висвітлити основні засади методичної підготовки вчителів образотворчого

мистецтва у кінці XIX – на початку XX ст.

Для викладання таких предметів, як малювання та креслення, у вітчизняних середніх закладах освіти були потрібні вчителі, які б мали відповідну фахову підготовку. У середині XIX ст. на території Російської імперії такого роду підготовку здійснювали тільки спеціалізовані заклади освіти – Петербурзька Академія мистецтв, Училище живопису, ліплення і зодчества при Московському художньому товаристві, Строгановське центральне училище технічного малювання, Петербурзьке центральне училище технічного малювання барона Штігліца. У збірці докладних правил і програм для вступу до такого типу навчальних закладів під редакцією М. Ігнатова за 1890–1891 роки наголошується: «Метою С. Петербурзького центрального училища технічного малювання барона Штігліца є підготовка малювальників, живописців і скульпторів для потреб художньо-промислового виробництва та вчителів малювання і креслення для середніх і початкових навчальних закладів. Предмети, що входять до курсу училища, поділяються на художні та загальноосвітні. До художніх предметів відносяться: малювання, креслення, фотографування предметів; відмивка тушшю, композиція художніх предметів; живопис акварельними та олійними фарбами; живопис на порцеляні, фаянсі, гравірування по дереву та металу, чеканка та різьблення дерева та слонової кістки. Загальноосвітні предмети: Закон Божий, російська словесність, елементарна та нарисна геометрія, теорія перспективи і теорія тіней, загальна та російська історія, історія витончених та прикладних мистецтв, практична етика, елементарна анатомія, елементарні відомості з хімії та технології, методика малювання та іноземні мови» [1, с. 284].

До спеціалізованих закладів приймалися особи чоловічої та жіночої статі, яким виповнилось 14 років і які закінчили курс навчальних предметів гімназій, реальних училищ, або міських училищ. Усі абітурієнти повинні були здавати іспит з малюнку. Учні, що закінчили повний курс, отримували звання вченого малювальника, що в подальшому давало їм можливість викладати малювання та креслення в середніх і початкових закладах освіти [1, с. 148].

У середині XIX століття згадані нами заклади спеціальної художньої освіти не могли задовольнити всіх потреб загальноосвітньої школи. Крім того, окремі російські педагоги, зокрема С. Зарянка, Д. Струков, у своїх друкованих працях виражали занепокоєння щодо викладання малювання в середніх навчальних закладах. Вони стверджували, що малювання є таким самим учбовим предметом, як і математика, фізика, література, тому оволодіти його основами повинен кожен учень. Так говорить про цю проблему С. Зарянка: «Дивне враження, що талант потрібен для малювання. Чому ж він не потрібен для вивчення математики, мови і взагалі для науки? Взагалі, чим же науки заслужили про себе таку дурну думку, що їх кожен безталанний знати може?» [6, с. 137].

Для доведення даної точки зору до широкого загалу російський

художник і вчений (археолог) Дмитро Миколайович Струков (1828–1899) друкує праці «Школа малювання» (М., 1859), «Про важливість малювання» (М., 1868) та багато інших, що присвячені користі малювання у школі.

Цікавою, на наш погляд, є робота професора живопису Московського художнього училища живопису, ліплення і зодчества Сергія Константиновича Зорянко (1818–1870). У своїй роботі «Записка з предмету малювання», яку він подав до Академії мистецтв у 1858 році, він вказував на слабку методичну і педагогічну підготовку вчителів малювання. «Вони вміють тільки трішечки малювати, але пояснити малюнок, надати пояснення щодо зображення предмету зовсім не в змозі, це понад їх знань, тому що більшість з викладачів малювання виходить із найслабших учнів академії, які бачать цю посаду як рів, до якого легко можуть сховатися, від своїх недугів. Таким вчителям доручають тисячі дітей, серед яких багато могло бути талантів», – відмічав педагог [6, с. 138].

Художник-педагог був глибоко переконаний у тому, що викладання образотворчого мистецтва потребує творчій інтерпретації, індивідуального підходу до кожного учня, а сам предмет «малюнок» сприяє розвитку мислення, уявлення, уваги; предмет, який може стати у пригоді багатьом наукам. Однак зусилля окремих ентузіастів естетичного виховання, таких як С. Зорянко, не могли змінити загальний стан справ на території всієї Російської імперії. На той час в загальноосвітніх закладах не було умов ні для нормального навчально-виховного процесу, ні достатньої кількості кваліфікованих викладачів.

У 1864 році Уставом середніх навчальних закладів малювання було виключено із числа обов'язкових предметів. У ньому говорилось, що відмовитися від викладання доводиться за двома причинами: по-перше, «за недоліком часу», по-друге, «через брак добрих вчителів» [2, с. 36]. З прикрістю говорить С. Зорянко про недооцінку малювання як шкільного предмету: «Це єдиний предмет, який вчить бачити предмети такими, якими вони є у природі; єдиний предмет, який вчить цьому».

Наприкінці ХІХ століття ситуація з викладанням образотворчого мистецтва значно змінилася. У розвитку шкільної освіти важливе місце зайняло навчання так званим «приємним мистецтвам», які включали в себе дисципліни мистецтвознавчого циклу, у першу чергу малювання.

У 1871–1872 рр. комісія Академії мистецтв, у складі якої перебували відомі художники М. Ге, К. Гун, І. Крамської, П. Чистяков, розробила програму з малювання, призначену для середніх навчальних закладів. Художники, більшість з яких займалася також і педагогічною діяльністю, вимагали від учнів малювати з натури так, щоб спостерігалася чітка послідовність етапів виконання малюнку. На думку педагогів-художників, початкове малювання геометричних фігур і тіл як форм занадто сухих, повинно чергуватися із зображенням подібних до них предметів з довкілля учнів. Знайомство з перспективою має бути тільки наочним, пояснення

правил перспективи не повинно передувати спостереженню її явищ самими учнями [6, с. 160].

Члени комісії вважали, що загальні методичні вказівки та вимоги для середніх і вищих навчальних закладів повинні бути єдиними, що учні мають у процесі навчання поступово вдосконалювати свою майстерність. На думку видатного педагога-художника П. Чистякова, «креслення і малювання повинні починатися із зображення дротових геометричних фігур, за якими йде малювання гіпсових геометричних фігур та архітектурних ордерів. Продовжуватись воно повинно вивченням частин голови людини, маски і цілої голови людини з передачею пропорцій та анатомічних особливостей. Закінчуватись навчання повинно вивченням перспективи пейзажу – це можна вважати нормою гімназичного курсу» [2, с. 35].

Альтернативою програмі Петербурзької академії мистецтв виступили програми та методичні розробки, що були створені у художніх школах України. Педагоги-художники З. Кіпріянова, М. Мурашко, М. Раєвська-Іванова, Є. Шрейдер та інші розробили програми, методичні рекомендації та посібники з образотворчого мистецтва, які на той час відрізнялися оригінальними підходами до навчання були зорієнтовані на формування вражень та суджень учнів, на знайомство учнів з історією й теорією мистецтв, інтеграцією та міжпредметними зв'язками [2, с. 38].

Зокрема навчальні посібники М. Мурашко та М. Раєвської-Іванової використовувались майже в усіх початкових школах України. Методика викладання матеріалу ґрунтувалась на рекомендаціях російських педагогів-художників М. Ге, І. Крамського, І. Рєпіна, П. Чистякова, однак враховувала вікові особливості учнів. Ілюстративний матеріал, що супроводжував посібники, був пов'язаний із національними традиціями української культури, виглядав сучасним за змістом і тематикою.

Велику педагогічну спадщину залишив художник-педагог Миколай Іванович Мурашко (1844–1909), вихованець Петербурзької Академії мистецтв, засновник приватної малювальної школи, яку очолював протягом двадцяти шести років (1875–1901). Приватна школа під керівництвом М. Мурашко, яка стала відомою під назвою Київської малювальної школи, відіграла важливу роль у розвитку образотворчого мистецтва та художньої освіти в Україні. У своїх педагогічних працях, які з'являлися на сторінках газети «Київлянин», художник-педагог велику увагу приділяв явищам сучасного художнього життя, боровся з рутиною і відсталістю, підтримував все нове та прогресивне: «Забавно бачити учбовий заклад незмінним; як 25 років потому ваш покірний слуга поставив кубик, орнамент і антик, так тому і бути... Кубик, як геометричне тіло, у свій час зробив свою справу, був корисним. І зараз ми його не викинемо, але до нього повинно бути багато добавлено, додана та, що не піддається геометрії, м'якість природи. І антики, ми їх покажемо тому, хто їх вже буде розуміти і цінувати, а не у вигляді дивного натюрморту, яким він здається нерозвиненому та малограмотному учневі. Більш того, те що

живе і угадано нами, – це малювання за враженням, яке тільки тепер узаконила Академія і яке прийнято у всіх нових школах» [4, с. 510].

Видатний педагог був глибоко переконаний у тому, що «У 20-му столітті художник повинен получати індивідуальний розвиток, згідно з його характером, з його строем, з його симпатіями; згинати його в стрій, цих що в ногу крокують по системі, як солдати, це значить згубити своєрідність художника, створювати цю ординарну банальність...» [4, с. 513].

Цікавими для нас є погляди М. Мурашко на систему викладання в рисувальних школах того часу: «Система і матеріал для виховання такі, що викладачі проходять за плечима учнів, ніби то все їх завдання картинних справ майстрів виховувати зовсім не художників... Потім ці купи пейзажистів, мало кому потрібних, нецікавих, очікують на покупця, але його не отримують. А тому просто голодують. Ось оборотна і сумна сторона подібних шкіл... Дуже добре відомо, що на негативні сторони вказувати легше, а виявити позитивні дуже важко, але вказування на негативні сторони може хоч якось врятувати від помилок і навести учня на щось позитивне» [5, с. 228–229].

Важливим моментом підготовки педагогів-художників М. Мурашко вважав наявність майстерні для кожного викладача, де педагог мав би можливість набирати групу студентів, які хотіли би навчатися саме у нього, встановлювати свій розклад занять, використовувати свої педагогічні прийоми, починаючи з першого року навчання (такий принцип навчання існує зараз в Європейських університетах, а саме в Польщі та Словаччині). Завдяки такому принципу навчання педагог міг бачити творчий ріст кожного учня протягом всього навчального процесу за умови, що учень хоче навчатися. «Повинні бути майстерні, де матусиним синкам і різним телепням не повинно бути місця. Але, як що з'явиться такий собі Краснопоров і покаже вам у своїх дитячих, невмілих рисах, що він відразу ж художник, дайте йому матеріал, інструменти і найпростіші поради з техніки й нічого більше. Він буде працювати і ніколи не скаже стереотипної фрази усіх бездар: нас там не навчали» [5, с. 513].

Особливої уваги заслуговують посібники з образотворчого мистецтва, автором яких являвся М. Мурашко. Ще під час роботи вчителем малювання у 1869 році видаються кількома тиражами його «Зошити малювання». Перші в Україні вітчизняні посібники для тих, хто бажав навчитися малювати, знайомили учнів з видатними українськими майстрами живопису та графіки і тим самим пробуджували в учнів цікавість до історії українського народу. Завдання з малюнку були підібрані з методичною послідовністю: від простого до складного. Учбові малюнки, які супроводжували виклад основного матеріалу, відрізнялися чіткістю форм і ліній, наочно показували етапи роботи над малюнком [3, с. 177].

Цікавим, на нашу думку, був досвід роботи Харківської художньої школи (1869) під керівництвом живописця і педагога Марії Дмитрівни Раєвської-Іванової (1840–1912), першої в Російській імперії жінки, якій Петербурзька Академія мистецтв надала звання художника. За роботи

учнів школи на першому конкурсі серед малювальних шкіл, що був влаштований за ініціативою І. Крамського, Марія Дмитрівна отримала звання почесного вільного «общника» Академії. На Всеросійській виставці малювальних шкіл Харківська школа отримала другий диплом, випередивши відоме Строгановське училище.

Викладацький колектив Харківської художньої школи під керівництвом М. Раєвської-Іванової, узагальнюючи багаторічний досвід, виробив передову на той час методикау навчання на основі малювання з натури, плерного малюнка, використання вправ з розвитку зорової пам'яті, опори на поступове накопичення знань, індивідуального підходу, паралельного навчання (практичні й теоретичні вправи), створення ради викладачів для оцінювання навчальних робіт за 12-ти бальною системою. У 1912 р. Харківську приватну художню школу М. Раєвської-Іванової було реорганізовано в міську малювальну школу [3, с. 178].

Таким чином, дослідивши та порівнявши досвід художників-педагогів Імператорської Академії мистецтв і розробки викладачів художніх шкіл Києва та Харкова, ми можемо зробити висновок, що вітчизняні викладачі розробили власну альтернативну програму з малюнку, в якій акцент було зроблено на національні мистецькі традиції.

Незважаючи на якісну підготовку учнів, тільки у 1896 році художні школи України отримали офіційне право на підготовку педагогів-художників. Випускникам художніх шкіл надавали офіційне право викладацької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Игнатов Н. И. Сборник подробных правил и программ для поступления во все учебные заведения, мужские и женские, с характеристиками учебных заведений на 1890–1891 г. / Н. И. Игнатов. – СПб тип. и литогр. Тиханова, 1890. – 375 с.
2. Красюк І. О. Нариси з історії розвитку художньої освіти в Україні в ХІХ – на початку ХХ ст. : навч.-мет. посібник / Ірина Олександрівна Красюк. – вид. 2, доп. і перероб. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – 223 с.
3. Малиніна І. О. Підготовка педагогічних кадрів у Харківській та Київській художніх школах України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Ірина Олегівна Малиніна. – Харків, 2005. – 221 с.
4. Мастера искусства об искусстве. – Т. 7 / под. ред Н. Н. Федорова-Давыдова и Г. Н. Недошивина. – М. : Искусство, 1970. – 654 с.
5. Мурашко Н. И. Воспоминания старого учителя / Николай Иванович Мурашко. – К., 1907–1909. – Стр. 228–229.
6. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка / Николай Николаевич Ростовцев. – М. : Просвещение, 1982. – 240 с.

УДК 37(09)(477)

Юлія Клименко

ЛЮДВІК ЗАМЕНГОФ – ТВОРЕЦЬ МІЖНАРОДНОЇ ПЛАНОВОЇ МОВИ «ЕСПЕРАНТО»

У статті розкрито внесок Людвіка Заменгофа у створення та розвиток міжнародної планової мови «есперанто» – соціально-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Автором висвітлено основні біографічні відомості Л. Заменгофа, пов'язані з історією створення мови «есперанто», перших есперанто-видань, його участь у становленні та розвитку світового есперанто-руху.

Ключові слова: Людвік Заменгоф, міжнародна планова мова «есперанто», інтерлінгвістика.

Більше ста років функціонує і розвивається планова мова «есперанто», створена в процесі пошуків оптимальних шляхів вирішення проблеми спілкування багатомовного людства. Унікальний експеримент функціонування і розвитку сконструйованого повноцінного засобу спілкування привертає до себе все більшу увагу як в теоретичному плані, так і з точки зору практичної громадської значущості.

Упродовж більше сотні років есперанто вживається усно та письмово. З руки численних есперанто-поетів та есперанто-письменників зростає обсяг оригінальної і перекладеної літератури, національних і міжнародних періодичних есперантомовних видань, есперанто-локалізацій програмного забезпечення, есперантомовних сайтів чи їх локалізацій, есперанто-фільми, а контактні адреси есперантистів (Pasporta Servo) знаходяться майже в кожному містечку 121 країни світу. Більшість країн світу має власні національні есперанто-організації.

На думку дослідників у галузі інтерлінгвістики, есперанто можливо вивчити швидше ніж будь-яку національну мову завдяки її простій і правильній побудові, есперанто уможливорює рівноправне становище між людьми через те, що ні для кого мова не є рідною. Есперанто – нейтральна мова, розмовляючи якою люди не відчувають тиск іноземної мови, тому з'являється відчуття рівноправності при спілкуванні з представниками інших країн, а це призводить до підвищення відчуття людської та національної гідності.

Міжнародна мова «есперанто» – соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Її творцем є Людвік Лазар

Заменгоф – польський лікар-окуліст, лінгвіст і поліглот, автор праць в галузі інтерлінгвістики, активний громадський діяч.

Різні аспекти есперанто руху як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену знайшли відображення у працях Є. Бокарева, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнецова, Д. Лук'янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін. Проте слід зазначити, що більшість з наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми, мають фрагментарний характер, вимагають всебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного і неупередженого висвітлення.

Мета статті – висвітлити внесок Л. Заменгофа у створення та розвиток міжнародної планової мови «есперанто».

«Lingwe uniwersala» («Мова універсальна») – перший проект міжнародної мови, створеної молодим Л. Заменгофом. Поштовхом до створення такої мови були умови, в яких почалося свідоме життя здатного і допитливого хлопця.

Лазар Маркович Заменгоф (при народженні Лейзер Мордхович Заменгов) народився 15 грудня 1859 р. в м. Белосток – невеликому польському містечку, що знаходилося у той час на західній околиці Російської імперії (Гродненська губернія). У офіційних документах його прізвище, ім'я, по батькові – Заменгоф Лазар Маркович. З 1890 р., проживаючи головним чином у Варшаві, він, замість офіційного Лазар, користувався польським ім'ям Людвик. Цією обставиною пояснюються ініціали Л. Л. (Лазар, Людвик), що зустрічаються в деяких літературних джерелах [6, с. 34].

Л. Заменгоф – перша дитина в сім'ї викладача іноземних мов реального училища Марка Фабіановича Заменгофа та Розалії Шолемівни Заменгоф. Його батьки одружилися в 1858 р., за рік до народження сина. Пізніше в сім'ї народилися ще п'ятеро синів (Фелікс, Герш, Генрик, Леон і Олександр) і п'ятеро дівчат (Фейгл (Фаня), Гітл, Сура-Двойра, Міна та Іда). Розмовними мовами в родині були ідиш та російська. Батько і дід Л. Заменгофа були викладачами іноземних мов. Марк Фабіанович Заменгоф публікував у газеті «Гацефира» роботи з філології старосврейської мови, склав навчальні посібники на івриті за єврейським віровченням, географії та мовознавства [4].

Л. Заменгоф навчався в російських навчальних закладах – в реальному училищі в Белостоку, потім у класичній гімназії у Варшаві (куди в 1873 р. переїхала родина, а в серпні 1874 р. Л. Заменгоф вступив до четвертого класу 2-ї чоловічої гімназії), Московському університеті.

У Белостоку, що налічував у той час близько 30 000 жителів, населення складалося з чотирьох різномовних етнічних елементів: росіян, поляків, євреїв і німців. Російською мовою розмовляла частина інтелігенції. На польській, всупереч заборонам царського уряду, що

намагався насильницьки русифікувати Польщу, розмовляло все польське населення польського міста. Багато євреїв розмовляли на мові західнонімецького походження – ідиш, а німці – на своїй рідній мові.

У ранньому Л. Заменгоф дитинстві вивчив усі місцеві мови. Він досконало володів російською; вважаючи її своєю рідною мовою, писав на ній навіть вірші. Будучи свідком нерідких конфліктів на мовному ґрунті, Заменгоф дійшов помилкового висновку, що основною причиною ворожнечі між людьми, що говорять на різних мовах, є різномовність. Йому здавалося, що наявність єдиної, нейтральної мови, загальної для усіх людей, буде тим засобом, який встановить дружбу між усіма народами, знищить війни, створить епоху мирного життя на усій нашій планеті. Одержимий цією ідеєю, він почав працювати над створенням нейтральної мови. У процесі роботи Л. Заменгоф прийшов до переконання, що людська мова є надзвичайно складною системою, що складається з десятків тисяч елементів, сотень правил, що перетворюють ці елементи, управляють ними. Він відчував, що впоратися із завданням, яке він поставив перед собою, – створити нову мову, – не під силу одній людині, але незважаючи на це, мрія здійснити свій зухвалий план жила в нім і він з неймовірною завзятістю продовжував розпочату роботу [6, с. 34–35].

Вивчаючи в гімназії англійську мову, Л. Заменгоф був уражений простотою граматики цієї мови в порівнянні з граматиками вже йому відомих. Це привело його до думки, що в граматичних правилах древніх класичних і сучасних національних мов багато складного, нелогічного, зайвого, що утруднює їх вивчення. Він критично проаналізував граматику створеної ним мови, виключив з неї усе зайве і таким чином спростив її до максимуму. Тепер уся граматика уміщалася на двох сторінках. Але товстий словник не давав спокою – Л. Заменгоф хотів скоротити словарний фонд без збитку для виразності мови, проте не знав, як це зробити [6, с. 35].

Одного дня, гуляючи по місту, він прочитав напис «швейцарський», повз який проходив вже багато разів, але не звертав на нього уваги. Потім – вівіска з назвою «кондитерська». Обидва слова закінчувалися однаково – на «ская». Заменгоф замислився над цією властивістю російської мови і його раптом осяяла геніальна думка – з національних мов відібрати невелику кількість кореневих слів і за допомогою суфіксів і префіксів утворити потрібні похідні слова. Знайшовши вихід з положення, Л. Заменгоф з новою енергією і вірою в успіх взявся за скорочення свого словника. Він викинув цілі групи слів з різними коренями, замінивши їх словами, утвореними від одного кореня за допомогою афіксів [6, с. 35].

