ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2012. – № 4. – 174 с.

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 25 вересня 2012 року (протокол № 2)

Головний редактор ***Григорій Терещук*** — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора ***Володимир Чайка*** — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

***Віра Поліщук*—** доктор педагогічних наук, професор

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Бердн Меєр — доктор, професор (м. Потсдам, Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: Світлана Григорчук

ББК 74
Н 34

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2012

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК: 378.14+372+378.14.04

В. В. НЕСТЕРЕНКО

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ

Розглядається експериментальна модель професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до діяльності в системі заочного навчання. Описано складові цієї підготовки та етапи реалізації компонентів моделі. Визначено комплекс умов, що забезпечують ефективність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання.

Ключові слова: *модель, підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти, компоненти моделі, етапи моделі, система заочного навчання.*

В. В. НЕСТЕРЕНКО

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассматривается экспериментальная модель профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к деятельности в системе заочного обучения. Описаны составляющие указанной подготовки и этапы реализации компонентов модели. Определён комплекс условий, обеспечивающий эффективность процесса профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в системе заочного обучения.

Ключевые слова: *модель, подготовка будущих педагогов дошкольного образования, компоненты модели, этапы модели, система заочного обучения.*

V. V. NESTERENKO

MODEL OF FUTURE PRESCHOOL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING WITHIN THE SYSTEM OF PART-TIME EDUCATION

The article deals with the experimental model of future preschool pedagogues' training in professional activity within the system of part-time education. The constituents of the professional training as well as the realization stages of the model components are described. The complex of conditions ensuring effectiveness of the training process intended for the future specialists in the field of preschool education within the system of part-time education is specified.

Keywords: *model, future preschool pedagogues' training, model components, model stages, system of part-time education.*

Пріоритетним завданням вітчизняної вищої освіти нині є покращення її якості та наближення до вирішення практичних завдань суспільства. Воно актуалізується за умов інтеграції України з міжнародним співтовариством, що зумовлює модернізацію багатьох складових української вищої школи з урахуванням пріоритету національних інтересів, збереження науково-освітнього надбання, розвитку інтелектуального потенціалу нації.

У цьому контексті доцільним стало впровадження неперервної освіти. Однак найчастіше воно розглядається як застосування освіти дистанційної. Разом з тим, як свідчить практика, в Україні більш традиційною та ефективною у фаховій підготовці майбутніх педагогів, у т. ч. дошкільної освіти, є заочна форма навчання, що зумовлює необхідність її розвитку та вдосконалення у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Мета статті – обґрунтування моделі фахової підготовки майбутніх педагогів-дошкільників в системі заочного навчання побудованої на основі індивідуального підходу, окреслення її складових та етапів реалізації основних компонентів.

У розробці моделі підготовки майбутніх педагогів-дошкільників в системі заочного навчання ми спиралися на сучасні підходи, що утвердились в сучасній педагогічній науці і є пріоритетними в здійсненні професійного та особистісного розвитку студентів-заочників:

- особистісно орієнтований підхід, що дає змогу розглядати особистість як суб'єкт життєдіяльності, де її активність спрямована на зміну реальної педагогічної практики і власних видів діяльності, а творчість є вищим показником результатів діяльності особистості і проявленої здатності до самореалізації; в цьому контексті педагогічна діяльність розуміється як умова професійної та особистісної самореалізації (Є. В. Бондаревська, В. В. Краєвський, М. К. Сергєєв, В. Т. Фоменко й ін.);
- системний підхід, що дозволяє встановлювати різноманітний характер взаємозв'язків (об'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних, змістовно-технологічних, змістовно-цільових, змістовно-регулюючих й ін.) в процесі підготовки педагогічних кадрів. Системний підхід є науковим принципом проникнення в різні сфери знань і відкриття його нових смислів; забезпечує, з одного боку, певну стабільність, рівновагу, стійкість, цілісність в освітньому просторі, а з іншого – зумовлює певну взаємодію суб'єктів і об'єктів керованої системи по горизонтально-вертикальних зв'язках, що створює певну матрицю навчального процесу, на яку накладається модель навчально-методичного забезпечення і самоорганізації діяльності студентів і викладачів (А. Б. Вєнгеров, А. А. Греков, Л. В. Заніна, Г. І. Рузавін, В. М. Садовський, Є. Г. Юдіна та ін.);
- синергетичний підхід, який розуміється як сукупність перехресних комбінацій компонентів, що розрізняються структуротворними категоріями і просторово-часовими закономірностями, системоутворюючими факторами, якісно-кількісними характеристиками, ритмічністю і домірністю всіх складових елементів. Він зумовлює способи аналізу, інтерпретації педагогічної інформації та закономірності педагогічного процесу, що забезпечує можливості проектування нових шляхів досягнення якісної інформації; є умовою подолання роздробленості педагогічного знання і створення цілісної навчальної картини педагогічного процесу, що забезпечує розвиток особистості; передбачає циклічне чергування режимів поведінки в соціальних групах, де створюються передумови для активного розвитку особистості та самоорганізації, самовідтворення, результатів діяльності, типів поведінки, світогляду тощо (В. В. Василькова, В. М. Єрмолаєв, О. М. Князєва, М. В. Кузьмін, С. П. Курдюмов, Л. Н. Родіонова й ін.);
- культуродоцільний підхід, який розкриває творчість як результат самореалізації особистості та ціннісні сенси змісту освіти та особистості. Цінності культури є орієнтирами педагогічної діяльності, що визначають особистісний розвиток і поведінку людини; процес діяльності розглядається як шлях індивідуальної самозміни й саморозвитку особистості в активній самостійній діяльності (М. М. Бахтін, Є. В. Бондаревська, В. В. Розов, Р. М. Чумічьова та ін.);
- персоналізований підхід, який дає змогу педагогові вибудовувати освітній процес для кожного студента з урахуванням його особистісних особливостей;
- фасилітативний підхід, що включає певні рольові позиції: помічник, прихильник, посередник. Метою цих функцій є надання допомоги в стимулюванні та забезпеченні зв'язків усередині і між системами, посиленні інтегрування систем, подоланні апатії і дезорганізації, наданні допомоги системам у мобілізації внутрішніх ресурсів і забезпеченні зовнішніми ресурсами. Такий підхід спрямований на допомогу у створенні і побудові нових систем. Діяльність студента-заочника при цьому спрямована на відбір інформації та думок, фасилітацію висловлюваних почуттів, інтерпретацію поведінки, обговорення альтернативних напрямків діяльності і дій, пояснення ситуацій, підбадьорювання і запевнення, поведінку логічного обґрунтування, залучення нових членів і прихильників. Вона, зазвичай, здійснюється у контексті відносин співробітництва або угоди.

Під моделлю в логіці і методології науки розуміють аналог (схему, структуру, знакову систему) фрагмента певної соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення та ін. Цей аналог служить для зберігання і розширення

знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним. З гносеологічної точки зору, модель – це «представник», «заступник» оригіналу в пізнанні і практиці. Результати розроблення та дослідження моделі поширюються на оригінал [5, с. 382].

Н. Є. Касаткіна дає такий опис методу моделювання, що застосовується у виховно-освітньому процесі ВНЗ: «Моделювання виховально-навчального процесу передбачає побудову системи, що функціонує аналогічно досліджуваному процесу. Наявність відносини часткової подібності дозволяє використовувати модель як замінник або представник досліджуваної системи. Створення спрощеної моделі системи – дієвий засіб перевірки істинності та повноти теоретичних уявлень» [2, с. 65].

Розроблена нами педагогічна модель професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в системі заочного навчання ґрунтується на таких вихідних положеннях:

– підготовка студентів-заочників до майбутньої професійної діяльності повинна відбуватись упродовж усього періоду їх навчання з одночасним розвитком у них пізнавальної самостійності;

– гуманістична спрямованість процесу підготовки студентів-заочників до майбутньої професійної діяльності є необхідною передумовою їх особистісного та професійного розвитку;

– використання розвиваючого і проблемного навчання розглядається як одна з найважливіших умов розвитку творчості, ініціативності та самостійності студентів-заочників, необхідних для майбутньої професійної діяльності;

– засвоєння повного обсягу гуманітарних і спеціальних знань, підкріплених сучасною науковою інтерпретацією, оволодіння новітніми методами пізнання повинні стати необхідними умовами для розвитку в майбутніх педагогів здатності швидко й адекватно реагувати на зміни в сучасному суспільстві загалом та освітній галузі зокрема;

– поступове зближення наукової і практичної сфер діяльності студентів-заочників є характерною тенденцією їх підготовки до майбутньої професійної діяльності;

– підставою для проектування змісту фахової підготовки студентів-заочників є їхня майбутня професійна діяльність як певна цілісність.

Для досягнення позитивного ефекту психічного та етичного розвитку студента-заочника педагогічного ВНЗ потрібна не лише грамотно спланована освітня діяльність педагога, а й спеціально організована виховна діяльність, особливостями якої є свідома постановка цілей розвитку особистості студента і підбір відповідних засобів досягнення цих цілей. Необхідні також інтерес і активність студента в процесі його підготовки до майбутньої професійної діяльності, залучення в цю діяльність, здійснення управління процесом навчання через контроль з боку викладача і самоконтроль студента.

У розробці педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в системі заочного навчання нами враховувалися особливості студентського віку, специфіка дисциплін, що вивчається у ВНЗ, особливості підготовки студентів-заочників до майбутньої професійної діяльності та інші важливі моменти. З цією метою було вивчено роботи сучасних педагогів і психологів (С. І. Архангельський, В. І. Байденко, Т. М. Буякас, К. В. Пейдж та ін.), а також використано дані, отримані в ході дослідження.

Вік студента-заочника (18 – 25 – 50 років) за існуючою в педагогіці класифікацією визначається як пізня юність або рання зрілість і власне зрілість. Це вік фізичної досконалості людини. Як правило, саме в студентському віці досягають максимального розвитку не тільки фізичні, а й психологічні властивості, а також вищі психічні функції: сприйняття, пам’ять, мислення, мовлення, емоції і почуття. Переважне значення в пізнавальній діяльності починає набувати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв’язки між різними галузями досліджуваної реальності. У цей час, на думку Є. О. Клімова, відбувається також формування індивідуального стилю діяльності.

Для набуття студентами-заочниками необхідних знань на шляху до майбутньої професійної діяльності в сучасному світі існують тільки дві можливості: збільшення тривалості навчання чи інтенсифікація навчання. Цілком очевидно, що перший шлях в умовах заочного навчання сучасної вищої школи неприйнятний. Отже, залишається тільки другий шлях – інтенсифікувати процес навчання у ВНЗ, тобто за виділений на підготовку термін або й менший за нього засвоїти більше якісних знань, умінь і досвіду для майбутньої професійної діяльності. Готуючись до такої

діяльності та організовуючи її, студент-заочник проявляє активне ставлення до змісту навчальних дисциплін та оволодіння основами спеціальності, розвиває у себе необхідні професійні якості.

В. П. Шуман зазначає: «Як піде процес розвитку психічних якостей, які якості і до якого рівня будуть розвинуті, залежить від того, як будуть організовані різноманітні види діяльності, які цілі будуть поставлені як самою людиною, так і її вихователем. Треба відзначити, що участь у діяльності не обов'язково веде до позитивного ефекту в розвитку людини. Щоб досягти цього ефекту, цілі, пов'язані з розвитком особистості, необхідно планувати» [6, с. 20]. Ми поділяємо точку зору Є. С. Полат, що самостійне здобуття й особливо застосування отриманих знань стають пріоритетними, а не механічне засвоєння й відтворення без змін отриманої інформації. Для розвитку особистості мають значення спільні роздуми, дискусії, дослідження [3, с. 18]. Тому розвитку пізнавальної самостійності студентів-заочників педагогам необхідно приділяти особливу увагу.

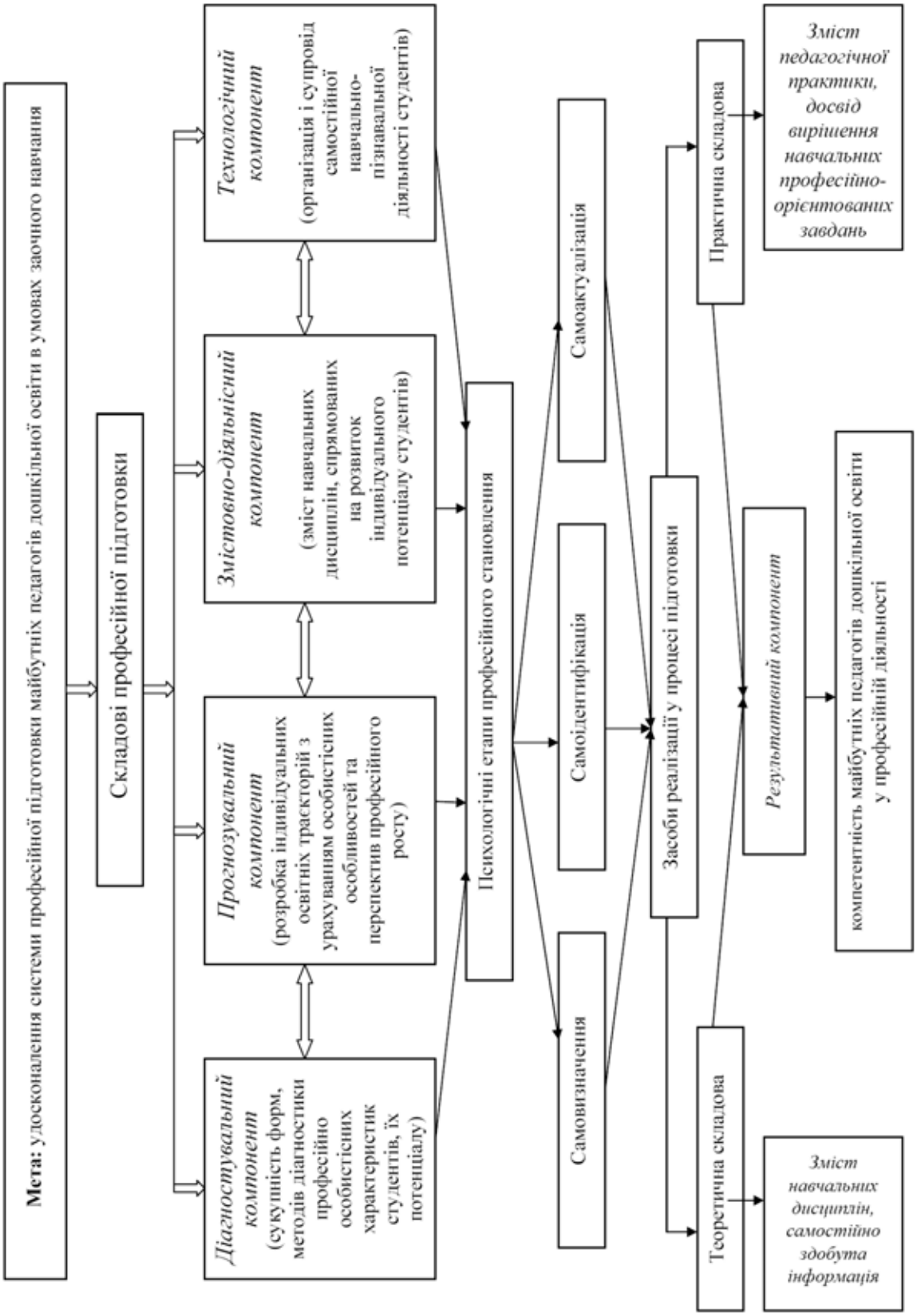
Розроблена нами педагогічна модель передбачає, що особистість студента перебуває в центрі уваги педагога, пізнавальна діяльність, а не викладання, є провідною у взаємозв'язку «викладач – студент», а вся система виховання й освіти спрямована на розвиток особистості студента, її індивідуальності і своєрідності. Тому особистісно орієнтований підхід, що передбачає постановку й вирішення в педагогічній діяльності специфічних цілей, визначення змісту і технології навчання, спрямованих на розвиток і саморозвиток власне особистісних і професійних властивостей індивіда, має стати одним із головних у підготовці студентів ВНЗ до майбутньої професійної діяльності. В. В. Сєріков в зв'язку з цим вказує: «Особистісно орієнтована технологія повинна відповідати таким вимогам: мати цільову установку на розвиток особистості; проектувати зміст освіти ізоморфно майбутній професійній діяльності; мотиваційно забезпечувати навчання, ґрунтуючись на реалізації особистісних функцій студентів у цьому процесі; будуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагога і учнів; спиратися на суб'єктивний досвід учнів; подавати навчальний матеріал у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, задач і вправ» [4, с. 5].

Розроблена нами модель (рис. 1) підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в системі заочного навчання включає п'ять основоположних компонентів: діагностувальний, прогнозувальний, змістовно-діяльнісний, технологічний і результативний. У кожному з них необхідно виконати конкретні завдання.

Діагностувальний компонент спрямований на виконання завдань із констатації рівнів підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності в системі заочного навчання. Виконання поставлених завдань здійснюється за допомогою анкетування, тестування, методів включеного спостереження та аналізу професійної діяльності студентів-заочників.

Прогнозувальний компонент спрямований на визначення індивідуальних освітніх траєкторій навчання студентів з урахуванням особистісних особливостей і перспектив професійного зростання, на систему варіативних форм психолого-педагогічної та консультативно-методичної підтримки студентів, що забезпечує ефективність процесу подальшого розвитку професійно-творчої активності майбутніх фахівців.

Змістовно-діяльнісний компонент спрямований на реалізацію комплексу варіативно-диференційованих і персоналізованих змістовних модулів професійної підготовки педагога дошкільного профілю.


Мета: удосконалення системи професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в умовах заочного навчання
Складові професійної підготовки
Технологічний компонент
(організація і супровід самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів)
Змістовно-діяльнісний компонент
(зміст навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток індивідуального потенціалу студентів)
Прогнозувальний компонент
(розробка індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням особистісних особливостей та перспектив професійного росту)
Діагностувальний компонент
(сукупність форм, методів діагностики професійно особистісних характеристик студентів, їх потенціалу)
Психологічні етапи професійного становлення
Самоактуалізація
Самоідентифікація
Самовизначення
Засоби реалізації у процесі підготовки
Практична складова
Теоретична складова
Результативний компонент
Зміст педагогічної практики, досвід вирішення навчальних професійно-орієнтованих завдань
Зміст навчальних дисциплін, самостійно здобута інформація
компетентність майбутніх педагогів дошкільної освіти у професійній діяльності

Технологічний компонент спрямований на застосування сукупності технологій організації і супроводу самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-заочників у процесі професійної підготовки та ін.

Результативний компонент орієнтований на професійну підготовку компетентного фахівця дошкільної освіти в системі заочного навчання.

Основними принципами індивідуалізації освітнього процесу ВНЗ, спрямованого на підготовку студентів-заочників до професійної діяльності, є:

- принцип динамічності та варіативності;
- принцип суб'єктності студента;
- принцип підтримки індивідуальності та розвитку автономності;
- принцип взаємозв'язку довільності і саморегуляції;
- принцип позитивної перспективи і самоврядування;
- принцип саморозвитку та самореалізації [1, с. 154].

Вказані принципи взаємозв'язані і доповнюють один одного та відображають стратегію індивідуалізації підготовки майбутнього педагога у ВНЗ на основі персоналізованого походу.

Реалізація всіх компонентів моделі проходить три етапи.

Перший етап, що збігається з навчанням студентів-заочників на І курсі, має за мету їхній розвиток як суб'єктів професійного самовизначення. Досягнення цієї мети насамперед забезпечується: адаптацією студентів-заочників до умов життя у ВНЗ; адаптацією до вимог та умов індивідуальної і колективної навчальної діяльності у вищій школі; усвідомленням і прийняттям норм поведінки і діяльності в статусі студента.

Другий етап у професійній підготовці студентів-заочників збігається з навчанням на ІІ–ІІІ курсах і має за мету поступову і послідовну самоідентифікацію студентів як суб'єктів професійної діяльності. На цьому етапі головна увага приділяється оволодінню студентами нормами і вимогами професії вихователя, усвідомленню власних можливостей і вад стосовно обраної професійної діяльності, осмисленню і створенню програми особистого зростання.

Третій етап, що збігається з навчанням на ІV курсі, забезпечує самоактуалізацію студентів як суб'єктів та особистостей у професійній діяльності. Здійснюється зіставлення вимог професії з рівнем власної підготовленості до її виконання із подальшою корекцією програми особистісного і професійного вдосконалення.

Комплекс умов, що забезпечують ефективність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, включає в себе такі групи:

- організаційно-адміністративні умови: розроблення дієвого механізму вивчення потреб і вимог роботодавців у питаннях підготовки педагогів дошкільної профілю;
- проведення поетапного моніторингу професійно-особистісного зростання майбутнього спеціаліста і трудової діяльності випускників ВНЗ;
- дидактико-технологічні умови: визначення структурно-логічних міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін, курсів за вибором стосовно вивчення студентами різних аспектів професійно-особистісного розвитку фахівця дошкільного профілю; змістовне наповнення навчальних дисциплін спеціалізації, що дозволяють враховувати специфіку професійної діяльності фахівців дошкільного профілю, актуальні та перспективні потреби ринку праці, запити роботодавців та індивідуальні особливості студентів; реалізація в освітньому процесі ВНЗ методичної системи розвитку креативного мислення студентів через систему навчально-пізнавальної і практико-орієнтованої діяльності міждисциплінарного характеру;
- соціально-педагогічні умови: реалізація викладачами ВНЗ та методистами практики технологій тьюторства, фасилітаторської діяльності; залучення студентів в активну діяльність щодо реалізації їхніх професійно-педагогічних ініціатив у співпраці з фахівцями-практиками дошкільних установ і вченими, які здійснюють експертизу студентських знань і умінь; систематичний педагогічний моніторинг динаміки формування професійно-творчої активності та професійної індивідуальності майбутнього педагога дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы / Т. В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГТГУ», 2008. – 179 с.

2. Захаров Ю. А. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования / Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Т. М. Чурекова. – Кемерово: Кузбас-вузиздат, 1996. – 160 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для пед. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, В. М. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Академия, 2001. – 224 с.
4. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
6. Шуман В. П. Актуальные вопросы обучения / В. П. Шуман // Образование в современной школе. – 2002. – № 1. – С. 20–22.

УДК 378 + 373.3

З. М. ОНИШКІВ

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Розкрито зміст поняття «готовність до педагогічної діяльності». Дано визначення поняття «готовність майбутніх учителів до роботи в сільській початковій школі». Наведено програму вивчення краєзнавчого аспекту досліджуваної проблеми, готовності майбутніх учителів до роботи в умовах сільської початкової школи, їх ставлення до розробки питань, пов'язаних з роботою в такій школі. Проаналізовано результати констатувального дослідження.

***Ключові слова**: готовність до педагогічної діяльності, готовність до роботи в сільській початковій школі.*

З. М. ОНЫШКИВ

СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Раскрыто содержание понятия «готовность к педагогической деятельности». Дано определение понятия «готовность будущих учителей к роботе в сельской начальной школе». Приведена программа изучения краеведческого аспекта готовности будущих учителей к работе в условиях сельской начальной школе, их отношения к разработке вопросов, связанных с работой в такой школе. Проанализированы результаты констатирующего исследования.

***Ключевые слова**: готовность к педагогической деятельности, готовность к роботе в сельской начальной школе.*

Z. M. ONYSHKIV

ANALYSIS OF THE LEVEL OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO WORK AT RURAL PRIMARY SCHOOLS

The article reveals the concept of «readiness for teaching activity». It provides the definition to «teachers' readiness to work at rural primary schools". An application of the study of the regional aspects of the problem, willingness of teachers to work in a rural primary school, their attitude to the development issues associated with working at rural primary schools are given. The results of the primary research is analyzed and the proper conclusions are formulated.

***Keywords**: readiness for teaching activities, readiness to work at rural primary schools.*

Поняття готовності до професійної педагогічної діяльності досліджували К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович, А. Ф. Линенко, Л. В. Кондрашова тощо, аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності здійснено в працях Г. О. Балла, О. О. Деркача, В. А. Семиченко, В. О. Сластьоніна та ін.

Так, В. А. Сластьонін розглядає поняття «готовність» як «складне особистісне утворення, що виступає важливою характеристикою професіоналізму вчителя-вихователя і є особливим психічним станом, що передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії та професійної спрямованості свідомості на його виконання й включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [4, с. 19].

К. М. Дурай-Новакова характеризує професійну готовність студентів до педагогічної діяльності як «складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю структуру входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю» [1, с. 25].

А. Ф. Линенко вважає, що готовність до педагогічної діяльності – це інтегроване утворення особистості, що характеризує її прогнозуючу активність при підготовці та включенні до діяльності. Вона виокремлює такі компоненти готовності до педагогічної праці, як емоційно-заінтересоване позитивне ставлення до суб'єкта, об'єкта та способу діяльності; знання про структуру особистості, її вікові зміни та цілі й способи педагогічного впливу; педагогічні вміння; прагнення до спілкування з дітьми [3, с. 129–130].

У дослідженні М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович професійну готовність до педагогічної діяльності визначають як вибіркову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [2].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що готовність до педагогічної діяльності дослідники розглядають у різних аспектах. Велика кількість підходів до розкриття цього поняття не взаємовиключають один одного, а доповнюють, розширюють і поглиблюють його зміст.

Ми розглядаємо готовність майбутніх вчителів до роботи в сільській початковій школі як інтегративну особистісну якість, що включає позитивне ставлення до цієї педагогічної діяльності, володіння необхідними знаннями і способами діяльності та здатністю ефективно її здійснювати.

Вивчення готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах І ступеня сільської місцевості дозволяє з'ясувати реальний стан вирішення цієї проблеми у діючому педагогічному досвіді. Без цих матеріалів неможливо спроектувати конкретні шляхи удосконалення вказаного процесу в умовах модернізації сучасної школи і професійної педагогічної освіти.

Мета статті – визначити стан готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в сільській початковій школі.

Нами розроблена програма вивчення готовності студентів до роботи в умовах сільської початкової школи, яка охоплювала такі завдання:

1) вивчити краєзнавчий аспект досліджуваної проблеми;
2) виявити рівень готовності майбутніх учителів до організації навчально-виховного процесу в сільській початковій школі;
3) визначити ставлення майбутніх учителів до розробки питань, пов'язаних з роботою сільської початкової школи.

З метою визначення впливу середовища на підготовку майбутніх учителів до роботи в сільській початковій школі проведено анкетне опитування студентів ІІ курсу. В опитуванні взяли участь 405 студентів спеціальності «Початкова освіта» Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука (м. Рівне), Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серед студентів, що взяли в ньому участь, 69% закінчили школу в сільській місцевості.

Результати відповідей на запитання анкети «Що Ви дізналися цікавого про свій край у процесі навчання у ВНЗ?» подані в діаграмі (рис. 1). 32,4% студентів не дали відповіді або сказали, що нічого цікавого не взнали. Тільки 14,7% студентів змогли конкретно назвати, що

нового вони дізналися про свій край (замок Любарта у Луцьку, видавнича діяльність Івана Федоровича в Острозі тощо). Решта студентів (52,9%) дали загальні відповіді (дізналися про природні багатства, корисні копалини, кліматичні умови, історичні пам'ятки, визначні місця, про відомих поетів, письменників, архітекторів, композиторів, політичних і військових діячів та ін.).

Рис. 1. Результати відповідей студентів про відомості краєзнавчого характеру, які вони дізналися у ВНЗ.

Про бажання студентів поповнити свої знання про рідний край свідчать їхні відповіді на запитання анкети «Що Ви хотіли би дізнатися про свій край?». Тільки 9,8% студентів не дали відповіді на це запитання, а решта висловили бажання поглибити свої знання з краєзнавства (дізнатися про історію родинного села, селища (міста), про відомих особистостей краю, про історичні пам'ятки, про відомих людей, вихідців з рідного краю, про історичні події, які відбувалися в певній місцевості, про видатних педагогів свого краю, про видатних людей, які перебували на нашій місцевості, та ін.).

Студенти переважно добре обізнані з природними багатствами рідного краю. Це підтверджують їхні відповіді на запитання анкети «Якими природними багатствами славиться Ваша місцевість?». Тільки 5,8% студентів не змогли відповісти на це питання. Решта назвали такі природні багатства, як ліси, природні заповідники (Прип'ять-Стохід, парк-садиба княгині Щербатової, Суразька дача та ін.), чорноземи, озера (Шацькі, Світязь), мінеральні джерела, корисні копалини (кам'яне вугілля, торф, вапняки, крейда, запаси піску, глини, сірки, бурштину).

Результати відповідей на запитання «Якими історичними пам'ятками знаменитий Ваш край?» свідчать, що студенти загалом володіють інформацією з цього питання. Вони назвали багато конкретних пам'яток, які збереглися до наших днів, і тих, що встановлені тепер: Олеський замок, палац князів Вишневецьких, палац Потоцьких, музей ікони (м. Луцьк), музей-садиба Лесі Українки в с. Колодяжне, музеї-садиби С. Руданського, Марка Вовчка, Л. Семполовського, музей М. Пирогова, музей книги в Острозькій академії, пам'ятники Данилу Галицькому, Богдану Хмельницькому, Тарасу Шевченку, воїнам, які загинули в Другій світовій війні, могили Українських січових стрільців, пам'ятники на честь скасування панщини, пам'ятники жертвам голодомору та ін. Тільки 4% студентів не дали відповіді на це запитання.

На запитання «Які звичаї і традиції характерні для Вашої місцевості?» 97% студентів назвали свята народного календаря (Різдво Христове, свята Маланки, Водохрещення, Пасхи, Івана Купала, свято Миколая, Андріївські вечорниці та ін.), а також нові свята (День незалежності України, День Перемоги, День молоді, день міста (села), свято «Лесені джерела», свято гумору ім. С. Руданського, свято обжинок та ін.) та обряди і звичаї (весільні обряди, щедрування, засівання, вертеп, гаївки, колядування, хлібом-сіллю зустрічати поважних гостей тощо). 3% студентів не дали відповіді на це запитання.

При відповіді на запитання «При вивченні яких дисциплін у ВНЗ, на Вашу думку, є можливість ознайомитися з місцевим краєзнавчим матеріалом?» студенти переважно назвали такі предмети, як «Землезнавство» (50%), «Історія України» (46%), «Історія української культури» (38%), «Краєзнавство» (36%), «Природознавство» (29,4), «Культурологія» (15,7), дехто – іноземну мову, педагогіку, екологію.

Таким чином, результати анкетного опитування свідчать, що студенти обізнані з певним краєзнавчим матеріалом. Ці відомості вони, напевно, одержали ще до навчання у ВНЗ. У процесі навчання у вищій школі студенти практично мало цікавого дізналися про рідний край, хоча бажання одержати нові відомості краєзнавчого характеру в них є. Такі можливості містять дисципліни суспільно-гуманітарного та природничого циклів.

З метою визначення готовності студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості нами підготовлено три блоки запитань: розуміння сутності поняття «сільська початкова школа» і особливостей роботи вчителя сільської початкової школи; питання керівництва роботою сільської початкової школи; організація навчально-виховного процесу в сільській початковій школі та його навчально-методичне забезпечення.

Проаналізуємо відповіді на питання першого блоку. Результати відповідей на запитання «Як Ви розумієте зміст поняття «сільська початкова школа»?» подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати відповідей студентів про розуміння ними сутності поняття «сільська початкова школа»

Результати відповідей	Кількість студентів (у %)
Школа, яка знаходиться у сільській місцевості	54,6
Школа з малою наповнюваність класів, в якій є класи-комплекти	32
Загальноосвітня школа І ступеня	6,7
Не дали відповіді	6,7

Студенти, як правило, однобічно розуміють поняття «сільська початкова школа»: за місцем розташування, за наповнюваністю класів, за типами загальноосвітніх навчальних закладів. На нашу думку, «сільська початкова школа» – поняття комплексне, яке включає сукупність різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, розміщених у сільській місцевості, що різняться наповнюваністю, соціальним оточенням, національним складом, територіальною віддаленістю від великих культурних центрів.

Окремі студенти вважають:

– що різниці між сільською та міською школою немає;
– що сільська школа – це школа, в якій навчаються слабші учні;
– школа, в якій навчання йде за легшою, спрощеною програмою;
– школа, в якій є менші можливості для розвитку дитячої особистості;
– школа, в якій до дітей висуваються менші вимоги.

Такі відповіді свідчать про те, що значна частина студентів зовсім не мають поняття про сільську початкову школу як особливий загальноосвітній навчальний заклад.

Узагальнивши подані відповіді на запитання анкети «Назвіть типи початкових шкіл у сільській місцевості?», ми отримали інформацію, яку відображено в таблиці 2.

До помилкових відповідей належать відповіді: «школа І–ІІ ступенів», школа І–ІІІ ступенів», «школа І–ІІІ ступенів, малокомплектна школа» та ін.

Найбільшу трудність у студентів викликало питання «Чим відрізняється робота вчителя сільської початкової школи від міської?». 23,5% студентів не змогли відповісти на це запитання або сказали, що нічим не відрізняється. 25,8% студентів назвали окремі відмінності в роботі вчителя сільської початкової школи від міської школи, зокрема:

- учитель працює на одному уроці з дітьми різних класів (з класом-комплектом);
- мала наповнюваність класів;
- недостатнє навчально-методичне та матеріальне забезпечення навчального процесу;
- менші можливості у використанні комп'ютерної техніки, Інтернету, сучасних інноваційних технологій;
- велика зайнятість батьків у селі вимагає від учителя враховувати це в організації навчання учнів;
- більше можливостей для ознайомлення з природою, рослинним і тваринним світом своєї місцевості.

Таблиця 2

Результати відповідей студентів на питання про типи початкових шкіл

№ п/п	Варіанти відповідей	Кількість студентів (у %)
1.	Частково правильні відповіді:	59,9
	– навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок», малокомплектна початкова школа	5,3
	– малокомплектна початкова школа	14,4
	– малокомплектна початкова школа, загальноосвітня школа I ступеня	25,8
	– навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок», початкова школа	9,8
	– навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок», малокомплектна початкова школа, початкова школа	3,8
	– навчально-виховний комплекс «початкова школа – дитячий садок»	0,8
2.	Помилкові відповіді:	24,1
3.	Не дали відповіді	16

У частини студентів (49,3%) відповіді були помилковими:
– у сільській школі менше навантаження на вчителя;
– легше працювати;
– учителі вимагають менше знань від учнів;
– учитель ставиться до роботи з меншою відповідальністю;
– учитель працює за легшою навчальною програмою та ін.

Аналіз відповідей студентів на запитання цього блоку свідчить, що значна частина їх однобічно трактують поняття «сільська початкова школа», мають помилкові уявлення про відмінності між сільською і міською початковою школою, а також відмінності в роботі вчителя у цих школах.

Проаналізуємо відповіді студентів на запитання другого блоку. Узагальнені результати відповідей на запитання «Назвіть основні форми організації методичної роботи з учителями сільських початкових шкіл?» подані в діаграмі (рис. 2). 31% студентів не змогли відповісти на це запитання. Із тих, хто дали відповіді, 55% назвали семінари, 38,5% – методичні об’єднання вчителів, решта – конференції, відкриті уроки, «круглі столи», індивідуальні бесіди та ін. Хоча в практиці роботи переважають міжшкільні методичні об’єднання.

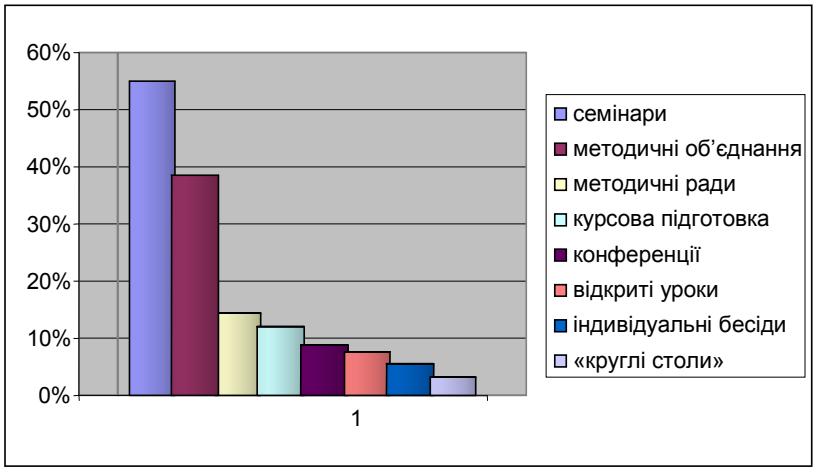


Рис. 2. Результати відповідей респондентів про основні форми організації методичної роботи з учителями сільських початкових шкіл.

Переважно правильно відповіли студенти на запитання анкети «Хто здійснює внутрішньошкільне керівництво і контроль в умовах сільської початкової школи?». 81,8% із них назвали директора школи (хоча в початковій школі, що налічує менше 50 учнів, ця посада називається завідуючий початковою школою). Крім того, студенти вказали, що цей контроль може здійснювати заступник директора з навчально-виховної роботи (45,5%), заступник директора з виховної роботи (3,8%), а окремі назвали методиста райметодкабінету, педагога-організатора, голову методичного об'єднання, представника від місцевих органів державної виконавчої влади (11,4%), хоча таких посад-управлінців практично немає в сільській початковій школі (як і в міській) (див. табл. 3).

Таблиця 3

Результати відповідей студентів на питання про здійснення внутрішньошкільного контролю і керівництва в умовах сільської початкової школи

Результати відповідей	Кількість студентів (у %)
Директор школи	81,1
Заступник директора з навчально-виховної роботи	45,5
Заступник директора з виховної роботи	3,8
Методист райво, місцеві органи державної виконавчої влади, педагог-організатор, голова методичного об'єднання	11,4

Студенти практично не змогли дати відповіді на запитання анкети «У який період навчального року доцільно організовувати курсову перепідготовку вчителів сільських початкових шкіл?». Тільки 17,4% із них дали правильну відповідь, вказавши, що найбільш доцільно проводити курсову перепідготовку для такої категорії вчителів улітку. 12% студентів не дали відповіді на це запитання, а решта дали відповідь неправильну.

На запитання анкети «Хто організовує і проводить атестацію вчителів сільських початкових шкіл?» 6% студентів взагалі не дали відповіді, а решта вказали неправильні відповіді (методичне об'єднання вчителів, райво, райметодкабінет, сам учитель, викладач ВНЗ тощо).

Тільки 26% студентів правильно відповіли на запитання анкети «Які особливості складання розкладу занять для класу-комплекту, в який входить перший клас?», а решта взагалі не дали відповіді (37%) і відповіли неправильно (37%). Для наочності ми подали дані у вигляді діаграми (рис. 3).

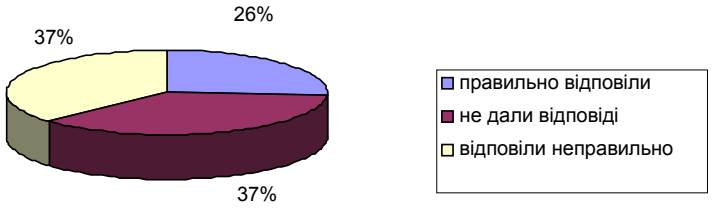


Рис. 3. Результати відповідей студентів на запитання про особливості складання розкладу для класу-комплекту.

Запитання анкети «За наявності якої кількості учнів у класі може бути організоване індивідуальне навчання учнів у сільській початковій школі?» переслідувало мету виявити обізнаність майбутніх учителів з можливостями організації індивідуального навчання. Узагальнені результати подано в діаграмі (рис. 4).

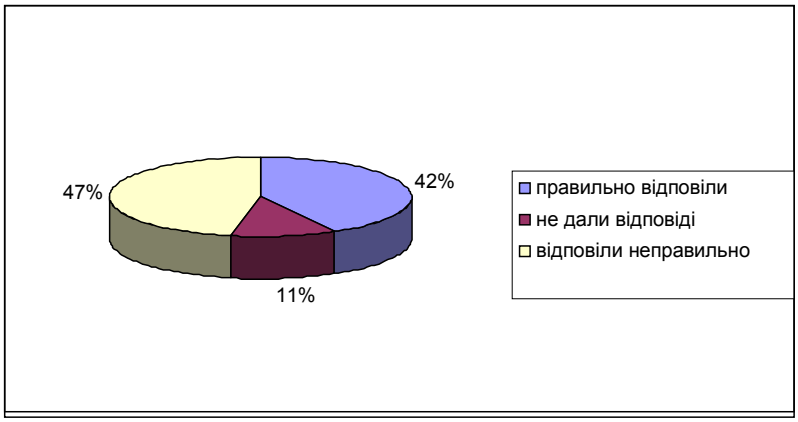


Рис. 4. Результати відповідей студентів на запитання «За наявності якої кількості учнів у класі може бути організоване індивідуальне навчання учнів у сільській початковій школі?».

Результати відповідей студентів на вищенаведене запитання такі: 42% студентів дали правильні відповіді, 11% – не дали відповіді, а решта 47% дали неправильні відповіді.

Таким чином, відповіді студентів на питання стосовно керівництва роботою сільської початкової школи дають підстави стверджувати, що рівень обізнаності їх з цими відомостями є загалом низьким.

Наступний блок запитань пов'язаний з організацією навчально-виховного процесу в сільській початковій школі та його навчально-методичним забезпеченням.

На запитання «Які особливості проведення уроку в умовах класу-комплекту?» 42,7% студентів не дали відповіді. Тільки 19,4% правильно відповіли (чергування етапів «самостійна робота» – «робота з учителем»). Решта студентів вказали на такі особливості: одночасно працює з усіма класами; використовує диференційовані завдання; враховує індивідуальні особливості учнів; багато матеріалу відводиться на самостійне опрацювання та ін., що є характерними для роботи у звичайному класі і не відображають специфіку роботи в класі-комплекті.

Більшість студентів (78,6%) не змогли дати відповіді на питання анкети «Які способи індивідуалізації навчальної роботи на уроці в умовах малочисельної сільської початкової школи?». Решта назвали окремі способи: додаткові завдання (9,6%), завдання на карточках (11,6%), диференційовані завдання (4,2%), використання альтернативних підручників (3,3%), а також індивідуальна робота з учнем (2,8%).

Результати відповідей на запитання «Які особливості організації занять з учнями, котрі навчаються за індивідуальною формою навчання?» показали, що студенти не володіють такими відомостями. 38,8% з них не дали відповіді на це запитання, відповіді 59,2% студентів були помилковими, тільки близько 2% студентів правильно відповіли.

Аналіз відповідей студентів на запитання «Які особливості організації виховної роботи в умовах сільської початкової школи?» показав, що студенти погано обізнані з цим питанням. 34% студентів не дали відповіді на поставлене запитання, 33% – дали неправильні відповіді, тільки 33% правильно відповіли (використовуються такі форми виховної роботи, як родинні свята, екскурсії в природу, ранки, ігри-змагання, конкурси, спортивні естафети, до виховної роботи залучаються батьки, немає позашкільних закладів та ін.).

На запитання «Які Ви прочитали навчальні посібники, де розкривається специфіка роботи сільської початкової школи?» 71,8% студентів не змогли дати відповіді. Решта назвали переважно журнали «Початкова школа», «Сільська початкова школа» (5,8%), окремі книжки – 22,4% студентів (О. Я. Савченко «Дидактика початкової школи»; С. П. Логачевська «Дійти до кожного учня»; В. О. Сухомлинський «Серце віддаю дітям»; З. М. Оношків «Основи школознавства»).

Аналіз відповідей студентів на запитання третього блоку дає підстави стверджувати, що дуже мала частина студентів (20–30%) знають про особливості організації навчально-виховного процесу в сільській початковій школі, а до організації занять за індивідуальною формою навчання практично не готові.

Недостатньо обізнані майбутні вчителі і з навчальними посібниками, в яких розкрито особливості організації навчально-виховного процесу в сільській початковій школі (хоча, на жаль, такої літератури є недостатньо).

З метою визначення інтересу студентів У курсу до проблем роботи сільської початкової школи на початку навчального року їм було запропоновано вибрати з переліку тему дипломної роботи. Із 15 тем 4 відображали специфіку роботи сільської початкової школи («Специфіка побудови уроків у класі-комплекті», «Особливості організації навчальної діяльності на уроці в умовах роботи сільської малочисельної початкової школи», «Індивідуалізація навчальної роботи з учнями початкових класів, що навчаються за індивідуальною формою навчання», «Організація виховної роботи з різновіковим колективом учнів в навчально-виховному комплексі «дитячий садок – початкова школа»).

Як видно з таблиці 4, тільки 4% студентів вибрали 2 теми дипломних робіт з проблем роботи сільської початкової школи. Це свідчить, що студенти відчувають труднощі в розкритті питань, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах такого типу

Таблиця 4

Результати вибору студентами тем дипломних робіт

№ п/п	Назва теми дипломної роботи	Кількість студентів, які вибрали дану тему (у %)
1.	Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках.	2
2.	Стимулювання навчальної діяльності молодших школярів.	6
3.	Формування пізнавальних інтересів у молодших школярів.	–
4.	Дидактичні умови використання наочності на уроках у початковій школі.	12
5.	Дидактичні особливості нестандартних уроків.	2
6.	Специфіка побудови уроків у класі-комплекті.	–
7.	Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності учнів початкових класів.	18 –
8.	Особливості організації навчальної діяльності на уроці в умовах роботи сільської малочисельної початкової школи.	
9.	Формування мислительних умінь в учнів початкових класів.	2
10.	Індивідуалізація навчальної роботи з учнями початкових класів, що навчаються за індивідуальною формою навчання.	2
11.	Дидактичні умови організації домашньої роботи в початкових класах.	4
12.	Формування в учнів початкових класів національної свідомості.	2
13.	Використання педагогіки народного календаря у вихованні учнів початкових класів	10
14.	Організація виховної роботи з різновіковим колективом учнів в навчально-виховному комплексі «дитячий садок-початкова школа».	2
15.	Умови успішного виховання дітей у сім'ї	38

Отже, аналіз результатів вивчення готовності майбутніх учителів до роботи в сільській початковій школі дає підстави стверджувати:

– несповна використовуються можливості суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін для ознайомлення студентів з краєзнавчими відомостями про свою місцевість;

– студенти погано обізнані з особливостями роботи в початковій школі сільської місцевості, в них низький рівень володіння відповідними вміннями і навичками організації навчально-виховного процесу в сільській початковій школі, а, відповідно, й низька мотивація до виконання цієї педагогічної діяльності.

Перспективи подальших пошуків у нашому дослідженні вбачаємо у розробці системи підготовки майбутніх учителів до роботи в сільській початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
2. Дьяченко М. И. Психологическая проблема готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
4. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

УДК 378.14

М. М. КОВТОНЮК

ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Досліджується фундаменталізація професійної педагогічної освіти. Пропонується системний підхід до цієї проблеми на рівні структурних і функціональних компонентів педагогічних систем різних порядків. Показано, що ретельний добір змістового, процесуального, управлінського блоків та блоку практичної підготовки майбутнього вчителя математики забезпечує розвиток педагогічної системи по одному з можливих атракторів з новими більш прогресивними структурами.

***Ключові слова**: концепція фундаменталізації професійної освіти майбутнього вчителя математики.*

М. М. КОВТОНЮК

ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Исследуется фундаментализация профессионального педагогического образования. Предлагается системный подход к этой проблеме на уровне структурных и функциональных компонентов педагогических систем разных порядков. Показано, что тщательный отбор содержательного, процессуального, управленческого блоков и блока практической подготовки будущего учителя математики обеспечивает развитие педагогической системы по одному из возможных аттракторов с новыми, более прогрессивными структурами.

***Ключевые слова**: концепция фундаментализации профессионального образования будущего учителя математики.*

M. M. KOVTONIUK

CONCEPT OF THE FUNDAMENTALIZATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

We investigate the fundamentalization of the professional pedagogical education. A systematic approach to the problem at the level of structural and functional components of the educational systems of different orders is proposed. The article determines that the careful selection of content, procedural, administrative blocks and the block of practical training of future mathematics teachers provides the development of the pedagogical system by one of the possible attractors with new advanced structures.

***Keywords**: concept of fundamentalization of the professional education of mathematics teachers*

Вчені нині з тривогою відзначають, що лавиноподібний потік актуальної наукової і навчальної інформації, яку потрібно засвоїти студенту у сучасних умовах, дедалі складніше відображати у навчальних програмах і реалізувати в практиці викладання. Вирішення цієї проблеми вбачається не за рахунок збільшення тривалості навчання, а за рахунок фундаменталізації професійної освіти.

У меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО «Фундаментальна (природничо-наукова і гуманістична) університетська освіта» (м. Москва, 1994 р.) звертається увага на те, що

ситуація, яка склалась у світі, виводить на необхідність створення нової парадигми освіти. Головними характеристиками такої парадигми мають стати фундаментальність, цілісність і спрямованість на інтереси особистості. Наголошується, що фундаментальна університетська освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення, має бути спрямованою на вирішення проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм «нового гуманізму» [5]. За умови фундаменталізації освіти фахівець зможе отримати не просто ґрунтовну спеціальну підготовку, а й необхідні для саморозвитку фундаментальні базові знання, сформовані в єдину світоглядну систему на основі сучасних уявлень про науку та її методи.

Проблема професійної підготовки вчителя, зокрема вчителя математики, була і є дуже актуальною. Особливу гостроту цій проблемі надають декілька обставин. По-перше, місце математики серед інших наук. Багато вчених світу відносять математику до метазнання. По-друге, місце математики як об'єкта майбутнього викладання серед низки інших навчальних предметів загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ). Математика вивчається в кожному класі у кожному півріччі і майже завжди з найбільшим щотижневим погодинним навантаженням (навіть, незважаючи на значне скорочення годин у ЗНЗ за останні 50 років). По-третє, своєрідне співвідношення між шкільною і педвузівською математикою: з одного боку, щоб випускник ЗНЗ міг успішно вивчати математику у педагогічному ВНЗ, він повинен добре знати шкільний курс математики; з іншого – курс математики у педагогічному ВНЗ вивчається насамперед для того, щоб його випускник міг успішно викладати (а отже, добре знати) шкільну математику.

Оновлення і зміни шкільного курсу математики відбуваються постійно, оскільки обсяг інформації змінюється кожних 3–5 років. Тож, якщо випускник педагогічного ВНЗ не буде поглиблювати свої знання, то через 5–10 років його рівень компетентності може виявитися недостатнім для успішної професійно-педагогічної діяльності. Забезпечення ефективності діяльності майбутнього вчителя математики можливе, якщо: 1) під час навчання в педагогічному ВНЗ він одержить значно більший обсяг знань, ніж потрібно на певний момент; 2) він привчений до самостійної роботи і самонавчання на основі цих фундаментальних знань, умінь і навичок.

Мета статті – здійснити аналіз фундаменталізації професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя математики та запропонувати педагогічні умови її реалізації.

Проблему фундаменталізації вищої освіти розглядають у наукових дослідженнях чимало українських і зарубіжних вчених (С. Гончаренко, Г. Дутка, С. Казанцев, В. Кінельов, Е. Лузік, Л. Онищук, Н. Садовніков, С. Семеріков, П. Сікорський і О. Горіна, А.Субетто, А. Суханов, В. Тестов та ін.). Розроблено різні концепції фундаменталізації професійної освіти спеціаліста: *технічної і технологічної* (А. Субетто, А. Суханов, С. Бєляєва, В. Кондратьєв, Е. Лузік, М. Чіталін); *юридичної* (С. Казанцев); *економічної* (Ж. Сайгітбаталов), Г. Дутка); *інформатичної* (І. Левченко, С. Семеріков); *педагогічної* (С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір).

На нашу думку, фундаменталізацію підготовки майбутнього вчителя математики варто розглядати у контексті педагогічної системи, що складається із структурних і функціональних компонентів. Кожна педагогічна система включає у себе підсистеми нижчого порядку, як от: «система освіти ⇨ університет ⇨ інститут (факультет) ⇨ кафедра ⇨ курс ⇨ навчальна дисципліна». Наприклад, цілі педагогічної системи та умови їх реалізації визначаються не тільки у межах конкретної системи, а розглядаються у зв'язку з більшими системами або системою освіти держави загалом.

Освітні системи як складова соціальних систем є складними, динамічними, керованими, характеризуються певними властивостями:

- складові системи перебувають у взаємозв'язках і взаємодіях одна з іншою і з системою загалом; характер взаємозв'язків і взаємодій між складовими системи та кількість таких складових багато в чому визначають складність системи як її загальної характеристики;
- взаємодії і взаємозв'язки між складовими системи приводять до системного ефекту, коли результат функціонування системи загалом не відповідає простій сумі результатів функціонування складових. Звідси випливає, що оптимальне функціонування складових ще не гарантує оптимальності функціонування системи загалом;
- компоненти системи й система загалом взаємодіють з навколишнім середовищем, різні можливості такої взаємодії в ідеалі виокремлюють відкриті й закриті системи;

• функціонування складової системи залежить від функціонування інших складових та системи загалом;

• складність системи залежить також від усталеності, стійкості й мінливості складових системи та зв'язків між ними [1].

Водночас освітні системи здатні до саморозвитку, самореалізації та здійснення перетворювальних і відтворювальних процесів з навколишнім середовищем та іншими системами.

Деякі вчені розглядають педагогічні системи з позицій теорії хаосу і синергетики. На думку В. Андрущенка, І. Добронравової, І. Єршової-Бабенко, В. Кременя, В. Лутая, В. Цикіна та інших вчених, уведення в сучасну педагогічну науку категорії хаосу є одним із найважливіших здобутків синергетичної методології.

С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір нестійкість у педагогічному процесі з позицій синергетики розглядають як його можливі й природні ситуації. Саме у нестійкому стані порівняно зі стійким педагогічний процес набуває зовсім нових властивостей. Синергетика розглядає нестійкий стан педагогічного процесу як передумову порушення старих його структур і виникнення нових дисипативних структур. У стані нестійкості навіть незначні впливи можуть істотно змінити педагогічний процес, тому педагогічні впливи в станах нестійкості педагогічного процесу мають бути особливо виваженими й цілеспрямованими [2, с. 6].

Розвиток педагогічної системи може йти адаптивним і біфуркаційним шляхами. У випадку адаптивного типу розвитку відбувається адаптація педагогічної системи до змін зовнішнього і внутрішнього середовища при збереженні характеру функціональної системи (відносно стійкий стан) (рис. 1), який Т. Давиденко схарактеризував як прогресивно підсилювану самоорієнтацію на збереження структури освітнього процесу. При цьому «зміна умов зовнішнього і внутрішнього середовища за межами адаптивних можливостей спричиняє докорінні зміни її суттєвих можливостей і злам гомеостазу системи» [3, с. 39].

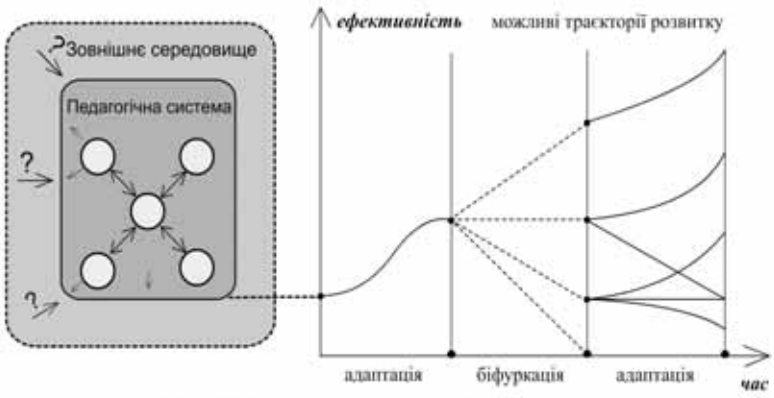


Рис.1 Розвиток педагогічних систем

Після накопичення незначних, на перший погляд, змін у зовнішньому середовищі і всередині педагогічної системи (змінюються студенти, викладачі, підручники, форми і засоби навчання, організаційні компоненти тощо) відбувається різка зміна властивостей педагогічної системи, тобто система переходить у новий якісний стан, який називають біфуркаційним (нестійкий стан).

Біфуркаційний розвиток освітньої системи здійснюється у мінливому зовнішньому середовищі за максимально ефективного використання (або невикористання) можливостей внутрішнього середовища і ресурсів. Для нього характерна нестійкість і значна множина можливих траєкторій розвитку освітньої системи (атракторів) [3].

У точці біфуркації розвиток педагогічної системи може йти декількома можливими траєкторіями (або система лишається на тому ж рівні розвитку, або прогресує, або регресує). «З погляду синергетики розвиток педагогічного процесу – це не вибір між стійкістю і нестійкістю, а вибір одного із можливих нестійких станів, перехід у відносно стійкий стан з тим, щоб знову через нову нестійкість отримати новий імпульс розвитку як набуття нових можливостей для виконання старих і нових функцій педагогічного процесу» [2, с. 9].

Під фундаменталізацією професійної підготовки майбутнього вчителя ми розуміємо ретельний добір змістового, процесуального, управлінського блоків, блоку практичної підготовки, формування особистісних якостей керівника, викладача і студента, який дозволить цілеспрямованими впливами спрямувати розвиток педагогічної системи на один з атракторів

(можливу траєкторію розвитку), що й приведе систему до певного стійкого стану з новими прогресивнішими структурами.

Безпосередньо професійна підготовка майбутнього вчителя математики здійснюється в педагогічній системі «університет», яка включає підсистеми нижчого рангу: «факультет (інститут)», «спеціальність», «кафедра», «навчальна дисципліна».

Фундаментальна професійна освіта забезпечує основи професійної і загальної культури фахівця, які реалізуються у його гуманітарній і професійній діяльності. На рівні педагогічних систем «університет» і «факультет» визначається стратегія підготовки майбутнього вчителя (через цілі, проектувальні, конструктивні, контрольно-регулювальні, оцінно-результативні, організаційні компоненти тощо), формується зміст професійної освіти (навчальні плани спеціальності, навчальні програми кожної дисципліни), відбір викладачів і студентів (рис. 2). Проаналізуємо частину структурних і функціональних компонентів педагогічних систем «університет» і «факультет».

Проблема цілей (цілепокладання) професійної підготовки є однією з найважливіших як для визначення змісту навчання (у т. ч. фундаменталізації змісту навчання) і планування процесу, так і для перевірки оволодіння навчальним матеріалом. Методологічними основами цілепокладання (постановка суспільно і особистісно значущих цілей освіти) у ВНЗ є державні замовлення, освітні стандарти і результати маркетингових досліджень потреб у спеціалістах з вищою освітою [7, с. 120].

На рівні цілепокладання необхідно не лише передбачати бажаний результат освітньої діяльності, а й уявляти цілі у вигляді якомога більш конкретної, ієрархізованої системи з дуже чіткими (такими, що в принципі діагностуються) показниками, які дозволяють у потрібний момент включити механізм стандартизації і діагностики. Розглянемо ієрархію цілей сучасної професійної педагогічної підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Ієрархія цілей професійно-педагогічної освіти

№	Цілі	Характеристика	Основне завдання
1.	Глобальні цілі (ПС – освітня система держави).	Модель особистості майбутнього фахівця описується в Державних освітніх стандартах і є логічно упорядкованою кількістю вимог до компетентності фахівця. Загальна мета освіти – формування професійних і особистісних якостей випускника ВНЗ.	Діагностика якостей педагогічних технологій, тобто стандартизація рівня професійних і особистісних якостей випускника ВНЗ.
2.	Цілі на етапах підготовки фахівця (ПС – університет, факультет).	Поділ загальної мети на частини, що характеризують поетапний процес формування (навчання і виховання) особистості в часі (навчальні плани, навчальні програми дисциплін для конкретної спеціальності тощо).	Поточний контроль за якістю підготовки фахівця.
3.	Цілі вивчення навчальних дисциплін (ПС – кафедра, навчальна дисципліна).	Розробка педагогічних технологій для досягнення загальної мети, проведення навчально-дослідницької і науково-дослідної діяльності студента, педагогічних практик тощо.	Оперативний контроль – засвоєння знань, поведінка студентів.

Фундаментальні цілі освіти відображають універсальні здібності людини: навчити здобувати знання (навчити вчитися), навчити працювати і заробляти (навчання для праці), навчити жити (навчання для існування). Фундаменталізація цілей означає виокремлення із множини сформульованих в освіті цілей і завдань: головних, основних, які не суперечать інтелектуальному і духовному розвитку людини і суспільства і зберігають свою значущість протягом тривалого часу.

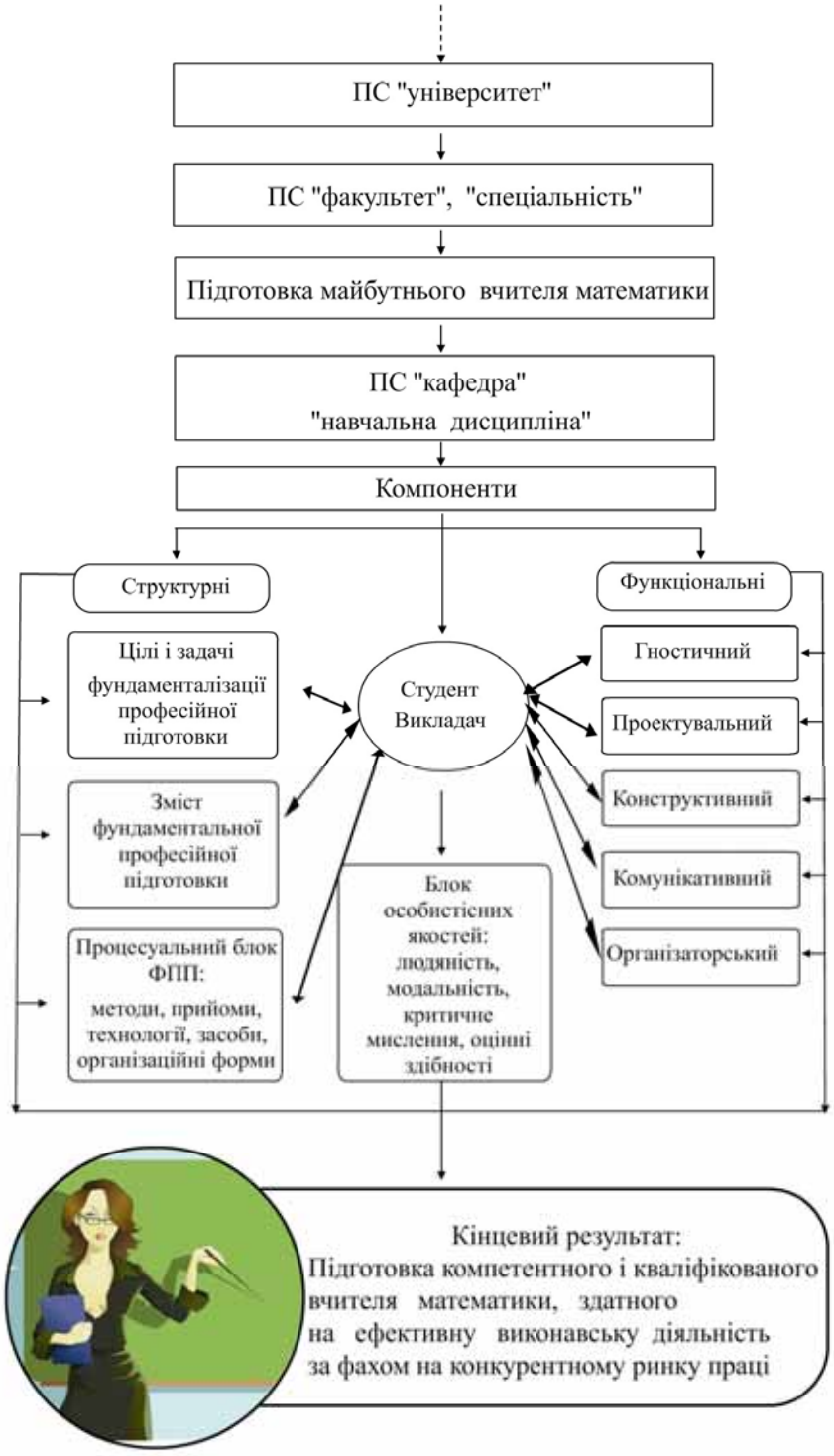


Рис. 2. Модель фундаменталізації педагогічних систем "кафедра", "навчальна дисципліна"

У педагогіці одним із способів уніфікованого опису цілей навчання є компетентнісний підхід до опису моделі фахівця. Ознака компетенції – її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії). Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, критеріїв і

вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства. Осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенцій і компетентностей, розроблення вимог до компетенцій і їх вимірювання відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених (Д. Равен, А. Хуторський, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачьова та ін.).

Однією з важливих цілей підготовки сучасного висококваліфікованого вчителя математики є забезпечення випускникові ВНЗ на основі прогностичного підходу конкурентоспроможності на ринку праці, тобто здатності витримувати конкуренцію порівняно з випускниками інших навчальних закладів. З цією метою у педагогічних ВНЗ варто впроваджувати так зване паралельне навчання, коли майбутній учитель математики, починаючи з II–III курсу, зможе одержати додатково іншу кваліфікацію (наприклад, учитель фізики, хімії, біології, іноземної мови тощо). Конкурентоспроможний випускник має володіти такими фундаментальними характеристиками: високий рівень загальної освіти, загальної культури; широка інформаційна загальноосвітня, загальнонаукова, комп'ютерна, психологічна, педагогічна підготовка у поєднанні з глибокими вузькопрофесійними, вузькопрофільними знаннями.

Конкурентоспроможному фахівцеві необхідне вміння працювати як одному, так і в групі, в умовах колективних форм організації праці, отже – бути комунікабельним і професійно мобільним [8, с. 70–71].

Охарактеризуємо склад фундаментального змісту освіти. На нашу думку, неправильно зводити фундаментальну освіту лише до навчання фундаментальним наукам. Не можна механічно збільшити обсяг, глибину і складність вивчення фундаментальних дисциплін, вважаючи, що цим буде посилено фундамент освіти. І навіть виокремлення фундаментальних основ у конкретних дисциплінах, що вивчаються у педагогічному ВНЗ, не є повною реалізацією фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя математики. Наприклад, визначивши фундаментальні поняття у математичних, психолого-педагогічних, методичних і соціально-гуманітарних дисциплінах, не можна однозначно сказати, що сума цих знань буде фундаментальною у професійній освіті фахівця. Зрештою, фундаментальність у науці і фундаментальність в освіті не є тотожними. Не всі знання, фундаментальні для освіти, є фундаментальними в науці, і далеко не всі наукові знання можна використати як фундаментальні в освіті. Хоча перетин, звісно є. Тому, на нашу думку, у підготовці майбутнього вчителя математики доцільно вести розмову не лише про фундаментальні знання, а про фундаментальні освітні знання (зміст).

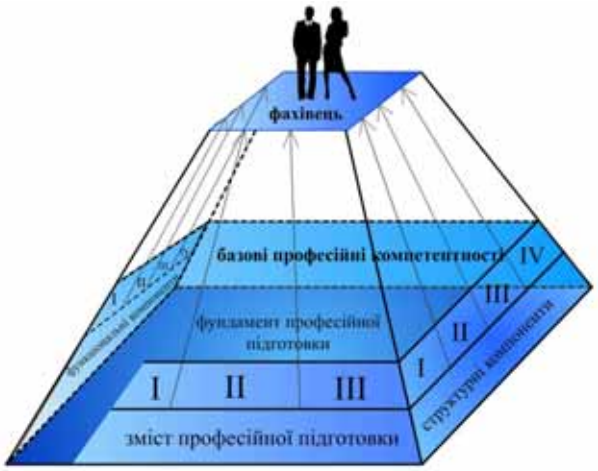


Рис. 3. Просторова модель змісту професійної підготовки (педагогічна система - університет)

Фундаментальні освітні знання розуміємо як знання найбільш важливі й основоположні для людини й її майбутньої професійної діяльності, що становлять ядро інваріантних методологічно важливих знань особистості і забезпечують потенціал її професійної адаптивності. Крім того, ці знання (як і фундаментальні наукові знання) відносні. Вони можуть бути лише фундаментальними для нинішнього уявлення про світ, для сьогоднішніх потреб і розвитку людини і не фундаментальними завтра. Разом з тим фундаментальні знання складають найціннішу і найбільш довготривалу частину освіти.

Зміст професійної освіти включає в себе фундаментальні знання (фронтальна частина рис. 3), тобто гуманітарну і соціальну підготовку (загальні знання) (I), природничо-наукову і фундаментальну підготовку (природничі і математичні знання, знання української і іноземних мов) (II), і власне професійно-практичну підготовку (психолого-педагогічні і методичні знання) (III); способи діяльності (уміння), особистісні якості і духовні цінності

(бічна частина рисунка 3). А фундаментальний зміст професійної освіти є інтеграцією фундаментального змісту всіх трьох вищевказаних підготовок.

Зміст гуманітарної і соціальної підготовки (дисципліни «Історія України», «Історія української культури», «Фізичне виховання», «Правознавство», «Політологія», «Мультимедійні засоби навчання») розуміємо як систему загальнонаукових компетенцій, спрямованих на засвоєння соціального досвіду: розумовий і фізичний розвиток, формування моральних орієнтирів тощо.

Зміст природничо-наукової і фундаментальної підготовки трактується як система знань, умінь і навичок (базових предметних компетенцій) у майбутній науково-дослідній і навчально-методичній діяльності вчителя математики. До цієї частини підготовки А. Субетто відносить: *філософію*, *мови* (у нашому випадку – українську й іноземні), *математику* (аналітичну геометрію, диференціальну геометрію і топологію, конструктивну геометрію, основи геометрії, математичний аналіз, комплексний аналіз, диференціальні рівняння, лінійну алгебру, алгебру і теорію чисел, основи алгебри, дискретну математику, теорію ймовірностей і математичну статистику, елементарну математику), *інформатику* (методи обчислень, комп'ютерне моделювання в математиці, практику роботи на комп'ютерах, спеціальну інформатику), *фізику* (загальну і теоретичну), основи екології, *економічні науки* (економіку підприємств, економічні теорії, макро- і мікроекономіку)).

Фундаментальна математична підготовка майбутнього вчителя забезпечує йому дійові математичні знання в межах, що виходять далеко за рамки шкільного курсу математики, і універсальність в оволодінні ним різноманітними математичними навчальними предметами у школі, ця фундаментальність є не метою, а засобом підготовки учителя, а тому має бути узгоджена з потребами майбутньої професії. Це положення О. Мордкович назвав *принципом фундаментальності* [6].

Зміст професійно-практичної підготовки (дисципліни: «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання математики в ЗОШ II–III ступенів», «Практикум з розв'язування задач», «Технології навчання математики», «Пропедевтична, інструктивно-методична і педагогічна практики» розуміємо як систему спеціальних компетентностей, що дозволяють здійснювати професійну педагогічну діяльність.

Навчальна і наукова інформація, що реалізується через навчальні дисципліни, є системотвірним чинником фундаменталізації професійної освіти. Екстенсивно-інформаційне навчання, яке нині переважає у більшості педагогічних ВНЗ України, має бути замінено на інтенсивно-фундаментальне. «Стиск» інформації можливий за рахунок ретельного відбору дисциплін та їх «фундаментального ядра» у навчальних планах і програмах, а також урахування міждисциплінарних зв'язків та постдисциплінарного синтезу. Отже, мова йде насамперед про проектування навчальних дисциплін планів, спеціальностей, форм, методів і засобів навчання тощо, а також створення якісних сучасних навчальних посібників і підручників: самовчителів (у т. ч. електронних), веб-ресурсів, організаторів навчального процесу для студентів і викладачів.

Проблема відбору фундаментального змісту професійної освіти передбачає розгляд питання про критерії такого відбору. Критерії ми формуємо на основі принципів конструювання змісту професійної освіти, запропоновані В. Краєвським і доповнені П. Підкасистим: відповідність змісту освіти в усіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання основним вимогам розвиваючого гуманістичного демократичного суспільства; врахування єдності змістової і процесуальної складових навчання в процесі формування та конструювання змісту навчального матеріалу; структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку і становлення студента, що передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонію компонентів змісту освіти.

У науково-методичній літературі зустрічається певна класифікація критеріїв відбору фундаментального змісту освіти: цілісність, ґрунтовність, науковість, важливість, теоретичність, методологічність, гуманістичність, міцність, тривалість, необхідність, корисність, академічна мобільність, багатофункціональність, універсалізм, інваріантність, базовість для прикладних знань тощо, які перегукуються із загальнодидактичними та специфічними принципами навчання.

Ми вважаємо за доцільне критерії відбору фундаментального змісту поділити на три групи: *внутрішні, зовнішні і міждисциплінарних зв'язків.*

До внутрішніх критеріїв відносимо:

- критерій високої наукової і практичної значущості змісту освітнього матеріалу, який включається в кожну, окремо взяту, навчальну дисципліну і систему навчальних дисциплін, які вивчаються у педагогічному ВНЗ;
- критерій участі студентів у навчальній і науковій дослідницькій діяльності з певної дисципліни;
- критерій відповідності обсягу змісту наявному часу на вивчення даної дисципліни.
- До зовнішніх критеріїв відносимо:
- критерій затребуваності людиною, суспільством та цивілізацією загалом;
- критерій врахування міжнародного досвіду побудови змісту професійної підготовки вчителя математики;
- критерій відповідності змісту наявній навчально-методичній і матеріальній базі ВНЗ.
- До критеріїв міждисциплінарних зв'язків (універсальності та широти застосування) відносимо*:*
- критерій зв'язку навчальної дисципліни у підготовці майбутнього вчителя математики з відповідною навчальною дисципліною у ЗОШ;
- критерій зв'язку навчальної дисципліни з іншими математичними, природничо-науковими, соціально-гуманітарними, професійними дисциплінами.

Математичні дисципліни: «Алгебра», «Геометрія», «Математичний аналіз», «Диференціальні рівняння», «Теорія ймовірностей і математична статистика», «Функціональний аналіз» узгоджуються з внутрішніми і зовнішніми критеріями, а також вивчаються в ЗОШ (звичайно, на більш елементарному рівні) і безпосередньо пов'язані з елементарною математикою, методикою викладання математики, психолого-педагогічними (математичні методи в педагогіці і психології) та природничо-науковими дисциплінами.

Проаналізуємо фундаменталізацію професійної підготовки на рівні педагогічних систем «навчальна дисципліна» та «кафедра» (рис. 2).

Основні компоненти в системах «навчальна дисципліна», «кафедра» ми також розглядаємо відповідно до класифікації Н. Кузьміної як структурні і функціональні і виокремлюємо структурні компоненти «викладач», «студент», які перебувають між собою в суб'єкт-об'єктних або суб'єкт-суб'єктних відносинах через інші структурні і функціональні компоненти.

Студенти і викладачі є суб'єктами освітнього процесу, вони ж реалізують своє право на свободу викладання, навчання і дослідження. Н. Кочубей зауважує, що своєрідність і небезпека нинішньої кризи полягають у тому, що коли середовище, тобто людська культура загалом і культура кожної окремої людини залишаться незмінними, то люди навряд чи зможуть вижити в тому середовищі, яке самі ж створили. Вихід один – спробувати змінити самих себе, свій стиль мислення і таким чином вплинути на процеси соціальної самоорганізації [4]. Тобто треба в свідомості кожного студента сформувати так званий нелінійний стиль мислення, що характеризується як мислення інноваційне, багатоваріантне і можливісне. Адже вчителем може бути насамперед людина, котра вміє оригінально, творчо мислити, яскраво та тонко відчувати і вміє передати це вміння іншим. Тому ми обов'язково визначаємо у функціональних компонентах (гностичному, проектувальному, комунікативному, конструктивному, організаторському) фундаментальну складову.

