

УДК 378

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Відповідальний за випуск О.Ф. Гук

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Є. С. Спіцин, канд.пед.наук, проф. (заст. відп. ред.); О. В. Плахотнік, д-р. пед. наук, проф.; Р. Х. Вайнола, д-р. пед. наук, проф.; В. В. Вербицький, д-р. пед. наук, проф.; Л. В. Буркова, д-р. пед. наук, ст. наук. співроб.; Г. В. Локарева, д-р. пед. наук, проф.; В. М. Шовковий, д-р. пед. наук, проф.; О. Ф. Гук, канд. пед. наук (відп. секр.) Іноземні члени редакційної колегії: Лета Дромантаіне, д-р хабіл, університет ім. Миколаса Ромеріса (MRU) м. Вільнюс (Литва), Тамара Захарчук, д-р хабіл, Природничо-гуманістичний університет м. Седльце (Польща), В.А. Капранова, д-р. пед. наук, проф. Білоруський державний педагогічний університет ім. М.Танка (Білорусь)
Адреса редколегії	03680, Україна, м. Київ, просп. Академіка Глушкова, 2-а, ☎ 38 044 521 35 13, електронна адреса: pedagogika@ukr.net
Затверджено	Вченою радою факультету психології 24 червня 2015 року (протокол № 10)
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 21231-11031 від 30.01.15
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

UDC 378

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Responsible for the issue is O. F. Guk

EXECUTIVE EDITOR	A. Marushkevych, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
EDITORIAL BOARD	Ukrainian members: I. Spitsyn, Ph. D., Professor (Deputy Main Editor); O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; B. Vaynola, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Verbitskyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; L. Burkova, Doctor of Science (Pedagogics, s.n.s.); G. Lokaryeva, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Shovkovyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; O. Guk, Ph.D. (Responsible Secretary). Foreign members of editorial board: Lyeta Dromontaine, Dr. habil, Mykolas Romerisa University (MRU), Vilnius (Lithuania), Tamara Zaharchuk, Dr. habil, Natural and humanistic University, Sedltse (Poland), V.A. Kapranovs, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus)
Address	03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. +38 044 521 35 13, e-mail address: pedagogika@ukr.net
Approved by	The Academic Council of the Faculty of Psychology June 24, 2015 (Minutes # 10)
Registration	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031 issued on 30.01.2015
Founded and published by	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv University Publishing State Certificate # 1103 issued on 31.10.2002
Address:	Office 43, 14 Shevchenka Blvd, Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; Fax 239 31 28

ЗМІСТ

Автомонов П. Логіка розвитку методів навчання як категорії дидактики вищої школи	6
Балашова С. Теоретичні підходи до формування педагогічної творчості у майбутнього викладача.....	12
Вербицький В. Проблема об'єктивності знань в педагогіці	14
Головко Н. Ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів.....	17
Дем'яненко Н. Педагогічна освіта: зміна пріоритетів	20
Жиленко М. Роль класичних університетів в сучасній системі освіти.....	25
Ковальчук Т., Гостева К. Профілактика суїцидальної поведінки старшокласників сільських шкіл	28
Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі.....	35
Кузьменко Н. Роль земств у організації жіночої педагогічної освіти на Чернігівщині.....	38
Лабунець Ю. Толкінзм як джерело виховання моральної особистості	42
Лебедєва А., Люріна Т. Формування у майбутніх учителів системи компетенцій у процесі професійної підготовки.....	45
Марушкевич А. Формування громадянської позиції сучасної молоді	48
Москаленко А. Критеріально ціннісна система оцінювання соціокультурної компетентності управління навчальним закладом	52
Плахотнік О. Проблеми сталого розвитку в еколого – економічній освіті вищої школи	58
Постоюк Н. Педагогічні погляди та діяльність Д.Л. Сергієнка (1911–1984)	62
Сатановська Л. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу.....	65
Спіцин Є., Кирикилиця В. Перспективи використання словникової технології навчання в освітньому просторі вищої школи.....	70
Токарук Л. Розвиток інклюзії в Україні за принципом європейського освітнього простору (італійський досвід).....	77

CONTENTS

Avtomonov P. The logic of development the teaching methods as a category of higher learning school didactics	6
Balashova S. Theoretical approaches to the formation of pedagogical creativity of a future lecturer	12
Verbytskiy V. The problem of objectivity of knowledge in pedagogy	14
Golovko N. Game technologies as means of activization of student's cognitive activity.....	17
Demyanenko N. Teacher education: changing priorities	20
Zhylenko N. The role of classical universities in modern system of education.....	25
Kovalchuk T., Gosteva I. Prevention of suicidal behavior in high school students in rural schools.....	28
Koshechko N. Innovative educational technology of teaching and studying at institutions of higher learning.....	35
Kuzmenko N. The role of the zemstvos in the organization of women teacher training education in Chernihiv	38
Labunets Y. Tolkienism as a source of upbringing of moral person.....	42
Lebedeva V., Lyurina T. Forming of the system of competencies during the process of professional training of future teachers	45
Marushkevych A. Forming of civil position of modern youth	48
Moskalenko A. Criterion-value system of assessment of socio-cultural competence of a manager of the educational institution	52
Plakhotnik O. Challenges of sustainable development in environmental and economic education of at institutions of higher learning	58
Postoiuk N. D.I. Sergienko's pedagogical views and activity (1911–1984)	62
Satanovska L. Formation of professional responsibility of future managers of education in conditions of higher educational institution	65
Spitsyn I., Kyryklytsia V. The prospects for dictionary technology usage in the educational environment at institutions of higher learning.....	70
Tokaruk L. The development of inclusion in Ukraine on an european education area (italian experience)	77

СОДЕРЖАНИЕ

Автомонов П. Логика развития методов обучения как категория дидактики высшей школы	6
Балашова С. Теоретические подходы к формированию педагогического творчества у будущих преподавателей.....	12
Вербицкий В. Проблема объективности знаний в педагогике	14
Головко Н. Игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности студентов	17
Демяненко Н. Педагогическое образование: изменение приоритетов.....	20
Жиленко Н. Роль классических университетов в современной системе образования.....	25
Ковальчук Т., Гостева Е. Профилактика суицидального поведения старшеклассников сельских школ.....	28
Кошечко Н. Инновационные образовательные технологии обучения и преподавания в высшей школе.....	35
Кузьменко Н. Роль земств в организации женского педагогического образования на Черниговщине	38
Лабунец Ю. Толкинизм как источник воспитания нравственной личности	42
Лебедева А., Люрина Т. Формирование у будущих учителей системы компетенций в процессе профессиональной подготовки	45
Марушкевич А. Формирование гражданской позиции современной молодежи	48
Москаленко А. Критериально ценностная система оценивания социокультурной компетентности управленца учебным заведением	52
Плахотник О. Проблемы устойчивого развития в эколого-экономическом образовании высшей школы.....	58
Постоюк Н. Педагогические взгляды и деятельность Д. Л. Сергиенко (1911–1984).....	62
Сатановская Л. Формирование профессиональной ответственности будущих менеджеров образования в условиях высшего учебного заведения.....	65
Спицын Е., Кирикилица В. Перспективы использования словарной технологии обучения в образовательном пространстве высшей школы.....	70
Токарук Л. Развитие инклюзии в Украине по принципу европейского образовательного пространства (итальянский опыт)	77

ЛОГІКА РОЗВИТКУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК КАТЕГОРІЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті розглядаються теоретичні аспекти розвитку категорії дидактики вищої школи – методів навчання. Здійснено її аналіз, починаючи з визначення сутності, класифікацій, вибору до характеристики "активних" та "інтерактивних" методів в навчальному процесі.

Логіка розвитку теорії методів навчання свідчить про акцентування уваги сучасних дидактів на зовнішню сторону проявів ефективності методів навчання. Але водночас, вона переконує нас в тому, що майбутнє за використанням внутрішніх механізмів – нейролінгвістичних, комунікативних, ейдетичних та інших в підвищенні ефективності методів навчання.

Ключові слова: вища освіта, розвиток, методи навчання, класифікація, інтерактивні методи.

Постановка проблеми. Здавалося б, категорія методів навчання існує з того часу, коли з'явилася педагогічна діяльність, тобто – передача знань, умінь і навичок. Але ефективність цієї діяльності і в XXI столітті не задовольняє запити суспільства. Тому і зараз дидактики не тільки нашої країни, але й інших переймаються цією проблематикою.

Чим обумовлена необхідність постійно вести дослідження з пошуку нових, удосконалення наявних методів навчання? Як потрібно розуміти метод навчання? Які вимоги пред'являються до системи методів навчання? Як вибирати методи для конкретного заняття? Як застосовувати той чи інший метод? Ці і багато інших питань, пов'язаних з методами навчання, хвилюють кожного викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різним аспектам проблеми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та методам навчання зокрема присвячені дослідження багатьох вчених. Серед них А. Алексюк, В. Беспалько, П. Гальперін, В. Козаков, П. Підкасистий, П. Сікорський, Н. Талізін, М. Фіцула, О. Безносюк, І. Богданова, В. Мельник, В. Огнев'юк, А. Фурман та ін. Разом з тим, науковий інтерес до цієї проблеми не згасає, тому, що практика ще не демонструє високого рівня, ефективності у викладанні предметів у вищій школі.

Метою і завданнями нашої статті є з'ясування логіки поетапності досліджень з проблеми методів навчання у вищій школі як наукового процесу, що неодмінно передбачає в контексті сучасних підходів визначення і нових дефініцій і класифікацій, і нових груп методів, наприклад, графічно-комунікативних (в групі наочних), лінгво-ейдетичних (в групі словесних), творчорозвивальних (в групі практичних), нейро-комп'ютерних (в групі інтегрованих) та інших інноваційних груп чи окремих методів.

Виклад основного матеріалу. При розгляді будь-якої категорії педагогіки спочатку потрібно дати її визначення. Проаналізуємо, як визначають метод навчання науковці. Усі вчені стверджують, що методи навчання реалізуються в межах конкретних форм і органічно зв'язуються зі змістом і цілями, завданнями навчання, тому що успіх навчання залежить як від правильного визначення його цілей і змісту, так і від способів досягнення цілей, тобто методів навчання.

Методи навчання дидактики визначають як способи організації і керування з боку педагога пізнавальною діяльністю тих, кого навчають, (А.М. Алексюк); як способи роботи викладача і студента, як усвідомлено застосовувані способи досягнення цілей, якими вони визначаються (М.І. Махмутов, Р.А. Нізамов); як система послідовних дій учителя, що організують і обумовлюють пізнавальну і практичну діяльність учнів по засвоєнню всіх елементів змісту освіти для досягнення цілей навчання; як сконструйована з метою реалізації в конкретних формах навчальної роботи модель єдиної діяль-

ності викладання і учіння, представленої в нормативному плані і спрямованої на передачу тим, хто навчається і засвоєння ними визначеної частини змісту освіти. Із сказаного випливає, що "метод навчання" як категорія – багатоаспектне і багатоякісне педагогічне явище. Об'єднуючи більшість визначень методу у дидактиці можна визначити як спосіб діяльності, сукупність прийомів і розумово-практичних операцій, дій, що використовуються для досягнення навчально-виховної мети.

У навчальному процесі є два види діяльності зі своїми цілями і методами для їхнього досягнення: викладання і учіння.

Методи викладання – це обумовлені закономірностями, цілями і змістом навчального процесу способи та система прийомів роботи педагога, що застосовуються для організації, керування, допомоги і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, для викладу навчальної інформації і контролю знань, умінь і навичок. Методи учіння – це способи навчально-пізнавальної діяльності студента, що спрямовані на досягнення навчальних цілей (пошук, здобування, вивчення, засвоєння знань, формування умінь і навичок), що відбивають закономірності навчального пізнання і реалізуються через систему прийомів навчання. Дидактичні прийоми – це способи досягнення найближчих цілей, рішення часткових завдань навчання, це складові частини, "цеглинки" методів, тобто конкретні дії, операції. Прийоми як способи діяльності більш рухливі. Вони можуть входити до складу то одного, то іншого методу навчання [1, 2, 5].

Отже, наявність методів викладання, учіння і великої кількості прийомів забезпечує реалізацію освітніх, розвиваючих і виховних функцій навчання студентів. Однак для ефективного їх використання велике значення має знання номенклатури методів та їх класифікацій, адже саме останні є практичним дороговказом викладачам, які для реалізації завдань навчального процесу.

Підкреслимо, що у теорії методів навчання якраз найскладнішою проблемою є їхня класифікація і складання відповідної номенклатури. У дидактичній літературі відомі різні підходи до класифікації методів:

- а) за джерелами знань (словесні, наочні і практичні);
- б) за етапами навчання (методи підготовки, методи вивчення, методи закріплення, методи перевірки);
- в) за дидактичними цілями і задачами (методи придбання нових знань, методи закріплення і методи контролю);
- г) за логічним шляхом (індуктивний, дедуктивний і змішаний методи);
- д) за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний методи, метод проблемного викладу, евристичний і дослідницький методи) та інші. Одним із варіантів класифікації, побудованої за етапами навчання представлений на табл. 1.

Таблиця 1

Класифікація методів навчання		
Основні групи методів навчання	Основні підгрупи методів навчання	Методи навчання
1. Методи стимулювання і мотивації навчання	1.1. Методи формування інтересу до навчання, почуття обов'язку і відповідальності	Пізнавальна гра, навчальні дискусії, методи емоційного стимулювання та ін. Методи навчального заохочення, осуду, пред'явлення навчальних вимог та інші
2. Методи організації і здійснення навчальних дій і операцій	2.1. Перцептивні методи (передача і сприйняття навчальної інформації за допомогою чуттів): словесні методи наочні методи аудіовізуальні методи практичні методи	Лекція, розповідь, бесіда та ін. Методи ілюстрацій, демонстрацій, кінопоказу та ін. Поєднання словесних і наочних методів. Методи вправ, проведення дослідів, виконання трудових завдань та ін.
	2.2. Логічні методи (організація і здійснення логічних операцій)	Індуктивні, дедуктивні, метод аналогій та ін.
	2.3. Гностичні методи (організація і здійснення мисленнєвих операцій)	Проблемно-пошукові (проблемний виклад, евристичний метод та ін.), репродуктивні (інструктаж, ілюстрування, пояснення, практичне тренування та ін.).
	2.4. Методи самоврядування	Самостійна робота з книгою, з приладами, об'єктами праці та ін.
3. Методи контролю і самоконтролю	3.1. Методи контролю	Методи усного, письмового, лабораторного, машинного, комп'ютерного контролю.
	3.2. Методи самоконтролю	Методи самоконтролю.

Класифікацію, побудовану за видами навчання запропонував В.Козаков, який виділяє такі методи:

1. Методи дослідження інформаційних джерел:

- 1.1. Перцептивні методи навчання (слухання, читання);
- 1.2. Мнемонічні методи навчання (за підручниками);
- 1.3. Ментальні методи навчання (планування, робота з книгою).

2. Практичні операційні методи навчання:

- 2.1. Методи виконання вправ;
- 2.2. Методи виконання практичних робіт;
- 2.3. Методи виконання лабораторних робіт.

3. Методи навчання творчості:

- 3.1. Методи пізнання і оцінки творчої діяльності;
- 3.2. Методи організації процесу творчості [8].

Методи навчання, що застосовуються для забезпечення процесу засвоєння гуманітарних дисциплін вчені класифікують за такою схемою:

1. Інформаційні методи навчання (бесіда, бригадне навчання, демонстрація), консультування, лекція, розповідь, іспит, експертиза.

2. Методи самостійного навчання (слухання, читання, вивчення за текстом).

Кожна з цих класифікацій вже одержала оцінку з боку вчених і педагогів-практиків. Однак можна зазначити, що всі класифікації, по-перше, виникли, як правило, на основі дидактики середньої школи, і по-друге, вони носять узагальнений характер і не торкаються проблеми конкретних способів діяльності педагога і студентів для досягнення своїх цілей у навчальному процесі. Характер пізнавальної діяльності і методи навчання обумовлені тим, як застосовується той чи інший метод для організації якогось виду пізнавальної діяльності. Один і той самий метод може як розвивати студентів, якщо його застосовують доречно і вірно, так і бути пасивним або ж гальмувати цей розвиток.

На нашу думку найбільш доцільним для розробки класифікації методів у вищій школі є бінарний підхід. Тоді методи навчання як способи діяльності розглядаються як методи викладання (розповідь, пояснення, лекція, показ, демонстрація, бесіда та інші) і як методи учіння (слухання-осмислення, спостереження, робота з книгою, вправа, експериментування, дослідництво, моделювання, конструювання тощо). Зазначимо, що найбільший внесок в розробку бінарних методів навчання вніс відомий вчений А. М. Алексюк [1].

В будь-якому випадку науково обгрунтована і логічно побудована класифікація не повинна бути лише теоретичною моделлю, а має стати практичним дороговказом кожному викладачеві вищої школи для досягнення оптимальних результатів своєї діяльності.

Переходимо до розгляду психолого-дидактичних вимог, до запропонованих класифікацій методів навчання. По-перше, система методів повинна реалізувати освітню функцію, тобто методи повинні бути найкращими способами досягнення широкого кола дидактичних цілей і задач, щоб кожний з них міг би бути використаний для різних цілей, для всіх ланок і етапів навчання, для будь-яких його рівнів і ступенів; щоб у дану систему методів цілком уписувалися всі наявні і застосовувані в навчальному процесі прийоми та їхні варіанти. Якщо яка-небудь мета навчального процесу цією сукупністю методів не досягається, то система методів не може вважатися досить повною, ефективною, раціональною. По-друге, система методів повинна мати виховну і розвиваючу функції. Це значить, що методи повинні навчити студентів учитися, самостійно здобувати знання, вести творчі пошуки, допомогти в розумовому розвитку, виховувати вміння колективної і групової праці, почуття відповідальності перед колективом, перед суспільством, почуття свідомості і дисципліни в навчальній діяльності; виробляти акуратність, точність; розвивати увагу, волю, емоції, пам'ять, мислення і мову, активність, природну потребу в оволодінні знаннями, вміннями і навичками.

Від чого залежить вибір методів навчання для кожного заняття? На перший погляд здається, що це цілком залежить тільки від знань, ерудиції та бажання педагога. Однак на практиці буває інакше. Вибір методів має й об'єктивні залежності.

Перш ніж почати аналіз цих залежностей, необхідно внести ясність з деякі питання. У літературі і педагогічній практиці часто зустрічається розподіл методів на "активні" і традиційні "пасивні". Наприклад, лекційний виклад іноді називають пасивним, а вправу – активним методом. Таке ділення ми вважаємо педагогічно невірним, тому що той же "активний" метод вправи відразу ж перетворюється в "пасивний", якщо, наприклад, студент займається механічним переписуванням і т.п. Це говорить про те, що "пасивність" чи "активність" методу залежать від того, як він застосовується, для досягнення тієї чи іншої дидактичної мети і у якій дидактичній ситуації.

На кожному навчальному занятті повинне бути різноманіття методів, але таке, що допомагає підключити до засвоєння знань усі види чуттєвого сприйняття: і зорове, і слухове, і тактильне. У підсумку таке сприйняття завжди виходить повнішим, ефективнішим. Це необхідно й для підтримки уваги та інтересу протягом усього навчального заняття, формування різних типів пам'яті і видів розумової діяльності. Тобто, при проведенні будь-якого заняття виникає проблема оптимального вибору методів. Щоб його вирішити у першу чергу необхідно знати всі методи навчання, відомі в дидактиці (їхню сутність, особливості, функції при досягненні дидактичних цілей, шляхи реалізації). А для тих, хто не знає чи забув в нагоді стане класифікація.

Отже, вибір методів навчання залежить:

- від дидактичних цілей і завдань навчального заняття. Наприклад, мета закріплення отриманих знань, умінь і навичок найкраще досягається методом бесіди, дискусії чи за допомогою вправи.

- від характеру тієї чи іншої частини змісту навчального заняття. Наприклад, така дидактична ситуація: матеріал складний, включає найважливіші наукові положення, вимагає аналізу теоретичних фактів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аргументації висунутих положень. Який метод необхідний? Теорія і практика підказують – лекційний виклад. Найбільш складні теореми, правила, закони часто викладаються методом пояснення. Якщо матеріал якимсь чином вже знайомий студентам його вивчення доцільно організувати за допомогою методу бесіди.

- від рівня інтелектуального розвитку і наявності знань студентів. Наприклад, певний, рівень знань необхідний для проведення бесіди, інший для читання наукової лекції чи пояснення складних об'єктів під час екскурсії.

- від методів тієї науки, основи якої вивчаються на даному етапі навчального процесу. Наприклад, для природничих наук необхідними методами дослідження є спостереження й експеримент, тому у навчанні біології, хімії, фізики при відповідній дидактичній обробці часто застосовуються ці методи.

- від тих умов, у яких перебувають вуз чи кафедра. Наприклад, наявність краєзнавчого музею при вивченні історії, передової базової школи при навчанні педагогіці і т.п.

- від матеріально-технічного устаткування навчального процесу. Наприклад, вибір методу демонстрації іноді автоматично відпадає, якщо немає епіскопа чи кінопроектора або він несправний.

- від педагогічної майстерності і підготовленості викладача, від його творчих можливостей [1, 2, 6, 9].

Розгляд залежностей вибору методів можна продовжити, але й перераховані вище дають підставу для висновку про те, що методи для заняття потрібно обирати дидактично обгрунтовано і професійно відповідально.

Для прикладу зупинимося на характеристиці окремих методів навчання.

Одним з традиційних методів викладу нової інформації є пояснення. Для нього характерне тлумачення, доказ досліджуваних понять, законів, правил, явищ. Тому пояснення як спосіб діяльності педагога вибирається тоді, коли матеріал складний, важкий, тобто де недостатньо простого повідомлення, розповіді, а де необхідно саме довести, пояснити, розтлумачити складне. Успіх цього методу залежить від деяких факторів, зокрема від того в якій логічній послідовності йде пояснення, як застосовуються в ході пояснення життєво-практичні приклади, як пояснений матеріал усвідомлюється студентами тощо.

На успіх пояснення впливають і такі фактори, як впевненість викладача у своїх знаннях, оптимальний

для даної аудиторії темп, стислість викладу матеріалу (якщо під час пояснення педагог багатослівний, то студентам важко виокремити головні думки).

Бесіда як метод займає особливе місце в навчальному процесі, тому що в бесіді беруть участь і студенти. Обов'язковою умовою вибору і застосування даного методу є наявність у студентів певних знань або життєво-практичного досвіду з досліджуваної теми. Якщо ця умова відсутня – бесіди немає. Бесіду називають школою мислення, вправою в розумовому процесі. В практиці використовують різні види бесід.

Бесіда-повідомлення, як правило, складається із двох етапів. Перший етап – повідомлення навчальної інформації в готовому вигляді. Ця інформація може бути занадто складною, чи зовсім незнайомою, невідомою студентам. Тому викладач як би розвиває із самим собою, тобто, перед собою ставить питання і, не чекаючи відповідей, тому що знає, що студенти не зможуть відповісти, сам же відповідає на них.

Другий етап – бесіда зі студентами. Поєднання цих етапів складає основу бесіди-повідомлення.

Заклучна бесіда проводиться для повторення, закріплення і контролю отриманих студентами знань. Для її проведення необхідно заздалегідь підготувати питання, що, згідно з поставленою дидактичної мети, повинні охопити весь вивчений матеріал. Такий вид бесіди часто застосовується на колоквіумах, консультаціях, додаткових заняттях, семінарах.

Евристична бесіда. Застосовується при викладі і вивченні нової навчальної інформації. При постановці питань і одержанні відповідей студенти можуть засвоїти різні дані часткового і поглибленого характеру, що дозволяють їм прийти до певних висновків-відкриттів. В цій бесіді широко використовуються життєвий досвід, спостереження, колишні знання студентів. Евристична бесіда спонукає студентів сформулювати і відтворити необхідні знання. Евристична бесіда лежить в основі проблемного навчання, викликає самостійну розумову активність.

Одним з варіантів евристичної бесіди, що отримала широке поширення в практиці викладачів стала "бесіда за Сократом". При достатній підготовці студентів можливими стали бесіди, в ході яких вони під керівництвом викладача самі відшуковують варіанти відповідей на проблемні питання. Такі бесіди носять евристичний характер. Викладач користується прийомом "питання Сократа", тобто пред'являє студентам таку послідовність цілеспрямованих питань, що допомагає їм, не помічаючи допомоги зовні, знайти правильну відповідь, розв'язати існуючу проблему. Досвід переконує: метод "бесіди за Сократом" відкривав і відкриває унікальні можливості для залучення багатьох студентів до формування умінь робити висновки і розвивати логіку мислення. Застосування бесіди за Сократом є доцільним у групах до 12–15 чоловік, якщо проблемність матеріалу, що вивчається, домінує над кількістю інформації, яка надається [1, 9].

Вправа. Під вправою як методом навчання розуміється виконання студентами навчальних завдань визначеного типу, що мають метою вивчення, засвоєння нових знань, закріплення отриманих знань, формування необхідних умінь і навичок, організацію самостійної роботи і контроль знань, умінь і навичок.

Вправа часто пов'язана з кількаразовим повторенням. При цьому повторні дії потрібно супроводжувати послідовним і наполегливим коректуванням. Перш ніж приступити до вправи, студент повинен зрозуміти, яке теоретичне положення потрібно шукати в ньому, що лежить в основі вправи. Якщо вправа дана для закріплення вже засвоєного, то необхідно організувати не просте повторення теоретичних і практичних дій, уже

відомих, а поглиблювати, уточнювати матеріал. Матеріал для вправи спеціально відбирають і дидактично обробляють для кожної конкретної ситуації.

У вузі застосовуються різні види вправ. Це можуть бути придумування прикладів по ходу слухання, осмислення лекції викладача чи розповіді, пояснення, різноманітні диктанти, рішення задач, проведення вимірів, робота з картою, доповіді, реферати та інші.

Вправа як метод навчання застосовується особливо на практичних заняттях, при виконанні позааудиторних

навчальних завдань, при проходженні навчально-виробничих практик тощо.

Наведені вище методи мають велику історію їх застосування у вищій школі. Звичайно й вони можуть ефективно вирішувати навчально-пізнавальні завдання. Однак багато сучасних дидактів вважають, що настала епоха активних та інтерактивних методів навчання, оскільки, останні підвищують рівень мотивації, як пізнавальної, так і професійної [3, 5, 9].

Сьогодні система активних методів навчання включає в себе такі групи:

Імітаційні	Неімітаційні
1. Ігрові: ➢ розігрування ролей; ➢ ігрове проектування; ➢ стажування з виконанням посадової ролі. 2. Неігрові: ➢ аналіз конкретної ситуації; ➢ розбір документації; ➢ дія за інструкцією	1. Стажування без виконання посадової ролі; 2. Випускна робота; 3. Програмне навчання; 4. Виїзні заняття з тематичною дискусією; 5. Дискусія з і без "мозкової атаки"; 6. Проблема лекція

Одним з інтегрованих, професійно орієнтованих і навчально ефективних є метод ділової гри.

Ділова гра. Застосування цього методу дозволяє виробити у студентів вміння вирішувати, проблеми, що виникають у практичній діяльності, творче мислення, здатність оцінювати діяльність. Ділова гра (далі – ДГ) – це імітаційна гра, в якій відтворюється справжня діяльність конкретних студентів – учасників цієї гри. Як правило, ДГ розподіляється на такі етапи: підготовчий, вступну частину, ігровий, заключний.

На підготовчому етапі студенти вивчають можливості використання загальних методів вирішення ситуаційних задач у діловій грі з предмету, знайомлять з об'єктом моделювання гри, функціями учасників, правилами і методикою проведення гри, а також системою оцінювання. В кінці даного етапу їм надаються рекомендації по проведенню перевірки підготовки учасників у формі репетиції ділової гри. У наступній частині ДГ комплектуються ігрові групи, висувається лідер чи лідери, які допомагають викладачу розподіляти ролі між її учасниками.

Центральна частина ділової гри – ігровий етап, який носить здебільшого емоційний характер, але в ході якого реалізується професійна діяльність.

На заключному етапі аналізуються результати, підводяться підсумки гри. При цьому не обходяться "акторські дані" учасників, особливо у випадках, коли імітація була невдалою. При обговоренні результатів і підведенні підсумків оголошуються перемоги, з'ясовуються причини перемоги одних і поразки інших. Виявляються слабкі місця в теоретичній і практичній підготовці студентів з відповідного навчального курсу.

Існуючі ділові ігри можна класифікувати:

- за ступенем формалізації ("жорсткі" і "вільні");
- за наявністю чи відсутністю конфлікту в сценарії (кооперативні "безконфліктні", конфліктні з нежорстким суперництвом, конфліктні з жорстким суперництвом);
- за рівнем проблемності (знаходження проблеми, постановка проблеми, пошук вирішення проблеми);
- за ступенем участі в підготовці до гри (з домашньою підготовкою, бліц- ігри);
- за тривалістю (міні- ігри на кілька хвилин, повні ігри на декілька годин).

До основних видів ділових ігор відносять такі:

- гра-ілюстрація до складного матеріалу в процесі лекції чи практичного заняття;
- ігри-тренажери;
- ігри з випереджальним ефектом;
- наскрізні ігри з використанням інформації з кількох профільюючих курсів;

- ігрові комплекси як синтез різних дисциплін;
- ділові ігри з використанням методу групової динаміки навчання в умовах імітації конкретних ситуацій (наскрізна гра на практичних заняттях);
- конспектування з подальшою дискусією по монографії;
- ігри-прогнози (ретроспективні і перспективні);
- "круглий стіл" з певної проблеми;
- "іспит" (виконання конкретних професійних дій, операцій);
- контрольні (атестаційні) ділові ігри з перевірки знань і підготовки до професійної практичної діяльності.

Використання методу ділової гри у процесі впровадження нової технології в модульно-семінарському навчанні активізує педагогічний процес, стимулює зацікавленість студентів у кращій підготовці до чергових ігор. Досвід показав, що студентам дуже подобається цей метод навчання.

В модульно-тьюторській технології можуть застосовуватися й інші методи [14].

Діловий кошик. Мета – орієнтувати студентів на самостійне розв'язання різних проблем діяльності, що моделюється.

У "діловому кошику", яким може виступати невелика шухляда, вміщуються завдання, написані на аркушах паперу. Частіше за все вони адресуються одній дійовій особі, наприклад, новопризначеному "викладачу" – студенту, що проводив тьюторське заняття з курсу, наприклад, філософії і якого вибирали заздалегіть (частіше обирають кращих студентів). Студенти по черзі виймають з кошика завдання і виконують їх самостійно. За їх діями стежать викладач і група, коли окремі студенти відмовляються від такої ролі, тоді їм на допомогу приходять інші, або й сам викладач. Студенти проводять велику підготовчу роботу до цього заняття, попередньо консультуються з викладачем. А далі колективно виконують всі завдання, що кожного разу призводить до глибшого аналізу змісту модулю.

Дискусія. Дискусія – це обговорення суперечливого питання, обмін думками, ідеями між двома або більше особами. Завдання дискусії- виявити відмінності в розумінні питання і в товариській суперечці встановити істину, прийти до єдиної точки зору.

Перший крок в кожній дискусії – визначити бажаний результат. Наступний – зрозуміти точку зору іншої сторони. Для того, щоб керувана дискусія пройшла успішно, до неї треба ретельно готуватися, враховуючи при цьому особливості та інтереси її учасників. Технологія дискусії передбачає чітке визначення мети, прогнозування позицій і реакцій опонентів, планування кожним її учасником

своїєї поведінки, вибір питань, слухання і розуміння інших позицій, узагальнення, позитивний висновок.

Основне завдання ведучого дискусії створити атмосферу, в якій може розвиватися вільна думка; забезпечити розуміння і підтримку групою цілей дискусії; стимулювати висловлювання ідей, думок; пересвідчитись, що всі мають можливість висловитись; підтримувати дискусію в потрібному напрямі; роз'яснювати заплутані питання; забезпечити учасників дискусії потрібною інформацією; зробити висновок. Потрібно також створити атмосферу взаємоповаги до протилежних думок, розвивати вміння, контролювати дискусію, вчитись якісно, чітко і стисло формулювати запитання і відповіді на них, вести розмову по суті справи логічно й послідовно.

"Ведучий" повинен заохочувати учасників дискусії до обміну думками, а не дискутувати за схемою "ведучий – учасник". Його завданням є позиція проблемної ідеї, а потім стежити за ходом її розвитку.

Під час дискусії корисно час від часу резюмувати її проміжні результати, що дозволяє акцентувати увагу на основних положеннях, пересвідчитись в прогресі, досягнутому при обговоренні проблеми, утримувати дискусію в правильному напрямку, надати учасникам можливості зробити ті зауваження, які вони не встигли зробити раніше, мотивувати прагнення студентів до подальшого прогресу. Особливо важливо звернути увагу на ті моменти, коли висловлюються суперечливі або помилкові думки.

Дуже важливо в кінці дискусії зробити ґрунтовне узагальнення, відзначити всі продуктивні ідеї. Помічено, що дискусії ефективніше протікають в малих групах, наприклад, в підгрупах академічної групи. З часом ведучими дискусії стають студенти.

Обговорення в півголова. Такий метод є свого роду мікродискусією. Для її проведення група студентів, присутніх на колоквіумі, розбивається на невеликі підгрупи. Кожна підгрупа, отримує від викладача завдання, виконання якого повинно дати якийсь матеріальний (конкретний) вихід. У залежності від трудомісткості роботи кількість членів підгрупи може зменшитися до 4-х чоловік, але не менше, оскільки подальше її зниження виявляється не-ефективним. Час має бути суворо лімітованим.

Практики пропонують два варіанти тем для обговорення – так звані "відкритий" і "закритий" варіанти. "Закрите" завдання може бути, наприклад, таким: довести, що дана проблема існує в конкретному середовищі, приклад "відкритого" завдання – скласти список задач, які повинні бути розв'язані з метою усунення проблеми загроз екологічних катастроф тощо.

Мозкова атака. Суть методу полягає в тому, що для обговорення конкретної проблеми збирається група студентів, яка ділиться на дві підгрупи: генератори ідей і критики. Генератори ідей підгрупиють всі свої варіанти розв'язання даної проблеми. Критики аналізують обґрунтованість ідей.

Основні принципи мозкової атаки: 1) можна висловити будь-яку думку без побоювання, що вона буде визнана невдалою; 2) стимулювати будь-яку ініціативу, при чому чим незвичайнішою видається певна думка, тим краще; 3) прагнути до найбільшої кількості ідей; 4) дозволяється змінювати, комбінувати, поліпшувати, пропонувати ідеї (свої і чужі).

Після завершення роботи підгрупи "генераторів ідей" розпочинають роботу "критики". Вони аналізують, оцінюють, синтезують запропоновані ідеї, вибирають ті, які забезпечують розв'язання проблеми.

Досвід переконує: реалізувати метод мозкової атаки слід за такою схемою:

1 етап – підготовка до розв'язання проблеми. Завдання організатора (педагога): інформувати членів групи про тему дослідження, підготовка допоміжних

засобів, необхідних для реєстрації ідей та їх візуального зображення.

2 етап – вільне висловлювання ідей. Завдання організатора: ознайомлення з правилами, що діють; усне повідомлення і візуальний показ означеної проблеми; пошук такого вирішення проблеми, яке визнається всіма членами групи; активізація роботи групи в тому випадку, якщо творча напруженість знижується (шляхом постановки питань, пропозицій власних ідей, нових підходів та ін.). Правила участі: заборонені суперечки; кількість ідей важливіша за їх якість; можуть бути представлені і чужі ідеї; не треба цуратися незвичного, утопічного. Ідеї мають бути представлені у стислому вигляді.

3 етап – розвиток ідей. Завдання організатора: наведення прикладів, пошук комбінацій; представлення повного списку ідей, народжених на етапі їх висловлювання. В ньому ведеться пошук взаємозв'язку між ними. Правила участі такі, як і на другому етапі.

4 етап – критика ідей. Завдання організатора: визначити зміст списку ідей, що отриманий після колективної роботи; класифікація ідей; забезпечення обговорення, критики і якісної оцінки кожної ідеї; інформування про проблеми, що залишилися відкритими. Завдання учасників: обговорення, критика і якісна оцінка кожної ідеї за такими критеріями: відповідність передумовам і задоволення вимог; можливість реалізації або її відсутність; реалізація відразу або після закінчення конкретного періоду часу; реалізація ідей, що не відповідають поставленій меті в інших галузях; можливість реалізації без подальших досліджень.

В останні роки все частіше можна почути про використання в практиці ВШ інтерактивних методів [6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 17]. В чому ж відмінність їх від традиційних і активних? Термін "інтерактивні методи" пов'язують з методами одного з напрямів соціальної психології – "Інтеракціонізмом".

"Інтеракція" як психологічний термін означає взаємодію. Отже інтерактивний процес – це цілеспрямована взаємодія і взаємовплив учасників педагогічного процесу. В основі цієї взаємодії закладений досвід кожного її учасника. Цей процес характеризується високою інтенсивністю комунікації, спілкуванням, обміном діяльностями, зміною і різноманіттям видів діяльності, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності, взаємодією.

В контексті сказаного інтерактивні методи можна розглядати як способи цілеспрямованої діяльності педагога та тих, кого навчають з організації взаємодії між собою міжсуб'єктної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу для створення оптимальних умов розвитку.

Для головних ознак та інструментів, які одночасно можна вважати і принципами інтерактивної взаємодії відносять:

➤ *полілог* – "багатоголосся" – право кожного учасника педагогічного процесу на свою точку зору і можливість її висловити;

➤ *діалог* – сприйняття один одного як партнерів, вміння слухати один одного визнання чужого "Я", співробітництво педагога і тих, хто вчиться;

➤ *розмовна діяльність* – організація розумової діяльності через самостійне вирішення проблем, поєднання різних форм (індивідуальних, парних, групових, командних) роботи, проблемне навчання;

➤ *змістова творчість* – процес створення суб'єктами взаємодії нового змісту, значень предметів і явищ оточеної дійсності рефлексія з позиції своєї індивідуальності.

➤ *міжсуб'єктні стосунки* – учасники взаємодії є повноправними партнерами, самостійними, творчими, активними відповідальними;

➤ свобода вибору – свідоме регулювання і активізація учасниками педагогічного процесу своєї поведінки, взаємодії;

➤ *ситуація успіху* – створення умов за рахунок попередніх принципів, що сприяють позитивному оптимістичному радісному настрою, успішному виконанню навчального завдання;

➤ *позитивність, оптимістичність оцінювання* – відсутність негативних і протилежних оцінок, відзначення цінності, оригінальності неповторності, значущості, опора на позитивне, право на самооцінку і оцінку педагога;

➤ *рефлексія* – самоаналіз, самооцінка своєї діяльності, взаємодії, фіксація і корекція свого розвитку і саморозвитку.

Відповідно до структури інтерактивної взаємодії запропонована і класифікація інтерактивних методів:

➤ методи створення сприятливого середовища організації комунікації ("Подари квітку", "Змія та жест", "Закінчи фразу", "Хто звідки");

➤ методи обміну діяльностями ("Майстерня майбутнього", "Акваріум", "Інтерв'ю", "Круглий стіл", "Мозковий штурм" та інші);

➤ методи розумової діяльності ("Чотири кути", "Вибери з п'яти", "Вибір", "Логічний ланцюжок", "Зміна співрозмовника", "Самооцінка" та інші);

➤ методи змістової творчості ("Алфавіт", "Асоціації", "Хвилина говоріння", "Інтелектуальні гойдалки");

➤ методи рефлексивної діяльності ("Рефлексивне коло", "Рефлексивний ринг", "Ключове слово", "Острова" та інші);

➤ комплексні інтерактивні методи (ігри – "Готель", "Школа", "Взаємодія", "Соціальна роль" та інші).

Аналіз їх змісту показує, що значна їх частина більш адаптована до свого соціально-психологічного, соціономічного середовища, де вони використовуються в різноманітних тренінгах, а також до шкільного, де вони знайшли своє місце в кооперативній особистісно-зорієнтованій, імітаційній (ігровій) технології. Що стосується вищої школи, то педагогічна взаємодія стала основою всіх активних методів навчання власне тому вони й стали активними. Але це не означає, що окремі вищеназвані інтерактивні методи не знаходять свого впровадження на семінарських практичних, особливо на тьюторських заняттях.

Висновки. Методи навчання є багатоаспектним і багатоякісним педагогічним явищем, і як категорія дидактики потребує подальшого вивчення внутрішніх механізмів взаємодії викладача і студента, на засадах нейролінгвістики, соціально-комунікативної педагогіки та психології. Розвиток кожного з цих напрямів забез-

печить нові можливості для підвищення ефективності словесних, наочних, практичних методів навчання, а використання комп'ютерів забезпечить інтегрований характер оптимальної взаємодії всіх методів навчання. В свою чергу творчий педагог навіть в сучасному методичному різноманітті завжди може знайти для вирішення дидактичних завдань оптимальний варіант вибору і використання методів навчання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Навч. посіб. / А.М. Алексюк. -К.: ІСДО. 1993. - С. 156 – 165.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г.Ващенко.- К.: Українська Видавнича Спілка, 1997.- 415с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.- 207с.
4. Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе.// Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека "Дубна" – 2012. -№2. – С. 1-18
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Интерактивні методи навчання: Навч. посібник / За ред. П. Шевчука, П. Фенриха. – Щecin: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
7. Кошлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике : Учеб.пособие / С.С.Кошлев. – М.: Тетра Система, 2013, – 224 с.
8. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов / В.А.Козаков. – К.: УМК ВО Украины, 1989. – 251 с.
9. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи [Текст] / О. Скарн // Вища школа : Науково-практичне видання. – 2006. – №3. – С. 33-45. – ISSN 1682-2366
10. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-метод. Пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр "Наука", 2009. – 52 с.

References

1. Alekseyuk A.M. Pedagogika vyshchoyi shkoly. Kurs lektsey: module navchannya. Navch. posib. / A.M. Alekseyuk. -K.: ISDO. 1993. - S. 156 – 165.
2. Vashchenko H. Zahalni metody navchannya / H.Vashchenko.- K.: Ukrayinska Vydavnycha Spilka, 1997.- 415 s.
3. Verbitsky A.A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod: metodicheskoye posobyie / A.A.Verbitsky. – M.: Vysshaya shkola, 1991.- 207 s.
4. Hushchyn YU. V. Ynteraktyvnye metody obuchenyya v vysshey shkole.// Psykholohicheskyy zhurnal Mezhdunarodnoho unyversyteta pryrody, obshchestva y cheloveka "Dubna" – 2012. -№2. – S. 1-18.
5. Dychkivska I.M. Innovatsiyni pedahohichniy tekhnolohiyi: Navch. posib. / I.M.Dychkivska. – K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.
5. Interaktyvni metody navchannya: Navch. posibnyk / Za red. P. Shevchuka, P. Fenrykha. – Shchetsin: Vyd-vo WSAP, 2005. – 170 s.
7. Koshlev S.S. Ynteraktyvnye metody obuchenyya pedahohyke : Ucheb.posobyie / S.S.Koshlev. – M.: Tetra Systema, 2013, – 224 s.
8. Kozakov V. A. Samostoyatel'naya rabota studentov / V.A.Kozakov. – K.: UMK VO Ukrainy, 1989. – 251 s.
9. Modernizatsiya form i metodiv navchannya studentiv u konteksti kredytno-modulnoyi systemy [Tekst] / O. Sknar // Vyshcha shkola : Naukovo-praktychne vydannya. – 2006. – №3. – S. 33-45. – ISSN 1682-2366
10. Stupyna S.B. Tekhnolohyy ynteraktyvnoho obuchenyya v vysshey shkole: uchebno-metod. posobyie / S.B. Stupyna. – Saratov: Yzdatelskyy tsentr "Nauka", 2009. – 52 s.

Надійшла до редколегії 06.04.15

P. Avtomonov, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE LOGIC OF DEVELOPMENT THE TEACHING METHODS AS A CATEGORY OF HIGHER LEARNING SCHOOL DIDACTICS

The theoretical aspects of development the category of higher learning school didactics – "teaching methods" are being observed. Its analysis, starting with determination the nature, classifications, choice to the characteristic of "active" and "interactive" methods in the process of studying has been done.

Scientific interest in the teaching methods among scientists is one of the largest categories of pedagogy. This is because the method, as a way, has a direct contact with the student in the process of knowledge transfer, formation skills. As to the knowledge of the essence of method, the ability to use it, to find new or more efficient approaches depends on the quality of teaching and learning of future specialists with higher education. It is to this sequence of set problems corresponds to the logic of scientific research by scientists.

If you ask a question, does the quality of students' knowledge increase as to the teachers' knowledge of the essence of the concept "teaching method"? The answer is – no. If you use definitions that characterize the outside of the techniques (such as the vast majority). However, when we consider the internal features of methods then the answer is – yes. When the teacher does not know the classification of teaching methods – their use is often empirical, accidental. On the contrary, the knowledge of classifications gives an opportunity reasonably choose the one that is most effective for solving of specific learning tasks.

In its turn the knowledge of the essence of "active" and "interactive" methods will help to use them effectively to achieve specific educational tasks for the formation of a high level of intellectual and abstract, practical, creative potential of future specialists in higher education. The logic of development the theory of teaching methods affirms the focusing attention of modern specialists in didactics on the outside shows of efficiency the teaching methods. But at the same time, it convinces us that the future is in increasing the teaching methods of effectiveness using internal mechanisms – neuro-linguistic, communicative, eidetic and others.

Key words: higher education, development, teaching methods, classification, interactive methods.

П. Автомонов, канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ЛОГИКА РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития категории дидактики высшей школы – методов обучения. Осуществлен ее анализ, начиная с определения сущности, классификаций, выбора к характеристике "активных" и "интерактивных" методов в учебном процессе.

Логика развития теории методов обучения свидетельствует об акцентировании внимания современных дидактов на внешнюю сторону проявлений эффективности методов обучения. Но в то же время она убеждает нас в том, что будущее за использованием внутренних механизмов – нейролингвистических, коммуникативных, эстетических и других в повышении эффективности методов обучения.

Ключевые слова: высшее образование, развитие, методы обучения, классификация, интерактивные методы.

Відомості про автора

Автомонов Петро Павлович: Україна, м.Київ; кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: email: pavlovich47@mail.ua

Автомонов Пётр Павлович: Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: email: pavlovich47@mail.ua

Autmonov Petro Pavlovych: Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: email: pavlovich47@mail.ua

UDC 378

S. Balashova, Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF A FUTURE LECTURER

This article is dedicated to the problems of pedagogical creativity of a lecturer as a part of his professional activity. We examined the concept of pedagogical creativity, analyzed levels of pedagogical creativity and circumstances of professional development of a lecturer.

Keywords: creativity, pedagogical creativity, levels of pedagogical creativity.

Modern Ukrainian society needs professionals, creative people, bright individuals able to set up goals and tasks, propose non-typical innovative solutions. That's why a conceptual reorientation takes place at the present stage of higher education reformation. In other words, at the foreground there comes task to form and develop the individuality of a lecturer who has creative personality, deep scientific and theoretical knowledge and research experience since the development of creative personality of a student as a future professional depends on the lecturer and lecturer's professionalism.

There are different opinions on training lecturers for pedagogical creativity in psychological and pedagogical literature and practice at the Institutions of Higher Learning. Preparation to such activity is seen as a development of pedagogical thinking and social activity of future lecturers (V. Sagarda) pedagogical creativity (V. Lisovska), professional orientation of mentality, thinking, diagnostic culture, capability of forecasting, improvisation, innovation (E. Levchuk), formation of a future lecturer's creative potential (N. Kychuk).

The object of the article: analysis of scientific literature on pedagogical creativity of a future lecturer and scientific approaches to classification of pedagogical creativity levels.

The research element is and will always remain an important element of a lecturer pedagogical activity, because research activity is a type of creativity.

In the recent years the concept of "creativity" has been the subject of analysis of many sciences. A. Spirkin studies creativity as a mental and practical activity that results in creation of original, unique values; revelation of new facts, characteristics, patterns, and methods of research and transformation of the material world or spiritual culture [1]. L. Vygotsky defines creativity as the activity that creates

something new, no matter whether it is the creation of real objects or mental construction that lives and reveals only in human subconsciousness [2].

V. Zahvyazinskyy believes that creativity is always a creation of something new based on knowledge transformation: new results or original ways and methods to obtain them. S. Rubinstein defines creativity as an activity of creating something new, original that is not only a part of the creator development history, but also a part of arts and science history, etc [3].

Based on different definitions of creative activity including the ones mentioned above, we can argue that "creativity" is considered as an activity that generates something qualitatively new and has characteristics of novelty, progressiveness, solution of contradictions and problems.

Creativity is a type of human activity directed on solving conflicts (solving of creative problem), and this activity requires objective conditions (knowledge, skills, creativity), and its result has novelty and originality, personal and social significance as well as progressiveness. There are some characteristics of creativity that reveal not as isolated but integrated, in their integral unity:

a) the presence of contradictions in a problematic situation or in a creative task;

b) social and personal significance and progressiveness that contributes into the development of society as well as individual;

c) the presence of objective (social, material) prerequisites and conditions for creativity;

d) the presence of subjective (personal qualities – knowledge, skills, especially positive motivation, creative abilities of an individual) prerequisites for creativity;

e) novelty and originality of the process or result.

The decisive role in understanding of creativity plays creative thinking and creative activity of a future lecturer.

Mental activity that combines logical thinking and imagination is crucial in creativity. Creativity is an important form of a human practice, activation of a person's potential in the process of personal changes and creativity potential is expressed in various types of human activity: cognitive, ideological, labor, communicative and emotional. In different types of human activity is preserved its creative nature: search and transforming orientation.

Creativity being an essential condition of educational process and the objective professional necessity in a lecturer's activity, the researchers introduce the concept of pedagogical creativity. Scientists identify it with the pedagogics of creativity. The Pedagogics of creativity is the science dealing with pedagogical system of two interrelated human activities: pedagogical education and self-education in various types of creative activity and communication for the purpose of comprehensive and harmonious development of creative skills of individuals as well as creative teams.

Pedagogical creativity is seen as an active process of lecturer's work that is aimed at finding the most efficient ways of educational work, effective solution of pedagogical problems. This is the state of pedagogical activity, when a lecturer is not blind in his choice, but checks many times, investigates and designs, creates own experience being supported by already obtained scientific and practical results.

We define pedagogical creativity of a lecturer as a personality-oriented developmental cooperation of subjects of educational process caused by specifics of psychopedagogical relationship between them and directed on forming creative personality of a student and increasing the level of creative pedagogical activities of a lecturer. Thereby, we believe that activity of a teacher is investigative because the organization of creative practice of a lecturer and getting education is always organically related to studying, scientific analyzing and implementation of pedagogical experience. A lecturer, who works, creatively relies on the achievements of pedagogics, enriches the pedagogical theory, reveals regularities of pedagogical process, defines the ways of its improvement, and predicts the result of his/her activity.

Pedagogical creativity can be represented as a two-level structure divided into pedagogical inventions and pedagogical research. Pedagogical research takes place in selection and composition of the content of information in educational and cognitive activity as well as due to new forms of education and training, and different ways of solving pedagogical problems. Pedagogical discovery can occur spontaneously, based on lecturer's awareness of inconsistencies between set up goals and means, forms, methods that are currently available. Unlike pedagogical discovery, pedagogical research is a deliberate and task-oriented search of how to improve the educational process through the use of scientific apparatus that helps to make the search more successful. The content of pedagogical studies is to measure different aspects of educational process, check its efficiency using criteria and parameters according to the definition of the purpose of the educational institution activity that is being investigated. The nature of pedagogical creativity is a pedagogical activity as a process directed on solving innumerable amount of pedagogical problems that are subordinated to a final aim of formation of an individual creative personality, their philosophy, beliefs, mentality and behavior, and in a professional educational institution – the basics of professional skills, readiness for creative work at the workplace.

Creative approach to pedagogical activity should be taught to students while they are still at educational institution, preparing them to standard situations that can be resolved using principles and rules that are already approved by science and

practice, and to non-standard situations where unusual approach is necessary to solve complex problems at absolutely new level when lecturer acts as a researcher and creator. Thus, the importance of investigative approach to educational activities is emphasized.

In psychological and pedagogical research there are different ways to solve the problem how to classify levels of lecturer's pedagogical creativity.

V. Zahvyazinsky defines three levels of pedagogical creativity: insight, discoveries and improvements. The most extensive and innovative pedagogical solutions is insight. Insight is connected with the suggestion of new pedagogical ideas and their implementation in a specific system of educational work. The second level of pedagogical creativity is related to transformation, construction of individual elements of pedagogical systems, ways, methods and conditions of training and education – this is the level of pedagogical innovations. The third level is the improvement, modernization and adaptation to the specific conditions of already known methods and ways of training and education [4].

In our opinion, in their professional development lecturers can pass several levels: pedagogical skills, pedagogical mastery; pedagogical creativity and pedagogical innovation. Lecturers reach every level of professional development firstly studying and then teaching at the Institution of Higher Learning. Future lecturers form pedagogical activity and basics of pedagogical mastery in educational institutions.

Scientists distinguish four levels of creative pedagogical activities of lecturers:

- level 1 – reproductive;
- level 2 – rationalizing;
- level 3 – designing;
- level 4 – innovative.

The reproductive level implies that lecturer (using already developed methods, recommendations, and experience selects the ones that are the most appropriate for the specific conditions of his work and individual psychological characteristics of students. The rationalizing level implies that lecturer (using own experience and specific conditions of his pedagogical activities) makes adjustments to his work improving and modernizing some elements of existing recommendations and methods according to knowledge of modern society. The designing level characterizes activity of lecturer when lecturer (based on his experience, self-analysis of his activity and knowledge of psychological and pedagogical features of students, using existing methods, recommendations and best practices) develops his/her own way of solving educational problems. The innovative level implies solution of educational problems using fundamentally new principles and differs from others due to its novelty, originality and high efficiency.