Будучи учнем восьмого класу, дев'ятнадцятирічний гімназист Л. Заменгоф закінчив роботу над проектом нової мови. Він познайомив зі своїм винаходом колег по гімназії (серед яких, як припускають деякі

історики есперанто, був Леон Винер, батько Норберта Винера, основоположника кібернетики). Друзів Л. Заменгофа вразила простота, логічність і легкість вивчення нової мови. Вони охоче почали її вивчати [6, с. 35].

5 грудня 1878 р. Л. Заменгоф і його колеги урочисто святкували народження мови, яку автор назвав «lingwe uniwersala». Юні прихильники універсальної мови з ентузіазмом співали гімн на честь дивного знаряддя міжнародного спілкування, яке повинне було ошчасливити людство. Гімн починався словами: «Malamikete de les nacjes Kado, kado, jam temp' esta! La tot' homoze in familje Konunigare so deba» («Ненависть між народами, зникни, зникни, вже пора. Усе людство повинне об'єднатися в одну сім'ю») [6, с. 35–36].

Проте, на думку дослідників, Л. Заменгоф в той час був занадто молодий, щоб опублікувати свою роботу. Закінчивши навчання в гімназії, за наполяганням батька він вступив на медичний факультет Московського університету. Вивчав медицину в Москві, а потім у Варшаві. В 1885 р. Заменгоф закінчив університет і зайнявся медичною практикою в якості окуліста в містечку Вейсейя (Сувалкського повіту), де жила сім'я його сестри Фейгл (Фані) Піковер, з 1886 р. – в Плоцьку.

Працюючи лікарем, Л. Заменгоф не покидав працю на філологічній ниві. Так, у 1879 р., будучи студентом Московського університету, Л. Заменгоф під псевдонімом «Л. Гамзефон» написав першу граматику ідишу російською мовою «Опыт грамматики новоеврейского языка (жаргона)», яку він частково опублікував у віленському журналі «Лэбн ун висншафт» (Життя і наука) в 1909–1910 роках на ідиші. Повністю вихідний російський текст з паралельним перекладом на есперанто був опублікований лише в 1982 р. в перекладі Адольфа Холцхауза (Adolf Holzhaus) в «L. Zamenhof, provo de gramatiko de novjuda lingvo» («Спроба граматики новоеврейської мови», Гельсінкі, 1982). У цій роботі, крім опису власне граматики, Л. Заменгоф запропонував перевести ідиш з єврейської мови на латинську, а також провести загальну реформу орфографії єврейської мови. У той же період Л. Заменгоф написав й інші філологічні роботи на ідиші, зокрема, першу класифікацію нової єврейської поетики. Л. Заменгоф перекладав оповідання Шолом-Алейхема з ідишу на есперанто (1909–1910, у книжковій формі – 1924) і опублікував 5 власних віршів на ідиші (перший переклад на есперанто – N. Z. Maimon, W. Auld, Nova Esperanta Krestomatío, 1991) [4].

Одночасно з першими успіхами у галузі філології він продовжував удосконалювати проект міжнародної мови.

Батько Л. Заменгофа, рахуючи затію сина даремною витратою часу і здоров'я, спалив усі перші рукописи «універсальної мови», коли син був у Москві. Дізнавшись про те, що сталося, Л. Заменгоф почав по пам'яті відновлювати те, що було знищене вогнем. Багато що з придуманого

раніше йому не сподобалося. Він почав міняти, покращувати і таким чином створив другий варіант мови. Щоб переконатися в тому, що новий варіант є вже цілком зрілим продуктом, Л. Заменгоф багато переводив з національних мов, писав вірші. Упродовж шести років наполегливої праці він добився того, що його мова стала простою закінченою системою, придатною для вираження думок у будь-якій формі, включаючи поезію [6, с. 36].

Другий проект мови був закінчений у 1885 р., але упродовж двох років Л. Заменгоф не міг знайти видавця, який ризикнув би вкласти гроші в сумнівну справу. Допомога прийшла несподівано. Ідея нової мови сподобалася його нареченій та її батьку [6, с. 36]. Тому видання було здійснено на кошти, отримані Заменгофом від свого тестя – ковенського фабриканта Олександра (Сендера Лейбовича) Зільберніка у вигляді приданого (10 000 рублів) за його наречену Клару Зільбернік. Їх заручини відбулися 30 березня 1887 р., а весілля – 8 серпня цього ж року [8].

Рукопис майбутньої книги було передано на цензорську перевірку 6 квітня 1887 р. Дозвіл на друк російськомовної версії отримано 2 червня. 14(26) червня 1887 р. у Варшаві в друкарні Х. Кельтера з'явилася брошура російською мовою обсягом у 40 сторінок під заголовком «Міжнародна мова». Саме цю дату вважають «днем народження» есперанто. Будучи залежним від своїх пацієнтів, Л. Заменгоф не хотів, щоб вони знали, що їх лікар займається «сторонніми справами», і вирішив видати свою роботу під псевдонімом «Доктор Есперанто», що в перекладі означає «доктор що сподівається» [6, с. 36; 8].

Російськомовна версія вийшла тиражем в 3000 екземплярів. Незабаром брошура вийшла на інших мовах. Уже до кінця 1887 р. були опубліковані видання польською (2000 примірників), німецькою та французькою мовами (по тисячі примірників). Всі переклади були виконані самим Л. Заменгофом. Перша версія англійською мовою вийшла у 1888 р., проте в настільки невдалому перекладі, що Л. Заменгоф був незабаром змушений зупинити її поширення. В 1889 р. з'явився більш досконалий переклад англійською мовою. В 1888 р. Л. Заменгоф підготував видання книги на ідиш та івриті, в тому ж році вона вийшла на італійській та шведській мовах [8].

Ці перші книги на різних мовах в есперантській літературі називають «La Unua Libro» («Перша книга»).

У передмові до «Першої книги» автор обґрунтував актуальність і корисність його роботи. Зокрема, він писав: «Величезне значення мала б міжнародна мова для науки, торгівлі – словом на кожному кроці... Хто хоч раз серйозно замислився над цим питанням, той погодиться, що ніяка жертва не була б занадто велика, якби ми могли нею добути собі загальнолюдську мову. Тому будь-яка, навіть найслабкіша спроба в цьому

напрямі заслуговує на увагу» [1, с. 5].

Виклавши основні принципи побудови мови, Л. Заменгоф приводить декілька текстів-зразків, у тому числі два своїх оригінальних вірші як свідчення того, що створена ним мова придатна і для поезії [6, с. 37].

До книги «Міжнародна мова» увійшов також «Інтернаціонально-російський словник», що містить 917 словотворчих елементів; тут подані корені слів, закінчення і афікси, які автор трактує як самостійні слова. За допомогою цих формантів можна утворити усі граматичні форми і принаймні 10 000 похідних слів [6, с. 37].

На звороті заголовного аркуша брошури вміщена така декларація: «Інтернаціональна мова, подібно до всього національного, складає гідність громадську, і від будь-яких особистих прав на нього автор назавжди відмовляється» (як відомо, Й. Шлейер, автор однієї з міжнародних планових мов «волапюк» вчинив інакше і це було однією з причин її природного відмирання). Л. Заменгоф не вважав себе єдиним вершителем долі створеної ним мови. Він уважно прислухався до доброзичливих критичних зауважень і пропозицій, а це значною мірою сприяло вдосконаленню і подальшому розвитку міжнародної мови [6, с. 37].

Незвичайний підручник отримали від автора наукові товариства, редакції періодичних видань, учені, письменники, учителі, адвокати та ін. Після декількох тижнів тривожного очікування почали приходити листи. Разом з позитивними відгуками, були листи з нещадною критикою, іноді навіть знущаннями. Їх супроводили жорстокі напади у пресі, особливо з боку прихильників іншої міжнародної планової мови «волапюк».

Одного дня Л. Заменгоф отримав лист із Криму, який його дуже збентежив. П'ятнадцятирічна дівчина написала йому лист на його ж мові, в якому, повідомивши про успіхи гуртка по вивченню міжнародної мови, яким керувала, та запропонувала цю мову назвати псевдонімом автора – Есперанто. Пізніше з такими ж пропозиціями звернулися до Л. Заменгофа інші прихильники його мови і незабаром «мова Есперанто», а потім – просто «есперанто» стало загальноприйнятою назвою нової мови [6, с. 37].

Радісною подією для автора есперанто, стривоженого негативними відгуками ворогів його проекту, був несподіваний візит – Л. Заменгофа відвідав високий елегантно одягнений чоловік у віці близько 30 років і вітав хазяїна на винайденій ним мові: «Mi salutas vin, kara majstro!» («Вітаю Вас, дорогий маестро!»). Л. Заменгоф відповів на вітання на тій же мові і, збентежений, забурмотів щось невиразне. Так, на думку біографів автора міжнародної мови, почалася перша в історії інтерлінгвістики розмова творця есперанто та інженера Антона Грабовського, який згодом зіграв значну роль у розвитку художньої літератури на есперанто [6, с. 38].

До Л. Заменгофа продовжували надходити сотні листів з порадами, пропозиціями, часто абсолютно протилежними. Позбавлений можливості

відповідати на усі листи, він у 1888 р., під тим же псевдонімом, видає брошуру під назвою «Dua Libro de l' Lingvo Internacia» («Друга книга міжнародної мови») [3] і «Aldono al la Dua Libro» («Доповнення до другої книги») [2]. У цій брошурі він дякує усім за відгуки і оголошує про намір випустити ще декілька зошитів з обговоренням отриманих пропозицій [6, с. 38; 8].

За словами дослідників, Л. Заменгоф активно поєднував лікарську практику та громадську діяльність. Так, у жовтні 1893 р. він приїхав у Гродно, де відкрив офтальмологічний кабінет. Тут він не тільки мав приватну лікарську практику, але також брав участь у роботі лікарського товариства Гродненської губернії, а також був помічником судді у відомчому суді міста. В жовтні 1897 р. Л. Заменгоф покинув Гродно і до 8 грудня 1897 р. він оселився у Варшаві, в небагатому єврейському кварталі [4].

Для Л. Заменгофа мова есперанто була не просто засобом спілкування, а й способом поширення ідей. Він хотів проповідувати ідею мирного співіснування різних народів і культур. З метою поширення цих ідей Л. Заменгоф навіть розробив вчення «Номаранізм» (Гомаранізм).

Саме Л. Заменгоф був першим перекладачем художньої літератури з природних мов на есперанто і першим поетом на есперанто. Його вірші пройняті ідеями братства народів і релігійністю. Пізніше він опублікував словники есперанто, хрестоматії та окремі видання своїх оригінальних творів і перекладів на есперанто зі світової класичної літератури. Серед його перекладів – «Гамлет» Шекспіра, «Ревізор» Гоголя, казки Андерсена, Біблія.

Як автор та ідеолог самої розповсюдженої міжнародної планової мови есперанто Л. Заменгоф став неформальним лідером есперанто-руху, хоча він ніколи не прагнув до слави чи влади. Есперантисти називали його Маестро, але сам Л. Заменгоф не любив цей титул і відмовився зайняти будь-яку офіційну посаду в есперанто-русі. З 1895 р. він відійшов від пов'язаної з есперанто діяльності, до якої повернувся лише в 1902 р., почасти у зв'язку з контрактом на видання книг на есперанто, підписаним із французьким видавництвом «Ашет» (Hachette) [4].

29 липня 1905 р. у Франції Л. Заменгоф був нагороджений Орденом Почесного легіону. У тому ж році 5–12 серпня він брав участь у I Всесвітньому конгресі есперантистів у французькому місті Булонь-сюр-Мер, після чого до 1914 р. брав участь у роботі всіх Всесвітніх конгресів есперантистів.

У 1914 році подружжя Заменгоф прямували до Парижа на відкриття X Всесвітнього конгресу есперантистів, але 1 серпня почалася Перша світова війна і поїзд, в якому вони їхали, зупинили під Кельном (Німеччина). Російським учасникам довелося повертатися на батьківщину

через нейтральні країни.

Помер засновник міжнародної планової мови «есперанто» 14 квітня 1917 р. в окупованій німецькими військами Варшаві. Похований Л. Заменгоф 16 квітня 1917 р. на варшавському єврейському кладовищі [4].

Сьогодні 15 грудня – День народження Л. Заменгофа – відзначається есперантистами усього освіту як Zamenhofa Tago, що супроводжується різними заходами – концертами, книжковими виставками і т.д. Ім'я творця міжнародної мови «есперанто» носять вулиці, планети. Пам'ятники, бюсти та пам'ятні знаки всесвітньо відомому Доктору Есперанто встановлені в багатьох містах світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доктор Эсперанто. Международный язык. Предисловие и полный учебник. – Варшава : Изд. автора, 1887. – 40 с.
2. Заменгоф Л. Л. Aldono al la Dua Libro de l' Lingvo Internacia / Л. Л. Заменгоф. – Варшава, 1888.
3. Заменгоф Л. Л. Dua Libro de l' Lingvo Internacia / Л. Л. Заменгоф. – Варшава, 1888. – 50 с.
4. Заменгоф Людвик Лазарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Исаев М. И. Язык эсперанто / М. И. Исаев. – М. : Наука, 1981. – 85 с.
6. Королевич А. И. Книга об эсперанто / А. И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 241 с.
7. Махорін Г. Л. Нариси з історії есперанто-руху в Україні / Г. Л. Махорін. – Житомир : ФОП Євенок О. О., 2012. – 60 с.
8. Первая книга (эсперанто) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
9. Проблемы интерлингвистики. Типология и эволюция международных искусственных языков. – М. : Наука, 1976. – 133 с.

УДК 94(092)

Ольга Матрос

ВИВЧЕННЯ ІВАНОМ ВАСИЛЬОВИЧЕМ ЛУЧИЦЬКИМ ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКОРДОННИХ ВІДРЯДЖЕННЯХ

У статті описано діяльність Івана Лучицького в закордонних відрядженнях, в яких він перебував з метою вивчення зарубіжного досвіду навчання та виховання студентів з подальшим його впровадженням в Київському університеті Св. Володимира. З'ясовано, що І. Лучицький вивчав теорію та методологію історії як науки та навчального предмета у відомого німецького професора Лейпцізького університету, історика ліберального напрямку Г. Вуттке. І. Лучицький перейняв і застосовував на практиці історико-порівняльний метод у викладанні історичних дисциплін, окреслив його переваги та недоліки.

Ключові слова: І. Лучицький, Київський університет Св. Володимира, закордонне відрядження, навчання, виховання, освіта.

Актуальною тенденцією другої половини ХІХ століття було відрядження молодих вчених в закордонні університети з метою підготовки до наукової та викладацької діяльності. Молоді педагоги після повернення застосовували нові методи у викладанні відповідних дисциплін у своїх університетах. Детальний аналіз лекцій і семінарів відомих зарубіжних професорів вчені подавали у так званих «Звітах». Крім опису методики викладання, у «Звітах» була наявна оцінка молодими науковцями діяльності зарубіжних вчених, їхнього стилю викладання, ставлення до студентів, критичні зауваження щодо структури та інформативного наповнення лекцій і семінарських занять. Вчені намагалися зробити компаративний аналіз викладання наукових дисциплін у різних університетах і країнах, що було пов'язано із перспективою використання зарубіжного досвіду у вітчизняних університетах. Тому не виключенням був Іван Лучицький – відомий педагог, вчений, історик та громадський діяч, який понад 20 років провів у закордонних відрядженнях у різних країнах Західної Європи, як для збирання матеріалу для власних досліджень, так і для ознайомлення з методами навчання та виховання.

Проведений аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що деякі відомості про закордонне відрядження І. Лучицького висвітлено на сторінках праць його сучасників, зокрема Е. Тарле та В. Піскорського. У наш час про використання зарубіжного досвіду навчання І. Лучицького згадується лише частково в наукових дослідженнях та працях С. Стельмаха, В. Потульницького. Проте історіографічний аналіз наукової літератури свідчить про те, що досі немає цілісного дослідження стосовно використання зарубіжного досвіду в освітній діяльності І. Лучицького, недостатньо вивчено та висвітлено його внесок у розвиток педагогічної

освіти України.

Мета статті – висвітлити основні аспекти використання зарубіжного досвіду навчання та виховання в освітній діяльності І. Лучицького за період викладацької роботи в Київському університеті Св. Володимира.

Керівництво історико-філологічного факультету на засіданні 1 грудня 1870 року вирішило запропонувати раді відрядити за кордон приват-доцента І. Лучицького, який на той час вже склав усне та письмове випробування на ступінь магістра з загальної історії і починає публікувати свою магістерську дисертацію в «Университетских известиях» [6, с. 22]. Рада Київського університету Св. Володимира надіслала попечителю Київського навчального округу прохання про відрядження за кордон магістра І. Лучицького для підготовки до отримання звання професора з загальної історії за кошти Міністерства Народної Освіти. На засіданні ради університету 15 січня 1870 року відбулося голосування стосовно питання відрядження І. Лучицького за кордон, в результаті якого 21 особа підтримала пропозицію, а 10 осіб – відхилили, в зв'язку з чим рада університету надіслала попечителю прохання про відрядження І. Лучицького на два роки за кордон.

2 березня 1871 року І. Лучицькому була видана інструкція до занять, в якій зазначалося: 1. Магістрант загальної історії І. Лучицький відряджається в Німеччину, Францію та інші держави Західної Європи для вивчення загальної історії та ознайомлення з методами викладання цього предмета; 2. Серед закордонних університетів І. Лучицький зобов'язаний відвідати Берлінський і Лейпцизький університети; бажано, щоб І. Лучицький відвідав заняття і семінари в німецьких університетах та Ecole des Chartes в Парижі; 3. Беручи до уваги спеціальні заняття і обов'язкові відвідування лекцій в закордонному університеті, І. Лучицький зобов'язаний провести частину своїх занять під керівництвом одного із професорів німецьких університетів; 4. Звіти про проведення своїх занять І. Лучицький повинен надсилати до Міністерства Народного Просвітництва три рази в рік, акцентуючи в них на предметі своїх спеціальних занять. Інструкцію підписав В. Більбасов [6, с. 21–22].

Вже наступного року дослідник отримав закордонне відрядження як магістр Імператорського університету Св. Володимира такого змісту: «Наказом Міністерства Народної Освіти від 14 лютого 1872 року № 2 Ви відряджаєтесь на два роки за кордон з науковою метою для підготовки до отримання професорського звання з загальної історії. Протягом зазначеного терміну Ви повинні виконувати дану Вам від університету Св. Володимира інструкцію до Ваших занять за кордоном і надсилати в Департамент Народної Освіти звіти про їх проведення три рази в рік. Цей звіт за встановленим порядком буде переданий на розгляд в університет Св. Володимира та на факультет, де вирішуватиметься питання, чи заслуговуватиме він на друк в журналі Міністерства Народної Освіти. Потім, після повернення, звіти з відгуком факультету університет передасть на висновки Вченого Комітету цього ж Міністерства. Відгуки

факультетів університету стосовно звітів професорських стипендіатів слугують мотивацією для відклику з-за кордонного відрядження тих молодих осіб, які виявляться неблагонадійними в науковому плані.

Протягом Вашого перебування за кордоном Вам буде нараховуватися з 1 березня 1872 року утримання в розмірі тисячі п'ятсот рублів за рік з коштів Міністерства Народного Просвітництва. Тому Департаментом Народного Просвітництва було підписано розпорядження про видачу Вам коштів з нарахованої суми до 1 липня з відрахуванням 2 % на пенсію. А з 1 липня Департамент буде надсилати Вам стипендію за кордон на три місяці вперед векселем, який буде придбаний на ваше ім'я за прийнятим правилом від особливої канцелярії з кредитної частини, але після того, як надішлете в Департамент розписку про отримання векселя за минулу чверть року та адресу нового місця проживання.

Після повернення з відрядження Ви зобов'язані відпрацювати у відомстві Міністерства Народної Освіти, в столицях або губерніях за розпорядженням Міністерства у такому співвідношенні: два роки за кожний рік перебування за кордоном. Але Міністерство не бере на себе зобов'язання забезпечити особі, яка відряджається, професорської чи викладацької посади в якому-небудь університеті, якщо вона не буде запропонована їй самим університетом.

Час Вашого перебування в закордонному відрядженні буде зараховано Вам як служба в Міністерстві Народної Освіти у випадку отримання Вами педагогічної посади» [8, с. 1–2].

Після двох років перебування за кордоном 21 вересня 1873 року департамент Народної Освіти надіслав прохання І. Лучицького до попечителя Київського навчального округу щодо «продовження йому закордонного відрядження із збереженням отримуваних ним коштів Міністерства та подальшого розгляду прохання на раді університету» [6, с. 140].