Осмислення всіх складових фундаментальної професійної підготовки майбутнього вчителя математики можна схарактеризувати як фундаментальний освітній простір (термін С. Казанцева).

Фундаменталізація природничо-наукової та професійної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ визначається певними організаційно-педагогічними умовами: 1) посилення у змісті абстрактних, теоретичних, прогностичних, проектних компонентів загальнонаукового знання; 2) проектування педагогічних систем, які забезпечують фундаменталізацію дисциплін природничо-наукової та фундаментальної, професійної та практичної підготовки, узагальнено й адекватно відображають фундаментальні ідеї, логіку і структуру відповідних наук із сучасних позицій; 3) цілеспрямована структурно-змістова перебудова навчальних дисциплін до рівня

фундаментальних; 4) забезпечення цілісності професійної освіти шляхом міждисциплінарних зв'язків та постдисциплінарного синтезу; 5) конструювання і моделювання математичних об'єктів як методологічної основи розробки технології навчання; 6) проектування інноваційних технологій навчання та систем управління якістю навчання; 7) впровадження навчально-методичних комплексів (НМК) і електронних НМК, використання Інтернет-ресурсів для дидактичної та методичної підтримки НМК дисципліни, 8) організація навчально-дослідницької діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2007. – № 3 (45). – С. 2–8.
2. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес /С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. –2008. – № 4(50). –С. 2–9.
3. Козлова О. Адаптивний та біфуркацій ний розвиток освітніх систем / О. Козлова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 59–64.
4. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація / Н. Кочубей // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 70–75.
5. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994 – № 4. – С. 4–6.
6. Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. Г. Мордкович. – М.: АПН СССР, 1987. – 355 с.
7. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Моторіна. – Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 512 с.
8. Педагогіка вищої школи: підручник: за ред. Д. В. Чернілевського / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький та ін. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

УДК 378.013

О. В. ШУКАТКА

КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В КОНТЕКСТІ МОДЕЛІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ НА ЗАСАДАХ АКСІОЛОГІЇ

Окреслено структурні компоненти, визначено основні критерії та показники сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів за трьома рівнями. Розроблено модель, в якій відображені основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованих процесів формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів на засадах аксіологічного підходу.

Ключові слова: *критерії, компоненти, показники, рівні, економісти, модель, здоров'язбережувальна компетентність.*

О. В. ШУКАТКА

КОМПОНЕНТЫ И УРОВНИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ НА ОСНОВАХ АКСИОЛОГИИ

Указаны структурные компоненты, определены основные критерии и показатели сформированности здоровьесберегающей компетентности будущих экономистов за тремя уровнями. Разработана модель, в которой отображены основные признаки, структурно-функциональные и причинно-следственные связи между элементами анализируемых процессов формирования здоровьесберегающей компетентности будущих экономистов на основе аксиологического подхода.

Ключевые слова*: критерии, компоненты, показатели, уровни, экономисты, модель, здоровьесберегающая компетентность.*

O. V. SHUKATKA

COMPONENTS AND LEVELS OF THE HEALTHPRESERVATION COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS IN TERMS OF THE FORMATION MODEL ON THE BASIS OF THE AXYOLOGICAL APPROACH

The article develops the idea and definition of the main structural components, the main criteria and indices of the healthpreservation competence of the future economists according to three levels. The model which contains the main indications, structural, functional and consequential relations between the elements of the analysed processes of the healthpreservation competence formation of the future economists on the basis of axyological approach is presented.

***Keywords**: criteria, components, indices, levels, economists, model, healthpreservation competence.*

Реалії сьогодення засвідчують, що в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я підростаючого покоління – майже 60% юнаків та дівчат мають низький рівень фізичного розвитку і здоров'я. Тому проблема збереження здоров'я відображена в багатьох державних документах: Основах законодавства України про охорону здоров'я, Концепції розвитку охорони здоров'я населення України, Концепції освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини», Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту та ін.

У ході аналізу сучасних педагогічних досліджень встановлено, що особлива увага науковців приділяється теоретичним і практичним аспектам формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки студентів у вищій школі (Н. Башавець [1], В. Бобрицька [2], Д. Воронін [4], Н. Соловйова [6] та ін.). Однак кожне дослідження має певну специфіку, що обумовлюється напрямом професійної підготовки студентів [1; 2], засобами формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців [4], компонентним складом, критеріями і показниками сформованості цього феномена.

Метою статті є конкретизація компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів.

На основі аналізу ключових освітніх компетентностей і з метою цілеспрямованого формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів визначені наступні її структурні компоненти.

1. *Компетентності ціннісно-смислової орієнтації (мотиваційно-аксіологічна складова),* які пов'язані з мотивацією здорового способу життя, сформованими інтересами, потребами та ціннісними орієнтирами студента щодо здоров'язбереження на основі вміння визначати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення з метою визначення індивідуальної освітньої траєкторії для реалізації власної програми збереження здоров'я.

2. *Когнітивні компетентності (когнітивна складова),* що виявляються у розширенні та структуризації накопичених знань валеологічного спрямування (валеограмотність) та фізичної культури. Вони визначаються рівнем поінформованості та обізнаності майбутнього економіста з таких питань:

– наукових засад соціальних, суспільних, екологічних явищ і традицій стосовно безпеки життєдіяльності та збереження здоров'я людини;

– основ здорового способу життя особистості й ефективних способів здоров'язберігаючої діяльності;

– розширення знань з питань збереження здоров'я та впливу на нього негативних факторів (зовнішнього середовища, способу життя, здоров'яруйнівних чинників у професійній діяльності економіста);

– духовно-етичних і культурологічних компетентностей у побутовій і культурно-дозвільній сфері (наприклад, дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни; фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя й організації вільного часу тощо).

3. *Навчально-пізнавальні компетентності (гносеологічна складова),* що є сукупністю компетенцій студента у сфері навчальної, репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності, за допомого якої:

– формуються наукові знання і вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, співвіднесену з реальними способами збереження здоров'я;

– відбувається постановка пізнавальних завдань збереження здоров'я та нестандартного вирішення проблемних ситуацій щодо вибору здорового способу життя, реалізується інтелектуальна активність для здоров'язберігаючої діяльності;

– формуються креативні навички організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки здоров'язберігаючої діяльності;

– набувається продуктивний досвід, що демонструє здатність майбутнього економіста застосовувати отримані знання та вміння у сфері збереження здоров'я;

– здійснюється дослідницько-експериментальна діяльність у моделюванні й використанні різних форм і методів збереження здоров'я.

4. *Комунікативні компетентності (соціально-комунікативна складова)*, які об'єднують знання способів і наявність практики взаємодії з оточуючими, кроскультурного спілкування з метою обміну інформацією з питань збереження здоров'я та здорового способу життя для створення власної моделі здоров'язберігаючої діяльності майбутнього економіста; соціальна мобільність в організації здорового способу життя.

5. *Професійно-діяльнісна здоров'язберігаюча компетентність (операційно-технологічна складова).* У світлі нашого дослідження цей вид компетентності означає:

– виявлення функціональної грамотності та досвіду здоров'язбереження в ситуаціях професійної діяльності майбутнього економіста, котрий піклується про своє здоров'я й опановує необхідні для життя в сучасному суспільстві навички здоров'язберігаючої активності;

– професійно-прикладну фізичну підготовку з урахуванням здоров'язберігаючої діяльності;

– орієнтацію в різних видах здоров'язберігаючої діяльності, її планування, проектування, моделювання, прогнозування у зв'язку з майбутньою професійною діяльністю економіста;

– оволодіння новими способами рухової активності та фізкультурно-оздоровчої діяльності, щоб запобігти виникненню професійних захворювань та зміцнити власне здоров'я.

6. *Компетентність особисто-поведінкового самовдосконалення (поведінкова складова)*, яка спрямована на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку майбутнього економіста, емоційної саморегуляції і самопідтримки, що відображається в таких діях студентів:

– безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистих якостей, формуванні культури здоров'я і здорового способу життя (правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, внутрішня екологічна культура, валеологічне мислення, комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особи);

– виявленні впевненості у собі стосовно здоров'язберігаючої діяльності;

– розумінні сенсу здорового способу життя.

Таким чином, комплексне формування всіх компонентів здоров'язберігаючої компетентності студента відіграє метапредметну багатофункціональну роль, що виявлятиметься не тільки в процесі здобуття вищої освіти, а й у майбутній професійній діяльності економіста і його особистому житті.

Критеріями визначення здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів визначені:

- сформованість мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності на засадах сформованих ціннісних орієнтацій;
- валеограмотність майбутніх економістів;
- рівень професійно-прикладної фізичної підготовки студентів з використанням комплексу спеціально розроблених вправ спрямованих на профілактику професійних захворювань для формування валеоготовності майбутніх економістів;
- вміння організовувати самостійну роботу для здоров'язбережувальної діяльності.

З метою визначення сформованості здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів встановлено три рівні (високий, середній і низький), в яких відображено показники кожного її компонента.

Високий рівень здоров'язберігаючої компетентності характеризується такими показниками:

– у студента наявний високий рівень сформованості мотивів здорового способу життя; ціннісне відношення до власного здоров'я виявляється в наявності індивідуальної програми збереження здоров'я, що розроблена за допомогою фахівців-тренерів і реалізується шляхом активної фізичної підготовки не тільки на заняттях фізичного виховання, а й завдяки участі у спортивних секціях, в активних самостійних заняттях фізичними вправами;

– студент володіє достатнім багажем накопичених знань валеологічного спрямування та фізичної культури; виявляє високий рівень поінформованості та обізнаності з наукових засад соціальних, суспільних, екологічних явищ і традицій стосовно збереження здоров'я людини й основ здорового способу життя особистості, ефективних способів здоров'язберігаючої діяльності, що є показником високого рівня валеограмотності майбутнього економіста;

– гносеологічна складова високого рівня здоров'язберігаючої компетентності майбутнього економіста визначається всебічними знаннями реальних способів здоров'язбереження, що зумовлюється активними пошуками інформації з вирішення проблемних ситуацій стосовно вибору здорового способу життя (активна участь у соціально-психологічних тренінгах з питань безпеки життєдіяльності, систематичне читання валеологічної літератури з проблем збереження здоров'я, пошуки й аналіз різних програм фізичного вдосконалення, здорового харчування тощо);

– у студента сформований творчий підхід до визначення мети активного фізичного навантаження з урахуванням професійно-прикладної фізичної підготовки; здійснюється планування, дослідницько-експериментальна діяльність стосовно наукового підходу до моделювання та використання різних форм і методів здоров'язбереження;

– студент проводить систематичний аналіз і самооцінку власної здоров'язберігаючої діяльності, виявляє здатність самостійно застосовувати отримані валеологічні знання та вміння з практики цільового використання фізичних навантажень у напрямі збереження здоров'я;

– одним із напрямів активного міжкультурного спілкування є обмін інформацією з питань збереження здоров'я та здорового способу життя з метою створення власної моделі здоров'язберігаючої діяльності;

– студент добре орієнтується в різних видах здоров'язберігаючої діяльності, бере активну участь у соціальних акціях в організації здорового способу життя (забігах, кросах, змаганнях тощо);

– у змодельованих ситуаціях професійної діяльності майбутнього економіста студент виявляє високий рівень функціональної грамотності з використання фізичної активності та навичок здоров'язберігаючої активності;

– усвідомлюючи певні негативні впливи особливостей професійної діяльності майбутніх економістів, студент планує, проектує, моделює, прогнозує власний професійний розвиток з урахуванням здоров'язберігаючої діяльності;

– студент виявляє прагнення до особисто-поведінкового самовдосконалення стосовно збереження здоров'я, демонструючи комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності (категорично негативне ставлення до паління, вживання алкоголю та психотропних речовин) й активним здоров'язберігаючим спрямуванням на основі турботи про власне здоров'я, що чітко визначає сенс здорового способу життя майбутнього економіста.

Середній рівень здоров'язберігаючої компетентності характеризується такими показниками:

- у студента не визначені чіткі мотиви здорового способу життя;
- у нього немає індивідуальної програми збереження здоров'я, що свідчить про недостатню сформованість ціннісного ставлення до власного здоров'я;
- хоча такий студент сумлінно ставиться до фізичної підготовки на заняттях фізичного виховання, однак він лише кілька разів буває у тренажерному залі й періодично (безсистемно) займається фізичними вправами самостійно;

• студент має несистематизовані знання валеологічного спрямування, визначається середнім рівнем обізнаності з питань традицій стосовно здорового способу життя особистості та деяких способів здоров'язберігаючої діяльності (загартовування, водні процедури, аеробіка);

• періодично цікавиться інформацією з питань здорового способу життя (читає популярну літературу стосовно здорового харчування, активного відпочинку тощо);

• епізодичне активне фізичне навантаження (туристичні походи, плавання, спортивні ігри) призводить до незадоволення його наслідками (наприклад, виникнення больових явищ у м'язах) та періодично спонукає студента до планування систематичного використання різних форм і методів збереження здоров'я, хоча, здебільшого, ці плани реалізуються протягом 1–2 тижнів, що не сприяє упровадженню систематичної практики цільового використання фізичних навантажень стосовно збереження здоров'я, аналізу та самооцінки власної здоров'язберігаючої діяльності;

• інформація з питань збереження здоров'я, якою цікавиться студент, обмежується лише популярними дієтами;

• проблема створення власної моделі здоров'язберігаючої діяльності майбутнього економіста не є предметом роздумів студента;

• студент епізодично бере участь у соціальних акціях з організації здорового способу життя (забігах, кросах, змаганнях тощо);

• функціональна професійно-прикладна валеологічна грамотність щодо прояву здоров'язберігаючої активності у фаховій діяльності потребує вдосконалення і систематизації;

• студент не пов'язує власний професійний розвиток із здоров'язберігаючою діяльністю;

• усвідомлюючи певні негативні впливи особливостей професійної діяльності економістів, студент сподівається на те, що зможе «поправити» своє здоров'я за допомогою санаторіїв та щорічного відпочинку в майбутньому;

• самовдосконалення цієї групи студентів стосовно збереження здоров'я обмежується лояльним ставленням до паління та епізодичним вживанням алкоголю, категоричним запереченням використання психотропних наркотичних речовин;

• здоров'язбережувальна діяльність не визначається сенсом способу життя майбутнього економіста.

Низький рівень здоров'язберігаючої компетентності майбутнього економіста має такі ознаки:

– у студента відсутні мотиви здорового способу життя і ціннісне ставлення до власного здоров'я;

– заняття з фізичного виховання студенти здебільшого пропускають, не вважаючи їх необхідними для отримання фахової кваліфікації; вони лише кілька разів відвідують спортивні секції чи інші заклади для фізичного вдосконалення організму;

– підготовку з дисциплін валеологічного спрямування та фізичного виховання студенти вважають чимось другорядним порівняно з вивченням фахових дисциплін;

– студенти не цікавляться інформацією про наукові засади соціальних, суспільних, екологічних явищ і традицій стосовно збереження здоров'я людини й основ здорового способу життя особистості, ефективних способів здоров'язбережувальної діяльності, відтак виявляють низький рівень валеограмотності;

– знання реальних способів збереження здоров'я обмежуються рекомендаціями лікарів з питань лікування хвороб;

– участь у соціально-психологічних тренінгах з проблем безпеки життєдіяльності обмежується роллю пасивно-іронічного спостерігача;

– студент ніколи не проводить аналізу і самооцінки власної здоров'язберігаючої діяльності, не використовує спеціальних форм і методів збереження здоров'я, не цікавиться літературою стосовно питань збереження здоров'я, не пов'язує майбутню професійну діяльність з проблемами збереження здоров'я;

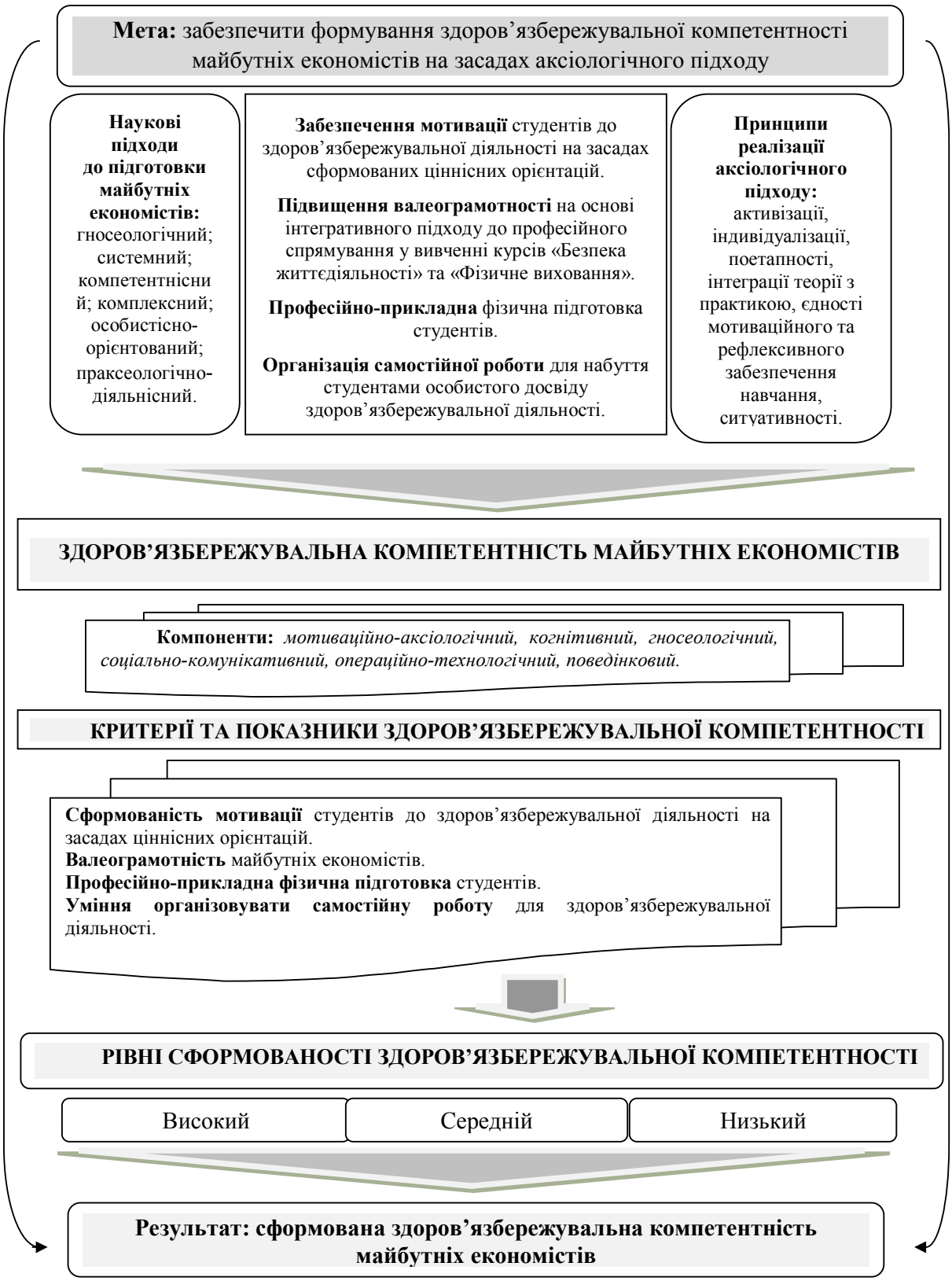


Рис. 1. Модель формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів на засадах аксіологічного підходу.

– студент уникає участі в соціальних акціях з організації здорового способу життя (забігах, кросах, змаганнях тощо);

– ніколи не замислюється над поєднанням професійної діяльності з проблемою здоров'язбереження, тому професійно-прикладна фізична підготовка студента має низький рівень;

– студент не виявляє прагнення до особисто-поведінкового самовдосконалення стосовно збереження власного здоров'я (палить, споживання алкоголю не вважає поганою звичкою, вже має досвід вживання психотропних речовин);

– вважає турботу про здоров'я справою лікарів, а тому його життєдіяльність не відзначається здоров'язберігаючим спрямуванням.

Конкретизовані структурні складові здоров'язбережувальної компетентності, критерії, рівні сформованості та показники визначення кожного рівня дають змогу відобразити їх взаємозв'язок і взаємозалежність у розробленій моделі формування здоров'язбережувальної компетенції майбутніх економістів на засадах аксіологічного підходу (рис. 1). У процесі розробки моделі ми взяли за основу тлумачення її сутності в енциклопедично-довідковій літературі.

Модель (лат. *modulus* – міра, зразок) розуміється як уявна або матеріально реалізована система, котра відображає, відтворює або імітує будову і дію якого-небудь об'єкта дослідження (природного чи соціального), використовується для одержання нових знань про нього [3, с. 683], оскільки здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію [5, с. 516].

У моделі відображено поєднання мети і результату забезпечення формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів на засадах аксіологічного підходу.

Для досягнення поставленої мети були визначені педагогічні умови: забезпечення мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності на засадах сформованих ціннісних орієнтацій; підвищення валеограмотності на основі інтегративного підходу до професійного спрямування у вивченні курсів «Безпека життєдіяльності» і «Фізичне виховання»; професійно-прикладна фізична підготовка студентів; організація самостійної роботи для набуття студентами особистого досвіду здоров'язбережувальної діяльності.

У реалізації визначених педагогічних умов використовувалися такі наукові підходи до підготовки майбутніх економістів: гносеологічний; системний; компетентнісний; комплексний; особистісно-орієнтований; праксеологічно-діяльнісний. Оскільки метою дослідження є забезпечення формування здоров'язбережувальної компетенції майбутніх економістів на засадах аксіологічного підходу, то в моделі конкретизовані принципи реалізації аксіологічного підходу: активізації, індивідуалізації, поетапності, інтеграції теорії з практикою, єдності мотиваційного та рефлексивного забезпечення навчання, ситуаційності.

У моделі відображено, що результатом реалізації наукових підходів до підготовки майбутніх економістів, визначених педагогічних умов на основі дотримання принципів реалізації аксіологічного підходу є сформована у студентів здоров'язбережувальна компетентність, компонентами якої є мотиваційно-аксіологічна, когнітивна, гносеологічна, соціально-комунікативна, операційно-технологічна, поведінкова складові.

Сформованість здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів визначалася за такими критеріями: сформованість мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності на засадах ціннісних орієнтацій; валеограмотність майбутніх економістів; професійно-прикладна фізична підготовка студентів; уміння організовувати самостійну роботу для здоров'язбережувальної діяльності. Зміст показників кожного критерію сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів встановлювався за трьома рівнями: високим, середнім і низьким.

Обґрунтування компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності студентів, яка формується у процесі реалізації визначених педагогічних умов, потребує експериментальної перевірки на практиці, що здійснювалося в ході експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Андріївна Башавець. – Одеса, 2012. – 555 с.
2. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Валентина Іванівна Бобрицька. – К., 2006. – 470 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Дмитро Євгенович Воронін. – Херсон, 2006. – 225 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Соловьева Н. И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ивановна Соловьева. – Ставрополь, 2005. – 195 с.

УДК 001.8:37.013:378.663-057.4

Р. В. СОПІВНИК

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

Обґрунтовано методологічні засади виховання лідерських якостей студентів – майбутніх фахівців АПК. Виокремлено чотири складові, які забезпечують методологічний базис формування лідерських якостей студентів: перша – це філософські системи, включає екзистенціалізм та ноосферогенез; друга – теорії та концепції (диспозиційна теорія, теорія лідерських рис, ситуативна теорія лідерства, теорія дистрибутивного лідерства); третя включає найбільш важливі методологічні принципи та підходи; четверта – окремі методики і методи.

Ключові слова: *методологія, методологічні підходи, принципи, теорії лідерства, лідер агропромислового комплексу*

Р. В. СОПИВНЫК

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

Обоснованы методологические основы воспитания лидерских качеств студентов – будущих специалистов АПК. Выделено четыре составляющие, которые обеспечивают методологический базис формирования лидерских качеств студентов: первая – философские системы, содержит экзистенциализм и ноосферогене; вторая – теории и концепции (диспозиционная теория, теория лидерских черт, ситуационная теория лидерства, теория дистрибутивного лидерства); третья содержит наиболее важные методологические принципы и подходы; четвертая – отдельные методики и методы.

Ключевые слова*: методология, методологические подходы, принципы, теории лидерства, лидер агропромышленного комплекса*

R. V. SOPIVNYK

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE LEADERSHIP QUALITIES EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE AGRICULTURAL COMPLEX

The article analyzes the methodological principles of education of the leadership qualities of the future specialists of the agricultural complex. Four components that provide a methodological basis for the development of leadership qualities of students are distinguished. The first component comprises philosophical systems which include existentialism and noosphere genesis. The second component consists of theories and concepts (disposition theory, the theory of leadership qualities, situational theory, the theory of distributive

leadership). The third component includes the most important methodological principles and approaches, the fourth consists of some techniques and methods.

***Keywords**: Methodology, methodological approaches, principles, theories of leadership, leader of the agricultural complex.*

Обґрунтування методологічного підґрунтя є визначальною складовою організації системи виховання особистості. На сьогодні в науковій літературі поняття «методологія» широко висвітлене науковцями, котрі трактують його по-різному: «базові положення процесу пізнання об'єктивної реальності, в яких відображена специфіка взаємозв'язку досліджуваного феномена і способів отримання інформації про його характер» [1, с. 13]; «методологія акцентує на методах, шляхах дослідження істинного і практично ефективного знання» [2, с. 19]; «вчення про метод як такий, що включає принципи, методи діяльності і знання» [3, с. 23]. Найбільш вдалим на нашу думку є визначення виховної методології, яке дає І. Бех: «методологія – це система положень, які виступають пояснювальними схемами щодо організації виховного процесу» [4, с. 89].

Мета статті – обґрунтувати методологічні засади формування лідерських якостей в майбутніх фахівців агропромислового комплексу.

У процесі обґрунтування методологічних засадах формування лідерських якостей студентів аграрних ВНЗ доцільно визначати чотири головні структурні елементи:

- філософські системи (екзистенціалізм і ноосферогенез);
- теорії та концепції (диспозиційна теорія Г. Олпорта, теорія лідерських рис, ситуативна теорія лідерства, теорія дистрибутивного (розподіленого) лідерства та теоретичні висновки Б. Паригіна про лідерство, як загальне явище, теорія мотивації Є. Ільїна);
- наукові підходи і принципи (підходи: діяльнісний – А. Петровського, С. Рубінштейна, О. Лєонтьєва; особистісно-орієнтований – І. Беха, акмеологічний –А. Бодальова, суб'єкт-суб'єктний, системний, компетентнісний; принципи: єдності біологічного і соціального, гуманізму у формуванні лідерських якостей, діалектики у вихованні і самовихованні лідерів, залучення студентів до соціальних відносин з позиції лідера);
- методи і методики дослідження лідерства та формування лідерських якостей.

Зупинимося на їх висвітленні детальніше.

Філософські системи. Філософською основою процесу виховання у студентів лідерських якостей вважаємо екзистенціалізм як вчення, що у педагогічному сенсі передбачає супровід наставником процесу виховання і самовиховання студентом лідерських якостей, при його самостійному виборі позиції власних можливостей та потреб. Головні постулати екзистенціального вчення викладені у праці Ж.П. Сартра (1905-1980) «Екзистенціалізм є гуманізм» [5]. У контексті екзистенціалізму вихованець – це людина, яка осягає себе сама. Власне існування людини визначає її сутність. Студент стане тим, ким бажає бути лише тоді, коли зробить відповідний вибір. Отже вихованець є людиною, яка націлена на майбутнє, усвідомлює, що проектує себе в майбутнє.

Функціонування агропромислового комплексу (АПК) передбачає взаємодію фахівця не тільки у рамках системи «людина – людина», а й у вимірі «людина – природа». В зв'язку з цим виховання майбутнього лідера АПК має здійснюватись крізь призму філософії ноосферогенезу і побудови гармонійного співжиття суспільства і природи. На тлі сучасної екологічної кризи, наука, особливо педагогічна в аграрних ВНЗ, повинна активізуватись у вивченні, обговоренні та розвитку ноосферної ідеї В. Вернадського [6]. В основі його вчення закладені такі ідеї: життя є космічним, а не земним феноменом; формою існування земного життя є біосфера; людина є закономірним і необхідним породженням земного життя; жива речовина (включаючи людину) здатна визначати перебіг та спрямованість геологічних і космогенетичних процесів.

Послідовники В. Вернадського М. Моісеєв, В. Кутирєв, М. Реймерс, К. Кондратьєв, Г. Швебс, В. Межжерін, В. Боков, М. Руденко [7, с. 21] стверджують, що людство повинно будувати ноосферу за законами розуму і тому для цього процесу потрібні ведучі постаті, які володіють глибокими професійними знаннями, вольовими якостями, розвиненою екологічною культурою і емпатією. Озброївшись високими технологіями безпечного ведення ефективного агрогосподарства, вони направлятимуть ноосферогенез. У роботі професіоналів не допускається розуміння природи як абстрагованої сутності, в якій людина мислиться не в «середині», а «над нею» і експлуатує ресурси

екосередовища відповідно до всезростаючих споживацьких потреб. З огляду на це сутність лідерства, його ідеальний образ виводиться із врахуванням сучасних тенденцій розвитку земної цивілізації, що перебуває на стадії ноосферогенезу і побудови гармонійного співжиття суспільства і природи. При цьому у роботі професіоналів, які стануть лідерами аграрної галузі і визначатимуть курс її розвитку, не допускається розуміння природи як абстрагованої сутності у якій людина мислиться не в «середині» а «над нею» і експлуатує ресурси екосередовища, відповідно до всезростаючих споживацьких потреб. Тому перед аграрною вищою освітою пріоритетними постають питання виховання у студентів здатності розумно управляти не тільки людьми, а й процесом використання біоресурсів, толерантно ставитись до природи як найвищої цінності, середовища буття всього живого.

Теорії та концепції. Диспозиційна теорія Г. Олпорта з позицій персонологічного підходу визначає сутність особистості за її якостями. Ця теорія не абсолютизує рису як єдиний чинник, котрий детермінує поведінку, а стверджує, що ті чи інші дії людини Описуючи модель лідерства ми виокремлюємо притаманні домінуючим у спільнотах індивідам риси (якості), які обумовлюють поведінкову здатність людини займати ведучі позиції. Автор диспозиційної теорії не абсолютизує рису як єдиний чинник який детермінує поведінку, а зауважує, що ті чи інші дії людини є результатом комбінації різних факторів: стійкі особистісні характеристики; використовувані людиною способи захисту і приховування; ступінь саморозкриття; сприйняття ситуації і її релевантність для суб'єкта; чого вимагає від людини ситуаційне завдання і т. д. [8, с. 274]. Одна людина може жити комфортно будучи поступливою, інша (завдячуючи характеру і тренуванням) виявляє, що домінування їй більше підходить як стиль пристосування до оточуючого середовища.

Вищенаведена ідея кореспондується теорією дистрибутивного (розподіленого) лідерства і висновками Б. Паригіна щодо властивого кожній людині прагнення до самовираження, самоствердження. Російський психолог ставить питання чи лідерство унікальне, чи є потребою кожного індивіда? На яке відповідає: «… Потреба в увазі, визнанні, самовираженні є універсальною потребою кожного індивіда. Ця потреба лежить в основі процесу формування лідерства як найбільш ефективного способу задоволення людини. Відмінності між людьми у ступені реалізації потреби у визнанні і самоствердженні можуть пояснюватись різним рівнем здібностей і рівнем їх енергетичного потенціалу, обдарованості тощо. Це і зумовлює поділ індивідів на лідерів і нелідерів. Однак не слід доводити до абсурду уявлення про лідера, як виключно унікальне явище. Стереотипне уявлення про те, що в спільноті може бути лише один лідер є необґрунтованим» [9, с. 245]. Ми поділяємо точку зору вченого, який вважає, що оптимальним станом суспільства є такий, коли кожен член колективу може претендувати на роль лідера. Крім того, доведено поліфункціональність лідерства залежно від виду діяльності і ситуацій. Тому, описуючи модель лідерства, ми виокремлюємо притаманні домінуючим у спільнотах індивідам риси (якості), які обумовлюють поведінкову здатність людини займати ведучі позиції.

Робота у сфері АПК є специфічною ситуацією з відповідною структурою, завданнями (виробництво, зберігання, переробка сільськогосподарської продукції з дотриманням головних стандартів якості, принципів ноосферогенезу, охорони навколишнього природного середовища), умовами, в яких ці завдання реалізуються (загострення конкуренції, екологічна, економічні, продовольчі кризи, зміна клімату), що вимагає від лідера володіння відповідними рисами (якостями): знання предмета своєї роботи, здатність приймати нестандартні рішення, працювати в команді, прогнозувати, діяти творчо й ін. Тому у процесі виховання лідерських студентів вважаємо за доцільне притримуватись головних постулатів теорії лідерських рис, ситуаційної теорії лідерства.

Важливою, у контексті обґрунтування методологічних засад формування лідерських якостей студентів є теорія мотивації Є. Ільїна. Ключовий аспект цієї теорії полягає в тому, що педагог не може формувати мотивацію до лідерства студентів без їх участі як суб'єктів цього процесу [10, с. 89–91]. Мотивація також може зумовлюватись зовнішніми другосигнальними стимулами. Під зовнішньоорганізованою мотивацією ми розуміємо вплив на процес мотивації суб'єкта А (студент) з боку суб'єкта Б (наставник або групи інших осіб чи ЗМІ). Однак у процесі виховання формувати мотиви ззовні не можна, а треба тільки сприяти цьому процесу. Мотив до лідерства – це складне психологічне утворення, що повинен побудувати сам студент. У процесі виховання і соціалізації його особистості формується той будівельний матеріал, який

в подальшому буде використовуватись для мотивації тієї чи іншої дії чи вчинку. Цим матеріалом є такі особистісні утворення як інтереси і нахили, моральні принципи, установки і самооцінка. Отже, ззовні формуються мотиватори. Ці впливи можуть бути у вигляді прохання вимоги поради, навіювання чи набувати характеру інформування, інструктування, стимулювання чи заборони.

Наукові підходи. Науковий підхід ми розуміємо як стратегічний напрям, відповідно до якого здійснюється формування та розвиток лідерських якостей студентів у навчально-виховному процесі аграрного ВНЗ.

Виховання лідерських якостей студентів насамперед повинно базуватися на засадах *діяльнісного підходу* (А. Петровський, С. Рубінштейн), бо в умовах виробничих та невиробничих ситуацій оцінку своїм фахівцям члени організацій, підприємств чи установ, малих або великих колективів АПК будуть давати з урахуванням міри внеску в задану предметно-практичну діяльність. Вибір, який роблять члени групи на користь тієї чи іншої особи, є не лише емоційним, а й свідомим і враховує відношення потенційного лідера до об'єкту роботи.

Розкриття, виховання і самовиховання студентами лідерських якостей відбувається в діяльності (участь у навчальній трудовій, спортивній художній та іншій діяльності і самодіяльності). Включаючись у діяльність, студент переходить у позицію суб'єкта виховання. Лідер по суті є суб'єктом групових відносин, і діяльність наставника, який опікує і спрямовує процес розкриття його лідерських якостей, вимагає як від першого, так і від другого діяльності (від педагога – супроводу, від студента – прояву творчості в діяльності) і рефлексії щодо цієї діяльності.

У рамках *особистісно-орієнтованого підходу* у вихованні студент розглядається як найвища цінність виховного процесу, його суб'єкт, здатний до самореалізації і самовдосконалення. Розробником, ідейним натхненником теоретичного обґрунтування особистісно-орієнтованого підходу у вихованні в Україні є І. Д. Бех. Вчений зазначає, що сутність цього підходу полягає у подоланні суперечності між вихованням «для всіх» і вихованням «для кожного» на основі повороту до особистості її індивідуальності, творчого потенціалу» [11, с. 625–626]. Він передбачає моделювання ситуацій невимушеної, творчої співпраці педагога і вихованця, у результаті чого реалізуються механізми, розраховані на залучення їх свідомості, емоцій, волі у соціальній і міжособистісній взаємодії. При такому підході важливим є відношення наставника до студента, яке значною мірою визначає позицію останнього як суб'єкта виховання. Педагог домагається усвідомлення студентом своєї значимості, унікальної неповторності і потенційних можливостей, задатків і здібностей та спонукає його максимально активізувати власні психічні і фізичні ресурси у процесі формування і самовиховання набору необхідних лідерських якостей. В особистісно-орієнтованому вихованні головне завдання наставника, на ряду з іншим суб'єктами, полягає у морально-етичній підтримці молодої людини, щодо її кращих проявів у процесі саморозвитку лідерських якостей у діяльності.

Акмеологічний підхід дозволяє розкрити особливості досягнення людиною найвищої точки професійної, моральної, культурної, фізичної зрілості. Лідерство в агропромисловій галузі можна вважати своєрідним «акме» в гармонійному розвитку фахівця, який на теоретичному і практичному рівні оволодів своєю професією, сягнув максимально можливої морально-етичної досконалості, культурної зрілості при оптимальному стані фізичного здоров'я.

Акмеологічний підхід варто реалізовувати за двома напрямками: 1) вивчення високих досягнень лідерів минулого і сьогодення в АПК, визначення властивостей, ознак, рис і якостей, що сприяли їх утвердженню на ведучих позиціях, дозволили сягнути піку професійної майстерності, а також обставин, які супроводжували процес сходження, тощо; 2) пошук оптимальних форм і методів, способів і шляхів реалізації потенційних можливостей майбутніх фахівців АПК у процесі виховання лідерських якостей, забезпечення максимального їх розвитку на конкретних етапах становлення особистості відповідно до ідеальної моделі. Кожна особа без винятку має закладений потенціал, тому використання у процесі формування лідерських якостей акмеологічного підходу передбачає виявлення та створення оптимальних умов для повного вираження особистості студента у широкому діапазоні індивідуальних потенційних можливостей, досягненні кожним вихованцем власної вершини «акме». З позиції акмеологічного підходу у вихованні становлення студента як майбутнього фахівця є

визначальною фазою його сходження, коли треба досягнути кульмінаційної точки свого розвитку, що дозволить реалізуватись сповна (стати лідером) у професійній діяльності.

Суб'єкт-суб'єктний підхід. При формуванні лідерських якостей майбутніх фахівців АПК необхідно розглядати студентів як учасників навчально-виховного процесу, суб'єктів пізнання і діяльності, носіїв перетворювальної активності. Розвиток лідерських якостей можливий за умови залучення студентів до різних видів соціально значимої діяльності. При цьому вихованець перетворює світ і себе у ньому відповідно до ідеального проекту. Суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає поєднання педагогічного впливу і активності студента на засадах рівноправного партнерства, характеризує готовність сторін до взаєморозуміння, взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності. У рамках такої взаємодії суб'єкти націлюються на досягнення спільної виховної мети (формування лідерських якостей).

Студент як суб'єкт у процесі формування і самовиховання лідерських якостей: скеровує свою пізнавальну активність на осягнення сутності феномена лідерства, специфіки його прояву у соціально-професійних відносинах; розкриває причинно-наслідкові зв'язки, які існують між особистісними якостями суб'єктів діяльності і досягненням ними першості, ведучих позицій в обраній сфері; включається у діяльність з позиції лідера, у процесі чого самостворює себе як фахівця з необхідним набором якостей; здійснює самоаналіз, самооцінку, самокорекцію і самовдосконалення власних лідерських якостей. Функція направляючого у суб'єкт-суб'єктних відносинах відводиться неперевіреній педагогічній практиці і наставнику. Педагог забезпечує супровід процесу формування лідерських якостей студентів.

У процесі формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК важливо застосовувати *системний підхід*, що забезпечить розкриття цілісності виховного процесу в усій багатоманітності зв'язків і залежностей, умов і факторів, суб'єктів, детермінуючих чинників середовища, в якому функціонує система. Максимально ефективно цей процес може бути реалізованим лише системно, коли розкриваються, враховуються і використовуються головні зв'язки і залежності між елементами (неподільними частинами системи): методологічними підходами у вихованні студентської молоді аграрних ВНЗ, педагогічними умовами, формами і методами, процесуальністю (етапами виховання), діагностичним інструментарієм.

Наукові принципи. У процесі виховання лідерських якостей у студентів важливо застосовувати наступні принципи: єдності біологічного і соціального, гуманізму у формуванні лідерських якостей, діалектики у вихованні і самовихованні лідерів, включення студентів у соціальнозначимі відносини з позиції лідера.

Принцип єдності біологічного і соціального у формуванні лідерських якостей. При обґрунтуванні цього принципу важливим є визначення міри співвідношення, зв'язку біологічного і соціального в структурі особистості лідера. Більшість дослідників вважають, що лідерство завдячує своєю появою не лише природнім біологічним, фізіологічним, фізичним чи психологічним особливостям індивіда, лідерами не тільки народжуються, ними передусім чергу стають завдяки набутому соціальному досвіду, середовищу, в якому живе, розвивається і виховується особистість.

Принцип діалектики у вихованні і самовихованні лідерів. Розвиток людини, формування її особистості – це складний діалектичний процес якісних змін, рушієм якого є єдність і боротьба протилежностей. Студент бачить приклади, які його оточують, сприймає собі подібних, спостерігає за їх діяльністю, творчістю та намагається наслідувати в кращому, копіювати риси, які забезпечують лідерство. Виникає суперечність між тим, що людина бачить, і тим, що вона може зробити у певний момент. Ця суперечність спонукає молоду людину до самовдосконалення. У результаті виховання і самовиховання студента відбувається нагромадження кількісних ознак, що на певному етапі переходять у нову якість, заперечуючи попередній стан розвитку особистості.

Принцип включення студентів у соціально значимі відносини з позицій лідера передбачає виконання вихованцем відповідної ролі у системі відносин «лідер – послідовники», що сприяє формуванню якостей, необхідних для виконання функції лідера. При цьому педагог повинен надати допомогу в усвідомленні кожним студентом значимості діяльності і міжособистісних зв'язків, в які він включається з позиції лідера, сприяти орієнтації на визначені зразки саморозвитку, а також показувати особистий приклад можливої самореалізації як лідера.

Принцип гуманізму зумовлює відношення наставника до студента як найвищої цінності. В рамках гуманістичної взаємодії відносини суб'єктів виховання базуються на позитивних емоціях, коли заохочуються успіхи, стимулюється досвід позитивної поведінки, стримано оцінюються невдачі. Педагог, співпрацюючи із студентом як суб'єктом розвитку, супроводжує поступовий прогрес у зміні якісних властивостей його особистості, враховуючи фундаментальні потреби у самоствердженні самореалізації. Принцип гуманізації у вихованні лідерських якостей передбачає повагу до особистості студента, її гідності, розуміння її запитів, інтересів, а також становлення майбутнього фахівця як моральної, співчутливої цінуючої і оберігаючої все живе людини.

Отже, процес пізнання лідерства як соціально-психологічного феномена, та на цій основі – формування у майбутніх фахівців АПК лідерських якостей необхідно здійснювати при опорі на філософські системи екзистенціалізму і ноосферогенезу, що передбачають створення умов, за яких забезпечується педагогічний супровід вільного вибору студентами варіанта самореалізації їх потенціалу, з орієнтацією на результат самостійного пізнання «вищих життєвих смислів» (В. Франкл), екологічні і вітацентриські цінності. Засадничими є диспозиційна теорія особистості Г. Олпорта, «теорія лідерських рис» і «ситуаційна теорія лідерства», що пояснюють лідерство як явище залежне від особистісних якостей, а також ситуації і умов, в яких протікає діяльність.

Лідерство розглядається нами не як унікальне явище, що може бути втілене шляхом домінування однієї особи над іншими, а як загальнодоступний стан максимальної творчої, професійної самореалізації людини, з позицій ведучого фахівця в обраній галузі або провідного організатора виробничих чи невиробничих процесів. Така самореалізація буде визнаною та оціненою оточенням не за емоційним критеріями (симпатія-антипатія), а за мірою внеску людини у соціально-значиму предметно-практичну діяльність. Тому розгортання лідерського потенціалу, формування відповідних якостей може відбутись шляхом включення студента у різні види діяльності та соціально-значимі відносини (лідерство як міжособистісна взаємодія).

Лідерство має соціально детерміновану природу, лідерами не народжуються, ними стають. Цей розвиток буде ефективним за умови створення системи формування лідерських якостей студентів, врахування їх вікових та індивідуальних особливостей, коли забезпечується ставлення до вихованця як найвищої цінності й активного учасника навчально-виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини), який на різних етапах становлення в якості лідера повинен досягати граничного максимуму «акме» у своєму розвитку.

Актуальним напрямом подальшої розробки окресленої проблеми є теоретична побудова та практичне втілення системи виховання лідерських якостей майбутніх фахівців АПК на основі обґрунтованих методологічних засадах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волощук І. С. Основи наукових досліджень. Педагогіка: Експериментальне видання / І. С. Волощук. – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 107 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К.: АПН України, 1995. – 46 с.
3. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.
4. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості / І. Д. Бех // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 88–94.
5. Сартр Ж. П. Экзистенциализм есть гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов / сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1990. – С. 319–345.
6. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 262 с.
7. Ноосферогенез і гармонійний розвиток / В. Я. Шевчук, Г. О. Білявський, Ю. М. Саталкін, В. М. Навроцький. – К.: Геопринт, 2002. – 127 с.
8. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
11. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

УДК 371.04

Л. В. ДУДІКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Досліджено особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх лікарів в умовах глобалізації. Проаналізовані ключові поняття етнокультурної компетентності з позицій педагогіки та медицини. Визначено основні складові ментального етносу. Розглянуто структуру професійної компетентності і її значення в формуванні етнокультурної компетентності. Проаналізовано міжнародні акти стосовно етнотолерантності в умовах глобалізації

Ключові слова: *лікар**,** медицина, педагогіка, культура, суспільство, етнопедагогіка, професійна компетентність, етнокультурна компетентність, глобалізація, етнотолерантність.*

Л. В. ДУДИКОВА

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Исследованы особенности формирования этнокультурной компетенции будущих врачей в условиях глобализации. Проанализированы ключевые понятия этнокультурной компетенции с позиций педагогики и медицины. Раскрыты основные составляющие ментального этноса. Рассмотрена структура профессиональной компетентности и ее значение в формировании этнокультурной компетентности. Проанализированы международные акты относительно этнотолерантности в условиях глобализации.

Ключевые слова: *врач, медицина, педагогика, общество, этнопедагогика, профессиональная компетентность, этнокультурная компетентность, глобализация, этнотолерантность.*

L. V. DUDIKOVA

PECULIARIES OF THE ETHNOCULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PHYSICIANS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

The article investigates the peculiarities of the ethnocultural competence of future physicians in the context of globalization. The analysis of the key concepts of the ethnocultural competence from the standpoint of pedagogy and medicine has been made. The structure of the professional competence and its importance in the ethnocultural competence formation have been considered. The international acts concerning ethnotolerance in the context of globalization have been analyzed.

Keywords: *doctor, medicine, education, society, pedagogy, professional competence, ethnocultural competence, globalization, ethnotolerance.*

У наш час в справі професійної підготовки майбутніх лікарів постали нові виклики, зокрема щодо етнокультурної компетентності медичних працівників в умовах глобалізації. Науковці в галузі медицини, педагогіки, культури, соціології визнають, що професія лікаря як одного з найгуманніших напрямів професійної діяльності не може бути поза етнокультурною з її багатогранністю і поліетнічністю. Надаючи медичну допомогу людям різних етносів з їх національними традиціями й етнопсихологічними особливостями, лікар повинен орієнтуватися в розмаїтті історичних культур, укладів сімейного побуту і взаємовідносин між поколіннями.

Сучасні глобальні процеси відкривають українським лікарям можливості залучатися до роботи в різних медичних експедиціях, брати участь в миротворчих місіях, тому етнокультурний рівень медиків відіграє важливу роль у тому, щоб комфортно почуватися в країнах дислокації та надавати медичну допомогу з урахуванням традицій і побуту етнічного народу. Зважаючи на вищезазначене, нині дуже гостро стоїть питання формування етнокультурної компетентності майбутніх лікарів.

Дослідженням формування етнокультурної компетентності займалися В. Сластьонін, С. Вершловський, Н. Кузьміна, Б. Гершунський та інші вчені. Поняття «етнопедагогіка» в

науковий обіг увів Г. Волков, структуру етнокомпетентності визначив М. Харитонов, ознаки поняття «компетентність» сформулював Г. Козберг.

Проаналізувавши дослідження із зазначеної тематики, ми вважаємо, що для формування етнокультурної компетентності майбутніх лікарів в сучасних умовах глобалізації необхідне більш детальне обґрунтування цього процесу на основі використання наукових знань про етнос у професійній діяльності.

Мета статті – розкрити напрямги, що мають безпосереднє відношення до формування етнокультурної компетентності майбутніх лікарів, акцентувати увагу на принципах побудови і розвитку національної професійної вищої школи в умовах поліетнічності.

Сучасні перетворення у глобальному світі так чи інакше впливають на життя людей. Інтеграція України зі світовою спільнотою вимагає великих реформаційних процесів в галузі освіти, що відкриває та формує кругозір своїх громадян на навколишній світ. Цей процес потребує гуманізації освіти і посилення особистісного підходу в педагогіці як науці і практиці.

Орієнтація на людину є ключовим аспектом і змістовим наповненням системи професійної освіти в XXI ст. Задля цього професійна освіта повинна сформувати у людині усвідомлення власного історичного коріння, свого місця в світі, вивчення та засвоєння етнокультури спільноти, в якій вона проживає, щоби, сформувавши повагу до власної культури, виховати повагу до інших культур на засадах толерантності і єдності. Такий підхід може стати шляхом до формування міжетнічного спілкування, діалогу культур, без чого неможливе вільне просування у спільному світовому просторі. Тим більше ці процеси необхідні людям найгуманнішої професії в світі – лікарям, яким доводиться надавати медичну допомогу не тільки українцям, а й тим меншинам, котрі проживають в Україні. Живучи в нашій державі, вони є носіями власної етнокультури, відповідно до якої те, що українці вважають нормою, за традиціями інших народів може вважатися вандалізмом або неповагою до їх історичного укладу життя. Лікарям це необхідно враховувати в своїй професійній діяльності (наприклад, за традиціями Арабського Сходу огляд хворої жінки лікарем-чоловіком може відбуватися лише за присутності однієї із старших її родичок).

Виховання етнокультурної компетентності закладена у Клятві Гіппократа та клятві, яку дають українські лікарі (вона затверджена указом Президента України 15 червня 1992 р.). Проект «Етичного кодексу лікаря України» також базується на історичних традиціях і деонтології лікарів, моральних і релігійних переконаннях, рішеннях міжнародних конвенцій та інших угод, що захищають права, здоров'я і гідність людини. В пункті 2.2 розділу 2 цього кодексу зазначено: «Лікар виконує свої обов'язки з повагою до життя, гідності і автономії кожної особи на основі морально-етичних принципів суспільства». Це констатує, що лікар повинен знати історію і традиції свого суспільства, а пункт 2.9. кодексу вказує, що лікар надає допомогу хворим незалежно від віку, статі, раси, національності та віросповідання. Всі ці аспекти вимагають від лікаря, крім професійних знань, етнокультурної компетентності, щоб максимально уникнути певних незручностей, зумовлених різними традиціями та сімейним укладом життя того чи іншого етносу.

Однією з головних умов успішного розвитку суспільства є наявність та збереження системи етнокультурних і духовних цінностей, що становлять ціннісний зміст людського буття, оскільки завдяки їх відтворенню і трансляції здійснюється духовний зв'язок поколінь. Практично всі сфери етнокультури завжди мали загальнолюдські універсальні витоки. Вони сприяли зближенню народів, збагачували цивілізацію. Сьогодні в світі відбуваються соціально-економічні, політичні та культурні процеси, що породжують глобальну, планетарну свідомість: міцніють економічні, культурно-інформаційні та професійні зв'язки, поширюються нові технології, способи лікування тощо. Отже, унікальні етнокультурні особливості різних регіонів планети поступово роблять світ універсальним.

Міжнародні правові акти визначили універсальне поняття – толерантність, що інтегрує в собі загальні цінності стосовно прав і свобод людини. Ці документи забезпечили юридичну основу збереження етнокультурних особливостей кожної національної спільноти, не заважаючи їй інтегруватися зі світом, який глобалізується.

Етнотолерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур світу, форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності.

Велику увагу проблемам етнотолерантності приділяють ООН та ЮНЕСКО. У своїх документах вони роблять акцент на підготовці молоді до життя в полікультурному середовищі. ЮНЕСКО зазначає, зокрема, що одним з пріоритетних завдань сучасної освіти є навчити людей жити під одним спільним дахом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. Досягнення мети становлення духовного потенціалу людини можна лише зануренням її в світ культури власного етносу та кращих зразків світової культури.

Ефективність формування особистості залежить від того, як нагромаджені досягнення людської культури будуть їй передані. Звідси можна констатувати, що проблема етнокультурної компетентності є вагомою не тільки для науки, а й для педагогічно-виховної практики. Аналізуючи сучасний стан дослідження етнокультурної компетентності лікаря, варто зазначити, що воно ще цілісно не обґрунтоване і не вивчене.

Поняття «компетентність» означає досконале знання своєї справи, всіх процесів, явищ, зв'язків, можливих способів її виконання. У зміст компетентності включаються також рівень загальноосвітньої та професійної освіти, вміння акумулювати професійний і життєвий досвід, знання форм, методів і засобів впливу на особистість, можливих наслідках цього впливу. Г. Козберг, досліджуючи особливості формування професійної компетентності педагога, визначив суттєві ознаки цього поняття, до яких відніс: знання та володіння ґрунтовними знаннями в певній галузі; ерудицію; визнання авторитету в певній галузі; досвідченість тих, хто має право відповідно до знань або повноважень вирішувати чи оцінювати що-небудь [3, с. 83].

В. Сластьонін, визначаючи поняття «професійна компетентність», вказує, що воно виражає єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення фахової діяльності, характеризує рівень його професіоналізму. Структуру професійної компетентності науковець визначає через педагогічні вміння та об'єднує їх в чотири групи:

- вміння «перетворювати» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;
- вміння побудувати і примусити логічно діяти завершену педагогічну систему;
- вміння визначати і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання при запуску їх в дію;
- вміння обліку та оцінки результатів педагогічної діяльності [9].

Аналізуючи визначені педагогічною наукою моделі компетентності, доцільно вказати рівні, на яких вона акцентує свою увагу: компетентність як здатність до інтеграції знань, навичок і використання її в умовах постійних змін зовнішнього середовища; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері; компетентність у конкретних сферах діяльності [1]. На думку Б. Гершунського, професійна компетентність – це рівень професійної освіченості, досвід, індивідуальні здібності і постійне прагнення до самоосвіти, творче та відповідальне ставлення до справи [5].

А. Флієр дослідив поняття «культурна компетентність» і визначає її як високу міру соціалізованості та інкультурності індивіда, що дозволяє йому достатньо вільно розуміти, використовувати та інтерпретувати всю суму буттєвих і спеціалізованих знань, які утворюють стандарти загальносоціальної ерудованості людини в певному середовищі, суму правил, зразків законів, звичаїв тощо і конкретизує її складові [10].

Поняття «етнопедагогіка» як науковий термін увів в обіг і дослідив Г. Волков. Він трактує етнопедагогіку як науку про досвід народних мас щодо виховання підростаючого покоління. В сучасній педагогічній практиці вона з'ясовує педагогічний зміст багатьох явищ народного життя і їх відповідність виховним завданням сьогодення. Народна педагогіка є складовим елементом етнічної культури і забезпечує збереження національного характеру, побуту, традицій і звичок суспільства.

Зазначимо, що «етнокультурна спрямованість» – це розвиток і соціалізація особистості як суб'єкта етносу і як громадянина поліетнічної держави, здатного до самовизначення в умовах сучасної світової цивілізації. На думку В. Красько, основою етнокультурної компетентності фахівця є система знань, понять та уявлень про людину як представника етнічної спільноти.

Перш ніж говорити про етнокомпетентність лікаря, ми проаналізувати наукові позиції таких понять у педагогіці: «професійна компетентність», «культурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «етнопедагогіка», «етнотолерантность», зміст яких постійно

досліджували науковці. На нашу думку, всі ці поняття можна віднести і до етнокомпетентності лікаря, тільки з поправкою на певні специфічні професійні особливості його роботи. Вважаємо, що етнокультурна компетентність лікаря – це його здатність вільно орієнтуватися в світі традицій та норм певної етнічної культури, що дозволить надавати професійну допомогу з врахуванням етнічних особливостей і забезпеченням емоційного та фізичного здоров'я людини. Така компетентність дозволяє лікареві надавати професійну допомогу людям, орієнтуючись на їх етнопсихологічні особливості, толерантно будуючи стосунки та поведінку всередині відповідної культури, є важливою складовою його свідомості і повсякденної поведінки та охоплює всі сфери його життя, проявляється на підсвідомому рівні.

Розглядаючи етнокультурну компетентність лікаря в сучасному світі, ми не можемо пройти повз такого важливого аспекту, як соціалізація людини, не акцентувати увагу на впливі на неї етнокультурних умов та особливостей, які науковці поділили на дві групи: вітальні (біолого-фізичні) та ментальні (фундаментальні духовні властивості).

Менталітет етносу – це «глибинна духовна будова, властива етносу як великій групі людей, сформованій в певних природнокліматичних і історично-культурних умовах». Менталітет етносу передбачає: досконале знання рідної мови; етнічну концепцію особистості та її виховання; національну самосвідомість, що проявляється в національній ідентифікації, у формуванні уявлень про типові риси своєї етнічної спільноти, її цілісності; усвідомлення спільності історичного минулого, уявлень про рідну землю [6].

Дослідники розглядають лікарську діяльність як особливий вид соціальної діяльності, спрямований насамперед на надання медичної допомоги хворим і на передання нагромадженого досвіду від старших поколінь до молодших з метою підготовки їх до виконання професійних обов'язків у суспільстві.

Нині науковці дискутують, чи потрібна етнокультурна компетентність лікарю в тому розумінні, як ми її спробували окреслити. Безумовно, лікар як людина найбільш мирної професії не стоїть осторонь тих процесів глобалізації, що відбувається в сучасному світі. Лікарі першими з загонами миротворців перетинають кордони держав, що перебувають у стані війни або міжетнічних конфліктів. Розглядаючи питання етнокультурної компетентності, ми маємо на увазі знання не тільки історичних коренів, традицій і норм власного народу, а й тих народів, до яких може закинути лікарів їх професійний обов'язок. Тож перш ніж туди їх відправляти, їм необхідно освоїти традиції, норми поведінки та інші нюанси етносу, серед якого вони будуть працювати. Зважаючи на це, необхідно підвищувати етнокультурну компетентність лікарів і забезпечити підготовку етнопедагогів, які на професійному рівні донесуть до лікарів традиції, норми та правила поведінки в середовищі конкретного етносу.

Сучасна глобалізація передбачає інформаційний обмін в медичній галузі та міграцію лікарів за межі власної держави в пошуку професійного досвіду, можливості навчання і підвищення кваліфікації в кращих медичних університетах, а це теж потребує від медиків етнокультурної компетентності стосовно держави перебування. Становлення цієї компетентності майбутнього лікаря повинно стати складовою системи професійної вищої освіти, оскільки стоїть на межі вирішення протиріччя між потребами суспільства у медиках як фахівцях і носіях етнічної та загальнолюдської культури.

На нашу думку, соціокультурні та психолого-педагогічні передумови формування етнокультурної компетентності лікаря визначаються: етнічною ідентифікацією лікаря; теоретичною підготовкою лікарів на позиціях етнокультури, етнопсихології та суміжних з ними дисциплінами; педагогічною діяльністю медичного закладу освіти з врахуванням етнокультурних аспектів суспільства. Формування етнокультурної компетентності фахівців в умовах нинішньої глобалізації є дуже складним і багатогранним процесом. У справі вдосконалення професійної підготовки лікарів та їх етнокультурної компетентності це потребує знань з педагогіки, історії, філософії, культури, медицини та інших наук і їх вдалого поєднання.

Отже, сучасні реалії міграції населення і необхідність забезпечення майбутніми медиками лікування людей різних етнічних груп вимагає зміни підходів у формуванні їх професійної та етнокультурної компетентності. Відкритість освітніх систем до навчання лікарів в іншомовних поліетнічних середовищах також не залишає вибору щодо формування етнокультурної компетентності у студентів медичних ВНЗ як необхідної складової знань в

умовах глобалізації. Етнокультурна компетентність лікарів забезпечить більш ефективний обмін професійними досягненнями в галузі медицини та дозволить уникати некоректної поведінки щодо врахування історичних традицій етносу, в якому медику доведеться працювати в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боровиков Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника / Л. И. Боровиков. – М., 1993. – 438 с.
2. Верстюк В. Ф. Україна від найдавніших часів до сьогодення: хронологічний довідник / В. Ф. Верстюк, О. М. Дзюба, В. Ф. Репринцев. – К.: Наук. Думка, 1995. – 673 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Г. Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
4. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис / О. Воропай. – К.: Оберіг, 1991. – 589 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998 – 608 с.
6. Грушевский М. С. Очерк истории украинского народа / М. С. Грушевский. – К., 1991. – 378 с.
7. Лурье С. В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов / С. В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
8. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 458 с.
9. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
10. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие / А. Я. Флер. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.015.09

В. В. ЛУЧКЕВИЧ

ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ПРАЦЬ Я. А. КОМЕНСЬКОГО НА РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА УКРАЇНИ В XVII–XIX СТОЛІТТЯХ

Розкрито основні шляхи поширення дидактичних праць Я. А. Коменського на українських землях упродовж XVII–XIX ст., визначено їх вплив на розвиток вітчизняного шкільництва. Особливу увагу звернено на з'ясування ролі праць чеського педагога «Світ чуттєвих речей в картинках» і «Відкриті двері до мов» для створення україномовних підручників.

***Ключові слова**: Я. А. Коменський, Києво-Могилянська академія, підручники, українські школи.*

В. В. ЛУЧКЕВИЧ

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ РАБОТ Я. А. КОМЕНСКОГО НА РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В XVII–XIX ВЕКАХ

Раскрыты основные пути распространения дидактических работ Я. А. Коменского на украинских землях в XVII–XIX ст., определено их влияние на развитие отечественных школ. Особое внимание обращено на выяснение роли трудов чешского педагога «Мир чувственных вещей в картинках» и «Открытые двери к языкам» для создания украинских учебников.

***Ключевые слова**: Я. А. Коменский, Киево-Могилянская академия, учебники, украинские школы.*

V. V. LUCHKEVYCH

THE INFLUENCE OF J. A. COMENIUS' DIDACTIC WORKS ON UKRAINIAN SCHOOL DEVELOPMENT IN 17TH -19TH CENTURIES

In the article the main ways of spreading of J. A. Comenius' didactic works in Ukraine in different historical periods are explored, their influence on the development of Ukrainian education is defined. The particular attention is paid to clarify the role of J. A. Comenius' works «World Sensible Things in Pictures» and «Open Doors to Languages» in the creation of the textbooks in the Ukrainian language.

***Keywords**: J. A. Comenius, Kiev-Mohyla Academy, textbooks, Ukrainian schools.*

Постать видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592–1670) була й залишається предметом досліджень багатьох вітчизняних й зарубіжних науковців. Насамперед його знають як реформатора шкільної системи освіти, що успішно витримує конкуренцію поряд з іншими новітніми системами. Саме тому творча спадщина Я. А. Коменського завжди цікавила і нині цікавить істориків педагогіки. Але доволі часто оцінка його педагогічного надбання залежала від політико-ідеологічних реалій суспільства, що впливали на розвиток європейської педагогічної думки загалом й української зокрема.

Відзначимо, що значна частина спадщини Я. А. Коменського не була прийнята його сучасниками через утопічність і невідповідність часу епохи висловлених вченим думок, починаючи від обов'язкової загальнодоступної освіти і закінчуючи об'єднанням всіх народів. Не здобувши практичного втілення в XVII–XVIII ст., гуманістичні ідеї чеського педагога починають відроджуватися на початку XIX ст., у період бурхливого розвитку науки та становлення нових форм суспільних відносин, які мали потребу в освічених людях.

Аналіз сучасної літератури з проблем коменіології показав, що педагогічні ідеї й філософські погляди Я. А. Коменського, його просвітницька діяльність широко

інтерпретувались як радянськими (Я. Ісаєвич [3], Д. Лордкіпанідзе, А. Мазуркевич, Є. Мединський, Б. Мітюров [9], А. І. Піскунов, А. Чума [16]), так і сучасними українськими (Б. Год, Н. Гупан [2], Л. Лаптєва [8], Р. Мних, З. Хижняк [13], М. Ярмаченко та ін.) вченими. Водночас недостатньо дослідницької уваги приділено вивченню питання поширення його творів в Україні у різні історичні періоди та визначення їхнього впливу на розвиток вітчизняного шкільництва.

Метою статті є виявлення ролі підручників Я. А. Коменського в Україні в різні історичні періоди для розвитку вітчизняної педагогічної думки та шкільництва.

Інтелектуальна спадщина Я. А. Коменського є різнобічною й багатогранною. Абсолютна більшість його праць була написана латинською мовою, оскільки в той час Я. А. Коменського вона була мовою науки, літератури й релігії, за допомогою латини освічені люди різних країн могли ознайомитися з кращими доробками вчених минулих століть.

Як зазначають Я. Ісаєвич [3], Л. Лаптєва [8], Б. Мітюров [9], праці чеського педагога були відомі українцям за його життя. Вони потрапляли в Україну переважно в оригінальних західноєвропейських виданнях, які привозили українські студенти, що навчалися за кордоном, та викладачі вітчизняних навчальних закладів, які відвідували європейські школи й університети.

Ознайомлення з історичними дослідженнями, пов'язаними насамперед з історією Києво-Могилянської академії, показано, що підручники Я. А. Коменського були відомі українським педагогам вже у XVII ст. та використовувалися для вивчення латинської мови і граматики [8, с. 83]. Високий рівень історичних і богословських знань, мовна підготовка дозволили викладачам вказаної академії осмислити філософський і педагогічний доробок від Античності до Нового часу, яскравим представником якого був Я. А. Коменський. У фондах її бібліотеки були кілька латинських видань його «Відкритих дверей до мов» (1632, 1638, 1652) та рідкісне видання філософського твору «Коваль долі» (1657). Тому першими популяризаторами педагогічних поглядів Я. А. Коменського в Україні можна вважати викладачів Києво-Могилянської академії і вчителів слов'яно-латинських та братських шкіл.

Відзначимо, що в творах українських сучасників Я. А. Коменського є думки, які не лише співзвучні з поглядами великого педагога, а й безпосередньо взяті з його творів. Особливо багато посилань на твори Я. А. Коменського можна знайти у працях С. Полоцького – випускника Київської колегії, богослова. Аналіз його робіт показує, що він не тільки знав, а й широко популяризував педагогічні ідеї Я. А. Коменського.

Одним з перших дослідників, які звернули увагу на схожість педагогічних висловлювань С. Полоцького з поглядами Я. А. Коменського, був В. Родніков. Аналізуючи головні твори С. Полоцького «Обід душевний» (1681) і «Вечеря душевна» (1683), він звертає увагу не тільки на подібність у думках, а навіть на дослівне запозичення. С. Полоцький, услід за Я. А. Коменським виступив проти теорії «вроджених ідей» [11, с. 238]. Він вважав, що вирішальне значення у формуванні поглядів і поведінки людини має від виховання, особливо в роки дитинства та юнацтва. Як розум, так і поведінка людини залежить від її виховання. С. Полоцький доводив, що чого юнак навчиться в перші роки свого життя, того він буде дотримуватися і в старості: «Юнак шляхом своїм йдучи, якщо і постаріє, не відступить від нього... І якими дерева навесні квітами зацвітуть, такі під старість плоди дадуть» [15, с. 366]. У «Великій дидактиці» Я. А. Коменського можна знайти подібне висловлювання: «Тільки те в людині тверде і стійке, що вона вбирає в себе в юнацькому віці... Навіть розбита посудина зберігає запах, яким вона просякла при першому вживанні, дерево, яке розкинуло своє гілля в ніжному віці вгору, вниз, в боки, так і зберігає їх протягом сотень років, поки його не зрубають» [4, с. 82].

У педагогічних творах професорів Києво-Могилянської академії І. Ґізеля та Ф. Прокоповича можна також знайти багато спільного з поглядами Я. А. Коменського. Так, думка І. Гізеля про те, що «образи чуттєвого пізнання складають необхідну умову виникнення чітких понять, тому що нічого нема в інтелекті, чого б не було у відчуттях» [9, с. 78], подібна до твердження Я. А. Коменського в його «Великій дидактиці»: «…нічого не буває в розумі, чого раніше не було б у відчуттях. І ось чому навчання потрібно починати не з пояснення про предмети, а із спостереження над ними» [14, с. 132].

У «Духовному регламенті» Ф. Прокоповича знаходимо такі рядки стосовно легкості сприйняття тієї чи іншої дисципліни та цілей навчання: «Хорошим учителям наказати, щоб вони спочатку розказали своїм учням коротко, але зрозуміло, в чому сила цього навчання і чого можна досягнути тим чи іншим навчанням, щоб учні бачили берег, до якого пливти, пізнавали свій щоденний прибуток від навчання» [1, с. 48]. Чеський педагог також висловив подібні думки: «Будь-якими можливими засобами потрібно запалювати у дітей бажання до знань і навчання. Метод навчання повинен зменшувати труднощі навчання, щоб воно не пробуджувало в учнів небажання і відрази до наступних занять... Кожна наука повинна бути взята у стислі, але точні правила. Кожне правило потрібно подати найзрозумілішими словами і воно повинно супроводжуватися багатьма прикладами, щоб стало зрозумілим його застосування» [14, с. 124].

Ім'я Я. А. Коменського часто згадується в зв'язку з педагогічною діяльністю Г. С. Сковороди у Харківському колегіумі. Як вказує Л. Посохова, український мислитель міг зіткнутися з творами чеського педагога саме тут, оскільки поміж творів, що широко використовувалися для перекладів у граматичному класі колегіуму, були вокабули Я. А. Коменського [10, с. 74]. У бібліотеці цього навчального закладу зберігалася певна кількість раритетних видань, серед яких збірка творів чеського педагога «J. Comenii opera omnia didaktica», надрукована в Амстердамі в 1657 р.

Навчальні посібники чеського педагога були відомими закарпатським українцям. Так, у м. Левочі (нині Словаччина) в 1685 р. було видано «Світ чуттєвий речей у картинках». Я. А. Коменського німецькою, угорською та чеською мовах. Цей підручник слугував закарпатським школярам за буквар і знайомив їх з природними явищами та навколишнім світом загалом.

Можна припустити, що закарпатські вчителі та школярі могли познайомитися з працями чеського педагога набагато раніше – в час його перебування у м. Шарош-Патак (нині Угорщина), що входив до складу Семигородського князівства, до якого належала й частина закарпатських земель. Тут Я. А. Коменський досяг більших результатів у своїй педагогічній творчості. Його коротка програма «Закони добре організованої школи», яка була написана після перших бесід з князем Ф. Ракоці, лягла в основу відомої «Пансофічної школи». Праці «Про культуру природних дарувань» і «Правила поведінки дітей» були також написані та опубліковані в Шарош-Патаку.

Іншою важливою роботою, написаною чеським педагогом у Шарош-Патаку, була «Відкриті двері до мови в малюнках». Це була перша форма відомого «Світ чуттєвих речей у картинках», яку книговидавець у Шарош-Патаку не захотів надрукувати, вважаючи її недостатньо повною. Згодом Я. А. Коменський відіслав один примірник рукопису твору в Нюрнберг (Німеччина), де Ендтер видав її під назвою «Orbis sensualium pictus» [17, с. 27]. Я. А. Коменський вважав, ця книга повинна була полегшити вивчення рідної мови учнями молодших класів Шарош-патацької школи. Це були підготовчі класи до вступу в латинську школу, організовані Я. А. Коменським [20, с. 109]. У передмові до «Світ чуттєвих речей у картинках» зазначається, що текст перекладено з національної мови і з поправкою до граматики інших мов може використовуватися для вивчення рідної мови. Тому можна припустити, що саме учні Шарош-патацької школи першими вивчали свою рідну мову за відомим підручником Я. А. Коменського.

Упродовж XVIII ст. знайомство з творами чеського педагога в Україні проходило за посередництва латиномовних текстів, виданих за кордоном. Цим пояснюється незнання педагогічних поглядів Я. А. Коменського в українських школах цього періоду, оскільки латину вивчали у середніх школах (колегіях), які не були розраховані на всі верстви населення та й їх загальна кількість була незначною. Недостатня кількість шкіл і примітивність навчання в них, брак підготовлених вчительських кадрів перешкоджали популяризації ідей Я. А. Коменського в Україні у вказаний період.

Перші україномовні переклади праць чеського педагога з'являються тільки в другій половині XIX ст. Зауважимо, що знайомство з творами Я. А. Коменського в цьому столітті найчастіше проходило за посередництвом російської мови в Східній Україні та німецької і польської мов в Західній Україні. На нашу думку, доцільно буде звернути увагу на видання праць чеського педагога в Галичині, оскільки це питання недостатньо вивчене.

На західноукраїнських землях одним з найпопулярніших підручників Я. А. Коменського був «Світ чуттєвих речей у картинках», який називався «Малий Коменіуш». У фондах наукової бібліотеки Львівського національного університету імені Івана Франка зберігається кілька видань цього підручника, зокрема львівське видання 1826 р. [19]. Він широко використовувався в школах Західної України для вивчення польської, німецької та французької мов. Невеликий з обсягом (47 сторінок) «Малий Коменіуш» містив переклади основних лексичних одиниць, тематично згрупованих та поданих окремим розділами від простішого до складнішого навчального матеріалу. На окремих доклеєних аркушах львівського видання цього підручника можна знайти вірменський переклад першого розділу «Людина». У Львові тоді існувала велика вірменська громада і можна припустити, що вона хотіла створити власний «Малий Коменіуш» для вивчення іноземних мов.

Упродовж XIX ст. і до 1939 р. у галицьких школах обов'язковим було вивчення польської мови, тому й підручники були спрямовані на вивчення цієї мови. Свідченням польськомовного впливу у поширенні дидактичних праць Я. А. Коменського на західноукраїнських землях є підручник «Zbior naypotrzebnieyszych nazwisk pod zmysly podpadaiacych rzeczy na wzor obrazkowego swiata Komeniusza», виданий у 1817 р. у Кракові [21].

Перший український двомовний підручник «Собраніє найпотребнеших назвиськ під множество пригодящих речей на спосіб образкового світу Коменского для начинающих учити німецького язика», укладений за аналогією з підручниками чеського педагога, опублікований в Перемишлі у 1849 р. [12]. Його укладачем був відомий український педагог та літературознавець Йосип Левицький. У передмові до підручника він зазначає корисність методу навчання мов Я. А. Коменського та використання на уроці ілюстративного матеріалу, за допомогою яких вивчення іноземної мови не є простим зазубрюванням окремих слів, а дає змогу проводити навчання в ігровій формі. Одночасно Й. Левицький вказує, що введення ілюстрацій до підручника не є обов'язковою необхідністю, оскільки вчителі можуть використовувати наочність на уроці в повному обсязі. Після методичного вступу, розрахованого на вчителів, автор подає навчальний матеріал на основі уривків з тексту чеського педагога. Цей підручник є цікавим щодо поєднання текстів Я. А. Коменського з дидактичними основами його педагогіки та їх практичним застосуванням в умовах тогочасної української школи.