According to the classification of creativity levels we raise an interesting question whether the reproductive level can be considered a creative level. In scientific literature on the problem of creativity, reproduction and creative activities are opposites, but it is impossible to detect when reproductive activity transforms into creative. Elements of independent thinking of creative approach can already be observed in the process of learning, transition to convictions. Accumulation of creative activity experience takes place in educational process. Considering correlation between reproductive and creative aspects of cognitive and scientific practice, we can argue that reproductive activity is an essential part of any kind of creativity. Reproduction in a lecturer work is necessary because the choice itself and correlation of the choice to real conditions and op-

portunities make it a creative act, at the same time conditions and possibilities of its usage during a training session objectively compels a lecturer to take non-standard decisions. The reproductive level is a step to personal mastery of a future lecturer. Thus, future lecturer, using in practice the experience of his instructor, maintains his individuality, creates his own style of pedagogical activity. The assimilation of "why" while using somebody's experience creates own "how" or style where there will not be and cannot be any mechanical reduplication, because the introduction of open "why" and "how" requires personal vision of a young professional. If young lecturer feels the joy of "second" discovery of science – the discovery of its popular teaching method, if he searches for his own ways of teaching, he will soon understand what unites scientific and educational activities, great opportunities for creativity, significant role of structural prediction element and forecasting in a particular activity. Passion for science and complementary passion for its teaching – this is the beginning of a true lecturer-creator.

The reproductive element is a necessary component and condition of every creative research. In our opinion, it provides a transition to a higher level of creativity. The creative process is a result of interaction between different levels of intellectual activity of a future lecturer.

С. Балашова, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Стаття присвячена проблемі педагогічної творчості викладача як складової його професійної діяльності. Розглядаються визначення поняття "педагогічна творчість", аналізуються рівні педагогічної творчості та умови професійного становлення викладача.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, рівні педагогічної творчості.

С. Балашова, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Статья посвящена проблеме педагогического творчества преподавателя как составляющей его профессиональной деятельности в высшем учебном учреждении. Рассматривается понятие "педагогическое творчество", анализируются уровни педагогического творчества и условия профессионального становления преподавателя.

Ключевые слова: творчество, педагогическое творчество, уровни педагогического творчества.

Відомості про автора

Балашова Світлана Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, sbalashova@ukr.net

Балашова Светлана Филипповна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, sbalashova@ukr.net

Balashova Svitlana P. – Ph.D.(Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, sbalashova@ukr.net

УДК 371.212

В. Вербицький, д-р пед. наук,
Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОН України, Київ

ПРОБЛЕМА ОБ'ЄКТИВНОСТІ ЗНАНЬ В ПЕДАГОГІЦІ

В статті розкривається суть проблеми об'єктивності знань в педагогіці крізь призму об'єктивності оцінювання знань студентів, окреслені взаємопов'язані фактори, які впливають на об'єктивність оцінювання знань, уточнено окремі теоретичні положення сутності та структури педагогічного контролю, визначено умови перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок студентів, проаналізовані погляди видатних педагогів щодо об'єктивності знань в педагогіці.

Ключові слова: педагогічний процес, об'єктивність знань, контроль, оцінка, оцінювання, мотивація, рівень навченості.

Постановка проблеми. Проблема об'єктивності знань в педагогіці – одна з кардинальних методологічних проблем педагогічної науки. В сучасних умовах вона набуває першорядного значення. Це пояснюється тим, що на сьогодні у вітчизняній педагогічній науці

Conclusions: creative pedagogical activity of a lecturer is a complex, continuous process of his professional fulfillment. Therefore each lecturer, who wants to improve an educational process, should be in a permanent creative search. The lecturer should realize all the prospects of his professional development in a process of innovative pedagogical activities.

References

1. Spirkyn A.G. O tvorcheskoy sile chelovecheskogo razuma. Posleslovye / A.G. Spirkyn. – M.: Progress. – 1979. – 352 p.
2. Vyhotsky L.S. Sobranie sochineniy: V 6 t. / L.S. Vyhotsky – M.: Pedagog. – 1983. – T.3: Problemy razvitiya vyshnyh psichicheskikh funkciy. – 368 p.
3. Zahvyazynskyy V.I. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelia / V.I. Zahvyazynskyy – M.: Pedagog. – 1987. – 160 p.
4. Sysoieva S.A. Pedagogichna tvorchist / S.A. Sysoieva – K.-Kh.: Knyzhkove vydavn. "Caravela". – 1998. – 150 p.

Список використаних джерел

1. Спиркин А.Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие / А.Г. Спиркин. – М.: Прогресс. – 1979. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика. – 1983. – Т.3: Проблемы развития высших психических функций. – 368 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский – М.: Педагогика. – 1987. – 160 с.
4. Сисоева С.О. Педагогическая творчество / С.О. Сисоева – Х.-К.: Книжково-издательство "Каравела". – 1998. – 150 с.

Надійшла до редколегії 05.06.15

наукових і навчальних підрозділів у вищих навчальних закладах, тощо) свідчать про поступовий розвиток наукового знання, а з іншого – діє зовсім інша тенденція. Із загальним підвищенням середнього рівня освіти явно знижується, занепадає культура наукового мислення й рівень роботи дослідників. Від об'єктивності залежить ефективність усього процесу педагогічного оцінювання. Через відсутність чи хибність в об'єктивності виникає найбільше непорозуміння, порушується стимулювання у вивченні предметів. Необ'єктивна оцінка впливає на вироблення байдужості до знань, у тому числі і до опанування новими знаннями, прагнення до поверхового засвоєння матеріалу, заради отримання лише більш високої оцінки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми, пов'язані з цим обов'язковим компонентом навчального процесу, розглянуто та проаналізовано сучасною педагогікою і психологією за різними напрямками: розроблення інноваційних технологій навчання (А.М. Алексюк, А.О. Андрющук, І.М. Богданова, М.В. Гриньова, О.С. Зайцев, С.О. Заславська, Т.А. Ільїна, В.А. Козаков, О.В. Лавренко, Е.В. Лузик, П.Г. Москаленко, П.І. Сікорський, А.В. Фурман, М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене та ін.); використання багатобальної шкали оцінювання ЗУН (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, П.М. Величко, М.І. Єрецький, В.В. Карпов, В.А. Козаков, В.Н. Нуждін та ін.); визначення теоретичних проблем контролю як одного з методів педагогічного стимулювання (І.Є. Булах, Н.М. Буринська, Н.Д. Наумов, Л.О. Одерій, М.М. Ржецький, В.Л. Рисс, Н.Ф. Талізїна та ін.).

Метою статті є розкриття проблеми об'єктивності знань в педагогіці крізь призму об'єктивності оцінювання знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Оцінка стає ефективним стимулом навчання за умов, якщо вона справедлива і дотримується об'єктивність у вимогах до всіх студентів. Особливо важливо, щоб студенти відчували визнання справедливості і доброзичливості викладача. Оцінка за успішність не повинна залежати від тих чи інших особливостей поведінки студентів або особистих непорозуміння з викладачами, що нерідко трапляється в педагогічній практиці.

Дослідниця цієї проблеми В.М. Бочарнікова [2] вважає, що оцінку можна вважати об'єктивною, якщо вона відповідає тим зусиллям, які студент затратив на засвоєння навчального матеріалу. Таке визначення дещо обмежене, оскільки самі по собі зусилля не можуть бути критерієм оцінювання успіхів студентів. Воно може бути враховано як один із важливих аспектів оцінювання, як вияв поваги до студента за сумлінність і працелюбство. Об'єктивність оцінки, включає цей психолого-педагогічний підхід і поєднується з оцінюванням справжніх знань студента. Адже те, що більш здібний студент менше витрачає зусиль, порівняно з тим, кому потрібно затратити більше часу на засвоєння програмного матеріалу, зовсім не означає, що до нього застосовано не об'єктивний підхід при оцінюванні.

В.О. Сухомлинський наголошував на тому, що "оцінка морально виправдана тільки тоді, коли учитель оцінює не здібності, взяті, так би мовити, у чистому вигляді, а в єдності праці і здібностей, причому на перше місце ставиться праця" [5].

Доречним є зауваження Я.А. Коменського щодо обдарованих, здібних дітей, які потребують більшої завантаженості порівняно з іншими: "Гострий, рухливий розум, позбавлений серйозної роботи, буде наповнюватися жалюгідним пустим і шкідливим змістом і стане причиною власної загибелі" [4]. Зрозуміло, що це стосується і здібних студентів, які потребують більшої заван-

таженості в процесі навчання і, відповідно, під час педагогічного оцінювання отримують оцінки за свої реальні знання.

При всій важливості об'єктивно виставленої оцінки суттєвою є і та психолого-педагогічна мотивація, яка пояснює студентіві справедливості позиції викладача в його оцінці знань. Цей принцип означає, що оцінка має характеризувати якісний показник знань, не залежно від методів та засобів оцінювання, які використовує викладач, що здійснює цей процес.

Потрібно врахувати повноту, глибину, систематичність, ґрунтовність знань, які відображають різні сторони вимог до студентів під час оцінювання. Однак повністю усунути суб'єктивізм в оцінюванні знань і вмінь, мабуть, неможливо, оскільки оцінювання здійснює на практиці жива людина зі своїми якостями, особливостями, досвідом, ерудицією, майстерністю, що впливають на ставлення до того, кого оцінюють.

Маємо зазначити, що психолого-педагогічний принцип об'єктивності в процесі оцінювання знань виступає також як характерна риса діяльності. Бути об'єктивним, зазначає дослідниця А.В. Бляшевська [1], означає не піддаватися почуттям симпатії чи антипатії, а суворо дотримуватися встановлених норм і критеріїв оцінки, її вмотивованості й обґрунтування, а також враховувати ступінь навченості, тобто повноту, глибину, ґрунтовність, систематичність знань. Основою у процесі оцінювання знань є рівень навченості.

Розрізняють п'ять таких рівнів: розпізнання, запам'ятовування, розуміння, вміння, перенос – вищий рівень навченості, за якого студенти творчо застосовують набуті теоретичні знання на практиці, використовують їх у новій ситуації, яку диктує науково-технічний прогрес.

Викладач повинен звернути увагу на те, як студенти застосовують набуті знання на практиці й об'єктивно їх оцінити. Приймаючи рішення, педагог пояснює (хоча і не завжди), чому він виставляє ту чи іншу оцінку. Якщо аргументація переконлива, то сприймається студентами як об'єктивна, оскільки деякою мірою збігається з їх власною думкою. Психолого-педагогічний принцип об'єктивності в процесі оцінювання знань сприяє формуванню почуття радості успіху, а це могутній емоційний стимул, від якого залежить бажання студента здобувати знання, бути одним із перших у вивченні предмета.

Отже, психолого-педагогічний принцип об'єктивності в процесі оцінювання знань характеризує відношення між дійсним рівнем знань студентів та запланованим програмою. Тільки об'єктивна оцінка є справедливою, і тільки справедлива оцінка спроможна викликати глибоке моральне задоволення і стати стимулюючим фактором для студентів. Вона водночас є і методом пробудження у студентів віри в справедливість, закріплення авторитету викладача і, звичайно, виконує орієнтуючу роль. Необ'єктивна оцінка може дезорієнтувати студентів, викладачів, адміністрацію навчальних закладів, батьків, державні органи влади.

Педагогічний процес оцінювання знань – це складна психологічна ситуація і для викладача, оскільки під час його здійснення й виявлення реального, рівня знань педагог перебуває під впливом багатьох взаємодіючих факторів, зазначає професор Є.Й. Перовський, а саме:

- об'єктивної якості робіт, що оцінюються (усної відповіді, письмового викладу);
- переконань викладача щодо значення знань, умінь, навичок;
- ставлення викладача до оцінки (занадто принципний і категоричний чи, навпаки, байдужий до неї, має тенденцію до зниження чи підвищення оцінки);
- ставлення викладача до студента (симпатія, антипатія);

- ставлення, що склалися у викладача до студента щодо його успіхів з предмета на момент оцінювання знань;
- ставлення викладача, адміністрації навчального закладу до студента, знання якого оцінюють (його зайнятість у культурно-масовій роботі, виконання різних доручень);
- настрою викладача;
- фізичного стану педагога (втомленість, погане самопочуття тощо);
- особистого престижу (більше хороших оцінок – краща думка про викладача у керівництва навчального закладу і навпаки).

Аналіз педагогічної практики в школі та вищому навчальному закладі засвідчує, що лише перший із зазначених факторів має об'єктивний характер, решта – суб'єктивні. Усунути вплив цих суб'єктивних факторів – головна умова об'єктивності оцінювання. На цьому акцентує увагу Є.Й. Перовський. Він вказує, що коли на викладача впливає якийсь один із названих факторів, то оцінка стає суб'єктивною. Учений має рацію, оскільки на практиці нерідко так і буває, зокрема при здійсненні усного педагогічного оцінювання знань. При цьому думка викладача, який здійснює педагогічний процес оцінювання знання, не збігається з переконаннями студентів. Це відбувається, коли викладач керується при оцінюванні поглядами щодо студента, які уже до цього у викладача сформувалися. Якщо студент навчався упродовж семестру на "задовільно" і лише іноді на семінарських заняттях отримував оцінку "добре", то викладач вагається, чи можна бездоганно відповісти на екзамені оцінити на "відмінно". Він обов'язково ставить додаткові запитання, щоб з'ясувати: чи справді студент має глибокі і ґрунтовні знання з предмета. Викладачу важко змінити думку про студента, яка сформувалася на момент оцінювання. Адже інший студент, який навчався протягом семестру на "добре" і "відмінно", за таку ж саму відповідь на іспиті отримує "відмінно" без вагань і додаткових запитань педагога.

Іноді буває і навпаки: студент, який навчався завжди на "відмінно", погано відповідає під час оцінювання знань, і викладач підвищує йому оцінку. За таких умов у студента зникає бажання навчатися, оскільки уже за нього "навчається залікова книжка". Якщо ж оцінка занижена, то виробляється негативне ставлення до викладача, предмета, почуття прохолоди до навчання.

Неминучою є радість успіху, за словами В.О. Сухомлинського, за умов, коли оцінка збігається з самооцінкою студентів. Це успіх для обох учасників навчального процесу. Викладач об'єктивно здійснює педагогічний процес оцінювання знань студентів, а студенти мають ґрунтовні і міцні знання з предмета.

Засуджують студенти і викладачів, котрі, здійснюючи оцінювання знань, зосереджують увагу лише на поведінці студентів у процесі навчання (лекційні, семінарські та практичні заняття). У цьому випадку оцінка є необ'єктивною, оскільки відображає ставлення викладача до певних вчинків студента, а не до його реально набутих знань з предмета.

У педагогічній практиці зустрічаються і такі ситуації, коли студент на час здійснення оцінювання знань має ґрунтовні та змістовні знання, але викладач занижує йому оцінку, оскільки той не виконав доручення групи, курсу, факультету. У цьому випадку оцінка необ'єктивна і стає знаряддям у руках педагога, який оцінює не знання, а поведінку студента. Така оцінка відображає не реальні знання студента, а лише ставлення до нього викладача, адміністрації навчального закладу.

Висновки. Підводячи підсумок слід зауважити, що контроль знань студентів є складовою частиною процесу навчання. Об'єктивність – це правильне визначення знань, умінь і навичок студентів і оцінка цих знань. Тільки об'єктивна оцінка дає студентам глибоке моральне задоволення та є дієвим стимулюючим фактором у навчанні, має велике виховне значення.

Викладачам слід запам'ятати, що оцінка – це показник не лише знань студента, а й праці самого викладача. Прикро за педагогів, які, здійснюючи педагогічний процес оцінювання знань, звертають увагу не на знання, а на поведінку студентів у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Бляшевська А.В. Формування професійних навичок оціночної діяльності у студентів ВУЗу: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1996. – 182 с.
2. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок і студентів вищої школи.: дис. канд. пед. наук: 13.00. 01. – Черкаси, 1999. – 208 с.
3. Делікатний К.Г. Оцінка знань як органічна частина процесу навчання / К.Г. Делікатний. – К.: Рад. школа. – 1989. – №5. – С.44-50.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1980. – Т.1. – С.5-205.

References

1. Blyashevskaya A.B. Formuvannya profesiynnykh navychok otsinочноy diyalnosti u studentiv VUZu: Dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. – L., 1996. – 182 s.
2. Bocharnikova V.M. Stymulyuyucha funktsiya kontrolyu znan, umin i navychok i studentiv vyshchoy shkoly.: dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. – Cherkasy, 1999. – 208 s.
3. Delikatnyy K.H. Otsinka znan yak orhanichna chastyna protsesu navchannya. – K.: Rad. shkola. – 1989. – № 5. – S.44-50.
4. Komenskiy YA.A. Yzbrannyye pedahohycheskiye sochyneniyya: V 2 t. / Pod red. A.Y. Pyskunova. – M.: Pedahohyka, 1982. – 656 s.
5. Sukhomlynskiy V.O. Problemy vykhovannya vsebichno rozvynenoyi osobystosti // Sukhomlynskiy V.O. Vybrani tvory: U 5-ty t. – K.: Rad. shkola, 1980. – T.1. – S. 5–205.

Надійшла до редколегії 20.05.15

V. Verbytskiy, Doctor of Science (Pedagogics)

Professor National ecology and nature center of Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv

THE PROBLEM OF OBJECTIVITY OF KNOWLEDGE IN PEDAGOGY

The article reveals the essence of the objectivity of knowledge problem in pedagogy through the lens of objectivity of evaluation students' knowledge. It outlines intertwined factors which influence the objectivity of knowledge evaluation. Particular theoretical statements on the essence and structure of pedagogical control are clarified. Conditions of testing and evaluation of students' knowledge skills are defined. The author also analyzes opinions of outstanding educators on the subject of objectivity of knowledge in pedagogy.

Key words: pedagogical process, objectivity of knowledge, control, evaluation, estimation, motivation, level of training.

В Вербицкий, д-р пед. наук

Национальный эколого-натуралистический центр учащейся молодежи
Министерства образования и науки Украины Киев, Украина

ПРОБЛЕМА ОБЪЕКТИВНОСТИ ЗНАНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье раскрывается суть проблемы объективности знаний в педагогике сквозь призму объективности оценивания знаний студентов, очерчены взаимосвязанные факторы, которые влияют на объективность оценивания знаний, уточнены отдельные теоретические положения сущности и структуры педагогического контроля, определены условия проверки и оценивания ЗУН студентов, проанализированы взгляды выдающихся педагогов относительно объективности знаний в педагогике.

Ключевые слова: педагогический процесс, объективность знаний, контроль, оценка, оценивание, мотивация, уровень обучения.

Відомості про автора

Вербицкий Володимир Валентинович Україна, м.Київ; доктор педагогічних наук, директор Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОН України.

Контактна інформація: тел. 430-02-60, email: nenc@nenc.gov.ua

Вербицкий Владимир Валентинович Украина, г.Київ; доктор педагогических наук, директор Национального эколого-натуралистического центра учащейся молодежи Министерства образования и науки Украины.

Контактна інформація: тел. 430-02-60, email: nenc@nenc.gov.ua

Verbytskyi Volodymyr Valentynovych: Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Director of National ecology and nature center of Ministry of Education and Science of Ukraine

Contact information: тел. 430-02-60, email: nenc@nenc.gov.ua

УДК 378.01:379.8

Н. Головка, канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються ігрові технології які застосовуються у вищій школі із метою активізації пізнавальної діяльності студентів. Методи мотивації та стимулювання навчально-пізнавальною діяльністю спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, вони стимулюють пізнавальну активність і одночасно сприяють збагаченню навчальною інформацією. Дидактична гра здійснює позитивний вплив на різні сфери розвитку особистості майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: ігрові технології, активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення організації навчання.

Постановка проблеми. Ефективність навчальної діяльності студентів залежить від прояву пізнавальних інтересів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з новими фактами. Ці пізнавальні інтереси піддаються стимулюванню різноманітними методами, зокрема, застосуванню в навчальному процесі активних методів навчання.

Гра є певним різновидом активного навчання, що має свої закономірності та особливості, де викладач і студент є рівноправними партнерами, а процес пізнання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільний аналіз та вирішення проблем, що сприяє ефективному формуванню відповідних вмінь та навичок, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теорії гри, визначенню її функцій, специфічного змісту порівняно з іншими видами діяльності присвячені праці багатьох педагогів (Г. Ващенко, М. Касьяненко, Я. Коменського, С. Лісової, А. Макаренка, П. Підкасистого, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Тименко та ін.), психологів (Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Киричука, А. Піаже, В. Роменця, С. Рубінштейна, Т. Титаренка та ін.).

До факторів активізації навчання, безпосередньо пов'язаних з дидактичними процесами, належать у першу чергу методичні системи, які базуються на методах, засобах і прийомах активізації пізнавальної діяльності студентів. Пізнавальна діяльність і пов'язана з нею активність розглядаються в працях багатьох вчених, таких як, Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, А. Н. Леонтьєва, Г. І. Щукіної та інших. Питання керівництва пізнавальною діяльністю відображено в працях таких відомих вчених – психологів: В. В. Давидова, Л. В. Занкова, М. Н. Скаткіна, В. А. Сластьоніна, Д. Б. Ельконіна та інших. В цих дослідженнях підкреслюється, що навчання приносить успіх в активності пізнавальної діяльності завдяки сформованості "продуктивної готовності майбутніх вчителів до інноваційних перетворень". З педагогічної точки зору пізнавальна діяльність спрямована на пізнання викладачами вищого навчального закладу педагогічної діяльності, під час якого студент оволодіває не тільки знаннями, але і способами їх набуття.

Метою і завданнями статті є визначення місця ігрових технологій у вищій школі та виявлення можливо-

стей використання ігрових технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Гармонійний педагогічний процес у навчальному закладі можливий лише як ретельне відтворення попередньо спроектованої педагогічної технології, тобто чітко поставлених завдань разом з адекватною технологією їх розв'язання.

Навчання із застосування гри передбачає розв'язок проблем, які пов'язані із навчальною діяльністю, активізацією пізнавальної діяльності, розвитком самостійності тощо.

Можливості ігрових інтерактивних технологій досить вагомі, зокрема:

- вони дозволяють поєднати великий обсяг проблемних завдань, глибину і багатоаспектність їх вирішення;
- відповідають логіці діяльності, включаючи момент взаємодії, готують студентів до спілкування;
- допомагають більшого залучення учасників взаємодії в процес навчання, збуджують їх до активності;
- формують ціннісні орієнтації професійної діяльності, корегують самооцінку тощо.

Методи активізації пізнавальної діяльності студентів відрізняються як формою, так і завданнями, які необхідно вирішувати в навчальному процесі, однак вони мають спільну мету:

- активізувати сприйняття студентами наукового матеріалу в навчальному процесі;
- відтворити реальні професійні ситуації та фрагменти майбутньої професійної діяльності;
- прищепити навички творчого аналізу фактичного матеріалу та самостійного (або колективного) опрацювання рішень з проблемних питань;
- виховувати системне мислення, вміння розуміти ситуацію, що склалася;
- оволодіти методами моделювання ситуацій, наслідків прийняття рішень, виконання дій.

Як стверджує А. І. Кузміньський, пошуки тих чи інших напрямів і підходів до удосконалення організації навчання у вищих навчальних закладах зумовлюється потребами та особливостями суспільно-економічного розвитку [2, с. 255]. Зокрема, можна стверджувати, що впровадження сучасних методів навчання потребує, щоб викладач вищого навчального закладу був творчою особистістю, втілював у собі риси кваліфікованого фахівця і досвідченого педагога, здатного творити і діяти у сучасному інформаційному суспільстві, а також

використовувати в своїй діяльності різноманітні сучасні інноваційні методи навчання [2, с. 258].

Ігрова технологія, на відміну від навчання готовим рішенням, заснована на груповому (колективному) рішенні системи навчальних проблем. Саме в процесі їх обговорення викладач та студент органічно, функціонально включаються в навчальну діяльність, і навчання стає особистісно значущим і розвивальним.

Методи мотивації та стимулювання навчально-пізнавальною діяльністю спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, стимулюють пізнавальну активність і одночасно сприяють збагаченню навчальною інформацією. С. П. Максимюк поділяє дані методи на такі підгрупи: перша – методи формування пізнавального інтересу. Друга – методи стимулювання обов'язку і відповідності у навчанні [3, с. 170]. Психологія навчання доводить, що інтерес – це міцний фактор, який стимулює діяльність, він характеризується позитивною емоцією (коли навчання подобається), наявністю пізнавальної сторони цієї емоції та вираження мотиву діяльності. З метою формування пізнавального інтересу в студентів викладач використовує різні прийоми, які викликають позитивні емоції, – це образність, цікавість, здивування, моральні переживання. Великі можливості для емоційного впливу на студентів має навчальний матеріал, зокрема, його новизна, актуальність, зв'язку із життям тощо. З метою виховання пізнавального інтересу в студентів викладач застосовує пізнавальні ігри, створює ситуації успіху у навчанні [3, с. 178]. Таким чином, можна стверджувати, що ефективність навчальної діяльності студентів залежить від прояву пізнавальних інтересів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з новими фактами. Ці пізнавальні інтереси піддаються стимулюванню різноманітними методами.

У психолого-педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо трактування сутності гри, яка використовується у навчальному процесі. Для позначення цього виду навчальної діяльності студентів учені використовують низку понять ("ділова гра", "навчальна ділова гра", "навчальна гра", "рольова гра", "навчальна рольова гра", дидактична гра" тощо).

До навчально-педагогічних ігор, які найчастіше використовуються у навчальному процесі можна віднести: ділову гру; рольову гру; дидактичну гру; аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій; аналіз інцидентів; ігрове проектування; ігри-змагання; ігри-вікторини; ігри-доміно; КВК тощо.

Науковці по-різному тлумачать дидактичну гру. Так, П. М. Щербань стверджує, що гра – це творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників [6, с. 31].

В. М. Нагаєв характеризує дидактичну гру як спосіб взаємодії педагога й студентів, зумовлений ігровою ситуацією, що веде до реалізації дидактичних завдань і цілей навчання [4, с. 31]. Мета дидактичних ігор – активізувати процес пізнання студентської аудиторії, заглибитися в зміст дисципліни, що вивчається; розвинути навички колективної взаємодії, набути досвід творчої діяльності, а також визначити рівень підготовки майбутніх керівників і фахівців до професійної діяльності. І. Підласий запропонував концептуальні підходи до організації гри у процесі навчання. З огляду на те, що предметом гри є сама людська діяльність, дослідник пропонує гру, організовану з метою навчання, називати дидактичною. Трактуючи сутність гри на основі технології проблемного навчання, вчений зазначає, що дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивча-

ються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності. І. П. Підласий характеризує дидактичну гру як спеціально створені ситуації, які моделюють дійсність, із яких учням пропонується знайти вихід [5, с. 503]. Головне призначення даного методу, підкреслює автор, – стимулювати пізнавальний процес. Дидактичні ігри також розвивають спостережливості, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну (чуттєву) орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета. Для дидактичних ігор характерні такі особливості:

- наявність ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності;
- активізація мислення і поведінки студентів;
- високий рівень залучення студентів до навчального процесу;
- самостійність у прийнятті рішення;
- формування великої кількості горизонтальних зв'язків між студентами, тісна взаємодія із викладачами;
- посилення емоційності, творчий характер заняття;
- бажання набути вмінь, навичок за відносно короткий термін [5, с. 503].

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й цікавості. Дидактичні ігри мають також важливе значення для морально-професійної підготовки майбутнього вчителя, сприяючи розвитку цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробленню вміння діяти відповідно до норм педагогічної культури. В терміні "дидактична гра" наголошується її педагогічна спрямованість, відображається багатогранність її застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентів.

До ознак дидактичної гри П. М. Щербань відносить:

- моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- різноманітність рольових цілей при виробленні рішення;
- взаємодія учасників гри, які виконують ті чи ті ролі;
- наявність спільної мети учасників гри;
- колективне вироблення рішень;
- багатоальтернативність рішень;
- наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри [6, с. 31].

Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності – гри та навчання, і є засобом організації діяльності, під час якої відбувається пізнання предметів та явищ дійсності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, здібностей, формування вольових якостей, важливим чинником виникнення позитивних емоцій. Дидактична гра впливає на особистість, її діяльність та особистісні стосунки. Впливаючи на ту чи іншу сферу, дидактична гра виконує певні функції: навчальну, активізуючу, контролюючу; формуючу, розвиваючу, розважальну; комунікативну, виховну, стимулюючу.

З урахуванням складності такого педагогічного явища, як дидактична гра, при її класифікації враховано такі аспекти: мета, засіб проведення, кількість учасників, спосіб керівництва, частота проведення, спосіб організації, час підготовки учасників, вид діяльності учасників та мотивованість діяльності учасників дидактичної гри.

Беручи участь в грі, приймаючи рішення, тобто пізнаючи діяльність, а потім аналізуючи зміст гри, він вивчає, які слугували прототипом моделі гри. Результатом зміни в грі можуть бути як емоційна, особистісна так

і інтелектуальні зміни. Дидактична рольова гра чи імітаційна гра підвищують навчальну мотивацію, збуджують інтерес до явища чи процесу, яке вивчається. Гра вимагає творчого мислення, обмірковування того чи іншого рішення, а це в свою чергу передбачає самостійного розв'язання. Розрізняють рольову гру, імітаційну гру, ділову гру, дидактичну, організаційно-діяльницьку і організаційно-мисленнєву гру.

С. С. Вітвицька поділяє ігрові технології за:

I. Цільовими орієнтаціями: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

II. Характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

III. Ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації. [1, с. 194]

Як відмічає П. М. Щербань, для кожної гри розробляють свою систему стимулювання, обов'язково передбачаючи такі моменти та умови:

- а) оцінку глибини знань;
- б) визначення правильності виконання ролі й ефективності взаємодії з іншими учасниками гри;
- в) прийняття оптимальних практичних рішень і внесення конкретних пропозицій відповідно до проблеми, яка розглядається;
- г) надання заохочувальних балів за активну участь в обговоренні дій інших учасників гри;
- д) застосування штрафних санкцій за низьку якість знань, безвідповідальне ставлення до ролі, прийняття формальних рішень і вироблення некваліфікованих рекомендацій [6, с. 37].

Дидактичні ігри різних модифікацій побудовані на застосуванні різноманітних ігрових методів. Їх застосування у процесі проведення лекцій, семінарських, практичних та інших типів навчальних занять під час вивчення педагогічних дисциплін сприяє засвоєнню, закріпленню й поглибленню знань студентів, удосконалює їхні практичні вміння та навички, створює сприятливі умови для ознайомлення майбутніх педагогів зі специфікою і особливостями педагогічної діяльності. Зауважимо, що кожному педагогові, який впроваджує технологію ігрового навчання під час вивчення тієї чи іншої теми, важливо враховувати ті принципи, які характеризують сутність гри, визначають її структуру, логіку, внутрішні зв'язки і забезпечують ефективність її використання. Використання дидактичної гри у поєднанні з іншими методами навчання є одним з ефективних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, оскільки дозволяє: підвищити інтерес студентів до навчання, рівень сформованості пізнавального інтересу, рівень мовної компетентності студентів; позитивно вплинути на діяльність особистості, ряд психічних та особистісних характеристик студентів і особистісні та ділові стосунки; підвищити загальний рівень групової згуртованості.

Яскравим прикладом дидактичної гри є "Брейн-ринг" – нетрадиційна форма заохочення студентів до активізації процесу пізнання під час проведення проміжного або підсумкового контролю. Це інтелектуальне змагання між окремими групами або командами студентів за першочерговість та правильність надання відповіді на проблемні питання з того чи того предмета.

Кожний ігровий процес має дві однакові складові – сама гра та її обговорення. Можна сказати, що обговорення є рівноправною частиною. Зокрема, обговорення дозволяє проаналізувати явища, яким була присвячена гра, для багатьох студентів гра без обговорення стає беззмисловою. Розрізняються такі види обговорення – емоційне, змістове, конструктивне

Питома вага навчальних занять та заходів, що моделюють майбутню діяльність, постійно зростає за рахунок впровадження сучасних педагогічних технологій навчання. Таким чином педагогічний процес у навчальному закладі знаходиться у постійному русі, постійно розвивається та вдосконалюється. Головним напрямком його розвитку є постійне підвищення активності, самостійності та свідомості студентів, збільшення в їх роботі процесу самовиховання, самоосвіти, елементів наукового дослідження тощо.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновки, що дидактична гра здійснює позитивний вплив на різні сфери розвитку особистості майбутнього спеціаліста, що доводить необхідність її використання у навчальному процесі. Використання ігрових технологій допомагає активізувати пізнавальну діяльність студентів, прищепити навички творчого аналізу навчального матеріалу, під час самостійного опрацювання розв'язків проблемних питань підвищити інтерес студентів до навчання тощо. Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь та навичок, активізації та розвитку розумових дій, системи дійово-практичної сфери, посилення емоційності, розвитку творчого характеру; самостійності у прийнятті рішення; прагнення набути вміння і навички за короткий термін тощо. Гра у навчальному процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, первантаження. За допомогою гри моделюють життєві ситуації, що викликають інтерес до навчальних предметів.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи. Навчальний посібник / С. С. Вітвицька. – К., 2005. – 396 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 464 с.
3. Максимюк С. П. Педагогіка. Навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К.: КОНДОР, 2005. – 669 с.
4. Нараєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Навчальний посібник / В. М. Нараєв – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. Учебник для вузов. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 574 с.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. / П.М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 205 с.

References

1. Vitvytska S.S. Praktikum s pedagogiki vuschoi shkoly. Navchalnu posibnuk / Vitvytska S.S. – K., 2005. – 396 s.
2. Kuzminsky A.I. Pedagogiku vuschoi shkoly. Navchalnu posibnuk / A.I. Kuzminsky – K. Znannya, 2005. – 464 s.
3. Maximyuk S. P / Pedagogika. Navchalnu posibnuk // S.P. Maximyuk – K.: KONDOR, 2005. – 669 s.
4. Nagaev V.M. Metodika vukladanny u vuschhi shkoly / Navchalnu posibnuk // V.M Nagaev – K. 2007. – 232 s
5. Podlasyy J. P. Pedagogika. // J. P Podlasyy. Uchebnik dlya vuzov. – kniga 1. Obshchiye osnovy. Protsess obucheniya. – – M.: VLADOC, 2002. – 574 s.
6. Shcherban P.M. Navchalno-pedagogichni igry u vuschuh navchalnuh sakladah. // P.M. Shcherban – K.: Vusha shkola, 2004. – 205 s.

Надійшла до редколегії 30.05.15

N. Golovko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

GAME TECHNOLOGIES AS MEANS OF ACTIVIZATION THE STUDENT'S COGNITIVE ACTIVITY

Training effectiveness of students depends on cognitive interests that guide the person to appropriate cognitive activity, an acquaintance with facts. A game is a kind of active learning that has its own laws, where a teacher and a student are equal partners and process knowledge provides modeling situations, using role plays, joining analysis and solving problems, which contributes to the efficient formation of appropriate skills,

development values, creating an atmosphere of cooperation. Game technology, as opposed to learning a complete solution based on (collective) solution of educational problems.

The educational games that are most commonly used in the educational process are: business game; role-play; didactic game; analysis of specific psycho-pedagogical situations; analysis of incidents; game design; games – competition; quiz games; Games of dominoes; KVK etc.

Didactic games of various modifications based on the use of various playing methods. They use during lectures, seminars, practical and other types of classes while studying pedagogical subjects promotes the assimilation, consolidation and deepening students' knowledge, improving their practical skills, creates favorable conditions enabling future teachers with the specifics and peculiarities of educational activities.

Key words: game technologies, activation of cognitive activity of students, improving the organization of learning.

Н. Головки, канд. пед. наук, доц.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются игровые технологии, которые применяются в высшей школе с целью активизации познавательной деятельности студентов. Методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельностью направленные на формирование положительных мотивов учения, они стимулируют познавательную активность и одновременно способствуют обогащению учебной информацией. Дидактическая игра оказывает положительное влияние на различные сферы развития личности будущего специалиста.

Ключевые слова: игровые технологии, активизации познавательной деятельности студентов, усовершенствование организации обучения.

Відомості про автора

Головки Наталія Іванівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13; Golovkonata@ukr.net

Головки Наталья Ивановна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13; Golovkonata@ukr.net

Golovko Nanaliya Ivanivna – Ukraine, Kiev, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13; Golovkonata@ukr.net

УДК 378:[37.01]

Н. Дем'яненко, д-р пед. наук, проф.

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЗМІНА ПРІОРИТЕТІВ

Досліджується проблема конструювання компетентісно-контекстної моделі підготовки педагогічних кадрів на тлі зміни структури освітньої діяльності, нарощування дослідницької компоненти, розширення функцій педагогічного університету в інноваційному соціально-економічному середовищі.

Ключові слова: контекстно-професійна підготовка, квазіпрофесійна діяльність, диверсифікація магістратури, практико-орієнтоване навчання, педагогічна технологія, наукова школа, тьюторство.

Постановка проблеми. Підготовка педагога для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень у системі педагогічної освіти. Перш за все, мова йде про зміну статусу педагогічної освіти і її носія – педагогічного університету в сучасному освітньому просторі. Його соціально-освітньою місією має стати генерувальна роль у розвитку педагогічної свідомості особистості [1, с. 362 – 367], теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове і моніторингове забезпечення системи якісної освіти. До інноваційних функцій слід у першу чергу віднести: розроблення теоретичних основ якісної освіти на основі фундаментальних наукових досліджень у галузі наук про освіту; забезпечення єдності універсального, загальнонаціонального і регіональних компонентів освітніх технологій; підготовку педагогічних кадрів на основі взаємодії із замовниками та орієнтації на затребувані професійні компетенції педагогів для різних профілів і рівнів педагогічної діяльності; створення і неперервне вдосконалення моделей управління якістю освіти з системоутворювальною функцією педагогічного університету; розроблення і трансляцію через ресурсні центри зразків і технологій ефективної педагогічної діяльності з орієнтуванням на багаторівневу освіту; забезпечення неперервності процесу професійної соціалізації та вдосконалення педагогічних, управлінських, науково-методичних і науково-дослідницьких кадрів. Найефективніший результат тут могли б забезпечити Базові центри-комплексні підготовки вчителів. При цьому ідея не зводиться до перейменування найбільш престижних

і високореєтингових вітчизняних педагогічних університетів. Відмінність має полягати в радикальному нарощуванні дослідницької компоненти їх діяльності. Наголос в індивідуальному плануванні роботи викладача повинен зміщуватися на актуальні науково-педагогічні дослідження. Центри мають отримати статус дослідницьких університетів. Крім масового залучення викладацького корпусу до науково-дослідної діяльності, Базові центри-комплексні розширять спектр освітньо-консультативних, андрагогічних, герогогічних послуг, реалізуючи ідею "освіти впродовж життя". Серед вітчизняних педагогічних університетів таким Центром вже є Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, в складі якого функціонують численні дослідницькі лабораторії, експериментальні, консультативні підрозділи, інститути післядипломної, дистанційної освіти.

Таким чином, педагогічний університет має впливати на якість освіти через багатоканальний механізм розроблення інноваційних педагогічних ідей, теорій і технологій та підготовку фахівців, які б виступали носіями цих технологій та мали б компетенцію щодо їх реалізації в освітній практиці. Фундаментальна підготовка вчителя повинна відбуватися у взаємозв'язку з перебуванням освітньо-наукового процесу педагогічного університету. Взаємодія ж професорсько-викладацького складу і студентів сприятиме створенню єдиного простору наукового пошуку, де у майбутнього вчителя формуються необхідні знання, розвиваються професійно-педагогічні компетенції. Компетентнісний підхід у підготовці педагогів передбачає суб'єктивність відносин викла-

дач-студент, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, впровадження технологій наукового дослідження, пріоритет магістратури у багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів. Серед ознак педагогічної компетентності виділяємо прийняття педагогічної діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтувальною основою педагогічної діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру педагогічної компетенції (аналітичних, проектувальних, організаційних, комунікативних, інформаційних, самоорганізувальних тощо); досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків і характеристик педагогічної ситуації, непридатності відомих варіантів розв'язання); рефлексію і самоконтроль особистих дій на основі використання власних унікальних зразків та критеріїв ефективності [4, с. 322 – 332].

Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, де має місце не тільки вирішення поставлених завдань, але й постановка нових; акцент на способі мислення (отриманні знань); розуміння знання як змінюваної моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку. Іншими словами компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця [11, с. 35]. Відповідно, в орієнтуванні на компетентнісний підхід освітнє середовище педагогічного університету має відрізнити опертя на сучасні інформаційні технології, проектування нового змісту освіти, розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетенцій, вирішення завдань вимірювання якості освіти в інноваційних умовах та зміна традиційної ролі викладача на тьюторську. Таким чином, педагогічний процес потребуватиме особливої організації, де посиляться практичний, міжпредметний, прикладний аспекти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а на основі їх змістової переорієнтації: від "декларативних" знань (знати "що") до процедурних (знати "для чого і чому"). Передбачається включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності студентів. У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту навчання визначаються вимоги до технологій навчання і виховання. Зокрема, посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності на основі принципу самоуправління. Відбувається переорієнтація на мету освіти, де основою виступає здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності. Самостійна робота студентів актуалізується в напрямі розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання профе-

сійних, соціальних, особистісних проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами. Основні напрями реалізації компетентнісного підходу включають: спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, який забезпечує особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); міждисциплінарність та інтегративність, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю; змістово-технологічну наступність навчання і виховання студентів, яка забезпечує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей, що визначають сутність компетенцій; діагностичність, яка означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами певного діагностико-критеріального апарату. Зазначене дозволяє вмотивувати функції компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті: операціональну – виявлення (операціоналізація) системи знань і вмінь, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання завдань; діяльнісно-технологічну – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої педагогічної професії; розроблення і впровадження в навчальний процес завдань проблемно-пошукового характеру, способи розв'язання яких відповідають технологіям професійної діяльності [4, с. 330 – 332]; виховну – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування.

Таким чином, сьогодні існує потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування.

Основою розвитку професіоналізму випускника педагогічного університету є отримана ним професійно-педагогічна підготовка, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Набуті соціально-особистісні компетенції забезпечують результативність розв'язання соціально-професійних завдань та базуються на таких актуальних для вищого педагогічного навчального закладу напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) та структури їх компетенцій; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-

модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [5, с. 81–86]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. У зазначених умовах основною вимогою до організації професійно-педагогічної підготовки виступає її реалізація через змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної складових і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів. При цьому аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб їхнього самовизначення і самовдосконалення. Активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, а отже, основою розвитку соціально-професійної компетентності випускників педагогічних університетів.

Особливого значення в реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога набуває *магістратура*. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати власні імпорто-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура як рівень досить відкритий для всіх здатних її освоювати більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (*функція раціональної селективності*). Вона отримує все вагомніше значення, оскільки передувє вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (*функція забезпечення переддокторського рівня*). На етапі магістратури максимальною мірою досягається єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (*функція єдності наступності й розвитку*). Магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (*відновлювальна функція*).

Зазначене зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Безперечно, вагомим фактором, який позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності та формування необхідних компетенцій, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність [7, с. 377–383]. Це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу, провідною ознакою якого виступають гуманітарні технології.

До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення

особистісної цілісності людини. Провідним способом взаємодії визначається ставлення до іншої людини як до цінності. Тому предметом взаємодії у освітньому середовищі педагогічного університету виявляються безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у навчальний процес суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, у відповідності до типу діяльності професійного співтовариства (педагогічної студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як "суб'єкт-суб'єкти" [2, с. 50–77] і передбачають заміну моделі "викладач-студент" на модель "колега-колега". В цих умовах переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти і виховання, що вмотивовує нові форми організації педагогічного процесу, підвищує інтерес до проблеми педагогічної технології. Зазначимо, що педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному і антропологічному підходам як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації навчально-виховного процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання і емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти. Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного і емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного навчально-виховного процесу. В результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблювані окремими педагогами варіанти. Відповідно, слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені та взаємодоповнювані. Серед загальних вимог до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність) [12, с. 19–21, 25–26.]; реалізація відносницького підходу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії "викладач-студент").

Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи тьюторської технології, однієї із найбільш уживаних у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів. Тьюторство передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента викладачем, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі. Виділяється універсальне тьюторство, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій та ін.

У традиційній структурі ґруторства виділяють три різні функції. Director of studies відповідає за навчання студентів у цілому, moral tutor – за їх моральність, tutor курує навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року. Історичним корінням ґруторство завдячує Оксбріджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі ґрутор веде практичні заняття і називається supervisor. У його обов'язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи. Доцільність упровадження ґруторства у вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів пояснюється суттєвим переважанням у навчальних планах і програмах годин, виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти в самоосвіту [6, с. 15–18]. При цьому ґрутор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь у одній особі, який сприяє розвитку логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції. У дистанційному навчанні ґрутор виконує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виступає в ролі коуча, керівника, модератора. До основних форм реалізації дистанційної ґруторської діяльності відносять аудіовізуальний і контактний ґруторіали. Перспективним для педагогічної освіти є впровадження системи "ґрутор" (у стаціонарному, заочному, та стаціонарно-заочному навчанні). Це може бути, наприклад, сайт віддаленого навчання. Він дозволить реалізовувати дидактичні нововведення, створить умови для практичного відпрацювання у неперервній педагогічній освіті нових педагогічних технологій, забезпечить організацію асинхронного навчання студентів.

Таким чином, до ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки педагогічних кадрів відносимо: мету (формування системи компетенцій, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність, систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (ґрутор, консультант), відносини викладач-студент (суб'єкт-суб'єктні), специфіку підготовки (практико орієнтована, квазіпрофесійна), ключові терміни (знання, вміння, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність). Отже, формується нове освітнє середовище, засноване на принципах відкритого навчання: опертя на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розроблення інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійних компетенцій; вирішення завдань вимірювання якості освіти; зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоєння ним ролі ґрутора.

Нами зазначалося, що розвиток освітнього середовища педагогічного університету має здійснюватися через наукові дослідження. Оскільки результат освіти визначається формуванням компетентностей, майбутньому педагогу для постійної затребуваності в суспільстві знань, необхідно стати компетентним у створенні нового знання. Під таким кутом зору освіту через наукові дослідження слід розглядати як необхідність, а активну участь у наукових дослідженнях як підготовку студентів до життя в сучасному суспільстві. Таким чи-

ном, у найближчій перспективі вища педагогічна школа має утвердити дослідження дієвим засобом для вирішення проблем організації і змісту освітнього процесу. Педагогічний аспект проблеми полягає в тому, що відправною точкою для освіти через наукові дослідження має стати використання останніх в якості методик навчання. Таким чином, ставиться питання про ефективну педагогічну операціоналізацію наукових досліджень.

Отже, конкурентоздатному фахівцю тією чи іншою мірою необхідна науково-дослідна підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження в педагогічну практику, застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів тощо. В такій ситуації отримання студентами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами отримання інформації. Тобто сформованість дослідницької культури – необхідна характеристика сучасного фахівця в галузі освіти. При цьому дослідницька культура розуміється як система норм науково-дослідної діяльності, спрямована на ціннісне усвідомлення оточення, педагогічної теорії і практики; сукупність гуманних способів розв'язання проблемних освітніх ситуацій; досягнення особистості, що дозволяють входження у співтовариство педагогів-дослідників. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому корпусу постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін.

Перспективними щодо забезпечення цілісності науково-педагогічного процесу педуніверситету є й навчально-наукові, соціально-педагогічні об'єднання за певними напрямками (наприклад, духовно-морального виховання дітей і молоді, профілізації навчання, ювенальної педагогіки та молодіжної політики тощо). Їх діяльність допомогла б на інтегративному рівні вирішувати науково-дослідні, навчально-методичні й організаційні завдання, результативно працювати в межах угод про співробітництво з іншими профільними навчальними закладами і науково-дослідними установами. В основі таких проблемно-тематичних об'єднань – наукові школи педагогічних університетів [3, с. 176 – 178], де зосереджуються фундаментальні й прикладні дослідження. Їх результати повинні відображатися в розробленні інноваційних педагогічних технологій і освітніх програм. Науково-педагогічна школа системно об'єднує: створення навчально-методичних комплексів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; використання оригінальних методик викладання із застосуванням сучасних засобів комунікації; активне залучення до дослідницької діяльності студентів; проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування педагогічних інновацій. Перспективною є реалізація на базі науково-педагогічних шкіл не лише докторського, а й магістерського рівня підготовки кадрів, здатних до впровадження інновацій і відкритих для реалізації творчої активності.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. передбачено поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір [10, с. 28]. Це включає розширення участі вітчизняних педагогічних навчальних закладів у проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств (Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне, Песталоцці та ін.). Фундаменталізація наукових досліджень, застосування інноваційних технологій навчання і виховання студентів, створення відповідної інформаційної бази вітчизняних педагогічних навчальних закладів стане гарантом їхньої участі у реалізації цих програм. Тим більше, що перспективи інтернаціо-

налізації вищої педагогічної освіти – в розробленні й упровадженні моделі присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, які відповідати-муть єдиним характеристикам [8, с. 23–27]. Актуальним у зв'язку з цим є створення при педуніверситетах Центрів фандрайзингу, на які покладатиметься пошук ресурсів, необхідних для ефективної міжнародної освітньої, науково-дослідної діяльності.

Висновки. Отже, проектування інноваційного освітнього середовища педагогічного університету передбачає переважальну орієнтацію на компетентнісний, діяльнісний і відносницький підходи; контекстність навчального процесу, його практичну спрямованість (з урахуванням тенденцій диверсифікації); організацію квазі-професійної діяльності; міждисциплінарну інтеграцію; надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, зокрема, через організацію самостійної роботи та її вищий прояв – наукові дослідження. Звідси, переваги повинні надаватися змішаному і асинхронному (нелінійному) навчанню. Однією з провідних педагогічних технологій має стати тьюторство, що передбачає студентоцентрованість навчального процесу, суб'єкт-суб'єктність відносин викладач-студент, академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента педагогом. Відкритість освітнього процесу педагогічного університету мусить реалізовуватися у нарощуванні міжнародної взаємодії через фандрайзингові, координувальні структури та спрямовуватися на розроблення програм присудження спільних ступенів, інтегровану участь у проектах світових організацій і об'єднань, освітніх та наукових обмінах, спільних наукових дослідженнях із проблем розвитку єдиного простору педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне / А.М.Бойко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 568 с.
3. Дем'яненко Н.М. До обґрунтування феномену "наукова школа" / Н.М. Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2008. – Вип. 2. – С. 176–178.
4. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 322–332.
5. Дем'яненко Н.М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – Т.1. – С. 81–86.
6. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Британії для вищої школи України // Постметодика. – 2007. – № 6 (77). – С. 15–18.

7. Demianienko Natalia. koncepcja podejscia kompetencyjno-zawodowego w przygotowaniu wykładowcy szkoły wyższej / Natalia Demianienko // Innowacje w edukacji akademickiej – szkolnictwo wyższe w procesie zmiany / [pod redakcją naukową Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac]. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010. – S. 377–383.

8. Demyanenko, N.N. The conception of professional approach in the preparing of a teacher of higher educational establishment / N.N. Demyanenko // Conference: Innovation in academic education-higher education in the process of change. – Warsaw (Poland), 09-10 December 2009. – Warsaw, 2009. – P. 23–27.

9. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа / В.Г.Калашников // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 92–97.

10. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці: Видавничий дім "Букрек", 2011. – 32 с.

11. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В.Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.

12. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии / А.А.Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.

References

1. Andrushchenko V.P. Svitank of Europe: Problema formuvannya novoho uchytelya dlya obyednanoi Yevropy XXI stolittya / V.P.Andrushchenko. – K.: Znannya Ukrainy, 2011. – 1099 s.
2. Boyko A.M. Vykhovannya lyudyny: nove i vichne / A.M.Boyko. – Poltava: Tekhservis, 2006. – 568 s.
3. Demyanenko N.M. Do obgruntuvannya fenomenu "naukova shkola" / N.M. Demyanenko // Istoryko-pedahohichni studii: naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. – 2008. – Vyp. 2. – S. 176–178.
4. Demyanenko N.M. Kontseptsiya kompetentnisno-profesijnogo pidkhodu v pidhotovtsi vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu / N.M. Demyanenko // Realizatsiya yevropeyskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: metodolohichnyy seminar. – K.: Pedahohichna dumka, 2009. – S. 322–332.
5. Demyanenko N.M. Samostiyna robota mahistrantiv v umovakh modulnoho navchannya: orhanizatsiya i upravlinnya / N.M.Demyanenko // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2011. – № 3. – Tematychnyy vypusk "Pedahohika vyshchoyi shkoly: metodolohiya, teoriya, tekhnolohiyi". – T.1. – S. 81–86.
6. Demyanenko N.M. Systema tyutorstva: aktualizatsiya retrodosvidu Brytaniyi dlya vyshchoyi shkoly Ukrainy // Postmetodyka. – 2007. – № 6 (77). – S. 15–18.
7. Demianienko Natalia. koncepcja podejscia kompetencyjno-zawodowego w przygotowaniu wykładowcy szkoły wyższej / Natalia Demianienko // Innowacje w edukacji akademickiej – szkolnictwo wyższe w procesie zmiany / [pod redakcją naukową Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac]. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010. – S. 377–383.
8. Demyanenko, N.N. The conception of professional approach in the preparing of a teacher of higher educational establishment / N.N. Demyanenko // Conference: Innovation in academic education-higher education in the process of change. – Warsaw (Poland), 09-10 December 2009. – Warsaw, 2009. – P. 23–27.
9. Kalashnikov V.H. Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa / V.H.Kalashnikov // Vysshee obrazovanye v Rossyy. – 2012. – № 4. – S. 92–97.
10. Projekt Natsionalnoyi stratehii rozvytku osvity v Ukraini na 2012 – 2021 rr. – Ofitsiynе vydannya Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – Chernivtsi: Vydavnychyy dim "Bukrek", 2011. – 32 s.
11. Serykov V.V. Pryroda pedahohicheskoy deyatel'nosti i osobennosti professyonal'nogo obrazovannya pedahoha / V.V.Serykov // Pedahohyka. – 2010. – № 5. – S. 29–37.
12. Faktoryovych A.A. Sushchnost pedahohicheskoy tekhnolohyy / A.A.Faktoryovych // Pedahohyka. – 2008. – № 2. – S. 19–27.