У 1875 році указом Міністра Народної Освіти від 30 квітня доценту Київського університету Св. Володимира І. Лучицькому затверджено відрядження за кордон з 1 травня по 1 вересня 1875 року. Київський голова зауважив на тому, що немає жодних перешкод для від'їзду вченого за кордон та отримання квитанції про сплату І. Лучицьким мита у розмірі 5 рублів, і просить видати досліднику закордонний паспорт на цей термін [7, с. 112]. І все ж департамент Народної Освіти надіслав до попечителя Київського навчального округу повідомлення про те, що І. Лучицького указом Міністра Народної Освіти від 30 квітня 1875 року відправлено у відрядження за кордон у зв'язку з хворобою на термін з 1 травня по 1 вересня 1875 року [7, с. 127].

За кожен чверть перебування у відрядженні вчений надсилав звіти, які публікувалися в «Університетских известиях». Так, опубліковано «Звіт про заняття за кордоном магістра І. Лучицького» з липня по листопад 1872 року, у якому І. Лучицький повідомляв наступне: «Протягом минулих 4-х місяців мої заняття в зв'язку з закінченням лекцій сконцентрувалися

головним чином на розробці таких матеріалів: історія Франції 16 століття та історія тих політичних і соціальних рухів, які проявилися в ній з особливою силою в 2-й половині 16 століття і на початку 17. В липні я продовжував працювати в архівах і бібліотеках Парижа, а з серпня до кінця жовтня працював в архівах Гренобля, Ліона, Німа, Монпельє, Тулузи і Монтобана – міст південної Франції» [2, с. 293].

В наступному звіті про заняття магістра І. Лучицького протягом літнього семестру 1873 року під назвою «Історична семінарія Вуттке в Лейпцигу» було зазначено наступне: «Літній семестр 1873 року я провів у Німеччині як з метою вивчення вищих навчальних закладів країни (виключно історичних семінарів), так і з метою звести до єдиного цілого і детально перевірити ті матеріали, над якими я працював у Франції, матеріали в єдине ціле ще не зібрані, але вони є вагомою частиною французької історії 16 століття. Г. Вуттке належить до найбільш видатних професорів і вчених Німеччини...» [1, с. 55–56].

1874 року вчений надіслав звіт під назвою: «Нариси історії Монтобана» та «Нариси історії Монтобана. Монтобан в XVI і XVII століттях», які були опубліковані у 8 та 9 номерах журналу «Университетские известия» [3, с. 644–689].

Перебуваючи в закордонному відрядженні у 1871, 1872–1873 роках у Франції та Німеччині, І. Лучицький вивчав теорію та методологію історії у відомого німецького професора, історика ліберального напрямку Г. Вуттке на його історичних семінарах Лейпцизького університету. У професора І. Лучицький перейняв історико-порівняльний метод і його метод ведення семінарів, відзначивши три позитивних моменти. На думку В. Потульницького, «по-перше, цей метод зменшує похибку під час вивчення проблем всесвітньої історії, оскільки класифікує всі теорії і розкриває зв'язки з відповідними рухами, а також відносини кожної групи з іншими в її історичному розвитку; по-друге, він виявляє рух вгору або вниз, відповідно до якого розвивались ці теорії; по-третє, студенти не лише обговорюють історичні факти і аналізують джерела, а опрацьовують одночасно декілька джерел і вивчають теорію. Перейнявши німецьку програму роботи над джерелами, І. Лучицький, порівнюючи Францію та Німеччину, залишився на позиціях своїх колег – російських паризьких емігрантів, був стійким франкофілом та германофобом» [4, с. 37].

Тому після повернення з закордонного відрядження вчений у Київському університеті Св. Володимира більше уваги приділяв спеціальним семінарам, аніж лекціям із загальних курсів, використовуючи досвід своїх зарубіжних колег. Таким чином, створювалася творча лабораторія вченого, в якій він передавав набутий досвід і методологію дослідження своїм учням, створюючи наукові школи і розвиваючи наукові напрями [5, с. 70].

Крім того, І. Лучицький відвідував лекції з історії, які читав Фойгт («Історія французької революції»), Бідерман («Історія XIX століття»), Пюккерт («Історія XVIII століття»), деякий час перебував в Галле для ознайомлення із заняттями в семінарії Дюмлера, які деякою мірою лягли в

основу історичної семінарії Г. Вуттке [1, с. 55]. Засвоений інформативний матеріал відвіданих за кордоном лекцій вчений використав під час читання власних лекцій на історико-філологічному факультеті Київського університету Св. Володимира. Також, це дало можливість застосувати на практиці відповідні методи навчання, а саме: пояснювально-ілюстративний і репродуктивний метод (І. Лучицький такий метод застосовував у вигляді лекції-монологу, читанні, виступу); евристичний метод (застосовувався у вигляді бесіди між студентами); дослідницький метод (педагог надавав можливість студентам виконувати усні та письмові дослідницькі роботи).

Вчений вивчав методику професора Г. Вуттке, що відрізнялася від методики Л. Ранке, який першим ввів історичні семінари в практику викладання в університеті. З педагогічної точки зору, «Г. Вуттке обирав для вивчення не лише одне джерело як центр всієї роботи, оскільки під час цього, на його думку, у студента не виробиться здатності обговорювати відоме історичне питання, а лише сформується навички аналізувати джерела. Досить зручно одночасно розглядати відоме питання та аналізувати джерела. У цьому випадку студент, на думку Г. Вуттке, виробляє в собі здатність і навички роботи з найбільш заплутаними історичними питаннями, тобто критично ставиться до факту, і разом з тим погоджується, що аналізовані джерела відносяться до цього факту. Лише за цієї умови можливе цілеспрямоване вивчення цих джерел [1, с. 55–60].

Створюючи новий план історичного семінару, Г. Вуттке використовував різноманітний історичний матеріал, який потрібно було спершу згрупувати, попередньо з'ясувавши, чи можливе таке групування фактів і теорій. Під час вирішення відомого заплутаного історичного питання перш ніж звернутися до джерел студент повинен твердо знати, які наукові аспекти досліджено, які думки науковців стосовно цього питання, проаналізувати відповідні історичні джерела. На думку Г. Вуттке, немає різниці чи розпочне студент з опрацювання джерел, чи з вивчення літератури поставленого питання. По-перше, він загубиться серед тієї інформації, не буде знати, за що взятися, що саме шукати; по-друге, студенти набудуть досвіду, оскільки їхня робота перетвориться у перевірку створених теорій стосовно поставленого питання. Чим більше думок виникне щодо поставленого питання, тим краще, оскільки студент не матиме в такому разі можливості сконцентруватися на одній теорії, а їх різноманіття та протиріччя змусять студентів шукати в історичних джерелах відповідну інформацію для усунення існуючих протиріч. Після опрацювання літератури вони переходять до аналізу джерел, які розподіляються за відомою системою згідно питання, а потім роздаються студентам, які повинні прочитати на заняттях зроблені ними замітки. Згодом прочитане перевіряють та роблять висновки згідно поставленого питання. Після вивчення всіх історичних джерел наступним етапом є їх загальна перевірка. Під час роботи над відомим джерелом студенту необхідно скласти витяг, де попередньо він повинен описати біографію тієї

особи, якій належить це джерело, та визначити актуальність та важливість цього джерела. У витязі висвітлюється лише та інформація, що прямо стосується головного питання заняття та визначається ступінь правильності або оригінальності авторського джерела. Професор попередньо готує матеріали, розробку яких доручає студентам. Викладач повинен заздалегідь проробити самостійно всю ту роботу, яку запропонує зробити студентам. Під час викладу матеріалу документа або складеної студентом хроніки професор слідкує за правильністю, точністю і повнотою передачі даних, які відносяться до питання, що розглядається. Викладач зупиняє студента у випадку помилки або пропуску необхідного матеріалу, доповнює пропущену студентом інформацію та проводить паралель між пропущеним фактом та уже відомими фактами. Також викладач пояснює студентам основи історичної критики, а потім на прикладі будь-якої хроніки і її автора вказує на ступінь достовірності, доповнюючи цим висновки і факти, які були зроблені одним зі студентів. Професор намагається дати більше простору і свободи студентам під час їхньої роботи. Але, на думку І. Лучицького, на практиці так не буває, в чому він неодноразово пересвідчувався. Коли всі джерела класифіковані та перевірені, на останніх заняттях професор пропонує студентам зробити частковий огляд подій, які стосуються проблемного питання. Таким чином, пояснюється вся фактична сторона питання, а поряд з цим висловлюється відповідна думка щодо питання, яке розглядається, та виокремлюються ті пункти, вирішення яких неможливе на основі тих фактів, які вказані в джерелі [1, с. 60–61].

Після відвіданих лекцій І. Лучицький зробив власні висновки. На його думку, Г. Вуттке використовує у своїй роботі досить широку програму та оперує великим обсягом матеріалу. Завдяки використанню історико-порівняльного методу під час викладання історичних дисциплін виробляється здатність працювати з більшою кількістю матеріалів та виокремлювати серед великої кількості різних суперечливих думок і фактів головне та другорядне. В зв'язку з відбором найбільш проблемних та заплутаних питань в результаті подальшої роботи над ними полегшується робота над відносно більш легкими і менш заплутаними питаннями. Також І. Лучицький зазначив, що теорія дуже відрізняється від практики. Студент знав лише те, що сам підготував, а підготовленою іншими студентами інформацією не володів. Якоюсь мірою це була вина Г. Вуттке, оскільки він не доводив своєї справи до кінця. Віддаючи студенту відому хроніку як документ для вивчення, він мало турбувався про те, щоб до повідомлення були вміщені результати роботи самих студентів. Майже постійно професор сам повідомляв результати. Таким чином нівелювалась свобода самостійної роботи студентів. Тому на останніх заняттях, де презентувалися всі роботи, виявлялося, що результату від виконаної роботи фактично не було. На думку, І. Лучицького, це було результатом невідповідності між програмою занять та ступенем розвитку і знань студентів, а успіх справи залежить саме від

пропорційності цих двох сторін. Для цього необхідно змінити саму програму, або підвищити рівень знань студентів» [1, с. 64–67].

Отже, закордонне відрядження І. Лучицького до Франції та Німеччини дало можливість вченому перейняти та застосовувати на практиці відповідні методи навчання в Київському університеті Св. Володимира, та мають вагоме значення для сучасної освіти, навчання й виховання, тому вони мають зайняти належне місце у вітчизняній педагогічній думці. Також здійснений аналіз дав можливість зробити висновки, що саме такі методи навчання та виховання в навчальних закладах України, на думку вченого, сприятимуть розвитку пізнавальних, індивідуальних та самостійних здібностей, інтелектуальному розвитку, формуванню відповідних знань, умінь та навичок як в учнів, так і в студентів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання, як вивчення педагогічної спадщини учнів І. Лучицького, як вихованців нових методів навчання та виховання за західноєвропейським зразком тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лучицкий И. Историческая семинария Вуттке в Лейпциге: отчет о занятиях магистра Лучицкого / И. Лучицкий // Университетские известия. – 1874. – № 2. – С. 1–68.
2. Лучицкий И. Отчет о занятиях за границею / И. Лучицкий // Университетские известия. – 1874. – № 5. – С. 293–322.
3. Лучицкий И. Очерк истории Монтобана. Монтобан в 17 и 18 веках: отчет о занятиях за границею / И. Лучицкий // Университетские известия. – 1874. – № 8–9. – С. 644–689.
4. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука / В. А. Потульницький // Український історичний журнал. – 2000. – № 2. – С. 27–47.
5. Стельмах С. Інтернаціональна наука і національна культура: Європейські університети й академічне співтовариство в оцінках вчених Київського університету (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / С. Стельмах // Київська старовина. – 2003. – № 1. – С. 65–73.
6. Дело управления Киевского Учебного Округа о составлении в Министерство сведений о молодых людях которые могли бы быть посланы в 1871 году за границу, с целью приготовления к профессорскому званию // Управление попечителя Киевского Учебного Округа. – Ф. 707, оп. 36, сп. 365, 256 арк.
7. Сведение о службе и научной деятельности кандидата историко-филологического факультета Киевского университета И. Лучицкого // Управление попечителя Киевского Учебного Округа. – Ф. 707, оп. 41, сп. 9, 111–112, 127 арк.
8. Уведомление И. Лучицкого о командирование за границу для приготовления к профессорскому званию. 31 марта 1872 г. // Иван Васильевич Лучицкий. – Ф. 66, спр. 333, 2 арк.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

УДК 81'246.2

Марія Винарчик

**ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ШКОЛІ**

У статті досліджено особливості оцінювання якості білінгвальної освіти у європейській школі. Визначено суть моніторингу якості білінгвальної освіти, який базується на основоположних принципах європейського законодавчого документа CECR (Cadre européen commun de référence). Зосереджено увагу на основних критеріях європейської системи оцінювання. Обґрунтовано можливості творчого використання в Україні позитивних ідей французького досвіду білінгвальної освіти.

Ключові слова: оцінювання, якість, білінгвальна освіта, європейська школа.

Система оцінювання якості освіти є актуальною як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній теорії. Цей процес здійснюється за допомогою механізмів, що отримали назву моніторингу (від лат. monitor – той, що контролює), який розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку. Однією з ключових позицій білінгвальної освіти є оцінювання її якості відповідно до вироблених європейських стандартів.

Сьогоднішня система оцінювання у європейській школі закладалася у другій половині ХХ ст. Різноманітність національних дипломів, тестів та екзаменів зумовили потребу їхньої уніфікації. Саме Франція виступила ініціатором зустрічі освітян європейських країн у м. Прага (2005), а після цього у м. Відень (2006), де було започатковано поворот на реформу у системі оцінювання з метою реалізації її більш позитивною і «усміхненою» до школярів. Як результат, було створено проєвропейський законодавчий документ під назвою CECR (Cadre européen commun de référence), покликаний у міру можливості уніфікувати систему оцінювання мовних компетенцій школярів в умовах білінгвізму на всій території Європейського Союзу.

Проблемі білінгвальної освіти присвячені наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних дослідників (К. Ажеж, Т. Боднарчук, А. Бузовський, Т. Бурда, Ж. Буте та Ж. Вермес, Л. Дабен, Ж. Дюверже, Д. Кост, О. Літвінов, А. Льетті, Л. Порши). Дослідники Н. Гурго, Л.-Ж. Кальве, Ж. де

Ландшїр, К. Спрїнгер, К. Тагліант, Д. Шевальє-Вікселер вивчають систему оцінювання якості білінгвальної освіти відповідно до *CECR* (Cadre européen commun de référence).

Мета статті – дослідити особливості оцінювання якості білінгвальної освіти у європейській школі.

На шляху реалізації основних засад проєвропейського законодавчого документа під назвою *CECR* (Cadre européen commun de référence) постали дві серйозні перешкоди: інституційна традиція стосовно форматів заліків і екзаменів, яка не дуже піддалася еволюції, та ідеалізація кожною країною своєї системи оцінювання. Згаданий документ представив основоположні принципи викладання іноземних мов, визначив рівні мовних компетенцій школярів, окреслив основні підходи до оцінювання знань учнів. Після їх активного обговорення на Міжнародному симпозіумі у листопаді 1991 р. (Швейцарія), *CECR* виробив пакет основоположних документів, які лягли в основу діяльності Європейського Союзу. Були визначені такі шляхи навчання іноземних мов: інтенсифікація процесу викладання іноземних мов з метою досягнути якісного рівня володіння мовою; забезпечення міжнародного взаєморозуміння шляхом організації обмінів та зустрічей у рамках спільних педагогічних проєктів; вироблення уніфікованих критеріїв оцінювання знань учнів. В його основу, зазначає К. Спрїнгер, були покладені три основні принципи: *вчити, вчитися, оцінювати* [4, с. 16]. Опрацьований завдяки науковому пошуку і широкому обговоренню, законодавчий документ *CECR* дав поштовх для опрацювання програм, підручників, завдань до тестів та екзаменів. Він став зразковим інструментом, що уможлиблював порівняти і уніфікувати системи оцінювання різних освітніх систем і досягнути у такий спосіб мети: полегшити навчальну та міжкультурну мобільність європейських громадян. При цьому важливо було враховувати когнітивну сторону процесу оцінювання знань учнів та міжнародний аспект. Мова йде про європейський мовний портфоліо, що став результатом копіткої праці Ради Європи у 90-ті рр. XX ст. та запропонував чіткі, систематичні дескриптори знань і вмінь учнів в оволодінні іноземними мовами.

Концепція портфоліо полягає у дотриманні основоположних принципів *Cadre européen commun de référence* і включає три обов'язкові складові: мовний паспорт (*passerport des langues*); мовленнєву біографію (*biographie langagière*); дос'є (*dossier*) [3, с. 32]. Мовний паспорт відображає рівень лінгвістичних знань, ставлячи акцент на міжкультурній комунікації. До уваги беруться п'ять мовленнєвих компетенцій: слухати, читати, брати участь у розмові, висловлюватися усно на задану тему, писати. Мовленнєва біографія передбачає чітку фіксацію мовних досягнень учня впродовж навчального процесу, яка засвідчує основні показники розвитку його успішності. Важливим фактором мовленнєвої біографії є

норми оцінки учнем самого себе та відносно інших людей: самокритичність і самоконтроль; самооцінка і самореалізація. Досьє містить класні та домашні роботи, виконані учнем у процесі вивчення мови, а також рукописні словники, граматичні правила тощо. Чіткого списку документів для досьє, немає. Це залежить від навчального закладу та учителів, які запроваджують портфоліо. Мета європейського мовного портфоліо полягає у тому, щоб сприяти мобільності у Європі, розвиваючи лінгвістичні компетенції на міжнародному рівні; заохочувати до вивчення іноземних мов; сповідувати цінності плюралізму і мультикультуралізму та поліпшувати міжкультурне порозуміння у Європі; розвивати навички самопідготовки та самовдосконалення. Мовний портфоліо розглядається окремими дослідниками як діагностичний інструмент, покликаний визначити рівень мовленнєвих компетенцій учня відповідно до рівнів загальноєвропейської шкали: А, А 2, В 1, В 2, а його концепція лягла в основу Резолюції Європейського Союзу від 23 лютого 2002 р. «Лінгвістичне розмаїття та вивчення мов» та започаткувала оцінювання знань школярів в кінці початкової школи – рівень А 1, колежу – рівень А 2, ліцею – В 1/В 2. Франція, Італія та багато інших європейських держав підтримали цю Резолюцію. До уваги були взяті вимоги Ради Європи стосовно мов у шкільному білінгвальному середовищі. Які ж базові критерії нової культури оцінювання були взяті за основу? Як стверджує К. Спрінгер, це аспекти: діяльнісний, багатомовний, соціокультурний [4, с. 16].

Цілком природно, що вищезазначені аспекти стали підґрунтям для нової системи оцінювання, а в білінгвальній освіті охопили різні види мовної діяльності: розуміння, інтеракцію, комунікацію, міжкультурні та полікультурні компетенції. Важливою складовою Резолюції ЄС стали новітні стратегії використання мовних і особистих ресурсів школярів. Особлива увага приділялася розвитку багатомовності та міжкультурної комунікації. Для того, щоб процес удосконалення системи оцінювання працював, необхідно було дотримуватися критеріїв та вимог Резолюції усіма учасниками освітньої системи: вчителями, методистами, функціонерами. Їм відводилася роль розробити завдання до екзаменів, тестів, заліків відповідно до вимог центру координування (*спеціалізація*); визначити кроки, що гарантували б справедливе і правильне оцінювання за чітко визначеними правилами і були підтримані експертами (*стандартизація*); провести аналіз даних, що підтверджували проведення екзаменів у відповідності до вимог *Cadre européen commun de référence (узаконення)*. Щоб досягти відповідного рівня екзамену у білінгвальних класах, – вважає К. Спрінгер, треба було: вивчити той контингент учнів, який у них навчається; конкретизувати компетенції, якими треба оволодіти; визначити нові формати, що дають підставу атестувати рівень цих компетенцій; включитися до процесу підвищення якості підручників та методичної

літератури, беручи до уваги особливості екзаменів [4, с. 16].

Рівень учнівських компетенцій визначається за допомогою оцінок. Термін «оцінка» походить з латинської мови від «censere» (спостерігати, оцінювати, виконувати), а у французькій мові набирає форму “note” (оцінка якості) [310, с. 681]. У середніх навчальних закладах Франції загальноприйнята двадцятибальна система оцінок: 20 – найкраща, 10 – середня, 0 – найгірша, тоді як у початковій школі – десятибальна: 10 – найкраща, 5 – середня, 0 – найгірша. Доволі часто для оцінювання знань учнів вживається використовується літерна градація від «А» – «дуже добре» до «Е» – «дуже погано», запозичена з американської системи освіти. Французький вчитель виставляє оцінки у щоденники, які не тільки відображають стан успішності школяра, але й служать зв'язною ланкою між школою і батьками. При необхідності вчитель занотує у щоденнику повідомлення для батьків. Також існує місячний табель з оцінками, який батьки щомісяця підписують. Домашніх завдань не задають учням у початковій школі, а от у середній школі вони вважаються важливою частиною навчального процесу і мають обов'язковий характер. Зазвичай, для їхнього оцінювання використовується двадцятибальна система.