На східноукраїнських землях були поширені російські видання навчальних підручників Я. А. Коменського. Серед них основне місце посідав «Світ чуттєвих речей в малюнках», який називався російською «Зрелище Вселенныя» [5]. Підручник був виданий для вивчення німецької та французької мов у народних училищах Російської імперії. З 1789 р. ці навчальні заклади відкривалися в Східній Україні. Вони появлялися у таких промислових містах, як Київ, Харків, Чернігів, Суми й ін. У навчальних програмах головних і малих народних училищ зазначалося, що для вивчення іноземних мов у німецьких класах має використовуватися «Зрелище Вселенныя». Цей підручник використовували також при вивченні ботаніки, оскільки він містив багато ілюстративного матеріалу з детальним описом рослинного світу.

До середини XIX ст. вітчизняні науковці були знайомі зі спадщиною А. Я. Каменського за посередництва латиномовних, німецькомовних і польськомовних видань. Надалі в Україні починають з'являтися україномовні та російськомовні переклади окремих частин його творів. Вони стосувалися більше філософсько-релігійного доробку відомого педагога, ніж його педагогічної спадщини. Так в 1869 р. було опубліковано одну главу з твору «Єдине на потребу» [6], а в київському часописі «Славянский ежегодник» в 1884 р. – десяту главу «Лабіринту світу і раю серця» Я. А. Коменського [7]. Переклад та публікація творів Я. А. Коменського в повному обсязі на українських землях відбувалися лише наприкінці XIX ст.

Значна кількість публікацій творів чеського педагога з'явилася в Україні після відзначення 300-річного ювілею від дня його народження. Так, у фондах наукової бібліотеки Ужгородського національного університету є видання «Великої дидактики» 1893 р., переклад якої здійснив А. Щепинський. Тут є і чеськомовне видання праці «Новітній метод мов» 1892 р. за редакцією Й. Шмаги [18]. У передмові цього видання зазначається, що переклад вказаного підручника спрямований на покращення вивчення мови за допомогою методу великого педагога. Такий переклад широко використовувався у чеських школах, які відвідували учні-українці Закарпаття.

Звичним явищем стала публікація уривків з творів Я. А. Коменського в науково-педагогічних виданнях разом з його біографією. В російських педагогічних журналах, які були

розповсюджені в Східній Україні, найчастіше друкувалися уривки з «Великої дидактики» чеського педагога. Водночас з'являлися інші, менш відомі його праці: у видавництві часопису «Образование» видано «Материнську школу» за редакцією М. М. Воскресенської, в журналі «Русская школа» опубліковано уривки з праці Я. А. Коменського «Закони добре організованої школи» з примітками П. Ф. Каптарєва, в журналі «Гимназия» в кількох номерах підряд надруковано окремі глави з «Лабіринту світу та раю серця» тощо.

Отже, впродовж XVII – XVIII ст. з багатої педагогічної спадщини А. Я. Коменкського українськими педагогами використовувалось переважно те, що безпосередньо відповідало потребам тогочасної школи і мало практичну цінність, передусім «Світ чуттєвих речей в малюнках» і «Відкриті двері до мов», які були найбільш популярними підручниками в школах того часу. Ці підручники були перекладені майже всіма європейськими мовами і служили зразком для створення власних підручників іншими прогресивними педагогами. Яскравим прикладом цього твердження є наявність у фондах бібліотек підручника «Малий Коменіуш» та «Собраніє найпотребнеших назвиськ під множество пригодящих речей на спосіб образкового світу Коменського для начинающих учити німецького язика», які широко використовувалися в тогочасних українських школах для вивчення рідної та іноземних мов.

Важливим фактором для подальшого видання праць чеського педагога в Україні було відзначення 300-річного ювілею від дня його народження. Поглиблені вітчизняні дослідження діяльності й творчості Я. А. Коменського виявили недостатню кількість як україномовних, так і російськомовних текстів відомого педагога. Тому кінець XIX і початок XX ст. охарактеризувалися появою значної кількості перекладів його творів. Публікація окремих глав з творів Я. А. Коменського в періодичних виданнях України сприяла поширенню його ідей не тільки серед вітчизняних педагогів, а й інших верств освіченого населення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
2. Гупан Н. М. Творча спадщина видатних педагогів у працях українських істориків на рубежі XIX–XX ст. / Н. М. Гупан // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 113–121.
3. Ісаєвич Я. Ян Амос Коменський і Україна (до 375-річчя з дня народження) / Я. Ісаєвич // Український історичний журнал. – 1967. – № 3. – С. 129–131.
4. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Т. І. / Ян Амос Коменський – К.: Рад. школа, 1940. – 248 с.
5. Коменский Я. А. Зрелище Вселенныя / Ян Амос Коменский. – СПб., 1788. – 172 с.
6. Коменский Я. А. Единое есть на потребу / Ян Амос Коменский // Труды Киевской Духовной Академии. – 1862. – Январь-февраль. – С. 115–131.
7. Коменский Я. А. Лабиринт мира и рай сердца. Глава X. Путешественник обозревает сословие ученых / Ян Амос Коменский // Славянский ежегодник. – 1884. – Вып. 6. – С. 164–174
8. Лаптєва Л. П. Вчений на всі часи / Л. П. Лаптєва // Вісник АН України. – 1992. – № 7. – С. 87–94.
9. Мітюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні / Б. Н. Мітюров. – К.: Рад. школа, 1971. – 108 с.
10. Посохова Л. Ю. Харківський колегіум (XVIII – перша половина XIX ст.) / Л. Ю. Посохова. – Х.: Бізнес-Інформ, 1999. – 168 с.
11. Родников В. П. Два темных места в нашей педагогической литературе XVI–XVII вв. / В. П. Родников // Труды Киевской Духовной Академии. – 1913. – Кн. VI. – С. 231–245.
12. Собраніє найпотребнеших назвиськ під множество пригодящих речей на способ образкового світу Коменського для начинающих учити німецького язика / під ред. Й. Левицького. – Перемишль, 1849. – 64 с.
13. Хижняк З. І. Ректори Києво-Могилянської академії 1615–1817 рр. / З. І. Хижняк. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2002. – 190 с.
14. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
15. Хрестоматия по истории педагогики / сост. И. Е. Лакин, М. В. Макаревич, А. И. Рычагов. – Минск: Вышейная школа, 1971. – 608 с.
16. Чума А. А. Ян Амос Коменский и русская школа (до 70 годов 18 века) / А. А. Чума. – Bratislava: Slov. ped. nakl., 1970. – 150 с.
17. Brambora J. The significance of Comenius' stay at Sárospatak in the evolution of his pedagogic and pansophic concepts / J. Brambora // Comenius and Hungary. Essays. – Budapest : Akad. Kiado, 1973. – P. 25–29.
18. Komenský J. A. Nejnovější metoda jazyků / J.A. Komenský. – Rychnov: Tisk a naklad K. Rathouského, 1892. – 120 s.

19. Mały Komeniusz. Na vzór obrazkowego po Polsku, po Francusku, po Niemiesku. – Lwow: K. B. Pfaff, 1826. – 47 s.
20. Orosz L. Comenius' school reforms at Sárospatak / L. Orosz // Comenius and Hungary. Essays. – Budapest: Akad. Kiado, 1973. – P. 101–110.
21. Zbior naypotrzebnieyszych nazwisk pod zmysly podpadaiacych rzeczy na wzor obrazkowego swiata Komeniusza. – Krakow: Drucarnia Grőblowskiey, 1817. – 128 s.

УДК 378(09)(4770)

Л. С. БАРНА

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1944–1946 РР.)

Проаналізовано стан підготовки вчителів біології в вищих навчальних закладах (ВНЗ) України в 1944–1946 рр. Встановлено мережу ВНЗ, що здійснювали підготовку вчителів біології, розкриті особливості формування професорсько-викладацького персоналу, відновлення матеріальної бази, організації навчально-виховного процесу. Визначено цінні моменти історичного досвіду, зокрема, щодо організації та проведення педагогічної практики в окремих ВНЗ України, які можна використовувати в сучасних умовах.

Ключові слова: *педагогічна освіта, університет, педагогічний інститут, учительський інститут, вчитель біології.*

Л. С. БАРНА

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ (1944–1946 ГГ.)

Проанализировано состояние подготовки учителей биологии в высших учебных заведениях Украины в 1944-1946 гг. Установлена сеть вузов, осуществлявших подготовку учителей биологии, раскрыты особенности формирования профессорско-преподавательского состава, восстановления материальной базы, организации учебно-воспитательного процесса. Определены ценные моменты исторического опыта, в частности, в вопросах организации и проведения педагогической практики, которые целесообразно использовать в современных условиях.

Ключевые слова: *педагогическое образование, университет, педагогический институт, учительский институт, учитель биологии.*

L. S. BARNA

THE PECULIARITIES OF THE BIOLOGY TEACHERS TRAINING IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (1944–1946)

The article analyses the state of Biology teachers training of the higher educational establishments of Ukraine (1944–1946). The system of higher educational establishments that were training teachers is determined, the peculiarities of forming the academic staff, renovation of resource base, organization of educational process are disclosed. The author defines important moments of historical experience in particular those concerning the organization and conducting pedagogical practice in certain higher educational establishments of Ukraine which can be used in modern conditions.

Keywords: *pedagogical education, university, pedagogical institute, teacher-training institute, Biology teacher.*

Процеси, що нині відбуваються у вітчизняній системі освіти, характеризуються пошуком нових підходів і шляхів вирішення назрілих проблем. При цьому джерелом аналізу є переважно європейський та світовий освітній простір. Недостатньо уваги вчених приділяється вивченню вітчизняного історичного досвіду з метою виявлення цінних моментів, які можуть використовуватися в сучасних умовах.

Проблемам історії розвитку освіти та підготовки вчителя присвячені наукові роботи М. Авдієнка, А. Боднара, А. Булди, М. Грищенка, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Майбороди,

Ф.Паначина, М. Ярмаченка, Г. Ясницького. Проблема єдності теоретичної і практичної підготовки вчителів відображена у працях О. Абдулліної, А. Бойко, С. Золотухіна, В. Лозової, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко. Проблемі практичної професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України (1917–1928 рр.) присвячені дослідження О. Лавріненка. Становлення педагогічної освіти в Східній Галичині розкриваються в роботах М. Барни. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх вчителів біології розкрито в дослідженнях Г. Біленької, О. Богданової, Е. Флешар, О. Ярошенко.

Аналіз наукових праць та дисертаційних досліджень з історії педагогіки дає підстави стверджувати, що за наявності багатьох досліджень стосовно становлення та розвитку системи вищої педагогічної освіти у різні періоди вітчизняної історії недостатньо вивченою є проблема підготовки вчителів біології в Україні.

Мета статті – з'ясування стану вищої педагогічної освіти в Україні у 1944–1946 рр., зокрема, встановлення особливостей функціонування вітчизняних ВНЗ України, що здійснювали підготовку вчителів біології, та вивчення можливостей трансформації цінних ідей їх досвіду у практику роботи сучасної вищої школи нашої держави.

Суспільно-політичні чинники, які зумовлювали стан вищої педагогічної освіти у 1944–1946 р., полягали в тому, що період завершення Другої світової війни та перші повоєнні роки в сенсі виживання виявилися не менш складними, ніж час війни. Цей період характеризувався жорсткою соціально-економічною політикою держави, зміцненням вертикалі влади, продовженням політичних репресій. Незважаючи на втрати і складності, суспільство продемонструвало великі мобілізаційні можливості, життєздатність, поступово відбудовуючи зруйновану економіку, народне господарство, крок за кроком віднавлюючи систему освіти і культури.

Стосовно освіти 1944–1945 навчальний рік значимий тим, що в Україні майже завершилось відновлення університетів і педагогічних інститутів. Не були відновлені лише 4 педагогічних та 6 учительських інститутів, матеріальну базу яких німецькі окупанти знищили під час війни. В західних областях України довоєнна мережа навчальних закладів була відновлена повністю.

Необхідність відновлення вищої педагогічної освіти обумовлювалась гострою потребою в учительських кадрах. У березні 1944 р. шоста сесія Верховної Ради УРСР у зв'язку із складною ситуацією з кадрами для народної освіти поставила завдання забезпечити підготовку вчителів у педагогічних навчальних закладах республіки, а також розгорнути мережу короткотермінових курсів і семінарів, які би забезпечували перепідготовку та підвищення кваліфікації вчителів. Школи України додатково потребували 45296 вчителів, тоді як у педагогічних навчальних закладах було лише 17500 студентів. Особливо гострою була потреба в педагогічних кадрах у західних областях України. Тут необхідно було 17600 вчителів, у т. ч. у Тернопільській обл. – 2216 [3, с. 96]. Такий стан справ дозволяв компенсувати лише третину потреби у вчителях і загалом не сприяв якісній реалізації поставлених владою завдань.

Архівні матеріали містять наступні дані про вузи і контингент студентів у них 40-і роки XX ст. (табл. 1).

Таблиця 1

Мережа ВНЗ УРСР і контингент студентів у них у 40-х роках XX ст. [2, арк. 1]

№ п/п	Вузи	1940–41 навч. рік		1943–44 навч. рік		1944–45 навч. рік	
		Кількість вузів	Кількість студентів	Кількість вузів	Кількість студентів	Кількість вузів	Кількість студентів
1.	Університети	6	12036	4	2383	6	7472
2.	Педінститути	24	14343	11	3660	20	9057
3.	Учительські. інститути:						
	самостійні	23	7303	7	1647	17	4326
	відділи при педінститутах	19*	7015	8*	1408	17*	4987
	ВСЬОГО:	53	40697	22	9098	43	25842

* Учительські інститути, що функціонували як відділи при університетах та педагогічних інститутах, не включені до загальної кількості вузів.

Проведений аналіз архівних матеріалів [4], зокрема звітів ВНЗ, дозволив нам визначити в рамках досліджуваного періоду мережу українських вузів, які забезпечували підготовку вчителів біології (табл. 2).

Як видно з таблиці 2, у 1945–46 навчальному році біологічні факультети функціонували в 6 університетах, а також всі існуючі тоді такі ВНЗ республіки готували біологів. Значна частина останніх після закінчення навчання працювала вчителями біології в школах, училищах, технікумах. Студенти біологічних факультетів становили приблизно 15% загальної кількості студентів університетів. Найбільший контингент студентів мали біологічні факультети Харківського (304 особи), Дніпропетровського (228), Одеського (219) та Київського (215) університетів.

Підготовка біологів в університетах тривала 5 років. Найменше студентів навчалося на V курсі біологічних факультетів університетів – 94. Це були студенти, які вступали на навчання у 1941 році. З кожним роком чисельність студентів зростала. У 1945–46 навчальному році на I курс університетів зарахували 400 осіб.

Мережа університетів охоплювала всі регіони України: Центр – Київський; Схід – Дніпропетровський та Харківський; Захід – Львівський і Чернівецький; Південь – Одеський університети.

У 1945–46 навчальному році в 9 педагогічних інститутах функціонували природничі факультети, на яких навчалися 1228 студентів. Найчисельніші такі факультети функціонували в 4 педагогічних інститутах: Ніжинському (194 студенти), Полтавському (162), Черкаському (133) та Запорізькому (118). Підготовка вчителів біології в цих ВНЗ тривала 4 роки.

При університетах і більшості педагогічних інститутів функціонували учительські інститути, які впродовж двох років забезпечувати підготовку вчителів для шкіл. У 1945–46 навчальному році діяли 7 учительських інститутів, на природничо-географічних факультетах яких навчалися 548 студентів. Окрім того, існували 3 самостійні учительські інститути: Бердичівський, Кременецький та Уманський.

Однією з важливих проблем вищої педагогічної освіти в республіці досліджуваного періоду було комплектування вузів професорсько-викладацькими кадрами. У 1944–1946 рр. простежувалася чітка тенденція до зростання кількості викладацьких кадрів. На 1 травня 1944 р. в педагогічних навчальних закладах УРСР працювали 900 викладачів, через три місяці – 1434, а в другому семестрі 1944–45 навчального року – 2250 [2, арк. 3].

Характерною особливістю кадрового забезпечення тогочасних вузів було зниження його якості через поповнення викладачами без наукових ступенів і вчених звань. Найбільш висококваліфіковані кадри працювали в університетах, а найменше викладачів з науковими ступенями і вченими званнями – в учительських інститутах. В університетах навчально-виховний процес забезпечували 145 професорів і 232 доценти. Значно слабшим був викладацький персонал в педагогічних інститутах: 30 професорів і 196 доцентів. Найменше кваліфікованих кадри працювали в самостійних учительських інститутах – там не було жодного професора і лише 16 доцентів.

У 1944–45 навчальному році значно зміцнилась навчально-матеріальна база педагогічних вузів. Так, в Одеському педінституті створено 11 кабінетів, у т. ч. біологічний, в Херсонському – 14 кабінетів і лабораторій (зоології, ботаніки, неорганічної хімії тощо). В Уманському та Бердичівському учительських інститутах організовано кілька нових кабінетів і виготовлено чимало наочних посібників [2, арк. 18].

Важливим показником навчально-матеріальної бази вузів є наявність і стан книжкового фонду бібліотек. Однак під час війни бібліотеки збереглися не у всіх інститутах. Лише бібліотеки Київського та Ніжинського педінститутів мали книжковий фонд понад 200 тис. примірників. У 5 педінститутах функціонували бібліотеки з книжковим фондом від 50 до 100 тис. примірників, у 9 – від 20 до 50 тис., в 4 від 10 до 20 тис. примірників. Кременецький та Уманський учительські інститути мали бібліотеки з книжковим фондом від 30 до 50 тис. примірників [2, арк. 20].

Таблиця 2

Вищі навчальні заклади УРСР, що здійснювали підготовку вчителів біології у 1945–46 навчальному році

Назва навчального закладу	Факультет	Навчаються на курсах					Всього
		I	II	III	IV	V	
Університети							
Київський	біологічний	72	52	31	36	24	215
Харківський	біологічний	80	119	46	30	29	304
Дніпропетровський	біологічний	76	62	46	21	23	228
Одеський	біологічний	93	36	37	38	15	219
Чернівецький	біологічний	40	28	16	6		90
Львівський	біологічний	39	30	18	7	3	97
Всього		400	327	194	138	94	1153
Педінститути							
Черкаський	природничий	50	55	13	15		133
Полтавський	природничий	32	34	60	36		162
Ворошиловградський	природничий	26	19	26	6		77
Миколаївський	природничий	13	26	7	8		54
Херсонський	природничий	20	40	14	16		90
Запорізький	природничий	31	62	13	12		118
Криворізький	природничий	20	30	23	15		88
Ніжинський	природничий	61	55	59	19		194
Львівський	природничий	36	15	6	-		57
Всього по педагогічних[інститутах	природничий	289	336	221	127		973
Учительські інститути							
Київський	природничо-географічний	36	70				106
Харківський	природничо-географічний	36	78				114
Ворошиловградський	природничо-географічний	23	33				56
Кіровоградський	природничо-географічний	53	74				127
Криворізький	природничо-географічний	18	40				58
Херсонський	природничо-географічний	-	34				34
Миколаївський	природничо-географічний	24	29				53
Всього по учительських інститутах		190	358				548
Самостійні учительські інститути							
Уманський	природничо-географічний	62	108				170
Бердичівський	природничо-географічний	60	159				219
Кременецький	природничо-географічний	31	45				76
Всього по самостійних учительських інститутах		153	312				465
Всього по всіх учительських інститутах		343	670				1013

Незважаючи на складні умови, навчальна робота у ВНЗ велася безперебійно, інколи у дві зміни. Недостатня кількість підручників і навчальних посібників змушувала студентів ретельно

конспектувати зміст лекцій. У деяких вузах у зв'язку з проблемами матеріально-технічного забезпечення практичні заняття замінювалися лекціями або мали ілюстративний характер. Такі умови закономірно перетворювали викладача на основного носія знань для студентів, а навчальний процес був інформаційно-повідомляючого характеру.

З метою покращення практичної підготовки майбутніх вчителів біології до всіх університетів, педагогічних та учительських інститутів були прикріплені середні школи для проведення педагогічної практики. Власних базових шкіл педвузи не мали.

Заслуговує на увагу досвід організації та проведення педагогічної практики у Львівському педагогічному інституті. Проведенню педпрактики в цьому вузі передувала значна підготовча робота. Проводилось спільне засідання кафедри педагогіки та спеціальних кафедр за участі директорів та вчителів шкіл, на якому розглядались питання щодо завдань педпрактики, її організації та змісту, затверджувався графік проведення практики. Всі студенти отримували віддруковані завдання на кожний тиждень педпрактики, а також всі форми необхідної документації.

У кінці кожного тижня відбувались конференції, на яких заслуховувалися звіти керівників та частини студентів про роботу, виявлялись існуючі проблеми та вказувалися шляхи їх усунення. Належна теоретична, психолого-педагогічна та методична підготовка студентів цього інституту дозволяла їм ґрунтовно аналізувати проведені та відвідані уроки, аргументувати своє позитивне чи негативне ставлення до методичних прийомів побудови уроку, до реалізації виховних і психологічних моментів уроку тощо [2, арк. 44–49].

На жаль, у більшості вузів ситуація з організацією і проведенням педагогічної практики була далеко не досконалою. Основною проблемою був формалізм в оцінюванні педпрактики. Більшість студентів мали відмінні та добрі оцінки за уроки. Незадовільних оцінок практично не було. Проте практична робота більшості випускників на робочих місцях показувала їх методичну та організаційну безпорадність. Варто зазначити, що проблема формалізму в оцінюванні педагогічної практики є актуальною і в сучасній вищій школі.

Аналіз організації і проведення педагогічної практики у Львівському педагогічному інституті показав, що на увагу і впровадження в сучасних умовах заслуговує видача студентам напередодні практики віддрукованих завдань, а також всіх форм документації. Чіткі завдання педагогічної практики, вимоги до оформлення звітної документації, критерії оцінювання, які отримує студент в друкованому вигляді, сприяють успішному проведенню педпрактики. Цей елемент історичного досвіду втілений нині у практику роботи хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка: майбутні біологи та хіміки перед пропедевтичною, навчальною та виробничою практиками отримують щоденник практики, в якому, крім мети, завдань практики, переліку і зразків оформлення звітної документації, містяться деякі допоміжні матеріали.

Аналіз наукових джерел та архівних матеріалів, що стосуються досліджуваного періоду, дає змогу визначити основні проблеми, які були актуальними для ВНЗ України в 1944–1946 рр. і потребували першочергового вирішення:

– необхідність відновлення навчальних і житлових приміщень;

– налагодження виробництва в республіці навчально-лабораторного обладнання, приладів та реактивів з метою оснащення навчальних кабінетів і лабораторій;

– поповнення бібліотек навчальною, методичною і науковою літературою;

– вдосконалення навчальних планів з метою усунення багатопредметності і перевантаження студентів;

– забезпечення глибокого вивчення студентами тих дисциплін, які будуть викладатися ними в школі;

– вдосконалення психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх вчителів.

Отже, 1944–1946 рр. були складним періодом для вищої педагогічної освіти України. Всі ВНЗ відновили свою роботу, формувався професорсько-викладацький персонал, зміцнювалася матеріально-технічна база, вдосконалювалася система навчання майбутніх вчителів. В організації навчально-виховного процесу були певні позитивні моменти, які можуть успішно впроваджуватися в практику роботи сучасних ВНЗ. Заслуговує на увагу, зокрема, досвід підготовки студентів до проведення педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку: Тернопільська обл. / ред. рада. вид.: В. Г. Кремень (гол.) та ін.; редкол. тому В. П. Кравець (гол.) та ін.. – К.: Знання України, 2011. – 279 с.
2. Зведений річний звіт про роботу педагогічних інститутів за 1944–1945 н. р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166: Народний комісаріат освіти УРСР. Управління вищих і середніх педагогічних навчальних закладів, оп. 15, од. зб. 89, арк. 1–70.
3. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). / В. К. Майборода – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
4. Отчет на начало 1945–46 учебного года высших учебных заведений подготовки специалистов Наркомпроса УССР. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166: Міністерство освіти УРСР. Статистичний відділ. Форма 79-к. Звіт вищих навчальних закладів на початок 1945–1946 навч. року, оп. 15, спр. 65, арк. 1–3.

УДК 378.1.011.31

О. М. КОБРІЙ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Обґрунтовано використання закономірностей навчальної діяльності студентів і відповідних психолого-педагогічних умов формування змісту педагогічних дисциплін у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Враховано їх відповідність соціальному замовленню та існуючій організації навчання і виховання. Визначено ефективність орієнтації на мету освіти, структурної побудови змісту педагогічних дисциплін, статусу суб'єкта для кожного учасника педагогічного процесу.

Ключові слова: *психолого-педагогічні умови, зміст педагогічних дисциплін, суб'єкт.*

О. Н. КОБРИЙ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ – В НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА

Обосновано использование закономерностей учебной деятельности студентов и соответственных психолого-педагогических условий формирования содержания педагогических дисциплин во второй половине ХХ в начале ХХІ в. Учтено их соответствие социальному заказу и существующей организации обучения и воспитания. Определено эффективность ориентации на цель образования, структурного построения содержания педагогических дисциплин, статуса субъекта для каждого участника педагогического процесса.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, содержание педагогических дисциплин, субъект.*

O. M. KOBRIY

THE PECULIARITIES OF THE CONTENT FORMATION OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES AT THE HIGH SCHOOL IN THE LATE 20TH –EARLY 21ST CENTURIES

The article gives grounds for the use of patterns of learning activities for students and relevant psychological and educational conditions for the content of pedagogical disciplines during the second half of the 20th century. The author takes into account their compliance with social order and democratic organization of education, defines the effectiveness of the orientation towards the aim of education, the effectiveness of the structural construction of the content of pedagogical disciplines, the status of each member as a subject of the pedagogical process.

Keywords*: psychological and pedagogical conditions, the content of pedagogical disciplines, a subject of a pedagogical process.*

Реформування навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України передбачає значні зміни у побудові змісту педагогічних дисциплін, які потребують їх гуманізації та демократизації. Історія педагогічної думки свідчить, що ефективність навчальної діяльності студентів щодо засвоєння цих дисциплін насамперед залежить від структурної побудови їхнього змісту, всіх його компонентів, статусу кожного його учасника як суб'єкта.

Процес активізації навчання і виховання у вищій школі позначається впливом зовнішніх обставин, за яких здійснюється педагогічний процес. Завдання реалізації зв'язку з життям, вузівською практикою, яке, зазвичай активно розповсюджувалося в освіті в другій половині XX ст., зобов'язувало педагогів подбати про середовище, у якому здійснювалося навчання. Вирішення цих та інших питань зводилося до необхідності вдосконалення змісту освіти, поєднання нового з раніше засвоєним, активного вироблення умінь і навичок на основі засвоєних знань.

Демократичної організації навчання і виховання, звісно, стосуються усі процеси, коли найголовнішим вважається приклад учителя, дорослого. Психологів і педагогів особливо зацікавлює особистість учителя з точки зору формування в ньому майстерності, комунікативності, натхнення (А. Мудрик), працьовитості (В. Кондратенко), стилю спілкування (В. Кан-Калик). Сприятливі соціальні передумови для розвитку демократичного змісту педагогічних дисциплін у вітчизняних ВНЗ, зорієнтованого на діяльнісну активізацію студентів, склалися з утворенням незалежної України.

Головними аспектами побудови сучасного змісту педагогічних дисциплін в українських ВНЗ обрані такі: зорієнтованість на розвиток і виховання (О. Вишневський [2], Б. Степанишин [7]); включення мотиваційної сфери в структури самонавчання (Т. Гусак [3]); створення умов для вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності (М. Солдатенко); вивчення орієнтації на перетворювальну діяльність особистості (О. Корсакова, С. Трубачова), творчості (В. Моляко, С. Сисоєва [6]), виховного навчання (С. Золотухіна [4], О. Савченко); обґрунтування необхідності побудови розвивального підручника (А. Фурман [9]) та ін. Такі уявлення про зміст педагогічних дисциплін відповідають сучасним перетворенням в європейському просторі вищої освіти.

Актуальними нині стали дослідження шляхів забезпечення вищої освіти України в контексті Болонського процесу (В. Андрущенко, В. Луговий, Ю. Маліновський, М. Степко), модульно-рейтингового навчання (Т. Алексеєнко, В. Лейфура, В. Костенко, М. Кулик, Н. Ситнікова, А. Фурман), щодо обґрунтування необхідності важливих трансформаційних процесів у ВНЗ (С. Гончаренко, Н. Дворнікова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, С. Ніколаєнко), які обов'язково стосуються виявлення важливих психолого-педагогічних умов формування змісту педагогічних дисциплін. Однак на сьогодні відсутні системні дослідження важливих умов формування змісту європейського простору вищої освіти, в т. ч. педагогічних дисциплін.

Мета статті – з'ясування психолого-педагогічних умов формування змісту педагогічних дисциплін в українській педагогічній думці в другій половині XX – на початку XXI ст.

Загальна мета освіти ставить конкретні завдання перед кожним учасником педагогічного процесу. Від педагога такі завдання вимагають реалізації демократичного підходу до побудови навчально-виховного процесу, а також забезпечення в ньому гуманізації та духовності. Спрямованість зусиль педагога на забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості означає реалізацію демократичних принципів побудови навчального процесу, які б відповідали соціальному замовленню і враховували закономірності навчання. Тому успіх в навчальній діяльності значною мірою забезпечується тим, наскільки вона зорієнтована на досягнення загальної мети освіти. Звідси найпершою умовою ефективної реалізації змісту педагогічних дисциплін є орієнтація педагогічного процесу на всебічний гармонійний розвиток особистості.

Реалізація мети сучасної української освіти передбачає ґрунтовну підготовку молоді до самостійного життя і професійної діяльності, власний пошук, відчуття свободи, відповідальності за свої вчинки. Тому сьогодні такі тенденції означають не тільки відповідне планування аудиторної, самостійної та практичної роботи студентів, а й висвітлення положень, які обов'язково пройшли перевірку життям, опанування досвідом впровадження теоретичних засад у практику. Тоді вивчення педагогічних дисциплін забезпечуватиме як набуття відповідних знань, так і формування компетентності, якості характеру, свідомості, креативності.

Попри ідеологізацію та політехнізацію змісту навчання і виховання у 60-і роки XX ст., уже наприкінці 60-х – на початку 70-х років значна увага приділялася питанням творчого

пізнання, яке вважається одним з рівнів (хоч і найвищим) пізнавальної діяльності. І. Огородников, П. Підкасистий, М. Скаткін, Г. Щукіна та інші дидакти досліджували творчі процеси у навчально-пізнавальній діяльності, пов'язуючи їх передовсім з активністю особистості та нестандартними підходами педагога до організації навчального процесу. Розвиваючи положення Г. Щукіної про реалізацію розвивальної функції навчання, Б. Коротяєв акцентував увагу педагогів на здійсненні перетворювальної діяльності на базі засвоєної інформації. Вчений радив, зокрема, пізнати проміжні рівні пізнавальної діяльності, що стосуються опису, пояснення, та перетворення.

Дослідження теорії діяльності у 80-х роках ХХ ст. (В. Давидова, І. Ломпшера, А. Маркової та ін.) заклали основу вдосконалення методичного інструментарію реалізації змісту освіти. Діяльнісний підхід почав застосовуватися передовими педагогами до викладання кожної навчальної дисципліни. Погляди І. Лернера, Н. Дайрі, Г. Щукіної та інших науковців дали змогу методистам удосконалювати зміст навчання та шляхи його практичної реалізації.

Оскільки навчальна діяльність студентів здійснюється під впливом певних стимулів, спонукань, що є її рушійними силами, а це потреби, інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації тощо, які зумовлюють, на думку психологів, мотивацію навчальної діяльності, то наступна важлива умова ефективної реалізації змісту педагогічних дисциплін – високий рівень сформованості мотиваційної сфери студентів. Насамперед йдеться про розвиток у майбутніх фахівців інтересу до педагогічних дисциплін та усвідомлення необхідності реалізації їх змісту. Зауважимо, що процес навчання завжди супроводжується мотивами різної сили, тривалості дії, емоціями позитивної або негативної модальності [5, с. 106]. Коли суб'єкт починає діяти, постає питання про зміст навчальної діяльності, в якій реалізується потреба [5, с. 105].

Проблема розробки змісту педагогічної освіти особливо актуалізувалася стосовно потреб пізнавальної діяльності особистості у 90-і роки ХХ ст., про що свідчать дослідження Т. Алексеєнко, В. Лозової, О. Савченко та інших вчених. Разом з тим з'являються праці, в яких науковці і практики орієнтують студентів на перетворювальну діяльність та використання розвивальних і виховних можливостей навчальних занять (О. Вишневський, Б. Степанишин та ін.).

Ще однією умовою ефективної реалізації змісту педагогічних дисциплін є перехід до демократичної структури навчально-виховного процесу, що відбувся у ВНЗ наприкінці ХХ ст. Демократична структура навчально-виховного процесу означає таку його організацію, коли людина почувається вільною, створені сприятливі умови для її творчості, що спонукають до вільної діяльності і заохочують ініціативу та самостійність учасників навчально-виховного процесу. Стратегія формування змісту педагогічних дисциплін насамперед визначається цією умовою.

Запропонований педагогікою співпраці новий характер взаємодії педагогів і студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ породжений нестандартним поглядом на навчання і виховання. Формулювання принципів нового педагогічного мислення В. Давидовим, його аналіз традиційного підходу до формулювання дидактичних принципів та з'ясування сутності діяльнісного підходу в психології виявилися такими, що виходять за межі стандартного навчально-виховного процесу і не відповідають завданням організації виховного і розвивального навчання.

Сьогодні активно розробляються теорії щодо якісного наповнення інформативного, аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів змісту навчальних дисциплін, в т. ч. педагогічних, що є важливою умовою ефективної його реалізації. Досягнення виховної та розвивальної мети освіти, як з'ясувалося, допоможуть забезпечити як інформація, так і завдання, спрямовані на стимулювання творчої діяльності особистості. І конструювання змісту педагогічних дисциплін в умовах вищої освіти та перегляд пріоритетів у її побудові виявляється передовсім в успішній організації самостійної роботи студентів, керівництві їх самонавчанням, самовихованням, саморозвитком.

Раціоналізація навчання ще в 60-і роки ХХ ст. пов'язувалася із збільшенням частки самостійної роботи учня та студента (М. Сазонова, Н. Шумило та ін.). І хоча самостійність навчання часто не виокремлювалася в зв'язку з демократизацією змісту освіти, цілком самостійне вивчення того чи іншого матеріалу пропонується застосовувати, починаючи зі старшого шкільного віку (І. Синиця, О. Соколова та ін.). Дослідники педагогічного процесу 70-х років (Г. Щукіна, М. Скаткін та ін.) відзначаючи необхідність системності в організації самонавчання, наголошували на можливості забезпечення розвивального ефекту від самостійної роботи. Нове розуміння змісту освіти, за яким він включає як інформативний

компонент, що засвоюється переважно у пізнавальній діяльності, так і діяльнісний, який передбачає перетворювальну діяльність, реалізується наприкінці 80-х років у практиці педагогів-новаторів. Представники педагогіки співпраці (Ш. Амонашвілі, М. Щетінін та ін.) наголошували на важливості не простого засвоєння знань, а їх здобування, пошуку, оволодіння ними.

У цьому зв'язку педагоги-практики завжди наголошували на необхідності раціональної організації розумової праці, а тому пропонували забезпечувати всі етапи побудови діяльності, дотримуватися чіткого і постійного порядку на робочому столі, використовувати прийоми активної роботи з матеріалом, який підлягає вивченню, оволодівати уміннями проводити смислове групування матеріалу, визначати головне, складати план відповіді тощо. Це означало, що репродуктивна діяльність студентів повинна бути раціонально організованою задля оптимального її співвідношення з творчою роботою.

Позитивний психологічний клімат в організації навчальної діяльності залежить від побудови педагогічної взаємодії, стосунків між учасниками навчального процесу. За умов, коли функції педагога та його студентів розділені, змінюються взаємини між ними, характер взаємодії, адже вже немає небезпеки порушення рівноваги у стосунках (в той чи інший бік). Це справді демократична побудова взаємодії, яка не виключає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але означає безумовну рівність у праві на повагу, довір'я, доброзичливе ставлення, взаємну вимогливість. На всіх етапах організації навчальної діяльності педагог повинен виявляти мудрість і тактовність, позитивні емоції, не дорікати студентам за їхню низьку успішність, деякі вади чи негативну поведінку. Його найпершим завданням є створення такого середовища, що забезпечується відповідними стосунками, яке б надавало моральну допомогу, стимулювало студентів ставати кращими.

Позитивний психологічний клімат у навчанні також забезпечується створенням атмосфери оптимізму, коли учасники навчального процесу вірять у необхідність своєї діяльності, в те, що здолають труднощі, отримають позитивні результати. Мова йде про технологію профілактики помилок у навчальній діяльності, попередження низької успішності. Тут треба врахувати різні можливості студентів, способи запобігання помилкам чи їх виправлення.

Надати підтримку студенту у навчальній діяльності можна, звернувши увагу на недопрацьований матеріал. Забезпечуючи успішну навчальну діяльність, педагог повинен запропонувати пригадати правило, формулу, таблицю, спростити завдання, провести певні аналогії, порівняння, запланувати неякісно засвоєний матеріал на домашнє завдання. Крім того, він може допомогти у творчій навчальній діяльності, якщо в чомусь засумнівається, потребуватиме обґрунтувань чи доведень, у чомусь спиратиметься на передбачення, інтуїцію. Усе це підштовхуватиме до роздумів, осмислення, загалом сприятиме розвитку мислення, уяви та уваги. Зазначимо, що 50–60-і роки XX ст. відзначаються досвідом попередження неуспішності студентів, виявленням причин відставання конкретних груп студентів у навчанні.

Контроль за навчальною діяльністю у ВНЗ, що здійснюється у поєднанні із самоконтролем, дає можливість кожному студенту бачити результати свого навчання. Він служить основою для внесення у навчальний процес необхідних коректив, удосконалення управління навчально-пізнавальною діяльністю. Педагог часто є єдиним знавцем критеріїв та результатів діяльності. Якщо ж «творцем» навчальної дії є студент, то завдяки цьому він передовсім і повинен контролювати її перебіг. Таким чином, зростає питома вага самоконтролю.

Педагогічними умовами ефективної реалізації змісту педагогічних дисциплін є приклад педагога для наслідування, його авторитетність, чітка моральна позиція, демократизація стосунків зі студентами, коли не нав'язуються погляди і переконання, не втручаються у поведінку, а дбайливо ставляться до оточуючих, поважають їхню гідність. «Без віри в добро, без творення добра нашими стосунками, – писав В. Сухомлинський, – не може бути й мови ні про яку педагогіку» [8, с. 336]. Він вказував, що педагог у взаємодії з іншими дітьми повинен відчувати поруч із собою Людину, зрозуміти її душу, побачити в її очах складний духовний світ.

Індивідуалізація навчальної діяльності як важливий орієнтир успішного забезпечення навчального процесу (в умовах масового навчання) реалізується в межах диференційованого навчання, що передбачає поділ усіх студентів на умовні групи з однорідними психологічними характеристиками і рівнем підготовки. Педагог може тактовно забезпечити поділ, не вдаючись до образливих дій чи слів, коли пропонує різні варіанти (кожен варіант передбачає певні

завдання для конкретної групи) чи завдання на вибір, коли вдома продумує послідовність індивідуальних завдань. Однак кожного разу педагог не повинен відкрито виявляти групи за різним рівнем розвитку. Диференціація має надати можливість усім учасникам навчального процесу позбутися почуття неповноцінності і водночас відчути радість праці. А це можливо лише за умови справді демократичних, гуманних стосунків між учасниками педагогічного процесу, в атмосфері доброзичливості і партнерства.

Отже, до психолого-педагогічних умов успішної реалізації змісту педагогічних дисциплін у ВНЗ України належать зорієнтованість педагогічного процесу на всебічний гармонійний розвиток особистості як загальну мету освіти, високий рівень мотиваційної сфери кожного студента, демократизація структури навчально-виховного процесу, якісно новий характер взаємодії педагогів і студентів, наповнення інформативного, аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів змісту педагогічних дисциплін, позитивний психологічний клімат навчання, оцінювання та контроль за навчальною діяльністю студентів у поєднанні із самоконтролем та самооцінкою, індивідуалізація та диференціація навчання.

Подальшого дослідження потребують специфічні особливості вивчення педагогічних дисциплін студентами непедагогічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
2. Вишневський О. Теоретичні основи педагогіки (дидактичні аспекти) / Омелян Вишневський, Ольга Кобрій, Марія Чепіль; за ред. О. Вишневського. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 142 с.
3. Гусак Т. Формування у студентів зацікавленості до учіння / Т. Гусак // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 50.
4. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX–XIX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Світлана Трохимівна Золотухіна. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1995. – 48 с.
5. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
6. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1998. – 151 с.
7. Степанишин Б. Навчання – не самоціль, а розвиток і виховання (зміст освіти) / Б. Степанишин // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 40–44.
8. Сухомлинський В. Без довір'я немає виховання / Василь Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 334–339.
9. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / Анатолій Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

УДК 378.09 (477.83)

Р. Л. ФЕДОРИЩАК

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИРОНА КОРДУБИ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Проаналізовано культурно-просвітницьку діяльність М. Кордуби наприкінці XIX – на початку XX ст. Висвітлено бачення вченим особливостей культурних і просвітницьких завдань, що стояли перед українською інтелігенцією в умовах бездержавності. Розглянуто діяльність історика в українських просвітницьких організаціях і його співпрацю з багатьма періодичними виданнями Буковини та Галичини. Зроблено висновок про важливість просвітницького внеску педагога в українську культуру.

Ключові слова: *М. Кордуба, культурно-просвітницька діяльність.*

Р. Л. ФЕДОРИЩАК

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИРОНА КОРДУБЫ В КОНЦЕ XIX – В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Исследована культурно-просветительская деятельность М. Кордубы в конце XIX – в начале XX в. Освещено видение ученым особенностей культурных и просветительских заданий, которые стояли

перед украинской интеллигенцией в условиях отсутствия государственности. Рассмотрено деятельность историка в украинских просветительских организациях и его сотрудничество с периодическими изданиями Буковины и Галичины. Сделан вывод о весомости просветительского вклада педагога в украинскую культуру.

Ключевые слова: *М. Кордуба, культурно-просветительская деятельность.*

R. L. FEDORYSHCHAK

MYRON KORDUBA'S CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE LATE 19TH -EARLY 20TH CENTURIES

In the article M. Korduba's cultural and educational activity of the late nineteenth – early twentieth centuries is analyzed. The scientist's vision of the peculiarities of cultural and educational challenges facing the Ukrainian intellectuals in the condition of the absence of the state is revealed. The historian's activity at the Ukrainian educational organizations and his cooperation with a number of Bukovina and Galicia periodicals is considered. The conclusion about the importance of the contribution of the educator to Ukrainian culture is made.

Keywords: M. Korduba, cultural and educational activity.

Видатний український історик, письменник та суспільно-політичний діяч Мирон Кордуба (1876–1947) до сьогодні надзвичайно малознаний як просвітитель. Дослідники тільки розпочинають осмислення культурно-просвітницької складової його багатогранної натури, попри те, що все свідоме життя вчений докладав неймовірних зусиль для зростання освіченості співвітчизників. Найменше ми поінформовані про віденський та чернівецький періоди життя М. Кордуби, коли власне й розпочалося становлення його як діяча просвітницького руху. З огляду на це, вважаємо за необхідне висвітлити широкий спектр культурно-просвітницької праці вченого до Першої світової війни.

Проблемі вивчення внеску М. Кордуби в український просвітницький рух присвячені публікації О. Пенішкевич та І. Федорів [20; 23]. Однак ці та інші дослідники зосереджувалися лише на поодиноких аспектах названої проблеми.

З огляду на недостатнє її опрацювання в педагогічній та історіографічній літературі, **метою статті** є комплексний аналіз культурно-просвітницької діяльності М. Кордуби наприкінці XIX – на початку XX ст.

Передусім розглянемо культурно-просвітницьку працю М. Кордуби на форумі студентських товариств. Як відомо, наприкінці XIX ст. молодий дослідник навчався у Віденському університеті. Саме того часу сягають перші звістки про його культурно-просвітницьку роботу. Серед українських студентських організацій, що діяли у Відні, М. Кордуба віддав перевагу найбільш авторитетному товариству «Січ», з яким тісно співпрацював вже від переїзду на студії до столиці Австро-Угорської імперії [14, с. 28]. Початкуючий історик одразу зайняв у ньому активну позицію, невдовзі вибившись на перші ролі в його організаційній структурі. Багато часу він віддавав лекційному напрямку діяльності товариства. Особливу популярність серед української інтелігенції Відня здобули публічні лекції М. Кордуби на теми «Історія як мистецтво» та «Про писанки на Галицькій Волині» [17, с. 471–472].

Різнопланову працю М. Кордуби щодо активізації діяльності віденської «Січі» високо оцінили його колеги: у 1897 р. молодого історика обирають головою товариства. Цього року воно відзначало 30-ліття свого існування, тож М. Кордубі довелося організовувати різні врочистості. До ювілею було видано альманах, редактором і активним автором якого він став. У цьому виданні М. Кордуба опублікував розлоге дослідження історії «Січи», котре стало однією з перших спроб історичної рефлексії над цією шанованою у молодіжному середовищі організацією [11, с. 5–24]. Будучи головою «Січи», вчений доклав зусиль до включення у почесні члени товариства свого вчителя М. Грушевського. Це високе відзначення видатний львівський історик сприйняв з великою вдячністю.

Співпраця М. Кордуби з товариством «Січ» не припинилася й після його переїзду в Чернівці. В перших десятиліттях XX ст. він всіляко сприяв зміцненню українського

студентського життя на Буковині. Маючи значний досвід просвітницької діяльності ще з віденських часів, він особливо активно допомагав улюбленому товариству. За ініціативи та діяльної підтримки педагога в 1904 р. буковинська «Січ» почала видання просвітницької книжкової серії «Бібліотека» та гумористичного часопису «Січове слово» [8, с. 141].

Доволі діяльно М. Кордуба включився у відзначення 40-річчя заснування «Січі» в 1908 р. Так, його ім'я є серед небагатьох жертводавців, котрі фінансово підтримали публікацію альманаху «Січі» з нагоди ювілею товариства [5, с. VI]. Вчений також знайшов можливість особисто приїхати до Відня на святковий вечір з нагоди ювілею і виступив на ньому з вітальною промовою. В альманасі він опублікував нарис про особливості життя студентів-українців у Москві на початку XX ст. Опрацьовуючи в цей час колекції московських архівів, історик водночас спостережливим оком обсервував життя української студіюючої молоді. На його переконання, найбільшою небезпекою для студентів-українців є загальне захоплення молоді соціал-демократичною ідеологією, що відсуває національні гасла на другий план і пропагує ідею поглинання малих народів великими [10, с. 494–499].

Надзвичайно активною була праця М. Кордуби в педагогічних товариствах. Особливо жваво діяв учений в чернівецькому Товаристві учителів вищих шкіл ім. Сковороди. Від заснування товариства 12 лютого 1908 р. М. Кордуба був одним з найбільш діяльних його членів [7, с. 18–23]. Він виступав з доповідями, присвяченими актуальним проблемам тогочасного українського шкільництва в Австро-Угорській імперії: утраквізму, нестачі українських підручників, викладанню історії та географії, кадровому забезпеченню вакантних учительських посад, реформі «вчительської прагматики» тощо.

Проте найбільш послідовно на засіданнях товариства педагог обстоював соборницькі цінності: розуміння важливості об'єднання українських педагогів з різних країв у справі розбудови рідного шкільництва. З огляду на це він надзвичайно гостро поборював поодинокі голоси буковинської інтелігенції про необхідність квотного підходу до призначення учителів для краю виняткова з уродженців Буковини. Остання проблема навіть стала причиною розколу в Товаристві учителів вищих шкіл ім. Сковороди в жовтні 1913 р. Тоді на його засіданні прихильники буковинського партикуляризму виступили організованою силою проти допущення до конкурсу на заміщення вакантних учительських посад їхніх колег з Галичини. У своєму виступі проти такої недалекоглядної з національного погляду політики М. Кордуба гостро відзначив, що його опоненти руйнують народну єдність, виховуючи у підростаючого покоління містечкові переконання. Єдиним критерієм для призначення на вчительську посаду, переконував він, повинен бути високий фаховий рівень кандидата та його вільне володіння українською мовою. Як відзначалося на сторінках «Нашої школи», котра докладно висвітлювала перебіг конфлікту, вчений виголосив доповідь, де стверджував, що позиція його опонентів «є противна інтересам школи, бо усуває здорову конкуренцію і звільнює упривілейовані одиниці від старання швидким зложенєм іспиту, самообразованєм і совісним сповнюванєм обов'язків стати рівно вартним конкурентом. Воно противне також інтересам національним, бо вносить ворожнечу між синів того самого народу та замість розширювати національний стан посіданя, звужує його» [21, с. 350].

Діяльна участь М. Кордуби в житті Товариства учителів вищих шкіл ім. Сковороди була високо оцінена його колегами. Практично щороку педагога обирали до керівних органів товариства. Так, у звітах він постійно згадується головою підручникової комісії з історичних дисциплін, контролером і бібліотекарем [22, с. 87–89]. А напередодні Першої світової війни вчений став очільником товариства.

Активною була діяльність М. Кордуби у просвітницькому товаристві «Руська бесіда» в Буковині. Учений зі знанням справи зайнявся організацією бібліотеки центрального офісу товариства, допомагав порадами щодо впорядковування бібліотечних відділів багатьох філій цієї організації в провінції. Тож не випадково у звітах «Руської бесіди» ми зустрічаємо його ім'я як постійного бібліотекаря товариства [6, с. 1]. Саме М. Кордубі належала ідея об'єднання бібліотечних фондів кількох українських просвітніх організацій в одне колекційне зібрання, котре мало стати першою українською публічною бібліотекою в Чернівцях. Однак через особисті амбіції керівників українських товариств цю ідею не вдалося реалізувати. Тоді вчений почав формувати популярну бібліотеку, котра мала стати

підручним зібранням для всіх бажаючих збагатити свої знання. Так було закладено першу в Австро-Угорській імперії бібліотеку української популярної літератури [16, с. 7–8].

Названі вище буковинські просвітні товариства стали ініціаторами організації в Чернівцях народного університету за зразком уже існуючих таких навчальних закладів в Західній Європі. Ініціатором цього, за тогочасною термінологією, «мужицького університету» виступив вчений і педагог С. Смаль-Стоцький. За його почином українські інтелектуали Буковини об'єдналися заради шляхетної справи просвіти нижчих верств українського населення.

Уперше курси народного університету відбулися протягом з 15 лютого до 30 березня 1910 р. На них викладались українська мова та література, історія України та всесвітня історія, фізична та астрономічна географія, географія України, антропологія та етнографія, фізика та хімія тощо [4, с. 4–5]. М. Кордуба читав великий курс всесвітньої історії по три години в тиждень. Разом із суто навчальними заняттями відвідувачі курсів були задіяні в активній просвітницькій діяльності: Шевченківських днях, краєзнавчих екскурсіях, мистецьких акціях. За задумом організаторів, така робота покликана була зміцнити почуття патріотизму серед тих, хто навчався на курсах. Підсумовуючи перший досвід діяльності народного університету, М. Кордуба вказував, що «з сего вийде велика користь і для учасників і для цілої нашої народної справи на Буковині. Треба горячо бажати, щоб за першою вдатною пробою увійшли мужицькі висші курси в постійну програму наших просвітніх товариств по обох боках Черемоша» [2, с. 4–5].

Особливе місце в просвітницькій діяльності М. Кордуби займали проблеми українізації всіх ланок народної освіти. Ініціюючи їх обговорення, вчений активно дописує в тогочасній пресі, виступає з доповідями на різних зібраннях, намагається допомогти місцевим громадам виборoти своє право на рідномовну школу. Так, в одному з листів до К. Студинського як члена Краєвої шкільної ради в Галичині, він звертається з проханням допомогти мешканцям містечка Холоєва (нині с. Вузлове Радехівського району на Львівщині) побороти опір польської адміністрації та запровадити згідно з ухвалою громадської ради українську мову як викладову в місцевій школі [27, арк. 1–2].

Доволі активною просвітницька діяльність М. Кордуби була на сторінках провідних буковинських і галицьких українських періодичних видань. Насамперед згадаємо його співпрацю з журналом «Каменярі» – друкованим органом «Вільної організації українського учительства на Буковині», що видавався в містечку Мамаївці. Головним редактором цього просвітницького часопису був знаний буковинський педагог І. Карбулицький. Серед членів редколегії ми знаходимо й ім'я М. Кордуби. У цьому журналі, що мав передусім популяризаторські завдання, вчений знайомив буковинських педагогів з науково-популярними виданнями свого вчителя М. Грушевського. Рецензуючи біографічний нарис останнього про гетьмана Б. Хмельницького, оглядач на сторінках «Каменярів» відзначив: «Хоча оповідання з минувшини рідного краю і народу все находять найбільший попит і розповсюдженнє, то все таки історична популярна література у нас доволі невеличка. А особливо бідна вона в твори, котрі стояли би заразом на висоті наукових вимог, тобто подавали в популярній формі останні висліди науки» [9, с. 14–15].

До невеликого кола фахових популяризаторів українського минулого, вказує М. Кордуба, передусім належить М. Грушевський, котрий своїми багатими знаннями охоче ділиться з широкими колами української громадськості. Значною проблемою популярної історичної літератури, вказує рецензент, є засилля різних легендарних знань, котрими автори нерідко зловживають, намагаючись привабити читачів. Такий підхід, слушно вказує він, є неприпустимим, оскільки поширює міфологічні знання, котрі, проростаючи згодом історіографічними стереотипами, надзвичайно складно долаються. М. Грушевський, відзначає його учень, чи не вперше відмовився від такого підходу, даючи читачеві літературно оброблені, але водночас суворо вивірені історичні факти. Разом з тим, твердить рецензент, і знаний історик не уник спокуси в одному із сюжетів своєї книги, оповідаючи переказ про таємну грамоту короля Владислава IV козакам, котру старшина нібито переховує з незрозумілих причин. Не зовсім відповідає дійсності, на думку критика, й змальований у нарисі образ Б. Хмельницького як людини нерішучої, підвладної долі сліпого випадку. Втім зауважені

недоліки, твердить М. Кордуба, поодинокі. Загалом же, наголошує він, завдяки високому науковому рівню, добірній мові та якісному ілюстративному матеріалу рецензована праця є цінним надбанням науково-популярної літератури.

Виразом щирої людської симпатії учня до свого вчителя стала ювілейна сильветка М. Кордуби з нагоди 25-ліття творчої праці М. Грушевського, котре відзначалося в 1910 р. У цій публікації зі знанням біографічних нюансів видатного вченого буковинську громаду було ознайомлено з багатством національної праці М. Грушевського, передусім у культурно-просвітній галузі. М. Кордуба слушно відзначив, що головним нервом всієї діяльності його вчителя є наукова робота, результати якої вражають сміливістю історіографічного конструювання та різнобічністю опрацьованих тем. «І коли тепер історія українського народу перестала бути загуменком польської і велико-руської історіографії та стала окремою, самостійною цариною історичної науки, то в сім заслуга Грушевского і нікого іншого, лише Грушевского!», – емоційно писав М. Кордуба [13, с. 3].

На сторінках «Каменярів» М. Кордуба підняв також важливу у той час проблему буковинського партикуляризму, прихильники якого закликали до самоізоляції українців краю, протиставляли їм одноплемінників з інших регіонів. «Фанатики автохтонізму», як називає вчений прихильників буковинського партикуляризму, у найбільш складний момент національного відродження, коли нації загрожували «заборчі апетити сусідів», розколюють народну єдність, пропагуючи утворення кількох етносів. Такий підхід є ще більш небезпечним, коли переноситься деякими представниками буковинського політикуму на сфери культури та освіти, протиставляючи освітні практики поділених Черемошем і Дністром українців.

Шкідливий вплив таких ідей М. Кордуба відзначив у молодіжному середовищі Буковини, представники котрого дедалі частіше почали повторювати сепаратистські тези старшого покоління. «Сумно і соромно перед своїми і чужими робиться людині», – пише педагог, – коли намагаються роз'єднати молодь за регіональним критерієм, адже це пряма загроза існуванню української нації. В зв'язку з цим М. Кордуба патетично запитує: «Чи в той час, коли молодь на закордонній Україні посвячує не лише свою матеріальну забезпеку але особисту свободу та житє в борбі за визволенє поневолених, коли молодіж в Галичині замикає собі борбою о університет взагалі вступ до державної служби, чи в той час, питаю, буковинська молодь не має ніякої пильнішої справи до залагодження?» [12, с. 5]. На переконання вченого, молодь повинна займатися зовсім іншими справами, котрі могли б дати надію на відродження поділеного кордонами українського народу. Окреслюючи завдання для студіюючої молоді, педагог закликає пильно здобувати знання, щоб бути конкурентоспроможними перед фахівцями інших націй, які мають протекцію з боку більш організованих національних спільнот. М. Кордуба твердить: «Домагайтеся рідної викладової мови в середнім і висшім шкільництві, домагайтеся для українських повітів українських урядників, агітуйте за сим, ширіть національну і політичну свідомість між мужицтвом, ставте такі-ж бажаня до компетентних сфер а тоді заслужите собі вдяку не лише грядущих Буковинців, але й признанє серед цілої української суспільности» [12, с. 5].

Дещо відмінною була просвітницька праця М. Кордуби в найавторитетнішій українській газеті «Діло», котра виходила у Львові. На її сторінках знаходимо численні публікації педагога, в яких він описує галицьким землякам культурно-просвітнє життя буковинців. Тим самим учений намагався показати єдність культурних процесів українців всіх регіонів Австро-Угорщини. Так, надзвичайно цікавим був його допис про вшанування М. Лисенка з нагоди його ювілею в Чернівцях, де видатний композитор був представлений як символ всеукраїнського культурного єднання [18, с. 1]. Багато уваги надав М. Кордуба інформуванню українців Австро-Угорщини про діяльність у Чернівцях згаданого вище народного університету. Його дописи про функціонування університету є надійним джерелом для реконструкції цього цікавого феномена просвітницького руху в Буковині [2; 3; 4].

Наступна проблема, обговоренню якої на сторінках «Діла» присвятив багато уваги М. Кордуба, стосувалася питань українського молодіжного життя в Буковині. Вчений безжально критикував такі невідрадні явища, як міжконфесійні конфлікти у молодіжному середовищі, безвідповідальність, пасивність, схильність до атомарності тощо. Все це у перспективі є надзвичайно небезпечним, далекоглядно стверджував М. Кордуба, адже відсуває українців від керма адміністрації краю і віддає провід більш зорганізованим сусідам. Він з болем

писав: «Така тепер ситуація на Буковині! Молодіж академічна і жіноча розбита на ворожі табори, такий самий розрив підготовлюється в кругах старшої громади, мужицтво політично мало освідомлене і не вишколене – а з літом нові вибори до сойму» [19, с. 2].

Блок публікацій на сторінках «Діла» авторства М. Кордуби був відведений критиці прикрих реалій шкільництва в Буковині. Актуальність обговорення цих проблем, на думку історика, визначалася відмінністю суспільної ролі вчителя в Буковині та Галичині. Він зауважив: «На Буковині народні вчителі грають подібну ролю як в Галичині духовенство. Се-ж gros тутешньої української інтелігенції, до недавна майже одинокі діячі на провінції, провідники читалень, кас і Січий, агітатори при виборах і т. п. Тим то у громадянським і національнім житю має учительство чималий вплив, а зібране у суцільну організацію представляло би політичну силу, з котрою кожний мусів би числитися» [25, с. 2]. З огляду на таку високу місію вчительства в Буковинському краї, М. Кордуба застерігав політиків різних партійних таборів від маніпулювання вчителями для осягнення своїх егоїстичних планів. Вчений прямо закидав деяким буковинським українським громадським діячам їхню тактику містечковості у визначенні освітньої політики в краї. Її найбільша небезпека полягала в протиставленні буковинського та галицького елементів освітнього процесу на всіх ланках – від учня до вчителя. Декотрі знані політики, вказував М. Кордуба, переслідуючи популістську мету, зайняли безвідповідальну з національного боку позицію всілякого протегування в школах різних рівнів місцевого елементу та упослідження «галицьких зайд» [1, с. 2].

Не менш гострою була реакція чернівецького педагога на тактику «малих діл», що її сповідували буковинські політики при визначенні освітніх пріоритетів краю. Він застерігав від самовдоволеного становища, котре займали деякі громадські діячі, апелюючи до здобутків на полі буковинського шкільництва порівняно з попереднім історичним періодом. М. Кордуба слушно закликав порівнювати скромні здобутки українців з успіхами на цьому полі румунів і поляків, що дедалі більше домінували в освітньому просторі Австро-Угорської імперії, загрожуючи природнім правам найбільш численного українського населення краю [24, с. 1–2]. Свої тези педагог підкріплював розлогим статистичним матеріалом, наводячи щорічні порівняльні дані про динаміку буковинського шкільництва за національною ознакою [26, с. 6–7].

Свої педагогічні ідеї М. Кордуба нерідко пропагував також на сторінках власних літературних творів. Відзначимо, що це цілковито незнана складова просвітницької спадщини вченого. У багатьох літературних нарисах, опублікованих у тогочасних періодичних виданнях і різних альманахах, історик через художній образ доводив цінності гуманістичного виховання. Прикладом може бути невелика новела «Туман», надрукована в ювілейному альманасі «Січі» [15, с. 82–85]. У ній вчений роздумує над нелегкою долею мандрівного переплетчика книг. Останній – дитина сільського священика, зростав своєрідним хлопчиком, котрий вимагав індивідуального виховного підходу. Натомість його намагалися вчити за усталеними взірцями, внаслідок чого виховали відразу і до книги, і до навчання взагалі. Коли ж з'ясувалося, що дитина не відповідає суспільним стандартам вікового розвитку, дали прізвисько «Туман» і відіслали на навчання ремісничим професіям. Однак при ближчому спілкуванні молодий чоловік постає емоційно глибокою та інтелектуально багатою людиною, котрій виховні стереотипи патріархального суспільства фактично зламали життя. Наприкінці новели автор від імені головного героя риторично запитує: «Сеї ночи не міг я довго заснути. Худе лице переплетчика все пхалося мені у вічі. Я питав себе: Чому чоловік, у котрого розвій не йде після пересічного шаблону, засуджений бути покидком суспільности? Но на се питанє я не находив відповіди» [15, с. 85]. Відзначимо, що подібним гуманістичним пафосом пронизані й інші літературні твори видатного історика.

Підсумовуючи культурно-просвітницьку діяльність М. Кордуби до Першої світової війни, передусім відзначимо її універсальність та активність. Не шкодуючи часу і сил, педагог співпрацював з українськими педагогічними та просвітницькими товариствами, читав публічні лекції, висвітлював у багатьох часописах актуальні проблеми культурно-просвітнього життя українців. Проблеми, поставлені вченим у фокус обговорення, гальмували культурний поступ українців Буковинського краю. Їх вирішення становило пекучу потребу в умовах культурної асиміляції, що помітно активізувалася в Буковині наприкінці XIX – на початку XX ст. та завдяки натхненній праці М. Кордуби й інших

представників української інтелігенції цієї небезпеки вдалося уникнути. Про успіхи культурно-просвітньої діяльності історика і педагога та його численних однодумців свідчать події Українських визвольних змагань в Буковині, коли ряди політично свідомого й активного українства поповнили представники широких народних мас, виховані національною інтелігенцією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. [Кордуба М.] Буковинські непорозуміня / Мирон Кордуба // Діло. – 1911. – Ч. 262. – С. 2.
2. [Кордуба М.] Людовий мужицький університет в Чернівцях / Мирон Кордуба // Діло. – 1910. – Ч. 74. – С. 4–5.
3. § [Кордуба М.] Листи з Буковини / Мирон Кордуба // Діло. – 1910. – Ч. 15. – С. 1–2.
4. § [Кордуба М.] Листи з Буковини / Мирон Кордуба // Діло. – 1910. – Ч. 36. – С. 4–5.
5. Від редакції // «Січ»: 1868–1908. Альманах в пам'ять 40-их роковин основаня товариства «Січ» у Віднї. – Львів: З друкарні наукового товариства ім. Шевченка, 1908. – С. I–VIII.
6. Звіт з діяльності просвітнього товариства «Руска бесіда» за час від мая 1909 до грудня 1911 року // Православний календар на рік 1912. – Чернівці, 1911. – С. 1–6.
7. Кмицикевич В. Заснованнє Товариства учителів висших шкіл ім. Сковороди в Чернівцях / В. Кмицикевич // Наша школа. – 1909. – Кн. III–IV. – С. 18–23.
8. Ковалюк Р. Український студентський рух на західних землях. XIX–XX ст. / Роман Ковалюк. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2001. – 420 с.
9. Кордуба М. [Рец.]: Видавництво «Лан». Ч. 4. Михайло Грушевський: Про батька козацького Богдана Хмельницького. Київ, 1909 / Мирон Кордуба // Каменярі. – 1910. – Ч. 1. – С. 14–15.
10. Кордуба М. З житя українських студентів у Москві / Мирон Кордуба // «Січ»: 1868–1908. Альманах в пам'ять 40-их роковин основаня товариства «Січ» у Віднї. – Львів: З друкарні наукового товариства ім. Шевченка, 1908. – С. 494–499.
11. Кордуба М. Історія «Січи» / Мирон Кордуба // «Січ»: 1868–1898. Альманах в пам'ять 30-их роковин основаня товариства «Січ» у Відни. – Львів: З друкарні наукового товариства ім. Шевченка, 1898. – С. 5–24.
12. Кордуба М. Камо грядеши / Мирон Кордуба // Каменярі. – 1909. – Ч. 6. – С. 4–6.
13. Кордуба М. Михайло Грушевский (З нагоди 25-лїтнього ювилею лїтературної дїяльности) / Мирон Кордуба // Каменярі. – 1910. – Ч. 13 і 14. – С. 3.
14. Кордуба М. Січові гості. Сторінка особистих споминів / Мирон Кордуба // Над синім Дунаєм. Ювілейний збірник українського академічного товариства «Січ» у Відні. Зредагували д-р Остап Грицай і Теодор Марітчак. – Відень: Заходом і коштом ювілейного комітету, 1932. – С. 28–35.
15. Кордуба М. Туман. Образець суспільний / Мирон Кордуба // «Січ»: 1868–1898. Альманах в пам'ять 30-их роковин основаня товариства «Січ» у Відни. – Львів: З друкарні наукового товариства ім. Шевченка, 1898. – С. 82–85.
16. Кордуба М. Бібліотека товариства «Руска Бесіда» / Мирон Кордуба // Православний календар на рік 1912. – Чернівці, 1911. – С. 7–8.
17. Кузеля З. Історія віденської «Січи» / Зенон Кузеля // «Січ»: 1868–1908. Альманах в пам'ять 40-их роковин основаня товариства «Січ» у Віднї. – Львів: З друкарні наукового товариства ім. Шевченка, 1908. – С. 471–472.
18. М. К. [Кордуба М.] Лисенкове свято в Чернівцях / Мирон Кордуба // Діло. – 1903. – Ч. 270–271. – С. 1.
19. Омікрон [Кордуба М.] Листи з Буковини / Мирон Кордуба // Діло. – 1904. – Ч. 28. – С. 2.
20. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія / О. І. Пенішкевич. Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
21. Розлам серед українського учительства на Буковині // Наша школа. – 1913. – Ч. 1. – С. 347–352.
22. Товариство укр[аїнських] учителів висших шкіл ім. Сковороди в Чернівцях // Наша школа. – 1910. – Кн. I. – С. 87–89.
23. Федорів І. О. Мирон Кордуба в історії України (кінець XIX – перша половина XX ст.) / І. О. Федорів. – Тернопіль: Тернопіль Онлайн, 2001. – 127 с.
24. Х [Кордуба М.] На Буковині (З кругів буковинської інтелігенції) / Мирон Кордуба // Діло. – 1912. – Ч. 186. – С. 1–2.
25. Х [Кордуба М.] По уступленю п. Стоцького / Мирон Кордуба // Діло. – 1912. – Ч. 256. – С. 2.
26. Х [Кордуба М.] Просьвіта і школа. На Буковині (З поля середнього шкільництва) / Мирон Кордуба // Діло. – 1912. – Ч. 212. – С. 6–7.
27. Центральний державний історичний архів України у м. Львові. – Ф. 362 (Особовий фонд Кирила Студинського). – Оп. 1. – Спр. 317 (Листи Кордуби Мирона). – 65 арк.

УДК 37.014.522(525(477)

Р. І. ПАХОЛОК

РЕФОРМА БОГОСЛОВСЬКОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ (1929–1944 РР.)

Висвітлюється проблема реформування богословської освіти в Галичині в 1929–1944 рр., яку здійснювали визначні церковні діячі, митрополит Андрій Шептицький та отець-ректор Йосиф Сліпий. Проаналізовано процес освітньої реформи та її значення для Української Греко-Католицької Церкви і національної історії.

Ключові слова: *богословська освіта, богослов'я, богословська академія, освітня реформа.*

Р. И. ПАХОЛОК

РЕФОРМА БОГОСЛОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГАЛИЧИНЕ (1929–1944 ГГ.)

Рассмотрена проблема реформирования богословского образования в Галичине в 1929–1944 гг., организаторами которого были выдающиеся церковные деятели, митрополит Андрей Шептицкий и отец-ректор Иосиф Слипый. Проанализирован процесс образовательной реформы и ее значение для Украинской Греко-Католической Церкви и национальной истории.

Ключевые слова: *богословское образование, богословие, богословская академия, образовательная реформа.*

THE REFORM OF THE THEOLOGICAL EDUCATION IN GALICIA (1929–1944)

This article highlights the problem of the reform of the theological education in Galicia (1929–1944), which was made due to such promient church leaders as Metropolitan Andrey Sheptytsky and Rector Yosyf Slipyi. The process of educational reform and its meaning for Ukrainian Church in particular and national history in general is analyzed.

Keywords*: theological education, theology, theological academy, educational reform.*

Упродовж всієї своєї історії Українська церква приділяла особливу увагу навчанню і вихованню кандидатів у священицький сан. Освіта духовенства в Галичині піднялася на новий рівень після того, як у 1783 р. у Львові було відкрито Генеральну духовну греко-католицьку семінарію. До розбудови цього навчального закладу, що примножував традиції високої української духовності, спричинилися визначні діячі Української Греко-Католицької Церкви (УГКЦ). Ректорами семінарії, зокрема, були майбутні митрополити А. Ангелович і Г. Якимович, єпископи М. Скородинський та І. Бохенський, професорами – майбутній митрополит, кардинал М. Левицький і церковний історик М. Гарасевич [15, с. 120]. Разом із Львівською духовною семінарією від кінця XIX ст. майбутніх греко-католицьких священнослужителів готували семінарії в Перемишлі, Станіславі (нині Івано-Франківськ), Пряшеві (Словаччина), а також Мала семінарія і Папська семінарія в Римі [8, с. 80–87].

Митрополит А. Шептицький, який був авторитетним вченим (доктор богослов'я та доктор філософії і права), дійсним членом НТШ і створив значний доробок в галузі богослов'я, історії, філософії, мистецтвознавства, взявся за реалізацію реформи богословської освіти в Галичині як тільки очолив в 1901 р. УГКЦ

У радянський період в історії української культури і педагогіки ця проблема була повністю замовчувана з огляду на вороже ставлення офіційної комуністичної влади до УГКЦ та її інституцій. Українська діаспора, в середовищі якої перебували окремі викладачі і чимало вихованців Греко-католицької богословської академії у Львові, спільними зусиллями уклала монументальний трьохтомний збірник «Світильник істини» (1971, 1976, 1983) за загальною редакцією П. Синиці, до якого увійшли джерела і матеріали, що дають змогу прослідкувати головні етапи реформи богословської освіти в Галичині.

Повнокровне вивчення цієї важливої сторінки в історії вітчизняної освіти, педагогіки і науки розпочалося після відновлення державності України в 1991 р. Загальна оцінка становлення і розвитку богословської освіти в Галичині подана в наукових працях М. Гайковського, Л. Геник, М. Марусина, Ф. Стеблія. В роботах окремих авторів (І. Гриньох,

В. Ленцик, А. Пекар й ін.) проаналізовано роль натхненника освітньої реформи в УГКЦ – митрополита А. Шептицького. Істориків особливо цікавила постать ключової фігури цієї реформи – отця-ректора богословської академії, доктора богослов'я, професора догматики Йосифа Сліпого, тож його організаторський, науковий і педагогічний внесок в реалізацію богословської освіти в Україні осмислено в монографічних дослідженнях О. Гриніва та Я. Пелікана, статтях Е. Бистрицької, В. Гаюка, В. Лаби, О. Соловія, О. Сурмач, І. Хоми, А. Федуника. Діяльності Наукового богословського товариства у Львові присвятили свої праці Н. Матлашенко і М. Чубатий.

Загалом можемо констатувати, що завдяки історіографічній традиції української діаспори за роки незалежності нашої держави ґрунтовно вивчено історію становлення і функціонування Греко-католицької богословської академії у Львові. Правда, всі публікації названих авторів тяжіють до богословського аспекту проблеми або ж прочитують її в контексті церковної історії України.

Мета статті – показати реформу богословської освіти в Галичині у 1929–1944 рр. як науково-педагогічний феномен, коли, долаючи несприятливі суспільно-політичні обставини, її організатори явили світові нову вищу богословську школу із плеядою блискучих викладачів-учених та учнів, що зберегли відданість Богу, церкві та українському народу.

Задекларувавши освітню реформу, провідники УГКЦ вбачали її головним завданням створення богословської академії. Першим кроком до втілення задуму стало заснування богословського факультету Львівського таємного університету, який почав функціонувати в 1920 р. У структурі університету були 3 факультети, 15 кафедр, 54 професори, 1500 студентів. Але в 1925 р. польська влада закрила цей навчальний заклад [2, с. 45].

Тимчасова невдача не розчарувала А. Шептицького у проведенні освітньої реформи. Тим більше, що в здійсненні своїх планів він міг опертися на здібного організатора богословської освіти Й. Сліпого, який зарекомендував себе енергійним і вмілим ректором Львівської духовної семінарії (від 1925 р.), ініціативним керівником Богословського наукового товариства (засноване в 1923 р.), ерудованим редактором часопису «Богословія» та інших релігійно-церковних видань.

За дорученням митрополита Й. Сліпий, колишній вихованець філософсько-богословських факультетів в Інсбруку та Римі, вирушив у подорож Західною Європою, щоб ознайомитися з організацією навчально-виховного процесу на вищих богословських студіях в Італії, Німеччині, Франції, Великій Британії. Задля закладення міцного фундаменту під побудову богословського вузу європейського значення він особисто підготував статути для богословської академії у Львові. Освітньою реформою зацікавилося Богословське наукове товариство, члени якого на засіданні 11 листопада 1927 р. провели жваву і конструктивну дискусію. Товариство одностайно погодилося, що створення Академії необхідне насамперед через відсутність такої інституції в усьому католицькому Сході, включаючи Україну.