Надійшла до редколегії 27.03.15

N. Demyanenko, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

TEACHER EDUCATION: CHANGING PRIORITIES

The problem of competence and contextual model of teachers' staff training amid restructuring of educational activities, capacity a research component, expanding the functions of Pedagogical University in innovative social and economic environment has been investigated. Competence-based approach to teacher training provides subjectivity of teacher-student relations, credit-modular system of organization the process of education, block-modular design educational and methodical complexes, equipped with materials for diagnostic, scientific research technologies implementation, Master priority in multi-level training with asynchronous educational process and the development of academic mobility of students. In the orientation on competency approach educational environment of pedagogical university should differ in reliance on modern information technologies, designing a new educational content, elaboration innovative technologies of professional competencies developing, solving problems of measuring the quality of education in innovative conditions and changes in the traditional role of the teacher on tutor. In the organization of the educational process practical, interdisciplinary and applied aspects will intensify. Main lines of the competence-based approach include: orientation on humanization of the educational process; interdisciplinary and integrativity; substantial and technological continuity of training and education of students; carrying out of diagnostics.

Among the functions of the competency approach in the higher pedagogical education are such ones: an operational – identification (operationalization) system of knowledge and skills, types of readiness of the student (graduate) that determine his competency and guarantee the effectiveness of problem solving; activity-based and process – design training content type of the activity, as close to the field of the future of teaching profession, the development and implementation of problems in the educational process, solutions that meet technologies of professional activity; educational – strengthening of educational component in the educational process, formation of students' organizing and managerial experience, culture of personal and professional communication. Competence and contextual model provides organization of quasi professional activity, interdisciplinary interaction, opportunities for self-development and self-realization of personality of student, creation of additional organizational and pedagogical conditions aimed at increasing students' motivation to learn. Magistracy acquires special importance in the implementation of professional and pedagogical training of future teacher. Master's level makes it possible to reproduce of highly intelligent scientific research personnel, elite of professionals with high interdisciplinary culture. Escalating diversification of master training in

megatendencies, development of the educational environment of pedagogical university with the help of scientific researches, formation of competence in creating a new knowledge are conditioned. Under the "scientific school" is meant the research team that combines more than one generation of scientists who are developing a scientific problem of academic focus within a particular scientific and educational organization and institutions. Scientific and pedagogical school systematically combines: creation of educational and methodical complexes; the usage of original methods of teaching with the use of modern means of communication; active involvement of students to research activities; carry out research and teaching activities. The creation of centers of fundraising at pedagogical universities, which will undertake the seeking resources, necessary for effective international educational, scientific and research activities. Mutually agreed implementation mutually acceptable anthropocentric educational technologies should be a mandatory condition for the development of the world educational space. They will connect the theoretical (objective) and personal (subjective) knowledge, providing a new type of relations between teaching science and practice, teacher and student, individual creative development trajectory of each participant the educational process.

Keywords: contextual and professional training, quasi professional activity, diversification of magistracy, practice-oriented education, educational technology, scientific school, tutoring.

Н. Демяненко, д-р пед. навч., проф.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИЗМЕНЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ

Исследуется проблема компетентностно-контекстной модели подготовки педагогических кадров на фоне изменения структуры образовательной деятельности, наращивания исследовательской компоненты, расширения функций педагогического университета в инновационной социально-экономической среде.

Ключевые слова: контекстно-профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, диверсификация магистратуры, практико ориентированное обучение, педагогическая технология, научная школа, тьюторство.

Відомості про автора

Демяненко Наталія Миколаївна – Україна, м. Київ, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Контактна інформація: email: natdemyanenko@mail.ru

Демяненко Наталия Николаевна – Украина, г. Киев, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии высшей школы Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова

Контактная информация: email: natdemyanenko@mail.ru

Demyanenko Nataliya Mykolayivna –Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Head of Pedagogics and Psochology Chair of National Pedagogical Dragomanov University.

Contact information: email: natdemyanenko@mail.ru

УДК 37.013.3

М. Жиленко, канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЛЬ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

В статті розглянуто роль класичних університетів у забезпеченні розвитку суспільства у відповідності з вимогами його провідної організаційної культури. Досліджено основні тенденції сучасної університетської освіти. Запропоновано відповідь на запитання: в рамках якого типу навчального закладу може бути вирішена проблема відповідності освіти вимогам сучасної організаційної культури суспільства? Висловлено авторське бачення шляхів розвитку методології навчальної діяльності студентів на базі досягнень вітчизняної класичної університетської освіти.

Ключові слова: тип організаційної культури, методологія навчальної діяльності, технологічне суспільство, професійні компетентності, рівні методології діяльності, центр професійної культури, модель, алгоритм, база даних, ліберальна модель освіти, компетентністний підхід.

Постановка проблеми. Зміна парадигм учіння у відповідності з історичними типами організаційної культури у сучасному світі орієнтують педагогічну науку на пошук нових засад, нового тлумачення методологічних і теоретичних основ визначення змісту і організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах. Україна, як держава, що прагне зайняти гідне місце у світовій спільноті має орієнтуватися на найвищий рівень узагальнень в теорії і практиці освітньої діяльності.

Висунення і обґрунтування сучасної педагогічної теорії, що базується на культурологічних та соціально-економічних перспективах розвитку освітнього простору в Україні, має носити прогностичний, випереджувальний характер і сприяти прискоренню розвитку в усіх сферах суспільних відносин. В зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної і педагогічної діяльності.

Безумовно, що перехід до технологічного суспільства, структурованого за принципом комунікативності і професійних відношень в рамках проектно-технологічного типу організаційної культури вимагатиме підготовки фахівців, здатних створювати проекти, що будуть успішними у конкурентному середовищі і за масштабістю мати рівень від місцевого значення до загальносвітового. Проекти і програми вже сьогодні носять масовий характер і виникає питання, як їх обслуговувати.

Жодна теорія, жодна професія не зможуть забезпечити увесь технологічний цикл. Отже, виникає питання, як готувати фахівців для професійної діяльності в рамках проектно-технологічної культури. Якими особистісними характеристиками, професійними компетентностями вони мають володіти, а головне, як готувати їх до такої діяльності у вищому навчальному закладі. Нове завдання, що постає перед системою вищої освіти – для успішної діяльності і кар'єри людині необхідно бути не тільки професіоналом, але й здатним активно і грамотно включатися у різні цикли великих технологічних проектів. Для оптимізації процесу, змісту і результатів діяльності, включення їх у систему загального проекту фахівець повинен володіти методологією діяльності на всіх рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретна науковому і технологічному. І оволодіти такою методологією випускник може тільки у діяльності. Отже, навчальна діяльність у вищому закладі освіти має бути побудована як проектна. Освітня програма підготовки у вузі має бути проектом, метою якого є набуття випускниками компетентностей, передбачених майбутньою діяльністю. Таким чином, постає проблема організації такої навчальної роботи у вузі, яка дасть можливість підготувати випускника, здатного до діяльності в рамках проектно-технологічної організаційної культури. Але тут же виникає інша проблема, чи може

бути така підготовка всезагальною, з усіх напрямів, спеціальностей і спеціалізацій? Напевно, що вузькофахова підготовка не дасть можливості випускнику піднятися до найвищих рівнів узагальнення. Бернард Шоу, зокрема вважав, що "два процента людей думають, три проценти вважають, що вони думають, а 95 процентів людей краще вмиють, ніж будуть думати". В навчальній діяльності завжди будуть присутніми всі типи організаційної культури і саме це дає можливість масової підготовки спеціалістів з вищою освітою. Але, якщо мова йде про підготовку спеціалістів для найвищого на сьогодні типу організаційної культури в суспільстві, треба дослідити, наскільки масовою і всезагальною може бути така підготовка? Який тип навчального закладу може її забезпечити? Якою має бути навчальна діяльність, щоб забезпечити відповідний зміст і рівень компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернемось до історії освіти. Загальновідомо, з XI ст., коли на теренах Західної Європи починають поширюватись політичні, економічні, культурні зв'язки, масово виникають і зростають міста де розвиваються торгівля й ремесла і, як наслідок, у суспільстві з'являється підвищений попит на знання – беруть свій початок класичні університети. Якщо звернутися до аналізу типів організаційних культур суспільства Західної Європи на той час, то виникнення університетів якраз і відображає перехід від корпоративно-ремісницького типу (в основі діяльності якого – зразок і рецепт його створення, що передавався із дотриманням багатьох умов: відбір, суворієрархія доступу до складових рецепту тощо) до організаційної культури професійного типу. Тут базовою діяльністю стає наука. Саме наука у професійно організованому суспільстві стає основою відображення єдиної картини світу і загальних теорій [2]. По відношенню до цієї картини виділяються приватні теорії і відповідні предметні області професійної діяльності [3]. Практичну відповідь на такий попит дала категорія людей, які професійно почали займатись педагогічною справою і разом зі своїми учнями об'єднувались у різноманітні товариства і братства: купецькі гільдії, торгово-промислові цехи, корпорації тощо. Такі "вільні школи" дали початок створенню вищих навчальних закладів і стали називатися *universitas magistrorum et scholarium* (корпорація викладачів і студентів), а згодом скорочено – *universitas*, тобто університет [4]. Досвід організації перших університетів поширювався в країнах Європи та світу і поступово перетворився на класичний. У 1088 році в італійському місті Болонья було відкрито саме такий перший університет. Далі виникають університети в інших містах і країнах Європи, зокрема Парижі (1150 р.), Оксфорд (1167 р.), Салерно (1173 р.), Валенсії (1178 р.), Кембриджі (1209 р.) тощо [4].

Мета і завдання. Визначення тенденцій розвитку методології навчальної діяльності студентів у відповідності з вимогами сучасного суспільства є метою дослідження в даній статті. А завданням відповідно виступає з'ясування вимог до вищого навчального закладу в якому може бути здійснена така підготовка.

Виклад основного матеріалу. Центром професійної культури протягом майже тисячолітньої історії були наукові знання, а "виробництво" таких знань – основним видом діяльності, що визначав можливості матеріального і духовного виробництва. Центрами ж такого виробництва протягом усього цього часу були класичні університети [2].

Які зміни у розвитку суспільства відбуваються сьогодні? Професійна культура за рахунок своєї теоретичної могутності породила способи виготовлення нових знакових форм (моделей, алгоритмів, баз даних і т.д.).

Технології, поряд з проектами і програмами стали провідною формою організації діяльності. Аналіз сучасних відносин (виробництва, розподілу, обміну і споживання) показує, що жодна теорія, жодна професія не можуть обслуговувати увесь технологічний цикл. Таким чином, із виникненням необхідності розвитку нового проектно-технологічного типу організаційної культури проекти і програми стали масовими і потребують підготовки фахівців, здатних їх обслуговувати. Але забезпечується їх обслуговування вже не стільки теоретичними знаннями, скільки аналітичною діяльністю, що більшою мірою вимагає не рівня знань, умінь, навичок, а трансформації теоретичних знань і продуктивного підходу до їх використання.

Починаючи з середини двадцятого століття ми спостерігаємо перевиробництво, достаток, що породжують суспільство масового споживання. Це призводить до конкуренції, великих змін політичних, економічних, правових ситуацій. Як наслідок, практика повинна постійно перебудовуватись. Динамізм практики і конкуренція, у свою чергу, вимагають інноваційних підходів. Новою парадигмою освітньої діяльності в таких умовах має стати і стає інноваційне навчання – орієнтоване на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здатності до творчості, різноманітних форм мислення, співпраці, відкритого типу сприймання [4].

Отже рисами інноваційного навчання, яке сьогодні має бути запропоноване суспільству навчальними закладами є:

- відкритість навчання майбутньому;
- формування здатності до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей;
- формування здатності до сумісних дій у нових ситуаціях.

Постає питання, який тип навчального закладу може впровадити із такою місією? Щоб відповісти на запитання, чи здатні її виконати сучасні класичні університети, буде доцільно розглянути в загальних рисах, як в теперішній час виглядає вища університетська освіта у провідних країнах Європи та США, а також, що являє собою сьогодні університетська освіта в Україні.

У США відсутня єдина державна система освіти. Відсутній державний інститут, який би розробляв єдині програми навчання, умови прийому студентів і аспірантів. Тому програми варіюються від університету до університету. Отже, особливого значення набуває вибір абітурієнтом учбового закладу [4]. Модель освіти в США називається ліберальною. У ній учасники освітнього процесу виступають як незалежні, самостійні суб'єкти ринкових відносин. Кожен студент розглядається носієм певних потреб, які він формулює у вигляді конкретних вимог. За умови оперативного реагування освітнього закладу на державний попит, споживач одержує необхідну послугу і оплачує її. Важливо підкреслити, що в цій ситуації держава не несе перед студентами відповідальності за навчання і працевлаштування випускників.

У європейській моделі освіти існує безліч варіацій. Але, не дивлячись на відмінності систем освіти європейських держав, у них є одна схожа риса з американською освітою – прихильність до ліберальної моделі (*Liberal Arts*), використання якої формує у людини звичку робити вибір і відповідати за нього. Модель дозволяє студентам самостійно обирати курси із запропонованих програм, що набувають поширення у кредитно-модульній системі організації навчального процесу в основу якої покладена предметна система.

Аналіз сучасних підходів до місії "традиційних" (або "класичних") університетів показує, що сьогодні їх про-

відною функцією стає формування критичного мислення на основі усвідомлення ними відповідальності перед суспільством за свою роль у справі служіння суспільному благу. Значить можна стверджувати, що місію забезпечення переходу людства до нової проектно-технологічної організаційної культури суспільства мають виконувати саме вони [4].

Тепер розглянемо другу частину проблеми, заявленої на початку статті – яким чином можна визначити тенденції розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в Україні, щоб вони виконували заявлену місію.

Класичні університети на території України пройшли тривалий період свого становлення і функціонування, зарекомендували себе авторитетними й широко визнаними навчально-науковими закладами як в Україні, так і за кордоном. На момент проголошення незалежності України, в 1991 році, на її території існувало 10 державних університетів, діяльність яких було побудовано за зразком світових класичних: Київський, Харківський, Одеський, Дніпропетровський, Львівський, Чернівецький, Ужгородський, Донецький, Сімферопольський, Запорізький [5]. Отже, для аналізу методології навчальної діяльності студентів і визначення тенденцій її розвитку є потужна дослідницька база, на основі якої вона може бути розглянута як складова професійної підготовки. Для визначення сьогодишньої ролі класичних університетів в Україні треба здійснити науково-практичний аналіз розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в історії вітчизняної педагогічної думки за достатньо тривалий період, (наприклад, початок XX – початок XXI століття), розкрити її сутність і зміст. В процесі дослідження має бути розкриті сутність ключових термінів і понять методології навчальної діяльності. Важливим завданням дослідження має стати вивчення загального стану розвитку методології, характеристика її особливостей саме для студентів класичних університетів, виявлення тенденцій розвитку, що визначаються сучасними умовами. Не менш важливим є завдання провести моніторинг рівня розвитку методології навчальної діяльності студентів у класичних університетах, здійснити прогностичне обґрунтування міждисциплінарного підходу до розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в Україні. І тільки на цій основі можна обґрунтовано говорити, що в Україні є навчальні заклади, які можуть виконати роль соціальних інститутів щодо забезпечення змісту і рівня підготовки сучасного фахівця.

Висновки

1. Зміна парадигм учіння у відповідності з історичними типами організаційної культури у сучасному світі орієнтують педагогічну науку на пошук нових засад, нового тлумачення методологічних і теоретичних основ визначення змісту і організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах.

2. Висунення і обґрунтування сучасної педагогічної теорії, що базується на культурологічних та соціально-економічних перспективах розвитку освітнього простору в Україні, має носити прогностичний, випереджувальний характер і сприяти прискоренню розвитку в усіх сферах суспільних відносин.

3. Перехід до технологічного суспільства, структурованого за принципом комунікативності і професійних відношень в рамках проектно-технологічного типу організаційної культури вимагатиме підготовки фахівців, здатних створювати проекти, що будуть успішними у конкурентному середовищі і за масштабністю мати рівень від місцевого значення до загальноосвітнього.

4. З розвитком проектно-технологічного типу організаційної культури проекти і програми стають масовими і потребують підготовки фахівців, здатних їх обслуговувати, що забезпечується здатністю до аналітичної діяльності, вимагає рівня трансформації теоретичних знань, продуктивного підходу до їх використання.

5. Новою парадигмою освітньої діяльності в умовах суспільства масового споживання має стати і стає інноваційне навчання – орієнтоване на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невідомого майбутнього – за рахунок розвитку здатності до творчості, різноманітних форм мислення, співпраці, відкритого типу сприймання.

6. Аналіз сучасних підходів до місії "традиційних" (або "класичних") університетів показує, що сьогодні їх провідною функцією стає формування критичного мислення на основі усвідомлення ними відповідальності перед суспільством за свою роль у справі служіння суспільному благу. [1]. Отже місію забезпечення переходу людства до нового типу організаційної культури мають виконувати саме вони.

7. Для аналізу методології навчальної діяльності студентів і визначення тенденцій її розвитку в системі вищої освіти України є потужна дослідницька база, на основі якої вона може бути досліджена як складова сучасної підготовки найвищого освітнього рівня.

8. Щоб визначити роль, яку мають відігравати класичні університети в сучасній системі вищої освіти України треба здійснити науково-практичний аналіз розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в історії вітчизняної педагогічної думки за достатньо тривалий період і побудувати тренд її подальшого розвитку з урахуванням вимог проектно-технологічного типу організаційної культури.

Запропонований підхід можна розглядати як програму, виконання якої збільшить підстави для оптимізації навчальної діяльності в класичних університетах у відповідності з вимогами сучасності, сприятиме прийняттю обґрунтованих рішень щодо змісту і напрямів реформування вищої освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Посobie для педагога-исследователя. / Коллективный рецензент – кафедра педагогики Самарского государственного педагогического института). – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с. – ISBN 5-8428-0038-1.
2. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: "Эгвес", 2006. – 488 с. [Научный редактор: канд. пед. н., доц. Т.В. Новикова]. / Рецензенты: д-р техн. н., проф. Д.А. Новиков; д-р. пед. н., проф. Н.Е. Вахеевская. – УДК 7456. – ББК 7400. – ISBN 5-85449-127-6.
3. Лаврентьева О.Г. Европейские университетские модели в современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf>. – С. 157–161.
4. Задонская И.А. История развития университетского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf>. – С. 141–148.
5. Масальский В., Димиденко Г. Класичні університети України: історія походження та зміст терміна [Текст] / Схід, 2010, № 7 (107). – С. 105–110.

References

1. Kraevskiy V.V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: Posobie dlya pedagoga-issledovatelya. / Kollektivnyy retsenzent – kafedra pedagogiki Samarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta). – Samara : Izd-vo SamGPI, 1994. 165 s. – ISBN 5-8428-0038-1.
2. Novikov A.M. Metodologiya obrazovaniya. Izdanie vtoroe. – M.: "Egves", 2006. – 488 s. [Nauchnyy redaktor: kand. ped. n., dots. T.V. Novikova]. / Retsenzenty: d-r tehn. n., prof. D.A. Novikov; d-r. ped. n., prof. N.E. Vazheevskaya. – UDK 7456. – BBK 7400. – ISBN 5-85449-127-6.
3. Lavrenteva O.G. Evropeyskie universitetskie modeli v sovremennoy Rossii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf>. – S. 157–161.
4. Zadonskaya I.A. Istoriya razvitiya universitetskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf>. – S. 141–148.
5. Masalskiy V., Dimidenko G. Klasichni universiteti Ukraïni: Istorlya pohodzhennya ta zmlst terminu [Tekst] / Shid, 2010, # 7 (107). – S. 105-110.

Надійшла до редакції 10.06.15

N. Zhylenko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE ROLE OF CLASSICAL UNIVERSITIES IN MODERN SYSTEM OF EDUCATION

The role of classical universities in the development of society according to the requirements of leading organizational culture has been considered in this article. The basic trends of modern university education have been studied. An answer has been suggested to the question: under which type of institution the problem of education's matching to the requirements of modern organizational culture of the society can be solved? The connection between the stages of development of society and the changing of requirements to the methodology of training in classical universities has been tracked. It has been suggested that the basis of the new educational paradigm of the innovative learning has to become. The basic features of such training and the conditions that allow its implementation have been given. The author's vision of ways of development of the students' learning activities methodology on the basis of national classical university education achievements has been expressed.

Keywords: type of organizational culture, methodology of training activities, technological society, professional competence, levels of methodology of activity, the center of professional culture, model, algorithm, database, liberal model of education, competence approach..

Н. Жиленко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

РОЛЬ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена роль классических университетов в обеспечении развития общества в соответствии с требованиями преобладающей организационной культуры. Исследованы основные тенденции современного университетского образования. Предложен ответ на вопрос: в рамках учебного заведения какого типа может быть решена проблема соответствия образования требованиям современной организационной культуры общества? Высказано авторское видение путей развития методологии учебной деятельности студентов на базе достижений отечественного классического университетского образования.

Ключевые слова: тип организационной культуры, методология учебной деятельности, технологическое общество, профессиональные компетентности, уровни методологии деятельности, центр профессиональной культуры, модель, алгоритм, база данных, либеральная модель образования, компетентностный подход.

Відомості про автора

Жиленко Микола Володимирович – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, E-mail: colonel55@ukr.net

Жиленко Николай Владимирович – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, E-mail: colonel55@ukr.net

Zhylenko Mykola Volodymyrovych – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, E-mail: colonel55@ukr.net

УДК 371.0/3.42:179.7:316.334.55.7124

Т. Ковальчук, канд. пед. наук, доц.
К. Гостева, магістр

Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

У статті висвітлено сутність соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки старшокласників Мирненської ЗОШ І-ІІІ ст. Відображено ретроспективу трактування і ставлення до суїциду у філософській, соціально-педагогічній літературі. Отримано результати експериментального дослідження з визначення рівня особистісної та реактивної тривожності старшокласників цієї школи. Розроблено практичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної роботи з старшокласниками у сільських школах. Схарактеризовано технологію соціально-педагогічної профілактики суїциду. Доведено, що програма соціально-педагогічної технології профілактики суїцидальної поведінки старшокласників в умовах сільської школи має включати ряд етапів і базуватися на підході до профілактики суїцидальної поведінки старшокласників на основі ранньої діагностики цих процесів.

Ключові слова: профілактика, суїцид, самогубство, спроба самогубства, суїцидальна поведінка, шкала суїцидальності, тривожність, особистісна тривожність, реактивна тривожність, технологія соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки, сенс життя

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні збільшилась кількість самогубств серед підлітків та старшокласників. За статистикою вона посідає одне з провідних місць серед країн світу за рівнем скоєння суїцидів. За даними Державного комітету статистики на 100 тис. населення припадає скоєння 22 суїцидів. У порівняльному аналізі ця причина смерті є найпоширенішою після природної смерті від хвороб системи кровообігу та смерті від зовнішніх чинників. За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я більшість з тих, хто скоїв самогубство – це молодь і діти віком до 14 років. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), на початку 50-х років ХХ ст. з'явилася тенденція до збільшення кількості самогубств. Щорічно від них гине приблизно 600 тисяч осіб. Частка самогубств в загальній кількості всіх людей, які щороку вмирають у світі, становить 2%. Це більше, ніж від убивств у мирний час. Загальна кількість смертей унаслідок самогубства у світі перевищує сумарну кількість смертей від

тифу, дизентерії, скарлатини, дифтерії, коклюшу, менінгококової інфекції, поліомієліту, кору, малярії, бронхіту та ревматизму. Тому для багатьох країн світу суїцид став однією з гострих соціальних проблем. Зокрема, ця проблема є надзвичайно актуальною і для України.

Мета і завдання дослідження: висвітлити сутність соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки старшокласників Мирненської ЗОШ І-ІІІ ст., експериментально перевірити рівень схильності старшокласників в умовах сільської школи до суїцидальної поведінки, показати результати експериментальної перевірки технології соціально-педагогічної профілактики.

Стан дослідження. Ставлення до проблеми суїциду упродовж епох було різним і багато в чому залежало від релігій та морально-етичних норм і традицій. Не дивлячись на те, що різними науками розробляються і застосовуються на практиці все нові методи і технології попередження самогубства, тривожні тенденції не зникають. У кризові періоди життя чимало людей обмірко-

вують самогубство і здійснюють свої наміри. У другій половині XX століття багато вчених, які досліджували проблеми суїциду (А. Амбрумова, К. Менінгер, К. Роджерс та ін.), прийшли до висновку, що в його основі лежить психологічна криза. У науковій думці проблема профілактики суїциду в деякій мірі розглядалась у працях педагогів (І. Галєєва, Ю. Дюндіка та ін.; філософів (Сенека, А. Камю, Д. Юм); соціологів (Е. Дюркгейм); медиків (Ч. Ламброзо, А. Нікітін); психіатрів (А. Амбрумова, С. Бородин, А. Лічко); психологів (З. Фрейд, Е. Шнейдман, Є. Змановська) та ін.

Виклад основних положень. Замах людини на власне життя класифікують як самогубство за умови, що вона усвідомлює значення своїх дій і керує ними. В усіх інших випадках скоєння людиною дій, які завдають шкоди її психічному чи фізичному здоров'ю, під впливом психопатологічних розладів (маячні ідеї, галюцинації тощо) у стані психозу слід кваліфікувати як аутоагресивну поведінку, нещасний випадок [1, с. 29–32].

Аутоагресивна поведінка (від грец. *autos* – сам і лат. *agressio* – напад) – специфічна форма особистісної активності, спрямована на завдання шкоди своєму соматичному або психічному здоров'ю. З огляду на специфіку дій індивіда, спрямованих на нанесення шкоди своєму здоров'ю, розрізняють такі види аутоагресивної поведінки:

- суїцидальна поведінка: усвідомлені дії, метою яких є позбавлення себе життя;

- суїцидальні еквіваленти: неусвідомлені дії та умисні вчинки, які призводять до фізичного (психічного) саморуйнування або самознищення, хоча на це не розраховані;

- несуїцидальна аутоагресивна поведінка: різні форми навмисних самоушкоджень (самоотруєнь), метою яких не є добровільна смерть або реалізація яких небезпечна для життя [2, с. 8].

Поняття суїциду відоме з давніх часів. Кожна наука трактує його по-своєму. Спеціалісти з соціальної сфери визначають суїцид (*suizid* – з лат. "себе вбивати"), тобто самогубство, як усвідомлювані, навмисні дії, спрямовані на добровільне позбавлення себе життя, що призводять до смерті. Ознаками "самогубства" виступають:

- мета позбавити себе життя;
- потерпілий та суб'єкт суїциду є одна і та ж особа;
- об'єктом замаху є життя самої людини;
- смерть спричиняється особистими діями самої людини [3, с. 137].

Епікур і його учні, вважаючи, що метою життя є задоволення, називали суїцид можливим і навіть бажаним ("Смерть для нас ніщо, тому що коли ми є, смерті нема, коли смерть є, нас нема"). Цю естафету підхопили стоїки, які вважали, що якщо обставини роблять життя людини нестерпним чи настає перенасичення життям, варто добровільно розлучитися з ним. Дотепер від них залишилося знамените: *Memento Mori* (Пам'ятай про смерть). У римлян під впливом стоїків виникла своєрідна патетика смерті. В "Анналах" Тацита можна прочитати: "Я приготувався до смерті своєї, вирішив умерти славною смертю". Мабуть, у часи Тиберія, Калігули і Нерона, дому Клавдіїв, "ненависного богам і людям", таке ставлення до смерті не було позбавлене сенсу [4, с. 62].

У книгах Мойсея відсутні прямі вказівки на загробне існування, тому що праведники були узяті живими на небо і, таким чином, існування душі обмежувалося земним життям. Маленький кочовий народ, який неодноразово упродовж усієї історії зазнавав нападів ворогів, не міг собі дозволити розкіш позбутися хоча б одного представника чоловічої статі, оскільки в надзвичайних

обставинах це загрожувало роду небезпечною. Священні книги містять лише кілька коротких згадок про суїциди у випадку полону ворогом (цар Саул) чи мучеництва (масове самогубство у фортеці Масада, описане в Книгах Маккавейських) [5, с. 136].

У філософській літературі самогубство трактується передусім як вільне виявлення власної волі. Усі медичні визначення "самогубства" і "замаху" справляють враження, що смерть – свідомо мета індивіда. Провідні суїцидологи вважають, що самогубство і замах є принципово різного роду діями, тобто, завершений суїцид – це спроба самогубства, зазвичай, не аналог лише дивом невдалого самогубства.

Загальною межею сенсу суїцидальної поведінки є його складна структура, неоднозначне, різноманітне смислове навантаження. Практично в будь-якому аутоагресивному акті присутньо три компоненти: афектне реагування на негативні емоції, спроба піти від реальних умов ситуації і "крик про допомогу".

У християнстві чітке ставлення до суїцидів сформувалося не одразу. В Євангелії про них говориться лише побічно при згадці про смерть Іуди Іскаріота. Першим із отців Церкви самогубство засудив у IV столітті Блаженний Августин. Він стверджував, що воно є вчинком, що заздалегідь виключає можливість покаяння і є формою вбивства, коли порушується одна з десяти заповідей – "Не убий" [7, с. 23–27].

Найдавніші самогубства ритуальні: до них відносяться харакірі і саті (обряд самоспалення індійських вдів). Ритуальні самогубства, як правило, були почесні, заохочувалися суспільством, а ухилення від них вважалося великою ганьбою. З приходом християнства відношення до самогубства стає різко негативним. У середні віки самогубців не ховали на кладовищах, над їх трупами вчиняли наругу (визначну роль відіграв естетичний момент: показати людям, що з ними буде після такого кроку, – тому що людина завжди уявляє мить власної смерті і похорону, естетично переживаючи цю подію) [7]. У християнстві вважається, що якщо Бог дарував життя, не можна кидати цей дар до його ніг, треба прожити життя до кінця. Самогубство вдів у багатьох країнах є доказом відданості чоловікові. У чоловіків самогубство було засобом уникнення ганьби в разі військових поразок. Відомий приклад – римський імператор Нерон, отримавши поразку у боротьбі за владу, звів рахунки з життям. Подібні види поведінки описані навіть у Старому Заповіті, який, в цілому, засуджує ідею самознищення.

Серйозну увагу до проблеми самогубства неповнолітніх почали виявляти на межі XIX–XX ст., зосереджуючись на її психопатологічних, психологічних, моральних, педагогічних аспектах. Видатний російський фізіолог, лікар, психолог Володимир Бехтерев (1857–1927) на основі досліджень стверджував, що більшість дитячих самогубств пов'язана не з психічними захворюваннями, а з недоліками морального виховання. Відомий український психіатр Іван Сікорський (1842–1919) пов'язував суїциди учнів з морально-етичними чинниками. Адлер описував відчуття власної неповноцінності у суїцидальних людей, які "шкодять іншим своїми мріями про рани або наносять їх собі" [5, с. 136–138].

Послідовник К. Юнга психоаналітик Джеймс Хілмен належить, ймовірно, до найбільш послідовних захисників самогубства. Він вважав превентивні підходи юриспруденції, медицини і теології відносно суїциду перешкодами для його адекватного розуміння. Дж. Хілмен указував, що дуже довго переконання щодо суїциду були моралістичними та ірраціональними в тому сенсі, що його слід запобігати в будь-якому випадку. Медицина, на його думку, ніколи чесно не дивилася в обличчя цієї проблеми,

бо метою лікарів завжди було продовження життя людини. Священники ж перешкоджають самогубству не тому, що це суперечить волі Бога, а внаслідок помилкових понять теологічної догми [5, с. 132].

Згідно з теорією Е. Дюркгейма, існує три види суїцидів. Більшість суїцидів егоїстичні. Саморуйнування в цьому випадку пояснюється тим, що індивід відчуває себе відчуженим і роз'єднаним із суспільством, сім'єю і друзями. Існує також аномічне (від "аномія" – "безправне") самогубство, яке виникає, якщо людина терпить невдачу в адаптації до соціальних змін. Останнім типом є альтруїстичне самогубство, при якому авторитет групи над індивідом є таким великим, що він втрачає свою ідентичність і через це жертвує собою на благо суспільства [10, с. 67–69].

У психологічній літературі суїцид (лат. *sui* – себе і *caedere* – вбивати) – навмисне самоушкодження зі смертельним фіналом. Суїцидальна поведінка – це усвідомлені дії, метою яких є позбавлення себе життя. У соціально-педагогічних джерелах дається інше визначення суїциду. Суїцид – це акт добровільного самознищення, який людина здійснює у стані сильного переживання, порушення душевної рівноваги або психічного захворювання.

Робота З. Фрейда "Сум і меланхолія" присвячена його теорії суїциду. Є два види потягів: один з них – інстинкт життя, Ерос, інший – це потяг до смерті, руйнування й агресії, Танатос. Для З. Фрейда смерть є чимось більшим, ніж просто подією тілесного життя. Смерть буває бажана. Існують постійні коливання між силою цих двох протилежних інстинктів. Ерос з часом старіє, вічний же Танатос залишається надзвичайно напористим "до самого кінця, на всьому протязі життя людини, досягаючи своєї мети лише приводячи його до смерті" [10, с. 132].

З. Фрейд говорив, що хоча про самогубство відомо мало, але мабуть воно дійсно є запереченням життя через пристрасне бажання смерті. Це зауваження провіщало пізніше положення З. Фрейда про існування інстинкту смерті. У житті людини існує напружена боротьба між інстинктами самозбереження і саморуйнування. Еміль Дюркгейм стверджував, що самогубство може бути краще пояснене як реакція людини на обставини, в яких вона живе. Частоту саморуйнування можна чітко пов'язати з певними соціальними умовами. Вчений встановив взаємозв'язок суїциду – вчинку конкретного індивіда – з оточенням, в якому він існує.

Але у суспільній свідомості дотепер побутують думки про суїциди, що ніяк не співвідносяться з реальністю. Міфи про підліткові самогубства вже коштували й коштують не одне людське життя, тому доцільно навести деякі з них. Полегешко О. класифікувала дані на міфи щодо суїциду та виділила певні факти, на які слід звертати увагу (табл. 1) [8, с. 23–30].

Упродовж роботи з дітьми варто наголошувати на особливостях суїциду. Особливу увагу слід звертати на поведінку дітей, щоб вчасно прийти на допомогу.

Попри активний пошук ефективних способів профілактики самогубств дітей і підлітків, показники суїцидів неповнолітніх зростають. Згідно з статистичними даними, останніми роками збільшилась кількість суїцидів серед дітей 5–14 років. Надзвичайно високий рівень самогубств відзначається серед підлітків та учнівської молоді. За даними О. Лічко, лише 5% суїцидальних спроб у підлітковому віці припадають на психози, 20–30% – на психопатії, а все інше – на так звані "підліткові кризи" [9, с. 64].

З метою розкриття даної проблеми було проведено дослідження на базі Мирненської ЗОШ I–III ступенів Бориспільського району Київської області. У дослідженні брали участь 50 старшокласників 9–11 класів. У ході дослідження використовувалися методика "Дослідження тривожності" Ч. Спілберга й Ю. Ханіна [5] та опитувальник суїцидальної поведінки Т. Вашека [9], спрямований на визначення суїцидальних тенденцій у підлітків. Опитувальник дозволяв виявити ставлення старшокласників до людей, які вчиняли самогубство і давав можливість виявити наявність осіб з суїцидальною поведінкою, які намагалися скоїти самогубство чи вчиняли самогубство в оточенні дітей.

Метою емпіричного дослідження було встановлення етапності розгортання суїцидальної поведінки старшокласників, а також частоти виникнення суїцидальних тенденцій і їх ставлення до самогубства, перевірка впливу стану тривожності на вчинення самогубства. "Опитувальник суїцидальної поведінки" має дві шкали: Шкалу суїцидальності та Шкалу ставлення до життя і смерті. Ця методика дає змогу виявити осіб з суїцидальною поведінкою та рівень суїцидальності. Для обрахунку результатів тестування бали, отримані за обома шкалами, сумуються і визначається ступінь вираження суїцидальності.

Шкала суїцидальності містить запитання про сенс життя чи його відсутність у житті старшокласників, думки про життя і смерть, частоту думок про те, що жити не варто тощо. За результатами опитування ніколи не думали про те, що жити не варто – 38 старшокласників; один раз – 4; два рази – 2; тричі і більше – 1 учень (рис. 1).

Шкала ставлення до життя та смерті містила запитання про віру в життя після смерті і тезу про те, що життя – це довга виснажлива боротьба із труднощами. За результатами опитування "так" відповіли 14 респондентів, ні – 15, не визначилися – 16 (рис. 2).

Опитувальник дозволяв виявити ставлення старшокласників до людей, які вчиняли самогубство. За результатами дослідження неохайно ставляться до цих людей 12 старшокласників, байдуже – 13, співчують – 20; самогубство вважають проявом: слабкості – 18, гіршовості – 15, мужності – 11.

За результатами проведеного опитування троє анкетованих отримали 23 бали, за інтерпретацією результатів вони можуть спробувати вчинити самогубство. 8 респондентів – схильні до самопошкодження (20 балів), 5 осіб мають суїцидальні наміри (19 балів). У 27 старшокласників наявні суїцидальні думки, фантазії, суїцидальний шантаж (12–18 балів).

Якщо тривожність велика, то в учнів порушується увага, а інколи і тонка координація рухів. Особистісна тривожність – це стійкий стан. Він характеризується схильністю сприймати значну кількість ситуацій як загрозливі, реагувати на них станом тривоги. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної особистості. При цьому є оптимальний для кожної людини рівень "корисної тривоги". Підвищена тривожність знижує продуктивність навчальної діяльності, частково блокує пам'ять, при високих значеннях призводить до стресу. Високі показники тривожності загалом можуть призвести до соматичних захворювань.

За результатами наших досліджень особистісну тривожність на рівні "помірна" отримали 19 старшокласників, 26 учнів – показали високу тривожність; реактивну тривожність мають: низьку тривожність – 17, помірну – 28 учнів (

Таблиця 1

Міфи й факти про суїцид
(за Полегешко О.)

№	Висловлювання		Пояснення
	Правильне	Хибне	
1		Коли підлітки говорять про здійснення самогубства, вони тільки намагаються привернути до себе увагу. Найкраще ігнорувати їх.	Люди, що говорять про самогубство чи здійснюють суїцидальну спробу, перебувають у стані сильного емоційного болю і намагаються проінформувати інших людей про цей дистрес. Ніколи не ігноруйте загрози здійснення самогубства чи обговорення можливості суїциду.
2		Самогубство відбувається без попередження.	Дослідження підтверджують, що суїцидальна особа подає багато попереджувальних знаків і "ключів" до розгадки її планів. Приблизно 8 з 10 суїцидальних осіб натякають оточенню про свої наміри.
3	Самогубство відбувається на всіх рівнях суспільства й у всіх соціальних класах		Відомо, що суїцид відбувається з людьми усіх соціальних класів і рівнів суспільства з однаковою частотою
4		Усі суїцидальні особистості страждають від психічних розладів	Не усі люди, що вчинили суїцид, психічно хворі. Особистості з суїцидальною установкою відчують безнадійність і безпорадність. Вони не бачать виходу зі стану емоційного болю. Це зовсім не означає, що вони обов'язково страждають на психічні розлади.
5		Розмова про самогубство з дорослими може захопити їх зробити суїцид	Розмова про самогубство не може бути причиною його здійснення. Якщо не говорити на цю тему, то не існує ніякої можливості визначити, чи є небезпека суїциду реальною. Така розмова є часто першим кроком для запобігання самогубству.
6	Якщо людина зробила в минулому суїцидальну спробу, – це не означає, що вона завжди буде суїцидною особистістю		Суїцидальна криза, зазвичай, буває тимчасовою і не триває все життя індивіда; якщо особистість одержує допомогу вчасно і після суїцидальної кризи, то, ймовірно, вона зможе усвідомити існування альтернативних шляхів, на які можна покладатися в майбутньому... Це знижує ймовірність суїцидальних переживань у майбутньому.
7		Люди, що хочуть скоїти самогубство, завжди цілком налаштовані на смерть.	Переважна більшість людей із суїцидальними намірами коливаються у виборі між життям і смертю. Вони покладають на інших справу свого порятунку. Вони прагнуть позбутися нестерпного емоційного болю, а не померти.
8	Чоловіки вбивають себе приблизно втричі частіше, ніж жінки		Чоловіки обирають "надійні" методи скоєння суїциду, залишаючи мало можливостей для рятівної допомоги.
9		Чоловіки намагаються покінчити життя самогубством частіше, ніж жінки	Жінки роблять суїцидальні спроби приблизно втричі частіше, ніж чоловіки.
10	Більшість людей, що вмирають унаслідок завершеного суїциду, намагалися скоїти самогубство раніше.		Здійснення попередніх суїцидальних спроб підвищує ризик завершеності наступного суїциду, особливо якщо ніхто не допоміг раніше. Більшість людей, що покінчили із собою, були суїцидально налаштовані й у минулому.
11		Усі дії під час суїцидальної спроби є імпульсивними, що свідчить про відсутність чи про недостатнє попереднє планування.	Не всі суїциди є імпульсивними. Більшість людей попередньо обмірковують свої суїцидальні плани, часто натякаючи на свої наміри іншим, перш ніж убити себе.
12	Більшість суїцидальних особистостей знаходяться в депресивному стані.		Депресія є поширеним станом серед людей із суїцидальними ідеями.
13	Більшості суїцидів можна запобігти.		Розуміючи попереджувальні знаки й знаючи, куди звернутися за допомогою, можна запобігти багатьом самогубствам.
14		Не існує значущого зв'язку між нарко-, токсикоманією, алкоголізмом і суїцидальною пведінкою.	Залежність від алкоголю або наркотиків є чинником ризику суїциду. Люди, що знаходяться в депресивному стані, часто використовують алкоголь як спосіб впоратися із ситуацією. Це може призвести до посилення імпульсивної аутоагресивної поведінки внаслідок того, що спотворюються сприйняття і значно знижуються критичні функції мислення. Суїцид, перш ніж здійснитися, завжди дає про себе знати. Існує безліч застережливих ознак.

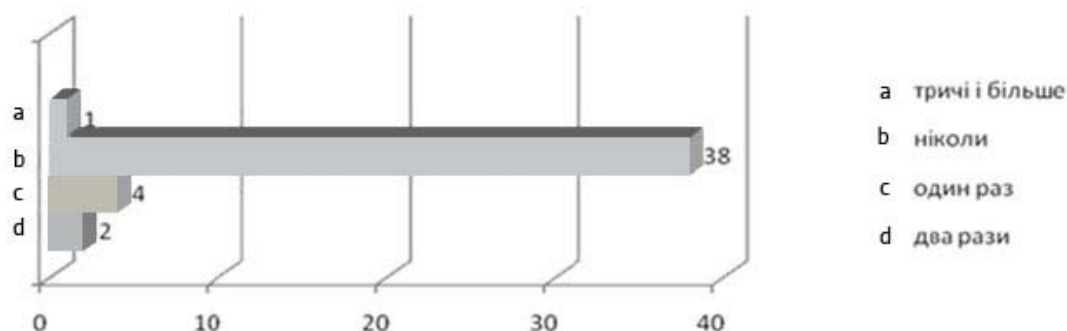


Рис. 1. Результати опитування старшокласників за "Шкалою суїцидальності"

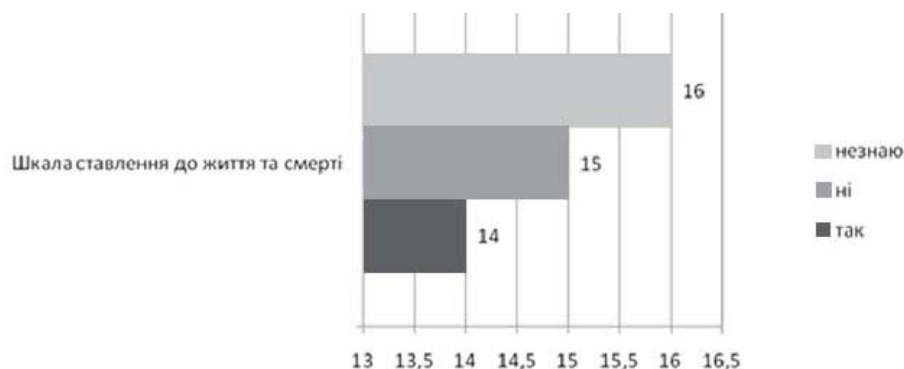


Рис. 2. Результати опитування учнів за "Шкалою ставлення до життя та смерті"

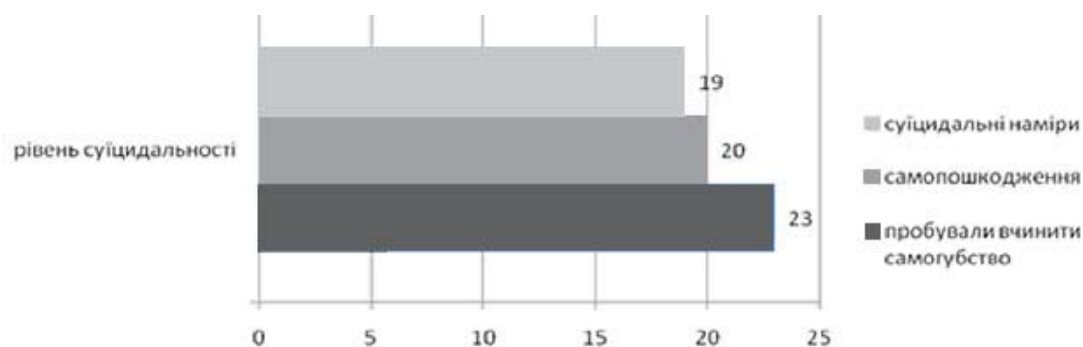


Рис. 3. Результати опитування старшокласників Мирненської ЗОШ I-III ступенів за "Рівнем суїцидальності"

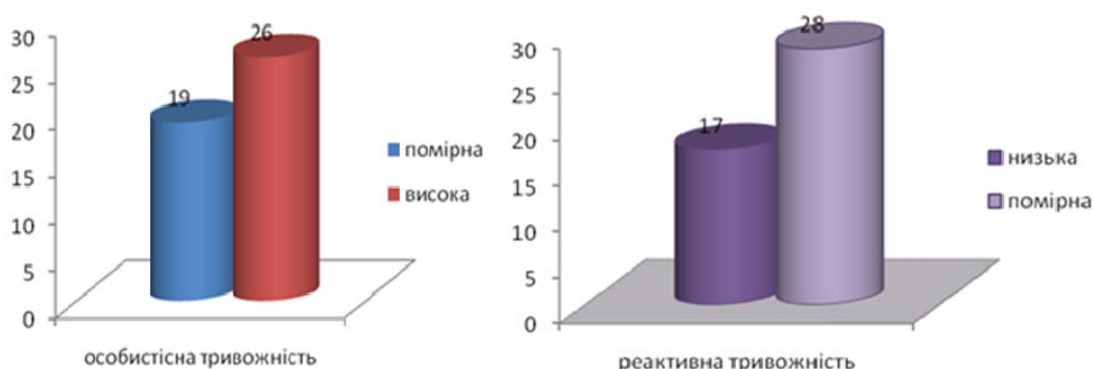


Рис. 4. Результати дослідження рівня особистісної та реактивної тривожності старшокласників

Нами була запропонована технологія соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки старшокласників в умовах сільської школи з урахуванням послідовності здійснення дій (первинної, вторинної і третинної профілактики), яка мала на меті запобігти спробам скоєння суїциду; проводити інформаційно-навчальні заходи з питань суїцидології для всього населення села; здійснювати роботу з профілактики самогубства, щоб уникнути рецидивів суїцидальної поведінки; надавати допомогу близькому оточенню осіб, які скоїли суїцидальну спробу.

Програма профілактики включала три етапи: виявлення учнів з високим ризиком суїцидальної поведінки за допомогою методик (на вибір); для більш точної діагностики ризику суїцидальної поведінки проводилося індивідуальне інтерв'ю (час, причини виникнення суїцидальних ідей та їх наявність на момент обстеження, короткий анамнез життя та основні біографічних даних досліджуваних); розподіл на групи досліджуваних за результатами інтерв'ю з наданням практичних рекомендацій.

Інформаційно-просвітницька робота з питань профілактики суїциду має бути обов'язковим етапом цієї тех-

нології. Вона передбачає створення у школі інформаційного куточка з методичною літературою, адресою і телефоном довіри, даними про режими роботи районних та обласних кризових центрів, центрів практичної психології і соціальної роботи з молоддю, спеціалізованих відділень лікарень. На всіх етапах роботи можуть бути визначені ознаки психічних захворювань, що викликають суїцидальну поведінку. Тому соціальний педагог має бути готовий співпрацювати з психологом та проконсультуватися з психіатром і передати йому справу.

Додамо, що педагогічні аспекти цієї проблеми є надзвичайно важливими, зокрема, етнонаціональна, естетична, морально-духовна їх складові. Іноді зустріч із священиком у рясі наводить до думок про Бога і рятує життя: "Я вирішила покінчити з життям, проте зустріч з священиком заставила мене згадати про Бога", – розповідає старшокласниця. З урахуванням програми передбачається проведення профілактичної роботи на семінарах, круглих столах, конференціях старшокласників, батьківських зборах, консилиумах для батьків тощо. Зазначимо, що не менш важливою тут є позакласна і позашкільна робота з підлітками й молоддю, особливо, у сфері дозвілля. Варто зауважити, що залучення старшокласників до позанавчальної художньо-творчої, культурно-дозвілдової, туристсько-краєзнавчої діяльності у гуртках, клубах, секціях, вітальнях, дитячих театрах наповнить бажаним змістом їх вільний час, вбереже від самотності, дасть спілкування і друзів, відволіче від проблем і змінить хід мислення [11; 12].

Майбутні соціальні педагоги, педагогі ЗНЗ повинні володіти методикою організації масових, групових, індивідуальних форм соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля: розробляти тематичні вечори, вечори запитань і відповідей; готувати конференції, тижні з різних предметів, зустрічі з цікавими людьми, конкурси, олімпіади, фестивалі, KBK, брейн-ринги; організовувати перегляд і обговорення кінофільмів, роботу гуртків, змагань, походів, екскурсій, тренінгів, об'єднань за інтересами; виконувати консультування дітей відносно: мистецтва образотворчого, музичного, сакрального, хореографічного, кіномистецтва, декоративно-прикладного мистецтва; здійснювати вибір літератури, фільмів, творів мистецтва, технік виготовлення виробів з природного матеріалу, вишивок, мережива, писанок, моделей, конструкцій; вміти вести збір етнонаціонального матеріалу, підготовку "театру одного актора" тощо [13].

Визначено найважливіші особистісні і професійно-важливі якості, властивості й характеристики майбутніх соціальних педагогів, серед яких: майстерне володіння методикою організації масових, групових, індивідуальних форм соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля, досконале володіння вищезазначеними вміннями; ерудованість, творчий підхід до справи, оптимізм, педагогічний такт, високі моральні якості, володіння власною емоційно-вольовою сферою; досконале володіння мовою; здатність до формування світогляду, правильного розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури, практичного відображення у професійній діяльності світоглядних позицій; наявність етичної культури, здатність до вибору стратегії і тактики соціально-педагогічної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей; дотримання здорового способу життя, фізичного вдосконалення; розвинена інтуїція, любов до дітей; особиста вихованість, тактовність, толерантність, висока вимогливість тощо. До якостей, що характеризують майбутнього соціального педагога як професіонала, варто долучити гуманність, моральність, комунікабельність, поміркова-

ність, педагогічну майстерність, професійну компетентність, широку освіченість тощо [13].

Висновки. Соціально-педагогічна профілактика займає провідне місце в системі діяльності соціального педагога. Для зменшення кількості самогубств старшокласників має бути здійснена кваліфікована профілактична діяльність. Профілактична діяльність може бути поділена на два рівні: первинна та вторинна (третинна профілактика, що включає реабілітаційні заходи вже після спроби самогубства). Первинна профілактика спрямована на попередження проблеми. Основне завдання – не допустити, щоб проблема виникла. Тут найважливішою є дозвіллова діяльність. Вторинна профілактика включає наявність проблеми в індивіда, її ідентифікацію на початковій стадії, ще до того, як проблема стане серйозною. Основне завдання – зменшення тривалості існування проблеми та її інтенсивності. З метою профілактики самогубства у школах рекомендуються заходи, що включають обидві форми профілактики.

Соціально-профілактична робота передбачає запобігання можливих порушень в соціальному розвитку дітей, створення умов для повноцінного особистісного становлення. Програми профілактики учнівського суїциду більш ефективні, коли учні з високим рівнем ризику суїциду визначаються через пряме вимірювання. Подібний підхід використовується при вторинній профілактиці. Мета вторинної профілактики – запобігти прогресуванню вже існуючої проблеми до більш серйозних форм. Основні форми спрямовуються на виявлення підлітків з ризиком самогубства та надання їм професійної допомоги. Пропонувались різні підходи до визначення підлітків з ризиком суїцидальної поведінки шляхом прямого вимірювання. Інформаційно-просвітницька робота з питань профілактики суїциду стане ефективнішою, якщо учні будуть довіряти соціальному педагогові та вчителям, знаючи, що вони ніколи не зрадять дитину у кризовій ситуації. Особливо це стосується соціального педагога – йому слід чітко дотримуватися "Етичного кодексу соціального педагога", адже саме ці взаємовідносини забезпечать йому довіру з боку учнів у критичний для них час.