Наприкінці кожного триместру батьки отримують «триместровий бюлетень», в якому відображені оцінки учня за триместр з кожної дисципліни, зауваження та поради вчителів-предметників, а також загальні зауваження. Особливість оцінювання у французьких школах полягає у класифікації місця учня відповідно до інших з кожної дисципліни. Наприклад, він може мати одне з перших місць з одного предмету і одне з останніх – з іншого. Таким чином, успішність кожного учня подається у порівнянні з успішністю його однокласників і стає доступною громадськості. У французьких учнів навчальні тижні дуже навантажені: до 25 годин у початковій і до 35 – в середній школі. Але в них майже 175 днів канікул. Учні, що не встигають, залишаються на другий рік. У початковій школі кількість другорічників становить у середньому 12 %. Сьогодні другорічництво є розповсюдженою формою «досиджування» в школі. Доволі часто ліцеїсти готові зайвий рік-другий посидіти за шкільною партою, ніж, провалившись на випускних іспитах, залишитись без атестата і перспектив на продовження навчання та отримання добре оплачуваної роботи. Як бачимо з наведених прикладів, система оцінювання у Франції має на меті: зробити можливим отримання інформації про досягнення та невдачі кожного окремого учня впродовж навчального процесу; зробити дані оцінювання доступними для громадськості і цим стимулювати учня до досягнення кращого результату.

Враховуючи сучасні вимоги розвитку українського суспільства, а також економічні та історичні умови, які обумовлюють ефективність навчання іноземних мов на сьогодні в Україні, потрібно звернути увагу,

що для оволодіння іноземною мовою необхідно мати не тільки достатній для вивчення академічний час та використовувати найсучасніші методики викладання, але й можливість постійного тренування та вдосконалення мовних навичок у країні, мова якої вивчається. Фахівці білінгвального навчання вбачають в іноземній мові також засіб отримання, розширення та поглиблення системних знань із нелінгвістичних дисциплін. Існує також потреба в ефективному використанні позитивного досвіду європейської системи оцінювання.

Отже, система оцінювання успішності учнів відіграє важливу роль в освітньому процесі європейській школі. Вона забезпечує необхідною інформацією про рівень знань та ступінь прогресу учнів, дає змогу провести кращий моніторинг якості освіти на локальному та національному рівнях. Практика оцінювання якості білінгвальної освіти у відповідності до вимог *Cadre européen commun de référence* свідчить про успішне втілення згаданих завдань. Так, у загальноосвітній європейській школі сьогодні широко застосовується діагностичне оцінювання впродовж навчального року та активно запроваджується ознайомлення громадськості з результатами успішності. Щорічне оцінювання актуальне і для вітчизняної освіти, адже забезпечує кращий моніторинг розвитку освітньої системи та запровадження процедур контролю. Створення *CECR* було зумовлене необхідністю уніфікувати систему оцінювання мовних компетенцій школярів в умовах білінгвізму на всій території Європейського Союзу та відкрити доступ молоді до вищих навчальних закладів. Основними методами моніторингу якості білінгвальної освіти у європейській школі стали усний та письмовий контроль, різноманітні тести. Базовими для системи оцінювання були і залишаються європейські мови та мови національних меншин, вибрані для білінгвальної освіти. Проаналізувавши наукові доробки провідних вітчизняних та зарубіжних вчених з моніторингу якості білінгвальної освіти, можемо констатувати, що удосконалення сучасної європейської системи оцінювання знань веде до великої технічності, забезпечуючи одночасне складання іспитів великою кількістю кандидатів. Вважаємо також за потрібне наголосити, що кожній європейській країні властива своя система оцінювання, а отже досвід моніторингу якості білінгвальної освіти у Франції сприяє пошуку способів їх уніфікації у межах всього освітнього простору.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі стосуються діяльності у Франції двох організацій оцінювання: СІЕР (Міжнародний центр педагогічних досліджень) і Альянсу французької мови у Парижі. Вони займаються фінансуванням та проведенням тестів. Саме СІЕР зобов'язав Міністерство освіти Франції залучити кваліфікованих лінгвістів, граматистів і лексикологів до розроблення тестів оцінювання знань французької мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Вікторівна Боднарчук. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
2. Бузовський А. В. Двомовна освіта в школах США та Європи / Андрій Володимирович Бузовський // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 9. – С. 92–104.
3. Banon-Schirman P. Quelle place pour le Portfolio européen des langues? / Banon-Schirman P. // Le français dans le monde. – 2006. – № 344. – P. 32–34.
4. Springer C. Nouvelles pratiques évaluatives. Nouveaux modes de certification / C. Springer // Le français dans le monde. – 2007. – № 350. – P. 16–17.
5. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. – Paris : Les Editions Didier, 2001. – 192 p.
6. Vermes G. France, pays multilingue / Geneviève Vermes, Josiane Boutet. – Paris : L’Harmattan, 1987. – 204 p.

Ігор Жерноклеєв

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У КРАЇНАХ ПІВНІЧНОЇ ЄВРОПИ

У статті проаналізовано досвід національних систем вищої педагогічної освіти країн Північної Європи у частині диверсифікації підготовки майбутніх учителів технологій. Охарактеризовано нові запити північноєвропейського суспільства до сучасної технологічної освіти, пов'язані з потребою відповідності професійної освіти педагогів світовому рівню. Виявлено зовнішні та внутрішні чинники розвитку системи підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи які забезпечують перехід до багаторівневої педагогічної освіти, диверсифікацію та інноваційний характер професійної освіти педагогів.

Ключові слова: технологічна освіта, вчитель технологій, диверсифікація, підготовка учителів, освітні стандарти, інтеграція, принципи організації освіти.

Система освіти, як і будь-яка складова соціально-економічного життя суспільства, потребує постійного розвитку і вдосконалення. Тому для системи вищої педагогічної школи взагалі і підготовки майбутніх учителів технологій в Україні зокрема є надзвичайно актуальним виявлення, науковий аналіз і творче впровадження найкращого зарубіжного досвіду у вітчизняну освітню практику.

Згідно зі світовими освітніми стандартами і євроінтеграційними перспективами в Україні існує запит суспільства на системні зміни процесу підготовки педагогів загалом і майбутніх учителів технологій зокрема. Оскільки існуюча спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною і виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань на що вказує стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Тому так важливо визначити зміст сучасної підготовки вчителів до вирішення завдань забезпечення якісної освіти для всіх учнів з урахуванням передового педагогічного досвіду як вітчизняного так і зарубіжного. Цілком очевидно, що в даному контексті необхідно встановити можливі напрями диверсифікації таких змін у професійній підготовці майбутніх учителів технологій у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Аналіз літературних джерел з теми представлено дослідження

продемонстрував високий рівень інтересу широкого кола науковців, представників вітчизняної і зарубіжних систем освіти до вирішення теоретичних і практичних проблем розвитку педагогічної освіти. Диверсифікація у змісті підготовки майбутніх педагогів взагалі і вчителів технологій зокрема, як одного з сегментів освіти вищої педагогічної школи привернула увагу і знайшла своє відображення у науковому доробку представників вітчизняної наукової школи Н. В. Абашкіної, К. В. Корсака, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пуховської, О. О. Романовського, А. А. Сбруєвої, В. К. Сидоренка, О. В. Сухомлинської та інших. Що стосується зарубіжних вчених-педагогів, зокрема північноєвропейських А. Аламакі, К. Борг, Т. Кананоя, Ю. Кантола, Л. Ліндстрем, А. Разінен, Г. Торбйорнсон та інші, у різний час вони визначали принципову необхідність процесів диверсифікації для розвитку і подальшої перебудови структури і змісту освіти майбутніх вчителів технологій.

Метою даної статті стало виявлення і висвітлення досвіду диверсифікації змісту підготовки майбутніх вчителів технологій у сучасній системі вищої педагогічної освіти у країнах Північної Європи.

У міжнародній практиці освіти професійна підготовка педагога оцінюється, насамперед, через оцінювання результатів, що демонструються учнями. Поняття результату, як відомо, напряму пов'язують із поняттям якості освіти. У цьому випадку спостерігається певна залежність і вплив на діючі моделі підготовки майбутніх учителів у північноєвропейському суспільстві, незалежно від національних особливостей, акцентів та переваг щодо тієї чи іншої складової в межах діючої структури. Тож, повертаючись до однієї з найголовніших цінностей – дитини, науковці стверджують, що еволюція знань, практичних умінь і суспільних уявлень про неї завжди впливала на зміну вимог до освіти і підготовки майбутнього вчителя [1]. Наприклад, у Швеції своє бачення регулярно погоджують впливові педагогічні асоціації: група нового виховання, кооператив сучасної школи, федерація вчителів тощо. Останнім часом до співробітництва в галузі демократизації освіти в країнах Північної Європи активно включається сфера підготовки педагогічних кадрів. Проблема рівності під час набуття освіти розглядається її представниками у тісному зв'язку з підготовкою майбутнього вчителя до формування знань і вмінь учнів. Принципового значення при цьому набуває розуміння суті рівного доступу до освіти як для кожного учня, так для вчителя. Саме тому, майбутній педагог повинен готуватися до забезпечення всіх учнів сучасною науково обґрунтованою базою знань і практичних умінь, постійно дбаючи водночас про якість власної професійної освіти. Від принципового вирішення цього питання не тільки вченими, а й усім суспільством, залежать сучасні орієнтири диверсифікації освіти майбутнього учителя технологій. Щодо самого поняття «диверсифікація», воно досить часто трактується як наявність різноманітних освітніх траєкторій,

забезпечених необмеженим варіантом освітніх програм з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і здібностей особистості вчителя. Процеси диверсифікації в європейському освітньому просторі знайшли своє відображення у галузі підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи. Поєднання двох орієнтацій – прийняття відмінностей і прагнення до спільності – становить одну з найхарактерніших особливостей північноєвропейського освітнього розвитку і прогресу на порозі нового тисячоліття [8].

У спеціальних дослідженнях загальноєвропейського спрямування, у матеріалах і рішеннях Ради Європи та Європейського Союзу розвивається ідея про те, що розвиток освіти, зокрема, педагогічної, в країнах Північної, Центральної та Східної Європи має багато спільного в утвердженні певних цінностей. Серед них базовими є: визнання прав людини, автономії особистості та її свободи; відповідальність; солідарність; прийняття різноманітності; активна толерантність тощо. Цьому сприяють активні процеси демократизації та інтеграції на Європейському континенті [4].

У процесі диференціації західноєвропейські педагоги керуються засадами, що мотивують майбутніх учителів технологій до активного вивчення теоретичного й практичного матеріалу. Серед них: принцип включення особистості у значиму діяльність, повагу й прийняття права людини шукати свій власний шлях самовираження, вміння розглядати та виправляти помилки в процесі, віра у власні сили і вміння з повагою сприймати думку інших, що становить основу співробітництва педагога й студента. Принципи гуманізму й цивілізаційний підхід, що забезпечують реалізацію розглянутого підходу, регулюють взаємодію та взаємини учасників педагогічного процесу. Перераховані вище принципи організації педагогічної підготовки студентів дозволяють інтегрувати процес теоретичної й практичної підготовки студентів з їхнім особистісним розвитком і професійним становленням [2].

Сьогодні визначення основного напрямку розвитку технологічної освіти у залежності від розвитку виробництва, впливає на реформування навчальних планів у країнах Скандинавії і включає ще одне важливе завдання: врахування особистісних якостей учня під час вибору і методів навчання й побудови планів і програм шкільної освіти. Здатність до такого співробітництва характеризує рівень соціального розвитку юного громадянина і майбутнього трудівника, його взаємин із суспільством і навколишнім середовищем [7].

У більшості розвинених північноєвропейських країн не припиняється пошук шляхів диверсифікації підготовки підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності. Розуміючи значення загальної трудової і професійної підготовки учнівської молоді та її загальної технологічної освіти для економічної стабільності суспільства, багато держав виділяють на їх розвиток значні кошти, а також намагаються створювати умови для

підтримки технологічної освіти школярів. Як приклад у зазначеному аспекті можна навести досвід країн Північної Європи, які є визнаними світовими лідерами у розвитку зазначеного сегмента освіти. Найбільш поширеними у поясненні високих освітніх досягнень цих країн, є наступні фактори: у кожній з них значення освіти вчасно було визнано однією із найважливіших суспільних цінностей і передумовою подальшого розвитку держави; учні довше навчаються разом, а їх розвиток здійснюється на принципах індивідуалізації; у всіх країнах Північної Європи прийнято сучасні національні освітні стандарти; школи отримують усі можливі види зовнішньої підтримки (державної і муніципальної), особлива роль надана підготовці педагогічних кадрів, підвищенню їх кваліфікації і допомоги в організації освітнього процесу.

Основу сучасної теоретичної і практичної підготовки скандинавських учителів технологій становлять науково обґрунтовані педагогічні підходи, концепції, які зумовлюють вибір принципів організації освітнього процесу, змісту, технологій професійної підготовки вчителів. При цьому методологічні основи організації північноєвропейської педагогічної освіти зберігають найкращі здобутки з різних етапів свого історичного розвитку. Окрім того, взаємозв'язок освітніх систем країн Північної Європи, який з другої половини двадцятого століття знаходиться у постійній інтеграції, і проявляється насамперед у розумінні і дотриманні основних принципів і підходів до організації процесу навчання. Кожна з незалежних країн Північної Європи окремо і всі вони разом у сфері освіти ставлять за мету сформувати вільну, творчу особистість, здатну бути корисною суспільству. Пріоритет формування особистості майбутніх учителів технологій зумовлює диференціацію змісту і організації педагогічного процесу, що дозволяє не тільки давати тому, хто навчається, теоретичну і практичну підготовку, але створювати необхідні умови для розвитку їх потенційних можливостей.

У таких умовах істотно змінюється роль учителя, і від трансляції знань і способів діяльності він має переходити до проектування індивідуального маршруту інтелектуального й особистісного розвитку кожного школяра, педагогічної підтримки просування школярів за власним шляхом в освітньому просторі. Загальний характер відносин педагога й студентів, майбутніх учителів у скандинавській системі підготовки вчителів технологій визначається, насамперед, демократичністю у стосунках і професіоналізмом, як принципом, що лежить в основі таких стосунків. Учень зі своїм внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями беззаперечно визнається головною цінністю всього суспільства [6].

Так, система педагогічної освіти у країнах Північної Європи функціонує відповідно до законів, урядових указів, навчальних планів і програм. У цих документах визначено цілі і завдання з усіх аспектів освіти.

Навчальна програма обов'язкової освіти починається з розділу, присвяченого основним цінностям і завданням школи. Професійна підготовка вчителів технологій, як самостійний феномен зі своїми специфічними особливостями базується на певній системі цінностей. Поняття викладання стосується не тільки змісту предмета, а ще й враховує відповідальність кожного вчителя, якщо вона виходить за межі предмета. Нова структура підготовки майбутніх учителів технологій у Королівстві демонструє диверсифікаційні можливості сучасного змісту в освіті педагогів через особливості спеціалізації і відповідне навчальне навантаження і має свій вираз у кредитних одиницях [3].

Слід зазначити, що відповідно до вимог системи підготовки педагогічних кадрів, всі вчителі обов'язкових шкіл мають пройти, окрім основної програми, і додатковий курс (тривалістю у половину семестру) з оволодіння спеціальними методиками навчання дітей із відхиленнями у фізичному та психічному розвитку.

І як результат такої диверсифікації – базове навчання посилює територіальну і соціальну рівноправність у північноєвропейському суспільстві. У процесі навчання враховуються індивідуальні особливості учнів і гарантується рівноправність статей. Школа має використати набуті навички і уміння для користування правами та дотримання обов'язків у повсякденному, трудовому і громадському житті [5].

Отже, можна говорити про особливі вимоги у країнах Північної Європи до диверсифікації підготовки майбутнього вчителя технологій. Вимоги ці ставить сучасне суспільство цих країн через завдання, спрямовані на досягнення нової якості освіти, що у свою чергу, визначається тим, наскільки здобуті знання, уміння і навички забезпечать випускникові школи успішну життєдіяльність у мінливих умовах сьогодення, а також майбутнього народу і держави. Яскравим підтвердженням успішності таких підходів є система освіти Фінляндії, яка постійно перебуває у центрі міжнародної уваги. Значною мірою це зумовлено відмінними результатами, які фінські школярі продемонстрували в рамках «Програми з міжнародного оцінювання освітніх досягнень учнів» (PISA), де, починаючи з 2000 року, є беззаперечними світовими лідерами.

Зростаюча диверсифікація загалом вважається позитивним явищем для систем вищої освіти як у середині кожної країни, так і в міжнародному контексті. Але вона стикається з проблемами недостатньої прозорості структур окремих країн і труднощами у взаємному визнанні кваліфікацій через велику кількість різних рівнів та варіацій загального змісту освіти та професійної підготовки. Вирішення цих проблем спонукає до використання диверсифікації як інструменту, який допомагає у пошуку компромісних рішень, які зможуть задовольнити всіх учасників освітнього процесу. У зв'язку із цим, особливу важливість набуває сформованість у майбутнього педагога набутих у вищому навчальному закладі професійних

компетенцій для диверсифікації власних підходів до «гармонізації» ціннісних орієнтацій, змісту, форм та методів освіти. Досвід країн Північної Європи наочно демонструє той факт, що диверсифікація у змісті підготовки майбутніх вчителів технологій спрямована на формування певних цінностей, інтеграцію в систему соціальних вимог може істотно впливати на передачу молодому поколінню культури, знань і практичного досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями на демократизацію суспільства, посилення його відкритості.

На сьогоднішній день у країнах Північної Європи на основі диверсифікації шляхів і змісту педагогічної освіти реалізовано загальний підхід до модернізації професійної підготовки вчителів технологій. З Враховуючи загальноєвропейські інтеграційні процеси та зміни у вищій педагогічній школі України слід вважати доцільним і перспективним продовження подальших досліджень у напрямі практичного використання зарубіжного досвіду диверсифікації педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.
2. Пуховська Л. П. Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції неперервної освіти / Л. П. Пуховська // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 265–267.
3. Borg K. What is slojd / K. Borg // Tradition in transition. – 2006. – № 2–3. – Р. 34–36.
4. The Professional Education of Teachers: A Humanistik Approach to Teachers Education Programme / A. Combs, R. Blume, A. Newman, H. Wass // Theory and Practice. – Boston, MA : Allen& Bacon, 1974. – Р. 124–131.
5. Education Policy Analysis (Education and Skills). – Paris : OECD, 2001. – 150 p.
6. Standards for the award of qualified Teacher Status. – Tromso, 2003. – 58 p.
7. Zhernoklieiev I. The contents forming concepts of educational branch called «Technology» / I. Zhernoklieiev, V. Sidorenko, V. Iurzhenko // XIX. Didmatech. Technika – Informatyka – Edukacja. Uniwersytet Rzeszowski. – 2005. – Р. 60–71.
8. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії [Електронний ресурс] / А. І. Толочик. – Режим доступу : http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/31_2.pdf

Тетяна Кучай

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

У статті розглядається організація навчального процесу в університетах Японії. При вдосконаленні організації навчального процесу в університетах Японії при підготовці вчителя початкових класів останнім часом спостерігається тенденція збільшення часу на вивчення педагогічних дисциплін та на самостійну роботу студентів. Тому ми вважаємо, що при проведенні реформування в Україні потрібно використовувати досвід професійної підготовки вчителів початкових класів Японії.

Ключові слова: навчальний процес, університети, підготовка вчителя, Японія.

В сучасному світі відбуваються процеси посилення інтернаціоналізації та глобалізації, які здійснюють трансформуючий вплив на економічні умови й форми організації освітньої діяльності. Разом з глобалізацією ще одним визначальним процесом сучасності виступає зростання ролі освіти в суспільному розвитку й утвердженні його постіндустріальної парадигми. Під дією двох тенденцій (глобалізації та інформатизації суспільства) освіта трансформується й набуває нового значення, змісту й форми організації, формуються нові навички: здатність до навчання упродовж життя; вміння працювати із значною інформацією; інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ); креативність; вміння працювати в команді; диверсифікація джерел фінансування (від переважно державного до джерел доходів ВНЗ) та університетської діяльності (паралельна освіта, сіткові університети, дистанційна освіта); інтернаціоналізація і глобалізація освіти (уніфікація освітнього контенту в міжнародному масштабі, визнання дипломів, формування світового ринку освітніх послуг, зростання чисельності іноземних студентів, поява світових рейтингів університетів [1, с. 8–10].

Основні завдання й мета організації сучасної професійної підготовки японських учителів можуть бути достатньо зрозумілими і повними завдяки розгляду історичного процесу формування інституту підготовки педагогічних кадрів, який створювався впродовж останніх майже півтора сторіччя.

У працях японських і вітчизняних дослідників К. Ісідзака, О. Takashi, М. Murasawa, О. Озерської, Л. Галагана, В. Єлманової, Л. Айзікової, М. Родіонова, М. Забурдаєвої, Н. Погребняка, А. Джуринського та ін. висвітлюються в певній мірі питання організації навчального процесу в університетах Японії.