Після затвердження статутів Академії митрополит А. Шептицький призначив Й. Сліпого 28 лютого 1928 р. її ректором. Урочисте відкриття Греко-католицької богословської академії у Львові 6 жовтня 1929 р. можна вважати епохальною подією в духовному житті України. У своїй промові А. Шептицький сказав: «Те завдання випадає на нас передусім положення нашого краю й нашої Церкви на пограничу західного і східного світу. Се положення накладає на нас ролю якогось посередника поміж Сходом й Заходом. Сходови треба нам дати можливість пізнати богословію Західної Церкви, Заходови – Східної» [26, с. 2]. З основною доповіддю «Значіння й устрій Греко-Католицької Богословської Академії» виступив Й. Сліпий, який констатував: «Найвищі школи є об'явом глибини ума, вогнищем науки і двигуном народного життя. Вони є найсильнішим джерелом, з якого пливе розумове життя нації і майстернею інтелектуальних здобутків. Провідники народу дістануть там вишколення і леліють ідеали, що стануть сонцем у їх майбутній праці, – там твориться духовна аристократія народу» [14, с. 51].

Привітальна телеграма Папи Римського Пія XI, зачитана на урочистому відкритті Академії, засвідчила, що освітня богословська реформа, започаткована в Галичині, мала значення для всього християнського світу. Привітання надіслали також гетьман України П. Скоропадський, історик Д. Дорошенко та багато інших відомих особистостей [15, с. 90–102].

За задумом ініціаторів освітньої реформи богословська наука в навчальному закладі повинна мати прикладний характер. Й. Сліпий щодо цього зазначав: «Чеснота віри повинна так присвічувати кожному в науці богослові, щоби та наука не була для нього мертвою теорією, а повною життя практикою» [16, с. 52].

Впровадження програмних засад освітньої реформи розпочалося за найбільш несприятливих суспільно-політичних умов для українців Галичини. Державна політика польської влади щодо українців була шовіністичною і спрямовувалася на ліквідацію української освіти та школи, обмеження розвитку науки і культури. Тому провід УГКЦ виробив модерну лінію освітнього поступу, суть якої, за влучним висловлюванням А. Федуника полягає в тому, що «Богословська Академія нав'язала до світлої традиції Києво-Могилянської Академії, зірвала із єпархальною загумінковістю та повела все навчання і виховання нових левітів шляхом всеукраїнства» [20, с. 107].

Економічні катаклізми 1930-х років, передусім інфляція та безробіття, відбилися на темпах зростання Академії, адже більшість її вихованців відчували матеріальні нестатки своїх батьків. І нарешті, коли розпочалися формування адміністративного апарату і професорсько-викладацького складу, набір студентів, підготовка навчальних програм і посібників, то проблема з комплектацією висококваліфікованими педагогічними кадрами та належним освітнім потенціалом абітурієнтів постала на передній план.

Статут Богословської академії передбачав функціонування двох факультетів: богословського (почав діяти в 1928 р.) і філософського (1930 р.). Згідно зі статутом, на філософському факультеті планувалося викладання таких дисциплін: філософія (логіка, онтологія, критика, психологія, історія, філософія), церковнослов'янська мова, єврейська, грецька і латинська мови, теодіцея, космологія, етика, природне право, соціологія, педагогіка, християнська археологія, експериментальна психологія, граничні питання хімії й філософії, біологія, фізика й вища математика, астрономія, естетика, антропологія, історія мистецтва, читання й пояснення текстів Аристотеля, Платона, святого Томи, новітні філософські напрямки, філософія релігії, історія слов'янської та української філософії, семінар з соціології, мистецтва, вибрані питання з космології, теодіцеї, етики, логіки, критики, онтології [14, с. 71–74].

Традиційний галицький консерватизм щодо оперативного вирішення назрілих соціальних і культурних проблем позначився на якості викладацького складу, адже більшість вчених-богословів спочатку зайняли очікувальну позицію. В перший рік діяльності Академії в ній працювали лише 3 професори і доктори богослов'я, отці Т. Галущинський, Й. Сліпий і Т. Мишковський. Невдовзі на богословському факультеті лекційні курси читали отці-доктори С. Кархут (церковнослов'янська мова), Г. Костельник (логіка, історія грецької філософії), М. Конрад (основи соціології), Я. Левицький (пастирське богослов'я), В. Максимець (логіка, онтологія, критика, естетика), І. Гриньох (космологія). Особистий приклад і на цьому факультеті показував Й. Сліпий, який викладав історію схоластичної філософії [4, с. 60].

Науковий рівень викладачів Академії став невпинно зростати. Звання надзвичайних професорів невдовзі отримали отці-доктори І. Бучко (християнська філософія), Ю. Дзерович (катехитика і педагогіка), Д. Дорожинський (канонічне право), А. Іщак (догматика, канонічне право), С. Сампара (частна догматика) та Г Цегельський (моральне богослов'я), доктори І. Свенціцький (історія церковного мистецтва), М. Чубатий (історія церкви) і К. Чехович (церковнослов'янська мова) [11, с. 292].

Для вдосконалення навчальної програми професорсько-викладацький склад Академії прилучився до створення нових підручників, які видавалися в серії «Праці Греко-Католицької Богословської Академії у Львові». М. Конрад підготував і видав «Нарис історії стародавньої філософії» у двох томах (1934), Г. Костельник – «Історію новітньої філософії», а Й. Сліпий – «Історію середньовічної філософії». Маючи за плечима досвід наукової роботи, професори Академії створили підручники високого методичного рівня: «Біблійна герменевтика», «Патрологія», «Катехитика», «Догматика нез'єднаного Сходу», «Церковнослов'янська граматика» [18, с. 258].

Розбудова філософського факультету Академії дала імпульс для припливу нових наукових сил. На вищий ступінь підняли рівень викладання основних дисциплін отці-доктори Л. Глинка, В. Лаба, Я. Левицький, І. Фіголь, І. Сампара, Б. Липський, І. Черняк. Після канікул

1939 р. в навчальному закладі планувалося відкрити правничий факультет, до якого був запрошений відомий науковець-юрист В. Старосольський [7, с. 161].

За активного сприяння професорсько-викладацького складу Академії виходять у Львові кілька наукових періодичних видань: журнали «Богословія» і «Нива», часописи «Праці Греко-Католицької Богословської Академії» та «Праці Богословського Наукового Товариства», часопис-серія «Видання Богословії». У цих та інших виданнях публікується значна кількість наукових праць, статей, розвідок з історії Церкви в Україні, історії християнства, історії філософії, філософії, соціології, педагогіки, догматики, морального богослов'я, історії українського сакрального мистецтва тощо.

Величезний внесок у становлення богословської освіти в Галичині зробили світські вчені. Митрополит А. Шептицький надавав особливого значення вивченню студентами-богословами сакрального мистецтва, іконології та іконографії. В одній із своїх мистецтвознавчих праць він писав: «Досвід доперва показав, що в іконах є багато цінного матеріалу – історичного і етнографічного» [25, с. 3].

Основні методологічні принципи викладання мистецтвознавчих дисциплін у вищій школі апробував в лекційному курсі і на семінарах І. Свєнціцький. Він написав для студентів-богословів два підручники: «Іконопись Галицької України XV–XVI вв.» (1928), та «Ікони Галицької України XV–XVI вв.» (1929). Справу свого попередника продовжив знавець візантійського й українського середньовічного мистецтва В. Залозецький, який з 1930 р. незмінно викладав історію мистецтв. У журналі «Богословія» вчений опублікував свої наукові розвідки «Візантійський Ренесанс у світлі новітніх дослідів» (1932) і «Доба Палеологів та її мистецтво» (1933). Надзвичайною популярністю у студентів користувався його підручник, присвячений історії старохристиянського мистецтва, що вийшов з друку в 1934 р. [5].

Для поглибленого вивчення сакрального мистецтва в Академії був утворений Художній музей, який очолив М. Драган – один з найвідоміших теоретиків мистецтвознавчої науки в Галичині, автор книги «Українська декоративна різьба XVI–XVIII ст.» і двотомника «Українські дерев'яні церкви». За всі роки в музей придбано 1321 експонат, серед яких були давні рукописи і стародруки, рідкісні ікони і фрагменти давніх іконостасів, цінні речі церковного вжитку і археологічна збірка.

На взірцевому рівні в Богословській академії було поставлено викладання біблійної, християнської і церковної археології. На особисте запрошення митрополита А. Шептицького у 1929 р. до Львова прибув визначний археолог Я. Пастернак, який працював в різних чеських наукових установах, а своїми відкриттями в середньовічних кварталах Праги здобув європейське визнання. Дослідник багатьох підземних архівів Східної і Центральної Європи стисло і образно сформулював завдання перед студентами-богословами у контексті опанування ними основ археологічної науки, вважаючи галицьких священнослужителів «новим, дуже сильним чинником на полі української археології». «Молоде покоління духовенства, яке, попри високу богословську освіту, винесе з мурів Богословської Академії, ще й нове для нього знання рідної старовини, вже необхідне нині при культурно-освітній праці між народом, – писав він у статті, – та конечне до відповідного, наукового добування нових матеріалів для археології, як вихідної точки не лише матеріальної культури, а й історії релігійних вірувань та взагалі духовного життя людини на наших землях» [13]. З метою більш ефективного вивчення курсу археології досвідчений науковець написав підручник, який призначався для студентів Академії і священиків Галичини [12].

Належно вивчалась й церковна архітектура, у чому немало сприяли дослідження мистецтвознавця В. Січинського «Вежа і дім Корнякта у Львові», «Замкова гора св. Миколая», «Досліди над архітектурою собору св. Юра у Львові», опубліковані в тогочасній богословській періодиці [9, с. 145].

Окрема сторінка у спалаху «Світильника істини», як в Галичині шанобливо називали Академію, належить педагогічній діяльності Б. Кудрика, який викладав історію церковної музики і був автором навчального посібника для студентів [6]. Серед світських вчених заслужене поцінування мала наукова і педагогічна праця антрополога Ю. Полянського, доктора політичних наук О. Надраги, антрополога І. Раковського.

В Академії постійно працювали семінари: правничий (керівник – Л. Глинка), історії унії (М. Чубатий), історії України (І. Крип'якевич), мистецтвознавчий (В. Залозецький), церковнослов'янської мови (К. Чехович), а також гомілетичний, біблійний, догматичний, катехитичний, соціологічний. Найкращі студентські роботи виходили друком у часописах «Мета», «Діло», «Христос – наша сила» та місячниках «Нива» і «Богословія» [1, с. 111–112].

За десять років існування Греко-католицька богословська академія досягла рівня найкращих теологічних факультетів Європи. За цей період вона мала 2751 студента, серед яких були вихідці не тільки з Галичини, а й з Болгарії, Румунії, Чехословаччини, Югославії, вірні Православної Церкви з Волині і Холмщини [3, с. 33]. Науковий персонал в ній нараховував 14 професорів, 6 доцентів і 18 їх заступників.

Викладачі Академії брали активну участь у міжнародних з'їздах, конференціях, виступали організаторами і співзасновниками різних товариств. За короткий період їхні наукові здобутки стали відомими в Галичині та далеко за її межами. Ректор Й. Сліпий мріяв про перетворення існуючого навчального закладу в Український релігійний університет, але на перешкоді стала Друга світова війна і більшовицька окупація західноукраїнських земель.

У час панування більшовизму в Галичині у 1939–1941 рр. Академія не діяла. Відновилася вона восени 1941 р. за умов нацистської окупації. Наукова-педагогічна конференція викладацького складу відбулася 21 серпня 1941 р. Професорська колегія затвердила всі предмети, що викладалися перед війною [22]. У 1941/42 н. р. звичайних професорів було 3, надзвичайних професорів – 2, доцентів – 2 і їм ще допомагали 10 науковців. У 1943/44 н. р. професорська колегія збільшилася до 27 осіб [15, с. 51].

У 1941/42 н. р. загальна кількість студентів становила 147 осіб [23]. У наступному навчальному році вона зросла, незважаючи на воєнні дії. Всього в Академії навчалися 204 слухачів [24]. У воєнний період налагодило свою діяльність Богословське наукове товариство, закрите восени 1939 р. Ректор Й. Сліпий звернувся з листом до німецьких властей про відновлення наукових видань і публікацій [21]. Такий дозвіл ректорат отримав лише наприкінці 1943 р. У першому номері квартальника «Богословія», що почав виходити, було надруковано нарис Й. Сліпого про розвиток релігійного українського обряду.

Роль Академії в житті українського народу влучно охарактеризував митрополит А. Шептицький у своєму посланні 26 вересня 1938 р. з нагоди 10-річчя навчального закладу: «Наука-знання – це, по християнській вірі і християнській обичайності, найбільша сила народів, це наймогутніша підпора культури, поступу та національної самостійности. Цим заслужила собі Богословська Академія на велике признання не тільки Церкви, але й цілого українського громадянства» [14, с. 320].

Після відновлення більшовицької влади в Галичині у 1944 р. Греко-католицьку богословську академію було закрито.

Таким чином, реформа богословської освіти, започаткована митрополитом А. Шептицьким і розгорнута отцем-ректором Й. Сліпим, мала як суто позитивні релігійно-теологічні результати, так само, і в суспільно-політичному та національному житті українського народу, її широкий відгомін докочується до нашої сучасності. Богословська академія у Львові підняла науковий рівень греко-католицького духовенства, стала справжнім потужним інтелектуальним центром, базою духовного й національного виховання українства. Її учні, внаслідок насильства комуністичного режиму, створили в підпіллі катакомбну Церкву, яка до кінця зберегла вірність Богові та Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бистрицька Е. Йосип Сліпий – організатор богословської науки в Україні / Е. Бистрицька // Патріарх Йосип Сліпий як визначний український ієрарх, науковець та патріот. Матеріали Міжнародної наукової конференції (20 вересня 2002 р., м. Київ). – К., 2003. – С. 106–115.
2. Гайковський М. Українська Греко-Католицька Церква в часи митрополитування Андрея Шептицького / М. Гайковський // Київська Церква. – 2001. – № 2–3. – С. 32–38.
3. Гаюк В. Патріарх Йосиф – подвижник богословської науки в Україні / В. Гаюк // Кардинал Йосиф Сліпий і сучасність: Збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції на пошанування 110-ї річниці від дня народження Глави УГКЦ, кардинала Йосифа Сліпого (11–12 жовтня 2002 р.). – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С. 27–36.

4. Геник Л. Філософська освіта у Львівській Богословській Академії (1928–1944 рр.) / Л. Геник // Історія релігій в Україні: Матеріали VIII Міжнародного круглого столу 11–13 травня 1998 року. – Львів: Логос, 1998. – С. 59–61.
5. Залозецький В. Огляд історії старохристиянського мистецтва / В. Залозецький. – Львів, 1934. – 112 с.
6. Кудрик Б. Огляд історії музики / Б. Кудрик // Праці Греко-Католицької Богословської Академії у Львові. – Львів, 1937. – Т. XIX. – 144 с.
7. Ленцик В. Слуга Божий кир Андрей Шептицький добродій української культури / В. Ленцик // Богословія. – Рим, 1983. – Т. XLVII. – Кн. 1–4. – С. 151–162.
8. Марусин М. Погляд на виховання кандидатів духовного сану на Україні / М. Марусин // Богословія. – Рим, 1963. – Т. XXI–XXIV. – Кн. 1–4. – С. 40–90.
9. Микитюк Д. Під попелем століть / Д. Микитюк // Мета. – 1936. – Ч. 6. – 10 листопада.
10. Матлашенко Н. Наукова та видавнича діяльність Богословського наукового товариства (Львів, 1923–1942 рр.) / Н. Матлашенко // Історія релігій в Україні: Матеріали Міжнародного круглого столу 11–13 травня 1998 року. – Львів: Логос, 1998. – С. 144–145.
11. О. ректор д-р Йосиф Сліпий. Десять літ праці Богословської Академії // Й. Сліпий // Нива. – 1938. – Т. XXXIII. – С. 387–390.
12. о. Соловій М. ЧСВВ. Митрополит Й. Сліпий як науковець-богослов / М. Соловій // Наукові записки Українського Вільного Університету. – Мюнхен, 1969. – Т. 9–10. – С. 185–198.
13. Пастернак Я. Коротка археологія західноукраїнських земель // Богословія. – 1932. – Т. X. – Кн. 1. – С. 38–79; Кн. 2. – С. 147–164; Кн. 3. – С. 229–258.
14. Пастернак Я. Новий чинник в українській археології / Я. Пастернак // Діло. – 1934. – 30 вересня.
15. Світильник істини: Джерела до історії Української Католицької Богословської Академії у Львові 1928–1944 (Матеріали зібрав і опрацював д-р Петро Синиця). – Торонто–Чікаго, 1971. – Ч. I. – 718 с.
16. Світильник істини: джерела до історії Української Католицької Богословської Академії у Львові 1928–1944 (Матеріали зібрав і опрацював д-р Петро Синиця). – Торонто–Чікаго, 1976. – Ч. II. – 663 с.
17. Сліпий, Йосиф архиеп. Правила для питомців Греко-Католицької Духовної Семінарії у Львові / Й. Сліпий // Твори Кир Йосифа Верховного архиєпископа і кардинала. – Рим, 1970. – Т. III–VI. – С. 47–70.
18. Стеблій Ф. Львівська духовна семінарія – вогнище українства часів «Руської трійці»/ Ф. Стеблій // Київська Церква. – 2001. – № 2–3. – С. 120–123.
19. Сурмач О. Йосиф Сліпий на чолі Греко-Католицької Богословської Академії / О. Сурмач // Історія релігій в Україні: Матеріали VIII Міжнародного круглого столу 11–13 травня 1998 року. – Львів: Логос, 1998. – С. 257–259.
20. Гринів О. Йосиф Сліпий як історик, філософ, педагог / О. Гринів. – Львів: Місіонер, 1994. – 160 с.
21. Федуник А. Митрополит Йосиф – ректор Греко-Католицької Богословської Академії / А. Федуник // Богословія. – Рим, 1963. – Т. XXI–XXIV. – Кн. 1–4. – С. 106–122.
22. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІАУЛ). – Ф. 451, спр. 26, арк. 15.
23. ЦДІАУЛ. – Ф. 451, оп. 2, спр. 68, арк. 22.
24. ЦДІАУЛ. – Ф. 451, оп. 2, спр. 577, арк. 25.
25. ЦДІАУЛ. – Ф. 451, оп. 2, спр. 578, арк. 35.
26. Шептицький А. Мої спомини про предмет музейних збірок / А. Шептицький // Двайцятьп'ять-ліття Національного музею у Львові. – Львів, 1930. – С. 1–3.
27. Шептицький А. Промова на святочнім відкриттю Греко-Католицької Богословської Академії / А. Шептицький // Богословія. – 1930. – Т. VIII. – Кн. 1. – С. 1–4.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 613.88:371

В. П. КРАВЕЦЬ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СЕКСУАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

На тлі трансформації шлюбно-сімейних цінностей і сексуальних стосунків в Україні аналізується актуальність сексуальної освіти учнів. Розглянуто стан сексуальної освіченості школярів різної статі та джерела інформації, різні підходи до сексуальної освіти у вітчизняній педагогіці. Охарактеризовано обсяг бажаних знань учнів зі сексуальної проблематики, вказані фактори, що гальмують розвиток сексуальної освіти в школах. Визначено основні завдання сексуальної освіти учнівської молоді, шляхи адаптації зарубіжних програм до вітчизняної педагогічної практики, традицій та особливостей культури українського суспільства.

Ключові слова: *сексуальність, сексуальна освіта, міжстатеві стосунки, сексуальна культура.*

В. П. КРАВЕЦ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕКСУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

На фоне трансформации брачно-семейных ценностей и сексуальных отношений в Украине анализируется актуальность сексуального образования учащихся. Рассмотрено состояние сексуальной образованности школьников разного пола и источники информации, различные подходы к сексуальному просвещению в отечественной педагогике. Охарактеризован объём желательных знаний учащихся по сексуальной проблематике, указаны факторы, тормозящие развитие сексуального просвещения в школах. Определены основные задачи сексуального образования учащейся молодежи, пути адаптации зарубежных программ к отечественной педагогической практике, традициям и особенностям культуры украинского общества.

Ключевые слова: *сексуальность, сексуальное образование, межполовые отношения, сексуальна культура.*

V. P. KRAVETS

ACTUAL PROBLEMS OF SCHOOL YOUTHS' SEXUAL EDUCATION

On the background of matrimonial values and sexual relations transformations in Ukraine the actuality of pupils' sexual education is analyzed. The state of sexual education of pupils of different genders and the sources of information, different approaches to sexual education in the national pedagogics are investigated. The scope of desirable pupils' knowledge of sexual issues are characterized, the factors which make slow the development of sexual education in schools are emphasized. The main tasks of school youths' sexual education, the ways of adaptation of the foreign programs to the national pedagogical practice, traditions and cultural peculiarities of Ukrainian society are determined.

Keywords: *sexuality, sexual education, gender roles, relationships, sexual culture.*

The sexual youths' education is an organized purposeful process of knowledge formation about sexual problems, sexual moral, sexual interaction, outlooks and beliefs, which enables a positive attitude towards the opposite gender representatives and culture of sexual behavior. I. Kohn considers that its tasks are not to save and protect people from sexuality but to teach them to control this important site of life (4.)

A democratic society refuses strict regulation and unification of sexual life preferring pluralism and toleration. Sexual and erotic techniques, motivations, age restrictions, quality and even a gender of

a sexual partner are more often recognized as a private matter of an individual person or a pair. True moral values become to be substituted by fake ones «ethical nihilism and relativism» were disseminated; fixed cultural values in the spheres of gender relations are ruined. They talk often sarcastically about marital fidelity, innocence, rectitude of relationships between boys and girls, which were from long ago native to Ukrainian mentality. People began to take it easier that intimate relations are openly shown on TV and in films but in most of them it takes their breath away if they see «it» in the behavior of their children.

Besides all the mentioned deep transformations of sexual relations it is important to underline those as: crash of traditionally sexist attitude towards the women, a separation of the teenagers' and the youths' sexuality from the external forms of control; commercialization of sex (prostitution, pornography, erotization of advertisement etc.), reception of nonproductive forms of sexuality, growth of toleration to premarital sex and to illicit intercourse, a reformation of physical canons and the language canons; desacralization of intimate sphere, removement of the sheet of romantic secret from love affairs, sexualization of child's consciousness.

All these raise the tasks before the national pedagogics and practice, especially the raising of efficiency of pupils' sexual education.

The aim of the article is the analysis of the real state of sexual knowledge of the high school pupils and some ways of quality improvement of their sexual education.

For the last decade scientific investigations of gender sexuality undoubtedly have developed, the fundamental works of theoretical and practical character have been written, the investigations of gender problems and sexual socialization are pursued; gender and sexuality are considered to be the most important human features, the attempts of development the concept of sexual and gender education of modern pupils are being made. A special attention should be paid to the thesis investigations of T. Hovorun, I. Datsenko, O. Kikinezhdi, T. Panychok, L. Yavorsjka etc.

Though modern programs of sexual education as well as a century ago have been often restricted by physical and medical aspects and ignore pedagogical, psycho-pedagogical heritage, which demands studying and further reinterpretation with taking into account more norms which have changed, modern life conditions. Most often they are organized in such a way to tell the children more about different deviances from a norm, perversions. The questionnaires are full of the statements about the diffusion of deviations among the peers and in a family, about juvenile and adult sexual delinquency, child prostitution, and early pregnancy. It means that children are given too much information about the sins as a norm, which negatively influences their psyche.

The methods which are used to protect the youth from sexual activity, which is based on a fear and modesty are alarming, in particular the usage of primitive mottoes: intimidation tactics; underlining the negative consequences of sexual activity, disinformation and inaccuracy in presentation of medical aspects of abortion, venereal diseases and human sexual reactions, paying attention to traditional stereotypical ideas of male and female gender roles.

In Ukraine the attitude towards sexual education has been controversial. If the gender education as the aspect of moral education was accepted and encouraged by the scientists, the questions of sexual education have always been controversial. Necessary sexual activity restrictions from the point of view of social suitability created the extreme form of ideological, moral and social attitude, according to which sexual relations are suitable only in order to provide future generations and only in this variant would be accepted and tolerated. The information about sexual relations was considered to be harmful for growing up generation. The works of Soviet pedagogues of the problems of sexual education for a long time were reduced to the propagation of creative activity and sport activities as the «substitutes» for sexual behavior. Some pedagogues not denying gender education consider that sexual education the school youth should gain by means of self education searching the important information and experience.

The opponents of sexual education without any proved arguments say that it «inevitably will lead to mental disorders and sexual deviations, connected with lifting the taboos, which lay in the heart of culture» not to allow it into school, they started to «worry» about academic overload of the pupils. Besides it, they speculate without relevant references to the opinion of psychiatrists and psychologists, as if they have known that «knowledge of sexual sphere hinders child’s cognitive activity». The truth is that after that the authors without the appeal to the authority have stated that: «There is no need to

be a great specialist in order to notice it! Who didn't see the school girls, who early had become to be interested in boys? Education for them is a barrier, which turns them away from an «adult activity». The other strategy which is prevailing in Ukraine is based on physicobiological approaches to sexual education, reducing it to a sum of health knowledge, saying that if you know how your body is organized, the function of genitals and if you know how to use contraception, do what you want – you are ready for sexual life.

The analysis of psychological and pedagogical works enabled us to point out the factors which hinder the development of sexual education at school:

- a low theoretical level of sexual education in Ukraine;
- a lack of definite program conceptions;
- underestimation of this component of education in general educational system;
- an adverse of social, professional and material and technical conditions;
- the teachers don't have the sufficient methodical recommendations for aims and tasks fulfillment of sexual child education;
- a lack of books for teachers and children, which are concerned with the formation of sexual consciousness and also some supplemental didactic materials about this problem.

The preferential place in the list of the notions connected with sexual relations, questions of family planning, pregnancy takes the definition of the term "safe sex", especially among the girls. Next question which the most of the respondents-teenagers are interested in is the notion of "love", almost the third part would like to get more information about sexual relations (the most of the girls) and health (the most of the boys). Our investigations show that the need of information among the girls of all the age categories is higher than among the boys.

Almost half of the respondents are interested in the questions connected with a peculiarity of reproductive sphere and also probable deviations and sexually transmitted diseases (genitalia diseases, venereal diseases, AIDS) etc. Boys are less interested in these questions, nearly 30-35%.

The lowest interest among boys and girls is aroused in the questions: 1) related to simple notions of gender (menstruation, pollution, erection); 2) related to family roles sphere of relations; 3) related to deviation and unconventional forms of sexual behavior; 4) the questions of gender and social character (religion and sex, prostitution, smoking).

On the background of quick and total liberalization of norms, which regulate sexual behavior of teenagers, the worry is aroused by a low level of pupils' knowledge related to different aspects of sexual relations. A small number of girls (12,6%) have an adequate elementary knowledge of intersexual interaction. Moreover their level of knowledge is determined by the ideas of «folklore street culture» and archetypical mythologizes. 10% of the girls admit sexual intimacy without using contraceptives. Up to 10-th form every second (48,3%) girl knows that sexual intimacy during menstruation can't protect a woman from pregnancy; but only 21,7% of girls know from what age it is allowed to use contraceptive pills. Even less girls (10,9%) have the idea of emergency contraception. And at the same time their knowledge evaluation is very exaggerated. Every fifth girl (20,5%) thinks that she has enough knowledge in this sphere. Thus attained results proved our assumptions about the low level of sexual culture among the youth.

The next important aspect of teenagers' knowledge problem is the question of information source. The main source of information in teenagers' environment is usually called the peers and the friends who play the main role in formation of normative attitude in the sphere of sexual behavior. As far as sex among teenagers is risky and forbidden action, sexual experience gets overstated evaluation of surrounding peers and encourages teenager to experimental actions. The assumptions and views of many teenagers are more radical than their own behavior.

A reading of fiction in which the scenes of intimate relations are described , mark 6% of the age group of 13 years old, 19% of the age group of 15 years old and 35% of the age group of 18 years old. Also there was noticed the tendency of increasing interest to the magazines with the naked girls' images among the people of male gender. At the same time 42% of people of male gender of the age group of 15 years old and 60% of boys of the age group of 18 years old prefer to scan erotic magazines by themselves (introvertive reaction).

The boys have an awful way of getting information about sex-sexual experiencing (45%) then goes pornography (42,5%), after that the sources of information are friends (40%) then the Internet (37,5%), only after that go books, magazines, newspapers (35%).

Among the girls the most popular sources of information about sex are books, magazines, newspapers (67,4%) which is traditional, because they don't accept pornography, the Internet is not so interesting for them and after that go friends (53,5%), the Internet and sexual experimenting (20,9%), and at last – pornography (18,6%). It is important that for girls and boys the family as a source of information takes the last place (9, 3% and 7,5% relatively), this proves the necessity of systematic sexual education of pupils.

The opinions of teenagers and the parents themselves about such an important source of information as parents essentially differ. The answers for the question: "Who has to take care of sexual education and reproductive health of teenagers?" are distributed in a following way (table 1):

Table 1

The source of information	Teenagers	Parents
Pupils themselves	60.8	4,5
Parents	45.6	90,3
Doctors-specialists	43,0	62,3
Pre-conception clinic	31,6	40,2
Appropriate school program	24,7	41,7
Mass media	21,5	18,2
Pedagogues	10,4	17,4

As it is seen the opinions of parents are essentially different from teenagers' thoughts. Parents assign a main part in sexual education to themselves, but teenagers to themselves.

On the start of individual life, pupils-teenagers have to know: a) about contraceptives; b) about sexually-transmitted diseases; c) about the problem of early pregnancy; d) a possibility of a rape; e) about sexual orientations and deviation.

Besides it the youth have to be persuaded that: sexuality in each person becomes apparent in different ways; all the people are sexy; people have to respect and accept a variety of sexual values which exist in peoples' community; sexual relations can't be compulsory; any sexual activity and decisions have its consequences; everybody has his or her own right for responsible sexual choice; early sexual relations have unpredicted consequences; a continence from sexual relations is the most effective preventive means from undesirable consequences; sexual practice needs appropriate information about health services; sexual intercourse is only one of the forms of sexuality expression.

The aims of sexual education we determined the following way: to give the pupils a scope of knowledge of anatomy and human physiology, its hormonal and sexual systems, formation of correct reaction to some physiological changes during sexual maturation; to acquaint the teenagers with the nature of menstruation and pollution and their physiological importance and averting their inadequate reactions to these peculiarities of development; informing the pupils about different tempo of sexual maturation, acceleration, delays and deviations in psycho-sexual development of different gender representatives, acquaintance of the school youth with the gender differences and reproduction in nature and human society using scientific terminology (ovule, spermatozoon, fertilization, etc.); acquaintance of the pupils with unwanted consequences of early sexual interactions, venereal diseases and AIDS, transmittable disease, the ways of prevention against them discrowning sexual myths which exist in the youths' surrounding and also with prostitution as a phenomenon; a formation of pupils' erotic vocabulary, intimate language, ability to express freely what you feel to a beloved person, readiness to straight talk; the development of moderate interest to erotic literature.

The content of sexual education has naturally integrative character and includes ethic, psychological, legal, psychological, hygienic, pedagogical and other aspects of sexual behavior. The system of sexologo-pedagogical knowledge which is oriented to the general human values forms definite logical relations of different knowledge, range of which is becoming wider with the age and individual child's experience

An important task of sexual education is the youth acquaintance with the main terms, which characterize the sphere of intimate relations. An essential cause of complication of sexual communication connected with the child's socialization is a lack of language means of expression and

natural to many people fear of self expression. The way we were educated in our childhood is often a cause of later difficulties during communication about sex. We were taught to cover our genitals and to think that some functions are «dirty» or to hide self-satisfaction because of fear of negative reaction. Everything of it at the end influences the formation of shame feeling and discomfort about some parts and functions of our body which concern sex. The words which we could learn to talk about sex often are more associated with negative than positive emotions. Finally these words are used for expressing anger, aggression or to offend somebody. Accordingly it is not comfortable to use these words to describe the feelings to a person, who is very close and special to us.

The investigation of sexual jargon of senior pupils and students made by P. Sanderson (1978) assured that the main part of boys and girls in intersexual interaction were shy to name any sexual organs. Word combination «sexual act» used nearly 10 % of boys and girls, the majority used another word combination «to make love». Lately the popularity got the phrase «to have sex».

We think that sexual education should be started with the preschool children because during this period it is the easiest to talk with them. In preschool age the children have to recognize their «self» and to get «elementary knowledge about their body built, true and the fullest answers to the questions: «In what way is «he» or «she» different from me?», «From where do the children appear?» etc. It is easier to talk with the children of under school age about sexual health. The children of under school age are curious and want to know everything. They accept the information about their body as well as about everything else. A famous specialist in sexology, Y. Prokopenko defined modern motto of sexual education. «It's better to start a year earlier than a day later». Postponing the talks about gender problems hygiene, you make it possible that somebody else or mass media will make it instead of the parents with the help of myth, hints, alterations and exploitation. Children need an appropriate information and appropriate vocabulary. Early sexual education has not only preventive meaning but also it gives its advantages when the children will grow up. The results of our investigation assure that the teenagers and the youth were talked to openly at home show less sexual activity and avoid doubtful relations. Moreover, in everyday life they feel more confident and happier.

In junior forms (from 6 to 10 years) the information which was got earlier should be made more precisely. It's worth underlying two causes of necessity to the children in junior forms about the changes which take place during sexual maturation, before these changes will have taken place.

Firstly the children have to have the notion of what they have to expect in near future. Then if these changes will have taken place earlier than with other children they wouldn't be frighten by them and would be able to talk about them. Secondly, among their peers in school, camp, street may be such «early» kids. If the pupils didn't know what about are talking their more informed colleagues, they could get into isolation or even not be recognized by their peers. Meaning purposefulness of gradual sexual education we made the list of knowledge, which kids of junior forms have to attain: the names of the parts of the body in general, male and female in particular, the excretory organs, names and positions of main inner organs; positive evaluation of body senses and body expressions by them; the gender differences and peculiarities of reproduction in the world of plants and animals; main notions connected with mammals reproduction (ovule, spermatozoon, fertilization); the main processes and stages of development of a child in mother's body, a pregnant woman's regime and help for her; the bases of care of an infant; the notion of family planning; love influences and concordance in a family; ability to value and evaluate a body beauty; expressing one's feelings with words, facial expression, gesture; the ability to evaluate one's own love expression and devotion.

To the question of gender the junior school pupils express only cognitive interest. Asking questions and listening to the answers to them the child only makes clear some cases for itself. It is interested only in relationship of cause and effect in nature and in humans. Sometimes it wants to know the meaning of somewhere heard word (sometimes obscene) and asks about it not having any notion about its meaning. The fact of addressing to the adults for explanation proves that there is nothing negative for the child in this word otherwise it would address not to the teacher but to the elder children not risking to be judged. In the case if a child got a true answer and for its level of perception full information from a close person everybody would benefit from it at the same time a trustful contact between a child and adults becomes stronger. For the benefit of sexual education any situations from school's life and different conflicts between boys and girls can be used.

The next stage (from 11 to 13 years) of sexual education already has a «tint of maturity», as far as younger teenagers have to know everything including gender relations. It is necessary to give the pupils knowledge about nature and peculiarities of sexual maturation, about gender differences, about the role of family in personal and social life, about paternity and maternity etc.

Sexual education of teenagers plays a main role in sexual socialization of personality, as far as it takes place on the background of sexual body maturation, intensive formation of the inner world, self-consciousness of a personality. All the information of sexual character becomes relevant.

Teenagers have to: get the information about the changes which are happening with their body during sexual maturation; about venereal diseases; to know contraceptive methods; to understand the sense of intimate relations; to know how to form relations; to know how to refuse; to know one's boundaries and respect the boundaries of other person, to have formed attitude towards pornography, to oppose the distorted idea about "perfect" look and built, and also so called sexual myths. A school component of sexual education provide for broadening of knowledge about physiology and anatomy of body development, about the influence of sexual hormones on sexual interest, libido, feelings of a person.

The older teenagers (14–16 years) have to know about psychological, moral, medical aspects of sexual life, the peculiarities of male and female sexuality, to know the information about sexual deviations and diseases and also responsibility for sexual crimes. It is reasonable to bring to the pupils' attention such questions as: the differences in rate of growing up and peculiarities of maturation of boys and girls; the changes caused by sexual maturation; the idea about gender roles, culture and hygiene of a body; idea about menstrual cycle; regularity, duration and peculiarities of menstruation; the idea about menstrual cycle; regularity, duration and peculiarities of menstruation, its calendaring; the acquaintance with peculiarities of male's sexual system development; idea about menstrual disorders for girls, about pollution for boys; idea about hormonal systems of men's and women's bodies; ability to evaluate one's own physical maturity, body and sexual organs hygiene, psychological problems of maturation; sexual reactions of maturation: pollutions, masturbation, bad habits and their influence on future children.

One more sacred mother's duty is to acquaint her daughter with the rules of hygiene during menstruation. It is reasonable to call to girl's attention to the fact that during menstruation sexual organs are especially sensitive to infections because of decrease of protective power of a body and hygiene should be on the highest level. A mother has to say what is allowed during these days and what is not; it is necessary to decrease emotional strains and increase a rest, to go into the fresh air, to sleep, to pay attention to a diet etc.

Early attained knowledge of hygiene by senior pupils should be completed by ideas about hygienic diseases and to acquaint them with the purpose of medico henetical consulting, with statements about physiology of pregnancy and delivery, about contraceptive methods etc. Great attention should be paid to physiological aspects of childbirth, questions about child care, parents' responsibility for child education. Investigating the questions about family and family relations it is reasonable to prefer the topics, which are connected with family planning. At the same time a great attention should be paid to the questions of family reliability, psychological compatibility of spouses, family happiness. It is also necessary to give the pupils the main notions about sexual relations in a marriage.

There is no purpose to tell the children about possible sexual deviations, not to elicit their unwanted reaction of imitation. In any case it is not allowed to talk about sex cynically, in a rude way. There is no effect to the information about the harm for health, which may be connected with possible infection of venereal disease: not everybody can think of the consequences of their behavior, especially to accept probability of something as reality. Vice versa, onerous demands, selectiveness, fastidiousness about probable objects of sexual interactions limit chances of these contacts.

A work in sexual education to our mind may be practiced by:

1) using the content of school subjects preferably Ukrainian and foreign literature, biology, history, law, vocational training, chemistry, etc;

2) introduction of additional courses in senior forms dedicated to the problems of family formation, maternity and paternity;

3) accomplishment by pupils different individual tasks; to collect the proverbs, sayings, passages from verses about successful family, happy motherhood and fatherhood, to write down a wedding scenario of ceremonial registration of a child in Civil Registry Office, etc.;

4) holding extracurricular activity, oriented on before marriage training of school youth – lectures, talks, disputes, reading conferences etc.

The tasks of adaptation of foreign programs of sexual education to Ukrainian pedagogical practice traditions and peculiarities of the culture of Ukrainian society are still relevant. It also provides for adaptation of programs for different categories of the school youth (drug addicts, with psychical disorders, the disabled etc.).

The analysis of foreign works gives information that:

- in the most of European and American countries the «sexual education» became a school subject in the 70-th of the previous century;
- into the notion «sexual education» entered such a topics as sexual anatomy, human reproduction, sexual relations, reproductive rights and duties, abstinence, contraception and other aspects of human sexuality;
- in European countries the course of sexual education became a component of a human biology course. The main goals, which set the creators of this course are a decrease of a risk of early pregnancy and venereal diseases infections (through the acquaintance with contraception), it means a human sexuality out of a family and marriage context. At the same time in USSR, where at that time there was «no sex», the main bases were not physiological but ethical component and the whole course was oriented on «the formation of harmonious soviet family» Soviet course unlike its western analogues, didn't have a success and was disgracefully excluded from school program. The subject «sexual education» in some countries of the world is a major one (e.g. in Finland, Sweden, Germany, France, Netherlands) and in some of them it is an additional course (e.g. in England, Wales, Northern America);
- there are two approaches to sexual education of teenagers: the one of them is so called «full sexual education» which is oriented on giving the teenagers a full information about all the aspects of sexual life and literally preparation to sexual activity at the age of 15 and older (in the schools of Finland, for instance, 15 years old; teenagers are given a special «introductive sexual package» which contains early access brochure, a cartoon about the history of love and a condom); the other approach is called «sexual education limited by abstinence». This course provides for narrowing of the subject themes;
- in the context of abstinence before marriage (accordingly in such a courses there is no information about contraception, pregnancy prevention, venereal diseases and about other practical aspects of the problem;
- in some European countries «the full course of sexual education» starts from kindergarten and contains the information about homosexual relations in relation to heterosexual ones (as for instance in Netherlands, Germany);
- the course of «sexual education» in most of the European countries practically doesn't include information about health marriage formation and strong family formation. From the other point of view, the children are too much talked about homosexual unions;
- European demographists connect the decrease of teenagers' pregnancies with an efficiency of the state educational policy in the sphere of sexual education and they think that most effective in this sphere is a German educational program (11,7 cases of teenagers' pregnancy per 1000 persons), and the least effective are Canada (42,7 per 1000 persons), Great Britain (62,6 per 1000 persons) and the USA (93,0 per 1000 persons).

REFERENCES:

1. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності: монографія / Т. В. Говорун. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 240 с.
2. Даценко І. М. Підготовка молоді до сімейного життя в Польщі: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Ірина Миколаївна Даценко. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
3. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.

4. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века / И. С. Кон. – Дубна: Феникс, 2001. – 208 с.
5. Паничок Т. Я. Статеве виховання учнівської молоді у Німеччині: автореф. дис. … канд. пед. наук: 14.00.07 / Тетяна Ярославівна Паничок. – Тернопіль, 2010. – 20 с.

УДК 373.5.016:821.161.2:316.346.2

Т. І. БУТУРЛИМ

ПОНЯТІЙНО-СУТНІСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Доведено, що досягнення ґендерної гармонії з оточуючим світом визначається такими етапами формування ґендерної культури: когнітивним, критичним, аксіологічним, формуючим, емотивним, рефлексивним, моделюючим, інтерактивним, деонтологічним. Розкрито зміст ґендерної термінології щодо становлення ґендерного «Я». Запропоновані власні авторські визначення ключових ґендерних понять на основі теоретичного аналізу праць з ґендерології.

***Ключові слова**: ґендерна культура, ґендерна самосвідомість, ґендерні стереотипи, ґендерна картина світу, ґендерне позиціонування, ґендерні взаємовідносини, андрогінна особистість, ґендерна рефлексія, ґендерна гармонія/дисгармонія.*

Т. И. БУТУРЛЫМ

ПОНЯТИЙНО- СУЩНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Доказано, что достижение гендерной гармонии с окружающей средой определяется такими этапами формирования гендерной культуры: когнитивным, критическим, аксиологическим, формирующим, эмотивным, рефлексивным, моделирующим, интерактивным, деонтологическим. Раскрыто содержание гендерной терминологии относительно становления гендерного «Я». Предлагаются собственные авторские определения главных понятий на основании теоретического анализа работ по гендерологии.

***Ключевые слова**: гендерная культура, гендерное самосознание, гендерные стереотипы, гендерная картина мира, гендерное позицирование, ґендерные взаимоотношения, андрогинная личность, гендерная рефлексия, гендерная гармония/дисгармония.*

T. I. BUTURLYM

FORMATION OF PERSONALITY'S GENDER CULTURE: CONCEPTUAL AND ESSENTIAL ASPECTS

It is proved that reaching gender harmony with the environment is determined by such stages of forming gender culture: cognitive, critical, axiological, emotive, reflective, modelling, interactive, deontological. Learning one's own «I», forming and improving gender knowledge, ability and skills, creating effective gender experience help to create egalitarian relationship. The contents of gender terminology, concerning formation gender «I» are exposed. The author suggests her own definitions of key gender notions on the basis of theoretical analysis of works in gender science.

***Keywords**: gender culture, gender self-awareness, gender stereotype, gender picture of the word, gender position, gender interaction, androgynous individual, gender reflection, gender harmony/discord.*

Однією з базових потреб людства є прагнення до внутрішньої та зовнішньої гармонії. Проте в умовах трансформації українського суспільства в бік егоцентризму, нівелювання морально-етичних цінностей домінуючим принципом є дисгармонійність, що породжує нерівність, дискримінацію, конфлікти, насильство, внутрішній дискомфорт. Тому ідея гармонійного виховання має стати центральною домінантою педагогічного процесу. Одним з аспектів гармонійної особистості є ґендерний, тобто узгодженість зі своїм ґендерним «Я», побудова конструктивних взаємовідносин з особами протилежної статі.

Теоретико-прикладні аспекти формування ґендерної культури (ҐК) особистості досліджували П. Терзі, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, С. Яшник та інші вчені. Проте є потреба в структуруванні етапів розвитку ҐК, уточненні ключової ґендерної термінології.

Мета статті – виокремити етапи формування ҐК на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної ґендерної теорії та психолого-педагогічного досвіду.

Процес формування ҐК розуміємо як *ланцюг прогресивного ґендерного розвитку особистості, що забезпечує конструктивні взаємовідносини з особами протилежної статі.* Схематично його можна представити так (рис. 1):

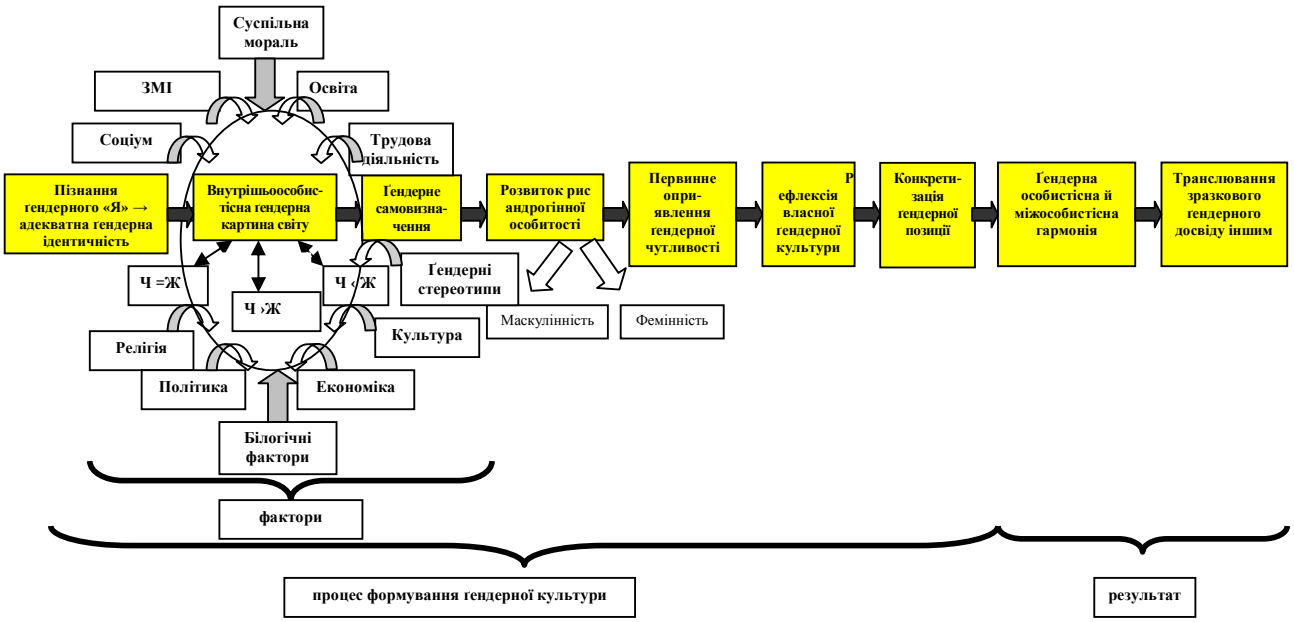


Рис. 1. Формування ґендерної культури особистості

Із рис. 1 видно, що досягнення ґендерної гармонії з оточуючим світом визначається такими етапами формування ҐК:

- *когнітивний* – пізнання ґендерного «Я», усвідомленням власної статі (ґендерна ідентичність);
- *критичний* – здатність абстрагуватись від деструктивних зовнішніх впливів та сформулювати власне уявлення про Ч і Ж – ґендерну картину світу;
- *аксіологічний* – окреслення власних думок щодо місця статей у світі (ґендерне самовизначення);
- *формуючий* – розвиток андрогінного начала як здатності проявляти ґендерну гнучкість у ситуації ґендерної інтеракції;
- *емотивний* – первинне оприявлення ґендерної чутливості;
- *рефлексивний* – переосмислення ґендерних знань, умінь і навичок (рефлексія власної ҐК);
- *моделюючий* – конкретизація власної ґендерної позиції;
- *інтерактивний* – ефективне застосування ґендерних знань у взаємовідносинах із протилежною статтю з метою побудови зрілої сім'ї (ґендерна гармонія);
- *деонтологічний* – транслювання зразкового ґендерного досвіду майбутнім поколінням.

Розкриємо зміст вищезазначеної ґендерної термінології. Оскільки основною метою ґендерології є не заміна «чоловічого» суспільства «жіночим», а подолання ґендерної ієрархії, в Україні має бути сформоване паритетне суспільство, котре презентувало б приклад для формування адекватної, позитивної ґендерної свідомості.

Ґендерна свідомість, на думку Л. Кобелянської та Т. Мельник, – це «активне ставлення статей до їх реально існуючого становища і соціального статусу, що дістає відображення у формі почуттів, волевиявлень та інших феноменах психіки чоловіків і жінок, її особливостях» [10, с. 200]. Її складовою є *самосвідомість* («переживання єдності та специфічності «Я» як

автономної (окремої) істоти, наділеної думками, почуттями, бажаннями, здатністю до дій» [1]), що включає, на думку А. Чекаліної, наступні психологічні утворення: усвідомлення власного тіла людини певної статі; усвідомлення себе, власної особистості, власного життєвого шляху як представника певної статі; знання ґендерних стереотипів і ролей власної статі; уявлення про власні ґендерні статуси, ролі і стереотипи, чоловічі і жіночі ідеали [17, с. 33]. Відповідно, якщо самосвідомість уключає в себе самопізнання, самоідентифікацію та самовизначення, то *ґендерна самосвідомість* матиме такі структурні елементи: пізнання ґендерного «Я», ґендерна ідентичність, визначення ґендерної позиції (ґендерне самовизначення).

Пізнання ґендерних особливостей, тобто соціально-психологічних характеристик Ч/Ж, здійснюється особистістю в процесі ґендерної соціалізації. Результатом цього є формування ґендерної ідентичності. Узагальнивши дослідження Ш. Берн, Н. Гуліної, Т. Данильченко, А. Денисової, Д. Жилкіна, Є. Ільїна,І. Кльоциної, Л. Кобелянської, І. Кона, П. Королькової, В. Кротенко, Т. Мельник, С. Олійник, О. Цокур, А. Чекаліної, можна визначити другий компонент ґендерної самосвідомості як *вид самоідентифікації, усвідомлення власної приналежності до жіночої/чоловічої статі*. Остаточне формування цієї властивості відбувається в юнацькому віці: особистість приймає себе як представника певної статі, формує ставлення до себе та моделює власну поведінку. На специфіку ґендерної ідентичності суттєво впливає, на думку О. Камінської, ґендерно-рольова соціалізація, що сприяє формуванню «уявлень про ґендерні ролі, які вона повинна виконувати, щоб відповідати соціальним взірцям маскулінності та фемінінності» [6, с. 9]. У результаті «невідповідностей між сформованими у особистості формами вираження ґендерних ролей та ґендерно-рольовою ідентичністю» [10, с. 31] виникає криза ґендерної ідентичності, нерозв’язання якої, як зазначають Е. Еріксон, Н. Гуліна, Т. Зелінська, П. Королькова, О. Левчишина, призводить до дезадаптації, відчудженості, тривожності, девіантності, нереалізованості здібностей, життєвих планів, виникнення неврозів, пасивності, зниження працездатності, прагнення втекти від реального світу, у крайньому разі – до ґендерної дисфорії («неприйняття особою свого ґендерного статусу чоловіка чи жінки» [10, с. 84]). Тому андрогінна ґендерна ідентичність можлива лише в суспільстві, де «немає статево типізованих обмежень, де кожен може оцінювати себе категоріями «людина», «особистість», а не «стать» [5, с. 83].

Із дитинства в кожної індивідуальності в процесі засвоєння зразків реальної/уявної поведінки інших формується ґендерна схема, що диктує стандарт поведінки. Поняття «ґендерні стереотипи» в ґендерній педагогіці та психології найчастіше позиціонується через такі концепти: «статево типізована поведінка», «стандартизовані уявлення про моделі поведінки, рис характеру чоловіка/жінки» (Н. Лавріненко), «суспільні очікування» (М. Сологуб), «нав’язування виконання тих чи інших функцій, ролей» (Т. Дороніна), «сталий нормативний еталон у суспільній свідомості», «несиметричні взаємовідносини» (Л. Харченко), «набір конкретних якостей і моделей поведінки» (Ш. Берн), «поляризація статей, що має патріархальний, антисоціальний вплив» (Л.Таран), «носій історичного досвіду суспільства», «виконує функцію збереження», «дотримується основних «законів» традиційної ґендерної-рольової ідеології» (М. Церетелі), «набір загальноприйнятих норм і суджень», «стереотипне сприйняття людей і міжособистісних взаємовідносин» (Т. Власова), «закріплюють існуючі ґендерні розбіжності і стають завадою до змін у сфері ґендерних відносин» (О. Цокур, І. Іванова), «стримують розвиток особистості й реалізацію існуючого потенціалу» (Л. Степанова) тощо. На основі праць Ю. Альошиної, Ш. Берн, В. Васютинського, В. Гайденко, Т. Говорун, І. Кльоциної, О. Кікінежді, І. Кона, Н. Лавріненко, Н. Малишевої, Т. Надвиничної, С. Оксамитної, Т. Орлової, Н. Смелзера, В. Суковатої, А. Фурмана, Л. Харченко, М. Церетелі, А. Чекаліної та інших науковців ґендерні стереотипи можна означити як *нав’язані суспільством схеми мислення, поведінки щодо протилежної статі, відхід від яких викликає осуд оточуючих*. Вони визначають нерівноцінні соціальні позиції статей, акцентують увагу на ґендерних відмінностях, що породжує *ґендерну асиметрію* («непропорційна представленість соціальних і культурних ролей обох статей (а також уявлень про них) у різних сферах життя» [5, с. 302]). Ґендерна нерівність виражається у формі *ґендерної ієрархії* («домінування однієї статі над іншою» [10, с. 99]): *матріархату* чи *патріархату*.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з ґендерології показав, що несвідоме прийняття нерівності статей призводить до негативних явищ у міжособистісних взаємовідносинах: *ґендерно-рольової дисгармонії, зовнішніх ґендерних конфліктів, ґендерно-рольового дефіциту, атрофії ґендерних ролей, ґендерної дискримінації, ґендерної диспропорції, ґендерної сегрегації, ґендерного насильства*.

Проте постмодерна культура не вимагає обов'язкового дотримання ґендерних стереотипів, пропагує свободу вибору, розвитку особистості. Серед запропонованих А. Фурманом і Т. Надвиничною типів підкорення ґендерним нормам (поступливість, схвалення, ідентифікація, непідкорення, андрогенія) [14, с. 41–42] останній вважаємо найбільш конструктивним, оскільки передбачає формування рольових моделей чоловіка/жінки.

Критичне переосмислення та усвідомлення існуючих у суспільстві ґендерних стереотипів сприяє ефективному розвитку особистості. Результатом цього процесу є сформована ґендерна картина світу. Це поняття не є достатньо розробленим у ґендерології, однак зміст його можна означити через визначення *картини світу*: «узагальнений образ соціального середовища, що становить вихідну умову людського буття, створюється в процесі практичної діяльності людей» [13, с. 271]. Ю. Підгорна на основі двох підходів до розуміння картини світу – як уявлення про навколишній світ у вигляді знань (А. Шюц, К. Боулдінг, Дж. Келлі, У. Касевич, А. Лазурський) і як сукупність переживань суб'єкта про навколишній світ (Ф. Василюк, В. Дільтей, Л. Виготський, С. Максименко, Т. Титаренко) – розглядає її як «внутрішню модель реальності, в основі якої лежить специфічна для людини як біологічного виду система знаків, що мають соціальну природу й сформувалася в ході його культурно-історичного розвитку», що «є продуктом суб'єктивного конструювання, зумовленого індивідуальними особливостями сприймання, пізнання, мислення, діяльності, що робить її унікальною й відмінною від картини світу інших суб'єктів» [12]. Відповідно, *ґендерну картину світу* можна означити *як індивідуальну модель ґендерної реальності/ірреальності, що конструюється у свідомості людини в процесі ґендерного розвитку* («процес зміни у становищі та статусі жінки і чоловіка, результатом чого є виникнення його нового якісного рівня» [10, с. 198]). На думку І. Буличєва, основними її атрибутами є маскулінність і фемінність, що взаємодоповнюють одне одного [3].

Акумуляція знань про світ ґендерних взаємовідносин має звузитися до певної ґендерної позиції особистості («стійка сукупність принципів, взаємодій і взаємозв'язків жінок і чоловіків, що формує спосіб їхньої спільної паритетної демократії» [10, с. 165]). Це і є ґендерне самовизначення, котре ми визначаємо як *категоризацію власних поглядів щодо місця Ч і Ж в системі ґендерної інтеракції минулого, теперішнього, майбутнього*.

Окреслення концептуальних засад ґендерних поглядів особистості зумовлює необхідність формування практичних умінь і навичок щодо *ґендерних взаємовідносин* («соціальні відносини, опосередковані статевою належністю» [10, с. 57]). Для цього необхідним є розвиток *фемінних* («сукупність особистісних характеристик, що відповідають стереотипу жіночності» [2, с. 345]) і *маскулінних* («набір особистісних і поведінкових рис, якостей, що відповідають стереотипу «справжнього чоловіка» [2, с. 341]) властивостей. Однак *гіперґендерність* перешкоджає створенню родини на паритетних началах, оцінці особи протилежної статі як друга, однодумця: *гіпермаскулінність* продукує контроль, домінування над іншими, ігнорування, агресію, насильство, а *гіперфемінність* – залежність, підпорядкування, пасивність, прийняття ролі об'єкта насильства. Тому чоловічі й жіночі якості мають бути розвинені помірно, взаємодоповнюючі. Дуже чітко визначили ці поняття А. Фурман і Т. Надвинична [14, с. 34–37], з урахуванням постмодерних цінностей: фемінність/маскулінність – не риса характеру Ж/Ч, а спосіб осмислення, сприйняття реальності.

Уміння гармонійно поєднати вищезазначені риси є характерною особливістю андрогінної особистості. На основі теоретичного аналізу категорії андрогінності у педагогіці, психології, філософії можна змоделювати портрет особистості такої ґендерно ідеальної особистості. Усі запропоновані науковцями визначення вищезазначеного поняття містять лексеми, що забезпечують конструктивний розвиток індивідуальності: *гармонійне* поєднання фемінності й маскулінності (Ю. Альошина, Т. Бендас, Т. Говорун, Н. Городнова, О. Кікінежді, Л. Кобелянська, Т. Мельник, С. Олійник, А. Чекаліна); *готовність* до сприйняття поляризованих категорій (С. Ліпшіц-Бем); *гнучкість* використання статеворольової поведінки

(Ю. Альошина, Т. Говорун, О. Кікінежді, А. Чекаліна); «один із способів *подолання протиріч і міфів*, пов'язаних із ґендерною асиметрією», «досягнення психологічної *цілісності*» (Е. Тімербулатова, А. Катіонова), вільне *варіювання* чоловічих/жіночих ролей (І. Кон); *інтеграція* експресивних та інструментальних стилів діяльності (Є. Ільїн); *синтез* індивідуалізації, властивої чоловікам, та децентрації, властивої жінкам (О. Завгородня, Є. Ільїн); *ефективне функціонування* в оточуючому світі, гармонія (Т. Бендас, Ш. Берн, О. Гук, А. Чекаліна); *злиття* з іншою людиною за принципом «бути», *співтворчість*, спосіб конструктивного *вирішення протиріч* екзистенційної чоловічості та жіночості (Н. Хамітов); *результат* процесу, спрямованого на нівелювання чи *усунення гендерних відмінностей* (М. Дмитрієва).

Синтез чоловічих і жіночих якостей, на нашу думку, виражається не на фізіологічному рівні, а соціально-психологічному, тобто інтеграція інь і янь не призводить до формування гермафродита, а творить *гармонійну особистість*, *яка здатна до ефективної ґендерної інтеракції з особами протилежної статі*. Таким чином, одне з ключових понять ґендерології – андрогінність – розглядаємо з позиції не біологічного, соціобіологічного чи когнітивно-поведінкового підходів, котрі нівелюють чоловічу й жіночу суб'єктивність, протиставляють осіб різних статей як бінарні опозиції, а з точки зору *суб'єктно-вчинкової позиції*, що виходить за межі ґендерних стереотипізованих уявлень. Як зазначає Т. Говорун, в рамках суб'єктно-вчинкового підходу особистість розглядається суб'єктом власної життєдіяльності, життєтворчості, активності, саморозвитку, відповідальності за рішення, рефлексії, самовдосконалення, трансформації традиційних ґендерних ролей [5, с. 104–105]. Андрогінні Ч і Ж, на думку дослідниці, – асертивні, інтернально контрольовані, більш орієнтовані на партнерство в стосунках, на сімейну і професійну самореалізацію, досягнення високого соціального статусу; ефективне функціонування її можливе лише у суспільстві, позбавленому статево типізованих обмежень [5, с. 109–110]. На думку О. Кікінежді та О. Кізь, андрогінна особистість «має багатий набір статево рольової поведінки і гнучко використовує його залежно від обставин» [7, с. 107]. Т. Мельник і Л. Кобелянська вважають, що андрогіни є «найуспішнішими, найдосконалішими особистостями в усіх сферах життя» [11, с. 15], а Л. Харченко – що вони наполегливі, успішні, реально осмислюють ситуацію, самостійно долають життєві труднощі [15, с. 149].

Отже, андрогінною можна назвати *цілісну*, *гармонійну особистість*, *яка ефективно проявляє чоловічий та жіночий тип поведінки відповідно до ситуації, характеру постмодерного суспільства з метою досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії.*

Важливою умовою формування високого рівня ҐК є переосмислення власних ґендерних знань, умінь, навичок, емоційних станів, поведінкових актів. Як відзначають Б. Мещеряков і В. Зінченко, рефлексія – це «розумовий (раціональний) процес, направлений на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, відчуттів, станів, здібностей, характеру, відносин, своїх завдань, призначення і т. д.» [11, с. 452]. Відповідно поняття «ґендерна рефлексія» можна визначити як *здатність до самоаналізу ґендерного «Я», що сприяє уточненню й корекції ґендерної позиції.*

Важлива умова конструктивного формування ҐК – це вміння застосовувати ґендерні знання на практиці. Оскільки одним із значень поняття «ґендер» є «політика рівних прав і можливостей Ч і Ж, а також діяльність по створенню механізмів щодо її реалізації» [10, с. 44], практичний аспект ҐК буде стосуватися інтеракції статей. У «Словнику іноземних слів» М. Комлєва це поняття розглядається як «взаємодія, взаємовплив людей чи взаємодія груп одна з одною»; «безпосередня міжособистісна комунікація» [9]. Тому термін «ґендерна інтеракція» ми визначаємо як *процес взаємодії осіб протилежної статі в контексті розв'язання питань ґендерного характеру.*

Однак досягти *ґендерних ідеалів* («найвища мета ґендерних устремлінь по втіленню у життя ґендерних принципів і ґендерних знань, здійснення заради них ґендерної діяльності» [10, с. 98]) дуже важко: найчастіше особистість не здатна ефективно застосувати ґендерні знання, уміння й навички на практиці. Несформованість навичок конструктивної комунікації з протилежною статтю, як зазначають Т. Алексеєнко, О. Аніщенко, В. Васютинський, І. Ільченко, В. Кравець, К. Леман, В. Пултавська, Г. Самохвалова, В. Сухомлинський, С. Х'юз

та інші вчені, породжує протиріччя у взаємовідносинах Ч і Ж, означене Л. Кобелянською і Т. Мельник як «ґендерно-рольова дисгармонія» («сукупність психологічних проблем, пов'язаних із труднощами ґендерного розвитку жінки і чоловіка, що призводить до порушення гармонійності стосунків особистості з особами протилежної статі й сприйняття соціального світу в цілому» [10, с. 67]), а С. Хрісановою – як «ґендерний дисбаланс» («відображення соціальної нерівності між чоловіками та жінками у суспільстві» [16, с. 138]).

Кінцевим результатом досягнення ґендерних ідеалів є ґендерна гармонія. Оскільки гармонія як філософська категорія – це «відповідність, безконфліктне співіснування всіх елементів соціальної спільноти» [4], то ґендерна гармонія передбачає *ідеальні безконфліктні взаємовідносини між Ч і Ж*. На це вказують дослідження Н. Байдюк, Т. Бендас, С. Красової, І. Гудович, Н. Коростильової, С. Олійник, С. Хрісанової та інших науковців.

На основі теоретичного аналізу праць із ґендерології можна визначити такі *структурні компоненти* ґендерної гармонії:

- *особистісний* (адекватність ґендерної ідентичності, абстрагування від деструктивних ґендерних стереотипів, імпліцитних та експліцитних форм агресії, прийняття іншої статі такою, якою вона є, толерантність, уміння варіювати маскулінні та фемінні ролі, здатність любити за принципом «бути», усвідомлювати та вдосконалювати власну ҐК);
- *міжособистісний* (соціальна активність, здатність до конструктивного спілкування, неприйняття стратегії ґендерного насилля як форми самоствердження, емпатійність, виконання певної діяльності спільними зусиллями, здатність протистояти психологічному впливу, урахування потреб, бажань іншої особистості);
- *пізнавальний* (уважність до свого партнера, здатність пам'ятати найважливіші моменти стосунків, раціонально мислити в критичних ситуаціях, ефективне сприйняття недоліків іншого, уміння відчувати дискомфортний стан коханого, творчо підходити до організації буденного співіснування);
- *регулятивний* (здатність стримувати деструктивні емоції, аналізувати їх, досягати внутрішньої рівноваги, наявність справжніх почуттів кохання, уміння їх виражати, удосконалюватися заради сімейного благополуччя, розвинена сила волі щодо подолання життєвих труднощів);
- *мотиваційно-потребовий* (прагнення досягти психологічної зрілості, цілісності, самоактуалізації, прагнення задовольнити потреби коханого (-ої), формування спільних цілей, планів);
- *фізичний* (ведення здорового способу життя, підтримка задовільного стану здоров'я, прийняття фізичних вад Ч/Ж, догляд за зовнішністю з метою подобатися своєму партнерові).

Основними ознаками ґендерної гармонії, на нашу думку, є рівність Ч і Ж в усіх сферах життя, взаєморозуміння, щире, двостороннє кохання, добровільний вибір подружнього партнера, рівноцінний розподіл прав та обов'язків між статями, відсутність ґендерної нерівності, дискримінації, домінування ґендерного світогляду, наявність спільної мети, андрогінізм, повна самореалізація статей.

Результатом досягнення гармонії Ч і Ж є *партнерська* («модель сім'ї, де ґендерні відносини побудовані на принципах взаємоповаги, взаємодопомоги і взаєморозуміння» [10, с. 155]), *гармонійна сім'я* («сімейний союз, при якому родина є відкритою системою і забезпечує широкі можливості для творчого зростання і особистісного розвитку кожного її члена» [8, с. 126]).

Сформована ефективна ҐК може бути зразком для наслідування іншими, стимулом до самовдосконалення ґендерного «Я».

Отже, конструктивне формування ҐК особистості на когнітивному, критичному, аксіологічному, формуючому, емотивному, рефлексивному, моделюючому, інтерактивному та деонтологічному етапах сприяє побудові гармонійних взаємовідносин із протилежною статтю. Теоретичний аналіз та уточнення ґендерної термінології дозволить більш ефективно організувати процес ґендерного виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абушенко В. Л. Сознание / В. Л. Абушенко // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://Ihtik@ufacom.ru.

2. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Т. В. Бендас. – СПб.; М.; Х., Мн: Питер, 2006. – 431 с.
3. Булычёв И. И. Образы маскулинности и феминности в формате гендерной картины мира / И. И. Булычёв // Теоретический журнал «CREDO NEW». – 2004. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gzvon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra_filosofii/libph/sb/credo/credonew/01_04/2.htm.
4. Гармония / В Словаре. Ру > Социологический словарь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // vslovare.ru.
5. Говорун Т. Гендерна психологія: навч. посібник / Т. Говорун, О. Кікінежді. – К.: Академія, 2004. – 308 с.
6. Камінська О. В. Гендерні особливості формування самоставлення в юнацькому віці: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / О. В. Камінська. – К., 2008. – 22 с.
7. Кікінежді О. М. Формування ґендерної культури молоді: наук.-метод. матеріали до тренінгової програми: навч. посібник / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – 2-е вид., випр. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 160 с.
8. Коваленко К. Усвідомлення гендерних стереотипів в «життєвих сценаріях» як можливості створення гармонійної сім'ї / К. Коваленко // Всеукраїнський конкурс науково-дослідницьких робіт з гендерної проблематики серед учнів 10–11 класів, студентів, аспірантів: зб. кращих робіт. – К., 2007. – С. 126−128.
9. Комлев Н. Г. Интеракция / Н. Г. Комлев // Словарь иностранных слов. – 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords.
10. Мельник Т. 50 / 50: Сучасне ґендерне мислення: словник / Т. Мельник, Л. Кобелянська. – К.: К.І.С., 2005. – 280 с.
11. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
12. Підгорна Ю. В. Сучасна наукова картина світу / Ю. В. Підгорна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //otherreferats.allbest.ru/ philosophy/00133537_0.html.
13. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
14. Фурман А. В. Основи гендерної рівності (конспекти лекцій) / А. В. Фурман, Т. Л. Надвинична // Гендерний розвиток у суспільстві (конспекти лекцій): збірник / відп. ред. К. М. Левківський. – 2-е вид. – К.: Фоліант, 2005. – С. 7–46.
15. Харченко Л. Г. Вікові етапи та чинники гендерної соціалізації дитини / Л. Г. Харченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – С. 145–153.
16. Хрисанова С. Ф. Драма Прекрасной дамы: парадоксы современного равенства мужчин и женщин. Гендерный подход к известной проблеме. Кн. 2: IV Пекинская конференция (1995 г.) и гендерная идеология / С. Ф. Хрисанова. – Х., 2001. – 208 с.
17. Чекалина А. Что такое гендер? / А. Чекалина // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 31–51.

УДК 037.376

М. А. ТРУХАН

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проаналізовано сутність професійних конфліктів у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітніх навчальних закладів та розкрито причини їх виникнення. Особлива увага приділена підходам конфліктологів до типології професійних конфліктів у школах та їх функціям. Висвітлені погляди науковців щодо особливостей конфліктів у соціально-педагогічному середовищі.

Ключові слова: *конфлікт, міжособистісний конфлікт, види конфліктів, функції професійних конфліктів, особливості педагогічних конфліктів.*

М. А. ТРУХАН

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье проанализированы сущность профессиональных конфликтов в социально-педагогической среде общеобразовательных учебных заведений и раскрыты причины их возникновения. Особое внимание уделено подходам конфликтологов к типологии профессиональных конфликтов в школах и их функциям. Освещены взгляды ученых относительно особенностей конфликтов в социально-педагогической среде.

Ключевые слова: *конфликт, межличностный конфликт, виды конфликтов, функции профессиональных конфликтов, особенности педагогических конфликтов.*

M. A. TRUKHAN

ESSENCE AND PECULIARITIES OF PROFESSIONAL CONFLICTS IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOLS

The article explores the essence of professional conflicts in social and pedagogical environment of secondary schools and discloses their causes. Particular attention is paid to the typology of professional conflicts at schools and their functions. The opinions of scholars on the peculiarities of conflicts in the social and pedagogical environmen are presented.

Keywords*: conflict, interpersonal conflict, conflict types, functions of professional conflicts, features of the pedagogical conflict***.**

Конфлікти супроводжують людину на протязі усього її життя, починаючи з дитинства у відносинах з батьками, однолітками, вихователями, вчителями до відносин у зрілому віці. Людське життя суперечливе, у ньому кожна особистість прагне утвердитися у процесі конфліктологічної взаємодії. Таким чином, маємо право стверджувати, що конфлікт сьогодні не належить до якоїсь однієї галузі наукових знань, а використовується у різноманітних аспектах. Як стверджує Н. П. Волкова [3], конфлікт у сучасному розумінні є складним, багатоплановим явищем. Його дія одночасно може бути позитивною і негативною, розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін, прогресу.

Зазначимо, що уникнути більшості конфліктів та їх наслідків просто неможливо, а отже, постала нагальна потреба ґрунтовно вивчити та дослідити сутність, типологію, функції та особливості конфліктної взаємодії. Проблему виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії розвивали у своїх працях Н. В. Грішина, М. І. Пірен, Н. І. Пов'якель, Е. А. Уткін та ін. Значну увагу науковці-конфліктологи приділяли проблемі педагогічних конфліктів, зокрема міжособистісним взаєминам між учителем та учнями, а також безпосередньо конфліктній взаємодії в учнівському середовищі. Актуальність обраної теми та її малодослідженість зумовила постановку мети нашої статті.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел та емпіричного досвіду визначити сутність, типологію, функції та особливості професійних конфліктів у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів.

Насамперед зазначимо, що поняття «конфлікт» розуміється у дуже широкому плані та вживається в різних значеннях. Конфліктологія пояснює конфлікт як «активну протидію протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії» [11, с. 124]. Враховуючи наведене трактування, проблема виникнення професійних конфліктних є неминучою і потребує пошуку ефективних способів їх попередження та конструктивного вирішення в сучасному освітньому просторі.

Аналіз наукових робіт учених [3; 5; 12; 11] свідчить, що конфлікт – це явище завжди небажане і що його необхідно по можливості уникати або негайно вирішувати [5]. У цілому, мабуть, він таким і є – по меншій мірі, для однієї із сторін. Так, через професійні конфлікти, на думку дослідників [2; 4; 5], втрачається до 15% робочого часу. Така думка прослідковується й у працях авторів, які поділяють концепцію бюрократичного управління М. Вебера, належать до

школи наукового управління або адміністративної школи. Представники школи «людських стосунків» також схилялись до висновку, що професійних конфліктів треба уникати і це можна робити досить ефективно. З їхньої точки зору, запобігти переходу проблемної ситуації у конфліктну, можуть, наприклад, гарні відносини співробітників організації.

Для розуміння причин виникнення педагогічного конфлікту у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів ключовою є взаємодія об'єктивних та суб'єктивних передумов. Конфлікт – це прояв об'єктивних або суб'єктивних протиріч, що виражається в протиборстві сторін [5]. Він виникає тоді, коли наявні об'єктивні умови та спостерігається достатньо висока активність суб'єктивного фактора. У педагогічному спілкуванні розкривається індивідуально-суб'єктивна своєрідність як педагога, так і учня. Конфліктність їх взаємодії, як стверджують науковці [2], детермінована також індивідуальними особливостями, відмінностями емоційних станів, віку, рівнів інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду, культури, вихованості, виконуваних соціальних ролей.

Загалом можна констатувати, що конфлікти, які виникають у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів, за своєю природою є міжособистісними. А. С. Кармін трактує поняття міжособистісного конфлікту як окремий випадок взаємодії людей у процесі їхнього спілкування та спільної діяльності [9, с. 125].