У результаті апробації методик досліджень суїциду старшокласників було зроблено висновок, що тривожність є природною особливістю кожної людини. Тривожність не є прямою причиною вчинення самогубства старшокласниками. На це впливає ряд чинників, які досліджувалися у групах старшокласників Мирненської ЗОШ I-III ступенів Бориспільського району Київської області.

ДИСКУСІЯ. Історія дослідження даного процесу триває упродовж кількох років. За їх результатами були опубліковані тези доповіді на конференцію. У майбутніх дослідженнях будуть розкриті аспекти здійснення роботи з профілактики самогубства та її змістове наповнення. Це дозволить уникнути рецидивів суїцидальної поведінки в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Овчарова Р. Практическая книга психологии образования: Учебн. пос. / Р. Овчарова – М., 2003. – 480 с.
2. Життєві кризи особистості: У двох частинах. Ч.2. Діти і молодь у кризовому суспільстві: технології допомоги і підтримки / Ред. В. М. Доній. – К.: ІЗМН, 1998. – 568 с.
3. Вроно Е. М. Суїцидологія на Україні – небагато історії / Е. М. Вроно // Журнал практичної психології і психоаналізу. – 2009. – №1-2. – С. 21.
4. Пірен Марія Основи конфліктології / Марія Пірен. – Київ, 1997. – 377 с.
5. Абрамова М. А. Образовательно-профилактическая и просветительская деятельность как направления работы педагога-психолога детского телефона доверия: материалы Всерос. научн.-практ. конф. [Телефон доверия как средство психологической помощи детям, родителям, педагогам], (Москва, 11-12 нояб. 2010 г.) / М. А. Абрамова. – М.: МГППУ, 2010. – 244 с.
6. Бережковская Е. Чем и как увлекаются подростки / Е. Бережковская // Школьный психолог. – 2005. – №1. – С. 16-27.

7. Амбрумова А. Г. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте / А. Г. Амбрумова, Л. Я. Жезлова. – М.: МЦ СССР, 1978. – С. 8.

8. Методи та технології роботи соціального педагога / Автори укладчі: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. Навчальний посібник. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2011. – С. 284-324.

9. Вашек Т. Профілактика самогубства серед підлітків: методика для вимірювання суїцидальної поведінки / Т. Вашек // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №4. – С. 53-62.

10. Вашек Т. В. Рання діагностика та профілактика суїцидальної поведінки у підлітковому віці / Т. В. Вашек // Практична психологія та соціальна робота. – 2012 – № 6 – с. 64-66.

11. Ковальчук Т. І. Діагностування готовності майбутніх соціальних педагогів до організації роботи у сфері дозвілля дітей та юнацтва / Т. І. Ковальчук. – К.: НАККІМ, 2013. – 71 с.

12. Ковальчук Т. І. Методика організації дозвільної діяльності дітей та юнацтва: спецкурс / Т. І. Ковальчук. – К.: НАККІМ, 2013. – 73 с.

13. Ковальчук Т. І. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до організації роботи у сфері дозвілля: [монографія] / Тамара Іванівна Ковальчук; за ред. доц. Т. Ф. Мельничук. – К.: НАККІМ, 2012. – Ч. І. – 550 с.

References

1. Ovcharova R. Prakticheskaia kniga psikhologia obrazovania: uchebnoe posob. / R. Ovcharova – M., 2003. – 480 s.

2. Zhyt'tievi kryzy osobystosti: u dvokh chastynakh. Ch. 2. Dity i molod u kryzovomu suspilstvi: tekhnologii dopomogy i pidtrymky / Red. V. M. Donii. – K.: IZMN, 1998. – 568 s.

3. Vrono E. M. Suitsydogiia na Ukraini – nebagato istorii / E. M. Vrono // Zhurnal praktychnoi psykholonii i psykhoanalizu. – 2009. – №1-2. – С. 21.

4. Piren Mariia Osnovy konfliktologii / Mariia Piren. – K., 1997. – 377 s.

5. Abramova M. A. obrazovatelno-profilakticheskaia i prosvetitel'skaia deiatelnost kak napravleniie raboty pedagoga-psykhologa detskogo telefona doveriia : materialy Vseros. nauchn.-prakt. konf. [Telefon doveriia kak sredstvo psykhologicheskoi pomoshchi detiam, roditeliam, pedagogam]. (Moskva, 11-12 noiab. 2010 g.) / M. A. Abramova. – M.: MGPPU, 2010. – 244 s.

6. Berezhkovskaia E. Chem i kak uvlekaitsia podrostki / E. Berezhkovskaia // Shkolnyi psikholog. – 2005. – №1. – С. 16-27.

7. Ambrumova A. G. Metodicheskie rekomendatsii po profilaktike suitsy-dalnoy deistvii v detskom i podrostkovom vozraste / A. G. Ambrumova, L. Ya. Zhezlova. – M.: MTs SSSR, 1978. – С. 8.

8. Metody ta tekhnologii roboty sotsialnogo pedagoga / Avtory ukladachi: S. P. Arkhipova, G. Ya. Maiboroda, O. V. Tiutiunyk. Navchalnyi posibnyk. – K.: Vydavnychi Dim "Slovo", 2011. – С. 284-324.

9. Vachek T. Profilaktika samogubstva sered pidlitkiv: metodika dla vymiruvannia suitsydalnoi povedinky / T. Vachek // Praktychna psykhologia ta sotsialna robota. – 2011. – №4. – С. 53-62.

10. Vachek T. V. Rannia diagnostyka ta profilaktika suitsydalnoi povedinky u pidlitkovomu vitsi / T. V. Vachek // Praktychna psykhologia ta sotsialna robota. – 2012 – № 6 – С. 64-66.

11. Kovalchuk T. I. Diagnostuvannia gotovnosti maibutnikh sotsialnikh pedagogiv do organizatsii roboty u sferi dozvillia ditei ta yunatstva / T. I. Kovalchuk. – K.: NAKKIM, 2013. – 71 s.

12. Kovalchuk T. I. Metodyka organizatsii dozvillievoi diialnosti ditei ta yunatstva: spetskursy / T. I. Kovalchuk. – K.: NAKKIM, 2013. – 73 s.

13. Kovalchuk T. I. Formuvannia gotovnosti maibutnikh sotsialnikh pedagogiv do organizatsii roboty u sferi dozvillia : [monographiia] / Tamara Kovalchuk; eds. Assoc. T. F. Melnychuk. K.: NAKKIM. 2012. – Ч. І. – 550 s.

Надійшла до редколегії 30.04.15

T. Kovalchuk, Ph. D., Associate Professor,
I. Gosteva, Master Degree,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN RURAL SCHOOLS

A retrospective interpretation of an attitude to suicide in the philosophical, social, and educational literature is displayed in the article. In the philosophical literature suicide is treated primarily as a free expression of their own will. All medical definition of "suicide" and "attempt" on his impression that death – conscious purpose of the individual. Top scientists in the field of suicidology believe that suicide and the attempt of it are fundamentally different kinds of actions. A common feature of the meaning of suicidal behavior is its complex structure, diverse and ambiguous meaning. Almost any act of autoaggressive behavior attended by three components: affective response to negative emotions, an attempt to move away from the real situation and "cry for help". It is noted that the socio-educational prevention is a leader in the system of social teacher. It is concluded that for reducing the number of suicides senior pupils qualified to be carried out preventive activities. The article deals with essence of social and educational prevention of suicidal behavior Myrnen'skoyi senior secondary school I-III grades. The results of experimental studies to determine the level of personal and reactive anxiety of senior pupils of this school. Practical recommendations for the organization of social and educational work with high school students in rural schools has been developed and presented in the article. Author has determined the technology of social and educational prevention of suicide. Has been detailed program of socio-pedagogical technology of prevention of suicidal behavior of senior pupils, based on its early diagnosis in terms of rural schools, which includes a various number of stages based on a new approach to the prevention of suicidal behavior of senior pupils.

Keywords: prevention, suicide, suicide attempt, suicidal behavior, the scale of suicidality, anxiety, personal anxiety, reactive anxiety, technology of social and educational prevention of suicidal behavior, the meaning of life.

Т. Ковальчук, канд. пед. наук, доц.

Е. Гостева, магістр

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев Украина

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

В статье освещены сущность социально-педагогической профилактики суицидального поведения старшеклассников Мирненский ООШ I-III ст. Отражено ретроспективу трактовки и отношение к суициду в философской, социально-педагогической литературе. Получены результаты экспериментального исследования по определению уровня личностной и реактивной тревожности старшеклассников этой школы. Разработаны практические рекомендации по организации социальной работы со старшеклассниками в сельских школах. Охарактеризована технология социально-педагогической профилактики суицида. Доказано, что программа социально-педагогической технологии профилактики суицидального поведения старшеклассников в условиях сельской школы должна включать ряд этапов и базироваться на подходе к профилактике суицидального поведения старшеклассников на основе ранней диагностики этих процессов.

Ключевые слова: профилактика, суицид, самоубийство, попытка самоубийства, суицидальное поведение, шкала суицидальности, тревожность, личностная тревожность, реактивная тревожность, технология социально-педагогической профилактики суицидального поведения, смысл жизни.

Відомості про авторів

Ковальчук Т. – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України

Контактна інформація: +38044 527 82 42

Ковальчук Т. – Україна, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры социальной педагогики и информационных технологий в образовании Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Контактная информация: +38044 527 82 42

Kovalchuk T. – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Chair of Social Pedagogy and Informational Technologies in Education, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Contact information: +38044 527 82 42

Гостева Е. – Україна, м. Київ, магістр гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природопольовання України

Контактна інформація: +38044 527 82 42

Гостева Е. – Україна, г. Киев, магистр гуманитарно-педагогического факультета Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Контактная информация: +38044 527 82 42

Gosteva I. – Ukraine, Kyiv, Master Degree, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Contact information: +38044 527 82 42

УДК 378 (092):37.01:007

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ**ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті здійснено аналіз актуальних ідей з проблеми застосування інноваційних освітніх технологій навчання та викладання у вищій школі. Особливий акцент поставлено на способах втілення інноваційних освітніх технологій у ВНЗ. Виятково увагу приділено інтерактивній технології навчання та викладання у вищій школі.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, технології навчання та викладання у вищій школі, інтерактивна технологія.

Постановка проблеми. XXI століття – епоха інформаційного суспільства, в якому домінуючим значення набуває не матеріально-технічна галузь, а духовне виробництво. Останнє визначальним вектором свого глобального прискореного розвитку має інноваційні інформаційні технології. Ці ресурси проникли у всі сфери людського буття і, здебільшого, визначають його прогрес та успіх. Інформаційні технології набули специфічного застосування і в галузі освіти. Вони базуються, зокрема, на теорії мовної комунікації як виду діяльності. Її ключовим структурним елементом виступає слово, що слугує формою передачі інформації, яка відображає акумульований досвід попередніх поколінь. Комунікація, її алгоритм, технологія є важелем впливу як на індивідуальну свідомість так і на суспільну. В результаті спілкування формуються цінності, переконання, ідеали, світогляд людей, спосіб їх мислення, стиль життя, сценарії поведінки тощо.

Зрозумілим є посилений інтерес сучасних науковців до актуальних питань щодо розробки інноваційних освітніх технологій впливу на особистість та способів їх ефективного й оптимального використання у навчально-виховному процесі вищої школи. У ньому особливий акцент поставлено не тільки на сутності освітньої технології, її змісті, а й на можливості якісної передачі інформації, досвіду викладачем, тобто на володінні ним інноваційними технологіями навчання та викладання навчального матеріалу. Саме освітні інноваційні технології навчання та викладання у ВНЗ виступають одним із основних інструментів діяльності викладача, який окрім багатоаспектного знання свого предмету повинен вміти науково доступно та цікаво представити освітній матеріал для студентства. *Інноваційні освітні технології навчання та викладання у ВНЗ* забезпечують відповідь на одне з найголовніших питань освітнього процесу: як, яким чином представити, передати нові знання та створити умови для засвоєння, набуття передбачених програмою, навчальним планом вмінь і навичок студентами.

У сучасних умовах реформування системи освіти України набула актуальності проблема профпідготовки фахівців. Її розв'язання полягає у відродженні українським суспільством національної ідеї, відкритості зарубіжному досвіду, утіленні перспективних інноваційних освітніх технологій розвитку, навчання, викладання у ВНЗ. У цьому процесі особливої актуальності та визначального значення набувають технології та техніки навчання та викладання дисциплін у ВНЗ.

Одна з найважливіших проблем викладання у ВНЗ – проблема технологій навчання – залишається актуальною як у теоретичному, так і у практичному плані. Від її вирішення залежать і навчальний процес, і діяльність викладача й студентів, а отже, й результат навчання у вищій школі в цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні дослідження присвячені інноваційним освітнім технологіям навчання та викладання акцентують увагу наукової спільноти на історичному аспекті становлен-

ня та розвитку освітніх технологій. Зокрема, як зазначав раніше автор цієї статті у навчальному посібнику "Методика викладання у вищій школі", *технології навчання та викладання (соціально-педагогічні)* – це чіткий логічний змодельований алгоритм дій студента та викладача спрямований на досягнення мети [2, с. 17]. Дане визначення базується на власному педагогічному досвіді автора та науковому доробку корифеїв педагогічної науки. У яких значний професійний інтерес викликає питання обґрунтування сутності педагогічної технології.

Метою публікації є аналіз та висвітлення змісту інноваційних освітніх технологій навчання та викладання у вищій школі. Для досягнення мети були реалізовані наступні завдання:

- охарактеризовано зміст інноваційних освітніх технологій навчання та викладання;

- проаналізовано сутність актуальних ідей з проблеми застосування інноваційних освітніх технологій у вищій школі;

- обґрунтовано питання ефективності інтерактивних технологій навчання та викладання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія – це послідовний і безперервний рух взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу й дій його учасників. Радянський педагог А.С. Макаренко виховний процес розглядав як специфічно організоване "педагогічне виробництво". Він був супротивником стихійності процесу виховання й висував ідею розробки "педагогічної техніки". Розробляючи "радянську виховну техніку", Макаренко на практиці вдосконалював "техніку дисципліни", "техніку розмови педагога з вихованцем", "техніку самоврядування", "техніку покарання" [2, с. 17]. Продуманість дій, їх послідовність було спрямовано на проектування в людині всього найкращого, формування сильної, багатой натури.

У 1989 р. з'явилася перша самостійна праця з педагогічного проектування відомого педагога В.П. Беспалько, який поклав початок цій важливій галузі педагогіки. Педагогічне проектування полягає в тому, щоб створювати можливі варіанти майбутньої діяльності й прогнозувати її результати. Об'єктами педагогічного проектування можуть бути: педагогічні системи, педагогічний процес, педагогічні ситуації. Педагогічний процес для педагога є головним об'єктом проектування як єдине ціле тих компонентів (факторів), що сприяють розвитку студентів та викладачів у їх безпосередній взаємодії. Педагогічна ситуація як об'єкт проектування завжди існує в межах якого-небудь педагогічного процесу, а через нього – у межах певної підсистеми.

У наш час проблемами розробки та втілення інноваційних освітніх технологій навчання та викладання займалися В. І. Андреев, І. М. Дичківська, К. К. Колін, Н. І. Криворучко, І. П. Підласий, В. Д. Симоненко, В. А. Сластенін, В. В. Шапкін та інші.

Зокрема, Н.І. Криворучко стверджує, що серед технологій, що активно застосовуються в педагогічній

практиці, можна виділити традиційні та інноваційні. Їх порівняльний аналіз дозволяє виділяти як позитивні, так і негативні сторони. Так, до переваг традиційних технологій можна віднести: науковість (помилкових знань бути не може, можуть бути тільки неповні); організаційна чіткість педагогічного процесу; постійний ідейно-емоційний вплив особистості викладача; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; впорядкована, логічно структурована подача навчального матеріалу, орієнтація на розвиток пам'яті (запам'ятовування і відтворення); доступність; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; усвідомлення завдань і активність.

Проте традиційним технологіям властиві і недоліки: характер відносин між викладачами та студентами типу "суб'єкт-об'єкт", орієнтація на формування шаблонного мислення; відсутність орієнтації на розвиток творчого потенціалу, пригнічення ініціативи, однаковий підхід до всіх студентів.

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку і проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення і впровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення. Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти.

Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Ступінь ефективності нововведення залежить від того, яких витрат потребує конкретне нововведення і як довго воно даватиме корисний ефект. Якщо через незначний час після впровадження нововведення актуальною буде проблема щодо освоєння нового, яке нейтралізує дію попереднього, то корисний ефект такого нововведення не може бути значним, а значить витрати на його впровадження виявляться невиправданими. Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної освітньої технології, витрат на її впровадження [1, с. 60-65].

Освітня технологія – це модель спільної роботи викладача та студентів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів освітньої діяльності. Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача з студентами.

Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є: мета навчання; зміст навчання; засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання й мотивація); організація навчального процесу; студент, викладач; результат діяльності (у тому числі й рівень професійної підготовки). Таким чином, ця технологія припускає організацію, керування й контроль процесу навчання, його напрямки.

Поняття "технологія навчання" на сьогоднішній день не є загальноприйнятою у традиційній педагогіці. Проте для традиційного процесу навчання існували й існують традиційні технології, якими викладач користується в навчальному процесі, не застосовуючи самого терміна. У "Тлумачному словнику" В. Даля ми можемо знайти визначення технології як науки про техніку. Техніка – мистецтво, знання, вміння, прийоми роботи тощо. Отже, зміст, техніки та засоби цієї технології перебувають

у взаємозв'язку й взаємозумовленості. Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб забезпечити потрібний зміст, застосувати оптимальні методи й засоби навчання відповідно до програми й поставлених педагогічних завдань [2, с. 18].

Класифікації технологій навчання за А.Я. Савельєвим є такою: за спрямованістю дії (учнів, студентів, викладачів); за цілями навчання; за предметним середовищем (гуманітарні, природничі, технічні дисципліни); за застосовуваним технічним засобом (аудіовізуальні, комп'ютерні, відеокomp'ютерні тощо); за організацією навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані); за методичним завданням (технологія одного предмета, засобу, методу) [2, с. 18].

Теоретичний доробок сучасних вчених-освітян та власний педагогічний практичний досвід автора статті дозволяє класифікувати інноваційні освітні технології за критерієм їх змісту та способу передачі інформації на такі різновиди:

- Особистісно-орієнтована технології впливу на особистість.
- Інтерактивна технологія навчання та викладання.
- Інформаційно-комунікативна технологія навчання та викладання.
- Технологія навчальних проектів.
- Інтегрована розвивальна технологія.
- Модульно-рейтингова технологія.

Загальновідомо, що практично всі розвинені країни проводили різні за глибиною й масштабами реформи національних систем освіти, вкладаючи в них величезні фінансові кошти. Реформи вищої освіти набули статусу державної політики, тому що держави стали усвідомлювати – рівень вищої освіти у країні визначає її майбутній розвиток. У руслі цієї політики вирішувалися питання, пов'язані із зростанням контингенту студентів і кількості ВНЗ, якістю знань, новими функціями вищої школи, кількісним збільшенням обсягів інформації й поширенням інноваційних інтерактивних технологій навчання та викладання. У останні 10–15 років у світі все наполегливіше дають про себе знати проблеми, які не вдається вирішити у рамках реформ, тобто в рамках традиційних методичних підходів, і всі частіше говорять про всесвітню кризу освіти. Сучасний розвиток суспільства вимагає нової системи освіти – "інноваційного навчання", що сформувало б у студентів здатність до проективної детермінації майбутнього, відповідальність за нього, віру в себе й свої професійні здібності та можливість впливати на власне майбутнє.

У нашій країні криза освіти має подвійну природу. По-перше, вона є виявом глобальної кризи освіти, по-друге, відбувається на тлі й під значним впливом кризи держави, всієї соціально-економічної та суспільно-політичної системи. У такій ситуації найефективнішою є гуманістична методологія, головним об'єктом уваги якої є людина, її духовний розвиток, система цінностей та обмін якісною інформацією, ефективна взаємодія між особистостями. Крім того, нова методологія, покладена в основу освітнього процесу, ставить завдання формування моральних і вольових якостей творчої особистості. У зв'язку із цим цілком чітко постає проблема втілення *інтерактивних технологій навчання та викладання*.

Адже, одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, виступає інтерактивне навчання, яке реально забезпечує перехід від педагогіки знаннєвої до розвивальної, до опанування студентами умінь і навичок, саморозвитку особистості.

Для позначення навчальної роботи, заснованої на безпосередній взаємодії студентів та педагогів, дослідники вживають такі найменування, як "групова робота", "спільна навчальна діяльність", "сумісно-розподілена навчальна діяльність", "колективно-розподілена навчальна діяльність", "навчальне співробітництво" і ін. У даний час у вітчизняній педагогічній психології частіше використовується термін "навчальне співробітництво" як найбільш ємкий, діяльнісно-орієнтований і загальний стосовно інших термінів, що позначає в той же час багатобічну взаємодію всередині навчальної групи і взаємодію вчителя з групою. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: 1) просторовою і тимчасовою присутністю, 2) єдністю мети, 3) організацією і керуванням діяльністю, 4) поділом функцій, дій, операцій, 5) наявністю позитивних міжособистісних відносин [2, с. 79]. При цьому мова йде не просто про дію, не просто про вплив одного суб'єкта на інший (хоча цей момент не виключається), а саме про взаємодію.

Отже, у педагогіці розрізняють кілька моделей навчання:

- пасивна – учень виступає в ролі (об'єкта) навчання (слухає й дивиться);
- активна – учень виступає (суб'єктом) навчання (самостійна робота, творчі завдання);
- інтерактивна – ("inter" – взаємний, "act" – діяти) [2, с. 80].

Процес навчання здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Інтерактивне навчання – спеціальна форма діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача і студента.

За інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими в процесі пізнання, при цьому кожен робить свій індивідуальний внесок у загальну справу.

Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії.

Під час інтерактивного навчання людина стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, вона відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання! Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі.

Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Навчальне співробітництво в навчальному процесі являє собою розгалужену мережу взаємодій по наступним чотирьох лініях: 1) викладач – студент; 2) студент – студент у парах (діадах) і в трійках (тріадах); 3) загальногрупова взаємодія студентів у всьому навчальному колективі, наприклад, у мовній групі; 4) викладач – колектив. Г.А. Цукерман додає ще одну важливу генетично похідну від всіх інших ліній – співробітництво студента "із самим собою" (також, це справедливо і для викладача).

Сутність і види інтерактивних методів навчання

Кооперативне навчання є найпоширенішими методами цієї групи є робота в парах під час проведення

письмових опитувань, тестування, виконання завдань; синтез думок для вирішення складних проблем під час практичних занять; пошук скарбів при проведенні семінарських занять; коло ідей при вирішенні суперечливих питань. Такі методи співпраці не дають можливості студентам ухилятися від виконання завдань, сприяють розвитку навичок спілкування у групі, критично мислити, переконувати.

Колективно-групове навчання, при якому використовуються методи: мікрофон; мозкова атака при вирішенні проблемних завдань: аналіз ситуацій при вивченні деяких аналітичних понять; дерево рішень при аналізі конфліктних ситуацій. Ці методи допомагають студентам висловити свою думку [2].

Ситуативне моделювання. До цієї групи можна віднести імітаційні ігри-тренінги та рольові ігри.

Опрацювання дискусійних питань. Тут можна застосовувати методи: займи позицію (власна думка) та дискусія. Ці методи вчать студентів відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми.

Цікаві факти на підтвердження дієвості **інтерактивних методів навчання**

➤ Дослідження процесів комунікації свідчить, що понад 70% активного дня люди проводять у спілкуванні. При цьому приблизно 42% цього часу відводять слуханню, 32% – мовленню, 15% – читанню і 11% – писанню.

➤ Тобто людина у повсякденному житті слухає більше, ніж говорить. Напевно, виходячи з цих даних, у ВНЗ, як організаційні форми навчання, спочатку розглядають лекції, а далі вже практичні заняття, самостійну роботу студентів під контролем викладача, різні види практик.

➤ Але за даними психологів, відразу після почутого людина запам'ятовує лише 50%, через вісім годин – 35%, за два місяці – зaledве 25%. Ці 25 і називають осадовою інформацією [2].

Як не дивно, хоч про інтерактивні технології і кажуть як новий і перспективний напрямок до підходів навчання та взаємодії людей, але інтерактивне навчання не є зовсім новим, адже подібні підходи застосовувалися з давніх часів, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки були дуже поширеними в школі та університеті (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що навчання колективної діяльності, формування у студентів системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішного колективного розв'язування задач – дійовий фактор підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Таке навчання виявляється важливою передумовою вдосконалення процесу підготовки молоді до праці, даючи водночас змогу успішно запроваджувати прогресивні форми і методи навчання. Тому, розробляючи зміст навчання, доцільно залучати до нього елементи, що передбачають навчання колективної діяльності – з урахуванням вікових особливостей і специфіки окремих навчальних дисциплін.

Рівень здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, досягнення високих результатів у навчанні і вихованні молоді залежать передусім від того, як педагог формує цілі своєї професійної діяльності, що вважає пріоритетним у своїй професії, який він сам як особистість, як суб'єкт педагогічної діяльності.

Висновки. 1. Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, використання у повсякденному житті. 2. Використання інтерактивних

методів навчання в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво. 3. Формуються навички спілкування та взаємодії в колективі, розкриваються таланти та вміння швидко і ефективно вирішувати поставлені задачі. У зв'язку з цим, особливого значення набуває вивчення, аналіз, узагальнення і творче використання досвіду втілення інноваційних освітніх технологій, які збагачують педагогічну теорію та практику своїм унікальним внеском. Звернення до них, широке висвітлення й адаптоване до культурно-часового контексту застосування забезпечує дотримання принципів демократизму, гуманізму, науковості та системності у розвитку педагогічної науки

і сприяє усвідомленню нашими сучасниками перспектив її розвитку.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кошечко Н.В. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 115 с.

References

1. Duchkivcka I.M. Innovaziyni pedagogichni tehnologii: Navh. pocibnuk. – K.: Akademvudav, 2004. – 352 p.
2. Koshechko N.V. Metodyka vukladannja u vuschij schkoli. Navh. pocibnuk. – Nigin.: NDU im. M. Gogolja, 2013. – 115 p.

Надійшла до редколегії 12.05.15

N. Koshechko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF TEACHING AND STUDYING AT INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING.

Nowadays there is strong interest of modern scientists to pressing issues on the development of innovative educational technologies influence on personality and methods of effective and optimal use in the educational process of higher education. It puts emphasis not only on the nature of educational technology, its content, but also opportunities for high-quality transmission of information and experience as a teacher and the possession of innovative technology teaching and learning educational material. This innovative educational technology of teaching and studying at 9 was one of the main tools of the teacher, who in addition to his multifaceted knowledge of the subject should be able to research accessible and interesting to present educational material for students. Innovative educational technology in teaching and studying at Institutions of Higher Learning provides the answer to one of the most important issues of the educational process: how, how to submit, to transfer new knowledge and create conditions for learning, the acquisition of the program, curriculum skills students.

Ukraine gained urgency of the problem proficiency training specialists in modern conditions of the educational reform. Its solution lies in the revival of Ukrainian national idea society, openness of international experience, perspective embodiment of innovative educational technologies development, learning and teaching at universities. In this process special importance and determining importance of technology and engineering education and teaching subjects at Institutions of Higher Learning. The article has focused on the most effective use of interactive technologies of teaching and studying at Institutions of Higher Learning. One of the major problems of teaching at Higher Institutions – the problem of learning technologies – remains relevant both in theoretical and in practical terms.

Keywords: innovative educational technologies, technology of teaching and studying, interactive technologies.

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье анализируются актуальные идеи по проблеме применения инновационных образовательных технологий обучения и преподавания в высшей школе. Особое акцентирование сделано на способах внедрения инновационных образовательных технологий в ВУЗ. Исключительное внимание приделано интерактивной технологии обучения и преподавания в высшей школе.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, технологии обучения и преподавания в высшей школе, интерактивная технология.

Відомості про автора

Кошечко Наталія Василівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, 5469010@ukr.net

Кошечко Наталья Васильевна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, 5469010@ukr.net

Koshechko Nataliya Vasyilivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, 5469010@ukr.net

УДК 378. 013

Н. Кузьменко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЛЬ ЗЕМСТВ У ОРГАНІЗАЦІЇ ЖІНОЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

Досліджено становлення педагогічної освіти для жінок на Чернігівщині в кінці XIX – на початку XX століття. Вивчено обговорення проблеми кадрового забезпечення губернії педагогічними кадрами на засіданнях земської управи. Детально проаналізовано статут Чернігівської жіночої учительської семінарії з визначенням матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального закладу; попередній досвід роботи Чернігівської чоловічої учительської семінарії та досвід роботи подібних навчальних закладів у Росії. Визначено потенційні можливості, контингент студентської аудиторії та прогностичні тенденції щодо працевлаштування випускників. Вивчено питання організації постійно діючих педагогічних курсів з підготовки вчителів для навчальних закладів Чернігівської губернії. Встановлено роль Чернігівського земства в організації жіночої учительської семінарії та постійно діючих педагогічних курсів.

Ключові слова: земство, учительська семінарія, педагогічні курси.

Постановка проблеми. Пізнання історії педагогіки України як цілісного явища неможливе без поглибленого об'єктивного дослідження педагогічного минулого її окремих регіонів, які відрізнялись специфікою соціаль-

но-педагогічного, економічного і культурного розвитку. Сучасна Україна – етнокультурний, соціально-економічний і політичний комплекс, сформований протягом тривалого проміжку часу у результаті взаємного впли-

ву, доповнення та об'єднання багатьох субкультур, які були і сьогодні існують на її території. Науковці визнають специфічні особливості розвитку окремих регіонів України, скажімо, Волині, Галичини, Слобожанщини та інших українських земель, а, відтак, і освітніх процесів, які здійснювалися на їх території. Свою специфіку і своєрідність мала і культурно-просвітницька діяльність видатних діячів освіти і культури "Малої Русі" або "Гетьманщини", державно-політичним центром якої була Чернігівщина (Батурин і Глухів). У XVII–XVIII ст. Чернігів був другим (після Києва) культурно-освітнім та православно-церковним осередком України. Майже сторіччя Чернігівщина була центром українського державотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці дослідження історії освітнього процесу на Чернігівщині активізувалися у другій половині XIX – на початку XX століття: визначено мережу навчальних закладів регіону (О. Русов); обґрунтовано необхідність розвитку земської освіти наприкінці XIX століття (С. Русова); охарактеризовано динаміку розвитку навчальних закладів Чернігівської губернії відповідно до їх типів (О. Андріяшев, М. Домонтович, М. Сухомлінов) та виявлено особливості функціонування окремих із них (П. Добровольський, Ф. Дмитревський, П. Коробка, В. Литинський, О. Мусін-Пушкін, М. Тутомлін, В. Хижняков); визначено специфіку початкової освіти (О. Введенський, П. Войцеховський, М. Голік, О. Петровський, Я. Сластіонов) та роль земств у її розвитку (М. Жданович, В. Марченко, Є. Шульга).

Науковці радянського періоду досліджували різні аспекти розвитку освіти Чернігівщини у контексті генези освіти України, зокрема, становлення початкової освіти (М. Заволока), організація навчально-виховного процесу в початкових училищах (В. Борисенко), діяльність Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька (С. Сірополько).

У наукових працях сучасних дослідників охарактеризовано внесок Чернігівського губернського та повітових земств у розвиток освіти (Л. Мекшун, Н. Олійник, О. Рахно, Л. Шара); розвиток земських шкіл (С. Горобець); єврейської освіти (Г. Морозова); початкової освіти (Є. Степанович, О. Удод) і, зокрема, в сільській місцевості (Л. Нестеренко); церковної освіти (І. Петренко); шкільної освіти та педагогічної думки (І. Лисенко); діяльність Чернігівського (А. Боровик), Глухівського (Л. Задорожна) вчительських інститутів; Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька (М. Колесник, І. Костенко, О. Кривобок, Г. Самойленко, О. Самойленко, С. Самойленко); підготовку вчителів у Мринській, Суразькій, Чернігівській учительських семінаріях (Т. Демченко, О. Дмитренко); організацію навчального процесу в Чернігівській духовній семінарії (О. Тарасенко, Н. Ципляк). У працях сучасних дослідників Чернігівського краю подаються короткі відомості про діяльність Ніжинської жіночої гімназії П. Кунашевич (В. Симоненко), Новгород-Сіверської чоловічої гімназії (С. Воїнов), Чернігівської жіночої гімназії (В. Леус) та Чернігівського реально-го училища (В. Руденко).

Метою даної статті є аналіз діяльності земств Чернігівської губернії у організації жіночої педагогічної освіти наприкінці XIX – на початку XX століття.

Завдання:

- визначити форми підготовки педагогічних працівників у Чернігівській губернії на зламі XIX століття;
- дослідити роль Чернігівського земства у становленні жіночої педагогічної освіти;

Виклад основних положень. До 1832 р. всі навчальні заклади Чернігівської губернії підпорядковувалися

Харківському навчальному округу, а потім увійшли до складу утвореного в той час Київського навчального округу. Відтоді кількість учнів зростала дуже швидко. Скажімо, в 1808 р. у двох гімназіях (Чернігівській і Новгород-Сіверській) і 18 повітових та приходських училищах Чернігівської губернії навчалось 822 учні; у 1824 р. – 1781 учень, а у 1842 році загальна кількість учнів Ніжинського ліцею, трьох гімназій, 17 повітових і 20 приходських училищ досягла 2812 осіб. Окрім того, в чотирьох приватних пансіонатах Чернігівської губернії навчалось 102 учні.

У 1884 р. у вищих, середніх і нижчих навчальних закладах Чернігівщини навчалось 36645 осіб (із них – 31982 чоловіків і 4663 жінки). Така кількість учнів і розширення мережі навчальних закладів у другій половині XIX ст. потребувала необхідної кількості вчителів.

У 1885 р. у Чернігівській губернії функціонували такі навчальні заклади: Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька, Глухівський учительський інститут, 5 класичних гімназій і прогімназій (в Чернігові, Новгороді-Сіверському, Ніжині, Глухові, Суражі), реальне училище у Новозибкові, 3 жіночі гімназії (Чернігові, Ніжині, Новозибкові), 4 жіночі прогімназії (Глухові, Новгороді-Сіверському, Кролевці, Сосниці), одне єпархіальне жіноче училище в Чернігові, 3 духовних училища, одна фельдшерська школа при Чернігівському благодійному закладі, 17 міських, 27 народних училищ Міністерства Народної Освіти та 504 народні школи [2].

Підготовка педагогічних кадрів для навчальних закладів Чернігівської губернії в кінці XIX ст. здійснювалася Ніжинським історико-філологічним інститутом кн. Безбородька, Глухівським учительським інститутом, Чернігівською учительською семінарією та педагогічними курсами. Велику допомогу і підтримку в розвитку освіти загалом і вищої, зокрема, надавали земства.

Перші в Україні учительські семінарії були відкриті у Києві та Чернігові (1869 р.). Київська семінарія у 1870 р. була переведена у Коростишів. Чернігівська чоловіча учительська семінарія фактично проіснувала вісім років. У 1874 р. міністерство освіти вирішило взяти її в своє підпорядкування. На Чернігівських земських зборах це питання порушувалося тричі, були виставлені певні умови можливого підпорядкування. Проте міністерство не погоджувалося на жодні умови. На засіданні у 1878 р. земські збори вирішили припинити діяльність Чернігівської чоловічої учительської семінарії.

Проте Чернігівське земство через три роки, у 1881 р., знову порушило питання про відкриття у Чернігові учительської семінарії. На цей раз – для жінок. Виконуючи постанову зборів від 26 січня 1881 р., управа подала на розгляд зборів статут учительської семінарії для жінок, підрахунок витрат на утримання закладу із приблизним розрахунком вартості уроків і передбачуваним будівництвом приміщення для семінарії. При цьому була детально проаналізована діяльність чоловічої семінарії, в якій за час існування навчалось 230 вихованців, 110 із них успішно закінчило курс. У Чернігівській чоловічій учительській семінарії за роки її існування навчалось 168 стипендіатів повітових земств (закінчило – 94). Менше 50% (110 із 230) студентів Чернігівської чоловічої учительської семінарії успішно закінчили навчальний заклад і були готові приступити до педагогічної діяльності. Причин цьому було декілька. Майже половина (44% тих, хто вступив і 49% тих, що закінчили) – вихідці із селян. Вони не були знайомі із міським побутом і мали низький рівень підготовки. Це спонукало, по-перше, влаштувати для них інтернат у формі "загальних квартир", а, по-друге, ввести викладання загальноосвітніх предметів. Трьох

існуючих класів було недостатньо, стало зрозуміло, що потрібен ще один клас – підготовчий.

Такий досвід діяльності чоловічої учительської семінарії не зміг дати відповіді на всі питання щодо організації нового навчального закладу у Чернігові. Для попередження попередніх помилок управа проаналізувала і чужий досвід [4], зокрема, російський. У Росії на той час було 5 жіночих учительських семінарій: у Москві, Самарі, Казані, Костромі і Твері; крім того при Петербурзькій учительській семінарії у 1874 р. було відкрито жіноче відділення. Чернігівська земська управа проаналізувала склад вихованок чотирьох останніх закладів. У Тверській семінарії П.Максимовича переважна більшість вихованок – вихідці із духовенства, у Костромській семінарії – із духовенства, родин чиновників, дворян, міщан і селян. Особливо наочне порівняння дали показники Петербурзької семінарії: на чоловічому відділенні селянські діти складали 31%, а на жіночому – 3%. Прогнозуючи майбутній контингент жіночої семінарії в Чернігові, можна було передбачити наступне: якщо навіть у промислових районах жіночі семінарії здатні зацікавити лише незначний відсоток селянства, то в Чернігівській губернії, із сільськогосподарським характером половини її території і при невеликій кількості дівчат, які навчалися у сільських школах, цей відсоток буде ще менший. А тому, більше всього слід чекати майбутніх вихованок із міських училищ, жіночих прогімназій і духовних училищ [5].

Дуже детально автори статуту Чернігівської жіночої учительської семінарії продумали усі сторони діяльності навчального закладу: і організацію навчально-виховного процесу, і систему управління, матеріальне та методичне забезпечення. Враховуючи досвід організації чоловічої семінарії, у першому розділі Статуту передбачуваного навчального закладу було зазначено про його підпорядкування Чернігівському губернському земству та утримання за його кошти. Розміщуватися семінарія мала в м. Чернігові, у власному земському приміщенні.

Мета діяльності семінарії – підготовка учительок із педагогічною освітою для роботи у початкових училищах Чернігівської губернії. Семінарія – заклад відкритий, із чотирьох класів, двох загальних і двох спеціальних, із річним курсом у кожному. У семінарії могли навчатися стипендіатки від земств, від різних установ, сільських громад і приватних осіб, а також за власний кошт. Штатна кількість вихованок – 40 у кожному класі. Для поведіння практичних занять при семінарії влаштовувалася особлива практична школа, яка б відповідала рівню сільського однокласного училища. У навчально-виховному відношенні семінарія перебувала в підпорядкуванні Київського навчального округу, а безпосереднє керівництво семінарією здійснювала "начальниця", яка обиралася губернською управою із числа осіб із вищою або принаймні середньою освітою, відомих у педагогічних колах, з практичним досвідом [5; с. 121].

Викладачі навчальних дисциплін і законоучитель обиралися губернською управою за згодою керівника навчального закладу, а законоучитель крім того, мав отримати дозвіл єпархіального керівництва. Претенденти на всі посади повинні мати вищу освіту і досвід викладання навчальних дисциплін початкової школи. І особа керівника, і викладачів, і законоучителя затверджувалася на відповідну посаду попечителем Київського навчального округу. Крім керівника і викладачів у семінарії працювали вчителі співів, гімнастики, рукоділля та учитель практичної школи. Вони призначалися

радою семінарії за попереднім погодженням із губернською управою.

Усі посадові особи учительської семінарії отримували заробітну плату із казни Чернігівського земства із таких розрахунків: керівник навчального закладу (при наданій квартирі) – 600 крб, на оплату роботи всіх викладачів за кількістю річних уроків відповідно до розкладу – 4470 крб, учитель практичної школи – 360 крб на рік.

Управління семінарією відбувалося за принципом поєднання одноосібного керівництва із врахування думки колективу. З цієї метою функціонувала рада семінарії, до складу якої входили керівник, усі викладачі і законоучитель. Членами ради з правом голосу вважалася також: голова або член губернської управи, директор народних училищ і два губернські гласних за вибором губернських зборів. У засіданнях ради з обговорення практичних занять вихованок семінарії при проходженні педагогічної практики брав участь із правом голосу учитель практичної школи. Рада семінарії щорічно звітувалася про діяльність навчального закладу, про що керівник надавав довідку попечителю навчального округу та губернській управі.

У семінарії могли навчатись особи тільки жіночої статі незалежно від соціального статусу, православного віросповідання, віком не менше 14 років на момент зарахування до першого класу. Однак переваги при вступі були у представників селянства. Вихованки семінарії отримували земську стипендію (120 крб. на рік). Земська стипендія поділялася на губернську й повітову. Перша асигнувалася губернськими земськими зборами в обмеженій кількості лише двадцяти ученицям. Із них 5 стипендій отримували вихованки сирітського будинку за вибором губернської управи, а інші розподілялися на розсуд повітових земств, по одній стипендії на повіт. Окрім губернських стипендій, повітові земства мали право утримувати в семінарії стипендіаток за свій рахунок. Причому, всі повіти отримували однакову кількість власних стипендіаток, не перевищуючи штатного числа вихованок семінарії. Губернська управа перед кожним прийомом завчасно повідомляла повітовим земствам про кількість можливих для них вакансій [1]. Для вступу в семінарію на правах земських стипендіаток бажаючі мали зробити подання до повітової управи та документ: свідоцтво про народження та хрещення і згоду батьків або опікунів. Повітова управа проводила вступні випробування на знання предметів, причому, особлива увага приділялась особистісним якостям кандидатки. Крім того, вимагався огляд лікаря на виявлення фізичних вад, несумісних з майбутньою професійною діяльністю. Кандидаткам, які задовільно витримали випробування й виявилися здатними за медичним оглядом виконувати роботу вчительки, повітова управа призначала стипендію, про що повідомляла раду семінарії. Наступним кроком у входженні до педагогічної професії було розпорядження про направлення кандидатки до семінарії, де вона ще раз проходила випробування тепер уже на засіданні ради навчального закладу. Результати цієї перевірки повідомлялись до повітової управи, у випадку незадовільного висновку комісії кандидатка поверталася на рахунок повітового земства. Бажаючі вступити до семінарії стипендіатками сільських громад, закладів, а також за власний рахунок подавали прохання "начальнице" [1; с. 126] семінарії, додавши необхідні документи, і проходили випробування на засіданні ради. При зарахуванні до семінарії переваги надавалися земським стипендіанткам.

Навчальний рік у семінарії розпочинався в серпні або на початку вересня і тривав до кінця травня (почат-

ку червня). На літній вакаційний час вихованки їхали додому. Навчальний план семінарії передбачав вивчення таких дисциплін: закон божий, російська мова та історія російської літератури; церковно-слов'янська мова, арифметика, алгебра, геометрія, природознавство, коротка загальна і більш детальна російська географія, коротка загальна і більш детальна російська історія, правопис, креслення і малювання, педагогіка із дидактикою початкового навчання, співу, рукоділля. Крім того, вихованки четвертого класу 8 год на тиждень проходили педагогічну практику (проводили заняття) у практичній школі. Таким чином, навчальний час на тиждень у першому класі складав 22 год, у другому – 25 год, у третьому – 27 год і у четвертому – 28 год [1].

У кінці кожного навчального року в семінарії у присутності членів губернської управи проходили випробування для переведення вихованок до наступного класу. Випускниці, які закінчили повний курс семінарії задовільно, отримували свідоцтво, в якому зазначались успіхи з кожного предмету і поведінки. Цей документ давав право займати посаду вчительки у початкових школах. Вихованки, які навчалися в семінарії за рахунок земств, повинні були відпрацювати у земських школах Чернігівської губернії стільки років, скільки вони користувалися стипендією (за умови нарахування їм заробітної плати не менше 240 крб. на рік) [1].

Підготовку педагогічних кадрів крім Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька, Глухівського учительського інституту та учительської семінарії у Чернігівській губернії в кінці XIX ст. здійснювали і педагогічні курси.

Постановою від 26 січня 1881 року губернські збори доручили управі розробити проект постійних педагогічних курсів. Головним аргументом щодо організації постійних педагогічних курсів при навчальних закладах Чернігівської губернії був той, що вони будуть дешевші і зможуть забезпечити учительськими кадрами віддалені від Чернігова повіти, в той час як послугами учительської семінарії зручно користуватися жителям населених пунктів, розташованих поблизу губернського міста. Насправді це не так. Аналіз діяльності Чернігівської чоловічої семінарії (1870–1878) засвідчував протилежне. Найвіддаленіші повіти Чернігівської губернії (Мглинський, Суражський і Конотопський) прислали в семінарію на навчання більше стипендіатів (15, 12, 13), ніж, наприклад, Чернігів-

ський (11) і наближені до нього повіти: Ніжинський (10) і Городнянський (10). Щоправда, наведені дані характеризують кількісні показники чоловічої семінарії. Чернігівська управа звернулася до керівництва усіх навчальних закладів губернії із проханням надати інформацію про наявність приміщень для проведення занять педагогічних курсів і проживання учнів та можливе кадрове забезпечення. Управа отримала відповіді із 13 навчальних закладів. Майже всі вони давали мало надії на можливість організації педагогічних курсів.

Відносно кадрового забезпечення відповіді теж були не дуже втішні. Аналіз відповідей навчальних закладів Чернігівської губернії свідчив, що постійні педагогічні курси можна було організувати лише в Ніжині при історико-філологічному інституті кн. Безбородька, – в орендованому приміщенні і з доволі високою поурочною оплатою, тобто на не вигідних умовах: дорожче повного утримання учительської семінарії. Чернігівська управа вирішила відкласти організацію постійних педагогічних курсів.

Висновки. Як бачимо, допомога від земства на розвиток освіти в Чернігівській губернії збільшувалася щорічно. Діяльність земств в Україні була спрямована на підготовку педагогічних кадрів для народних шкіл. Вони утримували стипендіатів, організовували педагогічні курси, сприяли відкриттю учительських семінарій.

Список використаних джерел

1. Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 10. – 189 с.
2. Календарь Черниговской губернии на 1886 год / сост. К. В. Корвин-Пиотровский. Год первый. – Чернигов : Тип. губернского правления, 1885. – 211 с.
3. Отчет Черниговской земской управы за 1899 год. – Чернигов : Тип. Губернского Земства, 1899. – 346 с.
4. Отчет Черниговской земской управы за 1900 год. – Чернигов: Тип. Губернского Земства, 1901. – 370 с.
5. Отчет Черниговской земской управы за 1901 год. – Чернигов: Тип. Губернского Земства, 1902. – 392 с.

References

1. Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii. – 1881. – № 10. – 189 s.
2. Kalendar Chernigovskoy gubernii na 1889 god / sost. K.V. Korvin-Piotrovskiy. God perviy. – Chernigov: Tip. gubernskogo pravleniia, 1885. – 211 s.
3. Otchet Chernigovskoy zemskoy upravu za 1899 god. – Chernigov: Tip. Gubernskogo Zemstva, 1899. – 346 s.
4. Otchet Chernigovskoy zemskoy upravu za 1900 god. – Chernigov: Tip. Gubernskogo Zemstva, 1901. – 370 s.
5. Otchet Chernigovskoy zemskoy upravu za 1901 god. – Chernigov: Tip. Gubernskogo Zemstva, 1902. – 392 s.

Надійшла до редколегії 27.04.15

N. Kuzmenko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE ROLE OF THE ZEMSTVOS IN THE ORGANIZATION OF WOMEN TEACHER TRAINING EDUCATION IN CHERNIHIV

The historiography of the specified historic-pedagogical issue has been studied. The importance of research in modern conditions of reforming of the educational system of Ukraine has been underlined. The formation of teacher education for women in Chernihiv region in the late XIX – early XX century has been researched. Discussion of the problem of staffing province teaching staff at meetings of the County Council has been presented. The Charter of the Chernihiv women's Seminary with the definition of logistical and staffing of the institution; previous experience Chernihiv male Seminary and the experience of similar institutions in Russia have been analyzed in details. Potential opportunities, contingent student audience and predictive trends in the employment of graduates have been identified. The organization of permanent training courses on teacher training for education of Chernihiv province has been considered. The role of the Chernigov Zemstvo in the organization of the women Seminary and permanent teaching courses has been defined.

Keywords: zemstvo, teachers' Seminary, teaching courses.

Н. Кузьменко, кандидат педагогических наук, доцент
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

РОЛЬ ЗЕМСТВ В ОРГАНИЗАЦИИ ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЧЕРНИГОВЩИНЕ

Изучено обсуждение вопроса кадрового обеспечения Черниговской губернии педагогическими работниками на заседаниях земской управы. Глубоко проанализирован устав Черниговской женской учительской семинарии, определено материально-техническое и кадровое обеспечение учебного заведения; контингент студенческой аудитории и прогнозируемые тенденции по трудоустройству выпускников. Изучен опыт работы Черниговской мужской учительской семинарии и подобных учебных заведений в России. Определена роль Черниговского земства в организации женской учительской семинарии и постоянно действующих педагогических курсов.

Ключевые слова: земство, учительская семинария, педагогические курсы.

Відомості про автора

Кузьменко Надія Михайлівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: (044) 521-35-13; kuzmenko-nm@yandex.ru

Кузьменко Надежда Михайловна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: (044) 521-35-13; kuzmenko-nm@yandex.ru

Kuzmenko Nadiya Myhailivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: (044) 521-35-13; kuzmenko-nm@yandex.ru

УДК 37.06.015+168.5

Ю. Лабунець, асист.

Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ

ТОЛКІНІЗМ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню феномена "толкінізма" як засобу морального виховання майбутніх учителів англійської мови у контексті формування їх полікультурної компетенції. Виявлено характер "авторської філософії" Джона Рональда Руела Толкіна у процесі морального виховання майбутніх учителів англійської мови у контексті формування їх полікультурної компетентності. Автор акцентує увагу на завданнях, що мають реалізуватися у період навчання у вищих навчальних закладах. Феномен "толкінізм" розглядається як засіб морального виховання майбутніх учителів англійської мови у контексті формування їх полікультурної компетенції. Охарактеризовано основні твори педагога-письменника Джона Рональда Руела Толкіна для використання їх у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Розкрито види роботи із застосування творів Дж. Р. Р. Толкіна у навчанні іноземної мови, спрямовані на формування полікультурної компетенції майбутніх учителів.

Ключові слова: Джон Рональд Руел Толкін, толкінізм, моральне виховання, майбутні учителі англійської мови, полікультурна компетентність, полікультурний підхід, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сьогодні актуалізується проблема духовно-морального виховання сучасної молоді, формування в неї міжкультурної компетентності, менталітету кооперації та позитивної компаративістики, культурного релятивізму, толерантності та ціннісного плюралізму. Вимоги часу ставлять перед вищими навчальними закладами удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, в т. ч. і вчителя початкової школи, який сьогодні є і вчителем іноземної мови в початкових класах, щодо формування у нього полікультурної компетентності. З огляду на це набуває значущості аспект використання творів, які вважаються шедеврами набуток літератури різних країн світу, зокрема творів Джона Рональда Руела Толкіна, які визнані кращими книгами Англії в XX столітті, а, окрім того, ще в середині 1970-х років трилогія романів увійшла до числа найбільш читаних і видавничих книг у світі. Звідси, толкінізм може слугувати засобом морального виховання майбутніх учителів англійської мови в контексті формування їх полікультурної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження. показав, що деякі аспекти морального виховання в умовах полікультурності знайшли своє відображення в дослідженнях зарубіжних (Р. Агадуллін, Д. Бенкс, Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, В. Матіс, Д. Міттер, С. Наушабаєва, С. Ністо, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Уолцер, М. Хінт та ін.) і вітчизняних науковців (Е. Антипова, В. Бойченко, Л. Горбунова, О. Котенко, І. Лощенова, Н. Сейко, О. Сухомлинська та ін). Так, за визначенням Р. Агадулліна, полікультурна компетентність є метою і результатом полікультурної освіти, що становить освітню стратегію, визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання дисциплін і основу виховної роботи на засадах принципу гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психічних чинників розвитку особистості [1, с. 64-73; 11].

Мета даної статті та завдання дослідження полягають у розгляді феномена "толкінізма" як засобу морального виховання майбутніх учителів англійської мо-

ви у контексті формування їх полікультурної компетенції, виявленні характеру "авторської філософії" Джона Рональда Руела Толкіна у процесі морального виховання майбутніх учителів англійської мови в контексті формування їх полікультурної компетентності, характеристики основних творів, розгляді різних видів роботи із застосуванням творів Дж. Р. Р. Толкіна у навчанні, спрямованих на моральне виховання майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Нині актуалізується проблема духовно-морального виховання сучасної молоді, формування в неї міжкультурної компетентності, менталітету кооперації та позитивної компаративістики, культурного релятивізму, толерантності та ціннісного плюралізму. Вимоги часу ставлять перед вищими навчальними закладами удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, в т. ч. і вчителя початкової школи, який сьогодні є і вчителем іноземної мови в початкових класах, щодо формування у нього полікультурної компетентності [4;6]. З огляду на це набуває значущості аспект використання творів, які вважаються шедеврами набуток літератури різних країн світу, зокрема творів Джона Рональда Руела Толкіна, які визнані кращими книгами Англії в XX столітті, а, окрім того, ще в середині 1970-х років трилогія романів увійшла до числа найбільш читаних і видавничих книг у світі [9;10;11]. Звідси, толкінізм може слугувати засобом морального виховання майбутніх учителів англійської мови в контексті формування їх полікультурної компетенції.