Метою статті є розкрити особливості організації навчального процесу в університетах Японії.

Знання й культура стають провідними в усіх сферах життя людей: економіці, утвердженні розумних соціальних перемін, поліпшенні побуту, гуманних зв'язках між країнами й народами. Але ще важливіше – вміння використовувати ці знання й культуру на добро, на справедливе соціальне влаштування життя [2, с. 204].

Як зазначає Л. Айзікова, в Японії підготовка вчителів організована таким чином, що вивчення предмету супроводжується вивченням педагогічних дисциплін, психології дитини та практичним викладанням у школі. Після цього студенти складають відбірковий екзамен, який передбачає перевірку знань з навчального предмету, педагогічних дисциплін, а також включає особисту бесіду. Вчителі, які щойно одержали диплом, продовжують отримувати допомогу спеціально призначених наставників і забезпечуються не менш як двадцятигодинною безвідривною підготовкою протягом першого року роботи [3, с. 205].

На думку В. Синельник, Японія завжди приділяла увагу системі освіти своєї нації, враховуючи народні традиції та підтримуючи народні цінності, орієнтувалась на інтелектуальний розвиток нації. Найважливішим джерелом зростання продуктивності праці серед японців є загальна увага до навчання. Культ навчання має актуальність не лише в школі, він зберігається все життя, виявляючись в інтенсивних місцевих програмах навчання, запроваджених в міністерських програмах, в навчанні дома та в повсякденному житті [4, с. 180].

Ми погоджуємося з думкою О. Дубасенюк про те, що якісно новий рівень взаємин між країнами змінив очікування від національних систем освіти і висунув до них ряд вимог із позицій міжнародного співробітництва. Сучасний світ – це світ, що відкритий для діалогу, для взаємопроникнення культур. Тому дуже важливо не замикатися тільки у своєму освітньому просторі, а шукати шляхи взаємодії з іншими освітніми моделями. Культура людини, рівень її самосвідомості виявляється саме в особистій причетності до подій загальнопланетарного, полікультурного масштабу [5, с. 92].

Слід зазначити, що в сучасній системі освіти Японії прослідковуються «західні» технології школи Монтессори, Вольфдорфської і російської педагогіки. Але, віддаючи належне досвіду педагогічної науки інших країн, японці вкладають в це так багато свого – традиційного і національного, що школа, здобувши «дещо» нове, все ж залишається унікальною японською школою [6, с. 165]. До того ж, з 2000 р. в цій країні почався експеримент щодо переходу до загальної вищої освіти [6, с. 163].

Ми вважаємо, що досвід системи освіти Японії щодо підготовки вчителя початкової школи цікавий для вивчення з метою подальшого доцільного використання для розв'язання зазначеної проблеми в Україні.

Додатковим аргументом є те, що в основі вивчення проблеми підготовки вчителя початкових класів у Японії лежать особисті контакти автора з викладачами ВНЗ в містах Токіо та Кіото, а також участь у Другому Міжнародному симпозіумі з освіти, психології та соціальних наук

(The And International Symposium on Education, Psychology and Social Sciences (ISEPSS-2014)), який відбувся у травні 2014 року в м. Кіото в Японії. ISEPSS пропонував чудову можливість для об'єднання викладачів, дослідників, студентів з різних дисциплін вищої освіти з метою обговорення злободенних питань і відкриття для себе останніх розробок та тенденцій в освіті, психології та соціальній науці.

Автор роботи була керівником секції, що підтверджено сертифікатом. На симпозіумі Тетяна Петрівна висвітлювала особливості підготовки майбутніх учителів в університетах Японії та України. Має сертифікат участі. На симпозіумі були представники всього світу, а саме: Індії, Польщі, Росії, Тайланду, Китаю, США, Тайвані, Японії тощо.

Автор роботи відвідала в Японії Кіотський (Kyoto University) та Токійський (The University of Tokyo) університети, де ознайомила з роботою професорсько-викладацького складу університетів та вивчила особливості підготовки майбутніх учителів в університетах Японії, зокрема питання організації навчального процесу, особливості організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів та науково-методичного забезпечення підготовки вчителів у Японії.

Зміни, що відбуваються, диктуються ноосферним суспільством, яке ставить нові вимоги до освіти, до величезної армії вчителів і педагогів, які зайняті навчанням і вихованням дітей та молоді. Адже складність полягає в тому, що система освіти, яка формувалася століттями, перестала бути єдиним джерелом передачі знань, а сам учитель, (педагог) поставлений у нові обставини, які вимагають від нього безперервного й оперативного поповнення власних знань та широкої обізнаності у тій інформації, яку дають сучасні засоби. Лише при цій умові вчителі й педагоги зможуть зберегти свій авторитет Учителя [7, с. 200–201].

В Японії Центральною Радою освіти у 1968 році визначені якості ідеального японця, що представлені на рис. 1. Ними мають володіти вчителі і формувати їх в учнів.

Як зазначає О. Озерська, педагогічна діяльність учителя Японії різноманітна і здійснюється за п'ятьма напрямками: навчальна (ретельна підготовка до уроків – перегляд підручників, нових посібників, підготовка методичних матеріалів – завдання, теми для інтерв'ю, тести та інш., тобто підготовка змісту, опанування методами навчання); особлива діяльність (вміння жити з дітьми, формувати їх здатність до взаємодопомоги, привчати до самоаналізу, досягати згоди і гармонії у класі) відбувається на заняттях «Особливої діяльності» при проведенні бесід, на засіданнях дитячих клубів, при проведенні екскурсій; виховна робота (відповідальність за поведінку учнів не тільки у школі, а й за її межами) при здійсненні якої, вчитель початкової школи постійно спостерігає за учнями, аналізує їх поведінку у школі і сім'ї, спілкується з батьками учнів, формує естетичні смаки, екологічну культуру, навички поведінки в громадських місцях, турбується про здоров'я і здоровий спосіб життя учнів; наукова робота; шкільне управління [8, с. 73].

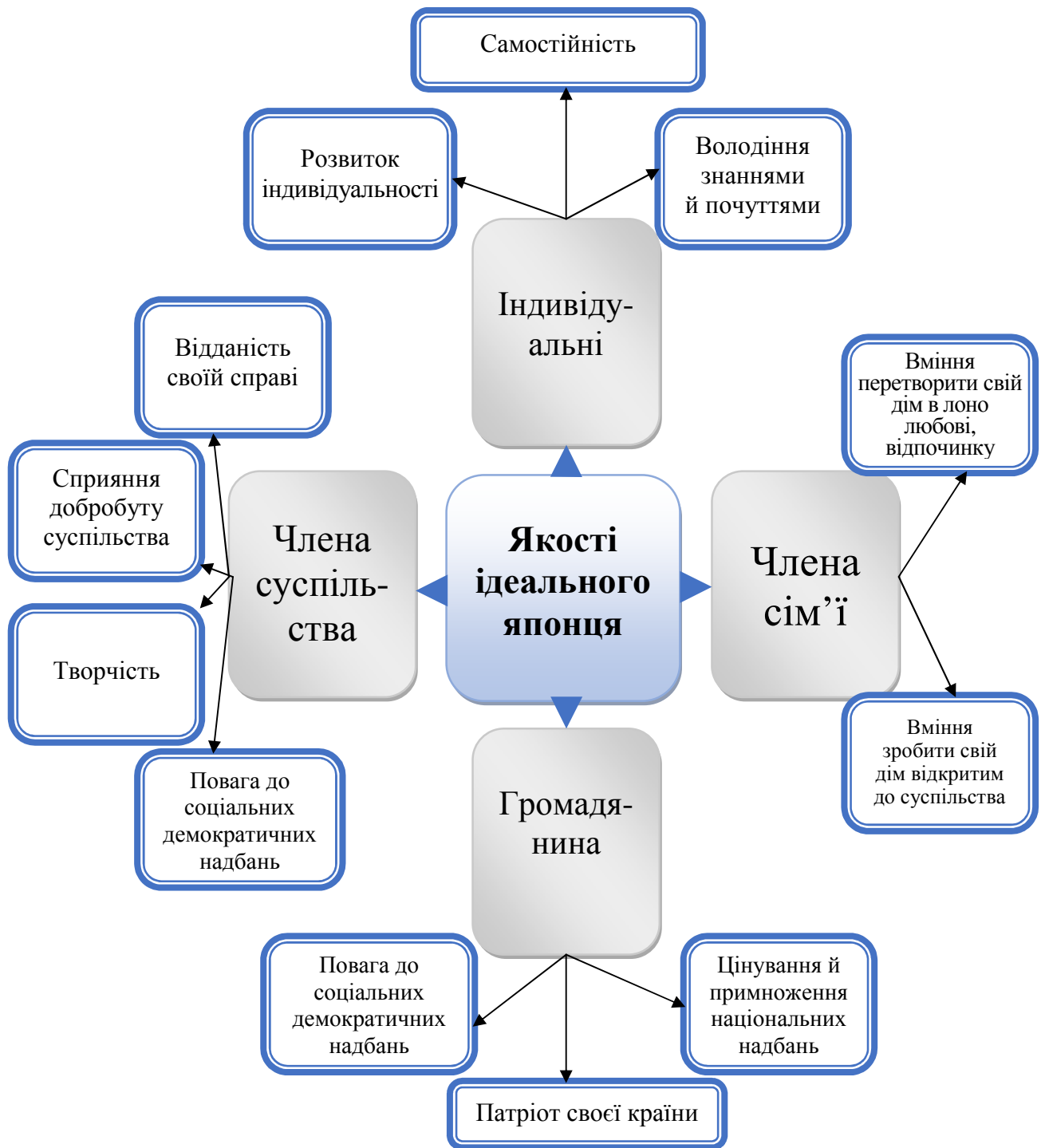


Рис. 1. Якості ідеального японця

У кожній з префектур країни (їх 50) відділи та Ради з питань освіти розробляють основні вимоги, завдання, принципи професійної підготовки вчителів, їх якості. На основі аналізу літературних джерел [8, с. 78–88] нами узагальнено й визначено основні завдання на основі яких формуються риси якості, якими мають оволодіти вчителі початкових класів у процесі їхньої підготовки. Щоб наблизитися до образу ідеального вчителя. Результати представлено в табл. 1:

Завдання підготовки ідеального вчителя

Виховні завдання	Навчальні завдання
<ul style="list-style-type: none"> • Виховання здатності до самоосвіти, співчуття; • Створення доброзичливої навчальної атмосфери; • Повага до закону і прав людини; • Збереження і трансляція національних традицій для прийдешніх поколінь; • Любов до дітей, людяність, щирість, сердечність • Виховання високих моральних якостей і фізичної сили у дітей; • Вміння виховувати колективізм, любов до природи, її краси; • Підготовка дітей до труднощів дорослого життя через формування високої мотивації до навчання як головної життєвої цінності. 	<ul style="list-style-type: none"> • Підготовка до безперервного навчання упродовж життя; • Фундаментальна професійна підготовка до майстерності, яка б забезпечувала розвиток суспільства у XXI ст.; • Широкий кругозір знань, самостійна педагогічна позиція, самоконтроль, самодисципліна; • Професіоналізм, діяльність (використання педагогічного досвіду), відповідальність, гнучке мислення; • Врахування індивідуальних особливостей учнів, ентузіазм, альтруїзм у педагогічній діяльності, покликання до вчительської професії;

Дані представлені в таблиці 1, свідчать, що виховні завдання превалюють над освітніми, що перегукується з дослідженнями О. Озерської, яка, аналізуючи вимоги до педагогічної освіти, затверджених Радами з питань освіти у 50-ти префектурах Японії, визначила рейтинг провідних завдань підготовки вчителів і зробила висновок про перевагу виховних цілей (наявність високих моральних якостей, здатність до співчуття, вміння працювати і виховувати колективізм, групове мислення, переважання групових інтересів над особистісними, формування патріотизму і громадської позиції, гармонійно розвиненої особистості, носія національних традицій та культури, естетичних цінностей і любові до природи) над освітніми (сформованість професійної компетенції вчителя – знань та володіння методами навчання і виховання, доступності та чіткості викладання предмету, широкої освіченості; покликання до професії вчителя; здатності до самовдосконалення у процесі безперервної освіти протягом усього життя, здатності відповідати вимогам епохи, що постійно змінюється) [8, с. 87–88].

Основні моральні вимоги до японського вчителя викладені у «Правилах поведінки вчителів загальноосвітніх шкіл», що видані у 1881 році, де визначені такі норми: виховання добродітності, відданості імператорові і його сім'ї, покірливості і слухняності, поваги до старших, позбавлення корисливих бажань, розширення ерудиції в різноманітних галузях знань і т.д. [9, с. 39–40].

При видачі вчительського сертифікату для перевірки відповідності педагогічного такту слугують названі «Правила поведінки вчителів загальноосвітніх шкіл», прийняті у 1881 році [10].

Враховуючи вищезазначене, розглянемо, як відбувається організація навчального процесу в Японії при підготовці вчителя початкових класів відповідно до відмічених вимог.

Підготовка вчителів здійснюється педагогічними університетами, університетами на педагогічних факультетах.

Формою підготовки вчителів є молодші коледжі, створені у 1950 році, які готують педагогічних працівників до роботи в дошкільних виховних закладах і початковій школі.

Нині в Японії діють 65 педагогічних коледжів, 58 з яких пов'язані з національними і 7 – з приватними університетами. Вони щорічно випускають приблизно 18 % випускників, які отримують учительські сертифікати.

Більшість університетів в Японії – приватні, а факультети з підготовки вчителів існують майже виключно в національних і префектурних університетах і коледжах. Із 76 державних університетів у 54 є педагогічні факультети і факультети з підготовки вчителів. Диплом учителя також можуть одержати студенти й інших факультетів при умові певної фахової педагогічної підготовки [11, с. 219]. Провідні університети Японії містять у своєму складі коледжі, педагогічні інститути, вищі школи, інститути мистецтв. У системі вищого педагогічного навчання учителів, окрім педагогічних факультетів, готують на будь-якому факультеті університету, який є в переліку Міністерства освіти, науки та культури Японії. Японські студенти, які мають нахил до педагогічної діяльності, можуть попри основну програму вивчати додаткові предмети психолого-педагогічного профілю й отримувати разом із дипломом бакалавра ліцензію на право викладати в школі [12, с. 27]. Підготовка вчителя початкових класів відбувається в трьох галузях: загальноосвітній; предметній; власне педагогічній.

Вчені по-різному підходять до розподілу навчальних дисциплін. Деякі вважають, що характерною рисою організації навчального процесу в японських університетах є чіткий розподіл на загальнонаукові й спеціальні дисципліни. На думку М. Родіонова, навчальний план підготовки майбутнього вчителя складається із загальноосвітнього, психолого-педагогічного та спеціального циклів [11, с. 219]. Інші вчені вважають, що для побудови програм характерний такий принцип: програма складається з трьох частин: загальноосвітньої (включає соціологію, японську, англійську мову, математику, фізичне виховання загальнопедагогічної (вступ до спеціальності, психолого-педагогічні курси – освоюється вся сукупність педагогічних операцій), спеціальної [13, с. 20].

Модель освітньої програми підготовки бакалаврів І. Пододіменко представив переліком таких взаємопов'язаних циклів: загальнонаукових дисциплін, цикл фундаментальних дисциплін та цикл професійно-орієнтованих дисциплін [14].

Інші ж вчені визначають такі групи навчальних дисциплін: загальноосвітні, суспільні, професійно-орієнтовані, природничо-наукові.

Змістовий компонент освітніх програм для підготовки бакалаврів початкових класів з метою проведення аналізу нами поділено на цикли:

– загальноосвітній, який включає набір предметів суспільних наук, літературу, географію, японську мову, іноземні мови, фізику, хімію, математику, біологію;

– спеціальний цикл – предмети, які вчитель буде викладати в школі. Крім цих предметів студентам пропонуються предмети за вибором (різні варіанти програм за складністю), а також поглиблене вивчення окремих предметів або розділів;

– педагогічний цикл – предмети, що належать до педагогіки та психології. Педагогічний цикл складається з обов'язкового і елективного навчання. Стандарт педагогічного курсу включає наступні дисципліни і види діяльності: 1) основи педагогіки (психологія навчання і розвитку, управління освітою, методи і технічні засоби навчання); 2) зміст і методика навчання (вивчаються предмети з програм початкової школи); 3) проблеми морального виховання; 4) курси за інтересами, що виходять за межі обов'язкової програми педагогічної освіти (філософія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, школознавство й ін.); 5) питання управління школою і професійної орієнтації; 6) педагогічна практика (від двох до шести тижнів) у базових школах при ВНЗ [15].

Деякі вчені зазначають, що в японській вищій освіті, передусім в університетах, на зразок американських ВНЗ традиційно існувала загальноосвітня підготовка (підготовка громадянина) протягом перших трьох семестрів. За перший дворічний період студенти одержують можливість глибше вникнути в суть обраної спеціальності, а викладачі – переконатися в правильності вибору студента, визначити його науковий потенціал. Теоретично по закінченні загальнонаукового циклу студент може поміняти спеціалізацію і навіть факультет. Однак такі випадки вкрай рідкісні й мають місце тільки в рамках одного факультету, а ініціатором виступає адміністрація, а не студент. В останні два роки студенти вивчають обрану ними спеціальність [16].

І тільки на базі вищої загальної освіти відбувався поділ на різні факультети і здійснювалась спеціальна підготовка (5 семестрів). Ідея розвитку загальної освіти у ВНЗ полягала в тому, щоб сформувати «розум та дух» громадян вільного суспільства. Однак, на відміну від північноамериканської вищої школи, японські університети ще в 70-х рр. почали модифікувати освіту, перетворюючи її в основу спеціального знання. Нині поняття про загальну освіту зникло з «Положення про університети». Сьогодні у значній кількості університетів студентам дозволяють вивчати спеціальні дисципліни з перших курсів. Продовжувати вивчення загальних дисциплін на III і IV роках навчання [17].

Отже, модель вищої школи Японії займає проміжне положення між типами вищої школи північної Америки та західної Європи.

Слід зазначити, що освіта дорослих у Японії, як зазначає М. Родіонов, здійснюється в системі так званого «соціального виховання» шляхом організації різноманітних короткострокових курсів, лекторіїв, семінарів, консультацій при префектурних і муніципальних «народних будинках» із загальної культури, естетичного виховання, домоводства й сімейних відносин, сільського господарства тощо. У 1990 році в Японії працювало понад 17 тис. таких будинків (3,9 млн. учасників) [11, с. 219].

Одним із головних розділів навчальних планів вищих закладів освіти Японії є підприємницька освіта. Навчання підприємницьким дисциплінам, менеджменту, маркетингу, основам економічних знань і бухгалтерського обліку здійснюється в усіх навчальних закладах Японії. Вивчення цих дисциплін розглядається японською системою освіти як необхідний фундамент для подальшої успішної самореалізації кожної особистості, як один з головних чинників набуття необхідного інтелектуального потенціалу для творчої й продуктивної діяльності [12, с. 25].

Навчальний рік в Японії продовжується з квітня по березень наступного року й нараховує 210 навчальних днів, або 35 тижнів. Університети з підготовки вчителів початкових класів організовують навчальний процес за семестровою системою. Формально студент має право вчитися у ВНЗ 8 років, тобто відрахування недбайливих студентів практично виключається. Переведення з одного університету в інший практикується у виняткових випадках. Але окремі університети здійснюють прийом іноземних студентів на другий або третій курс, при цьому для їхнього переведення проводяться спеціальні екзамени.

Якщо студент продовжує платити за навчання, адміністрація не вважає за можливе відрахувати його з університету. Як зазначає А. Галаган, за статистикою останніх сорока років лише 73–77 % студентів вкладаються у нормативний чотирирічний термін навчання, 9–10 % закінчують університет за п'ять років, близько 2 % – за шість. 0,2–0,8 % – за сім і більше років. Однією з причин толерантного ставлення адміністрації до «довічних студентів» є те, що в країні має місце жорсткий конкурсний відбір при вступі. Вважається, що пройшовши його, студент довів своє право на навчання й воно не потребує підтвердження в подальшому [159, с. 29].

Навчальний план ВНЗ включає в себе обов'язкові та предмети за вибором, при чому вибіркові навчальні предмети визначаються наявністю матеріальної бази та відповідного складу викладачів.

Після Другої світової війни Японія ввела кредитні системи аналогічно як у США – прийняла систему залікових одиниць (оцінка обсягу навчального матеріалу за кількістю годин, що виділяється щоденно упродовж семестру на роботу в аудиторії або лабораторії) [18, с. 29]. Як видно із зазначеного, значимість навчальних предметів оцінюється спеціальними заліковими одиницями (кредитами). Причому, за основу

необхідно брати ту кількість годин, що відводиться на опанування певною навчальною дисципліною.