Міжособистісні конфлікти мають свої особливості:

- протиборство людей відбувається безпосередньо, тут і зараз, на основі зіткнення їх особистих мотивів;
- суперники стикаються обличчям до обличчя;
- проявляється весь спектр відомих причин (загальних і приватних, об'єктивних і суб'єктивних);
- проходить перевірка характерів, темпераментів, прояву здібностей, інтелекту, волі і інших індивідуально-психологічних особливостей;
- відрізняються високою емоційністю і сукупністю практично всіх сторін відносин між конфліктуючими суб'єктами;
- зачіпають інтереси не тільки конфліктуючих, але і тих, з ким вони безпосередньо зв'язані міжособистісними відносинами [14, с. 95].

У соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів, зазвичай, виділяють чотири суб'єкти діяльності, а саме: учень, педагог (соціальний педагог), батьки та адміністрація. Залежно від того, які суб'єкти взаємодіють між собою, визначають такі види конфліктів: «педагогічний колектив – учень»; «учень – педагог»; «учень – учень»; «педагог – педагог»; «педагог – батьки»; «педагог – адміністрація».

Виходячи із вагомості зазначеного питання для мети нашого дослідження вважаємо за доцільне більш глибше проаналізувати виокремленні види.

Саме тому, на думку психолога М. М. Рибакової [13], серед конфліктів між педагогом і учнями найчастіше зустрічаються:

- конфлікти діяльності, які виникають внаслідок виконання учнями навчальних і позанавчальних завдань, їх успішності;
- конфлікти поведінки (вчинків), які виникають внаслідок порушення учнями правил поведінки прийнятих в навчальному закладі;
- конфлікти відносин, які простежуються у сфері емоційно-особистих відносин як учнів, так і педагогів у процесі спільної педагогічної діяльності.

Конфлікти у діяльності між учнями та педагогом простежуються у відмові учня виконувати задане завдання або з недобросовісним його виконанням. Зазвичай, це відбувається внаслідок таких причин: фізичне чи моральне виснаження; труднощі у засвоєнні та сприйнятті навчального матеріалу; інколи зауваження педагога замість допомоги. Соціальний педагог може виступати у ролі учасника даного виду конфлікту та бути залученим до його вирішення як медіатор чи посередник. Тому саме від етичних норм спілкування значною мірою залежить успіх вирішення конфлікту.

Конфлікти поведінки в основному виявляються у вчинках окремих учнів як у навчальних ситуаціях, так і в позанавчальних. Загалом педагогічна ситуація може спонукати до виникнення конфлікту в тому випадку, коли соціальний педагог зробив помилку при аналізі певного вчинку учня, не з'ясувавши повною мірою мотиви, прийняв необґрунтований висновок. Нерідко

соціальний педагог у своїй професійній діяльності корегує поведінку учнів щодо її причини. Інколи він лише логічно здогадується про мотиви вчинків деяких учнів, погано вникає у взаємовідносини між ними, тому і можливе виникнення помилок при оцінці їх поведінки. За нашими спостереженнями, це викликає справедливу незгоду учнів.

Конфлікти відносин зазвичай виникають внаслідок невдалого вирішення соціальним педагогом проблемних ситуацій та як правило, мають тривалий характер. Даного роду конфлікти набувають особистого сенсу, внаслідок чого виникає тривала неприязнь учнів до фахівця, та надовго порушується їх взаємодія. Тому, у професійній роботі соціального педагога конфлікти вчинків займають вагоме місце.

Зупинимося на аналізі конфліктів в системі «учень – учень». Процес соціалізації пропонує різного роду конфлікти і не тільки в шкільному середовищі. Проблема полягає у тому, що сама структура побудови сучасної школи по принципу підпорядкування та протиставлення («вчитель-учень», «старший-молодший», «сильний-слабкий», «успішний-не успішний») стимулює дитячу конфліктність [7, с. 58]. На основі власних спостережень можемо констатувати, що найчастіше конфлікти між учнями закінчуються руйнуванням міжособистісних контактів та униканням спільної діяльності.

Конфлікти між самими педагогами, як зазначає Т. Д. Кушнірук [8], провокують й інтимно-особистісні чинники, і виробничі протиріччя й неузгодженість навчально-виховної діяльності між вчителями. Науковці [4], виділяють три групи конфліктів у педагогічному колективі, а саме:

Фахові конфлікти, які виникають як реакція на порушення ділових зразків та появу перешкод на шляху до мети у професійно-педагогічній діяльності і є наслідком низького рівня компетентності учителя, нерозуміння ним мети діяльності, безініціативності в роботі, тощо.

Конфлікти сподівань (очікувань), які породжує невідповідність між поведінкою педагога і нормами взаємовідносин у педагогічному колективі (нетактовність стосовно колег і учнів, порушення норм фахової етики, невиконання вимог колективу). Вони виникають при порушенні взаємозв'язків «рольового» характеру.

Конфлікти особистісної несумісності, які супроводжуються несумісністю особистісних якостей учасників педагогічного процесу. Основою яких є висока самооцінка, емоційна нестійкість, вразливість.

Зауважимо, що конфлікти між педагогами відзначаються значно меншою напругою та протистоянням, ніж в учнівському середовищі. Основна причина більш виваженої поведінки вчителів у конфліктній взаємодії зі своїми колегами – належний рівень сформованості конфліктологічної культури, професійний такт і педагогічна етика.

На рівні «педагог – педагог», «керівник – педагог», «педагог – батьки», «учень – учень» конфліктні ситуації виникають через різну точку зору на певну проблему, своєрідність характеру, темпераменту, ціннісних орієнтацій, рівень вихованості.

Конкретні причини міжособистісних конфліктів досить різноманітні. Зазначимо, що вивчення нами означеного питань, дає можливість для констатації того факту, що скільки шкіл і авторів, стільки і підходів до цього питання. Наведемо деякі судження науковців. Так А.С. Кармін [9; с. 132] при класифікації основних причин конфліктів між особистостями виділяє такі групи причин: обмеженість ресурсів – їх якісна і кількісна сторона; різні аспекти взаємозв'язку (повноваження, влада); відмінності в цілях; відмінності в уявленнях і цінностях; відмінності в манері поведінки і життєвому досвіді; незадоволення в комунікації; особистісні відмінності учасників сутички.

Вважаємо, що ця класифікація дозволяє зрозуміти джерела конфліктів і сферу їх виникнення. На практиці, при аналізі конфліктів дуже корисним є підхід, запропонований В. Лінкольном [9; с. 132-134]. Він виділяє такі групи причинних факторів, які впливають на конфлікт: інформаційні фактори – пов'язані із неприємлемістю інформації для однієї із сторін; поведінкові фактори – грубість, егоїстичність, та інші характеристики поведінки однієї із сторін; фактори відношень – незадоволеність від взаємодії між сторонами; ціннісні фактори – протилежність принципів поведінки, яких притримуються сторони.

О. М. Поєнко наголошує, що, причинами педагогічних конфліктів загалом можуть бути певні дії та характер спілкування педагога, а також загальні обставини у школі, а саме:

неможливість вчителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; несподіваність їх вчинків, що порушує запланований хід уроку, викликає у педагога роздратованість та прагнення якими завгодно засобами перешкодити цьому; недостатня інформація про причини того, що відбулося, ускладнює вибір оптимальної поведінки та відповідного обстановці тону звернення; прагнення будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус.

Зупинимося на характеристиці функцій, які виконують конфлікти у соціально-педагогічному середовищі навчальних закладів. Професійні конфлікти у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів можуть виконувати як негативні (деструктивні), так і позитивні (конструктивні) функції. Так, наприклад, Г. І. Козирєв [7, с. 21] вважає, що конфлікт несе в собі негативні функції, коли: веде до безладу і нестабільності; суспільство не в змозі забезпечити мир і порядок; боротьба ведеться насильницькими методами; наслідком конфлікту є великі матеріальні і моральні втрати; виникає загроза життю і здоров'ю людей. В. І. Журавльов зазначає, що «конфлікти можуть стимулювати самоорганізацію, цілеспрямованість і розвиток систем» [6]. А. Я. Анцупов та А.І. Шипілов [1] вказують на такі позитивні функції конфліктів: конфлікти повністю або частково усувають суперечності, що виникають через недосконалість організації діяльності, помилки управління; дозволяють більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, що беруть участь у ньому; сприяють послабленню психологічного напруження (реакцію учасників на конфліктну ситуацію).

Аналіз наукових джерел [5; 4; 12; 10] дозволив нам виділити такі позитивні функції професійних конфліктів: регулятивно-розвиваюча (виражається в розширенні сфери пізнання особистості або групи, в активному засвоєнні соціального досвіду, в динамічному обміні цінностями, еталонами і т.д.); мобілізаційна (конфлікт сприяє мобілізації зусиль групи та індивіда з подолання виникаючих в ході спільної діяльності критичних ситуацій); пізнавальна (поява конфлікту виступає як симптом неблагополучних відносин); функція згуртування і структурування (конфлікт сприяє структуруванню соціальних груп, групуванню однодумців); інструментальна (конфлікт виступає як інструмент вирішення протиріч); стимулювання розвитку особистості (підвищує почуття відповідальності, допомагає усвідомити власну значущість, сприяє самопізнанню і самореалізації педагога); психотерапевтична і полегшуюча (конфлікт, при умові його відкритого і конструктивного регулювання, знімає напруженість, дискомфорт і хронічне непорозуміння в процесі спілкування вчителів, дає їм вихід; діагностична і пояснююча (іноді навіть корисно спровокувати конфлікт, щоб прояснити ситуацію і зрозуміти стан справ; також у критичних ситуаціях виявляються непомітні до того чесноти та недоліки людей (принциповість, професіоналізм, стійкість, лідерство)).

Щодо негативних функцій професійного конфлікту у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів, то тут науковці [3; 4; 10; 12] виокремлюють такі деструктивні функції: становлення стереотипів і руйнуючих форм самореалізації особистості вчителя шляхом маніпулятивного самоутвердження і досягнення бажаного ніби в обхід; погіршення психологічного клімату в педагогічному колективі і руйнування міжособистісних відносин; сприяння негативному самопочуттю суб'єктів конфлікту; зниження привабливості педагогічної праці і як наслідок – зниження її продуктивності; неадекватність у сприйманні проблеми та учасників конфлікту; виникнення неадекватних психологічних захистів; руйнування сумісної діяльності, яка існувала до конфлікту; ускладнення співпраці і обмеження можливості партнерства між сторонами під час конфлікту і після нього; зниження співробітництва і зменшення можливості партнерства між педагогами в ході конфлікту і після нього; наростання конфронтації, що затягує людей в боротьбу і змушує їх прагнути більше до перемоги, ніж до вирішення проблем та пошуку альтернативи.

До негативних функцій можна віднести більшість емоційних конфліктів і, зокрема, конфлікти, що виникають внаслідок соціально-психологічної несумісності людей. Негативними вважаються також конфлікти, що утруднюють прийняття необхідних рішень. За даними науковців [7, с. 21], негативні наслідки може мати і тривалий позитивний конфлікт.

Педагогічні конфлікти мають свої особливості, які відрізняють їх від інших конфліктів у сфері соціальної взаємодії. Серед таких специфічних характеристик науковці [4] виділили наступні: відповідальність педагога за педагогічно правильне вирішення проблемних ситуацій,

оскільки будь-який навчальний заклад – це передусім доступна для віку учнів модель суспільства, де вони засвоюють норми відносин між людьми; учасники конфлікту мають різний соціальний статус (педагог – учень), чим і визначається їх поведінка в конфлікті; різниця в життєвому досвіді учасників породжує різний ступінь відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів; різне розуміння подій і їх причин (конфлікт «очима педагога» і «очима учня» бачиться по-різному); присутність інших учнів у ситуації зіткнення педагога і окремого учня робить їх не просто свідками, а учасниками конфлікту, а конфлікт набуває виховного сенсу і для них.

Вважаємо, що проведений нами теоретичний аналіз сутності і специфіки професійних конфліктів у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів допоможе у професійній діяльності майбутнього соціального педагога, адже сприятиме підвищенню його професійної, інтелектуальної та особистісної компетентності та дасть змогу уникати більшості деструктивних конфліктів у педагогічному середовищі.

Дослідження змісту конкретних професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у галузі конфліктологічної компетентності, зокрема, уміння взаємодіяти, відіграють важливе значення у профілактиці виникнення конфліктів у педагогічному колективі та вирішенні професійних конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
2. Барановська Л. В. Спрямованість діяльності викладача вищого навчального закладу на попередження конфліктів за суб'єкт – суб'єктної взаємодії / Л. В. Барановська, А. І. Дьомін // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2009. – № 1. – 76 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник / Н. П. Волкова – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Грейліх О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі / О. О. Грейліх // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 56–65.
5. Дмитриев А. В. Конфликтология: учеб. пособие / А. В. Дмитриев. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.
6. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.
7. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Г. И. Козырев – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 176 с.
8. Кушнірук Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів / Т. Д. Кушнірук // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 54–57.
9. Конфликтология / под ред. А. С. Кармина. – СПб.: Лань, 1999. – 448 с.
10. Конфликтология: учебник для вузов / В. П. Ратников, В. Ф. Голубь, Г. С. Лукашова и др.; под ред. проф. В. П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.
11. Прибутько П. С. Конфліктологія: навч. посібник / П. С. Прибутько, Р. В. Михайленко, Л. М. Дубчак та ін. – К.: КНТ, 2010. – 136 с.
12. Психология и этика делового общения: учебник для вузов / под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 415 с.
13. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 98 с.
14. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жызни и их разрешение. / В.П. Шейнов – Мн: Амалфея., 1996. – 228 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 372.47

В. В. ПАВЕЛКО

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗУМІННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЛОГІКИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ

Досліджується проблема необхідності використання процесу моделювання під час розв'язування задач початкового курсу математики. Моделювання розглядається як загальний підхід до розв'язування будь-яких сюжетних задач, що дає можливість абстрактний матеріал, яким є зміст задачі, відтворити наочно; як необхідна умова, що забезпечує розуміння учнями залежностей між величинами та усвідомлення розв'язування.

***Ключові слова**: модель змісту задачі, моделювання задач, розв'язування задач, скорочений запис задачі, формування свідомих умінь школярів.*

В. В. ПАВЕЛКО

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЛОГИКИ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Исследуется проблема необходимости использования процесса моделирования во время решения задач начального курса математики. Моделирование рассматривается как общий подход к решению каких-либо сюжетных задач, что дает возможность абстрактный материал отобразить наглядно; как необходимое условие, способствующее пониманию учениками зависимостей между величинами и осознанию решения.

***Ключевые слова**: модель задачи, моделирование задач, решение задач, сокращенная запись задачи, формирование осознанных умений школьников.*

V. V. PAVELKO

MODELING AS AN ESSENTIAL CONDITION OF ENSURING UNDERSTANDING THE LOGIC OF SOLVING MATHEMATICAL EXERCISES BY PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article deals with the need for process modeling during the initial course of problem solving of mathematics. Modeling is considered as a general approach to solving any problems of scene that makes it possible to show the abstract material, which is the content of the problem, as a necessary condition for pupils' understanding of the relationships between values and solution awareness.

***Keywords**: content model problem, modeling scene tasks, problem solving, reduced entry task.*

У початковому курсі математики задачі займають вагоме місце, оскільки сприяють формуванню в учнів теоретичних знань й умінь, необхідних у подальшому практичному житті дорослої людини. Розв'язування задач дітьми у школі – це побудова міцного фундаменту для впевненого вирішення реальних життєвих ситуацій. Розв'язати задачу – це означає розкрити зв'язки між даними і шуканими величинами, про які йдеться в умові, дати відповідь на поставлене запитання.

Був час, коли розв'язування окремих математичних задач діти завчали напам'ять без розуміння, як знайдено розв'язки. Згодом задачі поділялись на численні види, для кожного з яких був запропонований певний типовий метод розв'язування. Від учнів вимагали знання класифікації задач та вміння самостійного розв'язування за поданими зразками.

Сьогодні очевидно, що в школі неможливо та й непотрібно розглядати всі види математичних задач. Скільки б їх не розв'язували на уроках, все одно учні в своєму майбутньому зустрінуться з новими видами задач. Тому школа має озброїти своїх вихованців загальним способом у розв'язуванні будь-яких задач. Ним, на нашу думку, є моделювання.

Мета статті – обґрунтувати необхідність використання моделювання як загального способу, важливої умови забезпечення розуміння дітьми логіки розв'язування задач початкового курсу математики.

Формування умінь молодших школярів розв'язувати задачі було і є актуальною темою, що відображено у багатьох методичних посібниках та наукових дослідженнях, авторами яких є відомі науковці, методисти, педагоги, зокрема: М. О. Бантова, Г. В. Бельтюкова, М. В. Богданович, М. І. Бурда, В. А. Мізюк, М. Г. Моро, Я. А. Пасічник, А. М. Пишкало, О. М. Полевщикова, Л. М. Скаткін, С. О. Скворцова та ін.

Але, на жаль, на процесу моделювання як необхідної умови ефективності роботи із задачним матеріалом уваги приділяється недостатньо або ж специфічно, у вузькому розумінні.

Для теоретичного обґрунтування потреби використання моделювання у роботі над задачами проаналізуємо процес розв'язування задач у початкових класах з точки зору застосування наочного матеріалу – його змісту, видової характеристики засобів.

Відомо, що молодші школярі зазнають труднощів під час розв'язування задач. Використання засобів наочності є одним із способів подолання зазначеної ситуації – це традиційне, стале розуміння. Але ці засоби можна максимально ефективно використовувати переважно в першому і другому класах, коли провідну роль відіграє застосування предметів навколишнього світу чи їх зображень. У подальшій роботі використання такого виду наочного матеріалу у зв'язку з психолого-віковими змінами у школярів стає меншим й потребує іншого підходу.

В зв'язку з цим часто у дидактів і вчителів, що відображено у відповідній літературі й характерно для практичної педагогічної діяльності, звучить застереження про обережність застосування принципу наочності, в роботі із задачами зокрема. Це лише сприяє існуванню ситуації невизначеності. Використання предметів чи їх зображень як засобів наочності на певному етапі замінюється застосуванням таблиць, схем або іншими видами «ілюстрування». Використання їх є ситуативним, мета переважно одна – усунути труднощі, які з'явилися в учнів у процесі розв'язування задач.

На нашу думку, роботу над задачами вчитель має будувати так, щоб попередити можливі труднощі. Їх виникнення певною мірою зумовлюється особливістю мислительної діяльності дітей цього віку: поступовим переходом від етапу виконання конкретних операцій до узагальнення, абстрагування. Тому під час сприймання та розв'язування учнями задач виникає розрив між конкретною ситуацією, описаною в умові, й абстрактною логіко-математичною структурою її розв'язання. Для усунення цього розриву необхідно завжди конкретизувати, відтворювати, робити «видимим» зміст, математичну структуру, процес розв'язування та розв'язання задачі, тобто моделювати.

У широкому розумінні моделювання – це дія за значенням моделювати; дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей [6, с. 246].

В «Українському педагогічному словнику» зазначено, що моделі навчальні (франц. – міра, мірка, зразок) – це навчальні посібники, які є умовним відображенням (зображення, схеми, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів). Залежно від об'єктів зображення навчальні моделі бувають: анатомічні, технічні, будівельні, математичні [16, с. 213].

Математичне моделювання – є методом дослідження процесів (чи явищ) шляхом побудови системи математичних співвідношень (математичних моделей), що описуються [15, с. 528].

Математична модель — це лише спеціальний спосіб опису, що дозволяє для аналізу використовувати формально-логічний апарат математики.

Предметне ілюстрування, інсценування умови задачі, скорочений запис і уявлення-відтворення в думках допомагають відобразити задачну ситуацію відповідно до своєї

специфіки: мовою креслення, знаків, символів, записів чи предметів. Але зображення, відтворення чогось, а в даному випадку – змісту задачі за допомогою інших об'єктів (креслення, записи, знаки, символи, предмети, інсценування) є характерними ознаками моделей та процесу моделювання. Тобто всі вищезазначені засоби, починаючи від предметного ілюстрування, є моделями задач, які, як свідчить проведене дослідження, мають бути постійним обов'язковим компонентом роботи із задачею. Вони є тією опорою, що допомагає учням зрозуміти суть і свідомо вибрати правильний шлях розв'язування.

Моделі задач є результатом процесу моделювання змісту цих задач. Моделювання сюжетних задач – це практичне відтворення описаної у задачі ситуації за допомогою предметів чи їх зображень, схем, таблиць, креслення, які відображають зв'язки і залежності між даними і шуканими величинами.

Для забезпечення ефективності процесу роботи над задачами учні, розв'язуючи математичну сюжетну задачу, мають розуміти й усвідомити, що вона є відображенням реальної ситуації, «задачної ситуації», тобто, що вони розв'язують реальну життєву ситуацію. Тому дитина має завжди чітко уявляти, «бачити» те, що описано в умові, акцентуючи свою увагу на зазначених величинах, зв'язках та залежностях між ними. Відповідно для розв'язування задачі необхідно побудувати її модель: відтворити зазначену у задачі ситуацію для можливості безпосереднього чуттєвого або узагальненого її сприйняття. При цьому із предметами, знаками, умовними записами школярі мають бути ознайомлені, щоб легко і правильно розуміти й використовувати їх у навчальній діяльності.

Крім того, потрібно зважати на необхідність використання уявної моделі, яку мислено будує учень. Педагогу обов'язково потрібно спрямувати дитину на ці уявлення, супроводжуючи їх схематичним відображенням описаної ситуації.

Про уявлення в думках того, про що йдеться в задачі, говорили дидакти-методисти М. О. Бантова, Г. В. Бельтюкова, Л. М. Скаткін. Читаючи задачу, стверджувалося ними, діти мають уявляти відображену в ній життєву ситуацію. Для цього корисно, прочитавши задачу, запропонувати школярам уявити те, про що йдеться в задачі, і розповісти, як вони це уявили (намалювати словесну картину) [4, с. 159].

Можна прочитати й іншу, протилежну точку зору, де є застереження, поради взагалі не використовувати такий підхід у роботі над задачами. Мотивують це тим, що такий процес є неконтрольованим з боку вчителя й уявлення можуть відвести міркування дитини від умови задачі [3, с. 162; 13, с. 202]. Природно, що така думка не безпідставна.

Однак однією з традиційних умов, які забезпечують ефективність використання принципу наочності, є навчати учнів бачити, сприймати об'єкт навчання, про який йдеться. Про це говорили не лише науковці та педагоги ХХ ст., а й видатні педагоги минулого Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський. Очевидно, що це правило поширюється і на використання моделей, зокрема як засобів моделювання. Тому дітей необхідно вчити правильно працювати, сприймати будь-які види моделей, у тому числі розумові, мисленні. Отже, з перших уроків роботи над задачами у школярів потрібно виробляти вміння чітко уявляти те, про що йдеться в тексті задачі: мислено відтворювати процес, описаний у задачі а також формувати вміння школярів відтворювати це наочне за допомогою предметів, схем, креслення, таблиць чи інших засобів, тобто моделювати ситуацію, описану в задачі.

Очевидно, що моделювання має важливе значення для усвідомлення як структури задачі, так і зв'язків між даними і шуканими величинами, про які йдеться в умові. Ефективність роботи над задачами забезпечується наявністю процесу моделювання та розумінням учителем, що наочний матеріал, який використовується, є моделями й виконанням інших умов ефективного застосування засобів наочності й моделювання.

Ми вважаємо доцільним у процесі роботи над задачами, з точки зору використання та призначення моделей, розподілити їх на три групи.

1. Моделі як наочний матеріал для безпосередньо-чуттєвого, образного відображення задачної ситуації. Це предмети та їх зображення. До цієї групи належать такі засоби моделювання, які дають змогу відтворити описану ситуацію, зробити учнів її безпосередніми, активними учасниками в процесі розв'язування – це предметне моделювання. Крім того, є можливість, безпосередньо маніпулюючи моделями, перевірити результат, отриманий шляхом

арифметичного обчислення. Предметне моделювання застосовується переважно лише в першому та другому класах під час розв'язування простих задач.

2. Моделі, як узагальнене, абстрактне відтворення умови задачі, як узагальнене відображення залежностей між відповідними її компонентами-величинами. Вони є тією безпосередньо видимою опорою, яка допомагає учням «бачити» величини, про які йдеться, та зв'язки між ними. Моделі такого виду різноманітні за своєю структурою (схеми, таблиці, креслення, запис у рядки). Всіх їх можна об'єднати назвою «скорочений або короткий запис умови задачі». Вони необхідні в процесі роботи над задачами з першого до четвертого класу.

3. Моделі, які відображають математичну структуру розв'язання задачі. Це схеми, графи або таблиці. Ці моделі схематично зображають порядок виконання дій у процесі розв'язання. Використовуються в третьому та четвертому класах.

Наведемо приклади моделей задач кожної із зазначених груп.

І. Моделі як наочний матеріал для безпосередньо чуттєвого, образного відображення задачної ситуації.

Задача 1. У Петрика було 2 машинки. Йому подарували ще 3 машинки. Скільки машинок стало у хлопчика?

ІІ. Моделі як узагальнене, абстрактне відтворення умови задачі.

*Задача 2***.** У хлопчика було 5 марок. Він подарував товаришу 2 марки. Скільки марок залишилося у хлопчика?

Було – 5 м

Подарував – 2 м.

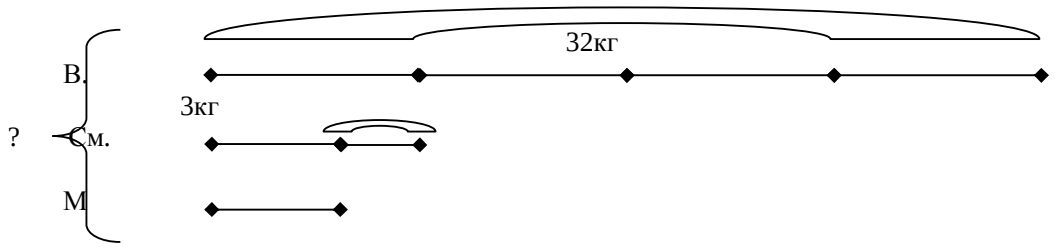
Залишилося – ?

Було	–	Подарував	=	Залишилося
5	–	2	=	□

5 – 2= 3 (м.)

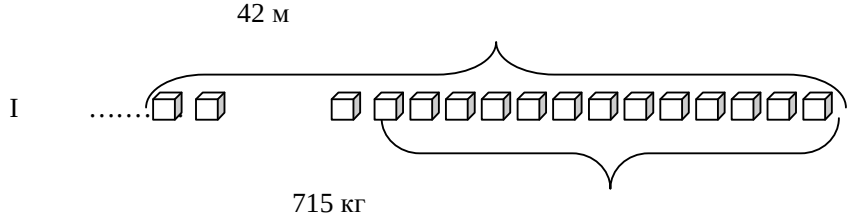
Задача 3. У магазині за день продали 32 кг вишень. Це у 4 рази більше, ніж смородини, а смородини на 3 кг більше, ніж малини. Скільки всього кілограмів ягід за цей день продали у магазині?

(Позначимо 1 кг ягід відрізком завдовжки 1 см)

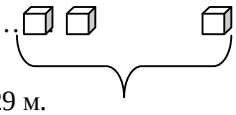


Задача 4. З першої ділянки зібрали 42 мішки цибулі, а з другої – 29. З другої ділянки зібрали на 715 кг цибулі менше, ніж з першої. Скільки кг цибулі зібрали з кожної ділянки?

І варіант



II ……



29 м.

II варіант

	Маса одного мішка	Кількість мішків	Загальна маса мішків
I ділянка II ділянка	однакова	42 29	? ?, на 715 кг <

III варіант

I ділянка – 42 м. ← ? кг

II ділянка – 29 м., на 715 кг < ? кг

III. Моделі, які відображають математичну структуру розв'язання задачі.

Задача 5. За 3 рейси автомобіль перевіз 12 контейнерів. За скільки рейсів цим автомобілем можна перевезти 36 контейнерів?

У ході бесіди складається таблиця скороченого запису, яка доповнюється інформацією, що випливає з міркувань над залежностями між величинами і має вигляд арифметичних дій. Внаслідок цього таблиця матиме вигляд:

За результатами бесіди з усного розв'язування задачі записують розв'язання:

12 : 3 = 4 (к.) – перевозив автомобіль за один рейс.

36 : 4 = 9(р.) – потрібно, щоб перевезти 36 контейнерів [10, с. 41-42].

Отже, можемо зробити висновок, що наявність моделювання у процесі розв'язування задач – це можливість відтворити, зробити наочним для учнів зміст будь-якої задачі, яка в початковому курсі математики є завданням з високим ступенем абстрактності. Мета використання моделювання у роботі над задачами – вчити дітей свідомо віднаходити та встановлювати відповідні зв'язки між даними і шуканими величинами у різних життєвих ситуаціях, які на уроці відтворюються за допомогою моделювання сюжету та процесу розв'язування задачі. Задача тут розглядається як об'єкт для аналізу і дослідження, її розв'язання – як конструювання і пошук способів розв'язування. Головним є сформувати у молодших школярів загальний підхід до процесу розв'язування будь-якої задачі, вміння і потребу відтворювати, тобто моделювати зміст задачі та творчо реалізовувати набуті знання.

Кількість контейнерів за один рейс	Кількість рейсів	Загальна кількість контейнерів
однакова	3 рейси ?	12 контейнерів 36 контейнерів
	1 рейс ? 36 : □ = ?	12 : 3 = □ 36 контейнерів

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бантова М. О. Методика викладання математики в початкових класах / Бантова М. О. , Бельтюкова Г. В., Полевщикова О. М. – К.: Виша школа, 1982. – 288 с.
2. Бань И. О формировании интереса к математике / Н.О. Бань // Начальная школа – 1999. – № 4. – С. 73–75.
3. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 365 с.
4. Богданович М. В. Методика розв'язування задач у початкових класах / М. В. Богданович. – К.: Вища школа, 1986. – 159 с.
5. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі: навч. посібник / М. В. Богданович, Н. О. Будник, Г. П. Лищенко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 278 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт., гол. ред. Бусел В. Т. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1426 с.

7. Груденов Я. И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике / Я. И. Груденов. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
8. Мізюк В. А. Формування вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мізюк Вікторія Анатоліївна. – К., 2000. – 240 с.
9. Моро М. Г. Методика навчання математики в 1–3 класах: посібник для вчителя / М. Г. Моро, А. М. Пишкало. – К., 1975. – 304 с.
10. Пасічник Я. А. Науково-методичні основи розвитку математичного мислення і мовлення молодших школярів у процесі розв'язування складених задач / Я. А. Пасічник // Нова педагогічна думка. – 1998. – № 4. – С. 34–43.
11. Розв'язування математичних задач у початкових класах: зб. статей / ред. Т. М. Хмара. – К.: Рад. школа, 1986. – 95 с.
12. Савченко О. Я. Вимоги до якості початкової освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 4–6.
13. Скаткин Л. Н. Методика начального обучения математики / Л. Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1972. – 319 с.
14. Скворцова С. О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: навч.-метод. посібник. – Одеса: Автограф, 2007. – 346 с.
15. Українська радянська енциклопедія: в 16 т. / гол. редкол. Бажан М. П. та ін. – 2-е вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1962. – Т. 9.
16. Український педагогічний словник / уклад. С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.

УДК 542 (07)

І. С. НАЗАРКО

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ТЕХНОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З КУРСУ «ФІЗИЧНА І КОЛОЇДНА ХІМІЯ»

Розкрито сутність поняття «творчі дослідницькі уміння», способи навчання студентів дослідницькій діяльності, особливості методики виконання лабораторних робіт з фізичної і колоїдної хімії, орієнтованих на формування і розвиток творчих дослідницьких умінь студентів-технологів. Розглянуто рівні та критерії самооцінки власних досягнень студентів при виконанні лабораторного практикуму.

***Ключові слова**: творчі дослідницькі уміння, лабораторна робота, самостійна робота.*

И. С. НАЗАРКО

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ТЕХНОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ И КОЛЛОИДНАЯ ХИМИЯ»

Раскрыта сущность понятия «творческие исследовательские умения», способы обучения студентов творческой исследовательской деятельности, особенности методики выполнения лабораторных работ по физической и коллоидной химии, которые ориентированы на формирование и развитие творческих исследовательских умений студентов-технологов. Рассмотрены уровни и критерии самооценки собственных достижений студентов при выполнении лабораторного практикума.

***Ключевые слова**: творческие исследовательские умения, лабораторная работа, самостоятельная работа.*

I. S. NAZARKO

METHODOLOGY OF THE ORGANIZATION OF CREATIVE RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS TECHNOLOGIST IN THE PROCESS OF LABORATORY WORKS IMPLEMENTATION ON THE COURSE OF «PHYSICAL AND COLLOID CHEMISTRY»

In the article the essence of the notions «creative skills» and the ways of teaching students of the research activity are given; the peculiarities of the methodology of the implementation of the laboratory works on physical and colloid chemistry are enlightened, formation and development of the creative research skills of the students technologists are determined, the main levels and criteria of the students' self-estimation in the process of the implementation of the laboratory practicum are proposed

Keywords: *creative research skills, laboratory works, independent works.*

Фізична і колоїдна хімія є у ВНЗ базовою навчальною дисципліною, яка визначає становлення майбутнього фахівця-технолога та сприяє розвитку в студентів наукового та інженерного мислення. Сучасний фахівець-технолог зобов'язаний володіти глибокими знаннями про фізико-хімічну структуру поживних речовин, що беруть участь у технологічному процесі, і про властивості дисперсних систем, якими є багато продуктів харчування; вміти виявляти оптимальні умови (термодинамічні умови перебігу хімічних реакцій, кінетичні параметри) проведення конкретних технологічних процесів з досягненням заданого кінцевого результату. Ці знання та вміння студенти набувають при вивченні комплексу хімічних дисциплін, стрижнем якого є фізична і колоїдна хімія.

Знання закономірностей, що встановлює фізична і колоїдна хімія, та широке застосування фізико-хімічних методів дослідження розкривають можливості для організації роботи консервних виробництв. Окрім того, вони становлять основу знань, які дають можливість успішно засвоювати питання біохімії, фізико-хімічних та біологічних основ консервного виробництва, процесів та апаратів, спеціальних технологій виготовлення продуктів харчування.

Підготовка майбутнього фахівця-технолога неможлива без розвитку в студентів інтересу до науково-дослідницької діяльності і формування в них дослідницьких умінь, основа яких закладається під час навчання у ВНЗ. Тому навчальний процес повинен організовуватись так, щоб студенти-технологи могли швидко адаптуватися до професійної роботи, а сформовані дослідницькі вміння і навички були міцною базою для становлення фахівця. Саме тому актуальною постає проблема дієвого вдосконалення у ВНЗ методики викладання базових дисциплін, у т. ч. фізичної і колоїдної хімії, щодо підвищення їх можливостей у формуванні досвіду творчої дослідницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав важливість проблеми формування дослідницьких компетентностей для підготовки сучасного фахівця в різних галузях харчових технологій.

Дослідження науковців (А. Алексюк, В. Андрєєв, С. Балашова, В. Борисов, І. Каташинська, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлєва й ін.) та педагогічний досвід показали необхідність впровадження удосконаленої методики викладання курсу «Фізична і колоїдна хімія» у навчально-виховний процес технічних ВНЗ. Зокрема, потребує уточнення змісту та організації виконання робіт для формування фахових компетентностей у студентів для їх подальшої дослідницької діяльності, яка пов'язана з майбутньою професією.

Практика свідчить, що процес формування творчих дослідницьких умінь ще не став нормою у вищій школі. Так, у багатьох ВНЗ недостатньо використовується дослідницька технологія, не до кінця продумана система організації творчої дослідницької діяльності студентів, відсутня наступність форм і методів її проведення при переході від молодших до старших курсів. Тож проблема формування творчих дослідницьких умінь студентів-технологів у процесі виконання лабораторних занять з фізичної і колоїдної хімії є актуальною.

Мета статті полягає у розкритті методики формування творчих дослідницьких умінь студентів-технологів у процесі вивчення курсу «Фізична і колоїдна хімія» для їх подальшої дослідницької діяльності.

Відповідно до мети визначено наступні завдання: розкрити сутність поняття «творчі дослідницькі уміння»; охарактеризувати способи навчання студентів творчій дослідницькій діяльності; показати особливості методики виконання лабораторних робіт з фізичної і колоїдної хімії, орієнтованих на формування і розвиток творчих дослідницьких умінь студентів-технологів; визначити рівні та критерії самооцінки власних досягнень студентів при виконанні лабораторного практикуму.

Дослідницькі уміння розглядаються у структурі дослідницької діяльності і належать до загальнонавчальних надпредметних умінь. «Український педагогічний словник» трактує уміння як «набута знанням чи досвідом здатність робити що-небудь» [3, с. 94–95]. Отже, дослідницькі уміння можна розглядати як вищий, творчий рівень розвитку загальнонавчальних умінь.

Кількість визначень поняття «дослідницькі уміння», яке подається вченими-педагогами, постійно зростає. Тому в психолого-педагогічній літературі існують різні підходи у визначенні цього терміна. Так, І. Зімняя та Є. Шашенкова дослідницькі уміння трактують як «здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, набутих у процесі рішення дослідницьких задач» [4, с. 23]. Н. Недодатко вважає дослідницькі уміння складним психічним утворенням, що лежить в основі готовності школяра до пізнавального процесу й виникає у результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів [6].

С. Балашова, А. Степанюк, Н. Москалюк зазначають, що дослідницькі уміння є складовою професійної підготовки [2; 7]. Н. Амеліна вважає їх складною системою психічних і практичних дій, необхідних для пізнавальної діяльності у всіх видах навчальної праці [1]. І хоча єдиної думки щодо сутності цього поняття немає, запропоновані визначення доцільно доповнюють один одного.

Вивчаючи формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення хімії, А. Іодко до дослідницьких відносить такі уміння: аналізувати, порівнювати, проектувати дослід, прогнозувати результати експерименту, висувати припущення, виконувати досліди, проводити спостереження та формулювати висновки, узагальнювати, застосовувати знання для пояснення нових фактів [5].

Аналіз різних трактувань поняття «дослідницькі уміння» дозволяє розглядати їх як «творчі дослідницькі уміння», що є системою взаємопов’язаних дій, які включають вміння: планувати і здійснювати науковий пошук та дослідно-експериментальну роботу, бачити протиріччя і формулювати проблему; обґрунтовувати власну точку зору; проектувати дослідження, прогнозувати та аналізувати його результати, що набуті у процесі вирішення дослідницьких задач.

У ході дослідження можливостей для формування і розвитку творчих дослідницьких умінь студентів різних видів занять з фізичної і колоїдної хімії було встановлено, що значний потенціал у досягненні поставленої мети мають лабораторні заняття. Вчені-дидакти і педагоги вважають, що експеримент є основою розвитку творчих дослідницьких умінь. Саме у ході його проведення студенти вчаться спостерігати явища, якісно та кількісно їх оцінювати, визначати умови, за яких вони виникають, знаходити причинно-наслідкові зв’язки між ними, робити самостійні висновки.

Одне з актуальних завдань вищої школи – формування творчих дослідницьких умінь студентів, які пов’язані з їх майбутньою професією та є основою для дослідницької діяльності. У науково-методичній літературі проблемам організації та вдосконалення лабораторного практикуму з хімії у вищій школі присвячена невелика кількість робіт. Переважно дослідження ведуться у таких напрямках: застосування експериментальних завдань дослідницького та творчого характеру; вдосконалення структури та організації проведення лабораторних занять з курсу загальної хімії.

Кожен із двох названих напрямків має велике значення для формування та розвитку творчих дослідницьких умінь студентів, тому доцільно застосовувати усі види діяльності при виконанні лабораторних робіт з курсу «Фізична і колоїдна хімія». Крім того, необхідна модернізація методики навчання з метою активного формування творчих дослідницьких умінь, яка повинна охоплювати всі форми проведення занять.

На сьогодні методистами розроблені такі способи навчання студентів творчій дослідницькій діяльності:

- включення у навчальний курс паралельного опрацювання оригінальних джерел (студенти усвідомлюють широке коло проблем, з якими стикаються науковці);
- ознайомлення з альтернативними вирішеннями наукових проблем;
- формування рефлексивних умінь (шляхом залучення студентів до методів наукового пізнання);
- формування різнобічного підходу до проблем, що розглядаються (розгляд явища з точки зору декількох теоретичних трактувань);
- використання методів проблемного навчання (створення ситуацій, що сприяють формуванню знань);
- формування дослідницьких умінь (з різних груп).

Навчальний план ВНЗ передбачає проведення лабораторних робіт. Зокрема, для студентів напрямку підготовки 6.051701 «Харчові технології та інженерія» Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя навчальний курс «Фізична і колоїдна хімія» включає лекційні (обсягом 64 год.) і лабораторно-практичні (64 год.) заняття. Цей курс має важливе значення у підготовці студентів-технологів, оскільки поглиблює та узагальнює фундаментальні знання основних законів природи, дає теоретичну підготовку для розуміння різних технологічних процесів і подальшого вивчення спеціальних технологічних дисциплін. Ефективність засвоєння цієї навчальної дисципліни залежить від змісту і підготовки лабораторно-практичних занять.

З метою формування та розвитку творчих дослідницьких умінь організація лабораторно-практичних занять повинна бути спрямована на створення відповідної методики шляхом зміни організаційної структури проведення занять і системи опитування студентів під час захисту лабораторних робіт. Запропонована структура лабораторно-практичних занять базується на усвідомленні студентами методів наукового пізнання та оволодінні різноманітними способами дослідницької діяльності.

Враховуючи вищеназвані аспекти, пропонуємо свій варіант методики проведення лабораторних занять з курсу «Фізична і колоїдна хімія» у технічному ВНЗ, спрямований на формування та розвиток творчих дослідницьких умінь студентів другого курсу. Основним завданням запропонованої методики є поєднання пізнавального процесу з предмета з розвивальним процесом щодо формування навичок дослідницької діяльності майбутнього технолога. Структура лабораторно-практичних занять навчального процесу з процесом формування та розвитку творчих дослідницьких умінь студентів-технологів технічного ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи навчання включає наступні організаційні форми:

– лабораторний практикум (проведення дослідно-експериментальних робіт);

– семінарські заняття (обговорення теоретичних питань, розгляд питань, що пов’язані з технологіями харчових виробництв, розв’язування експериментальних та розрахункових задач).

Методологічною основою лабораторно-практичних занять є: інтеграція знань з фізичної та колоїдної хімії з теорією та практикою неорганічної та органічної хімії, посилення внутрішньопредметних зв’язків під час розв’язування експериментальних і розрахункових задач, проведення дослідно-експериментальних робіт з урахуванням необхідності поєднання конструктивного, науково-пошукового і творчого характеру.

Лабораторний практикум складається з двох частин: теоретична (обговорення загальних теоретичних питань) та експериментальна (проведення міні-дослідницьких робіт).

При підготовці до лабораторної роботи студентам необхідно засвоїти теоретичний матеріал та осмислити доцільність його застосування у практичній діяльності, навчитися відповідати на запитання з теми, усвідомити мету і методику виконання роботи. Виконання міні-дослідницьких робіт передбачає необхідність вирішення студентами певних проблем, зокрема: пошук нових теоретичних знань, відпрацювання практичних способів дій, виявлення шляхів подолання проблем. При їх виконанні студенти мають змогу самостійно вдосконалювати умови проведення експерименту, застосовувати комп’ютерні технології, модернізувати обладнання тощо.

Міні-дослідницькі роботи, які є логічним завершенням лабораторних занять, включають усі компоненти наукового дослідження, що розроблені І. Усачовою та І. Ільясовим [8]: інформаційний; аналітико-критичний; власне дослідницький; трансляційно-оформлювальний.

Кожному компоненту науково-дослідницької діяльності відповідає конкретний етап студентської роботи.

Інформаційний компонент полягає у здобування інформації про вже наявні знання, їх узагальнення, фіксація. Результатом є огляд літератури констатувального характеру з теми дослідження (лише інформаційний). На цьому етапі формуються вміння працювати з навчальною літературою, користуватися довідниками, таблицями, графіками тощо.

Аналітико-критичний компонент передбачає аналіз і критичне осмислення наявних знань, постановку проблеми дослідження на основі виявлення не вивчених аспектів теми дослідження. Результатом є аналітичний огляд літератури з теми, формулювання проблеми дослідження і конкретних завдань роботи. На цьому етапі формуються уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, готувати повідомлення.

Власне дослідницький компонент становить проведення теоретичного та експериментального дослідження для здобуття нового знання, фіксацію проміжних результатів дослідження. Результатом є нові знання та вирішення поставленої проблеми. На цьому етапі формуються уміння складати план досліду, прогнозувати результати експерименту, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, виконання досліду, проведення спостережень та формулювання висновків.

Трансляційно-оформлювальний компонент передбачає підготовку повідомлення у формі наукового документа, що фіксує кінцеві результати дослідження і добуті нові знання. Результатом є повідомлення, що вміщує опис проблемної роботи й отриманих у ній результатів. На цьому етапі формуються уміння узагальнювати, готувати повідомлення, будувати графіки, застосовувати знання для пояснення нового факту. Всі міркування, висновки, проблеми, з якими стикається студент, фіксуються у лабораторному журналі.

Лабораторний журнал – це папка з файлами формату А4 або зошит, в якому студенти оформляють звіти після виконання лабораторної роботи. У ньому містяться: критерії самооцінки виконання експериментального завдання; правила розрахунку похибок; інструкції до приладів (призначення, будова, принцип роботи); інструкції для виконання лабораторних робіт (містять завдання репродуктивного характеру). При виконанні робіт творчим методом студенти замінюють готові інструкції власними розробками.

При оформленні звіту необхідно вказати: назву і сформулювати мету роботи, подати основні теоретичні відомості та основні розрахункові формули, стислий опис методики виконання роботи, експериментальні дані та результати їх обробки, а також висновки чи пояснення отриманих результатів. Експериментальні дані заносять у таблицю або наносять на графік. Для більшої точності графіки будуються на міліметровому папері. З метою визначення достовірності результатів експерименту їх обробляють за допомогою статистичних методів. При обробці експериментальних даних необхідно враховувати похибку вимірювань.

Лабораторний практикум організовується так:

- вступна лекція викладача та осмислення студентами теоретичних знань, необхідних для виконання експериментальних робіт;
- самостійна робота студентів з інструкцією щодо методики проведення експерименту;
- обговорення питань, що виникли в ході самостійного ознайомлення з методикою експерименту;
- експериментальна робота – проведення дослідів, описаних в інструкціях до практикуму;
- обробка експериментальних даних (виконання розрахунків, знаходження похибок, побудова таблиць, графіків);
- обговорення результатів досліду (загальні висновки);
- самоконтроль та самооцінка своїх досягнень;
- оцінювання викладачем досягнень студента.

Самооцінку власних досягнень студенти здійснюють відповідно до критеріїв (табл. 1).

Таблиця 1

Самооцінка досягнень при виконанні лабораторного практикуму

Рівень досягнень	Критерії
1. Середній	1. Ознайомлення з інструкцією до лабораторної роботи. 2. Виконання передбачених в інструкції дослідів за допомогою викладача чи інших студентів. 3. Оформлення звіту та формулювання висновків за допомогою викладача чи інших студентів.
2. Достатній	1. Вивчити методику виконання дослідів; призначення, будову, принцип роботи приладів, які використовуються в лабораторній роботі. 2. Виконання дослідів без допомоги викладача чи інших студентів: зібрати схему установки, правильно зняти показання вимірювальних приладів. 3. Самостійно виконати розрахунки, зробити графіки, сформулювати висновки, відповісти на питання для самоконтролю.
3. Високий	1. Самостійно вивчити літературу згідно з темою лабораторної роботи, скласти інструкцію для виконання дослідів, запропонувати власні розробки експериментальних установок. 2. Самостійно виконати досліди під наглядом викладача. 3. Самостійно виконати розрахунки, зробити графіки, сформулювати висновки, запропонувати питання для самоконтролю.

Кожне семінарське заняття передбачає теоретичну (обговорення запитань для усної відповіді та виконання письмових завдань) і практичну (розгляд прикладів розв'язування типових задач з певної теми, методику їх оформлення, заслуховування та оцінювання рефератів) частину.

Семінар є формою самоконтролю, який вимагає попередньої підготовки студентів. З цією метою викладач наперед формулює тему семінару, перелік питань і завдань для підготовки до заняття, рекомендує літературу. Під час семінару студенти вчаться аналізувати та узагальнювати теоретичний матеріал, розв'язувати типові задачі. В умовах кредитно-модульної системи навчання проведення семінарських занять потребує виокремлення системи пізнавальних завдань, а також розробки спеціальних навчально-творчих завдань. Тому для кожного студента пропонуються певні завдання, що включають практичну роботу на занятті, а також розрахункові і творчі завдання для позааудиторної роботи.

Одним з аспектів методики формування дослідницьких умінь є організація самостійної роботи студентів під керівництвом викладача, яка включає виконання творчих дослідницьких завдань. Такий підхід суттєво підвищує ступінь самостійності студентів, дає змогу формувати у них такі дослідницькі вміння: виявляти проблеми, планувати роботу, прогнозувати результати експерименту, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, формулювати обґрунтовані висновки.

Ми вважаємо, що описана вище методика виконання лабораторних робіт з курсу «Фізична і колоїдна хімія» має суттєві переваги для формування та розвитку творчих дослідницьких умінь студентів-технологів. Особливостями обґрунтованої методики організації навчального процесу із вказаного курсу є:

- впровадження методики можливе як в умовах кредитно-модульної системи навчання, так і традиційної;
- може бути застосована на будь-якому етапі навчання;
- враховує індивідуальні особливості студентів;
- студентам надається право вибору творчих завдань;
- окремі її складові можна змінювати, враховуючи контингент студентів.

Запропонована методика формування та розвитку творчих дослідницьких умінь студентів-технологів у процесі виконання лабораторних робіт з курсу «Фізична і колоїдна хімія» передбачає залучення студентів до дослідництва на всіх етапах навчання, зокрема на лабораторно-практичних заняттях, семінарах, під час виконання лабораторних робіт. Такий підхід позитивно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців і формування творчої особистості студентів, їх здатності до дослідницької діяльності у майбутній професійній роботі.

Надалі перспективною є розробка циклів лабораторних робіт різних хімічних дисциплін і дослідження їхнього впливу на розвиток творчих дослідницьких умінь майбутніх технологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амелина Н. С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. С. Амелина. – К., 1982. – 22 с.
2. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь учителів / С. П. Балашова // Початкова школа. – 1999. – № 6. – С. 46–47.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 98 с.
5. Иодко А. Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: дис. … канд. пед. наук / А. Г. Иодко. – М., 1999. – 205 с.
6. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Г. Недодатко. – Харків, 2000. – 19 с.
7. Степанюк А. В. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю / А. В. Степанюк, Н. В. Москалюк // Наукові записки ТНТУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 33–38.
8. Усачева И. А. Формирование учебной исследовательской деятельности / М. В. Усачева, И. И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 196 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 81”243(07)+168.522

М. Б. НАЦЮК

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Досліджено та проаналізовано підходи, які висвітлюють проблему спільного вивчення іноземної мови і культури, зокрема лінгвокраїнознавчий, соціокультурний та міжкультурний підходи, встановлено їх внесок у сучасне трактування лінгвосоціокультурної компетентності. Обґрунтовано базові положення, які є основою формування лінгвосоціокультурної компетентності.

***Ключові слова**: компетентність, лінгвосоціокультурна компетентність, соціокультурний підхід, міжкультурний підхід.*

М. Б. НАЦЮК

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Исследованы и проанализированы подходы, которые освещают проблему общего изучения иностранного языка и культуры, в частности лингвострановедческий, социокультурный и межкультурный подходы, представлено их вклад в современное понимание лингвосоциокультурной компетентности. Обоснованы базовые положения, которые лежат в основе формирования лингвосоциокультурной компетентности.

***Ключевые слова**: компетентность, лингвосоциокультурная компетентность, социокультурный подход, межкультурный подход.*

M. B. NATSIUK

THE FORMATION OF THE LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN TERMS OF THE MODERN RESEARCH WORKS

The article analyses the approaches which have been studying the problem of the foreign language and culture teaching such as linguistic country studies, sociocultural and intercultural approaches. The input of these approaches into the modern understanding of the linguosociocultural competence has been clarified. The main concepts which should provide the basis of the linguosociocultural competence have been formed.

***Keywords**: competence, linguosociocultural competence, sociocultural approach, intercultural approach.*

Проблема вивчення культур спільно з навчанням іноземних мов набуває все більшого поширення, що зумовлено багатьма чинниками: глобалізацією, міграціями, розвитком економічних і політичних відносин, збільшенням міжкультурних зв’язків.

На сьогоднішній день практично всі вітчизняні і зарубіжні вчені визнають той факт, що навчання іноземної мови повинно зосереджуватись не лише на мові, а й включати культурний аспект, має демонструвати існування зв’язку між мовою і культурою [2; 5; 7; 9; 11; 12; 15; 16; 17; 19; 20; 21; 22; 24; 25; 26]. Цей аспект досліджується з 60–70-х років минулого століття і, набувши численних форм, розвинувся у різні дисципліни.

Метою статті є аналіз положення різних підходів і теорій, які досліджували питання спільного вивчення мови і культури, та їх внесок у сучасне трактування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК).

При розгляді ЛСКК ми виходимо з міркувань, що ця компетентність передбачає спільне вивчення мови, культури і соціуму в процесі навчання іноземної мови.

Лінгвокраїнознавчий підхід. У колишньому Радянському Союзі основу співвивчення мови і культури закладено Є. М. Верещагіним і В. Г. Костомаровим у 70-х роках ХХ ст. у лінгвокраїнознавчому підході і дисципліні «лінгвокраїнознавство». Остання визначається як наука, що займається вивченням мови з точки зору її культуротворчої функції з для виявлення в ній національно-культурної семантики [3, с. 8, 37]. На сучасному етапі лінгвокраїнознавство трактується як комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в процесі функціонування останньої [19, с. 137], розвиває ідею про необхідність навчання іноземної мови як сукупності форм вираження з вивченням суспільного і культурного життя носіїв мови [17, с. 30]. Основним внеском лінгвокраїнознавства для розуміння ЛСКК можна вважати:

- вивчення відображення у мові явищ, специфічних для культури, в якій використовується ця мова;
- дослідження національно-культурного компоненту в лексиці різного типу (термінах, фразеологізмах, ономастиці, афоризмах);
- розмежування термінів «безеквівалентна», «фонова», «конотативна» лексика;
- розробка методичних основ навчання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом;
- дослідження потенціалу художньої літератури для розуміння культури країни, мова якої вивчається [3].

Соціокультурний підхід. Уведений в процес навчання іноземної мови аспект культури набув подальшого розвитку у соціокультурному підході, який запропонував, окрім аналізу культурних складових певних явищ, враховувати і соціальний компонент [7, с. 211]. Зазначений підхід, основоположником якого є В. В. Сафонова, спрямований на розвиток сприйняття студентами образів і стилів життя людей іншої культури та врахування цих відмінностей в умовах міжкультурного спілкування [15, с. 76]. Він ставить за мету формування соціокультурної компетентності, що в узагальненому вигляді передбачає оволодіння національно-культурною специфікою країни, мова якої вивчається, і вміннями будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку відповідно до цієї специфіки [15, с. 99].

Основними досягненнями соціокультурного підходу можна вважати:

– визнання соціокультурної компетентності обов'язковим компонентом підготовки вчителів іноземної мови, який передбачає соціокультурне збагачення навчально-комунікативної практики студентів;

– визначення соціокультурної компетентності, її складових і місця в іншомовній комунікативній компетентності;

– розробка міждисциплінарної бази на основі країнознавства, лінгвокраїнознавства, культурознавства, соціолінгвістики, загальних дисциплін (філософії, соціології, політології) для формування соціокультурної компетентності;

– обґрунтування необхідності соціокультурної компетентності для професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови;

– ствердження необхідності взаємовивчення іноземної та рідної мов і культур, здійснення їх порівняння

– розширення рамок вивчення культури, що передбачає ознайомлення з культурним різноманіттям етичних, соціальних, релігійних та інших культурних груп полікультурного суспільства;

– проведення навчання іноземної мови в рамках діалогу культур, що визнається певним типом відносин, при яких культури розглядаються рівноправними й унікальними [15, с. 18, 165, 206, 215, 219, 410; 16, с. 206, 226, 284].

Як справедливо зазначає І. Ю. Голуб, у зарубіжній методиці з розвитком ідеї міжкультурного навчання термін «соціокультурна компетентність» перестав

використовуватися, натомість ця проблематика розглядається під час аналізу поняття міжкультурної комунікації як основної мети міжкультурного навчання іноземної мови [6, с. 18].

Міжкультурний підхід. Його суть полягає в тому, що він досліджує загальні і часткові закономірності взаємодії представників різних культур [7, с. 76]. За кордоном, особливо у США, інтерес до вивчення культур, зумовлено переважно економічними і політичними зв'язками, еміграцією, втілюється у теорію міжкультурної комунікації, започаткованої Е. Т. Холлом у 70-х роках XX ст. Міжкультурну комунікацію у її найбільш загальних рисах можна визначити як обмін інформацією між людьми різних культур [24, с. 1]. Теорія міжкультурної комунікації зосереджується на питаннях відмінностей культур, що впливають на спілкування між їх представниками, пояснює, як культурні зразки мислення відображаються у певному комунікативному стилі і як реальність сприймається через культурні поняття і цінності [20, с. 4, 9].

Для розуміння ЛСКК теорія міжкультурної комунікації додає такі факти:

- формування світогляду, який передбачає здатність бачити світ з різних точок зору, з площини іншої культури [7; 24; 25], враховувати інший мовний код, інші звичаї і традиції, інші норми соціальної поведінки [5, с. 56];
- використання власної культурної ідентичності і власної культури для здійснення міжкультурного спілкування [5, с. 56; 8, с. 43; 19, с. 137; 25, с. 387];
- вивчення бар'єрів міжкультурного спілкування, зокрема таких як етноцентризм, стереотипи, упередження [20, с. 5; 24, с. 50-55];
- використання стратегій для переборення бар'єрів міжкультурного спілкування, зокрема розвитку емпатії [20; 24; 26], комунікативної гнучкості, самоусвідомлення [16; 26], культурного релятивізму [20; 25].

Міжкультурний підхід у навчанні іноземної мови реалізовується у розробці моделей спільного навчання ІМ й іншомовної культури українськими [2; 6; 12], російськими [7; 9; 15; 16] та європейськими [8; 21; 22; 26] дослідниками, де кінцевою ціллю є сформувати іншомовну комунікативну компетентність [12; 13; 14; 16; 19] або міжкультурну комунікативну компетентність [2; 6; 21; 22; 26]. Хоча вивчення співвідношення названих компетентностей не лежить в межах дослідження нашої статті, ми вважаємо, що ці терміни потребують уточнення.

Передусім потрібно з'ясувати термін «компетентність», який завоював ключове положення в термінологічному полі мовної освіти [14, с. 3]. Компетентність визначається як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [12, с. 11]. В узагальненому вигляді цей термін включає знання, навички, вміння і здібності [8; 12; 14; 19], мовленнєві стратегії [14, с. 4], а також особистісне ставлення, досвід [12, с. 11], мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову складові [8, с. 30].

Існує багато визначень іншомовної комунікативної компетентності, спільними положеннями яких є завдання формувати у людини здатність розуміти і породжувати іншомовні висловлювання [5, с. 19] відповідно до цілей і ситуацій спілкування [19, с. 140], з урахуванням соціокультурних норм поведінки [2, с. 60].

Міжкультурна комунікативна компетентність для навчання майбутніх учителів іноземної мови визначається як сукупність здібностей, знань, вмінь, установок і якостей особистості, що дозволяють їй успішно й адекватно спілкуватися цією мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних видів і типів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних та внутрішніх ситуативних факторів та навчати міжкультурної комунікації [2, с. 63], дає змогу мовній особистості вийти за межі власної культури і набути якостей медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності [5, с. 78].

Визначення ЛСКК перекликається з визначенням соціокультурної компетентності В. В. Сафонової, який у поясненні останньої, відштовхується від понятійного наповнення термінів «соціум» і «культура» [14, с. 17]. Враховуючи таке тлумачення терміна «соціокультурна компетентність», ми переконані, що він не може охоплювати всі аспекти вивчення мови і культури, оскільки термінологічно не включає поняття «мова». Услід за Н. Ф. Бориско [2] та С. Ю. Ніколаєвою [12], вважаємо термін «лінгвосоціокультурна компетентність» більш придатним для охоплення спільного вивчення іноземної мови, її культури і соціуму.

Під лінгвосоціокультурною компетентністю Н. Ф. Бориско розуміє сукупність спеціальних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних культурологічних, міжкультурних знань, навичок і вмінь, які становлять здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу як учасника і посередника [2, с. 63]. Н. Б. Ішханян пропонує розглядати ЛСКК як здатність особистості здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на: 1) знаннях лексичних одиниць з національно-культурною семантикою і вміннях застосовувати їх в ситуаціях міжкультурного спілкування; 2) володінні соціокультурно обумовленими сценаріями і національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятної в цій етнокультурі; 3) вміннях використовувати фонові знання (історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного фонів) для досягнення культурного взаєморозуміння з носіями мови [9, с. 21]. Обидва визначення ЛСКК акцентують увагу на функціонально-педагогічному аспекті, який уточнює складові та змістові компоненти і функції. Однак у наведених визначеннях відсутній психологічний компонент, не стверджується необхідність формування позитивного ставлення до культури країни, мова якої вивчається, розуміння відмінностей між рідною й іншомовною культурами.

Наше робоче визначення ЛСКК базується на визначеннях М. О. Богатирьової та С. Ю. Ніколаєвої, котрі найбільш повно представляють аспект спільного вивчення мови, культури і соціуму. ЛСКК розглядається ними як цілісна система уявлень про країну, мова якої вивчається, і про світ, що дозволяє комуніканту будувати свою вербальну і невербальну поведінку в певному ситуативному контексті на основі емпатії, знань фонової та безеквівалентної лексики з урахуванням соціокультурного фону іншомовного спілкування і сучасних реалій, властивих культурі країни, мова якої вивчається, відкрито сприймати інший спосіб життя, порівнювати його з національною своєрідністю своєї країни, свого народу [1, с. 12] і передбачає вміння використовувати країнознавчі та фонові знання про країну, мова якої вивчається; мінімум словникового запасу мови, факти, норми та цінності національної культури [11, с. 64].

Немає одностайної думки щодо складових ЛСКК. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виділяється соціолінгвістична компетентність [8, с. 13] як така, що забезпечує спільне вивчення мови і культури. На основі праць досліджень Ради Європи [18, с. 109] вчені розглядають соціокультурну, соціолінгвістичну, соціальну компетентності як складові іншомовної комунікативної компетентності, що містять аспект вивчення мови, соціуму і культури [7; 14; 19]. Н. Б. Ішханян складовими ЛСКК визначає лінгвістичний, соціальний та культурний компоненти [9, с. 24].

В українській методиці навчання іноземної мови питанню визначення компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності, ЛСКК зокрема, присвячено ряд праць [2; 6; 11; 12]. Найбільш логічною нам видається запропонована С. Ю. Ніколаєвою структура ЛСКК, до складу якої входять соціокультурна, соціолінгвістична і соціальна компетентності [12, с. 13].

Основні досягнення міжкультурного напрямку в навчанні іноземної мови і культури для формування ЛСКК у майбутніх учителів іноземної мови:

- обґрунтовано положення, що навчання мови і культури повинно відбуватися одночасно [5, с. 77; 21, с. 10];
- доведено, що навчання іноземної мови є міжкультурним і її вивчення означає залучення студентів до світу, який культурно відмінний від їх власного [22, с. 22; 26, с. 1];
- обґрунтовано необхідність поєднання рідної й іноземної мов і культур [16, с. 206; 22, с. 20];
- досліджено взаємозв'язок міжкультурної компетентності й іншомовної комунікативної компетентності [7, с. 226-236; 26, с. 3];
- запропоновано методику формування міжкультурної комунікативної компетентності, що передбачає формування знань, вмінь, ставлень [2, с. 63-64; 21, с. 15; 26, с. 4-5];
- встановлено, що моделлю для формування міжкультурної комунікативної компетентності виступає не носій мови, а медіатор культур [16, с. 140; 21, с. 5].

Аналіз зазначених підходів дав нам змогу узагальнити положення, які повинні бути покладені в основу формування ЛСКК.

1. Взаємозв'язок і взаємовплив мови і культури. На сьогодні зв'язок мови і культури не викликає сумнівів у більшості вчених [1; 2; 3; 5; 7, 15; 16; 19; 20; 21; 24; 25; 26]. У мові

зберігаються культурні цінності, які відображені в одиницях мови, усних і письмових текстах [19, с. 136], у ній показані не лише реальні умови життя, а й суспільна самоусвідомленість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світовідчуття, бачення світу [17, с. 14]. З іншого боку, культура формує мовну картину світу і презентується в структурі цієї мови [7, с. 109].

2. Існування картини світу кожного народу [4; 5; 7; 17]. Кожен соціум відрізняється своєю концептуальною системою – картиною світу, яка відповідає фізичним, духовним, психологічним, етичним, естетичним й іншим потребам у світі. Мова є одним із засобів формування картини світу [4, с. 48]. При вивченні іноземної мови студент входить в інший світ, інше світобачення, без розуміння якого неможливе повноцінне спілкування мовою, яку вивчає, «з особистістю, котра належить до іншої спільноти, де діє інша система цінностей» [5, с. 24].

3. Соціальна природа мови [7; 17; 23; 24; 25]. Проникнення в специфічні для певної мови компоненти значення дозволяє поглянути на мову як на соціальний феномен, що відкриває цілий світ іншої культури [7, с. 50]. Значення слів існує в людях, які використовують це слово, а не в інших вимірах, - таких, як просто світ [17, с. 128]. При такому підході до мови центр навчання іноземної мови зміщується у розвиток здатності інтерпретувати і генерувати значення, яке підходить у певному лінгвосоціумі [23, с. 60].

4. Вплив культури і соціуму на формування особистості, її поведінки, сприйняття, спілкування [20; 21; 24; 25]. Культурна основа і суспільний досвід людини визначають те, як світ повстає людині і як вона взаємодіє з цим світом. Сприйняття реальності людиною культурно обумовлене, а, отже, і її поведінка і мовленнєва діяльність перебувають під впливом культури [20, с. 19; 24, с. 144]. Базуючись на власному досвіді взаємодії у суспільстві, людина формує систему цінностей, переконань, які впливають на спілкування і зміст повідомлень. Культура є визначальною в процесі творення значення і взаєморозуміння [24, с. 125], оскільки її всеохоплюючий вплив на особистість визначає не лише лінгвістичні, а й психологічні аспекти спілкування, полегшуючи його носіям однієї культури і утруднюючи носіям різних культур [7, с. 7].

5. Концепт «вторинної мовної особистості» [2; 5; 7; 10; 14; 16]. Результатом освіти в галузі іноземних мов багато українських та російських вчених вважають формування вторинної мовної особистості [2; 5; 7], що визначається як багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, вмінь, готовності до здійснення мовленнєвих поступків різної складності [10, с. 29], як показник здібностей людини приймати повноцінну участь в міжкультурній комунікації, використовуючи мовну і концептуальні картини світу іншого лінгвосоціуму [5, с. 65]. Акцент у цьому концепті робиться на формуванні не знань, навичок, вмінь, а рис особистості, в якій гармонійно поєднуються соціальні й унікальні риси людини [14, с. 90]. Ми використовуємо концепт вторинної мовної особистості для розгляду професійного становлення особистості майбутнього учителя іноземної мови, який у процесі професійної діяльності може виконувати роль посередника культур і вихователя нового покоління молоді [2, с. 8-9].

Для формування ЛСКК в процесі навчання іноземної мови зазначені положення зумовлюють:

– необхідність спільного вивчення рідної та іноземної мов і культур [2; 5; 7; 14; 16; 17; 20; 21] для здійснення повноцінного спілкування, набуття рис медіатора культур, аналізу цілісно орієнтаційної системи рідної культури і культури, мова якої вивчається [14, с. 253], глибшого усвідомлення власної культури, свого світогляду [16, с. 189; 17, с. 24;], власних стереотипів, упереджень [7, с. 158];

– необхідність формування психологічної готовності до сприйняття іншомовної культури [7; 14; 20; 21; 24; 25], оскільки культури різні своєю мовою, нормами поведінки, віруваннями, цінностями [20, с. 2-3], тому важливо бути готовим до сприйняття цієї «іншості»; культурні компоненти чужої культури, які визначаються з позицій рідної, приводять до конфліктів [7, с. 42];

– необхідність формування культурного релятивізму, тобто розуміння інших систем координат, окрім власної, сприйняття свого погляду як одного з можливих, але не єдиного [7], оскільки у рамках власної культури створюється ілюзія свого бачення світу, способу життя, менталітету як єдино можливого і, головне, єдино прийнятного, то тільки вийшовши за рамки

своєї культури, тобто стикнувшись з іншим світоглядом, можна зрозуміти відмінності чи конфлікт культур [17, с. 32-34].

У результаті формування ЛСКК можемо передбачити, що студенти набувають:

- когнітивного досвіду - розвиток мовної і концептуальної картин світу, розширення «індивідуальної картини світу» за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв іноземної мови, розуміння інших лінгвокультурних цінностей, іншого образу мовної свідомості [5, с. 16];
- емоційно-оціночного досвіду – позитивне ставлення до культури, мова якої вивчається [3; 5; 7], сприйняття чужого способу життя, розвиток емпатії; усвідомлення власних стереотипів, упереджень [7; 20; 21; 24];
- соціального досвіду – вміння будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку відповідно до норм іншомовної культури [5; 7; 14; 19];
- особистого розвитку – переформування особистості під впливом вторинної картини світу [17, с. 50], зміна ціннісно-орієнтаційного змісту світосприйняття студентів [14, с. 116], відступ від звичного погляду на світ [22, с. 9; 25, с. 2], переосмислення рідної, іншомовної, загальнолюдської культури [14; 19; 24], перспектива створення третьої культури [16, с. 211; 19, с. 138; 24, с. 227], широкого кругозору у майбутніх учителів іноземної мови.

Отже, трактування ЛСКК, яке існує в методиці, сформоване на основі лінгвокраїнознавчого, соціокультурного, міжкультурного підходів. Формування цієї компетентності у майбутніх учителів іноземної мови ґрунтується на твердженнях про взаємовплив мови і культури, існування картини світу кожного народу, культурної і соціальної зумовленості людського сприйняття і поведінки, концепті вторинної мовної особистості, що зумовлює необхідність спільного вивчення іноземної і рідної мов і культур, формування психологічної готовності до сприйняття іншомовної культури, формування культурного релятивізму.

Подальшого вивчення потребують такі питання: формування психологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до взаємодії з іншомовною культурою; навчання усвідомлення і прийняття відмінностей між рідною культурою і культурою, мова якої вивчається; врахування власної мови і культури у навчанні іншомовної культури; уточнення структури та змісту ЛСКК; етапи і модель формування ЛСКК у навчанні майбутніх учителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богатырева М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного ученика: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Марина Александровна Богатырева. – М., 1998. – 226 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Наталия Федоровна Бориско. – К., 2000. – 508 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. –3-е изд., перераб. и доп./ Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 267 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
6. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Іванна Юріївна Голуб. – К., 2010. – 210 с.
7. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Галина Васильевна Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвін, 2003. – 273 с.
9. Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом педагогическом вузе): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталия Борисовна Ишханян. – М., 1996. – 242 с.
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография / Ю. Н. Караулов. – М.: ЛКИ; УРСС «Эдиториал», 2010. – 264 с.

11. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
12. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С.11-17
13. Програма з англійської мови для університетів /інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Соловея. – Нова книга, 2001. – 245 с.
14. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современный подход к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
15. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 672 с.
16. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Павел Викторович Сысоев. – М., 2004. – 546 с.
17. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Світлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.
18. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.
19. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
20. Bennett M. J. Intercultural communication: A current perspective / Milton J. Bennett // M. J. Bennett (ed.) Basic concepts of intercultural communication: selected readings. - Intercultural Press, Inc., 1998. – P. 1-34.
21. Byram M. Introduction // Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 2001. – P. 1-8.
22. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / Michael Byram. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 1997. – 314 p.
23. Johnson K. E. Second language teacher education: a sociocultural perspective / Karen E. Johnson. – New York: Routledge, 2009. – 148 p.
24. Rogers E. M. Intercultural communication / E. M. Rogers, T. M. Steinfatt. – Illinoise: Waveland Press, Inc. – 292 p.
25. Samovar L. A. Communication between cultures / L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel. – Wadsworth: Cengage Learning, 2010. – 411 p.
26. Sercu L. Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation / L. Sercu, E. Bandura, P. Castro etc. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2005. – 219 p.

УДК 811.111(07)

І. Д. ОЛІЙНИК

РОЗВИТОК НАВИЧОК ЧИТАННЯ: АКТИВІЗАЦІЯ ФОНОВИХ ЗНАНЬ

Проаналізовано явище фонових знань при навчанні навичок читання. Фонові знання – це здобуті знання та уявлення, що використовуються в процесі сприйняття і розуміння та розвиваються в результаті нових здобутих знань. У процесі читання фонові знання змінюються, збагачуються й вписуються в ширші рамки особистого досвіду. Одне із завдань цієї статті – запропонувати різні стратегії і методи, які можна було би використовувати на заняттях для активізації фонових знань в процесі удосконалення навичок читання.

***Ключові слова**: навички читання, фонові знання, фрейм, змістові, лінгвістичні фонові знання.*

И. Д. ОЛИЙНЫК

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ: АКТИВИЗАЦИЯ ФОНОВЫ ЗНАНИЙ

Проанализировано понятие фоновых знаний при развитии навыков чтения. Фоновые знания – существующие знания и представления, которые используются в процессе восприятия и развиваются в результате получения новых знаний. В процессе чтения фоновые знания меняются, обогащаются и вносятся в новые рамки личного опыта. Одно из заданий статьи – предложить стратегии и методы,

которые можно использовать на занятиях для активизации фоновых знаний в процессе совершенствования навыков чтения.

Ключевые слова: *навыки чтения, фоновые знания, фрейм, содержательные, лингвистические фоновые знания.*

I. Д. OLIYNYK

DEVELOPING READING SKILLS: STRATEGIES FOR ACTIVATING SCHEMATA

The article deals with the notion of schemata as it is viewed in teaching reading skills. Schemata are traced as mental representations used during perception and comprehension and which evolve as a result of newly acquired knowledge. In the process of reading schemata change, enrich and fit into a broader framework of personal experience. One of the tasks of the article is to suggest various strategies and techniques that are intended to be covered in class for activating schemata in the process of developing reading skills.

Keywords: *reading skills, schemata, schema, content, linguistics.*

Developing reading skills in teaching foreign languages is considered to be an ultimate task for determining communicative proficiency. The process of reading – from decoding text massages and understanding written content to constituting personal ideas – is a complicated and covert procedure that comprises different aspects of comprehension.

This paper **aims** at observing schemata as one of major components of acquiring reading skills and suggest ways of activating individual framework, i.e. reader's personal concepts, beliefs, expectations, processes everything that comes from past experience. We argue that selecting texts for reading it is necessary to take into consideration students' level of comprehension and prior knowledge. We will provide different techniques that help activate reader's schemata and suggest various exercises to be practiced in teaching reading skills.