Як показує практика, у професійній підготовці майбутніх педагогів, їх духовно-моральному зростанні, формуванні в них міжкультурної компетентності, менталітету кооперації та позитивної компаративістики, культурного релятивізму, толерантності та ціннісного плюралізму чільне місце посідають засоби літератури й мистецтва. Так, наприклад, підвищення ефективності формування моральної культури майбутніх учителів іноземної мови у педагогічному університеті в навчально-виховному процесі можна досягти при доцільному застосуванні творів Дж. Р. Р. Толкіна (зокрема, при ви-

вченні дисциплін циклу "Іноземні мови" : "Іноземна мова" (I курс), "Практика усного і писемного мовлення" (II курс), "Практичний курс іноземної мови" і "Іноземна мова (поглиблене вивчення)" (III курс) за умов, коли відбувається:

1) глибоке й усебічне опанування учнями культури рідного народу, як обов'язкової умови прилучення до інших культур;

2) формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні, розуміння внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;

3) створення умов для прилучення та інтеграції студентів до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні;

4) побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості;

5) виховання представників усіх національностей в дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу;

6) формування та розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [3;5]..

Вивчення тем курсів "Іноземна мова" (I курс): "Appearance and character" ("Зовнішність та характер") і "World around us" ("Світ навколо нас"); "Практика усного і писемного мовлення": "Appearances are deceptive" ("Зовнішність оманлива"), "Talking about clothes" ("Розмова про одяг", "Describing people" ("Опис зовнішності людини", "Every house is the reflection of a human's personality" ("Кожне помешкання – відображення особистості людини") та інших здійснюється із застосуванням засобів літератури і мистецтва [7;8]. Засвоєння таким чином навчального матеріалу водночас значно підвищує рівень і морально-естетичної вихованості студентів, про що засвідчують результати їх опитування.

У процесі експерименту виявлено, що при формуванні вторинної мовної особистості у навчанні сприяє особливо вдалим виявилось застосування творів Дж. Р. Р. Толкіна (до речі, його трилогія "Володар Перснів" [9;10;11]. в Англії була визнана кращою книгою XX століття), оскільки саме цього письменника знають як того, хто зумів створити настільки переконливий вигаданий світ, котрий для деяких читачів став реальністю. Толкін створив більше, ніж просто книгу. Він створив світ, який підкорив читачів незалежно від національності і місця проживання. Він створив світ, продуманий до найдрібніших подробиць. "Неважко вгадати зелене сонце, важко вгадати світ, в якому зелене сонце було б природною частиною пейзажу" – ця фраза Дж. Р. Р. Толкіна вже стала класичною [1]. Зрозуміло, що Дж. Толкін міг вгадати якісно продуманий світ, оскільки сам відчував себе частиною цього світу.

Твори Дж. Толкіна органічно просякнуті ідеями гуманізму, моральності. Вони мають глибоке філософське підґрунтя: це і вічне протистояння Добра і Зла, і роль "звичайної людини" в ході світових подій, і сенс життя, і відповідальність перед наступними поколіннями і т. ін.

Бажання Дж. Толкіна "щоб люди просто потрапили всередину книги і сприймали її як реальну історію" [2, с. 306] виповнилось, оскільки з'явилося багато людей, які почали сприймати твори Дж. Толкіна не тільки як реальну історію, а й відчувати бажання стати при-

четним до висловлених ідей морального спрямування. Свідченням цього є, наприклад, те, що зародження у 60-ті роки XX століття в США субкультура толкіністів згодом знайшла поширення в Європі й Азії, а з середини 80-х років названого століття знайшла своїх послідовників і на теренах СРСР серед студентів – спочатку в Москві, а потім і по всьому Союзу почали з'являтися студентські клуби толкіністів. В Україні в 90-х роках в Есхарі Харківської області були проведені ігри субкультуристів-толкіністів [10]. Спершу толкіністський рух виник як моделювання подій, описаних у книгах Толкіна. Пізніше поняття "толкінізм" стало охоплювати різноманітний спектр понять та напрямів. Толкінізм як гра дає можливість по-справжньому зануритись у світ ельфів, гномів і хоббітів. Зміст вітчизняних ігор відрізняється від проведення їх у країнах Європи. Якщо в тій же Британії рольові ігри були просто театралізованою виставою уривків творів Толкіна, то в Україні це – імпровізація, в якій події можуть розвиватися непередбачено.

Маючи могутній потенціал, толкінізм як освітній та виховний інструмент є дієвим засобом морального виховання молоді, формування моральної культури полікультурно компетентних майбутніх учителів англійської мови. Твори Дж. Р. Р. Толкіна продуктивно можна використовувати як протипагу злочинності, як засіб укріплення дружби та взаємопідтримки Участь у рольових іграх може ефективно сприяти й вивченню історії. З упевненістю можна сказати, що історію Київської Русі молодь краще знатиме і більше любитиме та поважатиме після рольової гри, аніж після кількох уроків у навчальному закладі. Крім того, підготовка до гри сприяє теж вивченню історії (виготовлення зброї, обладунків, одягу, розробка тактики, ведення господарства, звичаї) та вихованню працьовитості, фантазії, взаємодопомоги тощо. Рольова гра є також чудовою нагодою реалізувати нереалізовані в житті амбіції, позбавить багатьох комплексів, перемогти самотність, знайти своє місце в соціумі. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що твори Толкіна справді є феноменом сучасної культури. Тому, беззаперечно, правильно було б назвати "Володар Перснів" найвпливовішою на юнацькі уми й серця книгою XX ст.

Застосування творів Дж. Р. Р. Толкіна у навчанні іноземної мови майбутніх педагогів є особливо важливим для оволодіння ними полікультурною компетенцією у процесі підготовки їх до здійснення іншомовно-навчальної діяльності у школі. У практичній роботі зі студентами ми переконалися, що це має носити не тільки виражений лінгвістичний характер (тобто не лише читання та переклад тексту з творів письменника, виконання вправ як етапу до читання, під час читання, після читання), але і стимулювати удосконалення володіння іноземною мовою, тим самим забезпечуючи ефективність професійної діяльності вчителя. Неодмінною ознакою визначення змісту дисциплін професійного спрямування є їх культурологічний характер, що сприяє розширенню світоглядних орієнтирів студента, моральному вихованню, формуванню здатності до міжкультурної комунікації, підвищенню рівня загальної культури, а також впливає на внутрішню мотивацію до навчальної діяльності і подальшого становлення мовнокультурної особистості.

Висновки. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови сьогодні стає невід'ємною складовою як в контексті їх професійної підготовки, так і основою для морального виховання з

метою підготовки компетентних, практико-орієнтованих та конкурентоспроможних фахівців. Оскільки саме такий, полікультурний підхід дозволяє формувати в учителів англійської мови здатність до ефективного функціонування в глобалізованому суспільстві, де реалією часу стає перманентна міжкультурна взаємодія між представниками різних культурних, релігійних та мовних уподобань. Толкінізм, як феномен, що охоплює глибокий аналіз творів Джона Рональда Руела Толкіна, їх програвання в різних ролях, розгляд на різних рівнях (героя, автора, опосередкованого читача) з аналізом, трансформація в екранізації творів, постановка театральних дійсств за мотивами, створення власних альтернативних кінцівок та продовження – має на меті демонстрацію необхідності усвідомлення національної самовизначеності особистості, як запоруки досягнення високого рівня самопізнання, а саме це і є характеристикою сформованості високого рівня моральної вихованості особистості, оскільки саме через безпосереднє розуміння її усвідомлення власної унікальності приходить розуміння унікальності кожної з культур. Оскільки за філософськими канонами саме у процесі порівняння ми знаходимо істинність, толкінізм як засіб морального виховання майбутніх учителів англійської мови при компетентнісному підході дозволяє реалізувати вимоги до засвоєння культурологічних знань, формування полікультурних умінь та соціокультурних навичок, набуття важливих особистісних якостей майбутнього вчителя, необхідних задля спроможності брати участь у діалозі культури майбутнього фахівця.

Подальшого дослідження потребує проблема вивчення провідних гуманістичних ідей у літературно-педагогічних творах Джона Рональда Руела Толкіна та використання їх у моральному вихованні молоді.

Список використаних джерел

1. Агадуллин Р. Р. Позанавчальна виховна робота у ВНЗ: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя / Р. Р. Агадуллин // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 64-73.
2. Карпентер Хамфри. Дж. Р. Толкін. Біографія / Хамфри Карпентер [Перевод Анни Хромовой]. – М. ЕКСМО. 2002. 432 с.
3. Котенко О. В. Професійне становлення майбутніх учителів іноземних мов: полікультурний аспект / О. В. Котенко // Наукові записки : [зб. наук. ст.] / Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Випуск XCIX (99). – С. 125 – 132. – (Серія: "Педагогічні та історичні науки").
4. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
5. Лабунець Ю.О. Самоосвіта в контексті становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземної мови / Ю.О. Лабунець // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : зб. наук. пр. / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 11. – К., 2013. – Режим доступу. – <http://www.psyh.kiev.ua>.

Ю. Лабунець, асист.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ТОЛКИНИЗМ КАК ИСТОЧНИК ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена исследованию феномена "толкинизма" как средства нравственного воспитания будущих учителей английского языка в контексте формирования поликультурной компетенции. Выявлен характер "авторской философии" Джона Рональда Руэла Толкина в процессе нравственного воспитания будущих учителей английского языка в контексте формирования поликультурной компетенции. Автор акцентирует внимание на задачах, которые должны реализоваться в период обучения в высших учебных заведениях. Феномен "толкинизма" рассматривается как средство нравственного воспитания будущих учителей английского языка в контексте формирования поликультурной компетенции. Охарактеризованы основные произведения педагога-писателя Джона Рональда Руэла Толкина для использования их в учебно-воспитательном процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Раскрыты виды работы по применению произведений Дж. Р. Р. Толкина в обучении иностранному языку, направленные на формирование поликультурной компетенции будущих учителей.

Ключевые слова: Джон Рональд Руэл Толкин толкинизм, нравственное воспитание, будущие учителя английского языка, поликультурная компетентность, поликультурный поход, профессиональная підготовка

6. Перотти А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотти. – Львів: Кальварія, 2001. – 128 с

7. Практика усного та писемного мовлення : роб. навч. прог. [для студ. напр. підг. 6.010102 Початкова освіта] / уклад. О.І. Ситник, Л.В. Петрик, Ю.О. Лабунець. – Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 25 с.

8. Практичний курс англійської мови: роб. навч. прог. [для студ. напр. підг. 6.010102 "Початкова освіта"] / уклад. Л.В. Петрик, О.І.Ситник, Ю.С. Безух, Ю.В. Руднік, О.І. Герасимова, Ю.О. Лабунець – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 21 с.

9. Толкін Дж. Р. Р. Володар Перснів. Частина перша: Братство Перснів / Дж. Р. Р.Толкін // Перекл. з англ. Катерина Оніщук. – Львів: Астролябія, 2013. – 704 с.

10. Толкін Дж. Р. Р. Володар Перснів. Частина друга: Дві Вежі / Дж. Р. Р.Толкін // Перекл. з англ. Катерина Оніщук. – Львів: Астролябія, 2013. – 576 с.

11. Толкін Дж. Р. Р. Володар Перснів. Частина третя: Повернення короля / Дж. Р. Р.Толкін // Перекл. з англ. Катерина Оніщук. – Львів: Астролябія, 2013. – 704 с.

12. Kymlicka W. Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights – Oxford Univ. Press, 1995. – 280 p.

References

1. Ahadullin R. R. Poznavchalna vykhovna robota u VNZ: dosvid formuvannya polikulturnoyi kompetentnosti suchasnoho vchytelya / R. R. Ahadullin // Pedahohika i psykholohiya. – 2007. – № 2. – S. 64-73.
2. Karpenter Khamfry. Dzh. R. R. Tolkyn. Byohrafiya / Khamfry Karpenter [Perevod Anny Khromovoy]. – M. EKSMO. 2002. 432 s.
3. Kotenko O. V. Profesiynne stanovlennya maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov: polikulturnyy aspekt / O. V. Kotenko // Naukovi zapysky : [zb. nauk. st.] / Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Natsionalnyy pedahohichnyy un-t im. M.Drahomanova; uкл. L. L. Makarenko. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – Vypusk XCIX (99). – S. 125 – 132. – (Seriya: "Pedahohichni ta istorichni nauky").
4. Kuzmenko V.V. Formuvannya polikulturnoyi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnoyi shkoly: navchalnyy posibnyk / V.V. Kuzmenko, L.A. Honcharenko. – Kherson: RIPO, 2006. – 92 s.
5. Labunets YU.O. Samoosvita v konteksti stanovlennya vtorynnoyi movnoyi osobystosti maybutnoho vchytelya inozemnoyi movy / YU.O. Labunets // Visnyk psykholohiyi i pedahohiky [Elektronnyy resurs] : zb. nauk. pr. / Pedahohichnyy instytut Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka, Instytut psykholohiyi i sotsialnoyi pedahohiky Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. – Vypusk 11. – K., 2013. – Rezhym dostupu. – <http://www.psyh.kiev.ua>.
6. Perotti A. Vystup na zakhyst polikulturnosti / A. Perotti. – Lviv: Kalvariya, 2001. – 128 s
7. Praktyka usnoho ta pysemnoho movlennya : rob. navch. prohr. [dlya stud. napr. pidh. 6.010102 Pochatkova osvita] / uklad. O.I. Sytnyk, L.V. Petryk, YU.O. Labunets'. – Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2014. – 25 s.
8. Praktychnyy kurs anhliys'koyi movy: rob. navch. prohr. [dlya stud. napr. pidhot. 6.010102 "Pochatkova osvita"] / uklad. L.V. Petryk, O.I.Sytnyk, YU.S. Bezukh, YU.V. Rudnik, O.I. Herasymova, YU.O. Labunets – K.: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2014. – 21 s.
9. Tolkyn Dzh. R. R. Volodar Persniv. Chastyna persha: Brat'stvo Persnya / Dzh. R. R.Tolkin // Perekl. z anhli. Kateryna Onishchuk. – Lviv: Astrolabiya, 2013. – 704 s.
10. Tolkyn Dzh. R. R. Volodar Persniv. Chastyna druha: Dvi Vezhi / Dzh. R. R.Tolkin // Perekl. z anhli. Kateryna Onishchuk. – Lviv: Astrolabiya, 2013. – 576 s.
11. Tolkyn Dzh. R. R. Volodar Persniv. Chastyna tretya: Povernennya korolya / Dzh. R. R.Tolkin // Perekl. z anhli. Kateryna Onishchuk. – Lviv: Astrolabiya, 2013. – 704 s.
12. Kymlicka W. Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights – Oxford Univ. Press, 1995. – 280 p.

Надійшла до редколегії 16.06.15

Y. Labunets, assistant
Department Pedagogical Institute at Boris Grinchenko Kiev University

TOLKIENISM AS A SOURCE OF UPBRINGING OF MORAL PERSON

The article is devoted to the study of the phenomenon "tolkienism" as a means of moral education for future English teachers in the context of the multicultural competence development. The article reveals the nature of the "author's philosophy" by John Ronald Reuel Tolkien in the process of future English teachers' moral education in the context of the multicultural competence development. The author focuses on the tasks that should be fulfilled during the period of study in higher education institutions in the process of using the phenomenon tolkienism as a means of future English teachers' moral education and aims to achieve the development of multicultural competence in future English teachers' education. The main work of the teacher-writer John Ronald Reuel Tolkien for involving in the educational process of future foreign language teachers' training are described in the article. Different types of work with using J. G. Tolkien's novels in foreign language teaching aimed at the formation of future teachers' multicultural competence are showed in the article.

Keywords: John Ronald Reuel Tolkien, tolkienism, moral education, future English teachers, multicultural competence, multicultural campaign, training.

Відомості про автора

Лабунець Юлія Олегівна – Україна, м. Київ, асистент кафедри іноземних мов та методик їх навчання Педагогічного інституту, Київський університет імені Бориса Грінченка. Аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38044 295-58-32, e-mail: y.labunets@kubg.edu.ua

Лабунец Юлия Олеговна – Украина, г. Киев, асистент кафедры иностранных языков и методик их обучения Педагогический институт, Киевский университет имени Бориса Гринченко. Аспірант кафедры педагогик и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

Контактная информация: +38044 295-58-32, e-mail: y.labunets@kubg.edu.ua

Labunets Yuliia Olegovna: Ukraine, Kyiv, assistant Foreign Languages and Methodology Department Pedagogical Institute at Boris Grinchenko Kiev University. Postgraduate student Department of pedagogy and pedagogical skills Bogdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University.

Contact information: +38044 295-58-32, e-mail: y.labunets@kubg.edu.ua

УДК 378.147:371.134

А. Лебедєва, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

Т. Люріна, канд. пед. наук,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті актуалізовано проблему формування у майбутніх учителів системи компетенцій у процесі професійної підготовки, проаналізовано теоретичні підходи до визначення поняття ключових компетентностей (key competencies). Виявлено загальну тенденцію вищих навчальних закладів та системи професійної освіти, спрямовану на творчість та інновації, забезпечення навчальної практики, участі в різноманітних важливих на міжнародному рівні дослідженнях, що спонукає студентів до активності в соціальному житті країни. Доведено значення і важливість компетентнісного підходу у формуванні в майбутніх учителів системи компетенцій у процесі професійної підготовки. Розглянуто ключові компетентності, контроль процесу набуття яких є центральним для всіх учасників педагогічного процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, компетентнісно-орієнтований підхід, ключові компетенції.

Постановка проблеми. Глобалізація та інтеграція країн, світової спільноти та Європейського співтовариства сприяє стрімкому зростанню ролі якості освіти для подальшого розвитку суспільства, а відповідно її інтенсивного реформування. З огляду на це актуалізується проблема підвищення якості процесу підготовки майбутніх педагогів, зокрема майбутніх вчителів англійської мови задля підвищення їх конкурентоспроможності, що потребує процесу ефективної реалізації компетентнісного підходу. Ефективне вирішення зазначених вище завдань уможливується за умови вдосконалення змісту освіти та його процесуально-методичного забезпечення на інноваційній основі. Якість професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від змісту сучасної освіти, що має передбачати повноцінну орієнтацію на набуття студентами системи компетенцій та на постійне оновлення за рахунок удосконалення механізмів та їх запровадження у повсякденну практику.

Низкою нормативно-правових документів про вищу освіту визначено відповідальність за професійний розвиток педагогів, яка покладається на всіх учасників цього процесу, що зобов'язує як заклади вищої освіти і державні органи контролю якості освіти, так і безпосередньо студентів до реалізації компетентнісного підходу у процесі їх підготовки до професійної діяльності.

Значення і важливість компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутнього педагога полягає як у забезпеченні загального інтелектуального розвитку, створенні умов для реалізації прав особистості на якісну, повноцінну і неперервну освіту, так і в сприянні формуванню професійної компетентності випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що існує значний світовий теоретичний і практичний доробок у царині компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутнього педагога. Багатьма науковцями України розглядалась проблема формування компетентності фахівців різного профілю. Зокрема, досліджувалась проблема формування професійно-педагогічної компетентності викладачів (Н.М. Боритко, С.О. Демченко, Л.Д. Зеленська, І.Б. Міщенко, Р. К. Серьожникова та ін.); фахової компетентності офіцерів (О.С. Воронцов); педагогічної компетентності викладачів (Л.О. Голік, Н.М. Лосєва, А.В. Шишко та ін.); психолого-педагогічної компетентності учителів (Н.І. Лісова) та ін.

Вирішення проблеми формування будь-якої компетентності пов'язане із застосуванням конкретних технологій навчання. Стосовно галузі професійної підготовки у літературі широко представлені праці з вивчення інтерактивних технологій навчання майбутніх спеціалістів різних напрямів підготовки. Так, розглядаються особли-

вості використання інтерактивних технологій у навчальному процесі (Г.Д. Вороніна, Г.Д. Ковальчук, та ін.), досліджується застосування різних педагогічних технологій та їхній вплив на формування професійної компетентності (В.П. Беспалько, П.М. Воловик, І.М. Дичківська, С.О. Сисоєва та ін.). З когорти науковців, які сьогодні опікуються питаннями реалізації компетентнісного підходу в освіті, варто виділити доробки вітчизняних педагогів, які висвітлюють компетентнісний підхід найближче до розуміння цього явища (О. І. Локшина, О.В. Овчарук, О. І. Павленко, О. І. Пометун, Л. І. Паращенко, С.А. Раков, О. Я. Савченко та ін.). Значну кількість досліджень здійснено завдяки співпраці МОНУ, НАПН України та міжнародних організацій при створенні серії публікацій з освітньої політики, де також були висвітлені основні засади компетентнісного підходу [2].

Мета та завдання полягають у розгляді основних положень, що є засадничими для більшості досліджень, та особливостей формування у майбутніх педагогів системи компетенцій у процесі професійної підготовки; з'ясуванні сутності поняття ключових компетенцій (key competencies); розкритті важливості і значення компетентнісного підходу у формуванні у майбутніх педагогів системи компетенцій у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Литва та інші започаткували практику ґрунтовної дискусії, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, яке швидко розвивається. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісної орієнтованої освіти. Серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо [2,3,4,6,7].

На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетенцій уможливило орієнтування людини у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, в умовах швидкоплинності розвитку ринку праці, подальшому розвитку освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став сучасним концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і причиною дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн. Оскільки важливим є усвідомлення самого поняття компетентності і того, що має бути результатом навчання.

У багатьох світових країнах на сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні майбутніми фахівцями необхідних компетенцій. Так, наприклад, у Канаді більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетенцій, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими [5]. Реалізуючи такий підхід, зарубіжні науковці дійшли висновку щодо ключових (найвагоміших та інтегрованих) компетенцій, які сприяють досягненню успіхів особистості в житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають різноманітним сферам життя.

Саме поняття "ключова компетентність" є багатограним, оскільки його визначення і трактування становить предмет дискусій у сучасному науковому світі.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [7]. Компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як "здатність застосовувати знання й уміння" (Euridyce, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні [2].

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Представлені напрацювання ОЕСР сьогодні базуються на певних положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, які працюють у цьому напрямі.

Основними є такі положення:

- формування компетенцій є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетенцій, які називаються ключовими;
- вибір найважливіших загальних компетенцій, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;
- на відбір та ідентифікацію ключових компетенцій впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір ключових компетенцій потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп [2].

Дані умови забезпечують відбір, ідентифікацію та подальший розвиток ключових компетенцій населення та визначають індикатори їх розвитку. В рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму "Визначення та відбір компетенцій: теоретичні й концептуальні засади" "DeSeCo" (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо [5].

Програма ("DeSeCo") зробила значну спробу систематизувати узагальнити досвід багатьох країн. На думку експертів "DeSeCo", компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточенні). При цьому не тільки школа є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетенцій; на їх формування впливають сім'я, робота, масмедії, релігійні та культурні організації тощо. Експерти Програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних відно-

шень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Моніторинг наявних рівнів компетентностей слугуватиме важливим показником ефективності освітньої системи [5].

Отже, поняття ключових компетентностей (key competencies) (OECD) застосовується для визначення таких компетентностей, котрі дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер.

Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами студентів. Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази. Ними стали: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей [5]. На активізацію діяльності майбутніх педагогів як суб'єктів навчальної діяльності у процесі професійної підготовки спрямований компетентнісний підхід, в основі якого лежить ідея діяльнісного (активного) характеру змісту освіти. При компетентнісному підході навчальна діяльність спрямована на інший результат – формування в суб'єкті навчання системи компетенцій. Зміст останніх включає в себе і їх особистісне ставлення до предметів та процесів, що є необхідними для продуктивної діяльності щодо них [4].

Відомий сучасний філософ Алвін Тоффлер, аналізуючи феномен трансформації сучасних суспільств, до якого варто віднести і реалізацію компетентнісного підходу, стверджує "Світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає абсолютно нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій" [5].

При обох освітніх підходах продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної професійної підготовки до виконання всього спектру життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, здатний до втілення вільного гуманістично орієнтованого вибору [5]. Головною його особливістю, на думку С. Адама, є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є компетенції. Останні не є ізольованими одиницями навчальних планів, вони втілюють елементи академічної та професійної освіти, оцінку попереднього досвіду навчання та тенденції до подальшого розвитку [6].

За результатами контент-аналізу встановлено, що компетенції – це інтегрована особистісно діяльнісна категорія, що формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування у процесі продуктивної діяльності щодо кола предметів та процесів діяльності. Зазначимо, що відповідальність за професійну підготовку майбутніх педагогів має покладатися на всіх учасників педагогічного процесу. Одне із завдань сучасної вищої школи полягає в тому, щоб забезпечити взаємозв'язок тих соціальних інститутів, що так само, як і заклади освіти, спрямовують свої зусилля на досягнення державного пріоритету – розвитку духовної культури молоді [2, с. 6].

Успішне формування у майбутніх педагогів системи компетенцій у процесі професійної підготовки відбувається за умови, коли вищі навчальні заклади та система професійної освіти в цілому надають перевагу творчості та інновації, забезпечують відповідні навчальні практики, беруть участь у різноманітних важливих на міжнародному рівні дослідженнях, що спонукає студентів до активності в соціальному житті країни [4, с. 269]. Найскладнішим є введення елементів пошукової діяльності у навчання іноземних мов. При навчанні іноземної мови надто мало розроблені питання самоконтролю, а між тим у роботі з оволодіння навичками самоконтроль є доречним та можливим. Все більшого значення набуває принцип корисності знання для практичної діяльності людини, а звідси й підвищення інструментально-перетворювальної ролі досвідного знання, тобто знання, породженого фактами в їхньому чистому вигляді [1, с. 73].

Висновки. Проблема формування у майбутніх педагогів системи компетенцій у процесі професійної підготовки є актуальною. Сучасний стан і тенденції підготовки педагога до професійної діяльності полягають у компетентнісно орієнтованому підході, ключові компетентності якого та аспекти їх здобуття відповідають визначенням, відображеним у міжнародних освітніх документах.

З'ясовано, що з 1997 року, в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади" "DeSeCo", яка функціонує та удосконалюється і сьогодні. Крім того, виявлено загальну тенденцію вищих навчальних закладів та системи професійної освіти в цілому, що надають перевагу творчості та інновації, забезпечують відповідні навчальні практики, беруть участь у різноманітних важливих на міжнародному рівні дослідженнях, що спонукає студентів до активності в соціальному житті країни.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі вважаємо більш ґрунтовний розгляд особливостей та практичних методик реалізації компетентнісного підходу та його складових у процесі підготовки майбутнього педагога, а також систему поточного контролю результатів реалізації даного підходу в системі вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Human Resources Development. Government of Canada: Canada's Innovative Strategy (Knowledge matters skills and learning for Canadians). – 2002. – 56 p.
2. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice: The Information network on Education in Europe. – 2002. – P. 13–14.
3. Lowry C., Froese W. Transitions: Becoming a college teacher / C. Lowry, W. Froese // Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium (2001): Teacher education [Educator training: current trends and future directions]. – 2001 (May, 22–23). – 56 p.
4. Rolheiser-Bennett C. Collegial support in a pre-service program and induction program: Building norms for professional growth / C. Rolheiser-Bennett. – 1991. – 25 p.
5. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Dominique S. Ruchen. – Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 2003. – 206 p.
6. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY / J. Spector // Competencies for Online Teaching: ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – New York, 2000. – P. 1–3.
7. The Development of Education in Canada: Report of Canada. In response to the International survey in Preparation for the 46 session of the International Conference on Education. – The Council of Ministers of Education: Geneva. – 2001 (September, 5–8). – 15 p.

Надійшла до редколегії 06.04.15

T. Lebedeva, Ph. D., Lecturer of Pedagogics,
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
T. Lyurina, Ph. D., Professor
Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine

FORMING OF THE SYSTEM OF COMPETENCIES DURING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The actual problem of forming the system of competences in future teachers during the process of professional training has been considered. Theoretical approaches to the definition of key competencies have been analyzed. It has been revealed the general trend at Institutions of Higher Learning and vocational education system that are aimed at creativity and innovation, providing practical training, participation in various internationally important researches that encourage students to be active in social life. The importance of competence approach in forming the system of competences in future teachers during the process of professional training has been proved. It has been considered that the process of control of acquisition of key competencies is central to all participants in the educational process.

Keywords: professional training, future teacher, a competency-based approach, key competence.

А. Лебедева, канд. пед. наук, асист.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
Т. Люрина, канд. пед. наук, проф.
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
Мелітополь, Україна

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье актуализирована проблема формирования у будущих учителей системы компетенций в процессе профессиональной подготовки, проанализированы теоретические подходы к определению понятия ключевых компетентностей (key competencies). Выявлено общую тенденцию высших учебных заведений и системы профессионального образования, направленную на творчество и инновации, обеспечение учебной практики, участия в различных важных на международном уровне исследованиях, что побуждает студентов к активности в социальной жизни страны. Доказано значение и важность компетентностного подхода в формировании у будущих учителей системы компетенций в процессе профессиональной подготовки. Рассмотрены ключевые компетентности, контроль процесса получения которых и является центральным для всех участников педагогического процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий педагог, компетентно ориентированный подход, ключевые компетенции.

Відомості про авторів

Лебедева Алла Володимирівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки факультету психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Лебедева Алла Владимировна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Lebedeva Alla Volodymyrivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Lecturer of Pedagogics Chair of Psychology Department of Kyiv National University named after Taras Shevchenko

Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Люрина Таніта Іванівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Люрина Танита Ивановна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой начального образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

Контактная информация: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Lyurina Tanita Ivanivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Professor, Head of Primary Education Department of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky

Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

УДК 378[37.01:141.13]

A. Marushkevych, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMING OF CIVIL POSITION OF MODERN YOUTH

The article deals with the defining the essence of the concept of "civil position", ways of forming it in modern youth; the importance of the manifestation of your civil position as a form of social activity that requires a responsible attitude to civic duty. Attention has been focused on personal development and cultural growth of young people during recent decades, changing the dynamics of values, sense of environmental effects, especially informational space, that influences on forming of civic consciousness; civic education and its impact on the providing of public opinion and culture as system of values. It has been proved that civil organizations are important social factor component that influences on forming of civil position of youth engagement and the ability of young people to the self-upbringing as active human activity, directed to develop in positive qualities, relevant to social and value orientations.

Key words: civil position, civil society, civic upbringing, modern young people today, value orientations, culture.

Systematic reforms in Ukrainian society require increasing of attention to optimization of youth activity, creation of favorable conditions for the development of civil position, possibilities to use their abilities in different areas of public life, showing activity in making reforms. All these things are important in the context of modernization, the creation of civil society which is considered as a connecting link between citizens and the state, constantly functioning organization of people united around their own defined

goals [7, p.181]. Mature civil society "is characterized by high level of self-government, creative potential of sociality is concentrated in it" [8, p.108]. Mostly young people are represented in such society where youth play here a special role. More and more requirements are turning up to their educational, labor and creative activity. It needs the forming of civic qualities, civil position.

The field of educational activities towards the forming of youth civil position is various inclusion of personality to the

public system of social relations; life organization that meets the basic needs of development; protection from possible negative impacts of the social environment.

Shift to quality type of relations between the state, society and young people will influence on their independence and self-sufficiency. This shift can be provided by implementation of the National doctrine of youth policy that will promote intellectual, cultural, spiritual and moral potential of the young person, feeling own strength, prospects in building the future. In conditions of strengthening civic society as a guarantee of democratic development of the country as outlined in the Law of Ukraine "About the principles of domestic and foreign policy" from July 1, 2010, forming of civil position is very important [4]. Everyone has obligations to the state, the citizen shows his civil position, which requires responsible attitude to civic duty. It concerns his participation in the elections, which requires awareness of the problems of the country and the position of a lawmaker; the ability to express their views, to protest against the false and unjust; desire to discuss and solve common problems that arise in society every day. In mentioned document it is indicated that the context of realization of state youth policy there is a necessity in realization of creative possibilities of young people, involving them in active participation in social, economic and humanitarian development of a country.

The purpose of the publication is to outline ways in the forming of civil position in modern youth as a form of social activity, forming of responsible attitude to civil duties and use of their abilities in various areas of public life. The tasks of publication are to describe the state of development and cultural growth of young people in recent decades; discover the essence of the concept of "civil position" and ways of its forming in modern youth.

Youth having strong potential helps the forming of youth civil position. The realization of this potential helps in fulfilling of reforms, the success of which depends on the level and extent of youth self-organization. Modern transformations in society influence on youth self-organization. These transformations are accompanied by the transformations of youth culture, hence changing of values, attitudes and norms of behavior. As the external conditions of each individual are not sustainable, then there is a situation that causes a person to create new social and cultural value orientations and produce the required civil position.

Youth is considered as defined on the basis on the age characteristics social and demographic group that adapts to performance of social roles of adults in the development of society. This group includes pupils of senior classes, students of special educational institutions, which include professional schools and colleges, students, postgraduate students, young workers and farmers, entrepreneurs and others. Rapid development of young people, complications in process of their socialization, scientific technological progress, informational boom, process of acceleration contribute to the definition of the concept "young people". The great importance in this process plays tendency to youth self-determination, that is accompanied by deepening of youth interests, responding to the state of social relations, the reasons for the assessment of events that take place in society, assessment of the facts of public life, grounding of value judgments.

In recent decades the level of personal development and cultural growth of young people were not given proper evaluation. Real life shows that there is no formed system of values of young people. There is another

understanding of the purpose and essence of life because of changing of ideological paradigms. Nowadays young people strive to so-called good life, the image of which is formed by mass media. More and more young people are not interested in producing, do not want to serve society, showing no interest in studying, and interested in business easy achievements. Indifferent attitude to the processes taking place in Ukraine, the desire to be away from hardships, being into the world of personal feelings, hallucinations have become a significant problem in young environment and are real reasons of loss of personality, moral degradation.

Changing of dynamics of value orientations of youth activation of political processes is connected with socio-economic crisis, and the implementation of the Bologna process in the area of education characterizes the period of independence of our country. In addition, socio-economic crisis and instability contribute to youth orientation to apply their own forces, focus on safe living conditions, their own material comfort etc.

Forming of youth civil position is connected with social system that influences on values of self-realization and self-improvement of an each young person. These values include development of the ability to express their opinion without fear for personal freedom, possibility to criticize others. In addition, the fact of support of a political force, being a member of a political party is less important than participation in the religious life, the development of religious values, taking into consideration unambiguous attitude to different groups of people in society (well-known figures of culture and arts, diplomats, big families, foreign students, businessmen are still socially attractive; drug and alcohol addicted, people who have returned from imprisonment, Roma, homosexuals and AIDS patients are socially unattractive). Some people deserve respect, affection, admiration among youth; others arouse mistrust and a desire to distance.

Defining the essence of the concept of "civil position" requires analysis of studies of various scientists. N. P. Nikitina, A. H. Sihova, O. B. Kafarska considered forming of civil position in the educational process; M. M. Shymanovskiy studied influence of social sciences on forming of civil position; N. I. Korpach analyzed forming of civil position in youth organizations; M. I. Babkina researched forming of civil position in the extracurricular activities etc.

Determining the essence of the concept of the word "position" in the short terminology and conceptual dictionary of social and preventive pedagogy is treated as "stable system of human relations with certain aspects of reality that is found in certain behavior and actions; generalized characteristic of views, perceptions, attitudes of a person, group status and role in the structure" [10, p.162]. The term "position of the individual" in the scientific sources on pedagogy and psychology indicates the system of views, perceptions, attitudes, stable system of relations to certain areas of human activity, that "appears in the appropriate behavior and actions" [5].

Sources of the philosophy explain that "a citizen" is a man or "a human individual" who has the rights to use his strength and ability and have responsibility to the society and other citizens [11]. He has citizenship and their own views on his place in society, country etc. V. Dahl describes a citizen just like a city person and emphasizes on his social responsibility [2]. "The new Ukrainian glossary" stresses the belonging of a person to "resident population of a state" and faithful fulfilment of laws [6]. Analysis of reference information sources made it possible

to establish that the coexistence of one citizen with another is possible only in civil society. A citizen belongs to a certain territory and has citizenship, subordinates himself to the service to motherland and have responsibility to the community, subordinates their personal interests to public, serves motherland and people, observes legislation, respects his compatriots, knows his rights and obligations to the state, has responsibility for its present and future. The concept of "citizenship" is considered as "a sense of connection with the people, knowing of responsibility for the security and prosperity of motherland, its advance along the path of historical progress" [10, p. 61]. Thus, the terms "position", "a citizen", "citizenship" is the theoretical basis for defining the essence of the concept of "civil position". Analysis of reference information sources revealed that there is no clear definition of the essence of the concept of "civil position".

Value priorities of youth are material well-being, their health and the health of a family and close people. These values are produced under the influence of economic, social and cultural factors. The most significant values for youth are education and professional determination that are actual even during the crisis.

In the process of forming of civil position civic upbringing is very important because it provides social maturity of personality, that "... is a set of competencies that allow actively, responsibly and efficiently realize civil rights and responsibilities for the development of a democratic society" [3, p.149]. It is aimed at development of patriotic qualities of personality, awareness of information about cultural and historical development of the nation.

The problem of civic upbringing has been and remains actual because "... upbringing a citizen means to prepare younger people for participation in solving current and future problems of our country, the management of affairs, the economy, fulfilment the functions of the owner and a worker, an organizer and a performer, a defender of the Motherland, participation in the conscious and active transforming activity" [10, p.61]. Forming of responsibility of youth for the future of society is very important in independent and democratic state. Civic spirit and desire to live in an independent state has been always appreciated at all stages of development of society. In university civil upbringing is provided by teaching some courses, democratization of student life, the implementation of student government, designing the situations of social behavior that allow to realize civil rights and freedoms in society. Its effectiveness depends on the orientation of the educational process and the prevailing forms and methods of management, teachers understanding of its importance and awareness of purpose. Civic upbringing has deep roots and its contents can vary depending on the socio-political life.

Through the implementation of the ideas of civic upbringing in the content of subjects in universities there is the inclusion of students in search activity with the use of new educational technologies, development and implementation of new educational projects, developing innovative approaches to improve the perception and learning etc. The organization of extracurricular educational work on the historical heritage of people of your country, mastering basic functions of volunteerism, improving of student government, studying the experience of countries with actual issues concerning youth cooperation are very important in this case.

In studies of psychologists, educators, historians, philosophers, lawyers topic of manifestation of active

civil positions is very important due to its multilevel and complexity. People who achieved most significant results in the life are people who are active in the activities of institutions of civil society such as a family, social organizations and associations, groups according to interests, sports organizations, a church, private media, trade unions, political parties etc. It makes sense to consider civil position as a form of social activity that has objectives, mechanisms and the expected result. An important institution of forming civil position is a family that functions on basis of common way of life, economic, moral and psychological system, mutual responsibility for upbringing of children. The main function of this social institution is upbringing: transfer to posterity knowledge, skills, rules, values that are important for independent life in society.

Civil position of a personality is not constant and varies according to environmental effects, especially informational space, under the effect of which civic consciousness is formed. One of the most important places in civic upbringing takes mass media, especially the periodicals – newspapers, magazines, bulletins etc., which contribute to the formation not only professional, but personal qualities of young people. Audiovisual tools of information are: radio and television broadcasts, cinema, sound record, video record, electronic systems of communication and so on. These tools often cover political, social and economical spheres.

Public opinion, which is a set of opinions of people on issues that tangent to interests of certain groups, in this case young people, influences on civil position. Public opinion operates in society by means of inoculating its members' norms, values and rules of behavior in society [1, p.28-29]. Often public opinion directs a young person not to act on their own but according to common activities. Culture as a system of values, ideas about life and common codes for people behavior influence the state of civil position [11, p.165]. Satisfying their own needs, people create a culture that helps satisfaction of desires and fulfilling common with other people activity. Culture forms a personality during mastering knowledge, language, symbols, values, customs, traditions, a certain group and all mankind, and they form and regulate behavior.

Civic society and order plays an important role in the forming of civil position. Individual oriented to a model of human authorized by society. This model is expressed in different forms of consciousness: artistic, scientific, and philosophical [9, p.281]. Social order exists only as a product of human activity [1, p.26-27]. It regulates behavior issues and defines border that divide the behavior of social member correct and deviant [9, p.196-198]. Social order is based on individual forming legal norms, targeting on which contributes to overcoming false views and beliefs, which are formed during all life.

An important component of social factor that influences the forming of youth civil position are civil organizations, which focus on active youth, but indirectly cover passive youth, pushing it from the "dead spots" [9, p.58-60]. In this process it is very important the ability of young people to the self-upbringing as active personal activity directed to develop positive qualities, relevant to social and valuable orientations [9, p.59]. It includes all spheres of mental, moral and physical development personality, its abilities and knowledge.

The current situation of the state of civic upbringing in society and developing of youth civil position need to be improved because it is important not only to form certain

values, but also encouraging their practical familiarization and use in training, work, creative activities etc.

References

1. Bezverkhа T. V. Derzhavne upravlinnya etnonatsionalnimi vidnosinami v konteksti formuvannya ukraïnskoyi natsionalnoi ideï [tekst]: avtoref. dys. kand. nauk z derzh. upr.: 25.00.01 / T.V.Bezverkhа. – D.: DRIDU, 2008. – 21 s.
2. Dal V. I. Tlumachnyy slovnyk zhyvoyi velykorusiyskoyi movy: Suchasne napysannya: v 4 t. / V. I. Dal.- M.: TOV "Vydavnytstvo AST", 2003. T.1: A-Z – 2003. – 1158 s.
3. Entsiklopediya osvity / Akad. ped. Nauk Ukrayiny; hol. red. V.H.Kremin. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Zakon Ukrayiny "Pro informatsiya" vid 2 zhovtnya 1992 r. № 2657KHII [Tekst] / Verkhovna Rada Ukrayiny // Vidomosti Verkhovnoyi Zarady. – K., 1992. – № 48. – S. 18, 20.
5. Lohvynenko T. O. Slovnyk iz sotsialnoyi pedahohiky / T. O. Lohvynenko; avt.-ukl.: T. O. Lohvynenko, N. V. Hordiyenko. – Drohobych: Prosvita, 2007. – 160 s.
6. Novyy ukraïnskyi tлумачnyy slovnyk. Blyzko 20000 sliv i slovopoluchen / ukl.: N. D. Kusaykina, YU. S. Tsybulnyk; za zah. red. d-ra filol. nauk, prof. V. V. Dubichinskoho. – Kharkiv: Knyzhkovyy klub "Klub simeynoho dozvillya", 2008. – 608 s.
7. Podilska E.A.. Sotsialna filosofiya: pidruchnyk / Podolska YE.A. – Kharkiv: Vyd-vo NUA, 2009. – 544 s.
8. Sotsiolohiya. Korotky entsyklopedychnyy slovnyk. Uklad. V.I. Volovych, V.I.Tarasenko, M.V. Zakharchenko ta in.; Pid zah.red. V.I. Volovycha. – K.: UkrTsentrdukhovnoyi kultury, 1998. – 736.
9. Sotsiolohiya [tekst]: navch. posib. / [S. O. Makeyev, N. V. Kostenko, N. V. Panini ta in.]. za red. S. O. Makeyeva, rets.: d-r filol. nauk prof. V. I. Tarasenko, d-r filol. nauk O. V. Bilyy – Zhe vyd.; vypr. i dop. – (Ceriya "Vyshcha osvita XXI stolittya"). – K.: "Znannya", 2003. – 455c.
10. [tekst]: pidruchnyk / za red.M. V. Pichi; Min osviti i nauky Ukrayiny; rets: d-r cots. nauk, prof. V. YE. Pylypenko, d-r cots. nauk, prof. M. I. Piren, d-r cots. nauk, prof. A. M. Makovetskyi, N. S. Hrytsyshyn. – 4te vyd.; vypr. – Lviv: "Novyy Cvit – 2000", 2008. – 280 s.
11. Sotsialna ta preventyivna pedahohika: korotky terminolohichno-poruyatyniy slovnyk / Ukl. A.A. Marushkevych, L. A. Satanovska. – Nizhyn: Vyd. PP Lysenko M.M., 2014. – 272 s.
12. Filosofsyy slovnyk / za red. V. I. Shynkaruka. – 2-he vyd. pererob. i dop. – K.: Holov. red. URE, 1986. – 800 s.

A. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

В статті обґрунтовується визначення сутності поняття "громадянська позиція", аналізуються шляхи її формування у сучасній молоді; вказується на важливість прояву своєї громадянської позиції як форми соціальної активності, яка вимагає відповідального ставлення до виконання громадянського обов'язку. Акцентується увага на особистісному розвитку та культурному зростанні молоді впродовж останніх десятиліть, зміні динаміки її ціннісних орієнтацій, значенні впливів зовнішнього середовища, особливо інформаційного простору, під дію засобів якого формується громадянська свідомість, громадянського виховання та вплив на його забезпечення громадської думки, культури як системи цінностей.

Ключові слова: громадянська позиція, громадянське суспільство, громадянське виховання, сучасна молодь, ціннісні орієнтації, культура.

A. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье обосновывается определение сущности понятия "гражданская позиция", анализируются пути её формирования у современной молодёжи; указывается на важность проявления своей гражданской позиции как формы социальной активности, которая требует ответственного отношения к исполнению гражданского долга. Акцентируется внимание на личностном развитии и культурном росте молодёжи на протяжении последних десятилетий, изменении динамики её ценностных ориентаций, значении влияния внешней среды и информационного пространства, под воздействием средств которого формируется гражданское сознание, гражданского воспитания и влияния на его обеспечение общественного мнения, культуры как системы ценностей.

Ключевые слова: гражданская позиция, гражданское общество, гражданское воспитание, современная молодёжь, ценностные ориентации, культура.

Відомості про автора

Марушкевич Алла Адамівна – Україна, м. Київ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: 7591@ukr.net

Марушкевич Алла Адамовна – Украина, г. Киев, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, e-mail: 7591@ukr.net

Marushkevych Alla Adamivna – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Head of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: 7591@ukr.net

Список використаних джерел

1. Безверха Т. В. Державне управління етнонаціональними відносинами в контексті формування української національної ідеї [Текст] : автореф. дис. канд. наук з держ. упр.: 25.00.01 / Т.В.Безверха. – Д.: ДРІДУ, 2008. – 21 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: в 4 т. / В. И. Даль.– М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. Т.1: А–З – 2003. – 1158 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; гол. ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України "Про інформацію" від 2 жовтня 1992 р. № 2657-XII [Текст] / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради. – К., 1992. – № 48. – С. 18, 20.
5. Логвиненко Т. О. Словник із соціальної педагогіки / Т. О. Логвиненко ; авт.-укл.: Т. О. Логвиненко, Н. В. Гордієнко. – Дрогобич: Просвіта, 2007. – 160 с.
6. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень / укл.: Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубичинського. – Харків: Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2008. – 608 с.
7. Подольская Е.А.. Социальная философия: учебник / Подольская Е.А. – Харьков: Изд-во НУА, 2009. – 544 с.
8. Соціологія. Короткий енциклопедичний словник. Уклад. В.І. Волович, В.І.Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; Під заг.ред. В.І. Воловича. – К.: УкрЦентрдуховної культури, 1998. – 736.
9. Соціологія [Текст]: навч. посіб. / [С. О. Макеев, Н. В. Костенко, Н. В. Паніні та ін.]; за ред. С. О. Макеева, рец.: д-р філос. наук проф. В. І. Тарасенко, д-р філол. наук О. В. Білий – 2-ге вид.; випр. і доп. – (Серія "Вища освіта XXI століття"). – К.: "Знання", 2003. – 455с.
10. Соціальна та превентивна педагогіка: короткий термінологічно-понятійний словник / Укл. А.А. Марушкевич, Л. А. Сатановська. – Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., 2014. – 272 с.
11. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

Надійшла до редколегії 06.04.15

УДК 37.018.5[062.5]:174

А. Москаленко, канд. пед. наук., доц.,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

КРИТЕРІАЛЬНО ЦІННІСНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УПРАВЛІНЦЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розглянуто підходи науковців щодо формування компетентності в умовах навчального закладу, розкрито основні складові соціокультурної компетентності, запропоновано критеріально-ціннісну систему оцінювання соціокультурної компетентності управлінця навчальним закладом.

Ключові слова: компетентність, соціокультурна компетентність, управлінець навчальним закладом, оцінювання, критеріально-ціннісна система оцінювання.

Постановка проблеми. З тих часів як зародилося людство на Землі постала проблема як виховувати й чому навчати підрастаюче покоління. Та слід визначити, що на кожному історичному етапі розвитку суспільства зазначеній проблемі були властиві свій зміст, форми й методи, визначені й обмежені рівнем розвитку продуктивних сил, поділом праці, структурою шлюбних і сімейних відносин. Метою виховання завжди було й залишається виховання ідеальної людини, котра відповідала б усім вимогам того чи іншого періоду існування суспільства, а вимоги визначаються в залежності від державного устрою, світогляду людей, релігії, моралі, рівня розвитку культури, науки, національних властивостей населення [1].

Національна школа – своєрідна модель суспільства. В її стінах формується завтрашній день. Тут витоки слави, могутності, морального, духовного й інтелектуального капіталу держави. Тут же зароджуються недоліки, прорахунки й майбутні суспільні втрати.

Розуміння феномена життя, яке плінно видозмінюється, швидкий розвиток інноваційних процесів у системі освіти, що мають місце у змісті освіти, технологіях навчання, виховання та розвитку, в управлінні й організації навчально-виховного процесу, усвідомлення істини, що рівень знань і вмінь, вихованість дітей певною мірою залежить від рівня кваліфікації педагогічних, у тому числі управлінських кадрів, призводить до необхідності вирішення досить серйозної проблеми – активного пошуку резервів підготовки творчих, ерудованих, мислячих управлінців навчальних закладів, готових розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, які забезпечать не лише виживання, а й прогрес нації.

Сьогодні зростаючій дитині вже важливіше навчитися помічати проблеми, ніж дізнаватися з чиєїсь подачі про їх існування разом із шаблонними порадами щодо їх вирішення; самостійно обирати власний життєвий шлях, ніж отримувати вказівки чужих поглядів і думок, сприймати їх і жити за ними як за нормативною догмою.

Підвищення почуття власної гідності, бажання самоутвердитися, бути незалежним у вчинках сучасних учнів загальноосвітніх навчальних закладів потребують тільки управлінця-професіонала, по-справжньому компетентного, який уміє не подавляти закладені природою якості особистості, як учня, так і вчителя, а навпаки надавати їм потрібного забарвлення. Формуванню різних аспектів професійної компетентності ретельно досліджують теоретики і практики, зокрема О. Боднар, Л. Ващенко, К. Гораш, Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов [2; 8; 9].

Традиційна система підготовки управлінців навчальних закладів орієнтується в основному на забезпечення майбутніх управлінців ґрунтовними, енциклопедичними знаннями з науки, яку кожен із них викладатиме, і власне з управління навчальним закладом. Формуванню соціокультурної компетентності, як це не парадоксально звучить, у підготовці майбутніх управлінців недостатньо приділяється уваги. Це вже ніяк не може задовольнити потреби сьогодення. Не заперечуючи традиційних підходів, зауважимо, що в контексті підго-

товки управлінця навчальним закладом нової генерації для сучасної національної школи набуває особливого значення рівень сформованості в них соціокультурної компетентності.

Мета публікації – розробити критеріально-ціннісну систему оцінювання соціокультурної компетентності управлінця навчальним закладом.

Завдання публікації: розглянути підходи науковців щодо формування компетентності в умовах навчального закладу, розкрити основні складові соціокультурної компетентності, запропонувати критеріально-ціннісну систему оцінювання соціокультурної компетентності управлінця навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема соціокультурної компетентності у традиційній педагогіці є інноваційною й актуальною [3; 4; 6]. Так І. Закр'янова наводить п'ять основних складових соціокультурної компетентності, що визначені необхідними для успішної життєдіяльності будь-якого суб'єкту і стали предметом спеціального вивчення в Раді Європи [6, 57-58]:

- політична і соціальна компетентність, яка передбачає здібність брати на себе відповідальність, брати участь у сумісному прийнятті рішень, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів;

- культурна компетентність, яка перешкоджає розповсюдженню атмосфери нетерпіння та сприяє як розумінню різноманітностей, так і готовності жити у згоді з людьми інших культур, мов, релігій;

- комунікативна компетентність, яка визначає комунікативні здібності людини, її вміння спілкуватися з різними людьми, в оточенні яких вона живе та працює, що передбачає не тільки вміння говорити, не тільки правильно висловлюватися як в усній, так і в письмовій формі, але й вміння шукати та знаходити компроміси, поважати чужу думку, подавляти особистісну агресивність;

- компетентність, яка пов'язана з виникненням суспільства інформації, що поєдна не тільки з оволодінням новими технологіями, але й розумінням їх сили, слабкості, зі здібностями критичного ставлення до інформації, що розповсюджується по каналах СМІ, в Інтернеті та рекламі.

Словник іншомовних слів визначає компетентність як "поінформованість, обізнаність, авторитетність" [5, 345]. Ми, в свою чергу, визначаємо соціокультурну компетентність педагога як інтегральну якість особистості, що проявляється в оволодінні вчителями узагальненими професійнозначущими знаннями й вміннями, які відображають методологічну та технологічну сторони навчально-виховного процесу. Вважаємо більш доцільно, в рамках теми, що розглядаються, соціокультурну компетентність педагога представити наступними складовими – психолого-педагогічна компетентність, методична компетентність, дидактична компетентність, компетентність у вихованні дітей і молоді, компетентність у педагогічному спілкуванні, культурна компетентність, соціальна компетентність, політична компетентність,

компетентність у саморозвитку. Черговість перерахування компетентностей не має різниці, оскільки, на нашу думку, кожна з них однаково вагомі для успішного здійснення навчально-виховного процесу.