Як зазначають Н. Зверева та О. Муравйова, регламентуються не лише аудиторні заняття, а й самостійна робота студентів. Для закінчення ВНЗ студент має набрати певну кількість залікових одиниць з кожної дисципліни. Нормативи встановлюються Міністерством освіти [6, с. 167–168]. Кількість залікових одиниць, які потрібно набрати для одержання ступеня бакалавра, коливається від 124 до 150.

Для отримання одного балу потрібно: прослухати протягом 15 тижнів лекційний курс – по годині щотижня з двома годинами самостійних робіт, або брати участь у семінарах протягом 15 тижнів – по дві години з однією-двома годинами самостійної роботи; брати участь у лабораторних заняттях протягом 15 тижнів – по три години самостійної роботи [12, с. 27].

Враховуючи, що на 1 кредит припадає 45 годин навчальних занять, в цих залікових одиницях визначається і обсяг роботи з кожної дисципліни. Вивчення основних предметів оцінюється різною кількістю залікових одиниць.

Для оцінки знань прийнята чотирибальна система – «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» [18, с. 29].

Ліміт часу, що відводиться на вивчення предметів загальноосвітнього циклу у ВНЗ, складає 36 предметів. Загальна кількість залікових одиниць складається із 40 одиниць предметів загальноосвітнього циклу, восьми – з іноземної мови, чотирьох – із фізичного виховання.

Зі спеціального циклу студент обов'язково вивчає предмети, які викладаються у початковій школі (24 залікові одиниці). Одинадцять одиниць він отримує за більш поглиблене вивчення деяких предметів: японської мови, суспільствознавства, математики, природознавства, музики, живопису, фізкультури чи домоводства. Нині важливе значення надається вивченню методики оволодіння інформаційними технологіями і наочністю, педагогічному менеджменту [8].

Сума кредитів на предмети педагогічного циклу в залежності від сертифікату в початковій школі коливається від 31 до 41 кредиту. Педагогічний цикл предметів включає вивчення теорії навчання і виховання та практику вчительської діяльності. На предмети, пов'язані з педагогічною професією, відводиться по 2 кредити для отримання сертифікатів для всіх типів шкіл; на предмети, пов'язані з теорією виховання і навчання – відповідно – від 4 до 6 кредитів; на предмети, пов'язані з різними програмами та методами виховання і навчання у початковій школі відводиться до 22 кредитів; на предмети, пов'язані з навчанням дітей, педагогічними бесідами і консультаціями відводиться – по 4 кредити; на загальні практичні знання – по 2 кредити [8].

Можна й так схарактеризувати розподіл кредитів. Майбутній учитель початкової школи має набрати не менш, ніж 41 кредит із циклу педагогічних дисциплін, зокрема: мінімум балів з розділу стандарту

педагогічного курсу «Основи педагогіки» – 12 кредитів; з розділів: а) зміст і методика навчання; б) проблеми морального виховання; в) курси за інтересами – 22 залікові одиниці; з розділу управління школою й професійної орієнтації – 2 кредити; з розділу педагогічна практика – 5 залікових одиниць [15].

До педагогічного циклу предметів належить і педагогічна практика. Педагогічна практика обов'язкова для всіх і оцінюється п'ятьма-чотирма одиницями. Ми зазначаємо, що 180 годин, які відводяться на цей вид навчання, дуже замало для майбутніх учителів початкових класів. Але якщо врахувати те, що з 1989 року введена в дію однорічна програма підготовки практикуючих учителів, то можна вважати, що ця програма компенсує в певній мірі невеликий обсяг відведених годин на педагогічну практику.

Аналіз літературних джерел свідчить, що вчителів початкових класів у Японії готують у ВНЗ – на педагогічних факультетах університетів або в педагогічних коледжах. Масовість студентів – відмінна риса останнього півстоліття Японії. На сьогодні в країні нараховується понад 3 млн. студентів. Змістовий компонент освітніх програм для підготовки бакалаврів початкових класів нами поділено на цикли: загальноосвітній, спеціальний, психолого-педагогічний. При вдосконаленні організації навчального процесу в університетах Японії при підготовці вчителя початкових класів останнім часом спостерігається тенденція збільшення часу на вивчення педагогічних дисциплін та на самостійну роботу студентів. Тому ми вважаємо, що при.

Потребує подальшого дослідження використання досвіду професійної підготовки вчителів початкових класів Японії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти в глобалізованому світі / Каленюк І. С. // Інноваційний розвиток вищої освіти : монографія / під ред. О. В. Кукліна. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – 316 с.
2. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / Кудин В. А. – Киев : ПП «Гама-Принт», 2007. – 218 с.
3. Айзікова Л. В. До проблеми інтеграції теорії і практики в підготовці вчителя: міжнародний досвід [Електронний ресурс] / Айзікова Л. В. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/7/44.pdf>
4. Синельник В. Ю. Система вивчення іноземних мов як аспект реформування змісту освіти Японії / Синельник В. Ю. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13(224), Ч. І. – С. 180–184.
5. Дубасенюк О. А. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці / О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник / [за ред. Т. Левовицького,

- І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – [Вип. Х.11.] – Ченстохова-Київ, 2010. – С. 91–102.
6. Гаврилюк О. Підготовка майбутніх фахівців у американській та японській зарубіжних системах вищої професійної освіти / О. Гаврилюк // Вісник Львів. УН-ТУ Сер. пед. – 2005. – Вип. 19, Ч. 1. – С. 234–240.
 7. Kyotofu no kyouiku 2003. Kyotofu kyouiku iinkai, 2003. – 14 p.
 8. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Озерська Оксана Юріївна. – Х., 2006. – 212 с.
 9. The making of compulsory education in Japan, Japanese National commission for UNESCO // Modern education and teacher training. – 1958. – P. 32–48.
 10. Japan's modern educational system. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mext.go.jp/hakusyo/book/hpbz198103/hpbz198103_2_169.html
 11. Bruce Macfarlane. Research Ethics in Japanese Higher Education: Faculty / Bruce Macfarlane, Yoshiko Saitoh // J Acad Ethics 6. – 2009. – № 3. – P. 181–195.
 12. Терентьева Н. О. Система вищої освіти (університетський сектор) у провідних країнах світу: Японія / Терентьева Н. О. // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – Випуск 209, Частина 1. – С. 25–29.
 13. Пододіменко І. І. Особливості змісту професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/17.pdf>
 14. Пронников В. О. Освіта в Японії / В. О. Пронников, І. Д. Ладанов ; [пер. з рос.]. – К. : Знання Україна, 1991. – 32 с.
 15. Система вищої педагогічної освіти в Японії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ebooktime.net/book_162_glava_128_%D0%A1%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%95%D0%9C%D0%90_%D0%92%D0%98%D0%A9%D0%9E%D0%87_%D0%9F%D0%95.html
 16. Грищенко І. М. Стан та особливості управління вищою освітою в Японії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.yourdatabase.org.ua/obshhestvo/stan-ta-osoblivosti-upravlinnya-vishhoju-osvitoju-v-yaponi%D1%97.html>
 17. Система вищої освіти в Японії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psi-help.com/pdruchnik-z-psixologchno-pedagogki/33-metodichnij-posbnik/285-sistema-vishho-osvti-v-yapon-.html>
 18. Галаган А. И. Система образования в Японии / Галаган А. И. // Проблемы зарубежной высшей школы: обзор информации НИИВШ. – М., 1989. – Вып. I. – 60 с.

НАШІ АВТОРИ

Акуленко Ірина	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики і методики навчання математики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Барабаш Ірина	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Біла Олена	доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Бойко Юлія	викладач кафедри валеології та фізичного виховання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бойчевська Ілона	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бондар Галина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Борбич Наталія	кандидат педагогічних наук, викладач педагогіки кафедри психолого-педагогічних дисциплін Луцького педагогічного коледжу
Брацлавська Оксана	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бурчак Ліана	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології та основ сільського господарства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Бурчак Станіслав	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Варениченко Анастасія	магістр, викладач-стажист Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького
Винарчик Марія	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Височан Леся	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Гораш Катерина	кандидат педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії педагогічних інновацій
Гуріч Зоя	член Національної спілки художників України, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Херсонського державного університету
Гут Наталя	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Дзямulich Наталія	викладач Луцького педагогічного коледжу
Дятленко Тетяна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культури української мови, стилістики й методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Жерноклєєв Ігор	доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення і комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, директор Науково-методичного центру підготовки вчителів технологій і професійного навчання Інженерно-педагогічного інституту
Карапузова Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент, декан психолого-педагогічного факультету, професор, завідувач кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Клименко Юлія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Коваль Інна	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Козел Лілія	аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. Івана Франка
Козіна Олена	викладач вищої кваліфікаційної категорії, старший викладач Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка

Кугай Марина	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Кухарьонук Світлана	кандидат педагогічних наук, старший викладач Житомирського державного університету імені Івана Франка
Кучай Тетяна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Ларіна Тетяна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Матрос Ольга	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Мелаш Валентина	доцент Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького
Нагорнюк Людмила	кандидат педагогічних наук, викладач Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Назаренко Тетяна	доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України
Непомняща Галина	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Полехіна Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Поштарук Лариса	викладач I кваліфікаційної категорії, голова циклової комісії природничих дисциплін та математики Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Рагозина Вікторія	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України
Свириденко Ірина	кандидат педагогічних наук, старший викладач, викладач Житомирського державного університету імені Івана Франка
Скрипник Альона	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Станчук Леся	викладач II кваліфікаційної категорії, голова циклової комісії суспільних дисциплін Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Ткаченко Віталій	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Ткачук Станіслав	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та технологій за профілями, декан технологічного-педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Фефілова Тетяна	старший викладач кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Цар Ірина	кандидат педагогічних наук, викладач Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Цимбал Наталія	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Ярошинська Олена	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

АННОТАЦИИ

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Ирина Акуленко

Структурирование и содержательное наполнение учебной программы дисциплины «Методика обучения математике в профильной школе»

В статье рассмотрены особенности структуры и содержания учебной программы дисциплины «Методика обучения математике в профильной школе», которая является составляющей системы компетентно ориентированной методической подготовки будущего учителя математики профильной школы. Обоснованы традиционные (цели, задачи курса, перечень знаний, умений, тематика и содержание лекций, тематика практических, лабораторных занятий, задания для самостоятельной работы студентов, перечень литературы, информационных ресурсов) и инновационные (перечень методических компетенций, технологическая карта овладения методическими компетенциями, когнитивно-содержательные комплексы) разделы программы.

Ключевые слова: учебная программа, компетентно ориентирована методическая подготовка будущего учителя математики профильной школы.

Юлия Бойко

Сущностные характеристики формирования аксиологических установок к здоровому образу жизни у студенческой молодежи

В статье проводится анализ психолого-педагогической литературы и исследований ученых, изучавших системный подход к формированию ценностных установок к здоровью и здоровому образу жизни студентов высших учебных заведений. Определена актуальность исследуемой проблемы, раскрываются сущностные характеристики исследуемого понятия, обнаружена ориентация психолого-педагогической науки в пользу аксиологического подхода и поиска новых путей организации процесса обучения и воспитания молодежи согласно основ здорового образа жизни. В конце статьи делаются выводы и определяются перспективы дальнейшего развития данной проблемы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, ценность, ценностное отношение, ценностные ориентации, мотивация, ценностные установки.

Илона Бойчевская

Особенности изучения немецкого языка как второго иностранного в общеобразовательных учебных заведениях Украины

В статье раскрываются главные особенности изучения немецкого языка как второго иностранного после английского в украинских общеобразовательных заведениях: генетическое и латинское родство английского и немецкого языков, похожие моменты в произношении и лексике, грамматике. Отмечено, что изучение второго иностранного языка начинается, как правило, с 5 класса общеобразовательного заведения. Определено содержание понятия второй иностранный язык – язык, который изучается после первого иностранного. Наведены объективные причины, вследствие которых ученики выбирают немецкий язык как второй иностранный и определенные трудности, которые могут возникать при изучении второго иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, общеобразовательное заведение, немецкий язык, первый иностранный язык, второй иностранный язык, грамматика.

Галина Бондар

Организационно-педагогические условия формирования гуманистического мировоззрения будущих учителей в процессе изучения филологических дисциплин

В статье проанализировано состояние разработанности проблемы формирования гуманистического мировоззрения будущих учителей в процессе изучения филологических дисциплин. Раскрыты сущность и структура, определены критерии, показатели и уровни сформированности гуманистического мировоззрения будущих учителей. Теоретически обоснованы организационно-педагогические условия формирования гуманистического мировоззрения будущих учителей в процессе изучения филологических дисциплин (направление изучения филологических дисциплин на формирование у будущего учителя готовности относиться к человеку как к абсолютной ценности; наличие гуманистической образовательной среды в ВУЗе; реализация научно обоснованной программы поэтапного формирования гуманистического мировоззрения будущих учителей при изучении филологических дисциплин) и экспериментально проверена их эффективность.

Ключевые слова: гуманистическое мировоззрение, организационно-педагогические условия, формирование гуманистического мировоззрения будущих учителей, процесс изучения филологических дисциплин.

Лиана Бурчак, Станислав Бурчак

Проблема подготовки будущего учителя к развитию познавательных интересов школьников

В данной публикации представлены результаты исследования структурных компонентов познавательных интересов школьников и основные источники, на основе которых вышеуказанные интересы возникают. Выяснено, что познавательный интерес возникает на основе двух источников: содержание учебного материала и сам процесс обучения и роль учителя в нем. Ведь овладение знаниями, то есть содержанием учебного материала, должно сам по себе вызывать интерес учащегося. Компоненты познавательного интереса (творческое мышление, самооценка, любознательность, инициативность, организованность, внимание, критическое отношение к себе, эмоциональный интерес, эрудиция) составляют основу познавательного интереса.

Ключевые слова: структурные компоненты, познавательные интересы школьников, источники возникновения познавательных интересов, анализ психолого-педагогической литературы.

Леся Высочан

Здоровьесохраняющий компонент деятельности учителя начальных классов

В статье рассмотрены различные подходы к процессу формирования здоровьесохраняющего компонента в деятельности учителя начальных классов. Характеризуется роль учителя начальных классов в воплощении здоровьесохраняющей педагогики в начальной школе. Автор приводит данные современных психолого-педагогических исследований украинских и зарубежных ученых о структуре деятельности педагога и механизме функционирования ее компонентов. Анализируется структура готовности будущих учителей начальной школы к формированию здоровьесохраняющих навыков и умений у младших школьников. Определены ведущие пути повышения педагогического мастерства учителя через первоначальное осознание собственных проблем и особенностей, их психологические обработки и освоения на этой основе методов эффективного здоровьесохраняющего педагогического взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: компетентность, здоровьесохраняющая педагогика, учитель начальных классов.

Наталья Гут

Обучение студентов психологических специальностей переводу профессиональной лексики

В статье определяется роль перевода англоязычной профессиональной лексики в процессе обучения иностранному языку, поскольку возможность мобильности современной молодежи требует умения общаться на иностранном языке, а значит использовать перевод как одно из средств эффективной коммуникации. Обучение перевода профессиональной лексики осуществляется поэтапно при изучении таких курсов как «Иностранный язык», «Профессионально ориентированный иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» и призвано подготовить не переводчиков в области психологии, а конкурентоспособного специалиста, который будет понимать аутентичные тексты на иностранном языке, свободно работать с документами, популярными, специализированными и Интернет источниками, осуществлять исследования, свободно пользуясь профессиональной лексикой.

Ключевые слова: перевод, профессиональная лексика, терминология, профессиональная компетентность специалиста.

Татьяна Дятленко

Использование интерактивных упражнений на практических занятиях с «Методики преподавания украинской литературы»

Автор статьи поднимает проблему использования интерактивных упражнений современным учителем украинского языка и литературы у практической деятельности, указывает при этом на ряд неточностей и ошибок. В статье доказывается, что методическую компетентность будущий учитель должен сформировать уже у стенах высшего учебного заведения, а именно на практических и лабораторных занятиях, а также во время исполнения заданий всех видов педагогических практик. В статье детально раскрыта композиция занятия с использованием интерактивных упражнений, дано советы, какие именно будут более целесообразными для достижения учебно-воспитательной цели. Автор делится собственным опытом проведения занятий с использованием интерактивных упражнений, раскрывает их педагогическую сущность, указывает на их сильные и слабые стороны, дает алгоритм введения их у композицию занятия.

Ключевые слова: интерактивные упражнения, методическая компетентность, композиция занятия, сотрудничество, активизация деятельности, интерес.

Лилия Козел

Особенности деятельности учителя при применении безбалльного оценивания учебных достижений младших школьников

В статье представлен анализ теоретических и практических аспектов безбалльного оценивания учебных достижений учащихся начальных классов. Освещены особенности деятельности учителя при применении безбалльного оценивания. Выделены задачи такого оценивания и его внедрение в учебно-воспитательный процесс. Охарактеризованы наиболее распространенные способы и методы безбалльного оценивания результатов обучения младших школьников. Определено, что ключевым условием эффективного применения учителем безбалльного оценивания учебных достижений младших школьников является надлежащий уровень его готовности к указанному виду деятельности, разработка целей, содержания, форм и методов такой подготовки.

Ключевые слова: оценка, оценка, балл, безбалльное оценивание.

Светлана Кухарёнок, Ирина Свириденко

Формирование лексической социокультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов.

В статье рассматривается проблема формирования лексической социокультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. Предоставлено структуру социокультурной компетенции, которая включает социолингвистическую, краеведческую, лингвокраеведческую компетенции. Выяснено, что, формируя иноязычную СКК, необходимо не только предоставлять студентам культурологическую информацию, но и научить их адекватно пользоваться этой информацией в ситуациях общения с носителями языка и культуры. Предложено типы упражнений, которые используются во время формирования социокультурных умений студентов при изучении лексики, что помогают усвоить лексические единицы.

Ключевые слова: лексическая социокультурная компетенция, неязыковые специальности, культурологическая информация, полилог культур.

Татьяна Ларина

Подсистема упражнений для формирования лексической компетенции у студентов начального уровня языковой специальности

В статье рассматривается проблема понимания лексической компетенции в современной методике, разработка специальной подсистемы упражнений для формирования лексической компетенции. Автор публикации концентрирует свое внимание на классификации упражнений, определение которых является одним из необходимых условий для построения подсистемы упражнений.

Ключевые слова: лексическая компетенция, подсистема упражнений, формирование лексических навыков говорения.

Валентина Мелаш, Анастасия Варениченко

Концептуальные подходы экологизации культурно-образовательного пространства будущих педагогов

В статье проанализированы современные проблемы экологизации культурно-образовательного пространства будущих педагогов и определены наиболее значимые концептуальные подходы экологизации культурно-образовательного пространства: научный, системный, ценностный, культурологичный, нормативный, деятельностный, коэволюционный, компетентностный, ноосферный.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, экологизация, концептуальные подходы экологизации.

Людмила Нагорнюк

Перспективные направления медиаобразования в иноязычной подготовке будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины

Статья посвящена проблеме использования средств медиаобразования в иноязычной подготовке будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины. Проведен анализ целей, моделей и основных аспектов медиаобразования. Предложено использование в учебном процессе комплекса медиасредств по четырем направлениям: печатные, аудиальные, аудиовизуальные и электронные СМИ. Определены дидактический потенциал и пути использования печатных медиа в иноязычном образовании будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: будущий учитель, медиаобразование, модели медиаобразования, дидактический потенциал СМИ, иноязычная подготовка будущих учителей.

Татьяна Назаренко

Методические особенности работы учителя географии с учеником

В статье раскрываются актуальные задачи по использованию учебника географии в основной школе. Проанализированы проблемы, которые связаны с методическими особенностями работы учителя географии с учебником. Поданы методические рекомендации по использованию учебника в школе и дома, а также интегрированные аспекты обучения географии в школе.

Ключевые слова: основная школа, уровни обучения, дифференцированная структура, учебник нового поколения, методы обучения.

Галина Непомнящая

Подготовка учителя к формированию вычислительных навыков у младших школьников на основе компетентного подхода

У статье рассмотрены особенности подготовки учителя к формированию вычислительных навыков у младших школьников на основе компетентного подхода. Проанализировано процесс формирования вычислительной составляющей математической компетентности у младших школьников. Раскрыто понятие «вычислительный приём» и операции, которые его составляют. Рассмотрено методику формирования у младших школьников нового вычислительного приема, которой должен владеть будущий учитель. Проанализировано и наведено разные примеры вычислительных приемов. Обозначено последовательный механизм формирования вычислительных навыков в учеников начальной школы. Раскрыто основные характеристики вычислительных навыков (правильность, осознанность, рациональность, обобщенность, автоматизм, прочность). В статье наведены примеры разных видов заданий, методику работы над которыми необходимо рассмотреть со студентами во время проведения практических и лабораторных занятий с методики преподавания математики. Обозначено методику применения традиционных и инновационных приемов формирования вычислительных навыков. Рассмотрено характерные ошибки, которые допускают ученики у процессе формирования вычислительных умений и навыков.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, вычислительный прием, вычислительные навыки, предметная математическая компетентность.