As fluent readers process text information, familiar ideas generate certain schemata which represent knowledge about a topic, thing, place, idea etc. that comes from past experience and learning. A schema is a package of knowledge coupled with information about how this knowledge can be used. According to Maya Khemlani David and Lynne Norazit schema theory proposes that readers possess different conceptual frameworks, called schemata, which they bring to the reading of a text and which they use to make sense of what they read. Such schemata are used by readers in interactive bottom-up and top-down processing. Competent readers use their prior knowledge of content and textual features stored in schemata to make meaning out of the text [1].

Some scholars define three types of schemata: *content,* that refers to obvious relationships between the text and one's knowledge, *formal,* that are distant connections based on understanding of generalizations and *abstract* which involve hidden factors and thematic considerations [3]. The others identify *linguistic schemata* and *content schemata.* Linguistic schemata refer to the knowledge of grammatical, syntactic and semantic systems and content schemata refer to the prior experience and background knowledge [5]. Schemata are the products of individual experiences: therefore, they vary from individual to individual. This poses a stern challenge for the teacher: he/she has to choose a text that would be placed within the boundaries of students' culture-specific knowledge. Schemata are used to cluster the memory representations of experience and information about a certain topic.

Content schemata help readers make sense of written content by providing a context or frame, or reference. Content schemata help us anticipate author's ideas and provide a cognitive framework for relating what we know to what we read. By using content schemata, readers can organize, understand, and remember content. Since they involve knowledge of the world, the content schemata are extremely important for the comprehension of content materials. Students who have not had experiences in a certain area lack the schemata necessary to understand content topics in that particular area.

Linguistic schemata together with *textual schemata* are essential for developing reading skills in mastering foreign languages as well as reading texts in the original. Thus, textual schemata are components of a reader's knowledge of the structural characteristics of written content. Textual schemata provide the general outline for the material we read. Readers use their knowledge of a particular form of writing to predict, follow, and organize the materials they read. Organization of content is an important constituent of reading comprehension. Textual schemata for stories are called

story grammars and are composed of the structural components of a story. Although they have been described in different ways by different researchers, one example of a story grammar is this: story → setting + theme + plot + resolution [4: 85].

The problem of schemata has been discussed in recent researches of Ukrainian scientists (S. Petrenko, L. Dymytrenko, S. Safaryan, Yu. Veklych, L. Vlasenko, N. Bozhok) under the term of background knowledge. The issue of schemata is traced in different fields of study from methods of teaching and literature to translation studies. All the scientists substantiate this notion as an important part of studying process that should be taken into consideration and developed in further teaching of languages, literature and translation. In teaching languages a schema theory is used as an elaborate network of abstract mental structures which represent how a person understands the world and perceives new concepts, respectively. Literature seeks to enrich schemata through giving basic information on the culture, environment, traditions, critical reviews and other kinds of information provided in a piece of literature. Translation studies mainly define how differently source and target texts treat the same notions of the reality in understanding them by a writer and a translator. In the scientific paper on the background knowledge (in our paper we treat this concept as schemata) S. Safaryan provides the following interpretation of the term. "The background knowledge comprises systematic scientific knowledge possessing informational and cultural characteristics which are not always directly relevant for the literary text. Both the writer and the reader should be able to share the background knowledge in order to establish a dialogue in the process of reading" [7]. By suggesting this definition the scientist believes that in case of possessing background knowledge in depth the reader is inclined to understand the written content better.

Several studies of second-language speakers and reading comprehension indicate that prior cultural experiences are extremely important in comprehending texts. It has been observed already that students perceive the texts related to their own cultural values better than those with obscure and distant ideas. In fact, scientists argue that students with greater prior knowledge comprehend and remember more. There are many issues that demonstrate the effect of cultural background on reading comprehension.

We now turn to the point of explaining how important it is to activate schemata and suggesting the exercises and techniques that can be used for this purpose. For activating schemata students are asked to recall and associate memories related to a specific subject. They usually recall similar texts they once read in their native language or discuss analogous experiences from their own life. Having discussed personal applications students move on to relate these schemata to the content being read. Appropriate schemata being activated, students are in better position to anticipate the author's ideas and information. Readers do not automatically use schemata to increase understanding. Activating appropriate schemata enables us to make inferences regarding content (to suggest our own thoughts and information) when the author does not concretely explain ideas.

Strategies for helping students develop schemata are initiated prior to actual reading. The purposes of these strategies are to increase knowledge and experiential background and make students aware of the relationship between their own knowledge and the text. Before and after developing these experiences, the teacher should lead discussions about experiences and relate them to text materials to help students integrate old and new knowledge. In addition to warming up a discussion, constructing bonds between what you know and what you have just got to know encourages students to participate more. Sharing their experiences in an open discussion inspires their confidence in anticipating the text reading.

Every prereading assignment to a certain degree is traced as approaching schemata activation. Traditional activities like watching films, viewing filmstrips and describing pictures can be used to build background, enrich and elaborate schemata and prepare students for reading a text assignment. Discussion, songs, role play, illustrations, visual aids, and explanations of how a piece of knowledge applies are some of the techniques used to strengthen connections between what one already knows and what he intends to learn through reading. A very simple approach to schemata development is to read the table of contents for a new chapter and then discuss the logic of chapter organization. Moreover, alternative ways of organizing the chapter might be suggested. Students might be encouraged to write down everything they know about each topic in the chapter. These lists will help

teachers identify areas of weakness that need more background development and could be a good step for further discussions and text selection process.

Brainstorming, which is another easy and effective prereading activity for schemata development, can be diagnostic in nature because it indicates areas in which we need more information in order to comprehend. Teachers can brainstorm with an individual, a small group, or an entire class. To use this strategy, the teacher may write on the board a unit topic such as *family,* for instance. Then students mention the first words that conjure up images associated with the notion of a family. To make the task more complicated, teachers can initiate providing different groups of words: nouns, adjectives, verbs, set expressions, idioms etc. Third year students, for example, brainstormed these idiomatic expressions for the word *family: tying the knot, through thick and thin, carrying a torch for sb., sweeping off one's feet, getting sth. off your chest, in the family way* and others. The teacher and students should then examine the brainstormed words to consider whether they are all relevant to the topic. If any words are removed from the list, students must be able to explain why. The task might be expanded or narrowed according to the main topic that is going to be presented in the text. After reading the text, students reexamine the list to determine any changes that should be done. Brainstorming in this particular way is a good example of activating linguistic schemata. To vary the brainstorming activity, teachers can ask students to categorize the words on the brainstormed list. For example, the list of words connected with *family* could be divided into categories of terms that are related to *marriage, divorce, co-habiting, separation* and others.

For stimulating linguistic schemata a certain list of words, fixed phrases and idioms is provided by the teacher to direct students to better understanding of the topic suggested. A model of finding an appropriate vocabulary for discussing the topic can serve as a good example of developing linguistic schemata. If the suggested text for reading is based on any specific grammatical notion a list of exercises dealing with this grammar concept might be helpful as well.

A preview guide is a written activity that is usually prepared to help readers relate past experiences to content materials. This guide may take several forms. One simple approach is to ask students to write down what they know about a topic. For example, introducing the topic of *education in the USA* students are required to write everything they know about American educational system. After reading the content selection, every student should look at the ideas written earlier to find out which ones are accurate and which need to be corrected. Differentiating the techniques for activating the linguistic and content schemata it is important to specify on *words* and *knowledgeable experience,* accordingly.

A more formal preview guide is composed of statements or questions related to the major concepts that the teacher wishes the students to understand and remember after reading. The students' responses show what information they already know about the topic that they can connect with new information in the text reading. After reading the text, students check the accuracy of their responses to the preview guide questions. Encouraging students to raise questions about the content they are about to read or that they are reading will lead them to activate their schemata. Answering the questions they raise regarding the content will encourage them to incorporate new information into their existing schemata.

Encouraging students to put questions regarding content and relate the content they are reading to the things they have already known about a subject area will help activate schemata. Teachers can use guiding or purposing questions to activate schemata. Questions of such kind should be presented to students before they read the text.

Prediction exercises help students develop their expectations for reading content and help them create a mind set for following the author's presentation of ideas and information. Therefore, prediction activities are related to activating schemata. Advance organizers and purposing questions can be used for this purpose.

David Ausubel has suggested a concept and research of advance organizers [2]. According to the researcher, advance organizers are short reading passages that precede a longer selection and deal with the same topic as the selection that is to be read. These short selections give students a conceptual framework for the content and help them predict the author's ideas as these ideas are related to the students' existing schemata. Very often these short selections contain questions that are intended for critical thinking and activating prediction.

Purposing questions can be used to build reader's anticipation of the author's ideas. These questions indicate the important ideas in the text and give students a structure for organizing content during reading. Students can relate the important ideas by providing questions to the message of the reading selection.

Questions that are discussed before reading should be broad in order to guide a reader through an entire reading selection. If the questions are too specific, students might read only until they have found ideas to answer the questions. Two or three purposing questions will be enough for reading the whole selection. It is always a good point to start with the questions after the text in order to know what to anticipate and pay special attention to while reading. Reading these questions before reading the chapter gives students a sense of the important ideas suggested by the questions. Another source for purposing questions is a text's titles and subheading. These headings point out the important ideas in the text; students can turn these ideas into questions, thus devising purposing questions that they can answer as they read. Finally, students may read the first paragraph of a selection and then formulate questions that are based on the information provided in that paragraph.

Discussing pictures in the process of schemata activation is also helpful as a prereading activity. Teachers can provide random pictures describing different people or notions. Students are asked to group the pictures in accordance with the topics that might be applicable for each picture. This usually helps students concentrate on and categorize the ideas associated with the pictures. To broaden the task it might be suggested to make up stories describing the pictures or suggest questions for further discussions in small groups. Pictures are often used as a stimulus for discussion and doing prereading activities. They intend to tell more in terms of visual effects to inspire critical thinking. In the process of reading students usually juxtapose the text with the pictures to find out what is common between the two and what is in contradiction.

Visual representation of ideas can also be a part of prereading activity. In the case suggested students are asked to provide pictures to the text they have not read yet, but the headings, titles and subtitles of the text are suggested. The tasks like this presuppose the development of critical thinking skills that are important in the reading process. For activating schemata students are inspired to share their pictures and experiences connected with what they have drawn.

One more strategy successfully used for activating schemata is asking and talking about the names. Before reading the text it is always good to start discussing what students know about its author. They might recollect some basic information about his/her life, written books, other experiences associated with a writer. No matter how limited their knowledge might be, readers' schemata constitute what the reader brings to the text is as important as the text itself. Each new experience adds more information to one's schema. Since prior knowledge is essential for the comprehension of new information, teachers need to help students build the prerequisite knowledge, or remind them of what they already know before introducing new material.

Another technique applied as a prereading activity in the process of reading is discussing quotations covered by the text. Some bright ideas that have a lot to incorporate into one's schema might be suggested by the teacher for discussion and critical evaluation. Research by schema theorists indicates that abstract concepts are best understood if explained in simple concrete foundation, relevant for the case studied. Information integrates best into schemata when established on culturally accessible material. The general knowledge provides a framework into which the newly-formed structure can be fitted.

Text planning, which is particularly helpful for activating textual schemata, presupposes discussing the components of textual material. Students are inspired to provide personal suggestions on how the text might be structured. The key components of the main modes of discourse, i.e. narration, description, exposition and persuasion, are to be assessed for better understanding of content in question.

The research raised in the suggested paper does not cover the difficulties that are usually an inseparable part of reading process. It is worth discussing possible hurdles in the process of changing schemata in different cultural areas. It would also be well worth an effort to classify the difficulties which prevent understanding of the material read when schemata vary from student to student in every class. These issues can serve as the beginning of a new research.

Being an active participant of reading process is an outcome of an accurate schemata development. Text involvement is seen through personal feedback that promotes a dominant force of shaping one's reading habits. On the contrary, poor schemata development leads to weak reading comprehension. A reader is most likely to fail if his/her cultural schema is different from the one proposed by the text. Readers' cultural orientation cannot be ignored as it puts an impact on *what* and *how* they perceive while reading.

REFERENCES:

1. Al-Issa A. Schema Theory and L2 Reading Comprehension: Implications for Teaching / Ahmad Al-Issa // Journal of College Teaching and Learning. – 2006. – Vol. 3. – # 7. – P. 41–47.
2. Ausubel D. Educational Psychology: A Cognitive View / David Ausubel; [2nd ed.]. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. – P. 149.
3. David M. Khemlani, Norazit L. Selection of Reading Texts: Moving Beyond Content Schema / Maya Khemlani David, Lynne Norazit // Literacy Across Cultures. – 2000. – Vol. 4. – # 1. – P. 13–20.
4. Roe B. Secondary School Reading Instruction. The Content Areas / Betty D. Roe. – Boston: Houghton Mifflin Company. – 1987. – 512 p.
5. Rumelhart D. Schemata: The Building Blocks of Cognition / David Rumelhart // Comprehension and Teaching: Research Reviews; [ed. by John Guthrie]. – Reading Association, 1981. – P. 3–26.
6. Steffensen, J. & Joag-Dev, C. Cultural knowledge and reading; // Reading in a foreign language. – [ed. by J. C. Alderson, A. H. Urquhart]. – London: Longman, 1984. – P. 48–61.
7. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / С. І. Самарян. – К., 2003. – 20 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.047 (438)

П. ОЛЬХУВКА

ПОГЛЯДИ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЙ СТОСОВНО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВИБОРУ ПІСЛЯГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Окреслено завдання професійної орієнтації та консультації в контексті виховної діяльності школи, батьків та інших установ. Висвітлено результати власного експериментального дослідження щодо планування професійної кар'єри та мотивів прийняття рішень, пов'язаних з вибором професії і навчального закладу. Показано, що такі дії складають кілька етапів професійного становлення особистості з метою надання допомоги учням у формуванні і розвитку професійної кар'єри.

***Ключові слова**: професійна орієнтація, професійна кар'єра, мотиви вибору професії і навчального закладу.*

П. ОЛЬХУВКА

ВЗГЛЯДЫ ВЫПУСКНИКОВ ГИМНАЗИЙ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВЫБОРА ПОСЛЕГИМНАЗИЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

Определены задачи профессиональной ориентации и консультации в контексте воспитательной деятельности школы, родителей и других учреждений. Освещены результаты собственного экспериментального исследования по планированию профессиональной карьеры и мотивов принятия решений, связанных с выбором профессии и учебного заведения. Показано, что такие действия составляют несколько этапов профессионального становления личности с целью оказания помощи учащимся в формировании и развитии профессиональной карьеры.

***Ключевые слова**: профессиональная ориентация, профессиональная карьера, мотивы выбора профессии и учебного заведения.*

P. OLCHUVKA

GYMNASIUM GRADUATES' OPINIONS CONCERNING THEIR PROFESSIONAL ORIENTATION CHOICE OF THE POSTGYMNASIUM EDUCATION IN POLAND

The tasks of the professional orientation and consultation in the contex of educational activity of the school, parents and other institutions are defined. The results of our own experimental research on professional career planning and motives of making decisions concerning the choice of the profession and educational establishment are presented. The article underlines that such actions make up several stages of the personal professional development for the purpose of helping students to form and develop their career.

***Keywords:** professional orientation, professional career, motives of the choice of the profession and educational establishment.*

P. OLCHÓWVKA

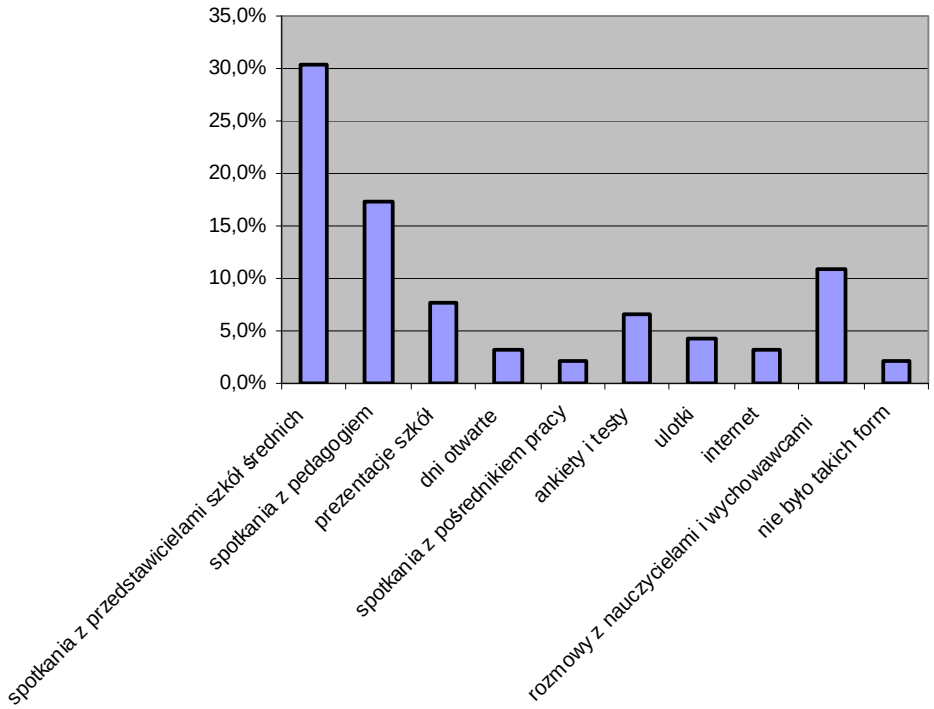
POGLĄDY ABSOLWENTÓW GIMNAZJUM NA PRZEBIEG ORIENTACJI ZAWODOWEGO I MOTYWY WYBORU SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ

Outlined task of vocational guidance and counseling in the context of education of the school, parents and other agencies. The author's own experimental results reasech planning careers and motives of decision-making related to occupational choice and school. It is shown that the following are several stages of professional identity formation in order to assist students in the formation and developmen.t of a professional career.

***Keywords**: vocational guidance, career motivation career choices and education.*

Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju. Powinna wspierać i przygotowywać ucznia do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowych, pomagać w rozwoju osobowości, zainteresowań oraz umiejętnościach jak również poszerzać horyzonty i zwiększać perspektywy.

W badaniach zapytano respondentów, jakie formy orientacji i poradnictwa zawodowego w gimnazjum uznali za najbardziej pomocne w wyborze tak ważnej decyzji jak wybór zawodu i szkoły, co przedstawia wykres 1. Odpowiedzi były bardzo zróżnicowane i zaskakujące, gdyż żadna z badanych osób nie przedstawiła szkolnego doradcy zawodowego, zaledwie tylko 2 osoby miały możliwość pomocy ze strony pośrednika pracy. Z wykresu wynika, iż 30,4% badanych za najbardziej pomocną formę orientacji i poradnictwa zawodowego w gimnazjum uznają spotkania z przedstawicielami szkół średnich, następnie znaczące były uwagi pedagoga 17,4% oraz wskazówki i rozmowy z nauczycielami i wychowawcami 10,9%. Również na ich wybór miał wpływ przeprowadzane przez szkoły ponadgimnazjalne prezentacje przedstawiające możliwości zawodowe w danej szkole to 7,4%. Ankiety i testy ujawniające predyspozycje uczniów pomogły nielicznym absolwentom w wyborze szkoły stanowiło to 6,5% badanych. Następnie respondenci wymieniali ulotki 4,3%, Internet 3,3%. Najbardziej zaskakującym i martwiącym faktem jest to, że tylko 2,2% badanych miała możliwość spotkań z pośrednikiem pracy, który przedstawi istniejące zawody oraz możliwości danej osoby do zawodu. Badani również zasygnalizowali, że w ich gimnazjum nie było przeprowadzanych takich form orientacji i poradnictwa zawodowego, tak przedstawia swoją opinię 2,2% badanych uczniów. Również wielu uczniów nie miało zdania na ten temat.



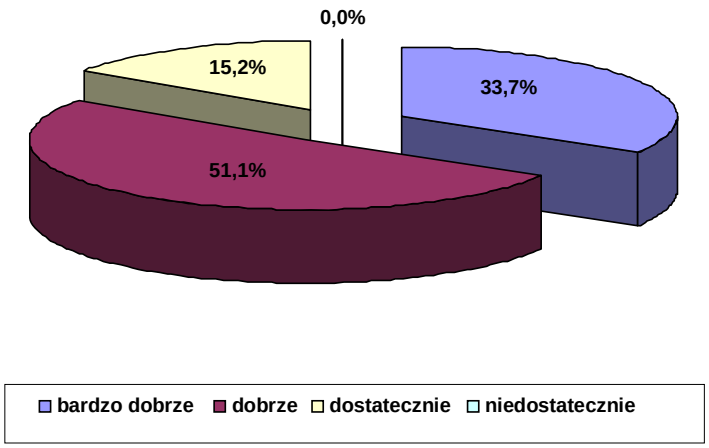
Wykres 1. Najczęściej wymieniane formy orientacji i poradnictwa zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych.

Z wyniku badań można wywnioskować, iż formy orientacji i poradnictwa zawodowego prowadzone w szkołach ponadgimnazjalnych były bardzo skromne, widać to po odpowiedziach uczniów. Nie było organizowanych profesjonalnych spotkań z doradcą zawodowym, a taka forma jest niezbędna do prawidłowego wyboru zawodu i kierunku kształcenia, aby ujawnić możliwości psychofizyczne oraz uzdolnienia ucznia. W dalszych badaniach sprawdzono, na jakim poziomie orientację i poradnictwo zawodowe w gimnazjum określają uczniowie. Przedstawia to całość obrazuje wykres graficzny – 2.

Ponad połowa badanych respondentów przebieg orientacji i poradnictwa zawodowego określiła dobrze (51,1%) badanych. Takiego zdania jest 57,7% chłopców oraz 42,5% dziewcząt.

Pochodzenie terytorialne nie różnicuje opinii badanych, gdyż odpowiedzi osób pochodzących z miasta jak ze wsi są bardzo zbliżone, (50,8%) pochodzych z miasta, natomiast (51,7%) pochodzych ze wsi. Następnie 33,7% badanych uznało przebieg na poziomie bardzo dobrym, stwierdziło to 50% dziewcząt i 21,2% chłopców. Na poziomie dostatecznym wypowiedziało się 15,2% uczniów, w tym 21,2% chłopców i 7,5% dziewcząt. Istotne jest to, że żadna z badanych osób nie odpowiedziała negatywnie.

Po wynikach badan można uznać, że jakieś formy orientacji i poradnictwa w gimnazjach były przeprowadzane, a uczniowie w jakimś stopniu mogli uzyskać takie informacje. Jednak trzeba stwierdzić, iż takich form przeprowadzonych w stopniu profesjonalnym przez zawodowych doradców było niewiele.



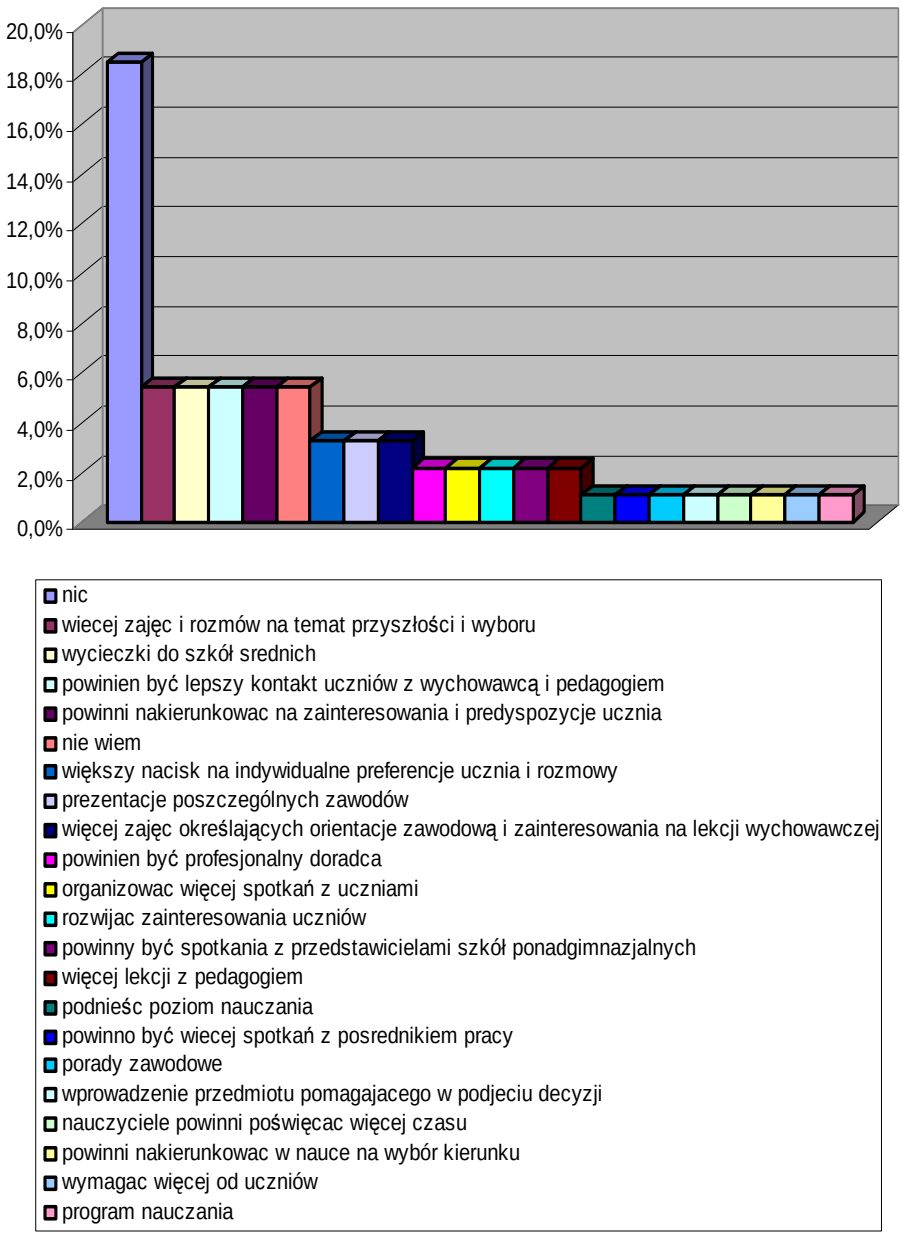
Wykres 2. Przebieg orientacji i poradnictwa zawodowego w gimnazjum w ocenie badanych absolwentów.

Warunkiem prawidłowego funkcjonowania form orientacji i poradnictwa zawodowego w szkołach, powinno być pełne zaangażowanie gimnazjum w taki proces. Powinno się również zwracać większa uwagę na pełne przygotowanie kadry nauczycielskiej, gdyż zdarza się, że nauczyciele nie są w pełni przygotowani do prowadzenia tego typu zajęć, bądź nie przywiązują do tego dużej wagi, widać ewidentny brak profesjonalistów i podejścia typowo zawodowego do postawionego problemu. Na tym etapie kształcenia młodzi ludzie potrzebują wsparcia ze strony szkoły.

Respondenci na postawione pytanie mieli wiele dopowiedzenia i wskazali propozycje zmian, które ich zdaniem mogłyby pomóc im w podjęciu tak ważnej decyzji, jakim jest wybór zawodu, a co według nich zabrakło w gimnazjach, do których uczęszczali.

Zmiany zaproponowane przez uczniów przedstawia wykres 3.

Z badań wynika, iż uczniom najwięcej brakowało rozmów o wyborze szkoły (5,4%). Stwierdzili, iż mało było wyjazdów do szkół, co sprawiło, że ich informacje były znikome. Kolejną propozycja, jaką zaproponowali absolwenci do ułatwienia gimnazjalistom informacji było zapewnienie lepszego kontaktu z wychowawcą i pedagogiem szkolnym, zapewnienia uczniom dostępu do pełnych informacji i wielu spotkań odnośnie ich przyszłego wyboru decyzji zawodowej. Również znaczący procent badanych, aż 18,5% nie miało nic do powiedzenia w tej kwestii.



Wykres 3. Propozycje zmian w gimnazjum przez absolwentów gimnazjum.

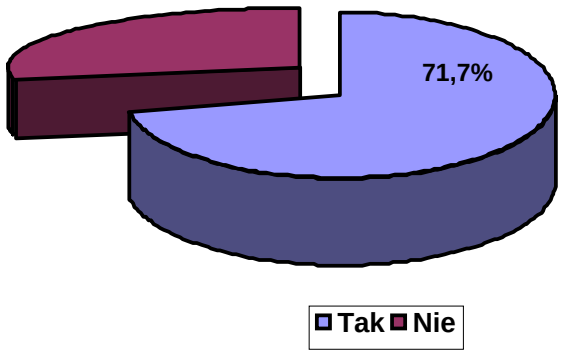
Problematyka aspiracji edukacyjno-zawodowych wymaga stałego analizowania planów życiowych młodzieży, gdyż postęp stwarza dla tej grupy wiekowej nowe szanse edukacyjne, niesie ze sobą kolejne wyzwania na ciągle zmieniającym się rynku pracy. Dlatego ważne jest w tym okresie umożliwienie młodzieży poszerzania i rozwijania ich umiejętności i wiedzy oraz przedstawiania form edukacyjnych dotyczących szkoły i wyboru przyszłego zawodu.

Rozwijanie wśród młodzieży gimnazjalnej aspiracji edukacyjno-zawodowych jest bardzo ważnym procesem i także wyzwaniem dla gimnazjum, które mocno w tym uczestniczy, ponieważ planowanie kariery polega na rozpoznaniu swoich słabych i mocnych stron. Biorąc pod uwagę ten fakt należy uwzględniać cechy charakteru ucznia, jego temperament, umiejętności, czy zdolności uczenia się. Dlatego bardzo ważną rolę na tym etapie odgrywa gimnazjum.

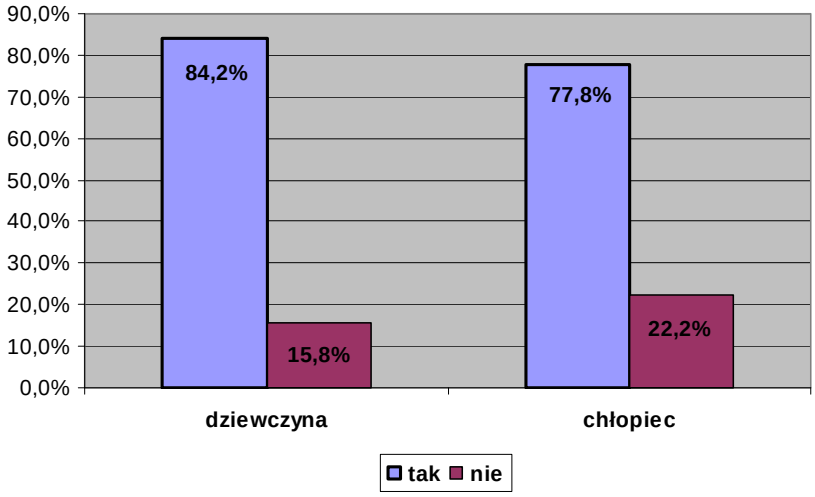
Z badań wynika, iż wybór szkoły zawodowej z myślą o przyszłym zawodzie badanych według płci wybrało (84,2%) dziewcząt oraz chłopców (77,8%), natomiast dość znaczący procent badanych

respondentów w czasie wyboru szkoły nie myślało o zawodzie, aż 15,8% dziewcząt oraz 22,2% chłopców.

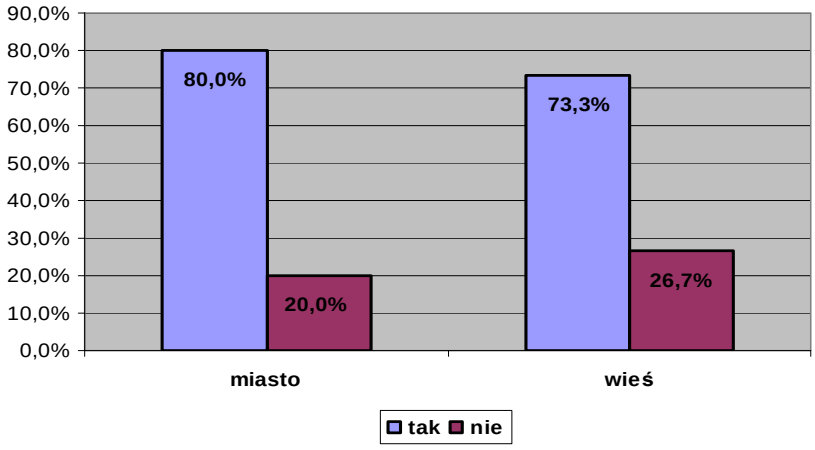
W kolejnych badaniach na temat wyboru szkoły ponadgimnazjalnej wyniki badań były bardzo zróżnicowane. Respondenci wymieniali wiele czynników, którymi kierowali się przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, do której obecnie uczęszczają. Dane wyniki przedstawia wykres 4–7.



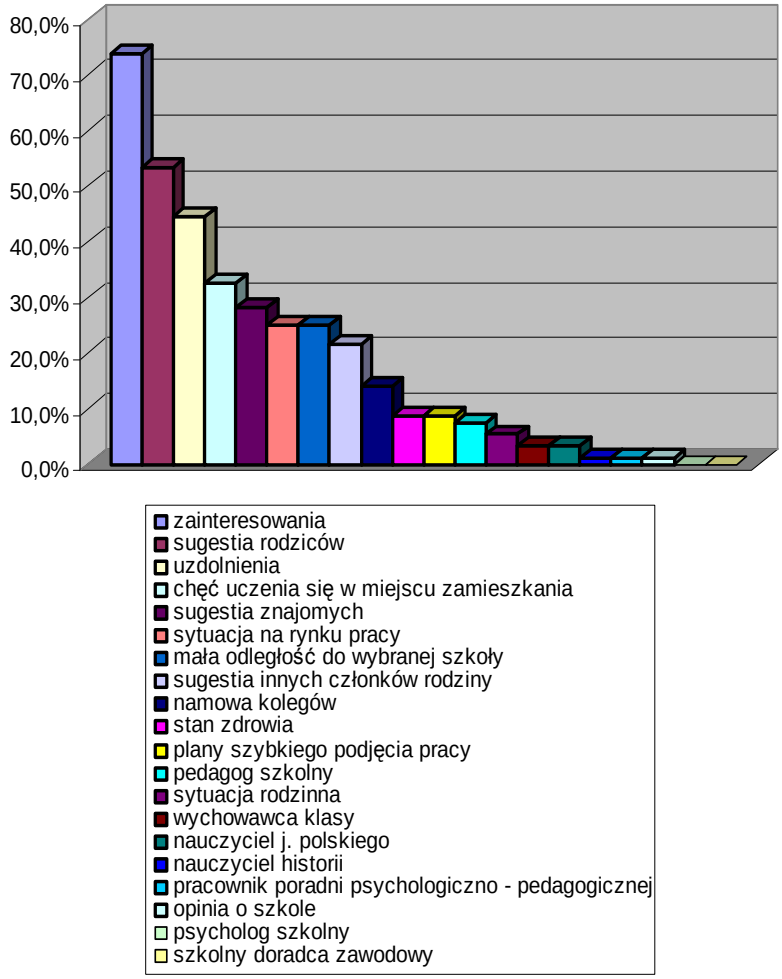
Wykres 4. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej.



Wykres 5. Wybór szkoły w odpowiedziach według płci.



Wykres 6. Wyniki badań według pochodzenia terytorialnego.



Wykres 7. Najczęściej wymieniane przez absolwentów gimnazjum czynniki wpływające na wybór szkoły ponadgimnazjalnej.

Najwięcej badanych, aż (73,9%) wymieniło swoje zainteresowania jako najważniejszy czynnik wyboru zawodu, następnie dość znacząca ilość osób wymieniała sugestie rodziców (53,3%) oraz swoje uzdolnienia (44,6%) badanych. Badana młodzież również kierowała się chęcią uczenia się w miejscu zamieszkania (32,6%), sugestią znajomych (28,3%). Natomiast zaskakującym faktem jest to, że nikt nie podał szkolnego doradcy zawodowego, a pomoc ze strony wychowawcy klasy zaledwie (3,3%), a tylko jedna osoba skorzystała z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej.

УДК 374.32 (430)

І. М. ГРЕЧИН

ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА ПОЗАШКІЛЬНИХ УСТАНОВ З ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО БАТЬКІВСТВА У НІМЕЧЧИНІ

Розкрито специфіку позашкільної німецької системи підготовки учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків, показано її вертикально-горизонтальний характер. Охарактеризовано стратегічні напрямки державної політики, зміст і структуру підготовки школярів до майбутнього відповідального батьківства у позашкільних установах Німеччини, впровадження варіативних курсів, модулів і тем з батьківства, методи інтерактивного навчання, особливості використання навчальних програм у просвітницькій роботі з учнівською молоддю.

Ключові слова: *відповідальне батьківство, позашкільна система підготовки до батьківства, учнівська молодь, інтерактивні методи навчання.*

И. М. ГРЕЧИН

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ОТЦОВСТВУ В ГЕРМАНИИ

Раскрыта специфика внешкольной немецкой системы подготовки ученической молодежи к выполнению родительских обязанностей, показан ее вертикально-горизонтальный характер. Охарактеризованы стратегические направления государственной политики, содержание и структура подготовки школьников, к будущему ответственного отцовству в внешкольных учреждениях Германии, внедрения вариативных курсов, модулей и тем из отцовству, методы интерактивной учебы, особенности использования учебных программ в просветительской работе с ученической молодежью.

Ключевые слова: *ответственное отцовство, внешкольная система подготовки к отцовству, ученическая молодежь, интерактивные методы учебы.*

I. M. GRECHYN

EDUCATIONAL WORK OF GERMAN NON-SCHOOL INSTITUTIONS IN PREPARING SCHOOLCHILDREN FOR PARENTHOOD

The author analyses specific features of Geman system of preparing school youth for parenthood, its vertical and horizontal character is shown. Main directions of state policy, content and structure of preparation of students for responsible parenthood, implementation of variable courses, interactive methods, specific usage of different programmes in educational work are defined.

Keywords*: responsible parenthood, non-school system of preparing for parenthood, school youth, interactive teaching methods.*

Крос-культурне дослідження підготовки до батьківства як невід'ємної складової загальної системи виховання підростаючого покоління дає змогу глибше проаналізувати її проблеми та перспективи в Україні. В умовах євроінтеграційних процесів XXI ст. соціально-економічний розвиток нашої держави, світові процеси глобалізації та інформатизації суспільства визначають пріоритетні напрями розвитку вітчизняної освіти. Обговорення проблеми «освіта в умовах глобалізації» відбувається здебільшого у контексті формування і розвитку єдиного міжнародного освітнього середовища, вирішення таких завдань, як погіршення репродуктивного здоров'я молодого покоління, зміни в ґендерній культурі, зниження потреби у народженні дітей, зростання кількості ранніх вагітностей, розлучень, неповних сімей, громадянських шлюбів, виховання дітей матерями-одиночками та батьками-одинаками, девіантне материнство та криза батьківства загалом. У зв'язку з інтеграційними освітніми тенденціями та модернізацією системи освіти проблема підготовки до майбутнього батьківства в Україні набуває особливої актуальності.

Розробка змісту, форм і методів навчальних програм та планів з підготовки до батьківства у контексті нової розвивальної парадигми набуває особливої гостроти, оскільки потребує зусиль держави, сім'ї, школи, позашкільних організацій стосовно забезпечення матеріальних та соціально-педагогічних умов для освоєння підростаючим поколінням основ батьківського виховання, що зумовлює інтерес педагогічної науки до вивчення кращих виховних практик зарубіжного досвіду з підготовки підростаючого покоління до виконання батьківських обов'язків, зокрема Німеччини. Ця країна наприкінці XX ст. визначила проблеми фамілієцентризму та дитиноцентризму пріоритетними у державній соціальній політиці, що дає змогу його творчого використання на нашому національному ґрунті як важливого чинника зміцнення інституту української сім'ї, його виховного потенціалу, підвищення інтересу суспільства до етики батьківської культури, як насущної проблеми сьогодення в умовах євроінтеграції.

Мета статті – висвітлення особливостей змісту та організації позашкільної підготовки учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у Німеччині.

Упродовж останніх десятиріч активізувалися науково-педагогічні дослідження ґендерного та статевого виховання учнівської молоді, складовою яких є формування в школярів відповідального ставлення до виконання в майбутньому батьківських ролей. Проблема розвитку культури батьківства/материнства відображена у працях українських та російських (М. Алексеєва, І. Братусь, Л. Буніна, Т. Говорун, Н. Гусак, Т. Демченко, І. Звєрєва, О. Кізь, О. Кікінежді, І. Кон, В. Костів, В. Кравець, Д. Луцик, Р. Овчарова, В. Постовий, Т. Титаренко, Г. Філіппова, Г. Фінчук та ін.) і німецьких (Ґ. Віганд (G. Wiegand), А. Гопф (A. Hopf), К. Еченберг (R. Etschenberg), Б. Каліцкі (B. Kalicki), Н. Клюге (N. Kluge), П. Мільгоффер (P. Milhoffer), М. Р. Текстор (Martin R. Textor), В. Е. Фтенакіс (Wassilios E. Fthenakis) та ін.) вчених.

Теоретико-методологічний аналіз літератури дав змогу проаналізувати феномен батьківства як багатовимірне явище у соціокультурному просторі, окреслити основні концептуальні підходи зарубіжної психолого-педагогічної науки до становлення освітньої підготовки. Батьківство розглядається як особистісне утворення та соціально-педагогічне явище, що включає сукупність ціннісних орієнтацій особистості, батьківських почуттів, батьківських позицій і ставлень, батьківської відповідальності та стилів сімейного виховання [1, с. 5].

Сьогодні модернізація німецької шкільної системи підготовки відбувається відповідно до стратегічних напрямків державної політики з соціального захисту материнства та дитинства, орієнтації на фамілієцентризм, поваги до християнсько-демократичних цінностей, дотримання основних прав і свобод людини, принципів ґендерної рівності, в контексті мультикультуралізму та гуманізму. Для Німеччини характерною є тенденція до «приватизації» турботи», що передбачає розширену соціальну інфраструктуру, а саме: діяльність волонтерських організацій, народних університетів, благодійних фондів, релігійних громад та молодіжних організацій, центрів соціальних служб для молоді, центрів створення сім'ї, перинатальних, консультаційних та медико-санітарних центрів, які за фінансової підтримки забезпечують надання послуг для дітей-інвалідів, одиноких матерів та людей похилого віку.

Чинна нормативно-законодавча база Німеччини є підґрунтям для організації та впровадження підготовки до батьківства у позашкільних установах. Так, у прийнятому в 1991 р. «Законі про надання допомоги дітям та молоді», відповідно до § 16 Соціального Кодексу (Sozialgesetzbuch) VIII Німеччини, місцева влада та освітні заклади у всіх федеральних землях несуть спільну відповідальність за виховання молодого покоління, його майбутню підготовку до виконання батьківських обов'язків. У §16 Соціального Кодексу VI-II подаються директиви щодо організації підготовки молодого покоління «до шлюбу, партнерства, батьківства та спільного життя з дітьми» медичними центрами, психологічними соціальними службами, фондами, громадськими організаціями [11].

Інноваційною тенденцією у зв'язку з гендерною та сімейною політикою Німеччини є поява феномена «залученого» батьківства, що передбачає активне залучення юнаків і чоловіків до виховання дітей, догляду за ними, участі у партнерських пологах та декретній відпустці, усвідомлення відповідальності за сім'ю та дітей.

Сьогодні у Німеччині проводиться комплексна діяльність шкіл та благодійних центрів у контексті статевого виховання та підготовки до батьківства та дошлюбної підготовки учнівської молоді, співпраця з соціальними службами для молоді, а також надається консультативна та соціальна допомога молоді із груп ризику (наприклад, у випадку ранньої вагітності) [8, с. 19]. Позакласна та позашкільна робота у громадських установах, молодіжних організаціях характеризується впровадженням варіативних курсів («ЕФЕКТ – навчання вихованню у сім'ї», «Діти в період статевого дозрівання – батьки в період кризи?!») та інтегрованих курсів («Празька програма для батьків та дітей» (PEKiP)). Також проводяться тренінги, профілактична робота з догляду за немовлятами, використовується методика «м'якої адаптації» новонароджених до нових умов існування, здійснюється орієнтація на грудне вигодовування, загартування дитини, формування конструктивних навичок міжстатевого спілкування.

Специфікою шкільної підготовки до батьківства є її впровадження у вищі навчальні заклади – народні університети («критичні» або «відкриті»), що сприяють самоосвіті, культурному розвитку і підвищенню професійного рівня студентської молоді. У Німеччині існує майже 1050 народних університетів з численними філіями, які є позапартійними і неконфесійними організаціями. Серед найбільш популярних курсів (культури мовлення,

оздоровчої освіти, прикладного мистецтва, художнього ремесла тощо) підготовка до сімейного життя та батьківства займає провідне місце. Так, у 2004 р. народні університети запропонували близько 28 тисяч курсів учнівській та студентській молоді для освоєння навичок ведення домашнього господарства (складання сімейного бюджету, основи раціонального харчування, приготування здорової їжі, навчання текстильної роботи, шиття, в'язання тощо), 7 тисяч тренінгів з проблем виховання дітей і 8558 – з основ перинатальної психології та педагогіки. У просвітницькій діяльності університетів взяло участь майже півмільйона молоді та надано стільки ж медичних послуг батькам щодо догляду за хворими дітьми.

Необхідно зазначити важливу роль церкви та церковних общин у підготовці молоді до батьківства. У католицькій церкві, наприклад, велика цінність надається шлюбній та сімейній підготовці, допомозі в побудові сімейного життя молодим сім'ям, наданні порад щодо виховання дитини та підтримці сімей під час фінансової кризи. Серед форм роботи – бесіди, індивідуальні розмови священика про шлюб та сім'ю, що охоплює від одно- та багатоденних семінарів до діючих постійно [3, с. 24]. Євангельська церква, наприклад, влаштовує у своїх 15 академіях конференції на актуальні теми сучасного життя, у тому числі з підготовки до сімейного життя та батьківських обов'язків. У Німеччині створено також школи материнства при церквах, які співпрацюють разом із громадськими організаціями, сімейними гуртками, об'єднаннями жінок, консультаційними центрами стосовно підготовки молоді до сімейного життя та майбутнього батьківства.

Католицьке консультативне бюро у справах шлюбу, сім'ї та батьківства у Мюнхені пропонує навчальну програму «Конструктивний шлюб та дитячо-батьківська взаємодія» («Konstruktive Ehe und Eltern-Kinderkommunikation»), розроблену Й. Енглем та Ф. Турмайєром з Інституту дослідження та вивчення комунікативної терапії (Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie). Ця програма призначена для старшокласників і спрямована на навчання та отримання знань про побудову успішного шлюбу, набуття навичок конструктивного спілкування у дитячо-батьківських взаємостосунках, досягнення консенсусу в подружніх та сімейних стосунках.

Важливе місце у підготовці молоді до шлюбу, сім'ї та батьківства належить центрам створення сім'ї (Familienbildungsstätten), медичним центрам при пологових будинках (medizinische Zentren beim Entbindungsheim), центрам соціальних служб для молоді (Jugendsozialdienstzentrum), яких у Німеччині налічується майже 586 [12, с. 13]. У 2004 р. ці організації провели приблизно 20 тисяч заходів із загальною кількістю 2964249 годин (у тому числі курси з підготовки до батьківства та сімейного життя учнів).

Помітною ланкою в організації підготовки до батьківства є діяльність центрів соціальних служб для молоді на всій території Німеччини, що спрямовані на навчання старшокласників і молодих сімей основам перинатальної педагогіки та психології як передумови їхнього первинного педагогічного і батьківського досвіду. Цільовими групами консультаційних центрів є насамперед учні, молодь, неповні сім'ї, батьки-одинаки, а також сім'ї, що розлучаються, і ті, хто повертається у професію у зв'язку з особливими обставинами. Активну участь у курсах беруть дівчата, молоді матері (93%) і тільки 7% хлопців та молодих татів [9, с. 146]. Особливістю таких курсів є надання переваги інтерактивному навчанню у малих групах з метою обговорення злободенних життєвих проблем, отримання певного обсягу умінь та навичок щодо належного догляду за дітьми.

Тренінгова програма «Подолання стресу у батьківсько-дитячих стосунках» («Stressbewältigung für Eltern-Kinder-Beziehungen») центру соціальної служби для молоді у Північному Рейні-Вестфалії спрямована на розкриття змісту конфліктних ситуацій у майбутньому батьківстві, пов'язаних з виконанням батьківських обов'язків, основні шляхи їх подолання у повсякденному житті молодої подружньої пари. Основний курс містить чотири заняття тривалістю три години та вміщує такі розділи: особистість, побудова партнерських взаємин з дитиною, конструктивне спілкування та батьківсько-дитячі стосунки. Основну увагу школярів зосереджено на вивченні базових стилів спілкування та набутті навичок асертивної поведінки, безконфліктного вирішення проблем. На практичних заняттях учні набувають навичок уважного слухача та співрозмовника, невербальних форм спілкування і вчаться чітко висловлювати власну думку.

Упродовж| багатьох років у Німеччині різні неурядові організації надають допомогу неповним, молодим і багатодітним сім'ям найрізноманітнішими формами: допомога у веденні домашнього господарства і догляді за дітьми, постачання гарячою їжею, організація дозвілля (груп зі спільними інтересами), проведення культурних заходів тощо.

Фамілієцентричні комплексні освітні програми пропонує чимало консультаційних центрів (консультаційні центри з питань вагітності, консультаційні центри з питань виховання й дітей, «Консультаційний центр на Кобергерштрассе», консультаційні центри «Жінка та професія»), а також федеральна організація «ПроФамілія» («ProFamilia»), федеральний центр санітарної освіти (Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)), Німецький дитячий фонд та благодійні| дитячі організації.

Аналіз соціальних програм у сфері репродуктивного здоров'я і соціального захисту батьківства/материнства у Німеччині («Планування сім'ї», «Безпечне материнство») дав можливість окреслити перспективи дієвих програм з цієї проблеми. Громадська організація «Планування сім'ї» («Familienplanung») є спілкою федерального центру санітарної гігієни (BzgA) з усіх важливих питань щодо регулювання народжуваності. З 1982 р. на базі вказаної організації діє федеральна програма «Планування сім'ї», в межах якої здійснюється розвиток системи центрів планування сім'ї| і медико-консультаційних центрів для молоді і підлітків, неповнолітніх матерів, передбачається розробка медичної технології планування сім'ї, зниження материнської та дитячої захворюваності й смертності, відмови від абортів [7, с. 35].

Пропедевтика як форма протидії ранній вагітності дівчат у Німеччині передбачає комплекс заходів, спрямованих на попередження негативних проявів девіантної поведінки. Інформаційно-профілактичне забезпечення охоплює рекламні ролики (різноманітна соціальна реклама та листівки, які інформують про наявність центрів довіри та можливість анонімного звернення), документальні та художні фільми на соціальну тематику, зустрічі з людьми, що були у подібних ситуаціях, та лекції [7, с. 41].

Німеччина характеризується розгалуженою інфраструктурою організації підготовки молоді до майбутнього батьківства. Так, питання формування навичок у майбутніх батьків включені у плани міських та молодіжних організацій як продовження шкільних курсів для випускників шкіл і студентів [5, с. 157]. Серед форм роботи – організація вечорів, спільних «круглих столів» чи щотижневих семінарів на злободенні теми: «Як допомогти самотнім батькам», «Прийомні діти» та ін. У мікрорайонах міста чи сільській та етнічній громаді практикуються різні інформаційні форми проведення занять у групах, випуск буклетів, бюлетнів, зустрічі з молодими матерями на теми: «Чинники забезпечення успішного дитячого розвитку», «Цінності батьківства», «Грудне вигодовування» [2, с. 138]. Ці заняття спрямовані на задоволення щоденних сімейних потреб, сприяють само- та взаємопізнанню молодим подружжям одне одного, розвивають критичне мислення стосовно становища та ставлення обох статей до домашнього розподілу обов'язків.

Інноваційною формою у підготовці молоді до майбутнього батьківства є діяльність груп самодопомоги (Selbsthilfegruppe), що охоплює різноманітні форми роботи: батьківські вечори, тренінги, консультації, групи взаємодопомоги, материнські та сімейні центри, групи для батьків-одинаків, групи самодопомоги для батьків дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями, групи самодопомоги для людей з ВІЛ/СНІД-захворюваннями [6, с. 80]. Курси будуються на принципі добровільності, організовуються відповідно до життєвих потреб, режиму дня та містять наступні змістові тематичні блоки: сімейне життя та виховання дітей, батьківсько-дитячі взаємостосунки, вирішення життєвих, сімейних ситуацій, проблеми молодої сім'ї, поглиблення компетенцій у вихованні. Дівчаток навчають рукоділлю, майструванню, створенню домашнього дизайну, залучають до творчо-мистецьких проектів, догляду за квітами, садом, піклуванню за дітьми у групах та ін. Хлопці навчаються основам садівництва, бджільництва, турботі про кроликів, розведення бджіл, риби [4, с. 238].

Групи самодопомоги діють як самостійні осередки у складі певного об'єднання (наприклад, Федерального союзу надання допомоги неповнолітнім матерям (Bundesvereinigung Lebenshilfe), Союзу батьків-одинаків (Verband allein stehender Mütter und Väter), Федерального союзу прийомних батьків (Bundesverband der Pflege- und Adoptiveltern) та ін.). Їхні члени згуртовуються для вирішення спільних проблем, обмінюються досвідом їх подолання,

набувають навичок спілкування, отримують підтримку та різноманітні поради. Батьківські групи самодопомоги також планують спільне проведення дозвілля (спільні поїздки, позакласні та позашкільні розваги, уїк-енди та ін.).

У контексті підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків важливою є діяльність волонтерських організацій. Цікавою формою їх роботи є відправлення «батьківських листівок» («Elternbriefen») в усі молоді сім'ї, які закінчили курси при центрах акушерства чи школах материнства впродовж шести років після народження першої дитини. Ці заохочувальні листи адаптовані для учнівської молоді та широко використовуються у школі під час викладання навчального курсу. Як зазначають німецькі науковці Б. Гоффманн і Г. Кентір, листівки спрямовано на усвідомлення цінностей батьківства, сприяють покращенню дитячо-батьківських взаємостосунків, містять поради щодо вирішення нагальних проблем безконфліктного спілкування. Ключовими темами є: знання механізмів психічного розвитку дитини, задоволення її соціально-емоційних потреб, ведення здорового способу життя, раціональне харчування та санітарно-гігієнічні уміння догляду за дитиною. Ініціаторами відправлення таких листів є центри соціальних служб для молоді. Листи-порадники розробляються командою фахівців-педагогів та психологів спільно з лікарями, священиками, журналістами. Зміст листів відображає певні проблеми з сімейного життя та дитячо-батьківського спілкування, містить відомості про дитину до шести років та відповіді на запитання батьків. Опитування 508 молодих батьків з м. Гоф (Баварія) засвідчило дієвість листів-буклетів, які допомогли у побудові позитивних стосунків з дітьми, посиленні любові, емоцій та емпатії у вирішенні життєвих конфліктних ситуацій.

У підготовці учнівської молоді до батьківства особливе місце належить установам у справах неповнолітніх (die Jugendämter), що зобов'язані надавати матеріальну та моральну допомоги згідно з чинними нормативними документами таким цільовим групам, як молодь, батьки, іноземці, сім'ї з бідних регіонів, безробітні та багатодітні сім'ї, а також проводити психолого-педагогічні заходи для батьків-одинаків, прийомних батьків, сімей з особливими труднощами (безробіття, інвалідність, хвороба, залежність, алкоголізм та ін.). Проте, наприклад, у Гамбурзі, Саксонії, Саксонії-Ангальт, Тюрінгії лише 0,2% установ забезпечено необхідними засобами [10, с. 238]. Остання статистика засвідчує про покращення діяльності установ у справах неповнолітніх у Баварії, Гессені, Рейнланд-Пфальці, Саарланді з 1993 по 2003 р. (зросла на 13%).

В усіх федеральних землях Німеччини у навчальні програми та плани введено питання батьківства, які висвітлюють його основні проблеми: значення співучасті батьків у житті дітей; причини деструктивної поведінки дітей і способи подолання дитячого блокування; вирішення конфліктів між батьками і дітьми; покращення уявлення дитини про «образ Я»; допомога дітям у розвитку впевненості у собі і вміння керувати власними проблемами; встановлення розумних меж у поведінці дітей тощо.

Отже, система підготовки молоді до майбутнього батьківства у Німеччині охоплює діяльність загальноосвітніх навчальних закладів (дитсадки, школи) та різноманітних організацій (народні університети, церковні громади, центри соціальних служб для молоді, центри створення сім'ї, благодійні фонди, консультаційні центри при пологових будинках й ін.), в яких проводиться тренінгове навчання школярів та молодих сімей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Говорун Т. В. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навчальний посібник / Говорун Т. В., Кравець В. П., Кікінежді О. М., Кізь О. Б. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 142 с.
2. Buchner A. Was Kinder glücklich macht / Anton Buchner. – München: Heinrich Hugendubel Verlag, 2008. – 256 s.
3. Fischer-Köhler G. Bildungsarbeit in Kath. Familienbildungsstätten: eine Standortbestimmung / G. Fischer-Köhler. – Düsseldorf: Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten, 1997.
4. Gaschke S. Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern / Susanne Gaschke. – München: Wilchelm Heyne Verlag, 2003. – 301 s.
5. Gerster P. Stark für das Leben: Wege aus der Erziehungsnotstand / Petra Gerster, Christian Nürberger. – Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003. – 271 s.
6. Krenz A. Was Kinder brauchen / Armin Krenz. – Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2005. – 176 s.

7. Lipinski H. Didaktische Gesamteinführung. Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit: Didaktische Erfahrungen und Materialien. Ehe und Familie im sozialen Wandel, Band 3 / H. Lipinski. – Opladen: Leske + Budrich, 1998. – S. 21–59.
8. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung // Eine Analyse der Inhalte,Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland // Eine Expertise im Auftrag der BzgA von Andrea Hilgers unter Mitarbeit von Susanne Krenzer und Nadja Mundhenke // Stand: August 2003 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. – Köln, 2004. – S. 250.
9. Schiersmann C. Pfizenmaier E. Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse / C. Schiersmann, H.-U. Thiel, K. Fuchs. – Opladen: Leske + Budrich, 1998.
10. Schuliche Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. – Magdeburg, 1998. – 390 s.
11. Sozialgesetzbuch [Електронний ресурс] Режим доступу: www.Sozialgesetzbuch.de.
12. Vaskovics L. A. Lebenswelten und familienbezogene Bildungsarbeit – eine Einführung. Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplindre Bestandsaufnahme 1. Ehe und Familie im sozialen Wandel, Band 1. / L. A. Vaskovics, H. Lipinski. – Opladen: Leske + Budrich, 1996. – 13 s.

УДК 371.13:504 (008)

Н. В. СУЛИМ

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Проаналізовано домінуючі моделі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Великої Британії. Обґрунтовано використання традиційних та нетрадиційних форм організації навчання, методів активного навчання з точки зору їх ефективності та доцільності застосування в процесі формування професійної компетенції майбутніх фахівців. Розглянуто домінуючі моделі організації різних видів практики.

Ключові слова: *модель професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, університети Великої Британії, форма організації навчання, метод навчання, модель організації практики.*

Н. В. СУЛИМ

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Проанализированы доминирующие модели профессиональной подготовки будущих учителей английского языка в университетах Великобритании. Обосновано использование традиционных и нетрадиционных форм организации учебы, методов активной учебы с точки зрения их эффективности и целесообразности применения в процессе формирования профессиональной компетенции будущих специалистов. Рассмотрены доминирующие модели организации разных видов практики.

Ключевые слова: *модель профессиональной подготовки будущих учителей английского языка, университеты Великобритании, форма организации учебы, метод учебы, модель организации практики.*

N. V. SULYM

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF UTURE ORGANIZATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

Dominating models of professional training of future teachers of English in the universities of Great Britain have been analysed in the article. The use of traditional and innovative forms and methods of studying have been examined from the point of view of their efficiency and expediency in the process of future specialists'

professional competence formation. Prevailing models of different types of teaching practice organisation have been considered.

Keywords: *model of professional training of future teachers of English, universities of Great Britain, form of studying, method of studying, model of teaching practice organisation.*

Завдання професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Великої Британії полягають у формуванні їх наукового світогляду, відповідної системи знань, умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, професійної компетенції. Вирішення цих завдань безпосередньо стосується й професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Проблемам розвитку вищої професійної освіти у Великій Британії присвячено наукові розвідки Г. Агапової, Г. Андреєвої, О. Глузмана, І. Задорожньої, В. Корнієнко, Є. Лисової, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховської, О. Сергеєвої, С. Сисоєвої, О. Ситник, Н. Яцишина та ін. Організаційно-змістові аспекти підготовки фахівців досліджували Р. Гуревич, Т. Коваль, Л. Морська, Л. Романишина та ін. Сутність понять «форма організації навчання» та «метод навчання», а також критерії класифікацій цих понять висвітлено у працях Н. Микитенко, Н. Мойсеюк, І. Харламова, І. Козловської, І. Малафіїк, І. Мегалової та ін. Проте, організаційні особливості підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії не стали об'єктом спеціального вивчення науковців.

Мета статті – розглянути домінуючі традиційні та нетрадиційні форми організації професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, методів активного навчання в університетах Великої Британії з точки зору аналізу їх ефективності і доцільності застосування у процесі формування іншомовної фахової компетенції таких педагогів.

У системі вищої освіти Великої Британії професійна підготовка майбутніх вчителів англійської мови здійснюється за двома базовими моделями: «послідовною», коли майбутньому вчителеві присвоюється кваліфікація бакалавра мистецтв з англійської філології, а надалі він спеціалізується у викладанні англійської мови та «узгодженою» («одночасною»), коли студент спеціалізується у академічній дисципліні фаху – англійській мові та методиці її викладання. В результаті він отримує освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра мистецтв з англійської філології та диплом (сертифікат) вчителя англійської мови. Для бакалаврів англійської філології існує можливість здобути кваліфікацію вчителя англійської мови безпосередньо, працюючи у школі під керівництвом акредитованого досвідченого вчителя.

Концепція неперервної педагогічної освіти Великої Британії акцентує на таких ключових моментах професійної підготовки майбутніх педагогів [4]:

- фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у процесі навчання в педагогічних коледжах чи університетах;
- професійне становлення молодого вчителя відбувається під керівництвом акредитованих досвідчених педагогів (період адаптації до професійної діяльності триває від одного до трьох років);
- учителі-практики повинні підвищувати свою кваліфікацію, проходячи спеціальну підготовку у ВНЗ, спеціалізованих установах підвищення кваліфікації, вчительських центрах та організаціях;
- самоосвіта вчителів має здійснюватись у процесі роботи в бібліотеках, консультування з більш досвідченими колегами, обміну думками і виступів на семінарах, «круглих столах», конференціях.

Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови (як рідної, так і іноземної) здійснюється у педагогічних коледжах та університетах. Проте сьогодні спостерігається тенденція переходу до університетської моделі педагогічної освіти. Системотвірним чинником багатоциклічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у Великій Британії є високий рівень їх фахової компетенції.

Питання, які знання, уміння, навички та інші інтегральні якості повинні бути сформовані у майбутніх вчителів англійської мови у процесі їх фахової підготовки, є предметом дискусій багатьох науковців. Більшість з них схиляється до думки, що навчальні програми, тобто перелік і послідовність вивчення навчальних дисциплін, мають формувати у студентів:

– фундаментальні знання з філософії, історії, соціології освіти та освітньої психології;

– предметні компетенції;

– уміння застосовувати відповідні педагогічні технології, методики, методи, техніки навчання, здійснювати оцінювання навчальних досягнень студентів;

– досвід педагогічної діяльності.

Працівники Центру освіти та досліджень з працевлаштування Університету Букінгема А. Смітерс та П. Робінзон оцінили якість педагогічної освіти і склали рейтинг десяти найкращих університетів Великої Британії, що здійснювали фахову підготовку майбутніх учителів, у т. ч. з англійської мови, у 2010 р. (табл. 1) [5].

Таблиця 1

Рейтинг десяти кращих університетів Великої Британії, що здійснювали фахову підготовку майбутніх педагогів у 2010 р.

Підготовка вчителів для системи початкової освіти	Підготовка вчителів для системи середньої освіти
Університет Кембриджа	Університет Кембриджа
Університет Ворвіка	Університет Нортумбрії
Університет Манчестера	Університет Оксфорда
Університет Рідінга	Університет Ексетера
Університет Ексетера	Університет Іст Англії
Університет Бірмінхема	Університет Ворвіка
Університет Іст Англії	Університет Букінгема
Університет Крайст Черч Кентербері	Університет Лафборо
Університет Нортумбрії	Університет Йорк Сейнт Джона
Університет Вулверхемптона	Університет Бірмінгема

Інваріантні компоненти компетенцій, відповідні якості майбутніх фахівців формуються у процесі навчання: проведення аудиторних занять, організації самостійної роботи, проходження студентами практики. У практиці підготовки майбутніх вчителів англійської мови британськими університетами домінують групові та мікрогрупові лекційні та семінарські форми організації навчання, індивідуальні консультації, практичні заняття, різні види практики.

На першому занятті з курсу навчальної дисципліни викладач знайомить студентів з вимогами до курсу, пропонує «опис курсу» у вигляді роздаткового матеріалу, який включає: перелік основних тем, що пропонуються до вивчення у курсі навчальної дисципліни; форми контролю знань студентів; критерії оцінювання, вимоги до виконання усних і письмових завдань; терміни здачі самостійних письмових робіт; рекомендовану літературу для самостійного опрацювання та дані викладача (прізвище та ім'я, вчене звання, посада, телефон та e-mail).

Велика кількість кредитних одиниць відводиться для виконання студентами самостійних завдань, переважно письмових, підготовці усних презентацій, організації консультативних занять, індивідуальній роботі викладача зі студентами, а також виконанню тестових завдань.

Ефективність формування інваріантних компонентів фахової компетенції майбутніх учителів англійської мови зростає в процесі реалізації інноваційних підходів до організації лекційних занять, зокрема проблемних лекцій, лекцій із заздалегідь запланованими помилками, лекцій-прес-конференцій, лекцій-дискусій та ін. Відповідно організація і проведення міждисциплінарного, проблемного, тематичного, орієнтаційного семінарів сприяє реалізації міждисциплінарного підходу до процесу формування іншомовної фахової компетенції майбутніх учителів англійської мови у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ. Метою проведення згаданих семінарів є аналіз проблеми, що вивчається, з позицій різних наук, формування у студентів аналітичного, критичного мислення, умінь комплексної оцінки наукових проблем. До участі в семінарі і дискусії запрошуються викладачі відповідних навчальних дисциплін і фахівці-практики. Застосування згаданих семінарів у навчальному процесі сприяє становленню мотивації студента щодо вивчення нових аспектів досліджуваної проблеми, продуктивному засвоєнню навчального матеріалу [1; 2, с. 271–292].

Як «узгоджена», так і «послідовна» моделі підготовки майбутніх вчителів англійської мови у Великій Британії віддають перевагу в навчальному процесі активним методам навчання, спрямованим на інтегрування теоретичних знань з практикою: виконанню індивідуальних та групових проектів, організації презентацій, дидактичних ігор (ситуативних, рольових,

симуляційних, інтелектуальних – «мозкова атака», інтелектуальне проектування), проведенню дискусій, «круглих столів», різних тренінгів, особливо стосовно психолого-педагогічних аспектів розвитку педагогічної майстерності. Тренінги та презентації проводяться здебільшого у великих навчальних групах. Щодо дидактичних ігор, то вони застосовуються у малих групах. «Мозгова атака» довела свою ефективність у роботі як з малими, так і з великим навчальними групами. В основі роботи «круглого столу» лежить принцип колективного обговорення проблеми. Метою застосування цього методу є моделювання окремих форм діяльності науковців, тобто забезпечення студентів можливістю інтегрувати теоретичні знання у практику.

Ділові ігри широко використовуються у досвіді професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії для моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності з метою застосування засвоєних теоретичних знань на практиці, навчання реалізації певних технологічних процесів, оцінки ефективності механізмів дій. У підготовці і проведенні ділової гри впроваджуються усі дидактичні методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково пошуковий, дослідницький. Ділова гра характеризується високою мотивацією та емоційністю студентів, хоча у багатьох випадках – їх недостатньою готовністю до використання цього методу навчання [1; 2, с. 271–292].

Широко застосовуються у британській системі підготовки майбутніх учителів англійської мови письмові й комп'ютерні форми контролю знань студентів, зокрема різні типи тестів і письмові проекти.

Проблема співвідношення теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії завжди була предметом дискусій. Навчальні плани (британська реалія – програми підготовки фахівців) відповідних факультетів і шкіл на сучасному етапі містять теоретичний і практичний компоненти, причому другому відводиться особлива увага.

Педагогічна практика відтворює послідовну систему адаптації студентів до умов школи, «занурення» у професійну діяльність. Навчальні програми підготовки бакалаврів і магістрів – майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії відводять близько третини кредитів практичній підготовці студентів.

Практична підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії передбачає проходження студентами кількох видів практики: ознайомлювальної, «серійної» – навчальної практики без відриву від навчального процесу в навчальному закладі, «блочної» – навчальної практики з відривом від навчального процесу у ВНЗ. Організація практики здійснюється за двома домінуючими моделями: «університетською» та «шкільною».

Учасниками процесу проходження практики за обома моделями є: координатор, інструктор, супервізор-керівник практики та студенти-практиканти. Функціями координатора практики є здійснення загального керівництва практичною підготовкою студентів, визначення місця проходження студентом практики. До обов'язків координатора практики відноситься також призначення супервізорів-керівників практики на місцях проходження практики студентами. Він проводить зустрічі з інструктором та супервізором, координує їхню роботу. Власне координатор надає студентам інформацію про наявність баз проходження студентської практики, потреби та цілі їхньої практичної підготовки.

Інструктор студентської практики як за «шкільною», так і за «університетською» моделлю керує процесом укладання студентом індивідуальної програми проходження практики, аналізує зміст навчальної документації, яку веде студент, і форми оцінювання результатів практики, заповнені студентами, підводить підсумки успішності проходження студентом практики та досягнення її цілей, оцінює результати курсу практичної підготовки студентів.

Працюючи за «університетською» моделлю організації практики, інструктор періодично проводить зустрічі зі студентами. Вони мають форму індивідуальних зустрічей-бесід, консультацій, зустрічей з групою студентів, які проходять курс практичної підготовки у навчальних закладах.

Інструктор практики за «шкільною» моделлю зустрічається з студентами один-два рази в тиждень. Це, як і за «університетською» моделлю, можуть бути індивідуальні та групові

зустрічі. Відмінність у діяльності інструктора «шкільної» моделі практики полягає у тому, що він здійснює керівництво роботою лише студентів, які проходять практику в навчальному закладі за його місцем праці. Такий інструктор практики достеменно обізнаний зі специфікою діяльності навчального закладу, в процесі керівництва практики тісно співпрацює з супервізором-координатором практики, а також, будучи постійно присутнім у закладі проходження практики, має можливість частіше зустрічатися зі студентами.

Супервізор-керівник курсу практичної підготовки студентів за обома моделями забезпечує щоденний супровід практики, виконуючи при цьому ролі: 1) менеджера (організовує процес проходження студентами практики безпосередньо у навчальному закладі; 2) посередника (виконує посередницькі функції між студентом, інструктором та координатором студентської практики); 3) ментора (дає настанови, спрямовує процес проходження студентами практики, забезпечує психологічну підтримку практикантів). Він надає студентам допомогу в оформленні та веденні усієї необхідної документації, бере участь в оцінюванні діяльності студента, здійснює оцінювання підсумкових результатів практики і рівня досягнення студентом цілей практики, заповнює відповідні форми оцінювання та передає їх інструктору практики.

Супервізор-керівник навчальної практики повинен тісно співпрацювати з інструктором практики щодо ефективності процесу проходження студентами практики, інформувати його стосовно наявності відповідних ресурсів для студентів з метою забезпечення досягнення визначених цілей практики. Між інструктором та супервізором-керівником навчальної практики існує тісна співпраця і зворотній зв'язок, якщо вони працюють у одному навчальному закладі (що передбачає «шкільна» модель). Вони матимуть можливість частіше зустрічатися для пошуку відповідних ресурсів, оцінювання діяльності студента, розробки стратегій організації процесу проходження студентами практики. Цей фактор впливає на ефективність практичного компонента підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Великої Британії і вигідно вирізняє «шкільну» модель організації практики студентів перед «університетською».

Нині університети Великої Британії віддають перевагу «шкільній» моделі, оскільки за неї студент перебуває у полі зору більшої кількості фахівців і має ширші можливості формування професійних знань, умінь і навичок – компонентів його фахової компетенції.

Після завершення навчання за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем ВНЗ здійснює моніторинг професійної діяльності своїх випускників у навчальному закладі впродовж не менше одного року [3].

На основі здійсненого аналізу можемо зробити висновок про вагомість практичного компонента професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ Великої Британії. У процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови українські ВНЗ значно менше уваги приділяють організації практики, зокрема, студенти проходять лише короткотривалу блочну навчальну практику, яка не дає можливості «зануритися» у середовище професійної діяльності.

Даючи загальну оцінку досліджених нами матеріалів, відзначимо, що переваги використання методів активного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії окреслюють орієнтацію на співпрацю викладача та студента, активну участь студентів у навчальному процесі, зростання їх інтересу до занять і проблем, які розглядаються на цих заняттях, творчий підхід до проведення навчальних занять, зростання об’єктивності самооцінки студентів у самостійній пошуковій і дослідницькій діяльності, підвищення в них мотивації стосовно навчання і засвоєння нової інформації та нових знань, здобуття майбутніх педагогами досвіду прийняття професійних рішень.

Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї важливої проблеми. Обґрунтування шляхів реалізації кращого досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Великої Британії в умовах вітчизняних ВНЗ може бути предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Микитенко Н. О. Особливості формування іншомовної професійної компетентності науковців-мігрантів у США, Канаді та Великобританії / Н. О. Микитенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2010. – Вип. 15. – С. 316–326.

2. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н. Т. Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
3. Скоробогатова М. Р. Педагогическая практика как ведущий компонент в становлении будущих учителей / М. Р. Скоробогатова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 23.02.2012: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_6/2_rozd/Skor.htm.
4. British inform department of education // Учителя и работники сферы образования. – 2010. – № 1. – С. 3–5.
5. The top 10 teacher training providers for 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 21.05.2012: http://newteachers.tes.co.uk/news/top-10-teacher-training-providers-2010/23646.

УДК 159.947.5; 801.311

Т. В. ТАДЄЄВА

ПЕДАГОГІЧНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ В ГЕНЕЗИСІ І РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ДІСІ-РАЯНА

Аналізуються ключові педагогічні ідеї, лабораторні та польові експерименти, що послужили джерелом для виникнення та розвитку теорії самодетермінації сучасних американських психологів Е. Дісі та Р. Раяна. Розглядаються перспективні наслідки з цієї теорії для сучасної педагогічної практики та приклади їхнього втілення у різних країнах.

Ключові слова: *теорія самодетермінації, автономія, компетентність, зв'язки з оточенням, психологічне здоров'я, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, навчання, учіння.*

Т. В. ТАДЕЕВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ В ГЕНЕЗИСЕ И РАЗВИТИИ ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ДИСИ-РАЯНА

Анализируются ключевые педагогические идеи, лабораторные и полевые эксперименты, послужившие источником для возникновения и развития теории самодетерминации современных американских психологов Э. Диси и Р. Раяна. Рассматриваются перспективные следствия этой теории для современной педагогической практики и примеры их применения в различных странах.