Для визначення соціокультурної компетентності, враховуючи доробок В. Іови, Т. Люріної, Л. Петровської, П. Щербаня, П. Підкасистого, М. Порнова, Г. Скока та інших [7; 10; 11; 12; 13], нами пропонується критеріально-ціннісна система, що подана в табл. 1.

Таблиця 1

Критеріально-ціннісна система оцінювання узагальнених професійнозначущих знань і вмінь, які визначають соціокультурну компетентність управлінця навчальним закладом

Складові соціально-культурної компетентності	Критерії	Показники
психолого-педагогічна компетентність	- наявність необхідних психолого-педагогічних знань про загальні закономірності навчання, виховання та розвитку; - уміння визнавати особистість учня як найвищу цінність; - уміння творчо самовиражатися	- уміння створювати позитивний емоційний настрій на уроці; - уміння регулювати поведінку учнів на уроці; - уміння активізувати пізнавальну діяльність учнів; - уміння встановлювати педагогічно цільовідповідні стосунки з дітьми; - готовність приймати учнів такими, якими вони є; - уміння спокійно сприймати можливі помилки учнів; - уміння терпляче й уважно реагувати на думки, почуття учнів; - уміння відчувати емоційний стан учнів як свій власний; - уміння "бачити" себе очима дітей; - наявність педагогічних здібностей; - прояв педагогічної майстерності; - професійна умілість; - професійний потенціал; - професійне мислення; - педагогічна техніка; - педагогічний такт
дидактична компетентність	- уміння створювати навчальний матеріал; - уміння організовувати урок; - уміння ефективно використовувати навчальний час; - уміння пояснювати новий матеріал; - уміння організовувати зворотній зв'язок; - уміння застосовувати різні форми опитування; - уміння проводити нестандартні уроки	- уміння розробляти структуру навчального матеріалу, що виявляється найбільш раціональною й економною з точки зору її застосування та збереження в довготривалій пам'яті учня; - уміння закладати у створювану структуру ущільнення матеріалу, його згортання та розгортання, таким чином звільняти учнів від необхідності тримати в пам'яті великий об'єм фактичного матеріалу; - уміння згрупувати та вибудувати навчальний матеріал так, щоб у нього можна було внести як необхідний елемент засвоєння апарат навчально-пізнавальної діяльності; - уміння правильно дозувати час уроку – визначити кількість часу на опитування, пояснення, самостійну роботу, закріплення, завдання додому; - уміння застосовувати технічні засоби, комп'ютер, наочний матеріал, дидактичний матеріал, карточки, підручник; - уміння не відволікатися на уроці; - уміння не витрачати час уроку на правила поведінки учнів; - уміння застосовувати інформаційно-репродуктивний метод подачі матеріалу; - уміння застосовувати інформаційно-репродуктивний метод подачі матеріалу; - уміння застосовувати метод проблемного викладу матеріалу; - уміння здійснювати зворотній зв'язок у процесі пояснення матеріалу; - уміння здійснювати зворотній зв'язок після вивчення розділу або підтеми; - уміння здійснювати підсумкову перевірку засвоєння матеріалу за темами, за підсумками семестру, навчального року; - уміння організовувати індивідуальне опитування; - уміння організовувати фронтальне опитування; - уміння організовувати комбіноване опитування; - уміння організовувати письмове опитування; - уміння здійснювати підготовчу роботу щодо організації такого уроку – давати попередні завдання, пояснювати побудову уроку, роль і завдання кожного учня, готувати наочність; - уміння продумувати хід занять із урахуванням рівня особливостей як класу, так і кожного конкретного учня; - уміння особливу увагу приділяти активізації діяльності всіх учнів (і сильних, і слабких, і "важких") з тим, щоб усі були зацікавлені і включені в тому чи іншому вигляді в активну роботу
компетентність у педагогічному спілкуванні	- уміння сприймати та оцінювати один одного у процесі педагогічного спілкування; - уміння обмінюватися інформацією між суб'єктами педагогічного спілкування; - уміння взаємодіяти в сумісній діяльності; - уміння взаємооцінювати	- уміння ідентифікувати себе у процесі пізнання, розуміння й осмислення особистістю іншої особистості; - уміння встановлювати референтні відносини між учасниками педагогічного спілкування; - уміння володіти рефлексією особистості у процесі педагогічного спілкування; - уміння ясно і чітко висловлювати свої думки при подачі інформації у процесі педагогічного спілкування; - уміння використовувати знакову систему при обміні інформації; - уміння організовувати діалогічне педагогічне спілкування; - уміння "бачити" мету та можливості педагогічної взаємодії; - уміння ставити завдання педагогічної взаємодії; - уміння враховувати педагогічні ситуації в ході педагогічної взаємодії; - уміння організовувати пізнавальні процеси в сумісній діяльності;

Складові соціально-культурної компетентності	Критерії	Показники
	вати соціально-педагогічні відносини у сумісній діяльності; – уміння усвідомлювати позитивне та негативне, справедливе та несправедливе в педагогічному спілкуванні; – уміння виховувати особистісну гідність; – уміння усвідомлювати прекрасне та потворне в педагогічному спілкуванні; – уміння створювати прекрасне у сучасній діяльності;	– уміння структурувати педагогічну взаємодію на основі управління діями її діяльності; – уміння взаємооцінювати результати взаємодії в педагогічному спілкуванні; – уміння прогнозувати наслідки результатів сумісної діяльності; – уміння володіти правилами та нормами моралі у процесі педагогічного спілкування; – уміння передбачати наслідки аморальної поведінки в педагогічному спілкуванні; – уміння взаємооцінювати етичні відносини в педагогічному спілкуванні; – уміння усвідомлювати почуття честі; – уміння виховувати почуття обов'язку; – уміння виховувати почуття відповідальності; – уміння взаємно "бачити" прекрасне й потворне в різних видах літератури та мистецтва; – уміння обмінюватися ідеями судження про прекрасне й потворне в педагогічному спілкуванні; – уміння розробляти естетичні технології педагогічного спілкування; – уміння взаємооцінювати естетичні взаємини педагогічного спілкування;
культурна компетентність	– залученість до духовної культури; – розуміння єдності людства, загальнолюдських цінностей; – наявність загальної та наукової ерудиції;	– обізнаність із духовними та матеріальними цінностями, створеними людством протягом його історії; – уміння сприймати й оцінювати матеріальні та духовні цінності; – уміння жити у злагоді з людьми інших культур, мов, релігій; – усвідомлення своєї приналежності до людства і того факту, що людство єдиний цілісний організм; – високий розвиток внутрішньої потреби в художніх враженнях; – високо розвинутий смак; – знання та розуміння мистецтв; – органічна потреба в художній творчості;
соціальна компетентність	– уміння проявляти релігійну віротерпимість; – уміння виявляти політичну культуру; – уміння виявляти екологічну культуру; – уміння виявляти правову культуру; – уміння проявляти національну самосвідомість; – уміння приймати соціально-значущі рішення	– уміння з повагою ставитися до релігійних почуттів учнів і їх батьків; – уміння з повагою ставитися до релігії та священних книг; – уміння не допускати виникнення конфліктних ситуацій, образи чи приниження гідності та почуттів віруючих учнів; – усвідомлення політичної ролі особистості; – поінформованість про форму організації державної влади у країні; – уміння аналізувати цілі та завдання політичних партій, методів і засобів їх досягнення; – уміння передбачати динаміку розвитку політичних подій; – уміння всебічно оцінювати політичну ситуацію та знаходити оптимальні рішення; – уміння правильно оцінювати політичну інформацію; – уміння аргументовано та логічно вести політичну полеміку; – уміння дбайливо ставитися до природних багатств України; – уміння оцінювати стан навколишнього середовища; – уміння приймати відповідальні рішення щодо поліпшення навколишнього середовища; – знання прав і обов'язків громадян України; – дотримання конституції та законодавств України; – знання головних положень загальної декларації про права людини, декларації прав дитини та конвенції про права дитини ООН; – знання основ громадянського, трудового сімейного, кримінального законодавства; – негативне ставлення до проявів беззаконня і правопорушень – усвідомлення громадської відповідальності за здійснені вчинки та правопорушення; – повага до національної та державної символіки України; – дотримання національних традицій і звичаїв; – усвідомлення сутності української національної ідеї; – готовність до захисту суверенітету України; – патріотична діяльність і готовність захищати Україну; – бажання працювати задля розквіту держави; – прояв соціальної активності; – готовність брати на себе відповідальність у прийнятті колективних рішень; – готовність до участі у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів; – готовність брати відповідальність за долю своїх учнів
методична компетентність	– уміння застосовувати методи педагогічного впливу; – уміння застосовувати методи контролю;	– уміння переконувати; – уміння привчати; – уміння наказувати; – уміння заохочувати; – уміння спостерігати; – уміння здійснювати усне опитування; – уміння здійснювати письмове опитування; – уміння здійснювати графічне опитування;

Складові соціально-культурної компетентності	Критерії	Показники
	– уміння застосовувати методи за джерелом знань; – уміння застосовувати методи за характером пізнавальної діяльності; – уміння застосовувати методи за дидактичною метою; – уміння структурувати навчальний матеріал; – уміння інтенсифікувати навчання; – уміння застосовувати способи оптимізації процесу навчання;	– уміння здійснювати практичне опитування; – уміння здійснювати програмове опитування; – уміння застосовувати словесні методи (розповідь, бесіда, пояснення, лекція, робота з книгою); – уміння застосовувати наочні методи (спостереження, ілюстрація, демонстрація наочних посібників і ТЗН); – уміння застосовувати практичні методи (досвід, вправи, завдання, лабораторні роботи, написання творів); – уміння застосовувати пояснювально-ілюстративні методи; – уміння застосовувати репродуктивні методи; – уміння застосовувати проблемні методи; – уміння застосовувати частково-пошукові методи; – уміння застосовувати дослідницькі методи; – уміння застосовувати методи вивчення нового матеріалу; – уміння застосовувати методи закріплення; – уміння застосовувати методи повторення; – уміння застосовувати методи формування вмінь і навичок перевірки знань; – уміння розробляти структуру навчального матеріалу, що виявляється найбільш раціональною й економною з точки зору її засвоєння та збереження в довготривалій пам'яті учня; – уміння закладати у створювану структуру спосіб ущільнення матеріалу, його згортання та розгортання, таким чином звільнити учнів від необхідності тримати в пам'яті великий об'єм фактичного матеріалу; – уміння згрупувати та вибудувати навчальний матеріал так, щоб у нього можна було внести як необхідний елемент засвоєння апарату навчально-пізнавальної діяльності; – уміння підвищувати цілеспрямованість навчання; – уміння посилювати мотивацію навчання; – уміння розширювати інформаційний зміст уроків; – уміння активізувати процес навчання; – уміння вдосконалювати форми навчання; – уміння прискорювати темп навчальних занять; – уміння розвивати навички навчальної праці; – уміння використовувати наочність та аудіовізуальні засоби навчання; – уміння застосовувати комп'ютер; – уміння створювати проблемні ситуації; – уміння використовувати логіко-пізнавальні прийоми: аналіз, синтез, узагальнення, індукцію, дедукцію, аналогію, порівняння; – уміння організовувати самостійні роботи реконструктивного та конструктивного характеру; – уміння творчо підходити до праці; – уміння вивчити особистість учня і колективу з метою, визначення реальних навчальних можливостей; – уміння здійснювати планування та конкретизувати завдання освіти, виховання та розвитку учнів; – уміння конкретизувати завдання навчання та виховання з визначенням у змісті уроку головного, найстійкішого; – уміння обрати найвдалішу структуру уроку; – уміння обрати найраціональніші методи та засоби навчання відповідно до змісту навчального предмету, особливостей класу; – уміння здійснювати диференційний та індивідуальний підхід до учнів, який передбачає оптимальне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання; – уміння створювати сприятливі навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні та естетичні умови для навчання; – уміння аналізувати результати навчально-виховного процесу і затрат часу учнями та вчителями для досягнення оптимальних навчально-виховних результатів
компетентність у виявленні власних потенційних можливостей і приведенні їх у відповідальність до вимог часу	– уміння оцінити особистісні якості; – особистісно-усвідомлена потреба в необхідності свого професійного розвитку;	– уміння оцінити широту свого кругозору та наукової ерудиції; – уміння оцінити рівень власного розвитку загальної культури, духовного багатства й емоційної стійкості; – уміння оцінити рівень володіння педагогічними здібностями (дидактичними, організаторськими, комунікативними, перцептивними, сугестивними, науково-пізнавальними); – уміння оцінити власну поведінку у складних педагогічних ситуаціях; – уміння оцінити свою принциповість; – уміння оцінити свою витривалість і працездатність; – уміння визначити рівень розвитку техніки та логіки мовлення; – уміння оцінювати свою педагогічну працю на основі оцінювання досягнень своїх учнів; – сформованість самосвідомості; – уміння займатися самовихованням;

Складові соціально-культурної компетентності	Критерії	Показники
		– уміння здійснювати самоосвіту; – уміння займатися саморозвитком; – уміння самоактуалізуватися у професійній діяльності;
компетентність у вихованні учнів	– уміння виховувати учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; – уміння виховувати учнів з урахуванням суспільного укладу, умов соціального життя; – уміння у вихованні учнів враховувати впливовість на них найближчого оточення (сім'ї); – уміння у вихованні учнів враховувати різні додаткові фактори;	– уміння враховувати біологічні та психологічні особливості: темперамент, емоційний склад, волю, якість пам'яті, мислення, задатки, нахили, здібності; – уміння враховувати вікові особливості учнів; – уміння враховувати направленість дій, моральне обличчя, світогляд, інтереси учнів; – уміння враховувати запас знань, рівень культури, загальний розвиток, освіту учнів; – уміння враховувати національні особливості учнів; – уміння враховувати віросповідання учнів; – уміння враховувати політичні погляди учнів; – уміння враховувати економічні умови життя учнів; – уміння враховувати вплив світогляду, інтересів, культурних запитів членів сім'ї на дитину; – уміння враховувати вплив життєвої позиції батьків на дитину; – уміння враховувати позитивні та негативні впливи друзів; – уміння враховувати вплив телебачення, театру, комп'ютера, літератури

Зазначені орієнтири можуть бути покладені в основу виокремлення чотирьох рівнів сформованості соціокультурної компетентності в управлінців навчальних закладів. Умовно виділені чотири рівня надаватимуться якісні характеристики.

Високий – творчий рівень. Управлінці навчальних закладів досконало володіють усіма складовими соціокультурної компетентності.

Достатній – репродуктивно-творчий рівень. Учителі володіють необхідними складовими соціокультурної компетентності. Вони в більшості ситуацій добре виявляють знання, вміння соціокультурної компетентності, хоча відчують певні труднощі у взаємопрогнозуванні наслідків їх спільної діяльності з суб'єктами взаємодії.

Середній – репродуктивний рівень. Управлінці навчальних закладів частково володіють складовими соціокультурної компетентності. Вони здебільшого діють за аналогією, шаблоном, копіюють звичний спосіб прояву складових соціокультурної компетентності, відчують дефіцит у прогнозуванні реакції з боку учнів, підлеглих, нерішучість, труднощі в означенні діяльності.

Низький – інтуїтивний рівень. В управлінців навчальних закладів складові соціокультурної компетентності сформовані недостатньо. У них виявляються лише деякі вміння, частіше базуються на життєвому досвіді. Вони часто діють інтуїтивно. Пошук шляхів розв'язання тієї чи іншої ситуації здебільшого здійснюється методом випробувань і помилок, їм бракує самостійності у прийнятті рішення.

Спостерігаючи за діяльністю управлінців навчальних закладів у реальному педагогічному процесі виявляється, що в них неоднаково проявляються, з огляду на параметри інтенсивності та систематичності, всі складові соціокультурної компетентності.

Оцінку інтенсивності та систематичності кожної ознаки вияву складових соціокультурної компетентності доцільно відслідковувати за допомогою такої шкали:

бал "5" віддзеркалює ситуацію, коли ознака виявляється дуже яскраво, постійно;

бал "4" – ознака виявляється достатньо в більшості ситуацій;

бал "3" – ознака виявляється з помітним дефіцитом;

бал "2" – ознака виявляється слабо, випадково; частіше не виявляється, ніж виявляється.

Якісний і кількісний аналіз виявлення рівня сформованості соціокультурної компетентності в управлінців

навчальних закладів дасть підстави спрямувати навчальний процес з урахуванням реального рівня сформованості соціокультурної компетентності кожного майбутнього управлінця навчальним закладом.

Висновки. Отже, розроблена критеріально-ціннісна система оцінювання соціокультурної компетентності управлінця навчальним закладом включає психолого-педагогічну компетентність (наявність необхідних психолого-педагогічних знань про загальні закономірності навчання, виховання та розвитку; уміння визнавати особистість учня як найвищу цінність; уміння творчо самовиражатися); дидактична компетентність (уміння створювати навчальний матеріал; уміння організовувати урок; уміння ефективно використовувати навчальний час; уміння пояснювати новий матеріал; уміння організовувати зворотній зв'язок; уміння застосовувати різні форми опитування; уміння проводити нестандартні уроки); компетентність у педагогічному спілкуванні (уміння сприймати та оцінювати один одного у процесі педагогічного спілкування; уміння обмінюватися інформацією між суб'єктами педагогічного спілкування; уміння взаємодіяти в сумісній діяльності; уміння взаємооцінювати соціально-педагогічні відносини у сумісній діяльності; уміння усвідомлювати позитивне та негативне, справедливе та несправедливе в педагогічному спілкуванні; уміння виховувати особистісну гідність; уміння усвідомлювати прекрасне та потворне в педагогічному спілкуванні; уміння створювати прекрасне у сумісній діяльності;), культурна компетентність (залученість до духовної культури; розуміння єдності людства, загальнолюдських цінностей; наявність загальної та наукової ерудиції); соціальна компетентність (уміння проявляти релігійну віротерпимість; уміння виявляти політичну культуру; уміння виявляти екологічну культуру; уміння виявляти правову культуру; уміння проявляти національну самосвідомість; уміння приймати соціально-значущі рішення); методична компетентність (уміння застосовувати методи педагогічного впливу; уміння застосовувати методи контролю; уміння застосовувати методи за джерелом знань; уміння застосовувати методи за характером пізнавальної діяльності; уміння застосовувати методи за дидактичною метою; уміння структурувати навчальний матеріал; уміння інтенсифікувати навчання; уміння застосовувати способи оптимізації процесу навчання;), компетентність у виявленні власних потенційних можливостей і приведенні їх у від-

повідальність до вимог часу (уміння оцінити особистісні якості; особистісно-усвідомлена потреба в необхідності свого професійного розвитку), компетентність у вихованні учнів (уміння виховувати учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; уміння виховувати учнів з урахуванням суспільного укладу, умов соціального життя; уміння у вихованні учнів враховувати впливовість на них найближчого оточення (сім'ї); уміння у вихованні учнів враховувати різні додаткові фактори).

Перспективні напрями дослідження. До перспективних напрямів дослідження зазначеної проблеми можна віднести: історико-порівняльний аналіз вимог до соціокультурної компетентності управлінців різних сфер діяльності; здійснення порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжного досвіду щодо формування зазначеної компетентності в умовах неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред газ "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.
2. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования / О. Долженко // Alma mater: Вестник высшей школы. – М., 2000. – № 10. – С. 24-52.
3. Долженко О. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования / О. Долженко // Alma mater: Вестник высшей школы. – М., 1996. – № 1. – С. 21-27.
4. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії. – 1977. – 776 с.
5. Захирянова И. Социокультурная компетентность как педагогическая проблема // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. У 2-х част. – Ч.2./ Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ –Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с.
6. Іова В. Ю., Лютіна Т. І. Формування громадської культури особистості: Навч. метод. посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2002. – 172 с.

7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
8. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К.: Вища школа., 2002. – 215 с.
9. Пидкасистый П. И., Порнов М. Л. Искусство преподавания. Второе издание. Первая книга учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
10. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. Пособие для преподавателей / Отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.

References

1. Vashchenko H. Vychovnyy ideal. – Poltava: Red haz "Poltavskyy visnyk", 1994. – 191 s.
2. Dolzhenko O. Sotsyokulturnye predposylky stanovleniya novoy paradyhmy vyssheho obrazovaniya / O. Dolzhenko // Alma mater: Vestnyk vysshey shkoly. – M., 2000. – № 10. – S. 24-52.
3. Dolzhenko O. Sotsyokulturnye problemy stanovleniya y razvytiya vyssheho obrazovaniya / O. Dolzhenko // Alma mater: Vestnyk vysshey shkoly. – M., 1996. – № 1. – S. 21-27.
4. Slovyk inshomovnykh slov / Za red. O. S. Melnychuka. – K.: Holovna redaktsiya Ukrayinskoyi Radyanskoyi Entsyklopediyi. – 1977. – 776 s.
5. Zakhryanova Y. Sotsyokulturnaya kompetentnost kak pedahohyetskaya problema // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. U 2-kh chast. – CH-2./ Redkol.: I. A. Zyzyn (holova) ta in. – Kyiv –Vinnytsya: DOV Vinnytsya, 2002. – 531 s.
6. Iova V. YU., Lyurina T. I. Formuvannya hromadskoyi kultury osobystosti: Navch. metod. posibnyk. – Kamyanets'-Podilsky: Abetka, 2002. – 172 s.
7. Petrovskaya L. A. Kompetentnost v obshcheniy. Sotsyalno-psychologicheskyy trenynh. – M.: Yzd-vo MHU, 1989. – 216 s.
8. Shcherban P. M. Prykladna pedahohika: Navch.-metod. posib. – K.: Vyshcha shkola., 2002. – 215 s.
9. Pydkasystyy P. Y., Pornov M. L. Yskusstvo prepodavaniya. Vtoroe yzdanie. Pervaya knyha uchytelya. – M.: Pedahohyetskoe obshchestvo Rossyy, 1999. – 212 s.
10. Skok H. B. Kak proanalizyrovat sobstvennyuyu pedahohyetskuyu deyatelnost: Ucheb. Posobyey dlya prepodavateley / Otv. red. YU. A. Kudryavtsev. – M.: Pedahohyetskoe obshchestvo Rossyy, 2000. – 102 s.

Надійшла до редакції 10.06.15

A. Moskalenko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

CRITERION-VALUE SYSTEM OF ASSESSMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF A MANAGER OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article describes the approaches of the scientists on the formation of competence in terms of the institution, disclosed the main components of the socio-cultural competence: psychological and pedagogical competence, didactic competence, competence in pedagogical communication, cultural competence, social competence, methodological competence, competence in identifying their own potential and bringing them the responsibility of the requirements of the time, expertise in the education of pupils (students); suggested criterion-value system of evaluation of socio-cultural competence manager institution, criteria and indicators which form the basis of allocation of the four levels (high, sufficient, medium, low) in the formation of socio-cultural competence of managers navchalnyh institutions. Conditional highlighting four levels provided qualitative characteristics. suggested criterion-value system of evaluation of socio-cultural competence manager institution, criteria and indicators which form the basis of allocation of the four levels (high, sufficient, medium, low) in the formation of socio-cultural competence of managers navchalnyh institutions. Conditional highlighting four levels provided qualitative characteristics.

Keywords: competence, socio-cultural competence, a manager of the educational institution, Criterion-value system of assessment.

A. Москаленко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

КРИТЕРИАЛЬНО ЦЕННОСТНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЕНЦА УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

В статье рассмотрены подходы ученых по формированию компетентности в условиях учебного заведения, раскрыты основные составляющие социокультурной компетентности, предложено критериально-ценностную систему оценивания социокультурной компетентности управленца учебным заведением.

Ключевые слова: компетентность, социокультурная компетентность, управленец учебным заведением, оценки, критериально-ценностная система оценивания.

Відомості про автора

Москаленко Алла Миколаївна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, заступник декана факультету психології з навчальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 553 98 14

Москаленко Алла Николаевна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, заместитель декана факультета психологии по учебной работе Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 553 98 14

Moskalenko Alla Mykolayivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair, Deputy Dean of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 553 98 14

УДК: 378.14 (208) (477)

О. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ**ПРОБЛЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЕКОЛОГО – ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У запропонованій статті розглядаються екологічні та економічні інтереси суспільства як єдність і протилежність. Протилежності між економічними потребами суспільства та можливостями навколишнього середовища можуть бути вирішені завдяки гуманному ставленню до природи і її багатств шляхом раціонального їх використання. Тому в навчально-виховному процесі необхідно показати важливість концептуального і морально-етичного значення еколого-економічної освіти в системі культурних цінностей людства.

Ключові слова: сталий розвиток, екологічна освіта, екологічна економіка, екологічна рівновага, ноосферний світогляд.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі і новими ідеями, що пов'язані із входженням України до європейського та світового освітнього простору. Усвідомлення людиною проблеми вичерпності ресурсів, можливості деградації та руйнування біосфери у другій половині XX та на початку XXI століття поставили перед економічними та інженерними науками завдання: обмежити шкідливий вплив на природу та екологізувати економіку.

Зважаючи на те, що масштаби екологічного лиха фактично набрали вже планетарного виміру, висувають спільні для всього людства проблеми і спонукають усі держави та науки до об'єднання зусиль у формуванні ноосфери. Аналізуючи пріоритетні напрямки державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору, слід зробити акцент на проблемах постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження інновацій та інформаційних технологій.

Актуальність еколого-економічної освіти визначається характером природокористування і господарської діяльності людини, яка призводить до поглиблення суперечностей між функціонуванням екологічної і економічної систем. Необхідно визнати, що економічний прогрес історично досягався за рахунок екологічного регресу, але надалі таке положення ставить під загрозу саме існування людства, його цивілізації і культури, що обумовлює наявність проблеми взаємозв'язаного вирішення екологічних і економічних завдань, у тому числі шляхом інтеграції екологічної і економічної освіти молоді. Сьогодні стає очевидною необхідність інтеграції екологічної і економічної освіти: відбувається радикальна зміна ціннісних систем, культурних норм і ідеалів підрастаючого покоління; соціалізація сучасної молоді здійснюється не тільки в умовах екологічної кризи, але і на фоні низького достатку, що відображається на системі цінностей; екологічні і економічні проблеми не розглядаються у взаємозв'язку, а протиставляються. Таким чином, актуальність проблеми обумовлюється суперечністю між впливаючим на людину сучасним соціально-економічним середовищем і рівнем сформованості у молоді ціннісних орієнтацій, заснованих на розумінні нерозривного зв'язку між господарсько-економічною діяльністю людини і її наслідками для біосфери.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Актуальність проблеми на науково-теоретичному рівні полягає в тому, що, не дивлячись на те, що в наукових працях є важливі положення і висновки з проблеми взаємозв'язаного розгляду екологічної і економічної освіти (А. Аменд, С. Кінчик, В. Мазурок, Б. Небел, Е. Пестель, О. Плахотнік, А. Печей, Г. Пустовіт, Ю. Туниця, О. Шпак та ін.), на сучасному етапі розвитку науки і суспільства необхідні додаткові дослідження основ інтеграції еко-

логічного і економічного знання з метою формування екологічної культури особистості.

Термін "сталий розвиток" був введений в широкий обіг Міжнародною комісією з навколишнього середовища і розвитку в 1987 році. Ідеї та принципи, концепція і стратегія сталого розвитку викладені у рішеннях конференції ООН з охорони навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.). На цій конференції глави держав схвалили план дій щодо сталого розвитку, що отримав назву "Порядок денний на XXI століття". Питанням реалізації цієї програми була присвячена Спеціальна сесія Генеральної асамблеї ООН (23-27 червня 1997). Свої програми переходу до сталого розвитку мають багато країн світу.

У 2002 р. в Йоганнесбурзі пройшла конференція ООН з проблем сталого розвитку – Саміт Землі. На конференції були присутні 109 світових лідерів, серед них глави урядів Великобританії, Росії, президенти Франції, України.

За підсумками саміту прийнято підсумковий документ – план дій, спрямованих на досягнення сталого розвитку людства, в якому говориться про необхідність скоротити розрив між багатими і бідними країнами і докласти більше зусиль для охорони навколишнього середовища. Таким чином, термін сталий розвиток має високий статус, і визнаний на найвищому рівні. Цей термін служить для позначення майбутнього бажаного стану суспільства.

Поняття сталого розвитку узгоджує в собі інтереси двох фундаментальних наук – екології і економіки. У матеріалах конференції Ріо-92 наголошується на те, що економічний розвиток, соціальний розвиток і охорона навколишнього середовища є взаємозалежними і взаємодоповнюваними компонентами сталого розвитку [6, с.12].

Виятково важливого значення для впровадження ідей сталого розвитку набула еколого-економічна освіта особистості. Тому до числа основних тем освіти в інтересах забезпечення сталості належать: а) неперервність освіти протягом усього життя; б) міждисциплінарна освіта та партнерство; в) полікультурна освіта. [6, с.47]. Слід зазначити, що саме освіта сприяє підвищенню рівня добробуту людей і є одним із вирішальних чинників створення умов для того, щоб люди могли стати відповідальними членами суспільства.

Визначення екологічного мислення, запропоноване М.Ф. Реймерсом у словнику-довіднику "Охорона природи і навколишнього середовища" [8, с.294], указує на пріоритети у вивченні екологічних проблем, що існують сьогодні у світі. А також дає підстави для аналізу взаємодії суспільства та природи і прогнозування наслідків впливу людини на навколишнє середовище. Однією із найважливіших рис екологічного мислення М.Ф. Реймерс вважає комплексний багатобічний підхід з вичленюванням, аналізом і наступним синтезом багатьох прямих і зворотних зв'язків об'єктивного світу.

Із визначення, поданого М.Ф.Реймерсом, слідує, що при формуванні екологічного мислення в процесі навчання ми не можемо орієнтуватися на вузькопрофільне вивчення і пізнання фрагментів лише однієї з підсистем, будь то виробництво, суспільство, природне середовище, чи держава. студенти, з одного боку, повинні оволодіти вміннями встановлювати безпечні відносини у кожній із них, з іншого боку – вони повинні бути озброєні моделями, які дозволяють впевнено взаємодіяти із зазначеними підсистемами в інтересах поставлених ними цілей.

Таким чином, екологічне мислення, на наш погляд, являє собою складну категорію, яку не можна розглядати ізольовано. Воно тісно пов'язане з іншими предметними видами мислення (біологічним, хімічним, географічним, економічним і ін.).

З огляду на вищезазначене, слід підкреслити, що екологічна освіта повинна враховувати результати досліджень у сфері філософії, медицини, наук про Землю, суспільних наук, техніки й економіки. "Надгалузовий характер знання про середовище вимагає його систематизації й інтеграції, що... потребує величезних знань і компетентності. Тут варто підкреслити, що введення в навчальні програми матеріалів, що стосуються природного середовища, але які не враховують міжпредметних зв'язків веде до запам'ятовування студентами не зв'язаних між собою відомостей і не може сформувати мислення екологічними категоріями, тобто багатобічного, цілісного й орієнтованого на перспективу розуміння всіх наслідків для навколишнього середовища і господарства, дій людей, котрі призводять до екологічної кризи" [7, с.78].

Мета і завдання дослідження. У контексті запропонованої статті є потреба акцентувати увагу на взаємозв'язку і взаємозалежності екології і економіки та їх ролі у формуванні екологічної культури студентської молоді.

У зв'язку з цим актуальною стає проблема теоретико-методологічної розробки еколого-економічної освіти в сучасній школі. Молодь необтяжена минулими стереотипами, тому в даний час є унікальний шанс побудувати освітній процес у вищій школі так, щоб зорієнтувати студентів на еколого-економічні цінності в майбутній професійній діяльності. Науково-теоретична актуальність проблеми визначається суперечністю між наявними дослідженнями з проблеми інтеграції екологічної і економічної освіти, в яких еколого-економічна освіта як специфічний вид освіти розглядається імпліцитно, і зростаючою потребою людини, суспільства і держави в розробці методології, теорії і практики еколого-економічної освіти молоді як самостійного предмету дослідження.

Крім того, вивчення проблеми обумовлено практичною неопрацьованістю і відсутністю методичного забезпечення еколого-економічної освіти системи як середньої загальної освіти, так і вищої не повною мірою сприяє підготовці молоді до життя, хоча володіє величезним потенціалом у цьому напрямі завдяки доступності, широті охоплення і професійної спрямованості.

Виклад основних матеріалів. Зміст екологічної освіти протягом останніх двох десятиліть зазнав значних змін. Він наповнився проблемами сталого розвитку локального, природного, культурного та соціального довкілля, глобальними питаннями і дослідженнями в галузі консервації природи, урбанізації, збереження біорозмаїття тощо.

Слід зауважити, що економічна освіта довгий час розвивалася в рамках таких навчальних дисциплін як географія, історія, суспільствознавство, основи держави і права, а зміни, що торкнулися всієї системи економічних відносин у країні, привели до зміни цілей і змісту економічної освіти в рамках вищезгаданих навчальних предметів, та появи таких принципово нових для української освіти навчальних дисциплін, що вивчаються у вищій школі, як основи економіки, технологія і підприємництва, основи менеджменту. Інтеграція екологічних і економічних знань проявилася спочатку у зміні змісту шкільних курсів економічної і соціальної географії, введенні в них у якості рівноправного – екологічного компонента, а також появи нового навчального предмету "Основи природокористування".

Такий підхід ґрунтується на традиціях зарубіжних освітніх систем, у першу чергу американської й англійської. Спостерігаються дуже високий рівень екологічної свідомості західноєвропейських суспільств та високий відсоток залучення громадськості до розв'язання еколого-економічних проблем. Цьому сприяло:

- перетворення екології з суто біологічної науки, у науковий напрям, що розглядає, за визначенням Н.Ф.Реймерса "деяку значущу для центрального члена аналізу (суб'єкта, живого об'єкта) сукупність природних і певною мірою соціальних (для людини) явищ і предметів з точки зору інтересів цього центрального чи суб'єкта живого об'єкта." [8, с. 592-553];

- поява окремої галузі наукового знання – соціальної екології;

- виділення нового наукового напрямку – інвайронментології – науки про навколишнє середовище, що вивчає, за визначенням Б. Небела "екологічні принципи щодо людського суспільства". [3, с. 15]

Зазначені обставини послужили науковою основою для інтеграції екологічної й економічної освіти. Економічна освіта здійснюється на основі тих же принципів неперервності та системності, що є основними для екологічної освіти. У структуру економічних знань закладаються і знання про економічні і правові механізми взаємодії суспільства і природи, про можливі шляхи оптимізації цих відносин.

Зміст економічної освіти безпосередньо пов'язаний із змістом екологічної освіти за рахунок того, що вони розкладають дві сторони процесу взаємин суспільства і природи, економічні знання про процес виробництва припускають застосування їх при вивченні ступеня впливу цього процесу на екологічну обстановку.

Інтеграція екологічної й економічної освіти здійснюється на рівні постановки їхніх цілей і задач, змісту і принципів, що визначають основи її конструювання.

Функціонування і розвиток системи "природа – суспільство" виявляється за трьома головними ознаками: 1) вплив природи на суспільство (людина при цьому розглядається як частина природи); 2) вплив суспільства на природу, тобто антропогенно-технічне навантаження на природу; 3) зворотна реакція природи на вплив суспільства, яка полягає у зміні (як правило в гірший бік) умов існування людей.

Класична методологічна схема спрямована на з'ясування відносин типу "вид – середовище" або ж "господар – середовище". У масштабах нашої планети в решті-решт необхідно розглядати всеохоплюючу суму таких відносин для всіх без винятку видів, популяцій і середовища, з врахуванням взаємних впливів і наступних змін. Квінтесенцією такої "глобальної екології", як нам здається, є екологічний аналіз відносин природи –

населення – господарство котрі складають три узагальнені компоненти географічної оболонки Землі. [6, с. 6]

Відмітимо, що база для засвоєння економічних знань закладається ще в курсах загальноосвітніх дисциплін, зокрема природничого циклу. Студентам відомо, що внаслідок виробничої діяльності людей, інтенсивного використання природних ресурсів виникає напружена екологічна ситуація. Так, учні починають оперувати економічними поняттями (сировина, процес виробництва, технологія, ресурси, витрати і т.д.) вже при вивченні виробництв в курсі хімії, сировинних, енергетичних, трудових ресурсів, промислових комплексів в курсі географії, законів природи в курсах фізики і біології. Але поки що економічні поняття розглядаються ними через призму екології.

На думку В.Оконя, оперування поняттями допомагає осмисленню оточуючого нас світу шляхом установлення зв'язку між новим досвідом і наявними знаннями. За допомогою понять людина легше орієнтується в складному світі, більш того, позначаючи поняття словами й обмінюючись ними за допомогою мови, вона може здійснювати діяльність у сфері абстрактного так само, як і в сфері предметного. Поняття зв'язуються одне з одним у мові, допомагаючи формулювати правила і закони; останні ж дозволяють давати пояснення і пророкувати майбутнє. [4, с.155]

Що стосується понять еколого-економічного змісту, то слід зазначити, що сам термін "еколого-економічне поняття" носить умовний характер, тому що економічна екологія або екологічна економіка як галузь наукового знання перебуває в стадії формування. Разом з тим, на сьогоднішній день існує кілька наукових напрямків в екології, таких як соціальна екологія, екологія людини, промислова і сільськогосподарська екологія, а також розділ конкретної економіки – економіка природокористування та інші. Об'єктом дослідження цих наукових напрямків є компоненти системи "суспільство – природа". Одним із напрямків дослідження цих комплексних дисциплін є вивчення господарського механізму впливу людини і матеріальних продуктів його діяльності на навколишнє середовище й економічні наслідки впливу середовища, у тому числі, зміненого людиною, на людину і систему його економічних відносин. Ці дослідження здійснюються з метою оптимізації взаємин у системі "суспільство-природа".

Як зауважують Є.А. Березін і А.Г. Беліченко, екологізація економічної освіти повинна базуватися на трьох складових: власне економічній, соціальній і екологічній. [1, с.71] Зупиняючись на двох останніх, слід підкреслити, що соціальна складова економічної освіти повинна орієнтувати особистість не стільки на задоволення власних потреб, скільки на забезпечення збереження оточуючого середовища; зміст екологічної складової полягає в усвідомленні майбутнім спеціалістом необхідності стабільності у відносинах між людиною і природою у процесі виробництва. В цьому контексті, відмітимо, що економічна освіта набуває гуманістичних аспектів.

Екологія і економіка тісно пов'язані між собою, оскільки вони вивчають дві сторони формування ноосфери. Результати екологічних досліджень прямо і опосередковано впливають на розвиток економіки. Так, наприклад, залежність розвитку рослин і тварин від їхніх взаємовідносин і відносин з навколишнім середовищем давно використовуються у рослинництві і тваринництві (у селекції) і сприяють підвищенню ефективності сільськогосподарства, за рахунок чого здійснюється економічний розвиток суспільства.

У рамках здійснення екологічної освіти не існує поділу змісту навчальних предметів на компоненти, що складають зміст перерахованих вище наукових напрямків в екології. Проте, у процесі розгляду екологічних проблем студенти оперують поняттями, що утворюють понятійний каркас цих комплексних наукових дисциплін.

Так, основні екологічні поняття, такі як середовище, природні ресурси, антропогенний фактор можуть формуватися в комплексі зі складовими їхніми економічними елементами. Наприклад, поняття "середовище" припускає розуміння студентами значення природних умов як основи життя і господарської діяльності людини, неминучості їхньої зміни в процесі цієї діяльності. Поняття "природні ресурси" припускає умінь студентів давати господарську оцінку цим ресурсам, з'ясовувати ресурсозабезпеченість, установлювати взаємозв'язок між ефективністю виробництва й характером природокористування системою економічної освіти все більше відмічаються тенденції до її гуманізації шляхом екологізації економічних знань. [1,7,9].

Такі компоненти технологічного процесу, як сировина, енергія, відходи, продукт відомі студентам з курсів географії, хімії, фізики. Про вплив на людину того чи іншого виробництва вони дізнаються ще з курсів біології, екології, охорони праці. Отже, починаючи вивчення технологічного процесу, студенти вже володіють знаннями про: запаси необхідної сировини, проблеми видобування, доцільність її використання у даному виробництві, її транспортування, а також екологічний бік цих проблем; енергомісткість відповідного технологічного процесу, основні джерела енергії, тягіння виробництва до джерел енергії, вплив енергопідприємств (АЕС, ГРЕС, ТЕС) на оточуюче середовище; шкідливість виробництва для здоров'я людей, його трудомісткість, наукомісткість; – вплив самого технологічного процесу на оточуюче середовище; особливості використання води і повітря в процесі виробництва; – особливості використання, транспортування та утилізації продукту виробництва; небезпечність відходів виробництва, можливості їх вторинного використання та переробки, засоби очищення шкідливих стоків і викидів у атмосферу, шляхи запобігання забрудненню довкілля.

Така діяльність здійснюється переважно інженерними методами. Тут ми бачимо поєднання трьох сфер наукового знання: екології, економіки і технології. У зв'язку з цим поширюються межі застосування екологічних знань в економіці, поглиблюючи тим самим інтеграцію екологічної і економічної освіти.

Комплексність, системність, територіальність, превентивність, моніторинг складають основні методичні прийоми економічної та інженерної екології. У цьому значимість її практичної участі в оцінці стану довкілля. Інженерна екологія вже тепер має солідну нормативно-регламентаційну базу. Покомпонентні та інтегральні критерії та показники оцінки стану інженерно-природних комплексів охоплюють широкий спектр можливих змін природних компонентів під впливом виробничої діяльності суспільства. Специфічними методами екологічної економіки є обов'язковість вивчення динаміки змін природно-технічних систем під впливом людини на трьох рівнях: на період досліджень під проектування, на час планового прогнозу соціально-господарського розвитку регіону, на час прогнозу руйнування системи. Часто у процесі прикладних досліджень отримується мінімум необхідної інформації для обґрунтування запланованих робіт. Ця інформація часто має інженерно-геологічний, гідрогеологічний, гідрологічний, рідше кліматичний та

ґрунтовий характер. Біотичний же та соціально-економічний компоненти соціоекосистеми при цьому не враховуються. Такий фрагментарний підхід, що ігнорує взаємозв'язок всіх компонентів соціоекосистеми, вже не задовольняє практичні потреби проектно-екологічної експертизи. Тому професійна підготовка фахівців повинна враховувати сучасні інтегративні процеси в освіті. За орієнтир береться модель "інноваційної людини", випробуваної у світі. Тобто особа такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентоспроможною в умовах сьогоднішнього та спроможна донести необхідну інформацію до пересічного громадянина з метою підвищення освітнього рівня у галузі збереження довкілля.

Висновки. Завдяки неперервності еколого-економічної освіти, міжпредметним зв'язкам, гуманістичній спрямованості у здійсненні еколого-економічної освіти, повинна відбуватись комплексна, повноцінна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах. Вивчаючи екологічні проблеми у вищій школі слід максимально враховувати комплексну і системну організацію географічної оболонки Землі. Показати важливість світоглядного і морально-етичного значення екологічної освіти в системі культурних цінностей людства. Екологічна освіта студентів потребує комплексного підходу, адже це – багатогранний процес, який вимагає не лише формування наукової системи знань, але й виховання гуманістичного світосприйняття особистості та формування вольового характеру, без якого не можлива реалізація знань у практичній діяльності.

Розвиток наук про природу і людину в нашому столітті, інтеграція наукових знань суттєво збагатили зміст принципу природодозцільності виховання. Ефективність процесу розвитку екологічної освіти в Україні значною мірою залежить від науково-методичної підготовки майбутніх фахівців, від ступеню і характеру прояву у них таких особистісних якостей як інтерес до предмету майбутньої спеціальності, самостійність в оволодінні професійною освітою, схильність до інновацій у професійно-педагогічній сфері.

Розвитку теорії і практики екологічної освіти в Україні, досягненню її мети, на нашу думку, сприятиме: подальша розробка загальних теоретичних і методичних основ екологічної освіти; формування змісту екологічної освіти; врахування принципів екологічного навчання: безперервності, систематичності, міжпредметності, інтеграції і диференціації екологічних знань; активне впровадження інноваційних технологій навчання з застосуванням комп'ютерної техніки; значне посилення впливу етнічних і культурних світових та українських особливостей і традицій та впровадження екологічних знань (народних знань про природу) у практику роботи вузів та середніх шкіл; забезпечення навчально-виховного процесу підручниками, посібниками, які від-

повідають світовим стандартам з новим екологічним змістом; сприяння місцевому, національному і міжнародному співробітництву в галузі екологічної освіти; підвищення престижу екологічної освіти завдяки належному фінансуванню її програм [7, с.254-256].

Зважаючи на те, що екологічні кризи в світі і в Україні є наслідком антропогенної діяльності й на те, що за В.Вернадським людський розум і керована ним праця стали наймогутнішою геологічною силою, визначальними у забезпеченні порядку людства є перебудова світогляду, усвідомлення необхідності бережливого ставлення до довкілля під іменем Природа.

Список використаних джерел

1. Березин Е.А., Беличенко А.Г. Необходимость, сущность и основные положения экологизации экономического образования в техническом вузе / Экологическое образование и воспитание в технических вузах/ Сб. науч.-метод. трудов. – К.: УМК ВО, 1991. – 280 с.
2. Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика исторического процесса). Курс лекций. – М., 1996.
3. Небел Б. Наука об окружающей среде. Как устроен мир. / в 2-х т. – М.: Мир, 1993.
4. Организация экологического образования в школе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1990. – 214с.
5. Пестель Э. За пределами роста. Опубликовано на сайте: <http://www.vpn.int.ru.name=Files&op=view&id=4145>, 1988.
6. Печчеи А. Человеческие качества. – Пер. с англ. – М.: "Прогресс", 1980.
7. Плахотник О.В. Геоэкологична освіта: проблеми та перспективи розвитку: монографія /О.В.Плахотник. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2009.-303 с..
8. Програма дій "Порядок денний на XXI століття". /Пер. з англ.: ВГО "Україна. Порядок денний на XXI століття". – К.: Інтелсфера, 2000.
9. Реймерс Н.Ф. Природопользование. Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990.-640с.
10. Світова економіка: Підручник /А.С. Філіпенко, О.І. Рогач, О.І. Шнирков та ін. – К.: Либідь, 2009. – 582с..

Refereces

1. Berezin E.A., Belichenko A.G. Neobhodimost, suschnost y osnovnyie polozheniya ekologizatsii ekonomicheskogo obrazovaniya v tehnichestkom vuze./ Ekologicheskoe obrazovanie i vospitanie v tehnichestkih vuzah/ Sb. nauch.-metod. trudov. -K.: UMK VO, 1991.- 280 s.
2. Nazaretyan A. P. Agressiya, moral i krizisy v razvitii mirovoy kulturyi (Sinergetik aistoricheskogo protsesssa). Kurslektsiy. M., 1996.
3. Nebel B. Nauka ob okruzhayushey srede. Kak ustroen mir. /v 2-h t. – M.: Mir, 1993.
4. Organizatsiya ekologicheskogo obrazovaniya v shkole /Pod red. I.D. Zvereva, I.T. Suraveginoy. – M., 1990. – 214s.
5. Pestel E. Za predelami rosta. <http://www.vpn.int.ru.name=Files&op=view&id=4145> – M., 1988.
6. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva. – Per. s ang. - M.: "Progress", 1980.
7. Plahotnik O.V. Geoekologichna osvita: problemi ta perspektivi rozvitku: monografiya /O.V.Plahotnik. – K.: Vidavnichno-poligrafichnyi tsentr "Kiyivskiy universitet", 2009.-303 s..
8. Programa diy "Poryadok denniy na XXI stolsttya". /Per. z angl.: VGO "Ukrayina. Poryadok denniy na XXI stolitnya". – K.: Intelsfera, 2000.
9. Reyemers N.F. Prirodopolzovanie. Slovar-spravochnik. – M.: Myisl, 1990.-640s.
10. Svitova ekonomika: Pidruchnik /A.S. Filipenko, O.I. Rogach, O.I. Shnirkov ta in. – K.: Libid, 2009. – 582s.

Надійшла до редакції 28.04.15

O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

CHALLENGES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN ENVIRONMENTAL AND ECONOMIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL

The article deals with ecological and economical interests of society: as community and contrast. Contradictions between economical necessities of society and possibilities of environment might be untied due to humane attitude toward nature. That's why ecologic-economical education is very important value in this process that will assist forming of noosphere world view of modern youth. Ecological and economic education of students requires a complex approach, because it is a multifaceted process that requires not only the forming of scientific system of knowledge, but also education of humanistic perception of the world of personality and forming of volitional character. Without it it's not possible to realize the knowledge in practical activity. The efficiency of the process of the development of ecological and economic education in Ukraine largely depends on the scientific and methodological training of future professionals, the degree and character of such personal qualities as interest in the subject of future profession, independence in learning trade education, propensity to innovation in professionally pedagogical area.

Keywords: sustainable development, environmental education, environmental economics, ecological balance, noosphere outlook, higher education.

О. Плахотник, доктор педагогических наук, профессор
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПРОБЛЕМЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В предложенной статье рассматриваются экологические и экономические интересы общества как единство и противоположность. Противоположности между экономическими потребностями общества и возможностями окружающей среды могут быть решены благодаря гуманному отношению к природе и ее богатствам. Путем рационального их использования. Поэтому в учебно-воспитательном процессе необходимо показать важность мировоззренческого и морально-этического значения эколого-экономического образования в системе культурных ценностей человечества.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование, экологическая экономика, экологическое равновесие, ноосферное мировоззрение.

Відомості про автора

Плахотнік Ольга Василівна – Україна, м. Київ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: (044) 521-13-35, olgaplachotnik@mail.ru

Плахотник Ольга Васильевна – Украина, г. Киев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: (044) 521-13-35, olgaplachotnik@mail.ru

Plachotnik Olha Vasylivna: Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: (044) 521-13-35, olgaplachotnik@mail.ru

УДК 37.035.3:377.35

N. Postoiuk, Ph. D., Lecturer of Pedagogics Chair
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

D.L. SERGIENKO'S PEDAGOGICAL VIEWS AND ACTIVITY (1911–1984)

The article deals with activity and pedagogical views of D.L. Sergienko, scientist, professor of pedagogy of now Taras Shevchenko National University of Kyiv. It has been defined four periods of his activity: creative search, military service, scientific-managing, teaching. There are short descriptions of each period. It has been admitted that D.L. Sergienko's ideas had evolution and developed concerning different periods of his activity. During creative search period of D. L. Sergienko's activity he studied history of development of polytechnic education in work of young naturalists, during scientific-managing period he learned history of development of polytechnic education and labor training and upbringing in rural schools, during teaching period the scientist researched problems of polytechnic education and labor training and upbringing in secondary schools in villages as well as in cities. The scientist's ideas about features of implementation of polytechnic education and labor upbringing in secondary schools, labor education in the family, professional orientation work, organization of work of groups of young naturalists, methodology of forming polytechnic knowledge and skills have been presented. Actuality of his views about polytechnic education and labor upbringing have been revealed, also the expediency of implementation of his ideas into modern pedagogical science has been mentioned.

Keywords: pedagogical views, Taras Shevchenko National University of Kyiv, polytechnic education, labor upbringing.

Nowadays scientific and educational achievements of scientists of the past arouse real people's interest. Their experience can be applied at the present stage of development the Ukrainian society. One of these scientists was D. L. Sergienko – (25.10.1911, Vodoty, Zhytomyr Region – 05.24.1984, Kyiv) – Ukrainian teacher, scholar, public figure, deputy head editor of the magazine "Young Naturalist", head of the editorial section of the Scientific and Methodological Council of Taras Shevchenko State University of Kiev, dean of the preparatory faculty, pro-rector of the teachers' University, member of the Republican bureau of organization "Knowledge" the educational sections, director of the Central research-pedagogical agrobiostation of the USSR Ministry Education, which was renamed in the Republican station of young naturalists in 1952, Professor of Pedagogics Department of Taras Shevchenko Kyiv State University. D. L. Sergienko received valuable awards for his activity: a badge "Excellence in Education of Ukraine", certificates from the Ministry of Education of Ukraine, medals of All-Union Agricultural Exhibition: three small gold medals in 1941, 1955, 1956 and a silver medal in 1958.

In the second half of the twentieth century D. L. Sergienko entered into the history of pedagogics as an expert in polytechnic education and labor upbringing of youth. At that time he was a leading expert in polytechnic education in a secondary school, developed his own methodology of polytechnic education, gave a number of recommendations concerning socially useful work, teaching biology, studied history of polytechnic education of the Soviet period. A large number of researchers in the

field of pedagogy have addressed to D. L. Sergienko's scientific-pedagogical heritage to get valuable information about the history of polytechnic education, labour training and upbringing, organization of work on research areas, the functioning of groups of young naturalists etc.

Information about D. L. Sergienko's life and activity can be found in "Anthology of educational thought in Ukrainian SSR" (1988), in works by V. V. Verbitskyi, L. P. Manoryk, L. A. Semenovska, M. M. Fitsula, S. P. Demyanchuk, N. A. Kalinichenko, G. P. Kovalchuk, S. G. Mazurenko, N. O. Terentyeva. Despite the fact that many sources mention the name D. L. Sergienko, his activity and pedagogical views are not well known and need to be researched for defining their meaning in the science of Pedagogics.

The objective of the article is to highlight D. L. Sergienko's actual pedagogical views and features of his activity as a scientist and public figure, director of the Republican station of young naturalists, professor of pedagogy of now Taras Shevchenko National University of Kyiv. To achieve the objective the following tasks have been done: 1) to consider periods of his activity; 2) to analyze scientist's actual pedagogical views.

D. L. Sergienko's life was full of creative searches, realization of his potential, constant work on himself and significant achievements in Pedagogy. He was a highly educated man, had deep knowledge of bases of sciences and understanding of the importance of education in the development of society. Social and historical factors of D. L. Sergienko's forming as a teacher and scholar were: the impact of family (mother's upbringing in the spirit of love for work, his childhood in the village), socio-economic

conditions of the historical period (early labor, difficult economic position of Ukrainian people after the First World War and the Revolution, socialist transformation by Soviet government), pedagogical activity (training at school in the village Vodotyyi, Kiev Pedagogical Institute), learning of scientific works by A. S. Makarenko, K. D. Ushinskyi, V. A. Sukhomlynskyi, I. P. Pavlov.