Елена Ярошинская

Проектирование образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы как педагогическая проблема

В статье проанализированы различные определения сущности и содержания понятия «педагогическое проектирование», выделены наиболее известные подходы к его трактовке. На основе теоретического анализа литературы обоснован вывод, что проектирование образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы – специфический вид педагогической деятельности по созданию моделей изменения образовательной среды и обогащения его ресурсов и возможностей для совершенствования условий профессионального и личностного развития будущего педагога. Обобщены основные требования к проектированию образовательной среды вуза вообще и профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, в частности.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектирование образовательной среды, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Наталья Дзямулич

Использование облачных сервисов – новый этап в развитии образовательных информационно-коммуникационных технологий

Статья посвящена проблемам развития и внедрения сервисов облачных технологий в учебный процесс. Освещены основные понятия информационно-коммуникационных технологий и облачных сервисов. В статье представлен анализ основных комплексных облачных сервисов, их использования в обучении, приведены основные сведения о Google и Microsoft сервисах и о преимуществах работы с ними в сфере образования. Охарактеризовано современное состояние использования сервисов облачных технологий в учебных заведениях. Определены тенденции распространения средств облачных технологий в учебных заведениях, выделены перспективные направления педагогических исследований.

Ключевые слова: облачные технологии; облачные сервисы; информационные технологии; образование.

Наталья Карапузова

Технология организации учебного процесса по переподготовке специалистов в педагогических вузах

В статье освещены особенности организации обучения в процессе переподготовки специалистов педагогических вузов. Выяснено, что организация учебного процесса по переподготовке слушателей основывается на андрагогической модели и осуществляется соответственно к требованиям специалистов, а также к жизненному и профессиональному их опыту. Определено, что педагогический процесс должен быть направлен на удовлетворение личностных запросов слушателей и стимулировать потребность постоянного их профессионального развития и усовершенствования.

Ключевые слова: учебный процесс, переподготовка, слушатели, специалисты, андрагогическая модель, профессиональная подготовка

Лариса Поштарук

Инновационные формы организации учебной деятельности студенческой молодежи на занятиях по биологии

В статье проанализированы преимущества инновационных форм обучения в процессе изучения биологии в высших учебных заведениях, которые направлены на развитие личности студента, творческой активности, самостоятельности в усвоении знаний, формировании навыков и умений применять их на практике. Представлен ряд рекомендаций для преподавателя при внедрении инновационных технологий.

Ключевые слова: инновационные формы обучения, организационные формы, личностно-ориентированное обучение, высшее учебное заведение, методы.

Татьяна Фефилова

Новые информационные технологии обучения в работе учителей начальной школы

В статье рассказывается об использовании компьютера на различных этапах урока в начальной школе как одного из видов инновационных технологий. Также внимание уделяется проблемам реализации государственных задач по внедрению информационно-коммуникационных технологий в районах и городах нашей области. Цель данной статьи – доказать, что компьютер в состоянии помочь учителю более эффективно использовать время занятий и время подготовки к уроку. Информационные технологии обучения дают возможность осуществить постепенный переход от основного вида деятельности ребенка школьного возраста – игры – к учебным

упражнениям, учебным задачам. А в этом ему помогут умело подобранные компьютерные обучающие программы. Они способствуют лучшему усвоению учебного материала, создают положительное отношение учащихся к деятельности. Но необходимо согласовывать программные учебные задания, которые будут использованы при изучении отдельных тем с имеющимся ППО.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные технологии, компьютерные обучающие программы, компьютерные обучающие игры, электронные учебники, мультимедийные технологии.

Наталья Цымбал

Электронные учебные пособия в системе подготовки будущих учителей

В статье проанализированы подходы к классификации электронных учебных пособий, обоснована целесообразность их использования в системе современного образования и описаны учебно-методические требования к электронным учебникам, предназначенным для подготовки будущих учителей. Очерчены перспективы дальнейшего совершенствования разработанных электронных пособий: а именно: отбор материала с учётом варьирования степени подготовки; переход к другим источникам для практического усвоения полученных знаний; включение разноплановых интерактивных технологий.

Ключевые слова: электронные учебные пособия, подготовка будущего учителя, мультимедийные средства обучения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ирина Барабаш

Формирование профессиональной языково-литературной компетентности будущих учителей-филологов как педагогическая проблема

Статья посвящена анализу содержания понятия «профессиональная языково-литературная компетентность будущих учителей-филологов». Выяснено и раскрыто, содержание понятий, «компетентность», «профессиональная компетентность» как личностное качество, объединяющее в себе знания, умения, навыки, опыт, способности. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых удалось определить содержание понятия «профессиональная языково-литературная компетентность».

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, будущий учитель-филолог, профессиональная языково-литературная компетентность.

Елена Белая

Профессиональная подготовка будущих специалистов социэкономической сферы на основе компетентностного подхода

В статье рассматриваются особенности использования компетентностного подхода в контексте подготовки будущих специалистов социэкономической сферы к проектированию профессиональной деятельности. Уточнена сущность понятия «компетентность» и «компетенция». Проанализированы особенности компетентностных моделей подготовки будущего социального педагога, учителя начальной школы и менеджера образования. Расширено научное представление о ключевых компетентностях специалистов социэкономической сферы. Представлено авторское определение проектировочной компетентности будущего специалиста социэкономической сферы.

Ключевые слова: специалист социэкономической сферы, компетентностный подход, компетентность специалиста, компетенция, профессиональная подготовка в высшей школе.

Наталія Борбич

Формирование социальной компетентности студентов педагогических колледжей как социально-педагогическая проблема

Социальная компетентность является необходимым условием успешной деятельности студентов педагогических колледжей, поскольку именно социальная компетентность специалиста свидетельствует об овладении им не только навыками профессиональной деятельности, но и социальной ответственностью за результаты своего профессионального труда, необходимые для полноценного выполнения социальных функций специалиста образовательной сферы. Социальная компетентность является результатом профессиональной подготовки будущих педагогов в колледже и проявляется в готовности студентов творчески решать профессиональные задания, связанные с творением личности ученика, формированием его как активного гражданина своего государства, подготовкой к активному вхождению в общество.

Ключевые слова: будущий специалист, профессиональная подготовка, социализация, социальная компетентность, студенты педагогических колледжей.

Екатерина Гораш

Иновационные составляющие личности современного педагога

В статье рассмотрено проблему соответствия личности современного педагога требованиям образовательной системы на этапе ее перехода к инновационному развитию, где главным ресурсом являются педагогические кадры, способные проводить инновационную деятельность и быть активными участниками инновационных процессов. Среди профессиональных качеств личности современного педагога автором выделено инновационные составляющие: «инновационное мышление», «инновационное поведение», «инновационную культуру»; освещено результаты теоретического исследования сути этих понятий и обосновано потребность их развития у студентов педагогических вузов и педагогов-практиков.

Ключевые слова: инновационное развитие, личностные черты педагога, инновационное мышление, инновационная деятельность учителя, инновационное поведение, инновационная культура.

Инна Коваль

Профессиональная подготовка студентов педагогического колледжа

В статье раскрыты проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа. Доказано, что профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов является сложной субъектно ориентированной интегрированной системой. Установлено, что ее функционирование оказывается эффективным и полноценным при условии взаимодействия всех составляющих и сопроводительных факторов: учебных планов, программ, учебно-методического обеспечения, системы самостоятельной и индивидуальной работы, осознание личностных социальных интересов, понимание будущими учителями начальной школы цели своей деятельности и деятельности преподавателя.

Ключевые слова: педагогический колледж, профессиональная подготовка, непрерывное образование, профессиональная подготовка учителя начальных классов.

Елена Козина

Влияние украинской народной песни на формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки

В статье анализируется историко-культурный опыт по использованию песенно-обрядового фольклора в учебно-воспитательном процессе педвузов. Сделан анализ и акцентировано внимание на значении, возможностях, основных ценностях фольклора: историческом, мировоззренческом, воспитательном, моральном, эстетическом, креативном. Обоснованы воспитательные возможности и ценности, заложенные в

украинском музыкальном фольклоре, которые помогут осуществить задачи современного высшего образования в воспитании человека, который сможет творчески использовать ценный потенциал музыкального фольклора в воспитательной практике.

Ключевые слова: песенно-обрядовый фольклор, процесс подготовки учителя музыки, ценности украинского музыкального фольклора.

Виктория Полехина

Особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов средствами педагогического краеведения

В статье рассматриваются отдельные аспекты эффективности подготовки будущего социального педагога средствами педагогического краеведения, которые задекларированные Государственным образовательным стандартом подготовки специалиста по социальной педагогике и его образовательно-квалификационной характеристикой. Проанализировано содержание понятия «средства педагогического краеведения», «подготовка будущего социального педагога».

Ключевые слова: педагогическое краеведение, средства педагогического краеведения, подготовка будущего социального педагога, Государственный образовательный стандарт, образовательно-квалификационная характеристика (ОКХ), производственные функции, типичные задачи деятельности и умения.

Леся Станчук

Организационная культура преподавателей цикловой комиссии общественных дисциплин

В статье представлены теоретические положения, методические аспекты, практические рекомендации по формированию и развитию организационной культуры вуза на примере преподавателей цикловой комиссии общественных дисциплин. Представлен перечень основных качеств и способностей базовых для личности как носителя организационной культуры. Выделен ряд методов поддержания и укрепления организационной культуры педагогического коллектива.

Ключевые слова: организационная культура, корпоративная культура, высшее учебное заведение, профессиональное становление, профессионал, методы, факторы.

Виталий Ткаченко

актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей музыки

В статье произведен анализ современных аспектов проблем подготовки будущих учителей музыки. Рассмотрены особенности его профессиональной деятельности. Проанализированы исследования ученых направленные на решение современных тенденций подготовки будущих учителей музыки. Актуализирован вопрос особенных возможностей средств музыкального искусства в учебно-воспитательном процессе. Сформулированы направления дальнейшего исследования очерченной проблемы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя музыки, создание культурно-образовательной среды.

Станислав Ткачук

Актуальные проблемы профессионально-технологической подготовки учителей технологий

В статье раскрываются актуальность совершенствования профессионально-технологической подготовки учителей и технологий в инфокоммуникационном обществе. Освещены противоречия между требованиями и реалиями процесса информатизации общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: совершенствование профессионально-технологической подготовки учителей технологий, управления качеством образования, система менеджмента качества образования.

Ирина Царь

Теоретические предпосылки формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя-гуманитария

В статье рассмотрены теоретические предпосылки и особенности формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя гуманитарного профиля. На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы определены состояние этой проблемы в современных научных исследованиях, раскрыта специфика его формирования в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, профессиональная деятельность, учитель-гуманитарий.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ

Марина Кугай

Цели и задачи экологического воспитания как педагогической категории

В статье рассматривается термин «экологическое воспитание», определены его цель и задачи. Доказано, что экологическое воспитание отличается своей направленностью на личность. Определено, что заниматься экологическим воспитанием школьников в общеобразовательной школе может только экологически воспитанный педагог. Подтверждено недостаточную моральную и профессиональную готовность учителей к решению задач экологического воспитания, в связи с чем необходимо совершенствование подготовки будущего учителя к экологическому воспитанию.

Ключевые слова: экологическое воспитание, цель экологического воспитания, задачи экологического воспитания, суть экологического воспитания.

Виктория Рагозина

Изучение особенностей организации эстетического воспитания и развития детей раннего возраста в ДОУ Украины

В статье освещаются проблемные аспекты эстетического воспитания и развития 1–3-летних детей в ДОУ Украины. С целью выявления особенностей данного процесса в современной дошкольной практике применено изучение программно-методической литературы, анализ музыкальных занятий, занятий изобразительным искусством, анкетирование педагогов ДОУ Украины. Выявлено недостаточное знание педагогами особенностей раннего возраста и специфических методов проведения с малышами эстетической деятельности, что препятствует их последовательному эстетическому развитию.

Ключевые слова: эстетическое развитие, ребенок раннего возраста, дошкольное учебное заведение, готовность педагогов к эстетическому воспитанию и развитию.

Алена Скрипник

Этапы становления и развития системы социальной заботы, устройства и воспитания детей, лишенных родительской опеки, в США

Статья посвящена исследованию вопроса истории становления и развития системы социальной заботы, устройства и воспитания детей, лишенных родительского попечения, на разных этапах существования американской государственности и формирования демократического общества. Выделено 8 этапов в организации социальной заботы, устройства и воспитания данной категории детей в США. Представлены особенности формирования правовой основы по осуществлению социальной заботы и воспитания детей, лишенных родительской опеки. Изложены характеристические черты применения форм устройства таких детей в американском обществе в различных исторических периодах.

Ключевые слова: дети, лишенные родительского попечения, социальная забота, формы социального устройства, социальное воспитание, американское общество.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оксана Браславская

Особенности отечественной географической образования: исторические аспекты XX века

В статье рассматривается вопрос истории становления отечественной географического образования XX века. Исследуются пути и возможности ее усовершенствования при различных социальных и политических условий. Определяется вклад выдающихся географов и педагогов в развитии как географического образования так и географической науки в целом. Освещаются организационные вопросы отечественной методики преподавания географии. Раскрываются проблемы высшего образования педагогов-географов того времени

Ключевые слова: географическое образование, методика преподавания географии, учебно-воспитательный процесс, подготовка учителя-географа.

Зоя Гурич

Подготовка учителей изобразительного искусства в специализированных учебных заведениях во второй половине XIX – в начале XX вв.

В статье делается попытка осветить проблему методов преподавания изобразительного искусства в историческом аспекте, для чего рассматриваются отдельные методические приемы преподавания изобразительного искусства, разработанные Императорской академией искусств для средних учебных заведений второй половины XIX – начала XX века. Автором сравниваются методы преподавания рисования, предложенные Петербургской Академией искусств, и альтернативные методы, разработанные Киевской и Харьковской рисовальными школами. Внимание уделяется анализу требований к преподаванию рисования в художественных школах Киева и Харькова.

Ключевые слова: преподавание, рисование, методический прием, изобразительное искусство.

Юлия Клименко

Людвик Заменгоф – создатель международного планового языка «эсперанто»

В статье раскрыт вклад Людвика Заменгофа в создание и развитие международного планового языка «эсперанто» – социально-культурного феномена, универсального средства межкультурного диалога и человеческого взаимопонимания в общемировом масштабе. Автором рассмотрены основные биографические сведения о Л. Заменгофе, связанные с историей создания языка «эсперанто», первых эсперанто-изданий, его участие в становлении и развитии мирового эсперанто-движения.

Ключевые слова: Людвик Заменгоф, международный плановый язык «эсперанто», интерлингвистика.

Ольга Матрос

Изучение Иваном Васильевичем Лучицким опыта обучения истории в зарубежных командировках

В статье описана деятельность Ивана Лучицкого в заграничной командировке, в которых он находился с целью изучения зарубежного опыта обучения и воспитания студентов с последующим его внедрением в Киевском университете Св. Владимира. Выяснено, что И. Лучицкий изучал теорию и методологию истории как науки и учебного предмета у известного немецкого профессора Лейпцигского университета, историка либерального направления Г. Вуттке. И. Лучицкий перенял и применял на практике историко-сравнительный метод в преподавании исторических дисциплин, очертил его преимущества и недостатки.

Ключевые слова: И. Лучицкий, Киевский университет Св. Владимира, заграничная командировка, обучение, воспитание, образование.

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Мария Винарчик

Оценивание качества билингвального образования в европейской школе

В статье исследованы особенности оценивания качества билингвального образования в европейской школе. Определено сущность мониторинга билингвального образования, который базируется на основоположных принципах европейского законодательного документа CECR (Cadre européen commun de référence). Сосредоточено внимание на основных критериях европейской системы оценивания. Обосновано возможности творческого использования в Украине позитивных идей французского опыта билингвального образования.

Ключевые слова: оценивание, качество, билингвальное образование, европейская школа.

Игорь Жерноклеев

Диверсификация содержания подготовки будущих учителей технологий в странах Северной Европы

В статье проанализирован опыт национальных систем высшего педагогического образования стран Северной Европы в части диверсификации подготовки будущих учителей технологий. Охарактеризовано новые запросы североевропейского общества к современной технологическому образованию, связанные с потребностью соответствия профессионального образования педагогов мировому уровню. Выявлены внешние и внутренние факторы развития системы подготовки будущих учителей технологий в странах Северной Европы обеспечивающих переход к многоуровневой педагогического образования, диверсификацию и инновационных характер профессионального образования педагогов.

Ключевые слова: технологическое образование, учитель технологий, диверсификация, подготовка учителей, образовательные стандарты, интеграция, принципы организации образования.

Татьяна Кучай

Организация учебного процесса в университетах Японии

В статье рассматривается организация учебного процесса в университетах Японии. При совершенствовании организации учебного процесса в университетах Японии при подготовке учителя начальных классов в последнее время наблюдается тенденция увеличения времени на изучение педагогических дисциплин и на самостоятельную работу студентов. Поэтому мы считаем, что при проведении реформирования в Украине нужно использовать опыт профессиональной подготовки учителей начальных классов Японии.

Ключевые слова: учебный процесс, университеты, подготовка учителя, Япония.

ANNOTATION

DIDACTICS AND METHODOLOGY

I. Akulenko

The structure and content of the curriculum of discipline «Methods of teaching mathematics in a specialized school»

The article described the features of the structure and content of the curriculum of discipline «Methods of teaching mathematics in a specialized school», which is a part of the competence-oriented future math teachers' of specialized school methodical preparation. The author substantiated traditional (goals, objectives of the course, a list of knowledge, skills, topics of lectures, practical, hands-on labs, students' independent work) and innovative (the list of teaching competencies, technological map of mastering the methodical competences, cognitive and informative complexes) sections of the program. The program describes initial contract subject of the discipline. Principles that form the basis of competence-oriented methodical preparation of future mathematics teachers of specialized schools are characterized in the program.

Key words: curriculum of discipline, competence-oriented methodical preparation of future math teachers of specialized schools.

Y. Boyko

The essential characteristics of the formation of axiological attitudes to a healthy lifestyle among students

The paper analyzes the psychological and educational literature and researchers who have studied the systematic approach to the formation of attitudes to health and lifestyle of university students. The actuality of the studied problem has been defined; the essential characteristics of the problem have been revealed; a psychological orientation into axiological approach has been defined; it was found new ways of learning and training of young people under the foundations of a healthy lifestyle. Finally, this article draws conclusions and outlines the prospects for further development of this problem.

Key words: health, healthy lifestyle, value, value attitudes, value orientation, motivation, value settings.

I. Boychevska

The peculiarities of teaching German as a second foreign language in secondary schools of Ukraine

The article reveals the main peculiarities of German language study as the second foreign language after English in Ukrainian secondary educational establishments such as: genetic and latin identity of English and German, similar moments in pronunciation and vocabulary, grammar. It has been noticed, that the study of the second foreign language starts as a rule from the 5th grade of the secondary educational establishment. The content of the concept «the second foreign language» has been defined – it is the language, which is studied after the first foreign language. The objective reasons according to which students choose German as a foreign language and several difficulties which may appear during the study of the second foreign language.

Key words: foreign language, secondary educational establishment, German, the first foreign language, the second foreign language, grammar.

G. Bondar

Organizational and pedagogical conditions of forming the future teachers' humanistic outlook in the process of philological disciplines studying

The article is dedicated to the problem of forming the future teachers' humanistic outlook in the process of philological disciplines studying. On the basis of analysis of scientific and methodical literature, normative documents and resolutions about higher education in Ukraine there has been defined the actuality of the problem of forming human outlook of future teachers, revealed the essence of the phenomenon, analyzed the main approaches to its understanding and determined the structure of human outlook of future teachers. As a result of the research, the specific features of the contents of humanistic outlook formation were revealed in the process of philological disciplines studying; the forms and methods of the educational influence were substantiated and also defined the criteria, indices and levels of its formation. A series of experiments was conducted to check organizational and pedagogical conditions of its effective realization in the educational activities at the modern higher school.

Key words: humanistic outlook, organizational and pedagogical conditions, the forming the future teachers' humanistic outlook, the process of philological disciplines studying.

I. Burchak, S. Burchak

Problem of future teacher training to the development of cognitive interests in pupils

The results of research of structural components of cognitive interests of pupils and basic sources are presented in this article. It is found, that cognitive interest arises on the basis of two sources: a content of educational material, process of study and teacher's role in it. In fact the process of learning must be interesting to pupils. The components of cognitive interest (creative thought, self-appraisal, curiosity, initiativeness, good organization, attention, critical relation to itself, emotional interest, erudition) make basis of cognitive interest.

Key words: structural components, cognitive interests of pupils, source of origin of cognitive interests, analysis psychological and pedagogical literature.

L. Vysochan

The health-component in activities of primary school teacher

The article discusses various approaches to the process of formation of health-component in primary school teachers. The teacher's role in characterized from the point of health Pedagogics at primary school. The author gives the data of contemporary psychological and educational research of Ukrainian and foreign scientists on the structure of teacher's activity and the mechanisms of its components' functioning. The author analyzes the structure of the readiness of the future primary school teachers to form health skills in primary school children. It was defined the pathways to improving teacher skills through initial awareness of teachers' own problems and peculiarities, their psychological processing and development the basis methods for efficient healthy teaching interaction with pupils. The structure of future primary school teachers to form zhealth skills in primary school children.