Ключевые слова: *теория самодетерминации, автономия, компетентность, связь с окружением, психологическое здоровье, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, обучение, учение.*

T. V. TADEYEVA

DECI–RYAN'S THEORY OF SELF-DETERMINATION AND EDUCATIONAL MOTIVATION

The article analyses main pedagogical ideas, laboratory and field experiments, served as the source for the origin and development of the self-determination theory of modern American psychologists E. Deci and R. Ryan. The perspective consequences of this theory for the modern pedagogical practice and examples of their application in the various countries are also considered.

Keywords: *self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, well-being, intrinsic motivation, extrinsic motivation, teaching, learning.*

У нашій статті [1], опублікованій у попередньому номері цього збірника, були викладені основні положення психологічної теорії самодетермінації сучасних американських психологів Едварда Дісі та Річарда Раяна. Там, зокрема, згадувалися й деякі педагогічні феномени, що сприяли появі цієї теорії, а зараз визначають значний сегмент у сфері її застосувань.

Метою статті є детальніше висвітлення цих педагогічних аспектів.

Педагогічні витоки теорії. Автори теорії, а також численні їхні учні та послідовники в усьому світі незмінно приділяли найбільше уваги педагогічним аспектам і присвятили їм сотні публікацій. У списку літератури нашої статті відображена лише мізерна частина цих джерел. Відносно недавно з'явився систематизований авторський огляд усього цього величезного

надбання — у вигляді окремого розділу у книзі з промовистою назвою «Підручник з мотивації у школі» [22]. Далі ми значною мірою слідуватимемо за канвою цієї публікації, доповнюючи її деталями з інших публікацій та окремими оцінками й коментарями.

Уже перша теза авторів стосовно витоків їхньої теорії має яскраво виражений педагогічний характер: «Сильна схильність вивчати й асимілювати знання та культурні практики глибоко вбудована в людську природу. Однак замість того, аби мати зиск з цієї сутнісної активної й допитливої природи людини, освітні заклади для поліпшення навчання занадто часто намагаються замінити її стратегіями зовнішнього контролю, перевірок, оцінювання й штучних винагород. Як наслідок, навчання стає важкою поденною працею, а не втіхою… І тільки окремим творчим педагогам вдається вирізати ніші всередині цих інституцій, в яких вони дають змогу втілюватися внутрішнім тенденціям своїх учнів, а в рідкісних випадках (зазвичай, поза основним мейнстрімом) цілі школи створюють острови, на яких розквітають природні прагнення зростати й навчатися» [22, с. 171].

Що ж засвідчує нам цю природну схильність людини до навчання та асиміляції суспільного досвіду? «Поспостерігайте уважно за малюками, — радять нам автори, — коли ті не перебувають під тиском дорослих, а в грі вільні керуватися своїм внутрішнім інтересом. Вони досліджують і по-своєму перебудовують середовище, вигадують ігри й правила, у непевній ході розвиваючи м’язи, лічать і впорядковують колекції знайдених предметів. Словом, розвиваються у внутрішньо спонукальній діяльності. А в чому джерело цієї внутрішньої спонукальності? Та в тому, що у діяльності, яку демонструють малюки, знаходять своє втілення фундаментальні психологічні потреби людини у компетентності (здатності, умінні) й автономії (самостійності)» [22, с. 171–172].

Оскільки дитяча гра відбувається в соціальних умовах, то вона супроводжується й певним соціальним научуванням. Однак, за великим рахунком, гра, дія за внутрішнім інтересом не передбачені для такої функції. За «научуваність» відповідальна інша природжена схильність людини — готовність взяти (асимілювати) суспільні практики й культурні цінності, в які вони включені. Часто ці практики самі по собі не є ні приємними, ні цікавими, однак до їхнього прийняття людину спонукає те, що вони подаються, пропонуються, афішуються значущими, авторитетними, шанованими для неї іншими людьми, а потреба у таких взаємозв’язках (relatedness) є ще однією з фундаментальних психологічних потреб людини.

Таким чином, теорія самодетермінації Дісі-Раяна виділяє чотири підвалини: три згадані базові психологічні потреби (у компетентності, автономії та взаємозв’язках), а також положення про можливість асимілювання — інтеріоризації (засвоєння) та інтеграції (присвоєння) індивідом зовнішніх спонук із соціального середовища й трансформування їх у внутрішні спонуки. При цьому передбачається, що процес інтеріоризації та інтеграції відбувається спонтанно за умови належної організації соціального середовища. Коли учні, незалежно від віку, перебувають у таких соціальних умовах, в яких задовольняються їхні базові психологічні потреби, то вони хочуть засвоїти або й присвоїти знання і вміння тих, хто створює це середовище.

На жаль, переступивши поріг раннього дитинства, діти стикаються з дедалі зростаючою кількістю зовнішніх регулюючих структур, які часто суттєво перешкоджають реалізації зазначених основоположних принципів, що дуже негативно впливає на їхню мотивацію до навчання. Теорія самодетермінації, зокрема, з’ясовує й конкретні джерела цих негативних впливів та способи їх переборення.

Спочатку дослідження в межах теорії самодетермінації спрямовувалися на з’ясування того, чи мають вплив на рівень внутрішньої мотивації зовнішні винагороди за виконання внутрішньо мотивованих дій. Якби обидва ці види мотивації були незалежними, то долучення зовнішніх винагород зменшувало або збільшувало би внутрішню мотивацію. В одному з численних ранніх експериментів Е. Дісі з’ясував, що запровадження грошових винагород для учнів коледжу за розв’язування цікавих головоломок знижувало їхню внутрішню мотивацію, яка визначалося настирністю (тривалістю розв’язування). Отже, зовнішня матеріальна винагорода не тільки не додавала до внутрішньої мотивації, а навпаки, негативно впливала на неї. Водночас позитивні відгуки про досягнуті успіхи (позитивний зворотній зв'язок) збільшували внутрішню мотивацію. Десятки інших аналогічних експериментів стійко

повторювали обидва ці висновки. Пояснення цього феномена автори вбачають у тому, що призначення зовнішніх винагород за виконання внутрішньо мотивованих завдань веде до втрати індивідом відчуття автономності (і посилення таким чином зовнішнього локусу причинності), тоді як позитивний зворотний зв'язок веде до посилення відчуття компетентності. Так само ми маємо й у школі, коли оцінки, бали, змагальні стимули, крайні терміни, нав'язані цілі, негативні відгуки (особливо в контролюючому контексті) підривають внутрішню мотивацію до навчання, а можливість вибору, відчуття упевненості та позитивний зворотний зв'язок посилюють її.

Наприклад, в одному з перших таких досліджень [6] вивчалася внутрішня мотивація учнів в останніх класах початкової (у США — шестирічної) школи. Були оцінені самозвіти вчителів про стиль їхньої роботи. Ті з учителів, які більше орієнтувалися на застосування винагород, оцінок та інших контролюючих засобів, були віднесені до однієї групи, а ті, хто утримувався від такого контролю, а замість цього пропонували більше вибору та забезпечували підтримуючий зворотний зв'язок — до іншої. Внутрішня мотивація учнів до навчання спочатку оцінювалася на першому тижні навчання, а потім — через два місяці потому. Як і очікувалося, у класах вчителів другої групи учні характеризувалися більшою внутрішньою мотивацією до навчання, відчували себе компетентнішими і мали вищу самооцінку.

Згодом аналогічні висновки були одержані в дослідженні [20], а потім широко підтверджені не тільки у США [14, 16], а й у багатьох інших країнах (від Скандинавії [13] до Близького Сходу [17] і Південно-Східної Азії [11]) і на кожному рівні освіти — від початкової до професійної [24; 27]. Усе це засвідчило, що внутрішня мотивація до навчання — це не тільки індивідуальна риса, а й відповідь на те, яким є освітньо-соціальне середовище. За належної підтримки базових психологічних потреб підтримуються природні тенденції учнів до вияву інтересу й зростання, тоді як жорстке управління поведінкою підриває їх.

На відміну від індивідуально-психологічного, у соціальному аспекті важливим є питання про залежність від внутрішньої мотивації результативності навчальної діяльності. У дослідженні [3] учням коледжу відвели 3 години на вивчення тексту із нейропсихології. При цьому половині учнів повідомили, що за результатами вивчення їх протестують, а іншій половині – що вони матимуть змогу пояснити матеріал іншим учням. Перша умова, як очікувалося, мала викликати невисоку мотивацію, оскільки перспектива контролю зменшувала б сприйняту автономію. Друга умова давала сподівання на підвищення внутрішньої мотивації, оскільки сприяла відчуванню одночасно і автономії, і компетентності. Ці прогнози повністю підтвердилися, причому учні, які вивчали матеріал для перевірки, не тільки вважали його менш цікавим, а й виконали концептуальні завдання в ньому гірше (різниці в механічному запам'ятовуванні не було).

Аналогічний експеримент з учнями п'ятих класів державної школи описаний в дослідженні [10]. Учням запропонували тексти, взяті з підручників для їхнього класу. Частині повідомили, що експериментатор хоче знати їхню думку про написане, а іншим — що їх протестують. Як і очікувалося, учні першої групи не тільки вважали матеріал цікавішим, а й краще відповідали по ньому на запитання концептуального характеру.

Те саму, особливо стосовно евристичних та концептуальних завдань, підтверджують численні інші експериментальні дослідження, наприклад [9; 18].

Структура континуума зовнішньої мотивації. Відтоді, як численні дослідження засвідчили, що матеріальні винагороди та інші зовнішні мотиватори потенційно загрожують внутрішній мотивації, чимало дослідників стали вважати, що внутрішня та зовнішня мотивація якщо й не антагоністичні, то неодмінно негативно взаємодіють і, зокрема, що люди не можуть залишатися автономними, коли вони зовнішньо мотивовані. Теорія ж самодетермінації стверджує, що хоча зовнішня мотивація загалом підриває внутрішню мотивацію, зокрема, навчальний інтерес школярів, та знижує відчуття автономності, проте зовнішньо мотивована діяльність може бути автономною. Процес інтеріоризації, який веде до цього, схематично описаний у статтях [1; 23].

У публікації [22] автори дещо спростили свою попередню схему, зобразивши її так, як подано у таблиці 1. Весь спектр зовнішньої мотивації ділиться на чотири діапазони. Найменш автономна зовнішня мотивація називається *зовнішньою регуляцією*. Зокрема, зовнішньо

регульованою є діяльність заради винагороди або для уникнення покарання. *Інтроектована регуляція* супроводжується включенням до вольової регуляції егоцентричних факторів — погорди у разі успіху та сорому, провини у разі невдачі. Більш автономною, тобто більш самодетермінованою є наступна форма зовнішньої мотивації, яка називається *ідентифікованою регуляцією*. При цій формі мотивації діяльність усвідомлюється як особистісно значуща. Нарешті, найбільш автономною формою зовнішньої мотивації є *інтегрована регуляція*. При цій формі особистість повністю сприймає зовнішній вплив як відповідний її внутрішнім устремлінням і цим цей вид мотивації схожий на внутрішню мотивацію. Однак, на відміну від внутрішньої мотивації, діяльність здійснюється не заради неї самої, а заради досягнення певних відчутних результатів. Таким чином, за допомогою поданої схеми саморегуляцію поведінки людини можна уявити як певний процес наближення до внутрішньої мотивації. Однак, як наголошують автори, індивід у своєму мотиваційному русі необов'язково проходить через кожен із цих етапів.

Таблиця 1

Схема інтеріоризації зовнішньої мотивації

Амотивація	Зовнішня мотивація				Внутрішня мотивація
Відсутність регуляції	Зовнішня регуляція	Інтроектована регуляція	Ідентифікована регуляція	Інтегрована регуляція	Внутрішня регуляція
Відсутність мотивації	Контрольована мотивація		Автономна мотивація		
Найнижча відносна автономія	⟷			*Найвища відносна автономія*	

Розроблені методики (на основі опитувальників) для діагностування цих чотирьох основних форм зовнішньої мотивації навчальної діяльності [21; 26]. Що дає таке діагностування для педагогічної практики? Наприклад, у праці [4] показано, що внутрішньомотивоване навчання безпосередньо пов'язано із психологічним здоров'ям учнів, а ідентифікована мотивація — з результатами виконання завдань. А в праці [21] з'ясовано, що інтроектована мотивація, на відміну від зовнішньої регуляції, пов'язувалася із зростанням зусиль, однак характеризувалася й підвищенням тривоги. Отже, описане структурування мотивів уздовж континуума зовнішньої мотивації дає не тільки повніше уявлення про типи учнівських мотивів, а й про можливі результати навчальної діяльності на основі цих мотивів.

Численні лабораторні та польові експерименти незаперечно доводять, що підтримка автономії, надання можливостей для прояву компетентності та забезпечення позитивних зв'язків з учителями та батьками — це ті умови, які значною мірою сприяють процесу інтеріоризації зовнішніх мотиваторів, а в кінцевому підсумку і підвищенню результативності учіння. Також це має суттєвий вплив на бажання учнів продовжувати навчання у школі (що дуже актуально для деяких країн). У цьому зв'язку заслуговує на особливу увагу висновок дослідження [18] про те, що посилення контролюючого впливу лише додає до академічної неуспішності, оскільки, зазвичай, відповіддю дорослих на низьку успішність учнів є якраз посилення контролю та додатковий тиск на них. Виявляється, що це веде до ще більшої неуспішності, і зарадити цьому можна було б саме підвищенням учнівської автономії.

Що таке автономопідтримуюче навчання? Одним з найважливіших питань у педагогічному застосуванні теорії самодетермінації є питання про стилі та методи автономопідтримуючого навчання. Визначальним тут є той погляд, що вчителі у своїй роботі мають відштовхуватися від внутрішніх тенденцій у розвитку учнів, створюючи умови, які б спонукали їх до ініціативи щодо способів навчання та відповідальності за його результати. Коли ж і накладаються обмеження, то це має відбуватися так, щоб враховувати внутрішнє прагнення учнів і забезпечувати альтернативу та можливість вибору. Навпаки, учителі, які не схильні до підтримки автономії, змушують своїх учнів мислити, відчувати й діяти переважно відповідно до своїх поглядів, а для мотивації частіше вдаються до оцінок, ніж до внутрішніх

спонук. А коли необхідно вдатися до обмежень, то роблять це за допомогою зовнішнього контролю і не переймаються тим, як привчати учнів самостійно аналізувати ситуацію.

У праці [7] описані результати дуже цікавого дослідження стосовно співвідношення між тим, як учителі словесно характеризують автономопідтримуюче навчання, і тим, яким реальним змістом вони наповнюють це поняття у своїй практичній роботі. Спочатку вчителів протестували за опитувальником для виявлення тенденції до підтримки автономії. Потім провели групове обговорення, за результатом якого основні показники підтримки автономії прорейтингували, а вчителів за результатами їхніх відповідей на запитання опитуваних поділили на дві групи: групу підтримки автономії і контролюючу групу. Чим же стиль практичної роботи вчителів з групи підтримки автономії відрізнявся від стилю практичної роботи їхніх колег з контролюючої групи? Вони більше слухали учнів, давали їм менше вказівок, більше відповідали на запитання, приділяли більше уваги бажанням учнів, не поспішали з вирішенням завдань, говорили більше про перспективи, підтримували учнівську ініціативу, протидіяли створенню напружених ситуацій.

Ці результати були доповнені дослідженням [16], в якому ідентифіковані вісім ознак автономопідтримуючого навчання: 1) вислуховування учнів; 2) відведення часу для самостійної роботи; 3) надання учням можливості висловлюватися; 4) схвальне оцінювання досягнень; 5) заохочення зусиль; 6) скеровуючі підказки у патових ситуаціях; 7) чуйність до запитань та коментарів; 8) оцінювання здобутків і перспектив.

Питання про тести. Чи не найголовнішим практичним висновком теорії самодетермінації Дісі-Раяна є вкрай негативне ставлення до тестового контролю навчальних досягнень, особливо до так званих тестів з високою ставкою (Hight Stakes Tests) (такими, зокрема, у нас часто є модульні контролі у вищих навчальних закладах). Такі тести автори називають «постійною загрозою для вчителів» при організації навчального процесу на основі базових психологічних потреб учнів. Звісно, вони не заперечують того, що тестування може бути корисним для видобування інформації, важливої для швидкого реагування. Однак тести, в яких винагороди та санкції для шкіл, вчителів та (або) окремих учнів застосовуються залежно від результатів тестування, мають шкідливі наслідки для навчального процесу, для мотивації учнів, а в кінцевому підсумку — і для навчальних досягнень [18, с. 47–50]. По-перше, це є контролюючою інтервенцією у педагогічну діяльність вчителів, що підриває їхню автономію, а по-друге, згідно з теорією самодетермінації, регулююча мотивація підштовхує суб'єкта до того, щоб концентруватися на одержанні винагород або усіма можливими способами (у т. ч. нечесними) уникати санкцій.

Ще на ранньому етапі «тестування руху», на початку 80-років XX ст., теорія самодетермінації провіщала, що ця освітня політика неодмінно вестиме до збіднення навчальних курсів, посилення муштри, зменшення живої практики, зниження внутрішнього мотивації, підвищення рівня неправдивості з боку вчителів та учнів, відсіву з навчального закладу, а особливо до неадекватності переведення результатів «винагородних» тестувань у який-небудь інший педагогічний показник (розвивальний, виховний, професійний тощо). Наприклад в дослідженні Е. Дісі [7] вивчався вплив контролюючих тестів на діяльність вчителів з проблемно-дослідницьким стилем навчання. Половині вчителів, які брали участь в експерименті, у явній формі поставили завдання досягнення їхніми учнями певних стандартизованих результатів. Іншій половині таке завдання не ставилося і вони працювали у своїй звичній манері. Спостереження показало, що вчителі, для яких стандартизовані результати були на першому місці, розмовляли в класі приблизно у п'ять разів більше, ніж інші, а їхній вербальний стиль містив значно більше директив і таких слів як «повинні» та «мусите». Що ж до результатів навчальної діяльності, то загалом учні вчителів з установкою на результат виконували їх більше, однак незалежно розв'язаних серед них було значно менше. Найбільш парадоксальним у цьому є те, як зазначають Е. Дісі та Р. Раян, що більше управляючі (авторитарні за нашою термінологією) вчителі наївними обивателями вважаються кращими вчителями, більш активними й уболіваючими за справу.

Загалом можна констатувати, що численні негативні наслідки запровадження тестів «з високими ставками», як і прогнозувала теорія самодетермінації, масово проявили себе в реальній освітній практиці [19]. Той акцент на звітності, який вони вносять у діяльність

вчителів і учнів, веде до збільшення контролю з боку одних і концентрації на обов'язкових результатах з боку тих і інших. А це — шлях до підриву автономної мотивації і вчителів, і учнів. І вже зовсім «неочікуваний» (для обивательського загалу) результат полягає в тому, що тестовий тиск на вчителів звужує обсяг вивченого учнями матеріалу, а головне — призводить до вилучення з арсеналу педагогічної практики усіх методів, форм та засобів дослідницького та креативного навчання, які тільки й можуть захоплювати учнів у школі.

Ще відчутніший удар наносять тести по тих учнях, які перебувають на нижній межі навчальних досягнень. Необхідність хитрувати, викручуватися й обманювати, веде до підриву психологічного здоров'я, а перманентні невдачі й покарання часто стають причиною для припинення навчання.

Шлях до глобального удосконалення освіти. Отже, «тестовий рух», на який покладалося стільки сподівань щодо глобального удосконалення системи освіти, не виправдав очікувань. Його серцевиною є контроль, а контроль суперечить базовій психологічній потребі учнів та вчителів в автономії. Е. Дісі та Р. Раян вважають, що альтернативою цього збанкрутілого руху може стати проектування навчальних середовищ на основі їхньої теорії самодетермінації. Широкомаштабних експериментів у цьому напрямку ще не проводилося, однак накопичена значна кількість більше чи менше локальних позитивних прикладів. Найбільш вражаючим серед них є приклад всеохоплюючої освітньої реформи початкової, середньої і старшої загальноосвітньої школи в Канзас-Сіті (у тій його частині, яка знаходиться у штаті Канзас), а також в окремих школах інших міських округів (охоплення сільських шкіл було незначним). У схильних до афористичності американців ця модель реформи дістала назву «Перше-першим» (First Things First — FTF) [8, с. 246–250].

За цією реформою, великі школи поділялися на невеликі навчальні об'єднання (Small Learning Communities — SLCs), які налічували близько 20 учителів та 350 учнів. Об'єднання доволі автономні, навіть тоді, коли функціонують в одній будівлі. Далі, всередині об'єднання створюється система підтримки учня та сім'ї, схожа на наш інститут класних керівників: один педагог прикріплюється до 15 – 18 учнів і щотижня зустрічається не тільки з ними, а й з їхніми батьками. Третій, і головний, напрямок реформи — акцент на вдосконаленні професійного інструментарію процесу навчання, спрямованому на те, аби зробити методику (instruction), навчальні матеріали та завдання більш привабливими та оптимально захоплюючими й проблемними (challenging).

Завдяки цим змінам вдалося налагодити більш довірливі й близькі стосунки між учнями, а також між учнями, вчителями та батьками, навіть в умовах великих міських шкіл з тисячами учнів. Крім цього, і учні і вчителі дістали комфортніші умови для прояву своєї компетентності та автономності, з правом власності (ownership), як кажуть американці, на своє особисте навчання та викладання.

Були проведені широкі дослідження та обговорення ефективності реформи FTF в задіяних школах порівняно зі школами контрольні (незадіяної) групи [15]. Вони засвідчили, що реформа надала значного імпульсу головним суспільно значущим процесам у шкільному середовищі: зростанню підтримки учнівської автономії вчителями та її сприйняття учнями, посиленню відповідальності учнів за результати навчання, підвищенню цих результатів. Найбільш переконливим виявився показник зростання кількості учнів, які закінчили повний курс навчання у школі: за перших п'ять років реформи у всіх школах Канзас-Сіті цей показник зріс із 49 до 82%. Це свідчить про значне поліпшення психологічного здоров'я учнів.

Один з численних прикладів локальної реформи освітньої політики на основі теорії самодетермінації описаний у дослідницькій роботі Л. Сімпсон [25], виконаній на прикладі навчання учнів математиці у 4 класі державної початкової школи у Західному Новому Гемпширі (віком від 9 до 11 років). Математика була вибрана тому, що в умовах обмеженого часу на дослідження (упродовж 1 року) цей предмет забезпечує найефективніші засоби для вимірювання результативності. Суть новації полягає в тому, що, крім власне навчальної роботи з математики, проводилися окремі заняття з учнями на важливі для ефективного навчання психологічні теми про самоефективність, самодетермінацію та ефективні стилі (умови та методи) учіння. Мета — підвищення учнівської рефлексії про процес навчання і важливість психологічних установок для підвищення його успішності. Найбільш відчутний позитивний

вплив такий підхід мав на учнів із середньою мотивацією та успішністю. Для учнів із низькою успішністю і мотивацією він був нестійким і потребує, вважає автор, додаткових засобів підтримки, а для учнів з високою успішністю і мотивацією — більш розвивальних стратегій.

Другий локальний приклад візьмемо з докторської дисертації Л. Кеннеді [12]. Важлива передісторія цього дослідження. У 1985 р. управління освіти штату Північна Кароліна ухвалило рішення вилучити зі шкільного навчального плану предмет «Наука про Землю», який викладався у 8 класі. Громадськість забила тривогу, проте тільки у 1998 р. було ухвалено рішення з 2004 р. повернути цей предмет до навчального плану зі статусом одного з трьох природничих курсів за вибором, необхідних для закінчення школи. Важливо також і те, що предмет «Наука про Землю» вважався найменш престижним і його нав'язували тим учням, які перед цим «провалилися» (а то й не раз) на більш престижних важчих предметах і тому потребували легшого заміщення для закінчення школи. Звісно, учні, які приходили на цей предмет, були слабкими і їхня мотивація до вивчення обмежувалася лише браком навчального кредиту. Такою ж низькою була й мотивація вчителів, які викладали цей предмет, відповідаючи на низьку зацікавленість учнів посиленням контролюючого тиску.

Робота Л. Кеннеді виконана на матеріалі практичного досвіду роботи авторки з 9 учнями, що додатково вивчали предмет «Науки про Землю» у так званій літній школі, яка організовується для тих, хто в межах навчального року не досяг належного рівня. Гіпотезою цього дослідження було те, що коли вибудувати стратегію навчання відповідно до постулатів теорії самодетермінації, задовольняючи базові потреби учнів в автономії, компетентності та зв'язках, то ситуацію можна докорінно поліпшити.

Школа діяла упродовж місяця (липня), через день, з ранку до полудня. Основою методики, яку застосувала авторка для вирівнювання свого класу, була організація занять у дусі співробітництва, взаємної зацікавленості й відповідальності з вибором учнями тем для власних доповідей і колективними обговореннями в малих групах і з усім класом, з поєднанням формального оцінювання зі словесним та індивідуального — з груповим. Відповідні зрушення в мотиваційній сфері діагностування щоденними за допомогою опитувальників. Таким способом створювалося освітнє середовище, яке підтримувало базові психологічні потреби учнів. Усі ці відступи від традиційної методики дали змогу досягти бажаного результату — успішного проходження навчального предмета. Однак авторка у висновках висловила сумнів, чи закріпляться ці позитивні зрушення в мотиваційній сфері її учнів, коли далі їх вчитимуть по-старому.

Чи є універсальними висновки теорії самодетермінації для навчання різних вікових груп і в різних культурах? Найбільш контраверсійним у теорії самодетермінації є положення про універсальність виділених трьох базових потреб — в автономії, компетентності та зв'язках — у різні вікові періоди і в різних країнах (культурах).

Загальний висновок, підтверджений багатьма експериментальними дослідженнями, такий: виділені базові потреби є універсальними за всіх зазначених обставин, хоча кожна з них має свою вікову траєкторію розвитку і культурологічні особливості у різних країнах [5]. Наприклад, особливе «збурення» у віковій динаміці потреби в автономії припадає на період отроцтва («пустелі отроцтва» — за висловленням Л. М. Толстого). У цей період йде боротьба між прагненням підлітка до більшої автономії і бажанням ідентифікації зі значимою групою. Прагнення ідентифікації само по собі забирає доволі автономії, а коли до цього долучається ще й посилення батьківської опіки, то це може призвести навіть до справжнього «бунту». Отже, автономія підлітка у цей період потребує радше розширення, ніж згортання.

Стосовно культурологічних особливостей, то найбільші «сумніви» щодо універсальності базових потреб стосувалися так званих «колективістських» східних культур — на відміну від західних «індивідуалістичних» (в найбільшій з яких, власне, і з'явилася теорія самодетермінації). Однак дослідження, проведені в Росії, Туреччині, Китаї, Японії, Південній Кореї, спростовують ці «сумніви» [5]. Це наштовхує на думку про необхідність ширшої популяризації цієї теорії і в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Тадеєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 213–221.

2. Assor A. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety / A. Assor, H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon, G. Roth // Learning and Instruction. — 2005. — Vol. 15. — P. 397–413.
3. Benware C. Quality of learning with an active versus passive motivational set / C. Benware, E. L. Deci // American Educational Research Journal. — 1984. — Vol. 21. — P. 755–765.
4. Burton K. D. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory / K. D. Burton, J. E. Lydon, D. U. D'Alessandro, R. Koestner // Journal of Personality and Social Psychology. — 2006. — Vol. 91. — P. 750–762.
5. Chirkov V. (Ed.). Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being / V. Chirkov, R. M. Ryan, K. M. Sheldon (Eds). — L.–N.Y.: Springer, 2011. — 283 p.
6. Deci E. L. An Instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence / E. L Deci, A. J. Schwartz, L. Sheinman, R. M. Ryan // Journal of Educational Psychology. — 1981. — Vol. 73. — P. 642–650.
7. Deci E. L. Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers / E. L. Deci N. H. Spiegel, R. M. Ryan, R. Koestner, M. Kauffman // Journal of Educational Psychology. — 1982. — Vol. 74. — P. 852–859.
8. Deci E. L. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective / E. L. Deci // Theory and Research in Education. — 2009. — Vol. 7(2). — P. 244–253.
9. Deci E. L. The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation / E. L. Deci, A. C. Moller // In: A. J. Elliot, C. J. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation. — New York: Guilford, 2005. — P. 579–597.
10. Grolnick W. S. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation / W. S. Grolnick, R. M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 52. — P. 890–898.
11. Hardre P. L. Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan / P. L Hardre, C. Chen, S. Huang, C. Chiang, F. Jen, L. Warden // Asia Pacific Journal of Education. — 2006. — Vol. 26. — P. 198–207.
12. Kennedy L. L. J. The Effects of Self Determination Theory on Learning and Motivation of Repeating Students in a High School Earth Science Classroom / Latoy Lavern Jenkins Kennedy // A Dissertation, iubmitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro …Degree Doctor of Philosophy. — 2007. — 186 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1301
13. Ommundsen Y. Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviors and pupil's outcomes in physical education / Y. Ommundsen, S. E. Kvalo // Scandinavian Journal of Educational Research. — 2007. — Vol. 51.— P. 386–413.
14. Pelletier L. G. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior / L. G. Pelletier, C. Séguin-Lévesque, L. Legault // Journal of Educational Psychology. — 2002. — Vol. 94. — P. 186–196.
15. Quint J. The challenge of scaling up educational reform, findings and lessons from First Things First, final report / J. Quint, H. S. Bloom, A. R. Black, L. Stephens, T. M. Akey. — New York: MDRC, 2005. — 239 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.mdrc.org/publications
16. Reeve J. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity / J. Reeve, H. Jang // Journal of Educational Psychology. — 2006. — Vol. 98. — P. 209–218.
17. Roth G. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning / G. Roth, A. Assor, Y. Kanat-Maymon, H. Kaplan // Journal of Educational Psychology — 2007. — V. 99. — P. 761–774.
18. Ryan R. M. Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform / R. M. Ryan, J. G. La Guardia // In: T. Urdan (Ed.). Advances in motivation and achievement. — Greenwich, CT: JAI, 1999. — Vol. 11. — P. 45–85.
19. Ryan R. M. Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform / R. M. Ryan, K. W. Brown // In: C. Dweck, A. E. Elliot (Eds.). Handbook of competence. — New York: Guilford, 2005. — P. 354–374.
20. Ryan R. M. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions / R. M. Ryan, W. S. Grolnick // Journal of Personality and Social Psychology. — 1986. — Vol. 50. — P. 550–558.
21. Ryan R. M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. M. Ryan, J. P. Connell // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — Vol. 57. — P. 749–761.

22. Ryan R. M. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // In: K. Wentzel, A. Wigfi (Eds.). Handbook of Motivation at School. — New York – London: Routledge, 2009. — P. 171–196.
23. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55. — P. 68–78.
24. Sheldon K. M. Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory / K. M. Sheldon, L. S. Krieger // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. — Vol. 33. — P. 883–897.
25. Simpson E. L. Self Determination in the Classroom / Lauren E. Simpson // A Masters Action Research Thesis, submitted to New England College. — 2008. — 96 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.jamesarts.com/lsimpson/fullthesis
26. Vallerand R. J. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study / R. J. Vallerand, R. Bissonnette // Journal of Personality. — 1992. — Vol. 60. — P. 599–620.
27. Williams G. C. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory / G. C. Williams, E. L. Deci // Journal of Personality and Social Psychology. — 1996. — Vol. 70. — P. 767–779.

УДК 378.1:005.21:37.018.552(71)”312”

А. С. ЧИРВА

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ІНСТИТУЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ

Проаналізовано зовнішні і внутрішні інституційні стратегії інтернаціоналізації змісту вищої освіти Канади. Доведено, що зовнішні стратегії включають маркетинг освітніх послуг, збільшення кількості іноземних студентів, експорт навчальних програм, міжнародну співпрацю; до внутрішніх належать організаційні, програмні, академічні типи. Об’єктами таких стратегій є зміст освіти та основні механізми його інтернаціоналізації. Визначено пріоритетні завдання інтернаціоналізації. Встановлено, що ефективність стратегій інтернаціоналізації залежить від їх інтеграційного комплексного характеру.

Ключові слова: *інституційні стратегії, інтернаціоналізація змісту вищої освіти, пріоритетні завдання.*

А. С. ЧИРВА

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТИТУЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ

Проанализированы внешние и внутренние стратегии интернационализации содержания высшего образования Канады. Доказано, что внешние стратегии включают маркетинг образовательных услуг, увеличение количества иностранных студентов, экспорт учебных программ, международное сотрудничество; к внутренним относятся организационные, программные, академические типы. Объектами таких стратегий являются содержание образования и основные механизмы его интернационализации. Определены приоритетные задачи интернационализации. Установлено, что эффективность стратегий интернационализации зависит от их интеграционного комплексного характера.

Ключевые слова: *институционные стратегии, интернационализация содержания высшего образования, приоритетные задачи.*

A. S. CHYRVA

PRIORITY GOALS OF HIGHER EDUCATION CONTENT INTERNATIONALIZATION IN THE CONTEXT OF MODERN INSTITUTIONAL STRATEGIES

The article presents analysis of the outside and inside strategies of higher education content internationalization in Canada. The outside strategies are proved to include education service marketing, foreign students number growing, export of academic programs, international cooperation. The inside strategies include organizational, program, academic types. The objects of such strategies are education content and basic mechanisms of its internationalization. Priority goals of internationalization have been specified. The efficiency of internationalization strategies has been stated to depend on their integrative and complex character.

Keywords: *institutional strategies, higher education content internationalization, priority goals.*

Зміст вищої освіти сучасних університетів має відповідати вимогам глобального ринку праці і бути спрямованим на підготовку фахівців, здатних виконувати професійні обов'язки у міжнародному середовищі. Тому існує потреба вивчення університетських стратегій провідних країн світу, серед яких є і Канада.

Інтернаціоналізація – невід'ємна частина інституційних стратегій канадських університетів. Хоча провінції і мають необмежені права в управлінні університетами та здійсненні і врегулюванні освітньої діяльності, реально освітню політику щодо інтернаціоналізації здійснюють університети, які надають великого значення стратегічному плануванню інтернаціоналізації вищої освіти. Тож необхідність детального вивчення університетських стратегій Канади не викликає сумніву, оскільки прогресивний досвід канадських університетів може бути використаний в українському освітньому просторі.

Різні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти в межах інституційних стратегій вивчали Б. Бернардо (B. Bernardo), К. Вертезі (C.Vertesi), Ш. Бонд (Sh. Bond), Ж. Лємассен (J. Lemassen), Р. Келдвел (R. Caldwell), Дж. Найт (J. Knight), Д. Стюарт-Петтерсон (D. Stewart-Patterson) та інші канадські вчені.

Ю. Річардсон (J. Richardson), К. МакБей (K. McBey), С. МакКенна (S. McKenna), Т. Одгерс (T. Odgers) та І. Жіру (I. Giroux) досліджували роль викладацького складу у процесах інтернаціоналізації канадських університетів.

Питання, пов'язані з розвитком міжнародної компетентності викладачів, розглядали в своїх роботах Ш. Бонд (S. Bond), Й. Кіан (J. Qian) та Й. Хуанг (J. Huang), Ю. Річардсон (J. Richardson), К. МкБей (K. McBey), С. МкКенна (S. McKenna), Т. Одгерс (T. Odgers), І. Жіру (I. Giroux) та ін.

Студентську мобільність в контексті інтернаціоналізації вищої освіти в університетах Канади проаналізували С. Аппіа-Паді (S. Appiah-Padi), Ж. Фрюбродт (G. Fruhbrodt), А. Гелвей (A. Galway), Ю. Сін (J. Sean), А. Ушер (A. Usher), Дж. Малі (J. Mallea), К. Ші (Q. She).

Систематизація праць згаданих авторів дозволяє представити комплексний аналіз основних напрямів інституційних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти Канади та конкретизувати її основні завдання.

Метою статті є аналіз інституційних стратегій інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади.

Відповідно до обраної мети сформульовані такі завдання:

– розглянути основні напрями стратегій інтернаціоналізації, виявити їх особливості, охарактеризувати діяльність основних суб'єктів інтернаціоналізації;

– конкретизувати основні завдання інтернаціоналізації вищої освіти.

Основними суб'єктами формування інституційних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти є вищі навчальні заклади (ВНЗ), специфічні організаційні підрозділи університетів, викладачі та студенти, що пояснюється специфікою організаційної структури канадської системи вищої освіти. Оскільки її характерна ознака – відсутність єдиного національного органу, що урегульовує діяльність університетів, провінції і території мають необмежені права в управлінні вищої освіти, а університети – статус автономних інституцій, на рівні яких і відбувається формування стратегій інтернаціоналізації («Стратегічний план розвитку інтернаціоналізації в Університеті Вікторії на 2006–2010 рр.» (A Strategic Plan for Furthering

Internationalization at the University of Victoria 2006–2010) [7], «Міжнародний чотирирічний стратегічний бізнес-план Університету Альберти на 2002/2003 –2005/2006 рр.» (University of Alberta International Four-Year Strategic Business Plan 2002/2003 to 2005/2006) [6], «Стратегія інтернаціоналізації в Університеті гори святого Вінсента на 2005р.» (A Strategy for Internationalization at MSVU 2005) [10], «Інтернаціоналізація в Університеті острова принца Едварда, цілі і стратегічні напрямки, поновлено 2008 р.» (Internationalization at the University of Prince Edward Island, Goals and Strategic Directions, Revised 2008) [9], «Стратегічний план інтернаціоналізації на 2009–2012 рр. Університету Західного Онтаріо» (University of Western Ontario-Strategic Plan for Internationalization, 2009–2012) [8], «Стратегічний план інтернаціоналізації на 2006–2010 рр. Університету Брока» (Brock University– Strategic Internationalization Plan 2006–2010») [4] та ін.).

Як зауважують канадські дослідники Ш. Бонд і Ж. Лємассен, основним завданням інтернаціоналізації на інституційному рівні є формування лідерів, здатних: а) функціонувати ефективно на міжнародній і надзвичайно конкурентній економічній арені; б) взаємодіяти в межах міжнародних спільнот; в) брати участь в інтелектуальній та академічній діяльності, яка потребує інтуїції і співпраці; г) генерувати вирішення проблем, які перетинають національні межі, використовуючи достатні міжкультурні навички; д) сприяти миру і стабільності у світі [1].

Аналіз інституційних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти Канади підтверджує висловлену дослідниками думку (табл. 1)

Складено автором на основі автентичних джерел [4; 6; 7; 8; 9; 10].

Зовнішні стратегії включають маркетинг освітніх послуг, збільшення кількості іноземних студентів, експорт навчальних програм, міжнародну співпрацю. До внутрішніх належать організаційні (відкриття відділів міжнародних справ, призначення спеціальних керівних посад, активізація і розвиток викладацького складу), програмні (розробка програм навчання за кордоном, програм обмінів), академічні (включення міжнародних перспектив у навчальні плани і програми, введення нових міжнародних курсів, використання досвіду міжнародних студентів) типи стратегій. Варто зазначити, що практично всі аналізовані стратегії інтернаціоналізації університетів поєднують у собі вказані типи. Як бачимо, спостерігається тенденція стратегічної інтеграції інтернаціоналізації вищої освіти в університетах Канади.

Зовнішні стратегії інтернаціоналізації освіти є переважно маркетинговими. Саме маркетинг освітніх послуг посилює позиції канадських університетів на світовому освітньому ринку. Проте використання в цих стратегіях міжнародної співпраці забезпечує реалізацію суто гуманітарних завдань: міжнародної консолідації, єдності освіти.

Як показано, у табл. 2, за спрямуванням інтернаціоналізаційної діяльності університетів Канади інституційні стратегії можна розподілити на внутрішні і зовнішні.

Таблиця 1

Стратегії реалізації інтернаціоналізації вищої освіти

Стратегічний документ	Завдання	Форми інтернаціоналізації
A Strategic Plan for Furthering Internationalization at the University of Victoria 2006–2010	Інтернаціоналізація викладання і навчання, збільшення кількості іноземних студентів, викладання дисциплін, які мають глобальну релевантність.	Інтернаціоналізація навчальних планів, студентська мобільність, міжнародна співпраця.
University of Alberta International Four-Year Strategic Business Plan 2002/2003 to 2005/2006	Розробка і впровадження програм інтеркультурної підготовки викладачів і студентів, інтернаціоналізація навчальних планів: (розробка курсів з іноземними партнерами).	Студентська та викладацька мобільність, інтернаціоналізаці я навчальних планів, дослідницька діяльність, (проекти розвитку), мовні курси.
A Strategy for Internationalization at MSVU 2005	Збільшення наявності регіональних та мовних дисциплін, розширення навчального плану наповненням міжнародних перспектив, інтеграція міжнародних студентів на заняттях і використання їх досвіду і знань, розвиток викладачів.	Студентська та викладацька мобільність, інтернаціоналізація навчальних планів, вивчення іноземних мов.
Internationalization at the University of Prince Edward Island, Goals and Strategic Directions, Revised 2008	Створення кампусу з глобальними перспективами, подальша інтернаціоналізація навчальних планів через розробку нових курсів і програм, присвячених міжнародній проблематиці.	Студентська мобільність, дистанційні програми, інтернаціоналізація навчальних планів, міжнародне співробітництво.
University of Western Ontario-Strategic Plan for Internationalization, 2009–2012	Розвиток інтернаціоналізації викладання і навчання через наповнення міжнародним змістом всі курси по всіх дисциплінах, розвиток програм з міжнародним фокусом, залучення іноземних викладачів.	Інтернаціоналізація навчальних планів, студентська та викладацька мобільність, міжнародна співпраця.
Brock University – strategic internationalization plan 2006–2010	Збільшення міжнародного виміру академічних програм з новим інтернаціональним змістом, створення можливості глобального навчання.	Інтернаціоналізація навчальних планів, міжнародна співпраця і дослідження, академічна мобільність.

Складено автором на основі автентичних джерел [4; 6; 7; 8; 9; 10].

Більше двох третин університетів країни здійснюють активний маркетинг освітніх продуктів і послуг в інших країнах. Це свідчить про значну активізацію інтернаціоналізаційної діяльності університетів в рамках ідеї отримання прибутку. Найважливішими причинами експорту освіти і навчальних програм, за даними Асоціації університетів і коледжів Канади (AUCC), є прагнення підвищення престижу закладу на міжнародній арені, збільшення кількості зарубіжних студентів, формування альтернативних джерел накопичення прибутків, налагодження нового міжнародного партнерства, забезпечення інтернаціонального виміру викладацької діяльності [1].

Експорт освітніх послуг включає такі форми: дистанційна освіта, програми-близнюки, офшорні кампуси, франшизові курси і програми. Програми, що постачаються через дистанційну освіту, переважно концентруються на дисциплінах економічного, педагогічного та медичного спрямування.

Таблиця 2

Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти інституційного рівня

Зовнішні	Внутрішні		
Маркетинг освітніх послуг, збільшення кількості іноземних студентів, експорт навчальних програм, міжнародна співпраця.	Організаційні	Програмні	Академічні
	Відкриття відділів міжнародних справ, призначення спеціальних керівних посад, активізація і розвиток викладацького складу.	Розробка програм навчання за кордоном, програм обмінів.	Наповнення інтернаціональним змістом та перспективами навчальних планів і академічних програм, введення нових міжнародних курсів, використання досвіду міжнародних студентів.

Найбільшим провайдером дистанційної освіти є Канадський віртуальний університет (Canadian Virtual University) – асоціація державних канадських університетів, основними формами інтернаціоналізації освіти яких є он-лайнова та дистанційна освіта. Вони співпрацюють стосовно підвищення якості університетської освіти і є членами AUCC.

Найбільш популярними засобами надання освітніх продуктів і послуг за кордон у 1999–2006 рр. були спільні програми, програми-близнюки та дистанційна освіта [2].

За даними AUCC, у 2007 р. 95% університетів країни посилаються на міжнародне спрямування документів стратегічного планування, що вказує на стрімке зростання зацікавленості в інтернаціоналізації вищої освіти.

Прикладами зовнішніх стратегій інтернаціоналізації є запровадження в Університеті Альберти стратегічного плану ефективної доставки навчальних програм на міжнародний ринок освітніх послуг [6]; запровадження обов'язкового опанування міжнародних освітніх програм студентами Університету гори святого Вінсента насамперед встановлено мінімальний термін навчання канадських студентів у партнерських освітніх установах за межами країни протягом навчального семестру, запровадження обов'язкового здобуття міжнародного освітньо-кваліфікаційного ступеня [10].

У системі управління ВНЗ рада університету займається здебільшого фінансовими і політичними питаннями, академічний сенат спрямовує діяльність на формування навчальних програм і курсів, розробку правил і вимог зарахування студентів, відповідність кваліфікації ступенів, здійснення академічного планування. Оновлення та вдосконалення організаційної структури в межах інтернаціоналізації відбувається через створення відділів міжнародних справ, координаційних комітетів, офісів міжнародних послуг [5]. Їхні рішення мають бути схвалені радою університету.

Міжнародні підрозділи забезпечують програми та послуги, які збагачують навчання, викладання, дослідницьку діяльність міжнародним виміром. Основні їх завдання – вироблення стратегії інтернаціоналізації, здобуття та зміцнення міжнародної репутації університету, маркетинг освітніх послуг, підтримка іноземних студентів, здобуття міжнародного досвіду, міжнародне співробітництво, сприяння отриманню викладачами міжкультурного досвіду і компетентності.

В деяких університетах організаційна структура підтримки інтернаціоналізаційної діяльності охоплює всі підрозділи ВНЗ, що мають різні повноваження. Так, в Університеті Брока організація міжнародної діяльності закладу базується на функціональній відповідальності і співробітництві представників окремих відділів, деканів, завідуючих кафедр, викладачів і студентів. Інтернаціоналізаційний комітет є дорадчим органом проректора з навчальної роботи і відповідно до свого мандату має бути задіяним до розробки і втілення стратегічного плану інтернаціоналізації, формування відповідної адміністративної політики і забезпечення комунікації між департаментами і факультетами. До комітету входять проректор з навчальної роботи, проректор з питань студентської підтримки, проректор з досліджень та міжнародного розвитку, координатор з міжнародних зв'язків, декани. Голова комітету призначається проректором з навчальної роботи.

Міжнародний офіс Університету Брока сприяє міжнародному навчанню і розвитку викладачів, персоналу, студентів, відповідальний за менеджмент програм та угод обмінів, адміністрування фонду підтримки міжнародних курсів. Офіс дипломних досліджень створений для студентів випускних курсів, викладачів, персоналу університету.

Відділ розвитку міжнародного ринку відповідає за організацію набору студентів в інших країнах, надання послуг у вивченні англійської як другої мови, організацію міжнародного тестування на ступінь володіння англійською, налагоджує зв'язки з міжнародними вищими школами, відвідує цільові ярмарки освітніх послуг, через освітні агентства і їх представників здійснює набір студентів-іноземців.

Відділ спільних заходів і співпраці тісно співпрацює з деканами і керівниками щодо розвитку програм 2+2 (навчання 2 роки вдома і 2 роки за кордоном) з міжнародними інституціями-партнерами.

Офіс міжнародних послуг забезпечує широкий ряд послуг для студентів, включаючи консультації іноземних студентів, адміністрування програм обмінів, послуги роботи і навчання за кордоном, відповідає за міжнародний освітній розвиток у кампусі, виховання чутливості до світових проблем інтеркультурної гармонії через спікерську підтримку, серії фільмів, ярмарки, підтримку біженців та іншу кампусову діяльність.

Організаційні стратегії інтернаціоналізації спрямовані на підвищення конкурентоспроможності університетів через використання внутрішніх можливостей і повноважень, розробку нових технологій управління інтернаціоналізаційними процесами в межах окремих інституцій.

Так, в Університеті гори святого Вінсента активно використовуються погоджувальні дії деканів та спеціалістів навчальних відділень з викладачами під час їх працевлаштування щодо інтернаціоналізованого характеру майбутньої професійної діяльності [10].

Стратегічним завданням Університету острова принца Едварда є формування інтернаціоналізованого кампусу, діяльність якого дозволить оптимізувати інтернаціоналізаційні процеси. Факультет сучасних мов запроваджує нові підходи у вивченні мов через програми обмінів. Крім того, в університеті пропонується спеціальність «Міжнародна освіта», опанування якою передбачає стажування у країнах, що розвиваються [9].

Відділ міжнародних справ у тісній співпраці з навчальним центром Університету Вікторії пропонує п'ятиденний методичний семінар з проблем інтернаціоналізації, спрямований на надання методичної допомоги викладачам в удосконаленні навчальних програм у контексті збагачення змісту міжнародним, міжкультурним або глобальним виміром. Так, у травні 2005 р. в межах роботи семінару було удосконалено навчальні програми з мікроекономіки, сексуальності людини, кількісного та якісного аналізу, закону цивільних правопорушень, вступу до всесвітньої історії мистецтва [7].

Загалом такі дії відповідають ідеям кваліфікованої міграції і отримання прибутку, призводять до удосконалення системи управління закладами, подальшого розвитку інтернаціоналізаційних процесів. Насамперед варто відзначити впливовість організаційних змін на появу нових форм інтернаціоналізації (акції і фонди підтримки, ярмарки освітніх послуг, інтернаціоналізація кампусу). Наприклад, з метою підвищення статусу Університету гори святого Вінсента міжнародній арені і залучення талановитої молоді з інших країн здійснюється розробка і запровадження стипендіальних і грантових програми, в рамках політики підтримки зарубіжних студентів відповідними службами університету запроваджено спеціальні семінари [10].

Програмні стратегії спрямовані на розробку інституційних (в межах окремих університетів) оригінальних програм навчання за кордоном, програм освітнього обміну. Прикладами таких програм у вказаних вище університетах є: «The Education Abroad», «Global Education», «Summer Abroad», «Brock Abroad», «Wuhan University Summer», «Experience Plus», «International Exchange», «Study Abroad», «Exchange and International Study», «Summer Exchange», «Western International Exchange Program», «Master of Legal Studies Program», «Areas of Concentration», «Summer at the University of Tours», «Centre for Asia-Pacific Initiatives International Internship Program» [4; 6; 7; 8; 9; 10].

Таблиця 3

Суб'єкти інтернаціоналізації вищої освіти на університетському рівні

Університет	Міжнародний підрозділ	Форми інтернаціоналізації	Засоби реалізації інтернаціоналізації
1	2	3	4
Університет Альберти	Міжнародний офіс	Інтернаціоналізація навчальних планів, студентська мобільність, міжнародна співпраця.	Нові академічні програми з глобальними перспективами, фінансова підтримка міжнародної освіти, координація програм навчання та досліджень за кордоном, орієнтація іноземних студентів, залучення до міжнародних ініціатив (створення міжнародного, енергійного навчального та дослідницького оточення), розширення послуг для іноземних студентів.
Університет Вікторії	Офіс міжнародних справ	Студентська та викладацька мобільність, інтернаціоналізація навчальних планів, дослідницька діяльність (проекти розвитку), мовні курси.	Стратегічне планування інтернаціоналізації, розвиток міжнародних досліджень та мобільності науковців, підтримка викладачів у створенні тіснішого зв'язку між міжнародними дослідженнями і викладанням, пропозиції здобувати частину освіти за кордоном, студентська підтримка, збільшення міжнародної присутності.
Університет острова принца Едварда	Офіс міжнародного розвитку (Комітет з інтернаціоналізації)	Студентська та викладацька мобільність, інтернаціоналізація навчальних планів, вивчення іноземних мов.	Розробка нових курсів і програм, присвячених міжнародним питанням; більш широка діяльність щодо наповнення курсів міжнародною перспективою згідно з навчальними планами, використання міжнародного досвіду, забезпечення міжнародних проектів розвитку, стратегічне планування інтернаціоналізації.
Університет гори Святого Вінсента	Міжнародний офіс	Студентська мобільність, дистанційні програми, інтернаціоналізація навчальних планів, міжнародне співробітництво.	Розробка стратегії інтернаціоналізації, розвиток міжнародних проектів і викладацької діяльності, збільшення кількості програм обмінів і мобільності, закріплення міжнародної репутації, підтримка викладачів щодо залучення до міжнародних досліджень.
Університет Брока	Вся університетська структура	Інтернаціоналізація навчальних планів, студентська та викладацька мобільність, міжнародна співпраця.	Розробка механізмів інтернаціоналізації навчальних планів, підтримка курсів з новим інтернаціональним змістом, розробка програм обмінів та навчання за кордоном, залучення іноземних студентів та науковців, розвиток міжнародного співробітництва та спільних проектів.
Університет Західного Онтаріо	Віце-президент університету, офіс наукових і міжнародних зв'язків	Інтернаціоналізація навчальних планів, міжнародна співпраця і дослідження, академічна мобільність.	Внутрішня фінансова підтримка міжнародних ініціатив, програма трирічної підтримки наукових журналів з міжнародної тематики, підтримка візитерів-науковців, розвиток спільних міжнародних проектів, інтернаціоналізація викладання, навчання та студентського досвіду.

Заслуговує на увагу впроваджена в Університеті Альберти програма інтеркультурної підготовки викладачів і студентів, яка через залучення зарубіжних фахівців реалізується засобами використання конференцій, симпозіумів, лекцій та семінарів, сконцентрованих на проблемах інтернаціоналізації освіти. Активно представлені в інтернаціоналізаційному полі цього ВНЗ програми здобуття освіти за кордоном, програми студентської і викладацької мобільності [6]. Подібні програми активно використовуються в досвіді Університету гори святого Вінсента, зокрема, розроблено програму семінарів для викладачів з проблем інтернаціоналізації, програми наукової мобільності [10].

В межах програмних стратегій Університету Брока створено реєстр звітності програм міжнародного обміну, програм навчання за кордоном [4].

Академічні стратегії спрямовані на реалізацію інтернаціоналізаційних завдань в межах навчального процесу. Об'єктами таких стратегій є зміст освіти та основні механізми його інтернаціоналізації (табл. 3).

Складено автором на основі автентичних джерел [4; 6; 7; 8; 9; 10].

Академічні стратегії університетів Канади є вагомим, найвпливовішим засобом інтернаціоналізації освіти і відповідають загальнонаціональним тенденціям інтернаціоналізації країни. Наприклад, збагачення академічних програм міжнародним виміром в Університеті Брока відбувається через впровадження курсів з новим інтернаціональним змістом і надання можливості вивчати такі курси кожному [4]. Високим пріоритетом інтернаціоналізаційної стратегії Університету Альберти є розробка навчальних курсів за участю іноземних партнерів і з використанням нових технологій. Такий підхід дає змогу суттєво збагатити досвід учасників навчального процесу, вдосконалити зміст освіти відповідно до новітніх світових підходів [6]. Оптимізація інтернаціоналізаційних процесів в Університеті Гори святого Вінсента відбувається через залучення зарубіжних студентів до збагачення міжнародним змістом навчальних планів та академічних програм, застосування «концепції вдосконалення курикулуму» через введення міжнародних додаткових дисциплін до навчальних планів [10].

Як бачимо, ефективність інституційних стратегій інтернаціоналізації канадських університетів залежить від їх комплексного характеру, введення до їх змісту зовнішніх і внутрішніх компонентів, що дозволяє найбільш повно реалізувати пріоритетні завдання інтернаціоналізації освіти.

На основі комплексного аналізу основних напрямів інституційних стратегій інтернаціоналізації освіти доведено, що їх основними суб'єктами є університети, специфічні організаційні підрозділи університетів, викладачі та студенти, що пояснюється специфікою організаційної структури канадської системи вищої освіти Канади.

Академічні внутрішні стратегії інтернаціоналізації є базовим інституційним пріоритетом університетів Канади, що зумовлює необхідність їх подальшого вивчення, насамперед у контексті інтернаціоналізації курикулуму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. AUCC: Canadian university engagement in international development cooperation. – May 2007 [Electronic resource]. – URL: http: // www.aucc.ca/ _pdf/ english /publications / international_development_2007_e.pdf
2. AUCC: Knowledge exports by Canadian universities. – August 2007 [Electronic resource]. – URL: http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/05/knowledge-exports-2007.pdf
3. Bond Sheryl and Lemassen Jean–Pierre. A new world of knowledge: Canadian Universities and Globalization. / Sheryl Bond and Jean–Pierre Lemassen. // Ottawa. – 1999. – P. 299
4. Brock University strategic internationalization plan 2006 – 2010. Updated 12 February 2007 [Electronic resource]. – URL: http://www.brocku.ca/brockinternational/SIPFinalVersionFeb121.pdf
5. Council of Ministers of Education, Canada [Electronic resource]. – URL: www.cmec.ca/
6. University of Alberta International Four-Year Strategic Business Plan 2002/2003 to 2005/2006 [Electronic resource]. – URL: http://www.uofaweb.ualberta.ca/uastatistics/pdfs/update_uplan_2003.pdf
7. University of Victoria. Office of International Affairs, Office of the Vice-President Academic and Provost // Making a World of Difference. – A Strategic Plan for Furthering Internationalization at the University of Victoria. – April 2006 [Electronic resource]. – URL: http://oia.uvic.ca/assets/ documents/ OIAStrategic_Plan.pdf

8. University of Western Ontario – Strategic Plan for Internationalization, 2009 –2012 DRAFT (4 March 2009) [Electronic resource]. – URL: http: / www.uwo.ca /research/docs / VPR&I /StrategicPlanIntnlMarch_2009.pdf
9. UPEI Internationalization Committee. Internationalization at the University of Prince Edward Island: Goals and Strategic Directions in Alignment with the Academic Plan // A Complementary Document to the Academic Plan, With Shared Embedded Themes. – November 2005. [Electronic resource]. – URL: http: / www.upei.ca /internationalization /files/internationalization /International % 20Strategy% 202008–2009.pdf
10. Whalen Michael. A Strategy for Internationalization at MSVU // draft, Revised September 2005. – p. 26 [Electronic resource]. – URL: http: // www.msvu.ca / avpinternational / MSVUInternationalizationPlan.pdf

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 371 (477.84)

О. С. БОДНАР

ПЛАНУВАННЯ АНАЛІТИКО-ЕКСПЕРТНИХ ПРОЦЕДУР У ШКІЛЬНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

Розглянуто сучасні наукові погляди на планування як функцію управління освітою та технологією. З'ясовано сутність понять «планування» і ««процедури». Проаналізовано структуру процедур, їх специфіку та класифікації. Сформульовано дефініції «аналітико-експертна діяльність та «аналітико-експертні процедури» у контексті управління загальноосвітнім навчальним закладом. Описано технологію планування аналітико-експертних процедур у сфері шкільного менеджменту у вигляді відповідного алгоритму і розкрито зміст кожного етапу. Подано приклад циклограми аналітико-експертних досліджень на поточний місяць.

Ключові слова: *планування, процедури, аналітико-експертні процедури.*

О. С. БОДНАР

ПЛАНИРОВАНИЕ АНАЛИТИКО-ЭКСПЕРТНЫХ ПРОЦЕДУР В ШКОЛЬНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

Рассмотрены современные научные взгляды на планирование как функцию управления образованием и технологию. Выяснено сущность понятий «планирование» и «процедуры». Проанализированы структуры процедур, их специфика и классификации. Сформулированы дефиниции «аналитико-экспертная деятельность» и «аналитико-экспертные процедуры» в контексте управления общеобразовательным учебным заведением. Описана технология планирования аналитико-экспертных процедур в сфере школьного менеджмента в виде соответствующего алгоритма и раскрыто содержание каждого этапа. Показан пример циклограммы аналитико-экспертных исследований на текущий месяц.

Ключевые слова*: планирование, процедуры, аналитико-экспертные процедуры.*

O. S. BODNAR

PLANNING OF EXPERT AND ANALYTICAL PROCEDURES IN THE SCHOOL MANAGEMENT

The article deals with the modern scientific view on planning as a function of education management and technology. The essence of the concepts «planning» and «procedures», the structure of procedures, their pecularities and classification are analyzed. The concept «analytical and expert activities, «expert and analytical procedures» in the management of secondary school are formulated. The planning technology of the expert and analytical procedures in the field of school management in the form of the corresponding algorithm is described and the content of each stage is presented. An example of sequence diagram of analytical and expert studies on the current month is proposed.

Keywords*: planning, procedures, analytical and expert procedure.*

Планування вважається пріоритетною функцією в управлінні школою, адже від його якості залежить вся освітня діяльність навчального закладу. Важливим сегментом цієї функції є планування аналітико-експертних процедур, яке спрямоване на моделювання шляху досягнення мети контрольно-оцінювальних дій адміністрації загальноосвітньої школи. Актуальність дослідження цієї проблеми обумовлена такими факторами: широким використанням аналітико-експертних технологій в оцінюванні педагогічних об'єктів школи;

високим рівнем технологізації управлінського процесу; залежністю ефективності рішень від чіткості і послідовності здійснення аналітико-експертної діяльності у навчальному закладі.

Планування аналітико-експертними процесами в освітньому менеджменті переважно досліджене. Зокрема, розроблено технології у сфері планування таких діяльностей: аналітичної (В. І. Бондар [4], Ю. К. Конаржевський [12]); експертної (А. М. Єрмола [10], І. П. Підласий [17], Ю. М. Швалб [20], Д. А. Іванов [11]); моніторингової (Г. В. Єльникова [9], Т. О. Лукіна [13]), інноваційної (Л. М. Ващенко [5], Л. І. Даниленко [15]); діагностичної (В. П. Підласий [17], В. П. Беспалько [2]); прогностичної (Б.С. Гершунський [6]); контрольно-оцінювальної (В. М. Маслов [14], М. І. Сметанський [1]).

Однак практика управління навчальними закладами і надалі ставить нові виклики щодо розробки та теоретичного обґрунтування технологій планування аналітико-експертної діяльності, зокрема їх процедур, оскільки вони є головними інструментами внутрішкільного контролю.

Мета статті – на основі аналізу функції планування в освітньому менеджменті описати зміст його технологічних етапів.

Планування – це заздалегідь передбачуваний порядок, послідовність здійснення певної програми чи змісту діяльності; його вважають початковою функцією управління [7, с. 684]. Найчастіше планування розглядають як функцію управління і технологію підготовки планів роботи.

Є. М. Павлютенков розглядає суперечності у функції планування між: вимогами комплексного підходу і необхідності конкретизації цілей, необхідністю взаємозв'язку між елементами плану і поетапним рішенням практичних задач, необхідністю раціонального розподілу в часі та можливістю такого розподілу в конкретних умовах школи [16, с. 11].

Управлінську діяльність планують за процесами, цілями, об'єктами, напрямками діяльності, функціями управління, колективами [10, с. 19].

Планування містить процедури і може бути спрямоване на структуризацію процедур. Процедура – це встановлення порядку дій при проведенні певних операцій чи науково-практичної діяльності [18, с. 160]; визначена послідовність пізнавальних і організаційних заходів при застосуванні вибраного методу до якогось складного об'єкта дослідження [8, с. 73]. Аналогами процедур вважають форми [11, с. 311], інструментарій експертного оцінювання (рецензування, інтерв'ювання, анкетування) [12, с. 157], алгоритми [3]. Л. І. Даниленко класифікує процедури в експертизі інновацій на організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні [15, с. 41].

Структура процедур аналітичної та експертної діяльностей досліджена в багатьох роботах. Ю. К. Конаржевський у процедурах педагогічного аналізу встановлює такі етапи: опис структури об'єкта аналізу; виявлення причин появи і розвитку предмета; опис умов, які зробили ці причини дієвими; узагальнення [12, с. 64]. З точки зору В. І. Бондара, повний цикл процедур педагогічного аналізу включає наступні ланки: конкретизація мети; вибір об'єктів; визначення змісту; розробка програми; складання графіка відвідування; підготовка і прийняття управлінських рішень [4, с. 22]. Є. М. Павлютенков процедури аналітичної діяльності описує через такі алгоритмічні кроки: вибір достовірних фактів зі статистичних даних; систематизація відібраних матеріалів, зіставлення з плановими показниками, виявлення тенденцій, аналіз причин недоліків та успіхів [16, с. 34].

В експертній діяльності Д. А. Іванов розрізняє два види процедур: громадсько-державні та у вигляді ділових, організаційно-діяльнісних ігор. Процедури першого типу плануються за етапами: ознайомлення експертів з критеріями, концепцією і програмами; повідомлення керівника закладу про цілі експертизи і можливі результати; збір індивідуальних експертних оцінок; загальна дискусія, формування експертних висновків. Для другого типу передбачено базову схему проектування: замисел – реалізація – рефлексія [11, с. 311–312].

Планування й аналіз у теорії та практиці управління – взаємозалежні процеси. Ю. К. Конаржевський дотримується думки, що аналітичний підхід до планування дає можливість ліквідувати неконкретність, аморфність, формальний характер планів, дозволяє їх зробити дієвими документами [12, с. 13]. Відповідно, планування аналітичної діяльності дає змогу структуризувати її процес, розробити покроковий шлях суб'єктів для досягнення цілей.

Результатом планування є план – документ, який містить конкретний зміст управлінської діяльності, спрямований на досягнення запрограмованого результату [10, с. 19].

Отже, теоретична складова функції планування в освітньому менеджменті розроблена: сформовано понятійно-категоріальний апарат, визначено класифікації, розвинуто принципи планування, досліджено закономірності, описано технології процесу планування, визначено методику планування різних освітніх діяльностей, окреслено форми, запропоновано класифікацію планів. У плануванні процедур визначають етапи, кроки, ланки, алгоритми, дії. У педагогіці й освітньому менеджменті процедури аналітичної та експертної діяльностей розглядаються окремо, хоча практика управління доводить їх необхідну інтеграцію. Тому і надалі залишається актуальною проблема дослідження технології планування аналітико-експертних процедур, зокрема, на рівні загальноосвітнього навчального закладу.

Завдяки інтенсивному впровадженню управлінських технологій контролю, серед яких значне місце відводиться педагогічному аналізу та освітній експертизі, шкільний менеджмент активно розвивається.

Аналітико-експертна діяльність (АЕД), на нашу думку, може розглядатись як процес моделювання та організації науково обґрунтованих і практично орієнтованих аналітико-експертних досліджень, спрямованих на пізнання, аналіз, професійно компетентну, вичерпну експертну оцінку простих та складних педагогічних об’єктів і процесів у загальноосвітньому навчальному закладі. Аналітико-експертні процедури трактуємо як запрограмовані, регламентовані, цілеспрямовані управлінські дії керівника щодо впорядкування та алгоритмізації аналітико-експертної діяльності.

Планування аналітико-експертних процедур є трудомісткою працею. Апробуючи декілька разів технологічні кроки і щоразу при цьому вносячи корективи у процедури, керівник навчального закладу набуває певного досвіду, а планування стає все більше алгоритмізованим процесом. Структура і змістова наповненість планування аналітико-експертних процедур залежить від складності об’єкта дослідження та цілей, які ставить керівник.

Планування не тільки передбачає послідовність етапів, опис окремих станів, дій, а, насамперед – рівномірний розподіл процесу АЕД, збереження стабілізуючих організаційних факторів її ефективності, оновлення системи, включення засобів удосконалення, вивільнення резервів з метою оптимізації моральних, інтелектуальних, матеріальних, фінансових затрат або навпаки – залучення додаткових ресурсів для отримання максимально об’єктивного результату аналізу та оцінки за мінімальний час. Формами планування управління АЕД можуть бути програми, плани, циклограми, покрокові алгоритми, опис операцій і дій, дорожні технологічної карти.

Одним з найпопулярніших методів формалізації планування АЕД є циклограми. У табл. 1 подано приклад циклограми аналітико-експертних досліджень на один місяць.

Директор навчального закладу, спираючись на власний досвід, може моделювати нестандартну структуру циклограм, однак суть в них залишається одна – опис структури певного типу діяльності.

Для забезпечення цілісності та організаційної єдності АЕД у навчальному закладі керівник повинен навчитись моделювати її за відповідними етапами. Прикладами таких етапів є: нормативно-установчий, постановки аналітико-експертної задачі, психолого-корекційний, діяльнісно-технологічний, узагальнюючо-корекційний, прогностично-регулюючий.

1. Нормативно-установчий етап. Завдання керівника на цьому етапі – забезпечити організацію аналітико-експертних процедур у рамках нормативно-правового поля. Для цього керівнику варто розробити певні нормативні акти, які регулювали би процес АЕД. До таких локальних нормативних документів можна віднести: положення про внутрішкільний контроль, положення про організацію та зміст аналітико-експертної діяльності у закладі, положення про сертифікацію внутрішкільного експерта-аналітика, положення про внутрішкільну аналітико-експертну інформацію, положення про портфоліо педагога, положення про громадських та дорадчих експертів тощо.

Таблиця 1

Приклад циклограми аналітико-експертних досліджень (на вересень)

Об'єкт контролю	Предмет аналітико-експертного дослідження	Технології досліджень	Методи та інструменти дослідження	Форма узагальнення	Сфера прийняття управлінських рішень
Облік учнів. Формування мережі класів. Контроль за всеобучем.	Охоплення учнів навчанням в радіусі мікрорайону школи. Доцільність комплектування класів та визначення профілів. Вивчення рівня комфортності учнів у класах та задоволеності роботою класних керівників.	Експрес-аналіз. Експрес-експертиза.	Перевірка книги обліку учнів. Опитування учнів. Анкетування батьків. Бесіди з класними керівниками.	Інформація для оперативної наради, батьківських зборів.	Комплектація класів та їх закріплення за навчальними кабінетами. Внесення коректив у річний план роботи.
Працевлаштування випускників 9 і 10 класів.	Відповідність виявленої обдарованості дітей і вибраного профілю навчання. Ефективність впливу профорієнтаційної роботи у закладі на вибір професій.	Аналіз.	Збір інформації за документальними даними.	Довідки. Банк даних про випускників. Анкети для випускника. Діаграми.	Допомога у працевлаштуванні. Визначення випускників, які будуть залучені до профорієнтаційної роботи.
Превентивні заходи щодо відвідування учнів.	Формування мотивації до навчання. Визначення ефективності заходів контролю за відвідуванням. Прогнозування засобів співпраці з батьками.	Експрес-експертиза.	Опитування учнів. Діагностика причин пропущення уроків.	Аналітичні висновки для рішення педагогічної ради.	Розробка системи контролю за відвідуванням учнів.
Адаптація учнів першого, п'ятого класів та новоприбулих учнів.	Оцінка результативності заходів з налагодження адаптації учнів, проведених попереднього навчального року. Діагностика рівня задоволеності класними керівниками. Визначення рівня комфортності новоприбулих учнів. Аналіз проблем у забезпеченні сприятливого мікроклімату в класах.	Комплексне аналітико-експертне дослідження.	Експертна оцінка статусної структури колективу. Анкетування новоприбулих учнів. Опитування першокласників та п'ятикласників. Опитування батьків. Діагностика та облік проблем.	Експертні висновки про рівень адаптації учнів. Розробка критеріїв адаптації учнів.	Заходи щодо адаптації учнів. Рекомендації психолога. Рекомендації для батьків.
Дотримання держаних стандартів у календарних планах учителів.	Дотримання методичних рекомендацій. Оптимізація навчального матеріалу. Оптимальний розподіл контрольних робіт. Передбачення повторення матеріалу.	Експрес-аналіз. Експертне консультування.	Вивчення документації. Співбесіда з педагогами. Діагностична таблиця.	Циклограма контрольних робіт.	Науково-методичний супровід виконання державних стандартів освіти.

Перед початком аналітико-експертного дослідження керівник не тільки окреслює об'єкт, а передусім вивчає нормативно-правовий супровід функціонування цього об'єкта. Важливим моментом цього етапу є розробка алгоритмів аналітико-експертних досліджень, визначення прав та обов'язків експертів, встановлення вимог до аналітико-експертної інформації, обговорення організаційних моментів (вибір кур'єрів, надання приміщень для роботи експертів, визначення засобів матеріально-технічного забезпечення).

2. Етап постановки аналітико-експертної задачі. Правильне формулювання завдання є обов'язковою передумовою досягнення цілей аналітико-експертного дослідження. Важливими критеріями адекватності задачі є її відповідність меті та врахування реальних можливостей

експертів-аналітиків школи. Тому, як правило, задача повинна містити комплекс питань, на які будуть шукатись відповіді, та постановку проблем, що будуть предметом аналізу та оцінки. Задачу формує і формулює керівник закладу, враховуючи при цьому такі фактори, які є найбільш важливими для прийняття рішень. Для доповнення та уточнення задачі можуть запрошуватись експерти-аналітики школи. Важливо, щоб задача була зрозуміла і керівнику, і членам аналітико-експертної групи.

Оскільки АЕД закладу багатогранна і багаторазова, не варто ставити громіздкі задачі. Інколи їх можна розв'язати за допомогою вже наявної інформації. Для розв'язання аналітико-експертної задачі важливими є такі компетенції експертів: знання аналітико-експертних методів; уміння робити ґрунтовний аналіз, давати вичерпну експертну оцінку педагогічним об'єктам; виявляти тенденції у розвитку об'єкта; прогнозувати вплив соціально-психологічних факторів та виробляти заходи для зміни стану об'єкта.

Для розв'язку кожної задачі можна укласти відповідний алгоритм. Наприклад, для задачі на отримання об'єктивної інформації про рівень залишкових знань учнів з окремих предметів алгоритм її розв'язання буде наступним:

1. Формулювання цілей дослідження.
2. Затвердження однакової структури діагностичних робіт відповідно до рівнів навчальних досягнень учнів.
3. Виділення змістового домену та його основних концептів, на які буде орієнтуватись педагогічна діагностика.
4. Розробка діагностичних контрольних робіт.
5. Експертиза змісту та структури діагностичних робіт.
6. Інструктаж з учителями, які будуть проводити діагностичні роботи.
7. Інструктаж та підготовка учнів до діагностичних робіт.
8. Дотримання однакових умов проведення у класах.
9. Проведення пробних діагностичних робіт у сьомих-одинадцятих класах.
10. Уточнення діагностичних завдань на основі результатів пробного діагностування.
11. Проведення контрольного діагностування.
12. Обробка та аналіз результатів.
13. Обговорення результатів діагностичного дослідження адміністрацією школи та групою експертів-аналітиків.
14. Укладання узагальнюючих таблиць за результатами контрольних робіт.
15. Проведення бесід з учнями та вчителями для підтвердження достовірності результатів та, при необхідності, внесення корективів.
16. Оприлюднення результатів діагностики перед учнями, педагогами, батьками.
17. Перегляд календарних планів та акцентування навчальних тем, на які необхідно зробити наголос учителеві.

3. Психолого-корекційний етап. Метою цього етапу є психологічне налаштування педагогічного колективу, експертів-аналітиків на співпрацю та вироблення у суб'єктів колективного позитивно-підтримуючого ставлення до об'єктів АЕД. Зрозуміло, що будь-які процедури, пов'язані з аналізом та оцінкою педагогічної діяльності вчителя, викликають у нього супротив. Психологічний дискомфорт у людини, як правило, виникає від незнання та нерозуміння обставин, в яких їй доведеться діяти. Реалізація цього етапу великою мірою залежить також від психологічних установок керівника, його комунікативних компетенцій, розвитку емоційного інтелекту, вміння адаптувати стилі поведінки та силу психологічного впливу на людей. Тому необхідно розробити алгоритм заходів психологічного налаштування, які сприятимуть утвердженню внутрішнього переконання вчителя у тому, що аналітико-експертні процедури здійснюються для підвищення ефективності його педагогічної діяльності. Такими заходами можуть бути наступні:

- Нарада експертів-аналітиків. Оприлюднення цілей, задач та методики здійснення аналітико-експертних процедур. Ознайомлення з технологічними аспектами аналітико-експертного дослідження. Обговорення прав та обов'язків експертів та респондентів. Налаштування експертів на позитивно-підтримуюче ставлення до вчителів, діяльність яких буде вивчатись.