One of the main factors that have a significant effect on a man is a role that belongs to the family. Family circle creates values, life goals and ideals of personality, outlook. Some information about D. L. Sergienko's was found in the State Archive of Zhytomyr region and archive of Taras Shevchenko National University of Kyiv. From the archival sources it was known that D. L. Sergienko was born in October 25, 1911 in a poor peasant family in the village Vodotyyi Radomytsky County [2]. There is very little information about his mother and father. Palaheya Nikiforovna Sergienko was from poor peasants. She was born in the village Vodotyyi in 1882 and worked about her house up to 1929, from 1929 to 1934 she was a member of the farm. From 1934 and until her death in 1952 she was dependent on her son. The scientist's parents had only one son – Dmytro Sergienko [1, p.18]. According to archival sources we learned that D. L. Sergienko's mother was an ordinary person, an ordinary peasant and, despite difficult living conditions, she was able to bring up in her son such moral qualities as honesty, integrity, selflessness, willingness to help other people and be their support. D. L. Sergienko spent his childhood on the nature, that had positive impact on the development of his analytical thinking, observation, imagination. He loved learning and working. During this period he manifested interest in the nature of his native land, flora and fauna that contributed to his choice of the future profession of a teacher of Biology and then work in Republican station of young naturalists. D. L. Sergienko began to work when he was eight years old. He shepherd cattle on the pasture. Trying to help his mother, the boy took up any job. Engaged to work in early childhood D. L. Sergienko perceived work as an integral, organic part of life. This fact influences on the choice of profession associated with agriculture and labour training and upbringing. The theme of work, training and education went through all D. L. Sergienko's scientific heritage. In his monograph "Socially useful work of schoolchildren in agriculture" (1960) he said that for every person work is a main condition of correct intellectual and moral development. Person will, persistence, responsibility, creativity, initiative are produced during work. D. L. Sergienko thought that productive socially useful work gives a person great moral satisfaction, generates self-confidence, self-esteem, creates a cheerful mood [5, p. 3].

Systematization and generalization of D. L. Sergienko's scientific pedagogical heritage and research of his activity allowed to identify four periods of his activity: the first – (1927–1941) – creative search: start of teaching in elementary school in the village Chernyakhiv Kagarlytsky district (1929–1930); education at School Department in Kiev Pedagogical Institute (1930–1934); studies at the Faculty of Biology at Kiev Pedagogical Institute named after O. M. Gorky (1936–1938); work on the Central research-pedagogical agrobiostation (as Deputy Director – 1933–1934, and director – 1934–1941); second – (1941–1946) – military service: listener of Higher Military Pedagogical Institute (1941); participant of war actions of Red Army (1941–1942), Chief of Staff of Higher Military Pedagogical Institute (1942–1946); third – scientific-managing (1946–1959) – Director of Central research-pedagogical agrobiostation of the USSR Ministry of Education, which later was renamed into Republican

station of young naturalists; fourth – teaching (1959–1984) – Associate Professor of Scientific-methodical cabinet of Taras Shevchenko State University of Kyiv (1959–1960), Associate Professor of the Pedagogics Department of Taras Shevchenko State University of Kyiv (1960–1973) and later Professor of this university (1973–1984) [4].

The main criterion for defining these periods was leading activity, in which D. L. Sergienko was involved. He was a fully developed person, so leading activity in each period was accompanied by additional: methodical, scientific, organizational, managerial, teaching, public. Taking into account this fact it was possible to distinguish directions of his activity in each of the periods: coordination-organizational (coordination of regional stations for young naturalists, management of school sector in Kyiv, management of Republican station of young naturalists – first as the deputy director and later as the director of the same station); scientific (writing and defense of the thesis "Working groups at school. History. The content and teaching methods in context of the objectives of polytechnic education and practical training of schoolchildren" in 1956, and later doctoral thesis "Leninist principles of polytechnic education and labor training in rural secondary labor polytechnic school of the USSR /1917–1941/ materials for rural schools" in 1971); teaching-methodical (author of text-books and methodical recommendations for teachers and teachers of young naturalists clubs, compiler of educational programs for young naturalists); design-projecting (elaboration of methodology of forming polytechnic knowledge and skills during studying school subjects, research of content, forms, types of socially useful work in rural schools); publishing (deputy main editor of the magazine "Young Naturalist", the head of the editorial section of the Scientific and Methodological Council of the University, compiler of digests "From experience of extra-curricula and after-school work" (1952) and "About issues of polytechnic education in extracurricular and after-school work in biology" (1953), publishing his own works); controlling (check of correspondence of Kiev Agricultural Academy); socio-educational (the duties of dean of the preparatory faculty, pro-rector of University of teachers, member of Central and Republican "Council of All-Union pioneer organization," secretary of city department of Pedagogical Society, member of the Republican Bureau of pedagogical sections of society "Knowledge", propaganda of Plenum decisions on agriculture in regions, conducting mentoring work with rural schools); teaching (primary school teacher, teaching at the Pedagogics Department of Taras Shevchenko State University of Kyiv).

It was noticed that there was evolution of D. L. Sergienko's pedagogical ideas. This evolution touched such scientific problems: the content and functioning of groups of young naturalists, system of polytechnic education and labor upbringing at secondary school, organization of professional orientation work. The study of D. L. Sergienko's pedagogical views revealed evolutionary chain of his ideas concerning the system of polytechnic education in the country, "objectives of polytechnic education in the groups of young naturalists – polytechnic education and labor training in rural schools – polytechnic education and labor training and upbringing in a secondary school." During the first period of his activity D.L.Sergienko put forward ideas concerning scientific-methodical work at the station for young naturalists, he offered teaching biology according to the specifics of polytechnic education. These ideas were developed in the third period and ideas about history of appearing and work of groups of young naturalists, about socially useful work of

schoolchildren in agriculture, about system of polytechnic education and labor upbringing at the village school were added. In the fourth period D. L. Sergiyenko's pedagogical views caused logically complete methodology of forming of polytechnic knowledge and skills not only in rural but also in urban schools, developing system of professional orientation work at school, researches of the history of polytechnism in Ukraine.

Nowadays the most actual D. L. Sergiyenko's pedagogical views are about implementation of polytechnic education and labor upbringing in secondary schools: providing deep knowledge of the bases of sciences, forming schoolchildren's ability to apply theoretical knowledge in practice, organizing interesting, affordable and creative work, keep conscious labor discipline, rational combination of training, physical activity and recreation [3]. D. L. Sergiyenko had worthy ideas about labor education in the family. He stressed on the importance of personal example of parents, respect for other people's work, child's duties about the house. The scientist spoke a lot about professional orientation work that includes identifying of abilities to a certain profession, providing information about the specifics of the various occupations and sectors of the economy, the country's needs in certain specialists, consideration of social, economical, psychological and medical-physiological aspects of professional orientation. Some people can be interested in D. L. Sergiyenko's views concerning functioning of groups of young naturalists. He described peculiarities of organization of creative and constructive activity of young naturalists, system of management of groups of children. This system includes the director of the station, the school director, teachers of young naturalists clubs, who together decide the priority issues and discuss planning of working of groups of young naturalists, develop methodology of conducting classes and different events. D. L. Sergiyenko made a significant contribution to pedagogical science because he developed methodology of forming polytechnic knowledge and skills through a system of polytechnic training (goals, requirements to it, the principles, content, methods, tools) and through providing of polytechnic education process (planning, forms of training, types and structure of lessons, requirements for teachers, extracurricular work). His views concerning the polytechnic education are very actual nowadays. If a country has well organized system of polytechnic training its economy is developed and there is high cost of living. Starting with school children began to know about different branches of economy and master practical knowledge and skills which they can use in real life. So D. L. Sergiyenko's ideas should be implemented in

practice of activity of secondary schools and should be taken into consideration during preparing school teachers.

D. L. Sergiyenko's activity was full of professional achievements. He realized himself as a successful manager, a public figure, university lecturer, scholar, in each direction of his activity he was successful and showed himself as a professional. It has been defined and shortly described periods of his activity: creative search, military service, scientific-managing, teaching. It has been established that there was evolution of his ideas. This evolution had quantitative character and its essence is in gradual widening of the field of research. At the beginning of his activity, D. L. Sergiyenko studied history of development of polytechnic education in work of young naturalists, later he learned history of development of polytechnic education and labor training and upbringing in rural schools, then the scientist researched problems of polytechnic education and labor training and upbringing in secondary schools in villages as well as in cities. The most valuable D. L. Sergiyenko's pedagogical ideas concern features of implementation of polytechnic education and labor upbringing in secondary schools, labor education in the family, professional orientation work, organization of work of groups of young naturalists, methodology of forming polytechnic knowledge and skills.

References

1. Viddil dilovodstva ta arkhivu. Kyivskyy natsionalnyy universytet imeni Tarasa Shevchenka, F. 1246, spr. zv. 1984 – PVS – 76, Serhiyenko Dmytro Lavrovych, ark.1-109.
2. Derzhavnyy arkhiv Zhytomyrskoyi oblasti, F. 1 Volynska dukhovna konsystoriya, op. 77, spr. 1688 Metrychna knyha, ark. 1, 16 zv., 17.
3. Postoyuk N. V. Aktualnye ydey nauchno-pedahohicheskoho nasledyya D. L. Serhiyenko / N. V. Postoyuk // Perspektivy nauky : nauch.-prakt. zhurnal. – Tambov, 2013. – № 1(40). – S. 34–40.
4. Postoyuk N. V. Osnovni etapy naukovy-pedahohichnoyi diyalnosti Serhiyenko D. L. / N. V. Postoyuk // Teoretychni pytannya kultury, osvity ta vykhovannya: zbirnyk naukovykh prats Kyivskoho derzhavnoho lnhvistychnoho universytetu. – 2008. – № 36. – S. 172–176.
5. Serhiyenko D. L. Suspilno korisna robota uchniv u sil'skomu hospodarstvi / D. L. Serhiyenko. – K.: Radyanska shkola, 1960. – 92 s.

Список використаних джерел

1. Відділ діловодства та архіву. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Ф. 1246, spr. zv. 1984 – ПВС – 76, Сергієнко Дмитро Лаврович, арк.1-109.
2. Державний архів Житомирської області, Ф. 1 Волинська духовна консисторія, оп. 77, spr. 1688 Метрична книга, арк. 1, 16 зв., 17.
3. Постойук Н. В. Актуальные идеи научно-педагогического наследия Д. Л. Сергиенко / Н. В. Постойук // Перспективы науки : науч.-практ. журнал. – Тамбов, 2013. – № 1(40). – С. 34–40.
4. Постойук Н. В. Основные этапы научно-педагогической деятельности Сергиенко Д. Л. / Н. В. Постойук // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания: сборник научных работ Киевского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 36. – С. 172–176.
5. Сергиенко Д. Л. Социально полезная работа учеников в сельском хозяйстве / Д. Л. Сергиенко. – К.: Радянська школа, 1960. – 92 с.

Надійшла до редакції 23.06.15

Н. Постойук канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ Д. Л. СЕРГІЄНКА (1911–1984)

У статті розглянуто діяльність та педагогічні погляди Д. Л. Сергієнка, вченого, професора кафедри педагогіки нині Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Розкрито актуальність ідей педагога щодо політехнічної освіти і трудового виховання, зазначено доцільність їх впровадження в сучасну педагогічну науку.

Ключові слова: педагогічні погляди, Д. Л. Сергієнко, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра педагогіки, політехнічна освіта, трудове виховання.

Н. Постойук, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Д. Л. СЕРГИЕНКО (1911–1984)

В статье рассмотрена деятельность и педагогические взгляды Д. Л. Сергиенко, ученого, профессора кафедры педагогики ныне Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Раскрыты актуальность идей педагога относительно политехнического образования и трудового воспитания, отмечено целесообразность их внедрения в современную педагогическую науку.

Ключевые слова: педагогические взгляды, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, кафедра педагогики, политехническое образование, трудовое воспитание.

Відомості про автора

Постоюк Наталія Валентинівна – Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, natapostoyuk@gmail.com

Постоюк Наталья Валентиновна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, асистент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, natapostoyuk@gmail.com

Postoiuk Nataliia Valentyinivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Lecturer of Pedagogics Chair of Psychology Department of Kyiv National University named after Taras Shevchenko

Contact information: +38044 521 35 13, natapostoyuk@gmail.com

УДК 371.1/37.036

Л. Сатановська, канд. пед. наук, доц.,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розкрито аспекти формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. Доведено, що професійна відповідальність майбутніх фахівців полягає в готовності діяти на основі усвідомлення своїх обов'язків перед суспільством, емоційного сприйняття їх та здатності передбачати наслідки своєї поведінки, відповідати за них з урахуванням суспільної оцінки цих наслідків. Обґрунтовано принципи мотивації та проблемності, фактори та педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти: становлення мотивації відповідальної поведінки, професійна спрямованість, педагогічна майстерність викладачів, ефективна практична підготовка. Визначено критерії, показники і рівні професійної відповідальності.

Ключові слова: професійна відповідальність, фактори соціального середовища, педагогічні умови формування професійної відповідальності, рівні мотивації відповідальної поведінки, професійно-відповідальна ситуація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства вагомим значенням набуває підготовка висококваліфікованих менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. Відтак, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції національного виховання та Закону України "Про освіту", було визначено посилені вимоги до професійних і особистісних якостей випускників вищих навчальних закладів, зосереджуючи увагу на їх підготовці (розвитку професійного потенціалу, формуванні високої професійної відповідальності, загальнокультурного рівня випускників) з метою ефективного функціонування та подальшого входження в європейські, світові економічні структури України. Життєво важливими й актуальними сьогодні постають проблеми формування професійної відповідальності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу, забезпечення можливостей їх інтелектуального та духовного збагачення, формування сучасного світогляду, пізнавальної самостійності, морально-етичної культури, національної свідомості. Саме тому необхідним є удосконалення діяльності вищих закладів освіти, осучаснення змісту професійної підготовки, розробка нових освітніх технологій, зорієнтованих на формування якостей особистості, які б сприяли адаптації в умовах господарювання, що постійно змінюються.

Актуальність означених проблем підсилюють також протиріччя між ускладненими вимогами до особистості фахівця і ступенем сформованості його професійної відповідальності, яка забезпечує успішне виконання цих вимог; значенням процесу формування професійно-значущих якостей у системі професійної підготовки майбутнього управління освіти та недостатньою вивченістю педагогічної сутності цього поняття; необхідністю розроблення системи формування професійної відповідальності майбутнього менеджера освіти і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ та концептуальних положень її проектування; об'єктивною потребою участі викладачів у педагогічній підтримці майбутніх фахівців у формуванні професійної відповідальності і не досить розробленою методикою її реалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За останні роки з'явилися дослідження особистості професіонала, в яких розкриваються окремі індивідуально-психологічні особливості, що обумовлено формою поглибленого вивчення однієї або декількох рис особистості, в порівнянні з цілісністю особистості. Більшість наявних методик також спрямовано на діагностику окремих рис або їхніх комплексів. Психолого-педагогічний напрям розглядає закономірності формування і розвитку відповідальності. У наукових дослідженнях психологів К.А. Абульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, Л.І. Анциферової, А.А. Бодальова, Л.І. Божович, А.А. Деркача, А.І. Крупнова, Н.І. Рейнвальд, Д.І. Фельдштейна, І.А. Куренкова, В.Г. Сахарової, В.Є. Купченко виявлено закономірності і механізми процесу особистісного розвитку, що дозволило розкрити відповідальність як центральне особистісне утворення [1; 2; 7].

Соціальний аспект відповідальності майбутніх і вже працюючих фахівців одержав своє теоретичне обґрунтування у працях Л.М. Архангельського, О.Ф. Плахотного, О.Л. Слободського, Н.С. Івашиної, М.М. Губачова, Є.В. Левченка [8].

Психологічний аспект розкритий у працях В.І. Ковальова, О.М. Леонтьєва, К. Муздибаєва, В.М. Мясичева, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе, М.В. Савчина [4; 5; 7].

Проблеми моральної відповідальності досліджували Т.Е. Василевська, Г.Г. Гаєвая, М.А. Станчиць, Ф.Г. Майленова, І.О. Трухін, А.В. Мітькіна. Історико-культурні зміни в структурі відповідальності, її значення у філософських світоглядних концепціях розглянуто в працях Т.Г.Аболіної, Є.К. Бистрицького, Л.Г. Десфонтейнес, В.П. Зінченко, К. Муздибаєва, В.Є. Купченко [1; 9].

Правові аспекти відповідальності висвітлюються у працях В.А. Лук'янова, Г.П. Васяновича, А.Г. Перлін [1;2].

Мотиваційне підґрунтя відповідальної поведінки особистості досліджували О.К. Агапонов, В.Г. Асєєв, І.В. Зайцева, В.І. Ковальов, Х. Хекхаузен, І.Ф. Прокопєнко, Е.М. Павлютенков, О.П. Макарович, А.К. Маркова, Т.А. Матіс, А.Б. Орлов [7; 9].

У закордонній психології проблема відповідальності розглядається в двох основних аспектах: моральному

(Ж. Піаже, Л. Колберг, Е. Фром, К. Хелкама,) і в аспекті причинності (Ф. Хайдер, Л. Хьелл, Д. Зіглер, К.Г. Юнг,], Дж. Агассі, П. Друкер, П. Фейерабенд [8].

У дослідженнях з педагогічної майстерності проаналізовано окремі аспекти проблеми формування відповідальності (І.Г. Максименко, Н.Є. Шуркова, А.К. Маркова, М.В. Панасенко, Л.І. Рувінський). Педагогічний такт, особистий приклад і авторитет вихователя є важливими факторами формування відповідальності, їх вивчали Г.П. Васянович, О.П. Коваленко, І.І. Кобиляцький, О.О. Куванова, Ю.Д. Мішина, Н.В. Винокурова, А.Л. Подстрелова [2; 3; 4; 5].

Однак аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що професійна відповідальність як показник професіоналізму фахівця все ще не одержала всебічного наукового висвітлення. Поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти теоретико-методологічних і методичних основ формування професійної відповідальності. При всій глибині зазначених праць, у них не знайшли належного розкриття питання про суттєві характеристики цього складного особистісного утворення, розкриття його змісту, структурних компонентів та показників. Ще не визначені оптимальні педагогічні умови і принципи, що забезпечують результативність навчального процесу в формуванні цієї професійно важливої якості особистості майбутнього менеджера освіти.

Вивчення професійної діяльності менеджерів освіти свідчить про те, що основними їх труднощами є проблеми, які пов'язані з психологічним становленням професійної відповідальності у студентів під час навчання у закладі вищої освіти. Складна і суперечлива соціально-економічна ситуація в Україні, вплив дестабілізуючих факторів, посилення соціальних негараздів у суспільстві значно ускладнюють завдання професійної діяльності. **Мета** дослідження: обґрунтувати педагогічні умови і принципи, що забезпечують результативність формування професійної відповідальності студентів магістратури у процесі професійної підготовки та на основі одержаних результатів розробити методичні рекомендації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – процес формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. Мета, об'єкт, предмет дослідження зумовили необхідність розв'язання таких **завдань**: 1) на основі аналізу тенденцій розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки виявити протиріччя та сучасні вимоги щодо формування професійної відповідальності майбутніх фахівців у вищій школі; 2) на основі аналізу наукової літератури визначити суть та зміст професійної відповідальності майбутнього фахівця - менеджера освіти; 3) визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови та принципи формування професійної відповідальності студента магістратури; основні шляхи і методи системного забезпечення їх реалізації в умовах вищого навчального закладу; 4) проаналізувати навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах стосовно формування відповідальності студентів, виявити головні суперечності та тенденції цього процесу; визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної відповідальності майбутнього фахівця-менеджера освіти.

Існуючий стан виховної практики у вищих навчальних закладах формує запит на оновлення методологічних основ професійної освіти, тісно пов'язаних із формуванням важливих професійних якостей [1].

Слід зазначити, що аналіз наукових джерел підтверджує активне вивчення науковцями різних аспектів відповідальності особистості, а також наявність розробок стосовно її діагностики та розвитку. Малодослідженими залишаються проблеми вивчення відповідальності фахівців, які виконують свої професійні обов'язки в сучасних умовах праці. В дослідженнях не розглядалась мотивація професійної відповідальності фахівця, психолого-педагогічні ознаки предмету й інстанції цього типу відповідальності, а також не з'ясовані психолого-педагогічні умови становлення її у майбутніх фахівців-менеджерів освіти. Відповідно, практика навчально-виховного процесу вищих закладів освіти потребує розробки методичних рекомендацій з формування професійної відповідальності майбутніх фахівців – менеджерів освіти для вдосконалення їх професійної підготовки. Зазначимо, що за останні роки з'явилися дослідження особистості професіонала, в яких розкриваються окремі індивідуально-психологічні особливості, що обумовлено формою поглибленого вивчення однієї або декількох рис особистості, в порівнянні з цілісністю особистості. Більшість наявних методик також спрямовано на діагностику окремих рис або їхніх комплексів [2; 5, с. 56-74].

Процес формування професійної відповідальності майбутніх фахівців – менеджерів освіти буде ефективним, якщо детермінувати якісні зрушення в мотивації відповідальної поведінки студентів, у усвідомленні ними відповідальності перед сукупністю інстанцій та здійснювати підготовку майбутніх фахівців на основі системного забезпечення педагогічних умов формування професійної відповідальності студентів, яка передбачає застосування наступних педагогічних впливів: формування мотивації відповідальності в студентів; всебічне розширення самостійності студентів у різних видах діяльності; індивідуальний підхід до кожного з них з урахуванням рівня сформованості відповідальності; раціональне використання провідних видів проектованої майбутньої діяльності на заняттях з аналізу професійно-відповідальних ситуацій, зважаючи на обумовленість соціально-психологічного розвитку особистості об'єктивними та суб'єктивними умовами віку [8; 9, с. 278-283].

Методологія дослідження. Для реалізації мети, розв'язання поставлених завдань, перевірки гіпотези використано комплекс методів, адекватних досліджуваному феномену, зокрема:

➤ теоретичні методи: аналіз наукових джерел з проблем ефективності підготовки фахівців у вищій школі, порівняння, узагальнення та систематизація наукових даних, методи аналізу для зіставлення та порівняння поглядів вчених на проблему формування відповідальності, визначення напрямів дослідження та понятійно-категоріального апарату; синтез; логічне узагальнення;

➤ емпіричні методи: спостереження, моделювання проблемних ситуацій, анкетування, бесіда, експертна оцінка, метод ранжування, опитування, тестування, методи математичної статистики; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний).

На основі наукового аналізу проблеми, розгляду досвіду фахівців та теоретичних концепцій українських і зарубіжних науковців щодо формування відповідальності встановлено, що формування професійної відповідальності - це процес, у результаті якого складається цілісний образ себе як професіонала, що включає комплекс уявлень про себе як про професіонала, систему відносин взаємної відповідальності і установок до себе як до професіонала. Серед основних елементів, що визначають рівень розвитку професійної відповідаль-

ності, можна виділити: усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей в інших людей; самооцінювання людиною своїх окремих сторін з опорою на ретроспективну, актуальну і потенційну, ідеальну професійну самооцінку; відповідальне ставлення до себе в цілому [1; 2; 5].

Виклад основного матеріалу. Розкрито теоретичні аспекти проблеми формування професійних якостей особистості, зокрема, професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти. Висвітлено основні підходи до досліджуваної проблеми відповідальності у психологічній, філософській, соціологічній і педагогічній літературі; обґрунтовано правомірність комплексного підходу до вивчення проблеми забезпечення освітньої сфери України висококваліфікованими фахівцями – менеджерами освіти. Успішна робота сучасного фахівця, який працює в умовах ринкових відносин, передбачає ґрунтовне володіння теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками; фундаментальну підготовку із соціально-гуманітарних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; він має бути професійно відповідальним [9, с. 279].

До професійно значущих якостей майбутнього фахівця з управління навчальними закладами відносимо якості, що потрібні в діяльності фахівців даної професії, впливають на успішність навчальної діяльності, дають можливість найбільше повно реалізувати особистісний потенціал і розвиток яких забезпечує надалі високу якість професійної діяльності.

На підставі наукового аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі педагогіки і психології (Л.Грядунової, Р.Косолапова, Н.Мінкіної, А.Ореховського, К.Муздибаєва, О.Борисової, К.Климової, В.Іванникова, Л.А.Сухинської, А.Л.Слободського, Н.М.Тен, А.П.Растигєєва, А.Т.Панова, О.Плахотного, Г.Фартухової, К.Хелкама, К.Роджерса, Ф.Хайдера) було окреслено структуру та визначено такі види відповідальності, як моральна, юридична, економічна і професійна. Усі види відповідальності поєднує те, що вони є формою контролю діяльності суб'єкта на різних її етапах [5; 7].

Огляд літературних джерел стосовно формування відповідальності дав можливість встановити, що дану проблему розробляли М.Савчин, М.Левківський, І.Гамола, В.Мухамед'яров, Ж.Завадська, М.Губачов, М.Соколов, О.Бобкова та інші дослідники. Встановлено, що професійна відповідальність є результатом відображення об'єктивно необхідних взаємин у колективі, які характеризуються усвідомленою особистістю необхідністю: виконувати професійні вимоги; моральний і професійний обов'язок; соціальні норми та відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством [7; 8; 9].

Сутність відповідальності майбутнього менеджера освіти полягає в готовності діяти на основі усвідомлення своїх обов'язків перед суспільством, емоційного сприйняття їх та здатності передбачати наслідки своєї поведінки, відповідати за них з урахуванням суспільної оцінки цих наслідків.

Психолого-педагогічна структура професійної відповідальності майбутнього фахівця з управління навчальними закладами включає синтез практичного, інтелектуального, вольового й емоційного компонентів.

Розв'язання проблеми формування відповідальності майбутнього фахівця з управління навчальними закладами ми розуміємо як виконання завдання цілеспрямованого педагогічного проектування, що включає

розробку моделі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти, реалізація якої наповнює зміст навчальної діяльності елементами майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел, професійного досвіду визначено методологічні основи дослідження і розроблено методику дослідження формування професійної відповідальності майбутніх фахівців з управління навчальними закладами в умовах вищого навчального закладу. Обґрунтовано також педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти і розроблено методику реалізації цих умов.

Формування професійної відповідальності майбутніх фахівців буде ефективним, якщо детермінувати якісні зрушення в мотивації відповідальної поведінки майбутніх менеджерів освіти, в усвідомленні ними відповідальності перед різними інстанціями та здійснювати підготовку майбутніх фахівців з управління навчальними закладами на основі системного забезпечення педагогічних умов становлення професійної відповідальності майбутніх фахівців. Це передбачає: всебічне розширення самостійності майбутніх фахівців у професійно орієнтованих видах практичної діяльності; індивідуальний підхід до кожного з них (з урахуванням рівня сформованості відповідальності); раціональне використання провідних видів проектованої майбутньої діяльності на заняттях з аналізу професійно-відповідальних ситуацій [8; 9].

На цьому етапі дослідження встановлено рівень знань майбутніх менеджерів освіти, які стосуються відповідальності, прикладів безвідповідального ставлення до виконання професійних обов'язків при існуючій практиці; визначено рівень сформованості в майбутніх фахівців якостей, що лежать в основі професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти.

Для вирішення цих задач було використано такі методи дослідження: аналіз наукової літератури, спостереження за майбутніми фахівцями в процесі практики; бесіди з майбутніми фахівцями зі спеціально складених питань; аналіз випадків безвідповідальної поведінки; діагностичні ігрові завдання; кількісна і якісна обробка емпіричних даних; статистичні методи аналізу експериментальних даних.

У ході розроблення технології професійно відповідальних ситуацій було використано абстрагування, конкретизацію, аналогію, теоретичне моделювання. На завершальному етапі роботи в ході аналітичного експерименту з метою перевірки вірогідності отриманих результатів застосовувалися методи математичної статистики і комп'ютерної обробки даних.

Вивчення формування професійної відповідальності здійснено на засадах системного, особистісно-розвивального та інтегративно-діяльнісного підходів. Аналіз практики формування професійної відповідальності в майбутніх менеджерів освіти засвідчив, що найбільш ефективними принципами, на яких ґрунтується досліджуваний процес є принципи: проблемності, мотивації, раціональності і компетентності, професійної спрямованості, опори на колектив, етапності [3; 5; 6].

Розроблена нами модель системи формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти є схематичним відображенням формування професійної відповідальності майбутніх фахівців. Цілі формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти у вищому навчальному закладі зумовлюють вибір наукових підходів до розглядуваної проблеми. Встановлені відповідно до цих підходів принципи, дидактичний зміст, критерії та рівні цієї про-

фесійно значущої якості особистості визначають завдання формування професійної відповідальності майбутніх фахівців з управління навчальними закладами. Вирішення даних завдань відбувається завдяки реалізації теоретично обґрунтованих педагогічних умов з урахуванням дії факторів соціально-виховного середовища і формує раціональний, емоційний, вольовий та практичний компоненти професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти [9, с. 279-282].

Процес формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти має циклічний характер: своєчасна діагностика рівнів сформованості професійної відповідальності майбутніх фахівців дає змогу прийняти рішення щодо коригування становлення їх професійної відповідальності, які, в свою чергу, визначають можливу зміну завдань. Серед малоформалізованих методик у дослідженні використано: спостереження, бесіди (вони дають змогу зафіксувати види поведінкових реакцій, випробуваних в умовах навчальної діяльності, виробничої практики, особистісні особливості та інші характеристики). За допомогою високоформалізованих методик, а саме: тесту "Сила волі", анкети "Мотиви відповідального ставлення до навчальної діяльності", проективної методики "Малюнок на робочому місці через 5 років", а також методик "Три Я", "Рівень суб'єктивного контролю" (РСК), опитувальника для оцінення потреби в досягненні успіхів, виявлено особливості контролю особистості, виконано аналіз за шкалою "інтроверсія-екстраверсія", виокремлено мотиви відповідальної поведінки майбутніх менеджерів освіти у вищому навчальному закладі.

До критеріїв оцінювання рівня професійної відповідальності належать такі, як: емоційно-оцінний (дає змогу виявити ставлення майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності); когнітивний (на основі якого оцінюють професійно значущі знання майбутніх менеджерів освіти про суть, зміст та психологічну структуру відповідальності як якості особистості), а також поведінковий (який характеризує результати навчальної та громадської діяльності майбутнього фахівця) критерії. На основі вказаних критеріїв визначено рівні сформованості професійної відповідальності: формально-відповідальний, виконавчо-відповідальний, ініціативно-відповідальний [1; 4; 9].

Визначення педагогічних умов, що істотно впливають на формування професійної відповідальності, ґрунтується на факторах, професійних інтересах, які впливають на формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців. Це: навчально-виховне середовище, економічна ситуація України, успішність професіоналів, засоби масової комунікації [2, с. 86-90].

Визначено такі педагогічні умови формування відповідальності в майбутніх менеджерів освіти в умовах навчальних закладів: установлення мотивації відповідальної поведінки; професійна спрямованість майбутнього фахівця; педагогічна майстерність викладачів; ефективна практична підготовка майбутніх менеджерів освіти. Добір вправ до мотиваційного тренінгу було обумовлено необхідністю розвитку в майбутніх фахівців насамперед внутрішньої (пізнавальної) мотивації, мотивації досягнення, саморозвитку та соціальної ідентифікації. Певним чином було задіяно також комунікативний мотив та мотив матеріального достатку. Мета тренінгу полягала у формуванні таких мотивів відповідального ставлення до навчання, як пізнавальний, досягнення, саморозвитку, суспільно значущого, соціальної ідентифікації.

Аналіз конкретних ситуацій виявлення безвідповідальності фахівців дав змогу впливати на емоційну сферу майбутніх фахівців з управління навчальними закладами внаслідок показу негативних наслідків безвідповідальної поведінки. Виявлено залежність успішності професійного становлення від того, наскільки ефективна підготовка поєднується зі сприятливими умовами в колективі; від дієвості підготовки (уміння майбутніх фахівців застосовувати знання на практиці, орієнтуватися в складних професійних ситуаціях); від світоглядної зрілості молодого фахівця, його емоційно-вольової готовності брати на себе повною мірою професійну відповідальність [9, с. 282-283].

Параметрами формування професійної відповідальності було визначено: а) мотивацію відповідальної поведінки, систему знань і уявлень про відповідальність як особистісну якість; б) систему професійних умінь, досвід відповідального розв'язання проблем, готовність до самоконтролю; в) ціннісні орієнтації, особистісний сенс відповідальної поведінки; г) погляди і переконання особистості, світоглядну готовність її до відповідальності; д) моральну, психологічну, інтелектуальну, комунікативну, інформаційну готовність до відповідальної поведінки.

Результати повторного тестування з використанням проективної методики "Намалюйте себе на уявному робочому місці через 5 років" підтвердили ефективність процесу формування професійної відповідальності за емоційно-оцінним критерієм.

Висновки: На основі аналізу філософської і психолого-педагогічної літератури з'ясовано, проблема формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу не набула всебічного наукового вивчення. До професійно значущих якостей майбутнього фахівця відносимо якості, що потрібні в діяльності фахівців даної професії, впливають на успішність навчальної діяльності, дають можливість найбільше повно реалізувати особистісний потенціал і розвиток яких забезпечує надалі високу якість професійної діяльності.

Встановлено, що відповідальність як категорія етики і права відображує особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства, яке характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм; вона передбачає здатність людини свідомо виконувати певні вимоги і здійснювати встановлені перед нею завдання. Сутність професійної відповідальності майбутнього менеджера освіти полягає в готовності діяти на основі усвідомлення своїх обов'язків перед суспільством, емоційного сприйняття їх та здатності передбачати наслідки своєї поведінки, відповідати за них з урахуванням суспільної оцінки цих наслідків.

Розкрито структуру професійної відповідальності, що складається з емоційного, вольового, інтелектуального та практичного компонентів. Істотними ознаками цієї якості є точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків і її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Професійна відповідальність пов'язується з наявністю специфічних професійних норм, що регулюють поведінку суб'єкта діяльності, і є нормами професійної етики. Ця вольова якість пов'язана з морально-ціннісною орієнтацією особистості.

З'ясовано, що формування відповідальності у майбутніх менеджерів освіти вищих навчальних закладів ґрунтується на засадах системного, аксіологічного, особистісно-розвивального підходів. Основними принципами формування відповідальності є принципи проблемності і мотивації. Специфічними принципами,

спрямованими на вирішення проблеми дослідження є: принцип етапності, наступності, демократизму і толерантності, раціональності і компетентності, індивідуалізації, опори на колектив.

Обґрунтовано критерії (поведінковий; когнітивний; емоційно-оцінний) та виокремлено три рівні (формально-відповідальний, виконавчо-відповідальний, ініціативно-відповідальний) сформованості відповідальності. Діагностику здійснено за такими параметрами: мотивація відповідальної поведінки; система знань і уявлень про відповідальність як особистісну якість; готовність до самоконтролю; ціннісні орієнтації; особистісний сенс відповідальної поведінки; погляди і переконання особистості; моральна, психологічна, інтелектуальна, комунікативна, інформаційна готовність до відповідальної поведінки.

Визначено педагогічні умови формування професійної відповідальності. Це становлення мотивації відповідальної поведінки, професійна спрямованість майбутнього менеджера освіти, педагогічна майстерність викладачів, ефективна практична підготовка майбутніх фахівців. Застосування методики формування професійної відповідальності дало змогу виявити залежність ефективності формування відповідальності від: емоційного усвідомлення потреби у становленні професійно значущих якостей; підвищенні рівня професійної спрямованості абітурієнтів; розширенні самостійності майбутніх фахівців у провідних видах діяльності; поліпшенні виховного впливу колективу; педагогічної майстерності викладачів; організації самостійної роботи майбутніх фахівців.

ДИСКУСІЯ: На основі аналізу літературних джерел з означеної проблеми встановлено, що розв'язання аспектів формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти реалізується через: 1) пошук наукових підходів до виявлення невіршених питань і системних зв'язків дослідження; 2) визначення системи принципів, на основі яких здійснюватиметься осмислення, пояснення й оцінка педагогічних фактів і подій; 3) встановлення закономірностей і механізмів набуття педагогічних знань про проблему дослідження; 4) формування системи методів дослідження, адекватних прийнятій концептуальній теоретичній базі і специфіці розв'язання проблем формування професійно значущих якостей; 5) систематизацію емпіричного матеріалу, побудову відповідної моделі.

L. Satanova, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Aspects of formation of professional responsibility in future managers of education in higher educational institution have been revealed. It has been proved that professional responsibility of future professionals means readiness to act on the basis of awareness of their responsibilities to society, emotional perception of these responsibilities and their ability to foresee the consequences of their behavior, to answer for them on the basis of the assessment of social impacts. The principles of motivation and problematic, factors and pedagogical conditions of professional responsibility in future managers of education have been grounded: formation of motivation of responsible behavior, professional orientation, pedagogical skills of teachers, effective practical training. The criteria, indicators and levels of professional responsibility have been defined.

Keywords: professional responsibility, the social environment factors, pedagogical conditions of professional responsibility, motivation level of responsible behavior, professional and responsible situation.

Л. Сатановская, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Раскрыты аспекты формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров образования в условиях высшего учебного заведения. Доказано, что профессиональная ответственность будущих специалистов заключается в готовности действовать на основе осознания своих обязанностей перед обществом, эмоционального восприятия их и способности предвидеть последствия своего поведения, отвечать за них с учетом общественной оценки этих последствий. Обоснованы принципы мотивации и проблемности, факторы и педагогические условия формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров образования: становления мотивации ответственного поведения, профессиональная направленность, педагогическое мастерство преподавателей, эффективная практическая подготовка. Определены критерии, показатели и уровни профессиональной ответственности.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, факторы социальной среды, педагогические условия формирования профессиональной ответственности, уровень мотивации ответственного поведения, профессионально-ответственная ситуация.

Не розкритими моментами дослідження сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти залишаються: недостатня наукова обґрунтованість суті, змісту, технологій формування професійної відповідальності студентської молоді, відсутність необхідних методичних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації: монографія / Г. Йонас. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
2. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента: учеб. пособие / А.Б.Каганов. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
3. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников: [учеб. пособие] / Ж.Е. Завадская, Л. В. Шевченко. – Минск, 1981. – 152 с.
4. Боротко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
5. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия: [учеб. пособие] / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
6. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие / О.А. Абдуллина, И.А. Загряжская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
7. Макаревич О.П. Мотивационное подгрунтя регуляції власної поведінки особистості: навчально-методичний посібник / О.П. Макаревич. – К.: ВГІ НАОУ, 2000. – 96 с.
8. Плахотный А.Ф. Проблемы социальной ответственности: навчальний посібник / А.Ф. Плахотный. – Харьков: ХГУ, 1981. – 232 с.
9. Шуст В.В. Професійна відповідальність як особистісна риса майбутніх фахівців-аграрників. / В.В. Шуст // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2005. – №8. – С. 278–283.

References

1. Yonas H. Pryntsyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlya tekhnolohichnoyi tsyvilizatsiyi: [monohrafiya] / H. Yonas. – K.: Libra, 2001. – 400 s.
2. Kahanov A.B. Rozhdenye spetsyalista: professyonalnoe stanovleniye studenta: [ucheb. posobyey] / A.B. Kahanov. – Mynsk: Yzd-vo BHU, 1983. – 111 s.
3. Zavadskaia Zh. E. Vospytanye otvetstvennosti u starsheklassnykov: [ucheb. posobyey] / Zh. E. Zavadskaia, L. V. Shevchenko. – Mynsk, 1981. – 152 s.
4. Borytko N.M. V prostranstve vospytatelnoy deyatelnosti: [monohrafiya] / Nauch. red. N.K. Serheev. – Volhohrad: Peremena, 2001. – 181 s.
5. Borysova E. M., Lohynova H. P. Yndyvduialnost' y professyya: [ucheb. posobyey] / E. M. Borysova, H. P. Lohynova. – M.: Znanye, 1991. – 80 s.
6. Abdullina O.A. Pedahohycheskaya praktyka studentov : [ucheb. posobyey] / O.A. Abdullina, I.A. Zahryazkina. – 2-e yzd. – M.: Prosveshchenye, 1990. – 175 s.
7. Makarevych O.P. Motyvatsiyne pidhruntia rehulyatsiyi vlasnoyi povedinky osobystosti: [navchalno-metodychnyy posibnyk] / O.P. Makarevych. – K.: VHI NAOU, 2000. – 96 s.
8. Plakhotnyy A.F. Problemy sotsyalnoy otvetstvennosti: [navchalnyy posibnyk] / A.F. Plakhotnyy. – Kharkov: KHU, 1981. – 232 s.
9. Shust V.V. Profesiyna vidpovidalnist yak osobystisna rysa maybutnikh fakhivtsiv-agrarnykyv. / V.V. Shust // Naukovyy visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universytetu. – 2005. – №8. – S. 278 – 283.

Надійшла до редакції 16.06.15

Відомості про автора

Сатановська Людмила Анатоліївна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, Ludmbogd@ukr.net

Сатановская Людмила Анатольевна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, Ludmbogd@ukr.net

Satavovska Liudmyla Anatoliivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, Ludmbogd@ukr.net

УДК [378.016:811]:030

Є. Спіцин, канд. пед. наук, проф.,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
В. Кирикилиця, канд. пед. наук, ст. викл.
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Луцьк

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ СЛОВНИКОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено проблему застосування технології навчання з використанням словників для забезпечення ефективності навчання іноземних мов. Розкрито суть розробленої словникової технології навчання, у якій взаємопов'язані мета, функції, зміст, алгоритм дій, методи роботи зі словниками, діагностичний інструментарій і результат. Проаналізований матеріал вказує на необхідність впровадження словникової технології навчання у процес вивчення іноземних мов студентами з метою розвитку мотивації та зацікавленості навчальним предметом.

Ключові слова: технології навчання, словникова технологія навчання, етапи технології, уміння та навички, робота зі словниками.

Постановка проблеми. Проблема використання у дидактичному процесі навчальних технологій особливо актуальна на нинішньому етапі становлення національної системи вищої освіти і збагачення її новим змістом. Сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не лише зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, ефективно застосовувати у професійній діяльності й творчо розвивати.

Використання сучасних технологій навчання забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, створення атмосфери співробітництва, формування навичок спілкування, розвиток у студентів творчості, самостійності, здатності кваліфіковано виконувати професійні завдання. Основні ознаки сучасної технології навчання – це системне поєднання активної самостійної роботи студентів (індивідуальна діяльність учіння) і активних методів навчання (кооперативно-групова діяльність учіння), що має працювати систематично протягом усього часу засвоєння навчального предмету (кожна тема, кожне заняття), який являє собою частку суспільного досвіду (людської культури) [1, с.57].

Уміння викладача застосовувати різні технології навчання дає йому змогу творчо підходити до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, обираючи в конкретних умовах таку технологію навчання, яка найкраще забезпечує засвоєння знань, формування умінь і навичок за мінімальних витрат зусиль і часу. "В основі будь-яких технологій навчання знаходяться такі компоненти навчальної діяльності, як цілепокладання, цілездійснення і ціледосягнення. Їх ефективність залежить від того, в якій мірі ці компоненти взаємодіють, взаємопроникають, взаємозалежать у структурі функціонуючих технологій навчально-виховної роботи" [2, с.3].

На використанні інноваційних педагогічних технологій, які є важливою умовою теоретичного засвоєння і практичного опанування знаннями, базується вивчення іноземних мов у вищій школі. Саме новітні технології навчання іноземних мов створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для розкриття їх індивідуальних здібностей, готовності до вирішення складних життєвих проблем,

поповнення складу інтелектуальної еліти суспільства. Новітні технології навчання – це вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Відомий український дидакт В.І.Бондар визначає технології в педагогіці, як "сукупність знань і способів оптимального відбору змісту, вибору засобів і методів певного виду діяльності, що забезпечують цілеспрямований рух від мети до результату". [2, с.254].

Забезпечення студентів глибокими знаннями й практичними вміннями під час оволодіння мовами неможливе без застосування словників. Словники є основою системної організації лексики, тому їх вважають ядром під час вивчення мов. Серед великої кількості різних типів словників, які традиційно використовуються під час вивчення рідної та іноземних мов, важливо вибрати саме той словник, який би оптимально забезпечив засвоєння знань, формування умінь і навичок за мінімальних витрат зусиль і часу на певному етапі навчання.

Проблема використання словника як засобу навчання студентів вимагає розгляду його як єдиної цілісної системи, різні елементи якої діалектично зв'язані. Для зручності такого підходу ми виділяємо нове поняття "технологія навчання з використанням словників" або "словникова технологія навчання", суть якого буде розкрита пізніше. Слід зазначити, що в психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо розроблене питання комплексного підходу до використання словників різних типів в контексті сучасних технологій навчання. Окремі висновки з цього питання вимагають більш ґрунтовного дослідження і перегляду із усьвідомленням того великого значення, яке відіграють словники у вивченні іноземних мов і загальному розвитку людини.

Метою статті є теоретичне дослідження існуючого досвіду використання словників у навчальному процесі взагалі, і у вивченні іноземних мов зокрема. Завдання статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання словникової технології навчання та висвітленні питання реалізації словником своєї традиційної функції джерела знань і носія інформації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведені нами дослідження свідчать про те, що до останнього часу не було робіт, в яких би словники досліджу-

валися як засіб навчання. Лише деякі аспекти цього питання побіжно висвітлюються в окремих підручниках і статтях з теорії і практики використання словника у навчальному процесі [3; 4; 5; 6]. Недооцінка ролі словників негативно впливає на весь навчальний процес. Відомо, що у 90% людей зоровий канал сприйняття інформації в декілька разів сильніший порівняно зі слуховим. Це дає підстави стверджувати, що обсяг і міцність засвоєного матеріалу, сприйнятого через зоровий канал зв'язку, будуть значно вищими. Недостатня увага у навчанні до словників, користування якими пов'язане з функціонуванням багатьох аналізаторів, веде до спрощення навчального процесу, швидкого забування, втрати умінь та навичок, здобутих значними зусиллями.

Питанню використання словника у процесі навчання присвячено низку наукових досліджень з проблеми визначення важливості використання словників, поділу їх на різні види і типи, встановленню взаємозв'язку лексикографії з іншими дисциплінами. Це, зокрема, знайшло відображення в працях відомих лінгвістів і лексикографів (В. В. Виноградов, І. М. Гетьман, С. І. Головащук, В. В. Дубічинський А. А. Москаленко, Л. С. Паламарчук).

Словники посідають особливе місце серед текстових навчальних засобів як джерела інформації, оскільки є незамінним доповненням до підручників, що розширює їх межі, містить довідкові та додаткові відомості. Одні дидакти відносять словник до таких допоміжних засобів навчання, як навчальний посібник [7, с.87; 8, с.111; 9, с.162], інші – до навчально-методичних друкованих засобів навчання [10, с.80], треті вважають словники компонентом навчально-дидактичного комплексу, за яким проводиться навчання [11, с.56]. В. В. Дубічинський називає будь-який словник надійним гідом у різних сферах знань і тому переконливо стверджує, що кожний словник оперує певною енциклопедичною інформацією [12, с.22].

Важко переоцінити ту роль, яку відіграють словники в інтелектуальному розвитку людини. У них – надбання науки, мудрість багатьох народів і книг. Без енциклопедій, словників не може обходитися жодна бібліотека, сім'я, в яких цінують інтелект і дбають про інтелект власних дітей. М.Т. Рильський відзначав, що неможливо уявити собі культурну людину, яка не мала б потреби у словнику, ніколи б ним не користувалась [15, с.78].

Усвідомлення такої важливої ролі словника у поширенні культури сприяло бурхливому розвитку сучасної лексикографії, в результаті чого лексикографічна продукція увійшла в побут мільйонів людей. Яскравим прикладом цього є поширення у всесвітній мережі Інтернет інформації про те, що 90% англійських сімей мають у домашній бібліотеці хоча б один тлумачний словник, адже "розвиток їхньої грамотності критично залежить від того, чи мають вони словник" [16, с.43].

Питання використання словника у процесі навчання іноземних мов розглядали М.В. Барішніков, С.В. Кривець, М.В. Лаптева, С.В. Левонісова, М.І. Морозова, які розробили підходи до визначення поняття словника, його основних характеристик і структурних елементів, можливостей формування вмінь і навичок користування ним. Однак проблема формування мовних знань, умінь і навичок студентів у процесі роботи зі словниками не знайшла належного опрацювання. Вона розглядається лише аспектно у контексті використання підручника (Л. Горяна, Я. Кодлюк, А. Степанюк та ін.).

Як свідчать дані, на сучасному етапі вивчення іноземних мов, окрім традиційних книжкових варіантів словників, дедалі ширшого застосування набувають їх електронні відповідники. Вивчення питання застосування новітніх технологій навчання піднімається в дослі-

дженнях ряду авторів (Т. Букреєва, Н. Голівер, В. Краснопольський, М. Левицький, Л. Полюга, Д. Хармер, В. Широков), які розглядають відмінності електронного і паперового словників, переваги електронних словників, які, на відміну від свого паперового варіанту, дозволяють зберігати в пам'яті значний обсяг матеріалу, швидко знаходити потрібну інформацію і подавати її на екрані в зручному для користувача вигляді. Електронні словники певним чином є систематизованою лексичною інформацією, що зберігається в пам'яті комп'ютера, а також комплексом програм для обробки цієї інформації і показу її на екрані. В.А. Широков наголошує, що саме потужні комп'ютерні словники становлять основу всіх інформаційних систем, де використовується природна мова [17, с.10].

Питання пізнавально-практичного значення словників піднімається в дослідженнях ряду авторів (В.П. Берков, К.С. Горбачевич, Г.К. Князькова, О.М. Лукаш, В.Н. Сергєєв, Л.П. Ступін, В.Д. Уваров). Абсолютно справедливим є твердження К.С. Горбачевич про те, що немає необхідності доводити, що словники є найдієвішою зброєю підвищення мовної культури, одним із основних засобів проведення цілеспрямованої і науково обґрунтованої мовної політики [18, с.33]. Але, як слушно заявляє В.Н. Сергєєв, для того, щоб отримати допомогу від словників, недостатньо знати про те, які словники існують, потрібно вміти ними правильно користуватися [6, с.5].

Методологія дослідження. Для досягнення визначеної мети і виконання поставлених у статті завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів педагогічного дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичного матеріалу і передового педагогічного досвіду для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; визначення понятійно-категоріального апарату дослідження; моделювання для проектування словникової технології навчання, при розробці якої ми, відповідно до завдань, що ставить суспільство перед системою вищої освіти, виходили з того, що навчальний процес у ВНЗ повинен "здійснюватися з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвинутої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки" [21, с.22].

Виклад основних матеріалів. Підвищення ефективності знань студентів тісно пов'язане з інноваційними процесами у навчанні, що знайшли своє відображення в низці педагогічних технологій що широко використовуються у навчальному процесі і визначаються як своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких у заданій послідовності повинно привести до запланованого кінцевого результату [22, с.309]. Технологічний підхід в освіті включає систему дій учителя та учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [23, с.219].

Аналізуючи педагогічну літератури, ми звернули увагу на розмаїття понять із ключовим терміном "технологія": "педагогічна технологія", "технологія навчання", "навчальна (дидактична) технологія" та інші.

Узагальнюючи трактування різних вчених, можна дати таке визначення поняттю "педагогічна технологія": комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоє-

ня систематизованих знань, надбання професійних умінь особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання [24, с.127].

На думку Т.І. Туркот поняття "навчальна (дидактична) технологія" близьке, але не тотожне поняттю "педагогічна технологія". Навчальна технологія окреслює шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни, теми, проблеми. Дидактична технологія потребує чіткого визначення цілей навчання, спеціального структурування навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання [25, с.178].

Поняття "технологія навчання" слід розглядати як педагогічну діяльність, котра реалізує науково обгрунтований проект дидактичного процесу й має більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результатів, ніж це має місце при традиційних методах навчання [25, с.182]. Технологія навчання – системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів у професійній компетентності та розвитку особистості студентів [24, с.128].

Технологія навчання, за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [14, с.21] і включає в себе поняття "технологія викладання" і "технологія учіння" [26, 75]. Кожна технологія навчання – це система, а атрибутивною ознакою будь-якої системи є наявність структури. Структурними елементами технології як системи є цілі навчання, способи діяльності вчителя і способи діяльності учнів, нарешті, ступінь досягнення мети навчання [22, с.310].

Сучасні технології навчання у ВНЗ зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його самовираження і саморозвитку. А прагнення викладача постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання. Однією з них можна вважати спроектовану нами технологію навчання з використанням словників (словникова технологія навчання), яку тлумачимо як алгоритм спільних дій викладачів і студентів, спрямованих на формування у майбутніх фахівців умінь і навичок роботи зі словниками різних типів, засвоєння отриманої зі словників інформації та використання її у подальшій практичній діяльності.

При розробці словникової технології навчання ми виходили з того, що робота зі словниками повинна мати системний характер, тобто: бути чітко спланована, методично осмислена; проходити через усі розділи програми навчальної дисципліни; поступово переходити від загального ознайомлення до розуміння структури словникової статті; виробити у студентів постійну потребу користуватися словниками та вміння орієнтуватися у різних словникових виданнях.

Вибір та застосування словникової технології повинні відбуватися відповідно до мети навчання та рівня підготовленості його суб'єктів. Особливо важливим є те, що технологія навчання з використанням словників у поєднанні з новітніми освітніми технологіями стає ефективним засобом розвитку *пошуково-інформаційної компетентності* (здатність здійснювати інформаційно-пошукову діяльність з використанням новітніх прогресивних технологій на професійному рівні через опанування практичних навичок роботи зі словниково-довідниковою літературою, аналізу отриманої інфор-

ції, та її використання) [19, с.61]; *комунікативної компетентності* (здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування) [27, с.63]; *професійно-мовної компетентності* (професійно значима якість фахівця, яка характеризується комплексом знань, умінь і навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти і породжувати повідомлення (тексти), що містять виражену специфічними засобами природної мови (підмови професії) інформацію, що відноситься до об'єкту його професії, зберігати таку інформацію в пам'яті й обробляти її в ході розумових процесів) [28, с.52].