Key words: competency, health Pedagogy, primary school teacher.

N. Gut

Teaching students of psychological specialties specialized vocabulary translation

The article deals with the role of English professional vocabulary translation in foreign language teaching. The possibility of today's youth mobility requires the ability to use a foreign language and therefore increases the importance of translation as a means of effective communication. Teaching professional vocabulary translation combines three stages. Students master their language skills during studying such courses as «Foreign Language», «Foreign

Language for Professional Purposes» and «Business Foreign Language». The task of the mentioned subjects is to prepare competitive professional in psychology who will understand authentic professional texts in a foreign language, freely work with documents, popular, specialized and Internet sources, and carry out research using professional vocabulary.

Key words: translation, specialized vocabulary, terminology, a specialist's professional proficiency.

T. Dyatlenko

Use of interactive exercises on the practical lessons of «Methodology of Ukrainian literature teaching»

The author of the article rises the problem of the use of interactive exercises by modern teacher of Ukrainian language and literature in practical activity specifying the number of inaccuracies and errors. It was proved, that a methodical competence of future teacher must be formed in higher educational establishment, namely on practical and laboratory lessons, and also during execution of tasks of all types of pedagogical practices. The article gives the detailed composition of lessons with use of interactive exercises and gives the advices for better achievement of educational aim. The author presents his own experience of lessons with the use of interactive exercises, exposes their pedagogical essence, specifies on their strong and weak points, gives the algorithm of its introduction into a lessons.

Key words: interactive exercises, methodical competence, composition of lesson, collaboration, activation of activity, interest

L. Kozel

The peculiarities of teacher's activity in the use of junior pupils' achievements without points

The paper presents an analysis of the theoretical and practical aspects of without points assessment of junior pupils educational achievements. The peculiarities of teacher's activity in using without points assesment. The problems of such assesment and its implementation in the educational process have been defined. The most common techniques and methods of pupils' learning outcomes without points assessment have been characterized. It was determined that the key condition to effective use of without points assessment of junior pupils educational achievements is a proper level of readiness for the specified type of activity, the development of objectives, content, forms and methods of such training.

Key words: assessment, evaluation, score without points evaluation.

S. Kukharyonok, I. Svyrydenko

Forming lexical social and cultural competence of students of non-linguistic specialities at higher educational establishments

The article deals with the problem of forming the lexical social and cultural competence of students of non-linguistic specialities at higher educational establishments. The structure of social and cultural competence, which includes social and linguistic, cross-cultural, linguistic and cross-cultural competences, is given. It is necessary not only to provide the students with the cultural information, but also to teach them to use it appropriately in communicative situations with native speakers in forming the foreign social and cultural competence. It is proved that exercises for teaching foreign vocabulary should have the cultural orientation. The examples of exercises used in the formation of social and cultural skills of students in teaching vocabulary that help to master the lexical units are introduced.

Key words: lexical social and cultural competence, non-linguistic speciality, cultural information, polylogue of cultures.

T. Larina

Subsystem of exercises for forming lexical competence of junior students

The article is devoted to the issue of foreign lexical competence. The general approach to the interpretation and characteristics of the competence are described. The aims of the foreign lexical competence formation are specified. Within the limits of this publication the author has stopped on the consideration of the criteria of classification of exercises, their determination is essential for the formation of subsystem of exercises. The special subsystem of exercises for forming lexical competence in speaking English is given.

Key words: Foreign lexical competence, lexical skills in speaking, criterion, subsystem of exercises.

V. Melash, A. Varenychenko

Conceptual approaches of ecologization cultural and educational space of future teachers

In the article the modern problems of ecologization of cultural and educational space of future teachers are analysed and the most meaningful conceptual approaches are certain in the ecologization of cultural and educational space: scientific, system, valued, culturological, normative, activity, coevolution, competence, noosphere.

Key words: cultural and educational space, ecologization, conceptual approaches.

L. Nagornyuk

Perspective directions of media education in the training of future foreign language teachers in higher educational institutions of Ukraine

The article is devoted to the use of media education in the training of future foreign language teachers in higher educational institutions of Ukraine. The analysis of objectives, models and key aspects of media education. Proposals the use of complex learning process media in four areas: print, auditory, audiovisual and electronic media. Defined didactic potential and uses of print media in foreign language education of future teachers in higher educational institutions of Ukraine. The basic forms and methods of work with print media in the classroom in a foreign language. Attention is focused on the selection criteria for printed media material foreign language training of future teachers.

Key words: future teachers, media education, media education models, didactic potential of the media, foreign language training future teachers.

T. Nazarenko

Methodical peculiarities of Geography teacher's work with manual

The article highlights actual problems how to use geography manual for profile level of teaching at school. The problems connected with methodical peculiarities for dealing with manual by geography teacher are analyzed. Methodical recommendations for using manual at school and home and also integrated aspects of teaching geography at school are given.

Key words: school, level of teaching, differential structure, new generation manual, teaching methods.

H. Nepomhyashcha

Teacher's training for primary school children calculating skills formation on the basis of competence approach

The article deals with peculiarities of teacher's training for primary school children calculating skills formation on the basis of competence approach. The forming process of primary pupils' calculating component of mathematic competence is analyzed. The concept «calculating method» and the transactions that constitute it are revealed. It's also considered the methodic of forming a new calculating technique of primary school children which a future teacher should acquire. Various examples of calculating methods are given and

analyzed. A sequential mechanism of primary school children calculating skills forming is given. The main characteristics of calculating skills (accuracy, awareness, rationality implementing, generalization, automatism, firmness) are revealed. There are different examples of various tasks the methodic of which is necessary to be taught to students at practical and laboratory classes in methodic of educating sector «Mathematics». The technique of using traditional and innovative methods of calculating skills forming is mentioned. The typical mistakes committed by pupils in the process of calculating skills forming are analyzed.

Key words: primary school teacher's training, calculating method, calculating skills, mathematical competence.

O. Yaroshynska

Projecting of educational environment of future primary school teachers' training as a pedagogical problem

The article analyzes the different definitions of the nature and content of «pedagogical projecting», and defines the most well-known approaches to its treatment. Based on the theoretical analysis of the literature the conclusion has been grounded. The author concludes that projecting of educational environment of future primary school teachers' training is a specific type of educational activities for creating models of changing this environment and enriching its resources and opportunities to improving the conditions for professional and personal development of future teachers. The main requirements for projecting educational environment in university in general and professional training of future primary school teachers in particular have been summed up.

Key words: pedagogical projecting, educational environment projecting, professional training of future primary school teachers.

NEW TECHNOLOGIES

N. Dzyamulich

Using cloud services as a new stage in the development of educational information and communication technologies

The article is devoted to the problems of development and implementation services cloud technology in the learning process. Deals with the main concepts of information and communication technologies and cloud services. This paper presents the analysis of the main complex cloud services, their use in education, provides basic information about Google and Microsoft services and the benefits of working with them in education. Characterized the current state of the services using cloud technology in schools. Outlined trends of cloud technology tools in schools singled out promising areas of educational research.

Key words: cloud technologies; cloud services; informational technologies; education.

N. Karapuzova

Technology of organization of educational process of retraining of specialists in higher educational establishments

Peculiarities of organization of studying in the process of retraining of specialists in higher educational establishments are highlighted in the article. It is revealed that organization of educational process of retraining of students is based on androgogical models and is made in accordance with specialists' needs, professional and of life experience. It is determined that pedagogical process should be organized in the direction of satisfaction of students' needs; it should stimulate the need of constant professional development and improvement.

Key words: educational process, retraining, students, specialists, androgogical model, professional training.

L. Poshtaruk

Innovative forms of young students training activities on the biology

This article analyzes the advantages of innovative forms of education in the study of biology in higher education aimed at developing the student's personality, creative activity, independence in learning, the skills and abilities to apply them in practice. This section summarizes a set of recommendations for teachers during the implementation of innovative technologies.

Key words: Innovative learning, organizational forms, student-centered learning, higher education institution, methods.

T. Fefilova

The new information technology in the primary school teachers' training

This article explains how to use the computer at various stages of elementary school lesson's stages as a kind of innovative technologies. Special attention is paid to the problems of the state objectives' implementation for the ICT's implementation in rural areas and cities in our region. The purpose of this article is proving that the computer can help teachers make better use of the classroom and the preparation for the lesson. The information technology training were allowed gradual transition from the action of primary school-age child – games – to training exercises, educational goals. Also it will help him skillfully selected computer training programs. They contribute is a better absorption of the training materials, create a positive attitude to the pupils' work. But it is necessary to coordinate the program learning activities that will be used in the selected cases with the existing middleware.

Key words: the information technology, the computer technology, the computer training programs, the computer learning games, the e-books, the multimedia technology.

N. Tsymbal

Electronic textbooks in the training of future teacher

This article analyzes the classification of electronic textbooks, the expediency of their use in the system of modern education and describes teaching requirements for electronic textbooks designed in order to prepare future teachers. It was defined didactic and methodological support in training materials, specific training programs and tools. The prospects of further improvement the developed electronic textbooks have been defined. Such prospects as: material selection based on varying degrees of training; possibility to verify learning through testing; move to another sources for practical use of obtained knowledge; inclusion of diverse interactive technologies have been presented.

Key words: electronic textbeeks, future teachers training, multimedia learning tools.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

I. Barabash

The formation of professional linguistic and literary competence of future teachers of philology as a pedagogical problem

Thearticl eanalyzes the meaning of «professional linguistic and literary competence of future teachers of philology». Found out and exposed, meaningof «competence», «professional competence» as a personal quality that combines the knowledge, skills, experience, quality, abilities. Based on the analys is of domestic and foreign research scientists were able to identify the concept of «professional linguistic and literary competence».

Key words: competence, professional competence, future teacher-philologist, professional linguistic and literary competence.

O. Bila

Professional preparation of future specialists in socio-economic sphere on the competency approach base

This article presents special features of using competent approach in context of preparation of future specialists of socio-economic sphere to projecting professional activity. It was cleared the meaning of competence and competency. The competent module of professional preparation of future social pedagogue has been analyzed. The competent modules of professional preparation of teacher of elementary school and science manager has been presented. Science vision on keys competencies of socio-economic sphere specialists has been widened. The author definition of projecting competency of future specialist of socio-economic sphere was represented.

Key words: specialists of socio-economic sphere, competent approach, competency of specialist, competency, professional preparation in high school.

N. Borbych

The formation of the students' social competence in pedagogical colleges as a socio-pedagogical problem

The social competence is an indispensable part of the successful activity of the students of pedagogical colleges, because the social competence of the specialist testifies about his mastering not only the professional teaching skills, but also a social responsibility for the results of their professional work, needed for full-fledged fulfillment of the social functions of the specialist in educational sphere. The social competence is the result of the professional training of the future teachers in the college and is evident in the willingness of the students to solving professional tasks related to their individual pupil creatively, educating him as an active citizen of his state, preparation him to the active involving into the society.

Key words: future specialist, professional training, socialization, social competence, students of the pedagogical colleges.

K. Horash

Innovative Components of a Modern Pedagogue

In the article, a problem of the correspondence of the personality of a modern pedagogue to the requirements of the educational system at the stage of its transmission to innovative development was observed; the main resource of it is the pedagogical staff that is able to perform the innovative activity. Among the professional characteristics of a personality of a modern pedagogue, the author defined the following innovative components: «innovative thinking», «innovative behavior», «innovative culture»; the results of the theoretical research on these concepts were demonstrated, and the need in their development among the students of the higher pedagogical educational establishment as well as the pedagogues-practitioners was specified.

Key words: innovative development, the personality traits of the teacher, innovative thinking, the teacher innovation, innovative behavior, innovative culture.

I. Koval

Professional training of pedagogical college students

The article deals with the problems of professional training of pedagogical college students. It was proved that professional training of future teachers of junior forms is a constituent part of subject oriented integral system. It was established, that its functioning is effective and complete in condition of interaction of all its constituents and accompanying factors: curriculum, programs, teaching and methodical supplement, system of self and individual education, self social interests realization, understanding the purposes of its activity and lecture's activity as well by future teachers of primary school.

Key words: pedagogical college, professional training, continuous education, teachers professional training of primary forms.

O. Kozina

Ukrainian folk song influence on the professional competence formation in future teachers of music

The article deals with the analysis of historical and cultural experience of using ritual song folklore in teaching process of pedagogical education establishments. The author analyses and emphasizes the importance, potential and main values of folklore: historical, philosophical, educational, moral, aesthetic and creative. The author substantiates educational potential and values inherent in Ukrainian folk music that can help to carry out the tasks of modern higher education in upbringing of a person who is able to creatively use the valuable potentiality of folk music in educational practice.

Key words: ritual song folklore, professional training of music teacher, values of Ukrainian folk music.

V. Pelyekhina

The peculiarities of professional training of future social pedagogues by means of pedagogical regional studies

The article deals with some aspects of training efficiency of future social teachers by means of pedagogical regional studies. State Educational Standard on training specialists of the industry to social pedagogical and its education and qualification characteristic have been characterized. The concept of «means of pedagogical regional studies» of future social workers training has been analyzed.

Key words: pedagogical study of particular region, facilities of pedagogical study of a particular region, preparation of future social teacher, State Educational Standard, Educational qualification characteristics (EQC), production functions, typical tasks and skills.

L. Stanchuk

Organizational culture of teachers cyclic commission of social sciences

There theoretical principles and methodological aspects, practical advice on the formation and development of organizational culture on the example of teachers' cyclic commission of Social Sciences have been characterized. The list of basic skills for the individual as the bearer in the organizational culture has been described. It was identified a number of methods to support and strengthen the organizational culture of the teaching staff.

Key words: organizational culture, corporate culture, institution of higher education, professional development, professional methods, factors.

V. Tkachenko

Issues of the Day of Professional Preparation of future music teachers

In the article analyses the modern aspects of problems of future music teachers preparation. It was considered the features of music teacher profession. Some researches on modern tendencies of preparation of future music teachers have been analysed. The affected question of the special possibilities of facilities of musical art in an educational process has been characterized. Directions of further research of the outlined problem were set.

Key words: professional preparation, future music teachers, creation of cultural and educational environment.

S. Tkachuk

Current problems of professional and technological training of technologies teachers

In this article the current problems of improving professional and technological training of technologies teacher have been presented. The contradiction between the demands and realities of the informatization process in secondary schools have been highlighted.

Key words: improvement of vocational and technological training of technologies teachers, technology education, quality management system, quality management education.

I. Tsar

Theoretical background of the development of individual style of humanitarian teachers' professional activity

The article reviews the theoretical background and features of individual style of professional humanities teacher. On the basis of philosophical, psychological and educational literature, the state of the problem in modern scientific research shows the specifics of its formation within the competence approach.

Key words: personal style, professional activities, a teacher and humanitarian.

EDUCATIONAL ASPECTS OF PREPARATION

M. Kugay

The aim and tasks of ecological education as pedagogical category

The understanding of the «ecological education» was showed in the article; its object and tasks was determined also. The ecological education is distinguished by its orientation on the personality. It was proved in the main thesis of this scientific work. Was established that only ecologically educated teacher can make ecological education of pupils in the secondary school. Confirmed the lack of moral and professional readiness of teachers to solve problems of environmental education, and therefore the necessary improvement of training future teachers to environmental education.

Key words: ecological education, object and tasks of ecological education, essence of ecological education.

V. Ragozina

The Study of Special Features of Early Childhood Aesthetic Education and Development Management in Preschool Educational Institutions in Ukraine

The article covers problematic aspects of management of aesthetic education and development for children of 1–3 years of age in preschool educational institutions in Ukraine. For the purpose of distinguishing special features of the process in the modern preschool practice the following methods are being used in the early phases of the study: the analysis of preschool education and development programs and methodical textbooks in order to guarantee the process of early child aesthetical development, the review and analysis of music classes, art classes, holidays, and leisure in preschool institutions and also polling of teachers of child preschool institutions of 21 regions of Ukraine. The study has shown the lack of pedagogues' knowledge of peculiarities of 1–3-year-olds, and required special methods of aesthetic activity management, which doesn't allow a gradual aesthetic development of children.

Key words: aesthetic development, early childhood, preschool educational institute, pedagogues' readiness for aesthetic education and development.

A. Skripnik

Stages of formation and development of social maintenance, placement and education children without parental care in the united states

The article is dedicated to research on the history of formation and development of the content, device and social education of children deprived of parental care at different stages of the American state and a democratic society. Allocated in 8 stages of maintenance and social education of this category of children in the United States. Presented features form the legal basis for the provision of social care and education of children deprived of parental care. The submitted application forms characteristic features of placing these children in American society in different historical periods.

Key words: children deprived of parental care, social content, forms of social accommodation, social education, American society.

THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

O. Braslavska

The peculiarities of the domestic Geography education: historical aspects of the 20th century

The article discusses the history of the formation of the national geographical education in the 20th century. We study the ways and possibilities of its improvement in various social and political conditions. Defined the contribution of eminent geographers and educators in the development of both geographical education and geography in general. Highlights the organizational issues of national methods of teaching geography. Reveals the problems of higher education teachers geographers of the time.

Key words: geography education, methods of teaching geography, educational process, teacher training geographer.

Z. Gurich

Training of the fine arts teachers in specialized educational institutions in the second half of the 19th – early 20th centuries

This article attempts to highlight the problem of fine art teaching methods in the historical aspect, for that considers some methodological techniques of fine art teaching, designed by the Imperial Academy of Arts for secondary schools in the second half of XIX – early XX century. The author compares the methods of teaching drawing, proposed by the St. Petersburg Academy of Arts, and alternative methods, which developed by Kiev and Kharkov Drawing School. Attention is paid to the analysis of the requirements for the drawing teaching in Kiev and Kharkov art schools.

Key words: teaching, drawing, methodical approach, art.

Y. Klymenko

Ludwik Zamenhof – the creator of a planned international language «Esperanto»

The article deals with the contribution of Ludwik Zamenhof in the creation and development of a planned international language «Esperanto» – socio-cultural phenomenon, a universal means of intercultural dialogue and human understanding in a global scale. The author highlights the basic biographical information L. Zamenhof, related the history of the language «Esperanto», the first Esperanto publications, his participation in the development of global Esperanto movement.

Key words: Ludwik Zamenhof, a planned international language «Esperanto», interlinhvistyka.

O. Matros

Studying the experience of learning history during the missions by Ivan V. Luchytskyi

This article describes the process of obtaining foreign travel Luchytskoho Master II for the title of professor of history at the expense of the general of the Ministry of Enlightenment, with the obligatory performance of tasks prescribed in the Regulations. This claimed in the article about scientists sent «Reports» of travel, as some of the main points of the instructions that were published in the journal «Unyversytetskye news». In addition, the article describes the work of Ivan Luchytskoho in foreign travel, which he was to study foreign experience in training and education of students with further implementation of the University Of Kiev St. Vladimir. It was found that I. Luchytskyi studied the theory and methodology of science and history as a school subject, a famous German professor Leyptsizkoho University historian liberal G. Vuttke. A scientist at the University Of Kiev St. Vladimir paid more attention to

special seminars rather than lectures on general courses, using the experience of their foreign colleagues. Thus created «creative laboratory scientist» in which he gave lessons learned and research methodology to their students, creating schools and developing research areas. I. Luchytsky adopted and put into practice the historical-comparative method in the teaching of historical subjects outlined its advantages and disadvantages.

Key words: I. Luchitsky, Kyiv University St. Vladimir, foreign travel, training, upbringing, education.

THE PROFESSIONAL PREPARATION IN THE CONTEXT OF EUROINTEGRATION

M. Vynarchyk

Assessment the quality of bilingual education in the European school

This article deals with the particularities of evaluation of bilingual education in European school. The nature of monitoring of bilingual education quality is defined. It is based on the fundamental principles of European legislative document CECR. The emphasis is on the basic criteria of the European system of evaluation. The dissertation also gives ground to the possibilities of creative usage of positive ideas of French experience of bilingual education in Ukraine.

Key words: evaluation, quality, bilingual education, European School.

I. Zhernoklieiev

Diversification of the technology teachers training content in the nordic countries

The article examines the experience of national systems of education in Nordic countries in terms of diversification of training future teachers of technology. Characterized new requests northern European society to a modern technological education related to the needs of professional education of teachers matching international standards. External and internal factors of development of technologies for training of teachers in Northern Europe are detected, providing a transition to multilevel teachers education, diversification and innovative nature of vocational education teachers.

Key words: technology education, teacher of technology (handicraft), diversification, teachers training, educational standards, integration, principles of education.

T. Kuchay

The organization of studying process in the Japanese universities

The article deals with the organization of the educational process at universities in Japan. With the improvement of the educational process at universities in Japan in the preparation of elementary school teachers recently observed trend of increasing time to the study and teaching courses on independent work. Therefore, we believe that in the course of reform in Ukraine need to use the experience of training primary school teachers in Japan.

Key words: educational process, universities, teacher training, Japan.