• Ознайомлення експертів-аналітиків з основними принципами та правилами здійснення аналітико-експертного дослідження (наприклад, встановлення таких принципів: неупередженості, права вчителя на самооцінку, позитивного налаштування експертів-аналітиків, етичності процедур, врахування практичного досвіду вчителя тощо).

• Обговорення форм, методів та засобів дослідження. Вивчення пропозицій експертів щодо коректності засобів отримання інформації.

• Індивідуальні бесіди з вчителями. Налаштування їх на позитивне ставлення та співпрацю з експертами-аналітиками. Експрес-тренінги щодо моделювання процедури самооцінки окремих педагогічних об'єктів.

• Розробка інструкцій для експертів-аналітиків, які будуть проводити вимірювальні процедури.

• Ознайомлення вчителів з їхніми правами та обов'язками, можливостями апеляції аналітичних оцінок та експертних висновків. Передбачення механізмів апеляції в разі незгоди з висновками експертів-аналітиків.

• Зустріч з учнями та позитивне налаштування їх ефективну на роботу з експертами-аналітиками. Ознайомлення з методами отримання інформації та її використання.

4. Діяльнісно-технологічний етап передбачає планування основних технологічних кроків, спрямованих на збирання інформації, серед яких: аналіз функціонування педагогічних об'єктів (наприклад, розкладу занять гуртків, їх систематичність та ефективність проведення); вибір одиниць вимірювання (5-, 20-, 100-бальної шкали оцінювання); діагностування рівня розвитку, якості педагогічних об'єктів через анкетування, тестування, опитування тощо; формалізація отриманих показників (аналіз результатів анкетування, отримання кількісних оцінок та виведення підсумкових); укладання узагальнюючих таблиць для порівняння діагностичних даних (таблиці щодо результатів анкетування); узгодження колективних експертних оцінок (формування експертних висновків про позитивні тенденції розвитку педагогічних об'єктів та відхилення).

5. Узагальнюючо-корекційний етап. Планування цього етапу є найскладнішим процесом для керівника, оскільки тут необхідно застосувати весь арсенал науково обгрунтованих методів: абстрагування, сходження від конкретного до абстрактного, моделювання, дедукцію, індукцію, систематизацію, колективну експертну оцінку. Експертам може бути запропонований такий алгоритм узагальнення інформації: збір самооцінок вчителів щодо своєї педагогічної діяльності; індивідуальна бесіда з кожним вчителем про виявлені позитивні та негативні показники діяльності; зіставлення результатів самооцінок з експертними оцінками; обговорення та аргументування остаточних експертних висновків (обираються лише такі оцінки, з якими згодні експерти і кожен вчитель); встановлення суперечливих оцінок та оціночних суджень; формування списку виявлених відхилень та їх сортування за важливістю впливу на навчально-виховний процес; прийняття остаточних експертних висновків стосовно стану педагогічного об'єкта з кількісними та якісними оцінками; розробка заходів щодо подолання відхилень у навчально-виховному процесі.

6. Прогностично-регулюючий етап. Для планування доцільних дій при побудові прогностичного розвитку педагогічного об'єкта керівнику загальноосвітнього навчального закладу важливо самому оволодіти технологією прогнозування. Орієнтовно алгоритм цього етапу може включати: проміжні діагностичні процедури щодо можливих повторень виявлених відхилень (повторні окремі спостереження, анкетування, опитування для об'єктів, в яких були виявлені найбільш системні розходження), моделювання наближеного варіанта нормативного та пошукового прогнозів; реалізація намічених заходів щодо анулювання найбільш складних відхилень, посилення уваги до цих об'єктів та відповідних суб'єктів (наприклад, допомога вчителю в організації предметного гуртка); стимулювання вчителів, в яких виявлені під час контрольно-оцінювальної діяльності позитивні оцінки та прогресивний педагогічний досвід; визначення кінцевого терміну, в якому питання реалізації прогнозу розвитку об'єкта буде на контролі; оцінка роботи експертів-аналітиків; обговорення прорахунків та позитивних результатів; врахування здобутого досвіду оцінювання педагогічного об'єкта у плануванні навчально-виховного процесу.

АЕД в загальноосвітньому навчальному закладі складна за своєю суттю і структурою. Оскільки ні керівник, ні вчителі не отримують у ВНЗ відповідних компетенцій для її здійснення, то основне навантаження щодо організації цієї діяльності лежить на директорові школи. Відтак керівник повинен сам освоїти ази аналітики та експертизи і навчитись планувати свою АЕД відповідно до специфіки оцінок педагогічних об'єктів. Отже, плануючи аналітико-експертні процедури за етапами, важливо осмислити структуру об'єкта оцінювання, його змістове наповнення і перспективи розвитку, передбачити необхідні компетенції експертів-аналітиків.

Подальших досліджень потребують розробка критеріїв ефективності планування аналітико-експертних процедур, розвиток інструментарію оцінювання на кожному етапі, пошук нових форм його представлення через інформаційно-комунікативні технології та вивчення нових шляхів алгоритмізації АЕД.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов.– Вінниця: Книга-Вега, 2002. – 320 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Боднар О. С. Процедури та алгоритми експертного оцінювання // [Електронний ресурс] Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua.
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процессом навчання в школі / В.І. Бондар – К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
5. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія / Л. М. Ващенко. – К.: ВО «Тираж», 2005. – 380 с.
6. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1974. – 186 с.
7. Енциклопедія освіти /гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Экспертные оценки в социологических исследованиях / С. Б. Крымский, Б. Б. Жилин, В. И. Паниотто и др.; отв. ред. С. Б. Крымский. – К.: Наукова думка, 1990. – 320 с.
9. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльникова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
10. Єрмола А. М. Технологія планування управлінської діяльності в освіті (річний управлінський цикл): наук.-метод. посібник / А. М. Єрмола, О. Р. Суджик. – Харків: Курсор, 2004. – 251 с.
11. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
12. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школою / Ю. А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
13. Лукіна Т. О. Державне управління якістю середньої освіти в Україні: монографія / Т. О. Лукіна. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
14. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посібник. – Тернопіль: Астон, 2007. – 134 с.
15. Науково-організаційні основи експертизи інноваційної діяльності в регіоні: наук.-метод. посібник / Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук, О.І . Зайченко та ін.; за ред. Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 2006. – 196 с.
16. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Харків: Вид. група «Основа», 2011. – 320 с.
17. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посібник / І. П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 339 с.
18. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
19. Соловьев В. П. Методологические и информационно-технологические аспекты экспертного оценивания в сфере научно-технической деятельности / В. П. Соловьев, О. И. Ткаченко // Наука і наукознавство. – 1994. – № 1–2. – С. 156–166.
20. Шваб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Шваб. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.

УДК 37:78-054

М. В. ВОВК

ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛІ КОЛЕКТИВНОГО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА

Розкривається проблема творчої музичної діяльності на матеріалі колективного інструментального виконавства, яка вже на початковому етапі навчання закладає міцну основу музичного розвитку всіх учнів, сприяє більш свідомому сприйманню навчального матеріалу, реалізує теоретичні знання у практику, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

Ключові слова: *музична діяльність, творчість, самостійність, активність, виконавство, здібності.*

М. В. ВОВК

ПРОБЛЕМА УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ

Представлена проблема творческой музыкальной деятельности на материале коллективного инструментального исполнительства, которая уже в начальном этапе обучения закладывает основу музыкального развития всех учащихся, содействует более осознанному восприятию учебного материала, реализовывает теоретические знания в практику, формирует творческую самостоятельность личности младшего школьника.

Ключевые слова: *музыкальная деятельность, творчество, самостоятельность, активность, исполнительство, способности.*

M. V. VOVK

IMPROVEMENT OF MUSICAL ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF COLLECTIVE INSTRUMENTAL PERFORMANCE

The article deals with the problem of the creative musical activity on the materials of the collective instrumental performance which even on the initial education stages forms the strong basis for the musical development of all the pupils and helps understand the learning material more consciously, makes use of the theoretical knowledge into practice, forms creative individuality in the junior schoolchild personality.

Keywords: *musical activity, creativity, individuality, activity, performance, abilities.*

У XXI ст. Україна взяла на озброєння нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на забезпечення та розвиток творчого потенціалу особистості учня, його самореалізацію. З цього погляду українська нація потребує вдосконалення системи музичної освіти й виховання, адже музично-естетичне виховання суттєво впливає на розвиток духовної культури українців.

Мета роботи полягає у розробці теоретичного обґрунтування проблеми музично-виконавської діяльності молодших школярів, визначенні можливостей підвищення ефективності її розвитку на матеріалі колективного музикування, оптимальних умов і доцільних засобів керівництва нею.

Методи дослідження: дослідження педагогічних умов реалізації музичного інструментарію у навчальному процесі школи, розробка науково-обґрунтованої послідовності роботи з елементарними музичними інструментами на уроках мистецтва, аналіз практичних результатів та обґрунтування системного підходу до організації музично-виконавської діяльності молодших школярів.

Проблема музичного виховання і розвитку учнів початкових класів давно привертала увагу засновників музичної освіти Б. Асаф'єва, Б. Яворського та ін. Шляхи стимулювання і активізації навчального процесу вони вбачали у виконавській і творчій діяльності молодших

школярів. Б. Яворський вважав її важливим засобом емоційного і раціонального пізнання, основою, на якій реалізуються творчі здібності дітей.

Музичний розвиток школярів, на думку Б. Асаф'єва, здійснюється через особисту участь у виконавстві. На його переконання, кожна дитина має певні нахили композиторської обдарованості, тому пробудити музичну творчість у молодших школярів – це, насамперед, звернути увагу на те, що вони співають і грають. Ця думка актуальна і для сучасної педагогіки, вона вказує на розвиваюче значення комплексних імпровізацій дітей, що об'єднують їх творчі прояви в різних видах музичної діяльності [1, с. 92].

Питання активізації і вдосконалення музичного розвитку молодших школярів розглядались психологами Г. Орловим, Є. Назайкінським, Г. Кеучхуашвілі. Досліджували їх і педагоги-музиканти Н. Ветлугіна, Е. Бальчітіс, Л. Грабець, З. Жофчак та ін. Більшість вчених, за винятком Н. Ветлугіної, Г. Баренбойма і Е. Бальчітіса, на уроках у школі надають перевагу співу і слуханню музики як основному засобу розвитку ритмічного, методичного, гармонічного слуху, що є головним структурним компонентам музикальності.

Сучасний урок музики в школі не повинен обмежуватися співом і слуханням творів, яке хоч і доступне кожному учневі, все ж має пасивний характер, тому не може бути основним засобом загального музичного розвитку. За справедливим зауваженням Б. Асаф'єва [1, с. 91], творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в безпосередньому прагненні не тільки споглядати чи механічно виконувати заплановане, але й брати активнішу участь у творчому само прояві.

Відомо, що у викладачів хорового співу виникають проблеми, особливо в роботі з молодшими школярами. В цьому віці інтонування голосом часто ускладнюється в результаті певних особливостей дитячої вокальної моторики.

За даними М. Грачової, Є. Алмазової, Н. Орлової, розвиток голосового апарату, його фізіологічне формування завершується в 10–11 років. Крім цього, малий діапазон співочого голосу молодших школярів значно обмежує обсяг вокального репертуару. Через обмеження часу, відведеного на уроки музики, вчитель не в змозі приділити належну увагу нечисто інтонуючим дітям, яких немало в кожному класі. А це може спричинити збайдужіння до уроків музики.

У кожному класі є до 50% учнів, яким важко домогтися чистоти співочої інтонації. Щоб залучити їх до активної роботи на уроці, в основу музичного розвитку варто покласти теорію компенсації музичних здібностей, розроблену Б. Тепловим. Психолог-дослідник виступає проти формального спрощення поняття про музичний слух, який часто зводиться вчителями до виявлення якості відтворення мелодії голосом [9, с. 117].

Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, дитячу жвавість, прагнення до рухливих вправ тощо, відомий композитор К. Орф створив систему музичного розвитку дітей. Її цінність в тому, що вона спрямована на духовне виховання особистості кожної дитини шляхом залучення до активного музикування, враховуючи можливості її творчого розвитку. Педагогічна майстерність, багатий інструментарій, використання ритмічної діяльності як засобу розвитку музичних здібності, уміння імпровізувати і рухатись відповідно до образного змісту музики – дуже важливі компоненти системи К.Орфа, що сприяють формуванню у школярів продуктивної музично-виконавської творчості.

Послідовно ускладнювана система К. Орфа стимулює і розвиває різноманітні творчі прояви молодших школярів. Водночас багато педагогів стверджують, що в ній ігнорується виховання вдумливого вслуховування в музику, ознайомлення учнів з музичною класичною спадщиною різко обмежується творами, доступними їх виконавським можливостям.

Практичне вивчення цього питання дає підстави вважати, що система К. Орфа в гармонійному поєднані зі структурними компонентами уроку музики при спеціально розробленій методиці може бути з успіхом використана в музичному розвитку молодших школярів.

Свідченням цього є створення адекватного чеського варіанта «Шульверка», який розробили В. Пош, О. Павловський і композитор П. Ебен. У цій системі переважають імпровізаційні інструментальні акомпонементи до пісень на ритмічних інструментах, а в 2–3 класах поступово вводяться і мелодичні інструменти для ритмічної і мелодичної імпровізації.

«Орфівський» принцип з деякими змінами наслідує система музичного виховання у Польщі: початкових класах введено різноманітні музичні інструменти, що зробило уроки музики цікавішими.

Ми вважаємо, що популярність системи К. Орфа та споріднених систем в Чехії, Німеччині, Польщі та інших країнах пояснюється тим, що елементарне музикування доступне всім дітям і є захоплюючим видом музичної діяльності. Самостійне музикування на уроках ставить всіх учнів в рівні умови. Гра на інструментах не лише не відкидає співу, а, навпаки, органічно поєднується з ним, що суттєво підвищує значення елементарного музикування.

Звичайно, самостійна музична діяльність молодших школярів є не самоціллю музичного виховання, а дієвим засобом досягнення мети загальної музичної педагогіки – підготовки активного, грамотного слухача музики.

Музичною психологією виявлено, що новий динамічний стереотип найлегше формується в ранні дитячі роки. Н. Ветлугіна довела, що музичні заняття ефективні вже у дошкільному віці. На думку Б. Теплова, музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних нахилів, але вона є результатом розвитку, виховання і навчання. Відмова від активного інструментального виконавства у навчальному процесі молодших школярів створює після дошкільного музичного виховання штучний провал у дитячій музичній практиці, що є невиправданою перервою в розвитку дітей.

Сучасні умови життя висувають перед школою вимоги шукати ефективніші методи музичного виховання і розвитку всіх учнів, фокусуючи їх увагу на високохудожніх творах. Одним із таких засобів є самостійна музична діяльність, яка на матеріалі колективного інструментального виконавства вже на початковому етапі навчання закладає міцні основи музичного розвитку всіх учнів, допомагає більш свідомому сприйманню матеріалу, реалізує теоретичні знання на практиці, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

Тенденція вдосконалення як структури уроку, так і збільшення кількості його складових компонентів (інструментальне виконавство), раціонального співвідношення з іншими видами музичної діяльності повинна допомогти вирішенню складного комплексу навчально-виховних завдань сучасного уроку музики в школі. Його навчальні можливості розширює самостійна музично-практична діяльність, завдяки якій молодші школярі глибше сприймають структурну канву і характер творів.

Слухання музики – важко фіксована діяльність. Активність і усвідомленість сприйнятого виявляється зовнішньо непомітно і пасивно порівняно з іншими видами музичного мистецтва. Дослідження Б. Теплова підтверджують, що сприймання музики слабо виявляється зовнішньо, але водночас є процесом, який вимагає активності дитини і вчителя. Все ж, враховуючи молодший вік, його психологію і реальну моторну діяльність у процесі слухання, а також відсутність наочності, варто зауважити, що при сприйманні музики учні початкових класів утримують слухову увагу на розвитку музичної канви протягом короткого часу, оскільки їх природа вимагає практичної діяльності.

Аналіз сучасних уроків у молодших класах доводить, що навчальний матеріал, який використовується з метою ритмічного виховання, має не творчий, а здебільшого репродуктивний характер. Як наслідок в молодшому шкільному віці, що є найсприятливішим для музичного розвитку, практичні навички школярів – імпровізація, самостійний підбір ритмічного супроводу до пісень, танців, маршів, передача образно-емоційного змісту через виразність рухів і практичне музичне виконавство – не створюють чіткої системи музичного навчання, а в більшості випадків є її окремими компонентами [5, с. 16–17].

Позитивний вплив самостійної музично-практичної діяльності на розвиток школярів пояснюється і тим, що інструментальне виконавство супроводжується внутрішнім приспівуванням, при якому рух голосових зв'язок відтворює ритмічну канву музики і регулюється згідно зі звуковим малюнком, має неабияке значення для дітей з недостатньою слухово-вокальною координацією.

В. Сургаутайте, А. Пілічаускас вважають самостійну музичну діяльність, особливо в молодшому шкільному віці, дійовим засобом педагогічного впливу на учнів, необхідною умовою формування вдумливої, чутливої, здатної до творчої естетичної діяльності особистості.

На думку Д. Кабалевського, сприймання музичних творів ґрунтується на єдності розуму й відчуття і покладене в основу всіх видів та форм залучення дітей до музики-співу, слухання музики, гри на інструментах [6, с. 26–27]. Будь-яка форма спілкування з музикою вчить слухати і водночас вимагає вміння чути її. В експериментальних дослідженнях науковець приділяє увагу всебічному музичному вихованню шляхом залучення школярів до різноманітних видів музичної діяльності. Надаючи великого значення співу в структурі уроку музики, Д. Кабалевський заперечує його як універсальний засіб виховання учнів.

Експериментальне дослідження Л. Дмітрієвої з метою виявлення музичних здібностей школярів підтверджує, що власне гармонійне комбінування в навчальному процесі різних видів музичної діяльності створює можливість залучення на рівних умовах у процесі музикування всіх учнів. Однак, ні вона, ні інші дослідники не вивчали проблему оптимального співвідношення гри та співу, інструментального виконавства і слухання музичних творів як ефективного засобу активізації і розвитку самостійної музичної діяльності.

На думку І. Гадалова, у співвідношенні гри і співу закладено принцип єдності художнього і технічного розвитку школярів. Поступове удосконалення практичного виконавства на такій основі сприяє формуванню музично-слухової уяви, а це позитивно впливає на навчання гри на музичних інструментах та глибину розкриття змісту музичного твору[4, с. 209].

Вчені давно дійшли висновку, що суттєвою умовою успішного розвитку самостійної музичної діяльності є нагромадження молодшими школярами певного музично-практичного досвіду. Результати дослідження свідчать, що незалежно від природних здібностей молодших школярів їх творчість виявляється яскравіше і повніше в добре засвоєних формах співу і музично-ритмічного супроводу.

Особливість самостійних музичних умінь полягає в тому, що тут відбувається поєднання знань з певними діями, безпосередньо пов’язаними зі сприйманням творів. При самостійному аналізі взаємозв’язок знань і умінь здійснюється у два етапи. На першому відбувається нагромадження певних музично-слухових уявлень, на другому – музично-слухові уявлення набувають форми знань. Вміння самостійно оперувати музичними знаннями в теоретичному і практичному плані формується на основі оволодіння способами самостійних умінь, які і визначають рівень сформованості навичок самостійної музичної діяльності [8, с. 168–169].

Першим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є порівняння. В ході порівняння музичних творів треба враховувати логіко-дидактичні вимоги. Вони полягають у тому, що порівнювати можна лише однорідні музичні твори, загальні – тоді, коли молодшим школярам відомі відмінності між ними.

Вміння самостійно порівнювати музичні твори залежать від багатьох факторів: рівня їх складності, усвідомлення спільного і відмінного, гнучкості і різнобічності мислення. Б. Асаф’єв стверджує, що порівняння музичних творів і контрастність їх частин відкривають перед творчою уявою музикантів безмежні можливості.

Наступним елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння визначати головне. Досліджуючи психологію молодших школярів, Л. Божович, Н. Морозова, Д. Ельконін вважали, що вміти виокремлювати суттєве, аналізувати текст музичного твору дітям у цьому віці складно. Їм не властиве абстрактне мислення. Вони мислять конкретними образами, на які спираються в побудові суджень, не вміють розмірковувати в теоретичному плані, оскільки такі судження – складна мислительна діяльність.

Виокремлення головного при формуванні самостійних музичних умінь і навичок спрямовано на раціональніше використання знань у процесі їх практичного застосування, що дуже важливо для музично-творчої діяльності молодших школярів.

Третім елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння узагальнювати музичний матеріал. Дидактична суть узагальнення полягає в тому, що учень знаходить найсуттєвіші ознаки, характеристики, поняття, закони того предмета, який вивчається. Для дітей молодшого шкільного віку ця логічна операція є трохи складною. Проблема полягає не лише в тому, що для її виконання необхідні інтелектуальні вміння аналізувати, порівнювати, визначати головне в музичному матеріалі, а й у тому, що молодші

школярі не володіють достатнім теоретичним і практичним досвідом, який би міг забезпечити цей компонент самостійної діяльності.

В. Паламарчук розрізняє два види узагальнень: емпіричне і теоретичне. Оскільки емпіричне узагальнення є порівнянням зовнішніх ознак, то теоретичне здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. В самостійній музичній діяльності обидва види узагальнень є раціональними, але кожен із них має певну умову використання в залежності від особливостей навчального матеріалу, віку і можливостей учнів. Першим компонентом загального способу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів здійснювати самоконтроль у процесі виконання дій і завдань.

Самоконтроль спочатку виявляється як здатність особистості, тісно пов'язана з пізнавальною і емоційно-вольовою сферою її психологічної діяльності, а також з такими проявами, як самооцінка, самосвідомість, самокритичність та ін. У самостійній музичній діяльності молодших школярів самоконтроль, закріпившись, починає виявлятися в усіх сферах діяльності, стає вагомим здобутком особистості. Якщо коректуюча дія мозку є фізіологічним механізмом самоконтролю, то внутрішня увага і внутрішня мова – його психологічним механізмом. Внутрішня увага в музичній творчості – це засіб самоконтролю за внутрішніми психологічними процесами, внутрішня мова – засіб функціонування знань, мислительних умінь і навичок, необхідних для його здійснення. Внутрішня увага і внутрішня мова є «пусковим механізмом « самоконтролю і «гальмівним механізмом» дії, що дає змогу не лише фіксувати і виправляти помилки в процесі музичної діяльності, а й запобігати їм.

Т. Беркман вказував, що в музичній діяльності велика роль належить слуховому контролю. Його особливість полягає в тому, що в процесі гри на інструменті або співу він пов'язаний не лише з наступною оцінкою того, що досягнуто під час виконання, але й сприяє правильному слуховому уявленню про те, що і як повинно вийти [2, с. 118].

Другим компонентом загального засобу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів планувати виконання музичних завдань. У цьому напрямку працювало багато дослідників. Самостійний аналіз і планування, наголошував М. Скаткін, сприяє розвитку спостережливості молодших школярів, глибокому усвідомленню запропонованого їм завдання, що забезпечує успіх подальшої самостійної роботи.

На тісний взаємозв'язок самопланування і самоконтролю вказує Н. Кувшинов. На його думку, планування самостійного виконання навчальних завдань сприяє покращеному самоконтролю, тому «вчителя повинні звернути увагу на формування в учнів навичок планування» [7, с. 127–128]. В основі самоконтролю і планування закладено збереження послідовності в роботі і співвідношенні окремих її етапів. Самостійне планування сприяє зосередженому виконанню молодшими школярами музичних завдань, економії часу, пошуку шляхів раціональної праці.

Враховуючи важливість самопланування в музичній діяльності, психологію молодшого шкільного віку, неможливість учнів тривалий час концентрувати увагу на навчальних предметах, а також схильність до конкретнішої мислительної діяльності, виявленої у чуттєво-пізнавальній формі, треба по-перше, взяти до уваги знання, вміння і навички, раніше набуті учнями і, по-друге, поступово вчити їх планування теоретичної і практичної діяльності, пояснюючи і аргументуючи послідовність виконання дій і операцій [3, с. 29]. Все це сприяє розвиткові навичок планування, коректування, вдосконалення якості складання планів.

Використання ударно-ритмічних і звуковисотних інструментів як засобів, за допомогою яких у молодших школярів розвиваються інтелектуальні, соціальні способи самостійних дій, при системному підході може позитивно впливати на формування самостійних навичок виконання музичних завдань.

Одна з основних особливостей розвитку самостійної музичної діяльності полягає в тому, що вона повинна здійснюватись на основі певної системи. На кожному її етапі необхідно враховувати: адекватність відтворення школярами при виконанні музично-практичних завдань; інтерес учнів до самостійності роботи всіх видів; самоконтроль за правильністю і послідовністю особистих навчальних дій протягом всього періоду виконання музично-практичних завдань.

Дидактичні фактори запропоновані нами системи самостійної діяльності полягають у послідовності виконання музичних завдань, зумовленій поступовим ускладненням навчального матеріалу.

При формуванні самостійної діяльності необхідно враховувати:

- чіткість уявлення школярами мети і значення музичного завдання, основних шляхів і послідовності їх виконання;
- кваліфікованість індивідуального підходу до учнів, що координує правильність співвідношення між складністю завдань та здібностями дітей;
- досвід самостійного виконання дітьми, набутий на попередніх заняттях;
- якість навичок і рівень підготовки учнів при доборі самостійних музично-практичних завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асафъев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафъев. – Л.: Музыка, 1988. – С. 91–94.
2. Беркман Т. Л. Анализ усвоения музыкальных знаний / Т. Л. Беркман // Усвоение знаний и развитие младших школьников; под ред. Л. В. Занкова. – М. : Просвещение, 1965. – С. 72–118.
3. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах / К. Н. Волков. – М.: Просвещение, 1981. – 198 с.
4. Гадалова І. М. Методика викладання музики в початкових класах / І. М. Гладова. – К.: Інститут системних досліджень, 1994. – 282 с.
5. Глебов О. И. О музыкальных творческих навыках у детей / О. И. Глебов // Музыкальное воспитание в школе. – 1980. – Вып. VI. – С. 16–17.
6. Кабалевський Д. Б. Еще о педагогических оценках на уроках музыки / Д. Б. Кабалевский. –М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
7. Кувшинов Н. И. Формирование самоконтроля в учащихся общеобразовательной школы / Н. И. Кувшинов. – Новосибирск, 1998. – 221 с.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч метод, посібник. / О. Я. Ростовський.– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.. – 398 с.

УДК 376.1

Н. В. БАТРИН

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Висвітлено роль формування позитивної мотивації як важливого фактора ефективного навчання студентів. Проаналізовано структуру мотивів, які забезпечують успішну навчальну діяльність, охарактеризовано рівні навчальної мотивації. Подано результати констатувального експерименту щодо формування навчальної мотивації студентів. Запропоновано шляхи підвищення мотивації навчальної діяльності студентів.

***Ключові слова**: навчальна мотивація, рівні навчальної мотивації, мотиви.*

Н. В. БАТРИН

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Освещена роль формирования позитивной мотивации как важного фактора эффективного обучения студентов. Проанализирована структура мотивов, обеспечивают успешную учебную деятельность, охарактеризованы уровни учебной мотивации. Показаны результаты констатирующего эксперимента по формированию учебной мотивации студентов. Предложены пути повышения мотивации учебной деятельности студентов.

***Ключевые слова**: учебная мотивация, уровни учебной мотивации, мотивы.*

N. V. BATRYN

PROBLEMS OF IMPROVEMENT OF STUDENTS' MOTIVATION IN ECONOMIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The role of positive motivation formation as an important factor of the effective learning is highlighted. The structure of motive providing effective educational activities and motivational levels are characterized. The results of the experiment concerning students' motivation formation are described. The author suggests the ways to improve students' motivation.

Реформування системи вищої освіти зумовлює посилення уваги дослідників до підвищення фахової компетенції майбутніх спеціалістів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Один із принципів реалізації Державної програми «Освіта: Україна XXI століття» – це багатоукладність та варіантність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які б відповідали освітнім запитам особистості, запровадження варіантного компонента освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу [9, с. 4–6]. Головною метою української освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя. Сьогодні гостро стоїть завдання підвищити ефективність навчання й оптимізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів. А висока навчальна мотивація відіграє, безумовно, вирішальну роль, тому особлива увага приділяється проблемам її формування. Навіть висококваліфікований викладач не зможе досягнути бажаного результату, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною основою навчального процесу. Успішне вирішення проблеми мотивації навчальної діяльності позитивно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. Тому одним із актуальних наукових завдань освіти є дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності.

Мета статті – аналіз факторів, які впливають на навчальну мотивацію студентів вищих навчальних закладів, та визначення шляхів підвищення мотивації навчальної діяльності.

Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу. ЇЇ аналіз вимагає не лише визначення домінуючого мотиву, а й урахування структури мотиваційної сфери людини. Становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними [6, с. 14].

Сьогодні дослідники по-різному трактують визначення терміна «мотивація». Наприклад, С. Л. Рубінштейн під мотивацією розуміє систему спонукань, ієрархічно організовану [10, с. 56]. Л. І. Божович визначає мотивацію як сукупність мотивів, що спонукають до діяльності [1, с. 34]. А. К. Маркова визначає мотивацію як багатомірне утворення окремих мотивів, потреб, цілей, намірів, інтересів, ідеалів, цінностей [6, с. 25]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мотивацію потрібно розглядати як складну багаторівневу систему. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, природи та структури.

Основною категорією мотиваційної сфери особистості більшість учених визначає мотив. Відповідно до сучасних психологічних уявлень, мотив – це внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності, що пов'язана із задоволенням певної потреби. Н. М. Трофімова та Є. І. Єрьоміна вважають, що мотивом для самонавчання майбутнього фахівця є зміна його ставлення до себе і до власної діяльності, усвідомлення здатності виходити за межі заданих завдань, творчо перетворювати себе [11, с. 380].

Мотивами можуть бути ідеали, інтереси особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні орієнтації. Н. Б. Бондаренко подає такий перелік мотивів навчальної діяльності: соціальні мотиви; пізнавальні мотиви, що породжуються навчальною діяльністю та потребою пізнання; комунікативні мотиви; мотиви участі в навчальному процесі; мотиви соціальної ідентифікації (з батьками, однолітками, педагогами); мотиви особистісного розвитку (професійного самовизначення, матеріального благополуччя); мотиви успіху (самоствердження, самовираження); мотиви уникнення неприємностей [2, с. 3–10]. Класичний

закон Йєркса-Додсона встановив залежність активності людини, її ефективної діяльності від сили мотивації. Згідно з цим законом, чим вищим є рівень мотивації, тим ефективнішою буде результативність діяльності [10, с. 12].

Важливим також є визначення поняття мотиваційної сфери. Під нею потрібно розуміти сукупність стійких мотивів, що знаходяться в певній ієрархії і виражають спрямованість особистості, зокрема, її систему цінностей, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості та інші соціальні і психолого-педагогічні характеристики [8, с. 5–7].

Л. В. Міхеєва, аналізуючи різні підходи до класифікації мотивів учіння та враховуючи полімотивованість навчальної діяльності студентів, розглядає мотивацію учіння як ієрархічну систему внутрішніх і зовнішніх мотивів. До внутрішніх мотивів належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчальної діяльності, а до зовнішніх – мотиви учіння, що безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності, а породжуються всією системою відносин між індивідом та навколишнім середовищем. Зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту) [8, с. 8–10].

В. Д. Шадріков визначає пізнавальний мотив і вважає, що найважливішим джерелом активності студента у навчальному процесі є його інтерес – один з найефективніших та найпотужніших збуджувачів уваги [12, с. 22]. Винятковість уваги особистості визначається особливостями її мотиваційної сфери, а відповідної спрямованості увазі надає пізнавальна потреба, на якій базується захоплене пізнання нового. Ця потреба проявляється у вигляді допитливості, тому створення зацікавленого ставлення до навчання – важлива проблема, яка хвилює викладачів протягом усієї історії педагогіки [12, с. 9].

Пізнавальний інтерес розглядається як стимул процесів навчання та виховання та як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. Такий ефективний інструмент викладача дозволяє йому зробити процес навчання привабливим, визначити у навчанні ті аспекти, які зможуть активізувати мислення студентів, примусять їх захоплено працювати над навчальними завданнями [13, с. 21].

О. О. Леонтьєв вказує, що педагог має право самостійно вирішувати, на який вид мотивації учнів (студентів) потрібно покладатися в першу чергу – на комунікативну, пізнавальну, естетичну чи ігрову [4, с. 30]. Категорія мотивації є системою мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. До пізнання студентів спонукає навчальна мотивація, котру визначають як процеси, методи, засоби спонукання особистості до продуктивної навчальної діяльності, до активного засвоєння змісту освіти [3, с. 360].

На Україно-нідерландському факультеті економіки і менеджменту ТНЕУ студенти детально вивчають теорії мотивації в рамках кількох дисциплін, зокрема «Управління персоналом» та «Організаційна поведінка». Тому участь у дослідженні навчальної мотивації є для них корисною і щодо майбутньої професійної діяльності менеджерів, оскільки однією з головних ролей менеджера є мотивація персоналу.

Під керівництвом викладачів було проведено констатувальний експеримент з використанням методів спостереження, бесіди та анкетування. У дослідженні взяли участь 75 студентів. Серед учасників 15% студентів мають високий рейтинг (вище 90 балів), приблизно 70% – від 75 до 90, 15% – від 60 до 75 балів у навчанні.

Для діагностування мотивів навчальної діяльності студентів було розроблено спеціальні опитувальники, які відрізнялися за формою. Один з них містив запитання на вибір та відкриті запитання, наприклад: «Який із навчальних мотивів є пріоритетним?», «Який із наведених мотивів, на Вашу думку, найбільше впливає на процес навчання?», «Чи маєте Ви потребу у визнанні Ваших досягнень з боку викладачів, одногрупників та батьків?», «Який із наведених прикладів впливає негативно на Вашу мотивацію до навчання?» і т. д.

За допомогою запитань можливо визначити пріоритети мотивів навчальної діяльності студентів. Наприклад, пізнавальний мотив – це прагнення оволодівати новими знаннями та способами пізнавальної діяльності; професійний мотив – прагнення досконало оволодіти майбутньою професією; мотив досягнення і самовдосконалення – прагнення до успіхів у навчанні, перевершення власного рівня попередніх досягнень, прагнення до підвищення власної компетентності, ефективності та майстерності; мотив самоствердження – прагнення мати

престижний статус у колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків та товаришів; мотив уникнення неприємностей і покарання відображає негативну мотивацію студентів.

На основі аналізу результатів встановлено, що одним із показників навчальної мотивації студентів є регулярність вияву спонукань у різних ситуаціях навчальної діяльності, а це вказує на стабільність мотивів до навчання. Також відповіді студентів відображають наявність усвідомленості мотивів та достатньо високий рівень розуміння власних спонукань. 24% студентів назвали прагматичний інтерес пріоритетним мотивом. Проте студенти зауважили, що ними керує не один, а кілька мотивів, тому визначити єдиний пріоритетний було для них складним завданням. Студенти показали, що існує мотивація вивчати дисципліни, які мають практичну цінність і знадобляться їм у майбутній фаховій діяльності. Мотив професійного розвитку вказали 19% студентів, пізнавальний – 18%, досягнення успіхів – 13%. 11% студентів відзначили мотив самоствердження, тобто прагнення мати престижний статус у групі, повагу викладачів та друзів. Низький показник отримав комунікативний мотив (8%). І тільки 7% студентів відзначили мотив обов'язку та уникнення неприємностей і покарання як пріоритетний.

72% студентів відзначили, що визнання з боку викладачів відіграє велику роль у їхньому навчальному процесі і безумовно мотивує сумлінно вивчати предмет. Визнання з боку одногрупників хвилює лише половину студентів (приблизно 50%). Визнання батьків впливає на 32% майбутніх фахівців. Проте такі дані не говорять про те, що студенти менше поважають своїх батьків чи менше потребують їхнього схвалення, а підтверджують той факт, що у навчальній діяльності байдужість, необ'єктивність та несправедливість з боку викладачів слугує потужним фактором, який негативно впливає на їхню мотивацію. Тож на першому місці серед негативних факторів, що зменшують навчальну мотивацію, студенти виділяють ті, які пов'язані з непрофесійною діяльністю викладачів, зокрема, їх необ'єктивність, несправедливість, невміння чітко пояснити і зацікавити до вивчення предмета.

Друге місце студенти віддали дисциплінам, вивчення яких, на їхню думку, не знадобиться їм у майбутньому. Третє місце негативних факторів отримали дуже складні і недоцільні завдання, тобто ситуації, коли студенти не розуміють що і як їм виконувати. В таких випадках більшість студентів не виконує такі завдання, такі ситуації викликають емоційні невдоволення і переживання.

Другий опитувальник містив 35 тверджень, зокрема: «Мені подобаються предмети, які розвивають мої професійні здібності», «На мою думку, моє прагнення до успіху в навчанні є моєю найбільшою мотивацією», «На першому місці стоїть прагнення заслужити визнання викладачів, батьків та одногрупників». Студенти оцінювали ступінь своєї згоди або незгоди з цими твердженнями за допомогою шкали від 0 до 5, де: 0 означав, що студент – абсолютно не згодний; 1 – швидше не згодний, ніж згодний; 3 – швидше згодний, ніж не згодний; 4 – згідний; 5 – абсолютно згідний.

Аналіз результатів відповідей студентів показав, що перевагу студенти віддають прагматичному мотиву – 1675 балів з 1875 можливих (5х5х75=1875, на визначення кожного мотиву було по 5 запитань, максимальна кількість балів – 5, учасників – 75). Прагматичний мотив отримав 4,5 балу. 35 студентів із 75 всі твердження, які стосувалися прагматичного мотиву, оцінили найвищим балом – 5. 40 учасників оцінили їх як 4. Високу оцінку студенти дали пізнавальному (4,2) і професійному (3,8) мотивам. Проте більше половини студентів оцінювали ступінь своєї згоди з деякими твердженнями як 3. Інші мотиви отримали такі бали: мотив досягнення – 3,5; мотив самоствердження – 3,4; комунікативний мотив – 3,1; мотив обов'язку – 3; мотив уникнення неприємностей – 2,7. Студенти не оцінили ступінь своєї незгоди балом 0. І тільки 15 студентів оцінили 23 твердження 1 балом. Ці твердження відображали комунікативний мотив, мотив покарання та мотив обов'язку.

Аналіз результатів опитування показав, що студенти, які успішно навчаються і регулярно отримують високі оцінки за виконані ними завдання, показали високий рівень мотивації, що було відображено у вищих балах, якими вони оцінювали твердження. Крім того, вони виділяли більшу кількість мотивів, що спонукають їх до навчальної діяльності. Головне місце в структурі їхньої мотивації посідали мотиви, в основі яких лежить задоволення від процесу навчання та його результатів, що мають прагматичний характер і пов'язані з майбутньою

професійною діяльністю. Такі студенти проявляють пізнавальний інтерес до предметів, прагнення до особистісного самовдосконалення та саморозвитку, які підкріплюються потребами у досягненні успіхів та визнанні з боку викладачів та товаришів. Вони здатні систематично й напружено працювати та ґрунтовно оволодівати основами майбутньої професії.

Проте високий рівень мотивації показали і студенти, які мають середній рейтинг у навчанні (від 75 до 90 балів). Домінуючими у структурі їхньої мотивації є мотиви прагматичний, обов'язку та комунікативний. Майбутні економісти високо оцінюють вплив пізнавального та професійного мотивів, також прагнуть до самовдосконалення та успіху, проте їхні мотиви не є стабільними і постійними.

Нижчий рівень мотивації показали студенти з низькими оцінками і відповідно з нижчим рівнем знань. Ці студенти оцінювали деякі твердження одиницею, показуючи своє байдуже ставлення до навчального процесу. Рівень пізнавальної активності у них низький, немає потреби в повазі та визнанні. Домінуючим в структурі їхньої мотивації є прагнення уникати проблеми, інакше кажучи, не отримати «двійку» і не мати в зв'язку з цим неприємних емоційних переживань. Мотивує їх здебільшого контроль з боку викладачів.

Зауважимо, що на факультеті економіки і менеджменту ТНЕУ такі дослідження проводяться щорічно, оскільки, вивчаючи тему мотивації персоналу, студенти мають можливість брати участь у реальному проекті, де викладачі є замовниками дослідження. Результати, звичайно, коливаються з року в рік, проте закономірності залишаються незмінними. Наприклад, кількість студентів, які визначають прагматичний і пізнавальний мотиви, збільшується, кількість студентів, які віддають перевагу мотиву обов'язку, зменшується. Студенти, котрі успішно навчаються і мають високий рейтинг, показують вищий рівень мотивації, студенти з низьким рівнем знань мають нижчий рівень мотивації. Крім того, на мотивацію студентів позитивно впливає той факт, що таке дослідження потрібне викладачам. Тож завданням проекту є вивчення їхньої мотивації з метою підвищення якості викладання, застосування ефективних методів та пошук шляхів підвищення мотивації навчальної діяльності для забезпечення ефективного навчального процесу.

Динамічність мотивації слугує підтвердженням необхідності максимуму уваги до мотиваційної сфери навчання та педагогічного управління нею з метою підвищення її рівня. Вирішення питань формування мотивації навчання вимагає всебічної розробки цієї складної проблеми з урахуванням ієрархії мотивів навчання. Той факт, що студенти надають перевагу прагматичному і професійному мотивам, говорить, що необхідно більше акцентувати увагу на прагматичних аспектах вивчення дисциплін, інакше кажучи, – викладач повинен постійно наголошувати на практичному використанні того чи іншого матеріалу в майбутній професійній діяльності. Необхідно детально вивчити і вдосконалити програми з метою вилучення непотрібних тем (завдань, вправ, видів діяльності тощо).

Також потрібно пам'ятати про формування пізнавальних мотивів. Кожен викладач знає, що навчання протікає успішно, якщо у студента сформована позитивна мотивація, пізнавальний інтерес та потреба в здобутті знань. Зміст завдань забезпечить високий рівень мотивації, якщо вони будуть цікавими для студентів, відповідатимуть їхнім бажанням і можливостям, тобто будуть зрозумілими і посильними. Не варто давати студенту надто складне завдання, проте воно має бути і не занадто легким, адже робота, яка не вимагає певних інтелектуальних зусиль, не викликає інтересу і знижує рівень мотивації. Задоволення ж, яке одержує студент від процесу подолання труднощів, є інтелектуального порядку, що і сприяє становленню високого рівня внутрішньої мотивації.

Одна з необхідних умов для створення у студентів інтересу до змісту навчання – це можливість проявляти в навчанні розумову самостійність та ініціативу. Цьому сприяє використання завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності, наприклад: за допомогою проблемних ситуацій забезпечується розвиток теоретичного мислення та пізнавальний інтерес до змісту дисципліни, формування спостережливості, вміння критично мислити та аналізувати інформацію, здатність підходити до роботи нестандартно і знаходити ефективне вирішення проблеми (проблемна лекція, лекція вдвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, семінар-дискусія, ділові ігри, сюжетно-рольові ігри, «мозкова атака», розв'язування ситуаційних завдань).

Крім того, під час організації роботи потрібно пам'ятати про основну роль викладача в формуванні мотивації студентів, зокрема, його професіоналізм, об'єктивність та справедливість. Деструктивними факторами можуть бути авторитарний стиль педагогічного спілкування, необ'єктивний контроль за виконанням завдань, невизнання успішного виконання завдань тощо. Важливо встановлювати зі студентами партнерські стосунки, створювати ситуації успіху, які сприятимуть отриманню студентами задоволення і позитивних емоцій. Успіх можна розглядати як мотив до розвитку і самовдосконалення. Для створення ситуації успіху можна використовувати різноманітні засоби, наприклад, позитивність оцінювання, що проявляється у вмінні педагога при оцінюванні діяльності студента відзначити цінність, значущість досягнутого результату, індивідуальних досягнень особи, прагнення вказати на позитивні зміни в розвитку студента.

Таким чином, результати дослідження визначають необхідність розробки стратегії педагогічного впливу та визначення форм і умов розвитку у студентів мотивації відповідального ставлення до навчання і як наслідок – до майбутньої професійної діяльності. Це стає можливим завдяки створенню оптимальних умов для саморозвитку і самоактуалізації студентів, поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю студентів, моделювання ситуацій, які вимагають підтримки або ж спонукання до діяльності.

Проведене дослідження дало змогу сформулювати певні висновки.

Навчальна мотивація є важливою проблемою, а її вирішення впливає на навчально-пізнавальну активність студентів і результати їхньої професійної підготовки. При цьому мотивацію потрібно розглядати як складну систему, що передбачає ієрархічність мотивів.

Навчальна діяльність студентів полімотивована, тобто в ній поєднуються кілька мотивів учіння. Вищий рівень навчальної мотивації мають студенти з вищими показниками рейтингу навчання. Перевагу такі студенти надають прагматичному, пізнавальному і професійному мотивам. Чим нижчим є показник рейтингу оцінок студента, тим нижчим є рівень його навчальної мотивації, а домінуючими мотивами є мотив уникнення неприємностей та комунікативний.

Формуванню мотивації вивчення дисципліни сприяє застосування активних методів навчання, які мають прагматичний характер, розвивають практичні навички і вміння студентів, будуть застосовуватися в майбутній професійній діяльності.

При формуванні мотивації вивчення дисциплін потрібно враховувати основні демотивуючі фактори навчально-пізнавальної діяльності студентів: брак можливостей для вияву ініціативи і творчості, відсутність умінь і навичок навчальної діяльності, непосильність навчального матеріалу, негативний вплив з боку викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.
2. Бондаренко Н. Б. Мотиви опанування учнями іноземної мови як засобу самовираження особистості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. Б. Бондаренко. – К., 2002. – 24 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1979. – 48 с.
5. Лузан П. Г. Формування активності студентів у навчанні. / П. Г. Лузан, А. І. Дьомін, В. І. Рябець – К.: Вища школа, 1998. – 192с.
6. Маркова А. К., Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 132 с.
8. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Міхеєва. – Вінниця, 2005. С. 20
9. Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1976. – 424 с.
11. Трофимова Н. М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н. М. Трофимова, Е. И. Еремина. – М. ,1994. – 456 с.
12. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
13. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

УДК 377. 004

О. В. СОКОЛЮК, О. В. ДУДА

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Розглядаються проблеми підвищення мотивації студентської молоді до рухової активності засобами інформаційних технологій. Проаналізовано фактори, які визначають потреби, інтереси й мотиви включення студентів у фізкультурну діяльність. Визначено, що розвиток інформаційного суспільства вимагає пошуку ефективних форм організації та проведення занять з фізичної культури.

Ключові слова: *освіта, мотивація, студент, фізична культура, інформаційні технології, рухова активність.*

А. В. СОКОЛЮК, О. В. ДУДА

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Рассматриваются проблемы повышения мотивации студенческой молодежи к двигательной активности средствами информационных технологий. Проанализированы факторы, определяющие потребности, интересы и мотивы включения студентов в физкультурную деятельность. Определено, что развитие информационного общества требует поиска эффективных форм организации и проведения занятий по физической культуре.

Ключевые слова: *образование, мотивация, студент, физическая культура, информационные технологии, двигательная активность.*

O. V. SOKOLIUK., O. V. DUDA

MOTIVATION OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TO PHYSICAL TRAINING ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL SOCIETY

The problems of the motivation increasing of the students' youth to the moving activity by means of the informational technologies have been investigated in the article. The factors that determine demands, interests and motives of involving students into physical training activity have been analyzed. The author determines that the development of the informational society requires the search of the effective forms of the organization and performing the physical training classes.

Keywords: *education, motivation, student, physical training, informational technologies, moving activity.*

Фізична культура у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є невід'ємною складовою формування загальної та професійної культури особистості, збереження та зміцнення здоров'я, організації та забезпечення здорового способу життя, підвищення рівня працездатності, створення умов для продовження активного творчого довголіття людини, а також зростання і вдосконалення її розвитку та використання набутих якостей в суспільній, трудовій та інших видах діяльності.

Оптимізація освіти у вищій школі передбачає цілеспрямоване формування в молоді позитивного ставлення до фізкультурної діяльності. Підтримка працездатності і здорового стану є важливою умовою успішного навчання і подальшої професійної діяльності. Фізичне виховання – це двосторонній процес, в якому бере участь, з одного боку, вчитель, який прагне навчити, а з іншого – студент, котрий повинен виявити бажання вчитися. Досвід показує: якщо студент розуміє суть поставленого завдання і зацікавлений у його вирішенні, то це прискорює хід навчання [10, с. 112]. Кваліфікований спеціаліст повинен мати високий рівень не лише

професійної, інформаційної культури, а й фізичної, що забезпечить його повноцінну фахову діяльність в умовах сучасного суспільства.

Фізична культура є найбільш економічно вигідним та ефективним засобом профілактики захворюваності [9]. Потреба в руховій активності студентів виражається в їх мотиваційних відносинах до фізичної культури. «Ніщо так не виснажує і не руйнує організм людини, як довготривала фізична бездіяльність», – вважав Аристотель [Цит. за: 10, с. 68]. Фізична культура – це насамперед серйозна праця над собою, своєю фізичною та інтелектуальною суттю.

Тенденції розвитку сучасного суспільства, його виражена інформатизація зумовлюють необхідність більш широкого використання інформаційних технологій у сфері освіти. Ефективність навчання фізичної культури визначається не лише кількістю засвоєних знань, а й ставленням студентів до рухової діяльності. Тому вивчення мотивації є основною проблемою фізичної культури. В сучасному суспільстві поняттю мотивації з кожним роком приділяється все більше уваги.

Мотивація розглядається як одне із стрижневих утворень особистості. Мотивацію людини, взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості та її мотиваційну сферу досліджували Б. Ананьєв, В. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Ковальова, В. Мерліна та інші науковці. Із зарубіжних вчених що проблему вивчали Ж. Аткінсон, К. Левін, А. Маслоу, Г. Ж. Нюттен та ін. [6, с. 2].

Незважаючи на посилену увагу науковців до вказаної проблеми, залишається недослідженим питання формування мотивації студентів до занять фізичною культурою в умовах інформаційного суспільства.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення рівня мотивації студентів ВНЗ до занять фізичною культурою.

Студентський вік є особливим періодом в житті людини. Новизна навчальної діяльності і пов’язані з нею труднощі створюють своєрідний дидактичний бар’єр, який потрібно подолати. В зв’язку з цим у фізичному розвитку особистості студента важливе значення має формування позитивних мотивів та цілей, оскільки вони становлять важливий компонент діяльності. Розвиток мотивації студентів до рухової активності – невід’ємна складова виховання особистості студента, тому дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності навчальної діяльності є одним з найбільш актуальних наукових завдань.

Формування особистості людини відбувається впродовж усього її життя. У вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця: наполегливість, відповідальність, потреба у постійному збагаченні своїх знань. Однією з найважливіших умов результативності рухової активності студентів є їх ставлення до занять фізичною культурою [6, с. 5].

Заняття фізичною культурою спричинюють помітні зміни в особистості людини. Від формування та розвитку багатьох властивостей залежить успішність її подальшої діяльності. Фізичні вправи, як біологічний стимулятор доброякісних реакцій, здійснюють загальний неспецифічний вплив на організм. На жаль, студентська молодь не розуміє значущості фізичної культури в житті особистості: рухова активність сприяє фізичному вдосконаленню, спонукає до прояву творчості, підвищує емоційний фон. Дефіцит рухової активності призводить до зниження рівня не лише фізичної, а й розумової працездатності молодих людей. У результаті можуть виникнути проблеми в навчальній діяльності, що негативно впливає на психологічний стан. Тривале зниження рухової активності зумовлює виражені та стійкі порушення в організмі. Фізична культура сприяє збереженню здоров'я, підвищує стійкість організму до несприятливих факторів навколишнього середовища, збільшує його резервні сили, що дає змогу людині переносити більш значні фізичні та психічні навантаження.

Фізична культура впливає майже на всі складові життєдіяльності людини, зокрема, розвиває її моральні риси, посилює мотивацію саморозвитку, допомагає адекватно реагувати на стресові фактори в житті, зміцнює здоров’я. Фундатор сучасного олімпійського руху П’єр де Кубертен стверджував: «Спорт – це не розкіш. Його відсутність нічим не можна замінити… Я думаю, кожна людина повинна працювати над собою, як працює скульптор над кам’яною брилою» [Цит. за: 8, с. 4]. З цією думкою не можна не погодитися.

Здоров’я і сила, краса гармонійно розвиненого людського тіла, добра координація рухів і витривалість необхідні кожному. Фізично підготовлена людина, зазвичай, ніколи і ніде не розгубиться, їй під силу будь-яка праця. Фізична сила необхідна не тільки тим людям, які

зайняті фізичною працею, а й тим, хто займається розумовою діяльністю, – взагалі усім людям. У наші дні впливає на фізичну культуру все: засоби масової інформації, реклама, нові технології. Як і багато чого іншого в сучасному світі високих технологій, фізична культура стрімко змінює вигляд.

Студенти, як свідчить практика, не відчувають стійкого інтересу до занять фізичною культурою. Причинами цього можуть бути неадекватність фізичних навантажень фізичним можливостям студентів, незадовільність методикою проведення занять програмного змісту, організацією навчального процесу та відсутністю теоретичних знань з фізичної культури [2].

Стрімкий розвиток науки й реформи освіти вимагають від сучасного студента все більшого аналізу та обробки інформації, зростає обсяг навчальних навантажень, що породжує малорухомість та обмеження м'язових зусиль. Інформаційне суспільство ставить перед вищою школою свої вимоги щодо підготовки фахівців і формування особистості, йому нині необхідні спеціалісти, які здатні вистояти в конкурентній боротьбі на ринку праці. Недостатня рухова активність зумовлена сучасним способом життя, механізацією й інформатизацією суспільства. Наздоганяючи стрімкий перебіг життя, студенти нехтують фізичним розвитком, надаючи перевагу віртуальному спілкуванню замість прогулянок на свіжому повітрі й відвідування спортивного залу. У структурі їх вільного часу все більше місця займають комп'ютерні ігри перегляд телепередач, інші форми пасивного дозвілля. Збільшення інтенсивності навчання знижує реальні можливості залучення молоді до фізичної культури та спорту через доступні спортивні секції, гуртки, туризм.

Програма фізичного виховання ВНЗ передбачає форми організації занять, які можуть певною мірою компенсувати дефіцит рухової активності студентів, що виникає в умовах насиченого освітнього процесу. Загалом вища школа ще не готова до сприйняття значущості фізичної культури як головного фактора здоров'я і виховання особистості, вдосконалення функціонального стану організму студента. Через певні причини сучасна практика фізичної культури не здатна забезпечити належний рівень фізичної, інтелектуальної та когнітивної підготовки студентів, яку вимагають сучасні технології іа стиль життя суспільства [5, с. 402].

Таким чином, на сучасному етапі актуальною є необхідність визначення шляхів мотивації студентів до систематичних занять фізичною культурою з урахуванням рівня розвитку інформаційного суспільства. Це дозволить педагогічно впливати на бажання використовувати фізичну культуру з метою фізичного та психологічного оздоровлення особистості.

Мотивація розглядається як складова будь-якої професійної діяльності. Л. В. Міхеєва під мотивацією розуміє складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, природи, структури [6, с. 4]. На нашу думку, мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість діяльності, спрямованої на досягнення конкретної мети. Л. Д. Столяренко зазначає: «Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта» [1, с. 12]. Під мотивом розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що зумовлюють активність суб'єкта . Мотиваційна людина більш ефективно реалізовує свою справу, здатна на максимальну віддачу власних духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети [1, с. 12–13].

Мотивування є сукупністю факторів та аргументів, які переконують студента у значимості фізичних вправ [4]. Крім того, кожен студент має свої індивідуальні мотиви, що спонукають його займатися фізичною культурою. У процесі стимулювання студентів до занять важливу роль відіграє самостійність як свідоме мотивування дій, їх обґрунтованість. Розвитку самостійності студента сприяють поступове збільшення обсягу самостійних завдань та їх урізноманітнення, поєднання творчої роботи з руховою активністю.

Головним завданням процесу мотивації є активізація фізкультурного інтересу, оскільки без цього психологічного механізму не можуть розвиватися мотиваційна та емоційна сфери людини у фізкультурній діяльності [6, с. 3]. Для підтримки рівня рухової активності недостатньо відвідувати заняття фізичної культури, а потрібно самостійно виконувати ранкову гігієнічну гімнастику, брати участь у спортивних змаганнях, які проводяться у ВНЗ, більше часу приділяти спортивному вдосконаленню. Мотивація до занять фізичною культурою нині в

студентів на низькому рівні, вони не сприймають заняття нею як засіб особистісного розвитку підготовки до майбутньої професійної діяльності. Досвід роботи у ВНЗ показує, що третина майбутніх фахівців не проявляє ініціативи відвідувати заняття фізичною культурою, вважаючи, що це їм не потрібно. Низька мотивація діяльності студентів пов'язана з певними факторами, що по-різному проявляється відповідно до умов проживання молоді, навколишнього середовища, сімейного виховання.

Факторами, які визначають потреби, інтереси й мотиви включення студентів у фізкультурну діяльність, є стан матеріальної спортивної бази, спрямованість навчального процесу і зміст занять, рівень вимог навчальної програми, особистість викладача, власний стан здоров'я, частота проведення занять, їхня тривалість та емоційне забарвлення [7, с. 2].

Належне місце у фізичному вихованні студентської молоді потрібно надати викладачеві. Головна роль належить саме йому, адже які б не були досконалими програми і методичні розробки, вони самі собою не здійснюють педагогічного процесу. Незалежно від їх якості один педагог може забезпечити стійку мотивацію до занять, а інший зруйнує і ту, що була [10, с. 113]. Багатство професійної культури викладача та його педагогічної майстерності має забезпечувати такі способи і прийоми педагогічного впливу, які збагачують емоційний фон студентів, розвивають їх уяву, підвищують інтерес, формують у них особистісне ставлення до практики фізичного виховання [7, с. 47].

Однією з центральних проблем фізичного виховання і резервом підвищення його ефективності індивідуалізація. Внаслідок різної підготовленості і зацікавленості, різних здібностей, інтелектуальних і фізичних можливостей студентів темпи засвоєння ними навчального матеріалу не можуть бути однаковими. Невипадково основне завдання учительської діяльності Сократ зводив до того, щоб викликати до життя кращі душевні сили вихованця на основі уважного вивчення його нахилів і здібностей [10, с. 124].

В основі навчального мотиву лежить усвідомлення студентами значення матеріалу, що вивчається, для засвоєння предмета, власного фізичного розвитку і здоров'я, подальшого життя. Викладачу фізичної культури потрібно творчо підходити до викладання свого предмета, керуватись індивідуальними особливостями кожного студента, орієнтуватись на рівень розвитку, враховувати його інтереси. Надзвичайно важливим завданням мотивування є формування в студентів позитивного емоційного ставлення до навчання. Ні в чому так сильно не проявляється майстерність викладача, як в його здібності виховати у своїх студентів глибокий інтерес до засвоєння навчального матеріалу [10, с. 113]. Зрозуміло, що викликати стійкий інтерес до занять фізичною культурою непросто, цього можна досягти лише планомірною свідомою працею протягом усього часу навчання. Мотивація стає ефективнішою, якщо здійснюється в поєднанні із стимулюванням.

Сучасне суспільство розширює можливості самореалізації особистості, забезпечує освітню діяльність у ВНЗ за новітніми технологіями, які здійснюють передання знань і доступ до різноманітної навчальної інформації. У виборі методів викладання викладачеві необхідно враховувати фонові знання студентів, оточення та цілі навчання. І хоча у студентів різні шляхи сприймання інформації, їх об'єднують інформаційні технології як засіб навчання, спілкування, пізнання та саморозвитку. Сучасне покоління повністю підпорядковується комп'ютерним засобам, тож їх потрібно використовувати як методи мотивації рухової діяльності.

Застосування інформаційних технологій у сфері освіти сприяє: пошуку ефективних форм організації занять; розробці нових засобів, методів, технологій навчання; удосконаленню змісту освіти (в тому числі фізкультурної) відповідно до завдань розвитку особистості в умовах сучасного суспільства [3, с. 4].

У вирішенні завдань стимулювання активності студентів до фізкультурної діяльності існує чимало проблем методологічного та практичного характеру. Інформаційні технології містять елементи мотивації, які сприяють вирішенню цієї проблеми, дозволяють отримати необхідні знання, полегшуючи навчальну діяльність та створити умови позитивного ставлення до занять фізичною культурою. На заняттях основний матеріал подається викладачем, а технічні засоби є допоміжними, що виконують мотивуючу функцію і полегшують працю викладача, який зобов'язаний володіти належним рівнем інформаційної компетенції, використовувати сучасні технології для підвищення власної педагогічної майстерності.

Відомо, що студенти не зовсім люблять записувати, слухати лекції, а іноді й думати, але кожному цікаво переглядати фільми. Тому на заняттях фізичної культури доцільно застосовувати відеофільми (присвячені цікавим фрагментам спортивного життя), розраховані на 5–10 хвилин демонстрації, які легко пристосовуються до структури заняття і позитивно впливають на кінцевий результат [7, с. 16]. Зручними для демонстрації окремих елементів техніки спортивної підготовки є також відео фрагменти. При проведені підготовчої частини фізичної культури доцільно застосовувати музичний супровід, що робить заняття більш емоційним і привабливим.

Інформаційні ресурси дозволяють розробляти мультимедійні ігри, проводити в позааудиторний час он-лайн обговорення та дискусійні форуми. У цьому разі у студентів виникає конкурентний настрій, що підвищує їх мотиваційну сферу. Отже, різкий стрибок у розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення сприяє удосконаленню навчального процесу, урізноманітнює проведення занять при вмілому використанню їх викладачем.

Незважаючи на те, що засоби інформаційних технологій спонукають студентську молодь до малорухливого способу життя, вони ще є засобами мотивації, які ґрунтуються на обміні думками між студентами, викладачами, спонукають самостійно мислити, розвивають вміння практичного аналізу, поваги до думки інших. В інформаційному суспільстві, коли інформація стає вищою цінністю, а інформаційна культура людини – визначальним фактором її професійної діяльності, змінюються і вимоги до системи освіти й розвитку особистості.

Фізична культура покликана формувати у студентів бережливе ставлення до свого здоров'я. Важливо, щоб не лише викладач і студент, а й вища школа загалом були зацікавлені у підвищенні фізичного розвитку як основного компонента здоров'я молодого покоління. Виявлені вікові особливості ставлення студентів до процесу фізичного виховання у ВНЗ свідчать про необхідність доопрацювання програм з фізичної культури адекватно віково-статевим потребам, мотивам й інтересам майбутніх фахівців, що буде сприяти підвищенню їх мотивації до занять фізичними вправами. Якщо дивитись на світ очима студентської молоді і йти в один крок з розвитком суспільства, то швидше досягнемо бажаного результату.

У перспективі дослідження плануємо розробити методичні рекомендації для студентів ВНЗ стосовно підтримки рівня їх рухової активності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Моральність особистості у психологічному ракурсі / І. Бех // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 3–4. – С. 12–20.
2. Вивчення мотивації студентів до фізичного самовдосконалення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://textreferat.com.ua/.
3. Генсерук Г. Р. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Р. Генсерук. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
4. Мотивація студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://knowledge.allbest.ru/.
5. Мосейчук Ю. Ю. Формування мотиваційних потреб студентської молоді до фізкультурної діяльності / Ю. Ю. Мосейчук // Науково-педагогічні проблеми фізичної культури: фізична культура і спорт / за ред. Г. М. Арзютова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 400–403.
6. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Міхеєва. – Вінниця, 2005. – 19 с.
7. Плачинда Т. С. Педагогічні умови стимулювання активності студентської вищих педагогічних навчальних закладів до фізкультурної діяльності: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. С. Плачинда. – К., 2008. – 19 с.
8. Спорт: Дитяча енциклопедія / авт.-упоряд М. О. Володарська, Є. С. Канаєвський. – Харків, 2004. – 317 с.
9. Фізична культура і спорт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vyshnya.lviv.ua/materials/11
10. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. І. / Б. М. Шиян – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.

ВИДАТНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПЕДАГОГОГОВІ, ВЧЕНОМУ І ПРАКТИКУ МИХАЙЛОВІ МИКОЛАЙОВИЧУ ФІЦУЛІ – 80!

М. М. Фіцула відомий широким колам педагогічної громадськості як в Україні, так і поза її межами. Його життя насичене плідними науковими здобутками і цікавими подіями.

Народився М. М. Фіцула 4 листопада 1932 р. у селі Посада-Яслиська, нині Кросненського повіту Підкарпатського воєводства Польщі, в селянській родині. У 1945 р. сім'я була насильно переселена в Україну, в село Будилів Козівського району Тернопільської області. У 1953 р. Михайло Миколайович закінчив шкільне відділення Бережанського педагогічного училища. До призову в армію працював учителем математики і німецької мови у Надрічнянській семирічці Теребовлянського району на Тернопільщині. Після військової служби армії був вихователем у Заліщицькому спеціальному дитячому будинку і Копичинецькій дитячій виховній колонії, згодом – заступником начальника з навчально-виховної роботи в Бережанській ДВК. Під час роботи заочно навчався на фізико-математичному факультеті Чернівецького державного університету ім. Ю. Федьковича, який закінчив у 1964 р. й отримав спеціальність математика і вчителя математики середньої школи.

У 1965 р. вступив в аспірантуру при кафедрі педагогіки Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького (нині Національний педагогічний університет ім. Михайла Драгоманова). Підготував і захистив у 1968 р. кандидатську дисертацію на тему «Особливості виховної роботи в спецшколі». Після закінчення аспірантури працював старшим викладачем і завідувачем кафедри педагогіки в Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М. Гоголя.

Із серпня 1971 р. М. М. Фіцула – у Тернопільському державному педагогічному інституті (нині Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), де впродовж 28 років з невеликими перервами працював завідувачем кафедри педагогіки (1971–1999 рр.), був деканом фізико-математичного факультету (1977–1979 рр.) і проректором з навчально-виховної роботи (1990–1999 рр.). До 2010 р. займав посаду професора-консультанта кафедри педагогіки.

У 1990 р. М. М. Фіцулі було присвоєно вчене звання професора. В наступному році він захистив докторську дисертацію на тему «Теорія і практика перевиховання неповнолітніх у виховно-трудових колоніях». З 1992 р. М. М. Фіцула – академік АН ВШ відділення проблем вищої школи.

М. М. Фіцула активно працював упродовж 1998–2010 рр. у спеціалізованій вченій раді для захисту кандидатських і докторських дисертацій у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси Михайла Миколайовича завжди були пов'язані з удосконаленням навчально-виховного процесу загальноосвітньої та вищої школи, теорією і практикою перевиховання педагогічно занедбаних учнів і неповнолітніх правопорушників у спеціальних виправно-виховних закладах.

Він – автор майже 200 публікацій, з них 24 монографії і навчальні посібники, 4 навчальні програми, 36 методичних рекомендацій для студентів і викладачів вищих навчальних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл. Окрім того, ним опубліковано в пресі понад 150 статей з проблем виховання учнівської та студентської молоді.

М. М. Фіцула є автором унікальних навчальних посібників з педагогіки, за якими вчилося не одне покоління вчителів. Пробний варіант першого з них – «Педагогіка» був підготовлений і

ВИДАТНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПЕДАГОГОГОВІ, ВЧЕНОМУ І ПРАКТИКУ МИХАЙЛОВІ МИКОЛАЙОВИЧУ ФІЦУЛІ – 80!

виданий у Тернопільському педагогічному інституті у форматі «Опорних конспектів з курсу педагогіки» в 1994 р. З того часу він постійно вдосконалюється та неодноразово перевидається. У 2000 р. в київському видавничому центрі «Академія» вийшов у світ розширений варіант цього посібника і, оскільки він користується великою популярністю серед студентів і викладачів, то досі виходить масовими тиражами.

У 2003 р. видано «Вступ до педагогічної професії», а в співавторстві з О. М. Степановим – навчальний посібник «Основи психології і педагогіки» для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Згодом обидва посібники вийшли другим виданням.

У процесі викладання курсу «Педагогіка вищої школи» для магістрів було зібрано багатий матеріал, на основі якого вчений підготував навчальний посібник. Він пройшов апробацію і в 2006 р. був виданий київським видавничим «Академвидав», а вдруге вийшов з друку в 2010 р.

11 листопада 2010 р. рамках XIII Київського міжнародного книжкового ярмарку «Книжковий світ – 2010» відбулося підведення підсумків Першого Всеукраїнського конкурсу видань для вищих навчальних закладів «Університетська книга», що проводився впродовж року Українською асоціацією видавців та розповсюджувачів, і книга професора М. М. Фіцули «Педагогіка» посіла перше місце в номінації «Краще навчальне видання з педагогічних наук» й була відзначена призом «Книга-парусник» і дипломом.

М. М. Фіцула є прикладом високої інтелігентності, надзвичайної працьовитості, справедливості і відкритості душі. Це талановита й обдарована людина, вимогливий викладач і мудрий керівник, плідний науковець і досвідчений педагог-практик.

Тривала праця вченого відзначена урядовими нагородами. За багаторічне плідне служіння педагогічній науці та практиці М. М. Фіцула нагороджений знаком «Відмінник народної освіти України», медалями А. С. Макаренка, «За бездоганну службу в органах МВС», «Ветеран праці», тридцятьма грамотами різного рівня – від керівництва навчального закладу до Міністерства освіти України. Указом Президента України йому призначено довічну стипендію видатного діяча освіти.

Сьогодні, у день свого 80-літнього ювілею, М. М. Фіцула на заслуженому відпочинку. Але як людина, котра звикла все своє життя працювати, він і далі продовжує активну діяльність – консультує молодих педагогів, цікавиться станом освіти в Україні та рідному університеті, пише статті, мріє видати нову книгу.

АВТОРИ НОМЕРА

БАРНА Любов Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БАТРИН Наталія Володимирівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової комунікації та організаційної поведінки Україно-Нідерландського факультету Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ)
БОДНАР Оксана Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання навчальних предметів і освітнього менеджменту Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
БУТУРЛИМ Тетяна Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ВОВК Мирон Васильович	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Прикарпатського університету імені Василя Стефаника
ДУДА Оксана В'ячеславівна	викладач кафедри фізичної культури ТНЕУ
ДУДІКОВА Лариса Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова
ГРЕЧИН Ірина Михайлівна	молодший науковий співробітник ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОБРІЙ Ольга Миколаївна	кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
КОВТОНЮК Мар'яна Михайлівна	докторант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛУЧКЕВИЧ Вікторія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики ДДПУ імені Івана Франка
НАЗАРКО Ірина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчової біотехнології і хімії Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя
НАЦЮК Мар'яна Богданівна	аспірантка кафедри практики англійської мови та її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
НЕСТЕРЕНКО Вікторія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
ОЛІЙНИК Ірина Дем'янівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОЛЬХУВКА Пьйотр	здобувач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ОНИШКІВ Зіновій Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ПАВЕЛКО Вікторія Вікторівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка
ПАХОЛОК Роман Іванович	директор Чортківського педагогічного училища імені Олександра Барвінського
СУЛИМ Наталія Володимирівна	аспірант кафедри педагогіки і гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СОКОЛЮК Олена В'ячеславівна	лаборант кафедри валеології та фізичної реабілітації ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СОПІВНИК Руслан Васильович	кандидат історичних наук, докторант Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
ТАДЕЄВА Тетяна Василівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України (м. Київ)
ТРУХАН Марія Андріївна	здобувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
ФЕДОРИЩАК Роман Любомирович	викладач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання ДДПУ імені Івана Франка
ЧИРВА Андрій Сергійович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету
ШУКАТКА Оксана Василівна	викладач, в. о. завідувача кафедри фізичного виховання Львівської державної фінансової академії

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ... **3**

НЕСТЕРЕНКО В. В. Модель професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в системі заочного навчання ... *3*

ОНИШКІВ З. М. Стан готовності майбутніх учителів до роботи в сільській початковій школі ... *9*

КОВТОНЮК М. М. Проблема фундаменталізації професійної освіти майбутнього вчителя математики ... *17*

ШУКАТКА О. В. Компоненти та рівні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів у контексті моделі її формування на засадах аксіології ... *25*

СОПІВНИК Р. В. Методологічні засади виховання лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислового комплексу ... *32*

ДУДІКОВА Л. В. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх лікарів в умовах глобалізації ... *38*

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ... **43**

ЛУЧКЕВИЧ В. В. Вплив дидактичних праць Я. А. Коменського на розвиток шкільництва України в XVII–XIX століттях ... *43*

БАРНА Л. С. Особливості підготовки вчителів біології у вищих навчальних закладах України (1944–1946 рр.) ... *48*

КОБРІЙ О. М. Особливості формування змісту педагогічних дисциплін у вищій школі в другій половині XX – на початку XXI століття ... *53*

ФЕДОРИЩАК Р. Л. Культурно-просвітницька діяльність Мирона Кордуби наприкінці XIX – на початку XX століття ... *57*

ПАХОЛОК Р. І. Реформа богословської освіти в Галичині (1929–1944 рр.) ... *64*

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ... **70**

КРАВЕЦЬ В. П. Актуальні проблеми сексуальної освіти учнівської молоді ... *70*

БУТУРЛИМ Т. І. Понятійно-сутнісні аспекти ґендерної культури особистості: ... *77*

ТРУХАН М. А. Сутність та особливості професійних конфліктів у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітніх навчальних закладів ... *83*

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ... **89**

ПАВЕЛКО В. В. Моделювання як важлива умова забезпечення розуміння молодшими школярами логіки розв'язування математичних задач ... *89*

НАЗАРКО І. С. Методика організації дослідницької діяльності студентів-технологів у процесі виконання лабораторних робіт з курсу «Фізична і колоїдна хімія» ... *94*

ЛІНГВОДИДАКТИКА ... **101**

НАЦЮК М. Б. Проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті сучасних досліджень ... *101*

ОЛІЙНИК І. Д. Розвиток навичок читання: активізація фонових знань ... *107*

ЗА РУБЕЖЕМ ... **113**

ОЛЬХУВКА П. Погляди випускників гімназій стосовно професійної орієнтації вибору післягімназійної освіти в Польщі ... *113*

ГРЕЧИН І. М. Просвітницька робота позашкільних установ з підготовки учнівської молоді до батьківства у Німеччині ... *118*

СУЛИМ Н. В. Організаційні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії ... *124*

ТАДЕЄВА Т. В. Педагогічна феноменологія в генезисі і розвитку теорії самодетермінації Дісі-Раяна ... *129*

ЧИРВА А. С. Пріоритетні завдання інтернаціоналізації змісту вищої освіти Канади в контексті сучасних інституційних стратегій ... *137*

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 146

БОДНАР О. С. Планування аналітико-експертних процедур у шкільному менеджменті 146

ВОВК М. В. Проблема вдосконалення музичної діяльності молодших школярів на матеріалі колективного інструментального виконавства 153

БАТРИН Н. В. Проблема підвищення мотивації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю 158

СОКОЛЮК О. В., ДУДА О. В. Мотивація студентів вищих навчальних закладів до занять фізичною культурою в умовах інформаційного суспільства 164

ВІТАЄМО ЮВІЛЯРА 169

Видатному українському педагогу, вченому і практику М. М. ФІЦУЛІ – 80 169

АВТОРИ 171

ЗМІСТ 173