У словниковій технології навчання взаємопов'язані: мета (сформувати вміння та навички використовувати словники у процесі навчально-пізнавальної діяльності); функції (інформаційно-пізнавальна, дослідницька (пошукова), практична, самоосвітня, розвивальна, систематизуюча, трансформаційна, закріплення і самоконтролю, організаційна, стимулююча); зміст технології (типи словників; організація роботи зі словниками різних типів); алгоритм дій (підготовчий (мотиваційний), початковий (інформаційний), основний (процесуальний), практичний (діяльнісний), підсумковий (результативний) етапи); методи реалізації (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація, систематизація словникового матеріалу); діагностичний інструментарій (опитування, тести, спостереження, експертна оцінка, самооцінка) та результат (сформованість умінь та навичок роботи зі словниками різних типів).

Технологія навчання з використанням словників у навчальному процесі забезпечує сприятливі умови для ефективного навчання внаслідок розвитку мотивації та зацікавленості навчальним предметом. Словник реально стає сьогодні незамінним помічником викладача та студента в опануванні необхідним обсягом інформації, сприяє розвитку мислення, формуванню самостійності та активності. Розроблена нами словникова технологія навчання з використанням словників подана у рис. 1.

У рис. 1 розкрито суть технології навчання з використанням словників різних типів на різних етапах навчання, що дозволяє наочно продемонструвати можливі шляхи підвищення ефективності навчання іноземних мов студентами, а також отримати об'єктивну інформацію про глибину і систему знань, допомагає знайти причини недоліків у навчальній діяльності та розробити на цій основі власне педагогічне рішення.

Алгоритм дій забезпечує реалізацію технології навчання з використанням словників і складається з п'яти взаємопов'язаних етапів.

Підготовчий етап (мотиваційний) передбачає створення мотивації у студентів до використання словникових видань, ознайомлення зі словниками різних типів та структурою самого словника. Форми й методи роботи на цьому етапі: бесіди ("Словники у моєму житті", "Типи словників"), диспути ("Використання словникових видань: за і проти"), розробка проектів ("Роль словникових видань у вивченні фахових дисциплін", "Історія створення словників") тощо.

На *початковому етапі (інформаційному)* здійснюється аналіз послідовності виконання завдання, що вимагає використання словника, ознайомлення зі структурою вміння та навички роботи зі словником. З цією метою використовуються бесіди ("Як користуватися словниковими виданнями", "Інформаційні технології у вивченні фахових дисциплін"), консультації ("Як правильно скористатися он-лайн словником"), екскурсії в бібліотеку у відділі довідкової літератури.

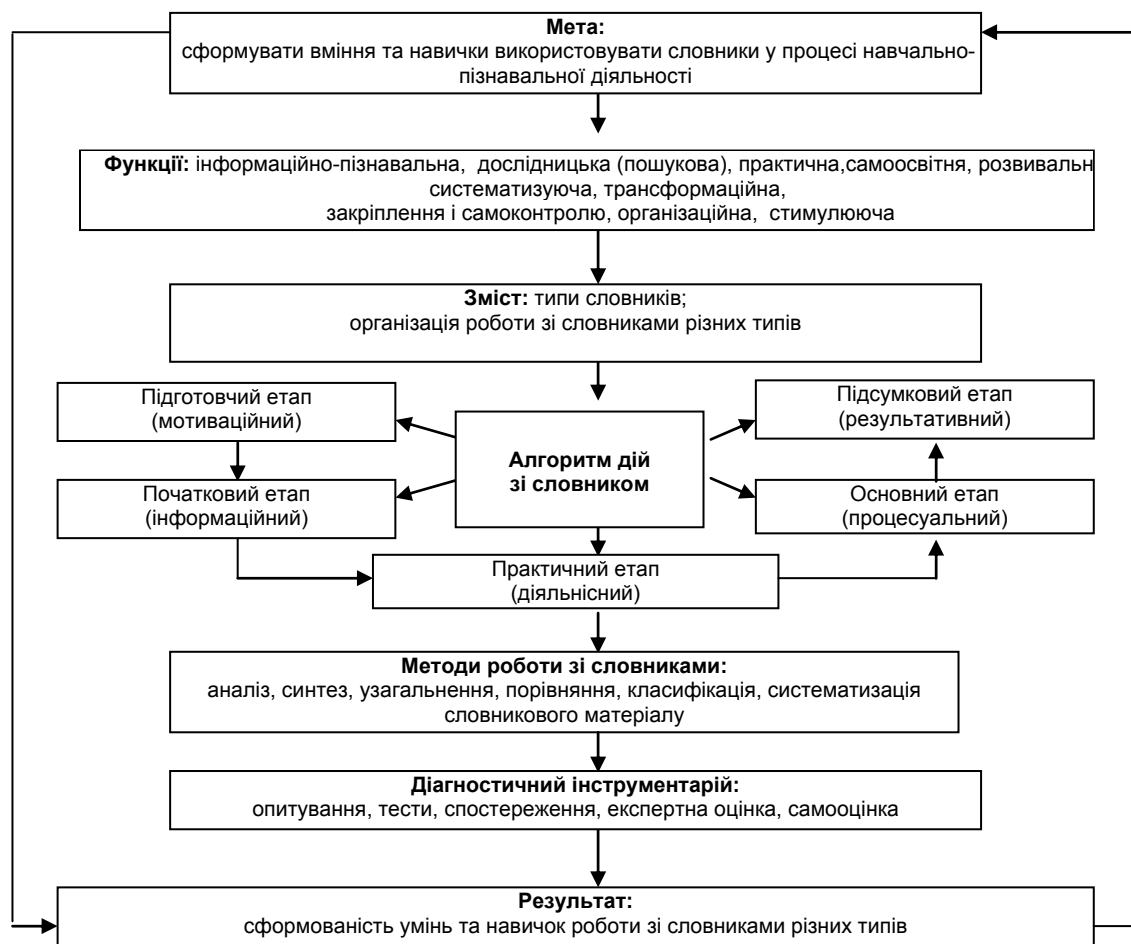


Рис. 1. Технологія навчання з використанням словників

Для *основного (процесуального) етапу* характерним є виконання чітко поставлених викладачем завдань за допомогою запропонованих засобів його вирішення (словників різних типів). У процесі їх виконання формуються знання з навчальних дисциплін та уміння студентів користуватися словниками різних типів. Використовуються такі методи роботи зі словниками, як аналіз інформації, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація словникового матеріалу.

На *практичному (діяльнісному) етапі* реалізується завдання залучення всіх студентів до швидкого пошуку необхідної інформації у словниках не лише під час аудиторних занять, але й самостійної та індивідуальної роботи. У процесі роботи зі словниками у студентів зростає емоційність сприйняття інформації.

Основними завданнями *підсумкового (результативного) етапу* є: усвідомлення студентами навчальних дій, їх рефлексія і корекція, а також самооцінка та оцінка викладачами рівня розвитку умінь та навичок роботи зі словниками.

Враховуючи виділені науковцями головні якості умінь (цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість) та навички (автоматизованість, стійкість, гнучкість) [11, с.44–61; 30, с. 33], охарактеризуємо ці якості у процесі формування умінь та навичок роботи зі словниками згідно запропонованої словникової технології навчання.

Цілеспрямованість умінь працювати зі словником забезпечує постійне співвіднесення мотивів і цілей навчання з передбачуваним результатом. *Продуктивність* роботи зі словником визначається кількістю за-

своєї інформації про нові слова. *Самостійність умінь* працювати зі словником свідчить про незалежність користувача словником від допомоги викладача, а також про самостійне планування своєї роботи і підбір відповідних словників для пошуку потрібної інформації. *Динамічність* умінь працювати зі словником співвідноситься з такою властивістю навички як гнучкість і забезпечує перенос умінь у нові ситуації. *Інтегрованість* умінь виникає на основі активного синтезу різних навичок, на яких воно базується, а також підключення усіх сфер особистості користувача словником: мотиви, інтереси, знання, життєвий досвід, тощо.

Автоматизованість навички передбачає швидкість виконання дій у процесі роботи зі словником, а також цілісність, плавність та послаблення напруженості під час словникової роботи. *Стійкість* формується тоді, коли окремо сформовані навички роботи зі словником готові до взаємодії, тобто, відпрацювавши зі студентами окремо певні дії зі словником, слід запропонувати таку роботу зі словником, де будуть застосовуватися всі попередньо відпрацьовані дії, щоб відповідна навичка набула стійкості. *Гнучкість навички* формується паралельно із створенням автоматизованості та стійкості. Гнучкість розглядається як здатність включатися у новій ситуації та функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі. Гнучкість навички роботи зі словником забезпечується завдяки різноманітності та варіативності інформації, що подається у словниках різних типів і дозволяє навичці функціонувати в будь-яких пошукових ситуаціях та "переноситися" на будь-який мовленнєвий матеріал.

Розвиток названих умінь і навичок є можливим тільки за умов знання структури словника і організації роботи зі словниками різних типів, які є змістом словникової технології навчання. Застосування цієї технології сприятиме розширенню словникового запасу студентів, розвитку їх мови та мислення й на цій основі формуванню активної, компетентної, творчої особистості.

Використання словникової технології навчання відбувається у процесі вивчення навчальних предметів завдяки конструктивній роботі зі словником, що містить елементи пізнання нового і націлена на набуття студентами практичних умінь і навичок користування словниками різних типів. Розроблена нами словникова технологія навчання забезпечує активне глибоке сприймання студентами знань, удосконалює процес формування практичних умінь і навичок, забезпечує прямий і зворотний зв'язок викладача зі студентами, ефективний контроль та самоконтроль засвоєння, збереження, обробку інформації і багаторазове її використання.

Розроблена словникова технологія навчання спрямована на виконання чітко поставлених викладачем завдань (сприйняття, осмислення і засвоєння інформації, отриманої зі словників), які забезпечують розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчості студентів та формування знань з навчальних дисциплін.

Для забезпечення ефективності застосування словникової технології навчання необхідно здійснювати контроль виконання кожного завдання з використанням словників. Адже рідко хто зі студентів одразу після сприйняття словникового матеріалу, особливо складного, може безпомилково використати його для розв'язання подальших практичних завдань без закріплення за допомогою вправ, правильність виконання яких перевіряється поточним контролем.

Важливою є послідовність і завершеність роботи зі словником, тобто планування за часом кожного етапу роботи; що допомагає забезпечити міцність засвоєних знань і набуття умінь та навичок роботи зі словником. Саме завдяки контролю можна встановити міцність засвоєних знань за допомогою словника і набуття умінь та навичок роботи зі словником. В умовах навчання із застосуванням електронних словників результати контролю афішуються негайно, що забезпечує оперативний і фронтальний самоконтроль з можливістю охоплення великого обсягу вивченого матеріалу.

Ефективна організація контролю за виконанням завдань з використанням словникової технології навчання формує у кожного студента звичку до самооцінки, планування та раціонального розподілу часу у навчальному процесі. Це допомагає встановити тісний взаємозв'язок між удосконаленням діяльності та формуванням особистості студента, адже особистість може формуватись лише за умов включення студента в самостійну, активну навчально-пізнавальну діяльність.

Усвідомлення студентами навчальних дій, їх рефлексія і корекція, а також самооцінка та оцінка викладачами рівня розвитку вмінь та навичок роботи зі словниками пов'язана із управлінням роботою студентів зі словником з боку викладача і розвитком у студентів умінь здійснювати самоконтроль, що забезпечує розвиток пізнавальної активності і пізнавальної самостійності студентів через використання словників у процесі навчання та формування особистості майбутнього фахівця.

На нашу думку, технологія навчання з використанням словників, яка включатиме елементи мультимедійних і комп'ютерних технологій, повинна стати невід'ємною складовою процесу фахової підготовки студентів у вищій

школі і забезпечити сприятливі умови для ефективного навчання внаслідок розвитку мотивації та зацікавленості вивченням професійно орієнтованої іноземної мови, яка широко представлена у словниках різних типів.

Висновки: Підвищення загальноосвітнього і професійного рівнів студентів, забезпечення їх глибокими знаннями й практичними вміннями у процесі вивчення навчальних предметів повинні базуватися на застосуванні таких технологій навчання, які б неодмінно передбачали використання словників.

Застосування традиційних паперових словників та їх електронних відповідників, у т. ч. онлайн-ових, може вивести процес навчання на якісно новий рівень, який дасть змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність і створити нові можливості для самостійної роботи студентів, у процесі якої суб'єкти навчальної діяльності перебувають в освітньому середовищі як самостійні дослідники.

Проведений аналіз педагогічної літератури дав нам можливість сформулювати поняття "технології навчання з використанням словників" (словникова технологія навчання), що трактується як алгоритм спільних дій викладачів і студентів, спрямованих на формування у майбутніх фахівців умінь і навичок роботи зі словниками різних типів, засвоєння студентами отриманої зі словників інформації та використання її у подальшій практичній діяльності.

Отже, в результаті теоретичного аналізу наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній літературі щодо проблеми використання словників у навчальному процесі ми дійшли висновку, що спроектована нами словникова технологія навчання є ефективним засобом навчання, використання якого забезпечить формування знань, умінь і навичок з іноземної мови.

В перспективах подальших досліджень лежить практична перевірка застосування словникової технології навчання і пошук вдалого поєднання цієї технології з іншими навчальними технологіями, що в кінцевому результаті забезпечить підвищення ефективності навчання іноземної мови.

Дискусія: Досліджуючи та аналізуючи існуючі матеріали з питання пізнавально-практичного значення використання словників у навчальному процесі, у своїй практичній педагогічній діяльності ми приділяємо багато уваги організації навчання із застосуванням словникової технології навчання, що значно сприяє полегшенню засвоєння лексичного матеріалу і розширенню словникового запасу, розвиває пам'ять і розумові здібності студентів. Це уможливило збільшення обсягу засвоєної інформації і підвищення продуктивності праці студентів і викладачів, водночас посилюючи вимоги до рівня її результатів. Практична реалізація словником своєї традиційної функції носія знань вимагає окреслення нових шляхів використання словників різних типів у процесі вивчення іноземної мови, які потребують уточнення, розробки і перевірки в умовах навчального процесу, що відкриває перспективи для подальшого дослідження проблеми.

Список використаних джерел

1. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика : моногр. / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ "НІЧЛАВА", 2003. – 140 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів : навч. посіб. / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 130 с.
3. Барышников Н. В. Обучение чтению с использованием французско-русского словаря : кн. для учителя / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 1985. – 111 с.
4. Лаптева М. В. Різномовний тлумачний словник як дидактичний засіб в умовах інформатизації навчання / М. В. Лаптева // Педагогіка та

психологія : зб. наук. пр. — Х. : Вид-во Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2002. — Вип. 22. — С. 66–69.

5. Педагогічні технології використання сучасної словниково-довідкової літератури у процесі підготовки майбутніх учителів : метод. розробка для студ. I-II курсів / [уклад. С. В. Кривець]. — Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. — 39 с.

6. Сергеев В. Н. Словари — наши друзья и помощники / В. Н. Сергеев. — М. : Просвещение, 1984. — 143 с.

7. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. — К. : Академвидав, 2011. — 240 с. — (Сер. "Альма-матер").

8. Дидактика (начальные классы) / Н. Г. Казанский, Г. С. Назарова. — М. : Просвещение, 1978. — 223 с.

9. Онишук В. О. Типы, структура и методика урока в школе / В. О. Онишук. — К. : Рад. шк., 1973. — 159 с.

10. Гуржий А. М. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико-методологічні основи) : навч. посіб. / А. М. Гуржий, І. В. Орлова, М. І. Шут, В. В. Самсонов. — К. : НМЦ засобів навчання, 2001. — 95 с. — (Сер. "Альма-матер").

11. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / [кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. — К. : Ленвіт, 1999. — 320 с.

12. Дубичинский В. В. Искусство создания словарей : конспекты по лексикографии / В. В. Дубичинский. — Х. : Изд-во ХГПУ, 1994. — 102 с.

13. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Упорядник А. М. Богуш Частина I та II. — К. : Видавничий дім "Слово", 2005. — 720 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.

15. Рильський М. Т. Ясна зброя : статті / М. Т. Рильський ; [упоряд. та прим. Т. М. Колесника]. — К. : Рад. письмен., 1971. — 285 с.

16. Сидні І. Лендау. Словники: мистецтво та ремесло лексикографії / Лендау І. Сидні ; [пер. з англ. О. Кочерги]. — К. : К.І.С., 2012. — 480 с.

17. Широков В. А. Інформаційна теорія лексикографічних систем / В. А. Широков. — К. : Довіра, 1998. — 330 с.

18. Горбачевич К. С. Принципы нормализации языка в современной русской лексикографии / К. С. Горбачевич // Современность и словари : сб. ст. — Л. : Наука, 1978. — С. 33 — (Ленинградское отделение).

19. Кривець С. В. Формування пошуково-інформаційної компетентності майбутніх вчителів у процесі роботи зі словниково-довідковою літературою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Василівна Кривець ; Держ. вищ. навч. закл. "Ун-т менеджменту освіти" АПН України. — Ніжин, 2009. — 235 с.

20. Арнольд І. В. Лексикология современного английского языка (на английском языке) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И. В. Арнольд. — [3-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Высш. шк., 1986. — 295 с.

21. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури] / С. С. Вітвицька. — К. : Центр навч. літ-ри, 2006. — 384 с.

22. Малафій І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафій. — К. : Кондор, 2005. — 398 с.

23. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. фак-в / О. Я. Савченко. — К. : Генеза, 1999. — 368 с.

24. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. (для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.

25. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. — К. : Кондор, 2011. — 628 с.

26. Онишук В. О. Активізація навчання старшокласників / В. О. Онишук. — К. : Рад. шк., 1978. — 127 с.

27. Федоренко Ю. П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. П. Федоренко // Рідна шк. — 2002. — № 1 (864). — С. 63–65.

28. Гордієнко М. Г. Іноземна мова як засіб підвищення конкурентоздатності та мобільності сучасного фахівця / Майя Григорівна Гордієнко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у неможливіх вищих навчальних закладах України : зб. наук. ст. учасн. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 23–24 груд. 2003 р.) / редкол. : І. І. Тимошенко (голова) [та ін.]. — К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. — С. 52.

29. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04, 13.00.02 / Н. О. Микитенко ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2011. — 43 с.

30. Лернер І. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1978. — 47 с.

References

1. Kozakov V. A. Psicholoholo-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv u nepedahohichnykh universytetakh: metodolohiia ta praktyka : monohr. / V. A. Kozakov, D. I. Dzvinchuk. — K. : ZAT "NiChLAVA", 2003. — 140 s.

2. Bondar V. I. Dydaktyka: efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv : navch. posib. / V. I. Bondar. — K. : Veresen, 1996. — 130 s.

3. Baryshnikov N. V. Obucheniie chtieniia s ispolzovaniem frantsuzskorusskogo slovaria : kn. dlia uchitielia / N. V. Baryshnikov. — M. : Prosveshcheniie, 1985. — 111 s.

4. Laptieva M. V. Riznomovnyi tlumachnyi slovnyk yak dydaktychnyi zasib v umovakh informatyzatsii navchannia / M. V. Laptieva // Pedahohika ta psicholohiia : zb. nauk. pr. — Kh. : Vyd-vo Kharkiv. derzh. ped. un-t im. H. S. Skovorody, 2002. — Vyp. 22. — S. 66–69.

5. Pedahohichni tekhnolohii vykorystannia suchasnoi slovnykovodovidnykovoi literatury u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv : metod. rozrobka dlia stud. I-II kursiv / [uklad. S. V. Kryvets]. — Nizhyn : Vyd-vo NDU im. M. Hoholia, 2007. — 39 s.

6. Sierhieiev V. N. Slovni — nashy druzyia i pomoshchniki / V. N. Sierhieiev. — M. : Prosveshcheniie, 1984. — 143 s.

7. Chaika V. M. Osnovy dydaktyky : navch. posib. / V. M. Chaika. — K. : Akademvydav, 2011. — 240 s. — (Ser. "Alma-mater").

8. Didaktika (nachalnye klassy) / N. H. Kazanskiy, H. S. Nazarova. — M. : Prosveshcheniie, 1978. — 223 s.

9. Onyshchuk V. O. Typy, struktura i metodyka uroku v shkoli / V. O. Onyshchuk. — K. : Rad. shk., 1973. — 159 s.

10. Hurzhii A. M. Zasoby navchannia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (teoretyko-metodolohichni osnovy) : navch. posib. / A. M. Hurzhii, I. V. Orlova, M. I. Shut, V. V. Samsonov. — K. : NMTS zasobiv navchannia, 2001. — 95 s. — (Ser. "Alma-mater").

11. Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh : pidruch. / [kol. avt. pid ker. S. Yu. Nikolaievoi]. — K. : Lenvit, 1999. — 320 s.

12. Dubichinskii V. V. Iskusstvo sozdaniia slovariei : konspekty po lieksikohrafi / V. V. Dubichinskii. — Kh. : Izd-vo KhHPU, 1994. — 102 s.

13. Doshkilna linhvodydaktyka. Khrestomatia. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv / Uporiadnyk A. M. Bohush. Chastyna I ta II. — K. : Vydavnychiy dim "Slovo", 2005. — 720 s.

14. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. — K. : Lybid, 1997. — 376 s.

15. Rylskyi M. T. Yasna zbroia : staty / M. T. Rylskyi ; [uporiad. ta prym. T. M. Kolesnyak]. — K. : Rad. pysm., 1971. — 285 s.

16. Sydni I. Lendau. Slovnyky: mystetstvo ta remeslo leksykohrafi / Lendau I. Sydni ; [per. z anhl. O. Kocherhy]. — K. : K.I.S., 2012. — 480 s.

17. Shyrokov V. A. Informatsiina teoriia leksykohrafichnykh system / V. A. Shyrokov. — K. : Dovira, 1998. — 330 s.

18. Horbachievich K. S. Printsypy normalizatsii yazyka v sovremiennoi russkoi lieksikohrafi / K. S. Horbachievich // Sovremiennost i slovni : sb. st. — L. : Nauka, 1978. — S. 33 — (Lieninhradskoie otdielieniie).

19. Kryvets S. V. Formuvannia poshukovo-informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv u protsesi roboty zi slovnykovo-dovidnykovoiu literaturoiu : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Svitlana Vasyliivna Kryvets ; Derzh. vyshch. navch. zakl. "Un-t menedzhmentu osvity" APN Ukrainy. — Nizhyn, 2009. — 235 s.

20. Arnold V. Y. Lieksikolohiia sovremiennoho anhliiskoho yazyka (na anhliiskom yazykie) : uchieb. [dlia yn-tov i fak. inostr. yaz.] / V. Y. Arnold. — [3-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Vyssh. shk., 1986. — 295 s.

21. Vitvytska S. S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly : pidruch. [za modulno-reitynhovoioiu systemoiu navchannia dlia stud. mahistratury] / S. S. Vitvytska. — K. : Tsentr navch. lit-ry, 2006. — 384 s.

22. Malafii I. V. Dydaktyka : navch. posib. / I. V. Malafii. — K. : Kondor, 2005. — 398 s.

23. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoi shkoly : pidruchnyk dlia studentiv ped. fak.-v / O. Ya. Savchenko. — K. : Heneza, 1999. — 368 s.

24. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. (dlia stud. vyshch. navch. zakl. / V. L. Ortynskyi. — K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. — 472 s.

25. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : Navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. / T. I. Turkot. — K. : Kondor, 2011. — 628 s.

26. Onyshchuk V. O. Aktyvizatsiia navchannia starshoklasnykiv / V. O. Onyshchuk. — K. : Rad. shk., 1978. — 127 s.

27. Fedorenko Yu. P. Komunikativna kompetentsiia yak naivazhlyvishyi element uspishnoho spilkuvannia / Yu. P. Fedorenko // Ridna shk. — 2002. — №1 (864). — С. 63–65.

28. Hordienko M. H. Inozemna mova yak zasib pidvyshchennia konkurentozdatnosti ta mobilnosti suchasnoho fakhivtsia / Maiia Hryhorivna Hordienko // Linhvometodychni kontseptsii vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy : zb. nauk. st. uchasn. vseukr. nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 23–24 hrud. 2003 r.) / redkol. : I. I. Tymoshenko (holova) [ta in.]. — K. : Vyd-vo Yevrop. un-tu, 2003. — S. 52.

29. Mykytenko N. O. Teoriia i tekhnolohii formuvannia inshomovnoi profesinnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychkh spetsialnostei : avtoref. dys. dokt. pед. nauk : 13.00.04, 13.00.02 / N. O. Mykytenko ; Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. — Ternopil, 2011. — 43 s.

30. Lierner I. Ya. Kachiestvo znaniu uchiaschikhisia. Kakimi oni dolzhny byt? / I. Ya. Lierner. — M. : Znaniie, 1978. — 47 s.

Надійшла до редакції 06.05.15

I. Spitsyn, Ph. D., Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
V. Kyrykulytsia, Ph. D., Senior Lecturer
Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine

THE PROSPECTS FOR DICTIONARY TECHNOLOGY USAGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

This paper mainly presents the subject of the importance of large-scale application of teaching technology with dictionaries as a sure means of students' deep knowledge of foreign languages. The objective of our research is to evaluate new advances in educational technology; to monitor current research and promote integration of best practices for teaching with technology; to enhance teaching and improve foreign languages study through the use of dictionary technology.

Innovative educational activities are reflected in a number of pedagogical techniques widely used in the educational process. Modern educational technologies are orientated towards making conditions for student's individuality self-perfection. Teacher's constant striving for educational process optimization causes necessity in new educational technologies and equipment. Innovative educational technologies are a present-day requirement which helps in creating educated society.

Profound analysis of scientific pedagogical sources made it possible to formulate the notion of foreign language teaching technology with the use of dictionaries. The content of such a technology includes students' ability to do knowledge and cognitive activity based on innovative progressive educational technologies at professional level through practical dictionary skills and habits operating, analysis and use of received information.

The problem of dictionary usage requires its investigation as a single complete system different components of which are dialectically interacted. For convenience of such an approach we introduce a new notion "dictionary technology" which refers to the unity of lexical material content, ways of its explanation by means of all dictionary components with determined teacher's and students' activity. Dictionary technology is defined as all the cycle of language material studying by means of different types dictionaries.

Especially important is the fact that dictionary technology in combination with innovative educational technologies becomes an effective means of foreign language competence formation, providing students with deep knowledge and practical skills in the course of foreign languages mastering.

The application of the suggested dictionary technology into practice of language teaching will accomplish the main task of high school which is to educate independent, creative, and well prepared for jobs students. The results of the dictionary technology application will demonstrate a significant superiority in the foreign language teaching when dictionaries of different types are used.

Keywords: teaching technology, dictionary technology, stages of technology, skills and habits, dictionary activity

Е. Спицын, кандидат педагогических наук, профессор
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина
В. Кирикилица, кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Восточноукраинского национального университета имени Леси Украинки, Луцк, Украина

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье исследована проблема применения технологии обучения с использованием словарей для обеспечения эффективности обучения иностранным языкам. Раскрыта суть разработанной словарной технологии обучения, в которой взаимосвязаны цель, функции, содержание, алгоритм действий, методы работы со словарями, диагностический инструментарий и результат. Проанализированный материал указывает на необходимость внедрения словарной технологии обучения в процесс изучения иностранных языков студентами с целью развития мотивации и заинтересованности учебным предметом.

Ключевые слова: технологии обучения, словарная технология обучения, этапы технологии, умения и навыки, работа со словарями

Відомості про авторів

Спицын Євгеній Сергійович – Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, spizin.evg@gmail.com

Спицын Евгений Сергеевич – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, spizin.evg@gmail.com

Spitsyn Ievgen Sergiiiovych – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Professor, Professor of Pedagogic Department of Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, spizin.evg@gmail.com

Кирикилица Валентина Васильвна – Україна, м. Луцьк, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Контактна інформація: +38033 271 69 13, valentina.kirikilica@mail.ru

Кирикилица Валентина Васильевна – Украина, г. Луцк, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Восточноукраинского национального университета имени Леси Украинки

Контактная информация: +38033 271 69 13, valentina.kirikilica@mail.ru

Кырыкулыцця Валентина Васильвна: Ukraine, Lutsk, Ph. D., Senior Lecturer of Foreign Languages Department of Lesya Ukrainka Eastern European National University

Contact information: +38033 271 69 13, valentina.kirikilica@mail.ru

УДК 376.112.4

Л. Токарук, канд. пед. наук, доц,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ ЗА ПРИНЦИПОМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (ІТАЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД)

Інклюзивна освіта в Україні проходить етапи індивідуального становлення та професійного розвитку новітніх принципів наукового менеджменту за зразком європейських освітніх програм і практикою впровадження італійських реформаторських ідей в педагогічне поле української освіти, яка намагається власними силами сприяти повноцінній адаптації та формуванню позитивних психолого-педагогічних інновацій для дітей із обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: інклюзивна освіта, принципи європейського досвіду, діти з обмеженими можливостями, професійний розвиток.

Постановка проблеми. Європейська інклюзивна освіта – щоденний практичний досвід, де інтеграція людей із обмеженими фізичними можливостями до повноцінного життя розпочинається з ранніх років земного існування.

В Україні навчання дітей з обмеженими фізичними можливостями проходить в школах-інтернатах закритого типу, хоча інклюзія дає шанс на повноцінне щасливе, радісне життя.

Європейські діти із обмеженими фізичними можливостями інтегровані, соціалізовані з дитячого садочка, школи та проходять в колективі з однолітками шлях спільної адаптації до самостійного, незалежного життя, де можуть здобути професію, отримати роботу й відчувати себе повноцінними людьми.

В основі європейської інклюзивної освіти лежить принцип гуманного, рівноправного ставлення до всіх учасників навчального процесу, виключаються різні форми дискримінації, створюються умови для дітей із обмеженими можливостями, застосовується індивідуальний підхід з боку вчителів, соціального педагога, медичного працівника, шкільного психолога...

У липні 2010 року до Закону України "Про загальну середню освіту" було внесено зміни де загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами, а у жовтні 2010 року розроблено і затверджено МОНМС України Концепцію розвитку інклюзивної освіти, "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" затверджено у серпні 2011 року.

До 2013 року реалізувалася державна експериментальна програма "Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах" із питань інтеграції дітей з особливими потребами на рівні дошкільних освітніх закладів та початкових класів (ініційована ВФ "Крок за кроком" спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України за підтримки Міністерства освіти і науки).

1 серпня 2012 до 2020 року була затверджена Державна цільова програма "Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права інвалідів", в якій окреслені напрями роботи законодавчих та виконавчих органів влади, установ, закладів освіти та охорони здоров'я, громадських організацій щодо подальшого забезпечення реалізації прав і задоволення потреб людей з інвалідністю та поліпшення умов їхньої життєдіяльності. Прийняття реформованої освітньої програми є показним кроком на шляху України до спільного Європейського розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою навчання дітей-інвалідів у закритих спеціалізованих установах, які дозволяють повноцінно розкритися особистості й підготуватися до самостійного життя в світі здорових людей займаються українські науковці А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Дикова-Фаворська,

Л. Савчук. Висвітлюють досвід інклюзивного навчання в Росії, Чехії, Італії, Індії, США, Великобританії – Л. Даниленко, Л. Будяк, С. Єфімова, Н. Софій, А. Мігалуш, Дж. Лупарт.

Мета та завдання – визначити сучасний рівень розвитку інклюзивної освіти в Україні за новітніми європейськими принципами та італійським досвідом.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта в Італії на протязі 50-х років ХХ століття набула імprovізованого масштабного розвитку з боку італомовного суспільства. У першій половині 1960-х років усі представники із обмеженими фізичними можливостями навчалися у закритих навчальних закладах або школах-інтернатах, як в Радянському Союзі, що було загальноприйнятою практикою як в Європі, й у світі загалом. За період з 1966 по 1967 роки Західною Європою почали ширитися ідеї Університету Берклі, США (Berkeley University), як зазначає у своєму дослідженні Герберт Маркузе: "Саме тоді почав зароджуватися супротив "капіталістичній системі", яка розглядала людей винятково з позиції економічної вигоди" [15].

Боротьба проти маргіналізації розгорнулася в Італії у період "Гарячої осені профспілок" 1968 року, що призвело до того, де працівники спеціальних навчальних закладів для неповносправних переконали батьків забрати своїх дітей із таких установ та перевести їх у загальноосвітні школи. Це явище набуло масового характеру і за короткий термін десятки тисяч молоді з особливими потребами залишили стіни спецшкіл. Тим не менш, такі заклади освіти продовжували існувати [15].

З кінця 60-х років ХХ століття інтеграція людей з обмеженими можливостями в освітню систему Італії регулюється на законодавчому рівні із врегульованими питаннями імплементації інклюзії у дитячих садочках, початковій, середній та вищій школі та проблемою працевлаштування неповносправних після закінчення закладів освіти.

Законом № 118/71 установлено, що школярі з особливими потребами повинні здобувати обов'язкову освіту в звичайних загальноосвітніх школах: "gli alunni disabili debbono adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni". Винятками можуть бути особи із важкими формами сліпоти, глухоти, інтелектуальними та фізіологічними порушеннями, як наприклад, тетраплегія – параліч усіх чотирьох кінцівок та відсутність мовлення [10].

Закон № 517 1977 року визначає принцип інклюзії для всіх учнів з особливими потребами початкової та середньої школи віком від 6 до 14 років: "il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni", де викладачі зобов'язані розробляти навчальний план, узгоджений зі спеціалізованим учителем з "дидактичної підтримки" (un insegnante specializzato per il "sostegno didattico"). Загальнодержавні та місцеві органи влади, освіти, охорони здоров'я, несуть відповідальність за розробку адміністративного та фінансового планів. У освітній спів-

праці служби повинні керуватись "угодами", укладеними між різними державними установами та приватними організаціями з метою виконання взятих на себе освітніх зобов'язань [11].

У 1987 року рішенням Конституційного суду Італії № 215 було визнано право всіх учнів з обмеженими можливостями із важкими психічними порушеннями, навчатися у загальноосвітніх школах.

Органи влади (адміністрація школи, місцеві органи влади, охорони здоров'я та органи освіти) повинні зробити все можливе у межах адміністративних повноважень для забезпечення успішного впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах [9].

Статтями 12-16 Закону № 104/92 1992 року встановлені принципи інклюзивного навчання у шкільній освіті [12]:

1. Метою впровадження інклюзії у школи є розвиток осіб з особливими потребами у навчанні, комунікації та соціалізації (стаття 12, розділ 3).

2. Реалізації прав на освіту й здобуття знань не можуть перешкоджати труднощі у навчанні або жодні інші перешкоди, викликані фізичними чи розумовими особливостями людини (стаття 12, розділ 4).

3. У клінічному діагнозі медики зобов'язані описати специфіку недієздатності учня; у "функціональному діагнозі" команда спеціалізованих лікарів, психологів і соціальних працівників встановлюють залишкові можливості й потенціал, який потрібно активізувати (стаття 6 того ж Закону). У такому випадку Законом про охорону здоров'я (від 23 грудня, № 833) гарантується надання безкоштовної ранньої реабілітаційної допомоги.

4. Медики, викладачі та члени сімей осіб з особливими потребами створюють динамічний профіль, який відображає зміни у розумовому і фізіологічному стані учнів упродовж першого випробувального періоду інклюзивного навчання.

5. Обов'язковою умовою є розробка індивідуального навчального плану з урахуванням загальних ліній дидактичного проекту "схоластичної та соціальної інклюзії". Інклюзивне навчання є триадою асоційованих проектів: соціального, схоластичного і реабілітаційного. Фахівці кожної із зазначених галузей готують, втілюють у життя і перевіряють відповідні проекти.

В Італії немає охорони-оздоровчої, соціальної або освітньої установи, адміністративної інституції, де вирішувалося питання права учня відвідувати школу та чи повинен учень навчатися у спеціалізованій або звичайній школі.

Відповідно до Закону № 62/2000, будь-яка державна чи недержавна (приватна, муніципальна, регіональна) школа в Італії, яка має право на здійснення освітньої діяльності, зобов'язана брати на навчання усіх осіб з особливими потребами навіть із важкими порушеннями. Відмова надавати освіту учням з особливими потребами передбачає кримінальну відповідальність для керівництва школи [14].

Під час реєстрації дітей з особливими потребами у дитячий садок (після 3-х років) або в обов'язкову початкову школу (після 6-ти років) батьки надають діагноз. На основі діагнозу вчителі, члени сім'ї дитини та представники соціальних служб, які опікуються дитиною, розробляють індивідуальний навчальний план (ІНП) / il Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Закон № 104/92, стаття 12, розділи 5,6,8).

Індивідуальний навчальний план містить короткий виклад процесів реабілітації, соціалізації і дидактичних проектів (Закон № 104/92, стаття 13, розділи 1, пункт А) [6]. На практиці команда цих фахівців називається оперативною групою по роботі з інвалідом / Gruppo di Lavoro operativo sull'alunno con Handicap (GLH).

Члени групи проводять періодичні перевірки загальних здобутків; результати навчання оцінюються винятково викладачами. За виконанням розробленого індивідуального навчального плану слідкують викладачі. При цьому учні повинні бути забезпечені всіма необхідними інструментами та технологічною підтримкою незалежно від ступеня інвалідності [6].

Дітей із порушеннями зору навчає спеціальний викладач, який володіє рельєфно-крапковим шрифтом Брайля (Закон № 104/92, стаття 14); для слабочуючих дітей обов'язковою є наявність викладача, який уміє читати по губах; для слабочуючих зі слуховим апаратом, починаючи з одnorічного віку, – спеціальне "магнітне поле" для зменшення шуму, що може перешкоджати нормальній роботі слухового апарату внаслідок зовнішніх подразників. Вимогою у середній школі стають комп'ютери із "синхронним субтитруванням" – програмами, які ретранслюють слова, вимовлені викладачами, у стрічку зі словами. Якщо слабчуща або нечуща дитина не має слухового апарату або/і погано розмовляє, їй повинні забезпечити перекладача-дактилолога; діти, уражені спастичним паралічем, потребують спеціалізованого викладача, і, у разі потреби – асистента для допомоги у його переміщенні між класними кімнатами й туалетом (асистент із мобільності), слідкування за охайністю учня, якщо дитина не здатна керувати процесами дефекації та сечовиділення (асистент з особистої гігієни); дитині з вадами інтелекту (синдром Дауна або будь-якою іншою важкою формою розумової затримки), потрібний відповідний фахівець і специфічний дидактичний матеріал для навчання арифметичі, вербальної або невербальної комунікації [6].

Законом також чітко передбачено безкоштовне транспортування від будинку дитини з особливими потребами до приміщення школи і у зворотному напрямку. Вчителі "дидактичної підтримки" проходять дворічний спеціалізований курс навчання й отримують зарплатню плати на рівні асистентів із мобільності та особистої гігієни.

Специфічний дидактичний матеріал забезпечується переважно муніципалітетами (за місцем проживання учня) і частково адміністрацією школи (комп'ютер із синтезом голосу для незрячих, зі спеціальною клавіатурою і великими кнопками для хворих на спастичний параліч) [13].

Органи місцевої влади забезпечують школи підручниками шрифтом Брайля для незрячих учнів; оплачують роботу педагогів, які допомагають нечущим робити домашнє завдання та асистентів для допомоги особам з інтелектуальними й моторними вадами у позаурочний час удома; забезпечують осіб з особливими потребами асистентами, які відводять недієздатних до школи, реабілітаційного центру, центру професійного навчання, до денного ігрового центру або басейну [13].

Механізми забезпечення інклюзивних освітніх послуг регулюються Угодами (або як їх ще називають "програмами співпраці") між різними державними установами [14]. Успіхи у навчанні учнів з особливими потребами оцінює рада вчителів класу, відповідно до спеціального навчального плану, розроблено індивідуальний навчальний план з вимогами Міністерства освіти та слідкують за його належним виконанням. Програма індивідуального навчального плану зазвичай є спрощеною та скороченою у порівнянні з міністерськими програмами, учні з особливими потребами у дитячому садочку, початковій та середній школі отримують оцінки як і всі інші їхні однокласники [14]. По закінченню середньої школи, окрім унікальних випадків, учні з особливими потребами не отримують диплом. У середній школі тривають експериментальні пошуки інклюзивних

освітніх проектів із професійного навчання осіб із порушеннями інтелекту [14]. За спільною згодою трьох сторін: родичів учня з вадами, школи / центру з професійного навчання та працевлаштів. Ініціативу на себе беруть школи. Завдяки Рішенню 215/87 Конституційного Суду учні з обмеженнями інтелекту навчаються та оцінюються в середній школі за "диференційованими" навчальними планами [9].

По закінченню італійської середньої школи учні з розумовими вадами складають державні іспити відповідно до складених програм та отримують не атестат державного зразка про середню освіту, а "свідчення" із зазначенням усіх прослуханих навчальних курсів та досягнутих учнем результатів [5]. Цей документ, надає їм право вступу на курси професійного навчання та дозволяє працевлаштуватись. Недієздатні особи використовують його для безкоштовних відвідувань ігрових центрів (Закон № 104/92, Стаття 8, Розділ 1, Пункт 1) для підтримки рівня психологічної самостійності та зрілості набутих під час інклюзивного навчання у школі [6].

Італійським законодавством накладено обмеження щодо кількості учнів з особливими потребами в одному класі школи. Як правило, інклюзивне навчання передбачає наявність лише однієї дитини з вадами, у рідкісних випадках – двох, але якщо їхні порушення є не настільки складними, щоб вимагати особливої уваги всіх педагогів. Класи не повинні мати більше 20 учнів, якщо вони залучені до проекту інклюзивного навчання, в якому зазначені завдання та дидактичні стратегії для учнів з особливими потребами. Кількість учнів у класі не може перевищувати 25 осіб [4]. Законом передбачено, що учні з особливими потребами повинні брати активну участь у громадському житті класу та школи, дитячому садочку, початковій школі. У середній та старшій школах у разі гострої інтелектуальної недостатності навчальним планом можуть бути передбачені відвідування музичних занять, малювання, фізкультури, магазинів (з метою навчити використовувати гроші).

В індивідуальному навчальному плані відводяться години, дні, тижні для індивідуальної роботи вчителя та учня. У випадках важких форм інтелектуальної недостатності у школі передбачено формування "майстерень" для спільної діяльності осіб з особливими потребами та їхніх однокласників (майстерня по роботі із керамікою, музична майстерня).

У кожній італійській школі створюється Робоча група, яка складається з викладачів, операторів санітарно-соціальних послуг території, представників батьківського комітету школи, а у середній школі – ще й декількох учнів (Закон № 104/92, Стаття 15, Розділ 2). Робоча група відповідає за адаптацію нових учнів з особливими потребами у школі, проведення у старші класи, на професійне навчання, і якщо вони отримують атестат державного зразка про середню освіту, – за вступ до університету [6].

У кожній італійській провінції в регіональному управлінні освіти діє Міжвідомча робоча група (un Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP), яка складається з двох представників шкіл органів місцевої влади, двох представників регіонального управління охорони здоров'я і трьох представників асоціацій неповносправних та їхніх сімей) (Закон № 104/92, Стаття 15, Розділ 1). Серед головних завдань робочої групи – сприяння укладанню домовленостей між різними установами та організаціями (так звана "Програма угод" / accordi di programma), вирішенню суперечок та конфліктних ситуацій, а також фіксація стану справ у впровадженні інклюзивного навчання у школах провінції [6]. Очолювати групу повинен кваліфікований учитель, який припиняє викладацьку діяльність і працює повний робочий день в органах освіти провінції. До його функцій

входить надання консультативної допомоги окремим школам в галузі інклюзивної освіти. Наказом Міністерства освіти Італії щодо автономізації та децентралізації окремих шкіл передбачена заміна Міжвідомчих Робочих груп провінції аналогічними групами – так званими Територіальними центрами інтеграції (Centri Territoriali per l'Integrazione), які об'єднують мережу шкіл що розташовані у невеликих містах у межах одного соціально-медичного округу (до 50 000 жителів) [3].

В окремих районах Італії були створені регіональні наглядові центри, до складу яких долучились представники різних управлінь та відомств регіону. Головне завдання таких осередків – надання консультацій установам, які формують бюджети та розподіл коштів окремим органам місцевої влади. У перспективі передбачається створення освітніх пунктів у всіх регіонах Італії, оскільки саме вони можуть визначати суму витрат на соціальну політику, з урахуванням зростаючої адміністративної і фінансової децентралізації від центрального уряду в регіони.

До складу Національного наглядового центру при Міністерстві освіти Італії входять учені-експерти з університетів, представники адміністрацій шкіл, державних органів влади, рад національних спілок людей з обмеженими можливостями та їхніх сімей, де основним завданням є надання консультацій Міністерству освіти з приводу проектів законів або міжнародних документів, які можуть мати прямі або непрямі наслідки імплементації інклюзії у школах. Національний наглядовий центр очолює Державний секретар, якого призначає Міністр освіти Італії. Неповносправні особи мають право на обов'язкове працевлаштування на державних та приватних підприємствах, відповідно до "відсотка інвалідності", встановленого спеціальною судово-медичною комісією. Таким чином, людина з "відсотком інвалідності" від 46 до 66 має право отримати посаду відповідно до її кваліфікаційного переліку, тоді як установи і підприємства, які мають вакансії, зобов'язані взяти на роботу певну кількість осіб із вадами пропорційно до кількості штатних здорових працівників [2].

Закон №68 було прийнято у 1999 році, за яким обов'язковий відсоток працівників із особливими потребами встановлено на рівні 7% від загальної кількості працюючих та передбачено принцип "цільового працевлаштування", врахування нахилів та здібностей особистості на ринку робочої сили. Організації з працевлаштування допомагають знайти неповносправних працівників, які відповідають вимогам роботодавців та сприяють вдалому проходженню випробувального періоду на підприємстві, під час якого робота поєднується з практичним навчанням що є продовженням освітнього проекту інклюзивного навчання [7].

Стосовно інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах Італії, то Стаття 16 Закону №104/92 передбачає, що студенти з особливими потребами, які мають державні сертифікати про середню освіту, можуть узгоджувати зміст навчальних програм та процедури іспитів зі своїми викладачами у вищій школі [6].

Згідно із Законом № 17/99 кожний університет повинен мати викладача, відповідального за роботу зі студентами з обмеженими можливостями; за кожним неповносправним студентом повинні бути закріплені "опікуни" – студенти старших курсів, які готові допомагати у подоланні організаційних труднощів та змісту курсу навчання вищої школи; адміністрація університету повинна гарантувати відсутність архітектурних бар'єрів та помічників для пересування осіб в інвалідних візках [8]. Відповідно до даних, наданих Міністерством освіти у 2012/2015 навчальному році кількість студентів у вищих навчальних закладах Італії становила 4820 осіб.

Висновки. Інтеграція дітей з обмеженими можливостями в освітню систему Італії регламентується на законодавчому рівні з кінця 60-х років ХХ століття. На законодавчому рівні врегульовані питання імплементації інклюзії у дитячих садочках, початковій, середній та вищій школі. Не залишаються законотворці осторонь питання працевлаштування неповносправних після закінчення закладів освіти. Законодавство забороняє відмовляти у наданні освітніх послуг особам з особливими потребами. Відмова у такому випадку передбачає кримінальну відповідальність керівника освітнього закладу.

Європейське інклюзивне навчання має на меті обов'язкову розробку індивідуального навчального плану на основі встановленого діагнозу. За його виконанням слідує оперативна група по роботі з інвалідом.

Нормативно-правове забезпечення інклюзії в Італії ґрунтується на тріадному підході: поєднання соціального, схоластичного та реабілітаційного аспектів. Співпраця фахівців кожної із зазначених галузей регламентується законами Європейського Союзу.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А. А. Колупаєва. – К. : "Самміт-Книга", 2009. – 272 с. : іл. – (Серія "Інклюзивна освіта").
2. Circolare Ministeriale 12 giugno 2002, n. 67 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2002/ver060602.shtml>
3. Decreto Ministeriale 20 febbraio 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm20298.shtml>
4. Decreto Ministeriale 3 giugno 1999, n. 141 : Formazione Classi con alunni in situazione di handicap [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1999/dm141_99.shtml
5. Il D.lgs 16.4.1994 n. 297 : Testo Unico delle leggi in materia di istruzione [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html
6. La legge 5.2.1992 n. 104 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.legalefacile.it/nuovosito/tuteladisabili/dirittdellhandicappato/>
7. La legge n. 68 del 12 marzo 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : www.toscana.istruzione.it/.../Allegato%206%20-%20D.M.%2053_2012.pdf
8. La legge 28 gennaio 1999, n. 17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://attiministeriali.miur.it/anno-2011/gennaio/dm-28012011.aspx>
9. La sentenza della Corte Costituzionale del 3.6.1987 n. 215 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до рішення Конституційного суду : http://host.uniroma3.it/uffici/urp/norme/servizi/Sentenza215_87.pdf
10. Legge 30.03.1971, n. 118 : (G.U. n. 82 del 02 aprile 1971) : Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.handylex.org/stato/1300371.shtml>
11. Legge 4 agosto 1977, n. 517 : (in GU 18 agosto 1977, n. 224) : Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonch altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>

12. Legge 23 dicembre 1978, n. 833 / Istituzione del servizio sanitario nazionale : (G.U. Serie Pubblica, n. 360 del 28 dicembre 1978) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.handylex.org/stato/1231278.shtml>

13. Legge n.144 – Articoli 68 e 69. – Roma, 17 maggio 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge144175.htm>

14. Legge 10 marzo 2000, n. 62 : (in GU 21 marzo 2000, n. 67) : Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.comune.usellus.or.it/index.asp>

15. Marcuse, H. Cultura e società... : saggi di teoria critica, 1933-1965 / Herbert Marcuse. – Torino : Einaudi, 1969. – XXV. – 299 p.

References

1. Kolupayeva A. A. Inklusivna osvita: realiyi ta perspektivy : Monografiya / A. A. Kolupayeva. – K. : "Sammit-Knyha", 2009. – 272 s. : il. – (Seriya "Inklusivna osvita").
2. Circolare Ministeriale 12 giugno 2002, n. 67 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2002/ver060602.shtml>
3. Decreto Ministeriale 20 febbraio 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm20298.shtml>
4. Decreto Ministeriale 3 giugno 1999, n. 141 : Formazione Classi con alunni in situazione di handicap [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1999/dm141_99.shtml
5. Il D.lgs 16.4.1994 n. 297 : Testo Unico delle leggi in materia di istruzione [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html
6. La legge 5.2.1992 n. 104 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.legalefacile.it/nuovosito/tuteladisabili/dirittdellhandicappato/>
7. La legge n. 68 del 12 marzo 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : www.toscana.istruzione.it/.../Allegato%206%20-%20D.M.%2053_2012.pdf
8. La legge 28 gennaio 1999, n. 17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://attiministeriali.miur.it/anno-2011/gennaio/dm-28012011.aspx>
9. La sentenza della Corte Costituzionale del 3.6.1987 n. 215 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до рішення Конституційного суду : http://host.uniroma3.it/uffici/urp/norme/servizi/Sentenza215_87.pdf
10. Legge 30.03.1971, n. 118 : (G.U. n. 82 del 02 aprile 1971) : Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.handylex.org/stato/1300371.shtml>
11. Legge 4 agosto 1977, n. 517 : (in GU 18 agosto 1977, n. 224) : Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonch altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>
12. Legge 23 dicembre 1978, n. 833 / Istituzione del servizio sanitario nazionale : (G.U. Serie Pubblica, n. 360 del 28 dicembre 1978) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.handylex.org/stato/1231278.shtml>
13. Legge n.144 – Articoli 68 e 69. – Roma, 17 maggio 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge144175.htm>
14. Legge 10 marzo 2000, n. 62 : (in GU 21 marzo 2000, n. 67) : Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://www.comune.usellus.or.it/index.asp>
15. Marcuse, H. Cultura e società... : saggi di teoria critica, 1933-1965 / Herbert Marcuse. – Torino : Einaudi, 1969. – XXV. – 299 p.

Надійшла до редакції 04.06.15

L. Tokaruk, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE DEVELOPMENT OF INCLUSION IN UKRAINE ON AN EUROPEAN EDUCATION AREA (ITALIAN EXPERIENCE)

Attention is paid to the principles of a good quality of school integration, such as: "The aim of school integration is the development of a handicapped person's potential in learning, communication, relations, and socialisation" (Act no. 104/92, article 12, subsection 3); "The practice of the right to education and knowledge cannot be hindered by learning difficulties nor by other difficulties deriving from disabilities related to handicap" (Act no. 104/92, article 12, subsection 4); The need for a clinical diagnosis, drawn up by a health specialist, that should describe the disability of the pupil and a "functional" diagnosis, written by a team of specialist doctors, psychologists, and social workers, that should describe the residual capacity and the potential that needs to be activated (Act no. 104/92, article 6 of the same Act) guarantees prevention, diagnosis, and early rehabilitation, free of charge according to the Public Health Law (23rd December no. 833); The need for a dynamic profile, drawn up by the same team, plus the teachers and the family, that is a description of how the disabilities and the skills react after the first inclusion trial period; The need for a tailored educational plan drawn up by the same group, that should include the general lines of the didactic project of scholastic and social inclusion, that is of the three associated projects, the rehabilitation, the social, and the scholastic project. The professionals of each of these three fields will prepare, accomplish, and test their respective projects. Experiments on mixed educational projects of teaching, vocational training, and work experiences are being carried out in secondary schools, especially for students with intellectual disabilities. The classes must usually have only one disabled pupil, exceptionally two disabled pupils may be included in the same class, as long as the severity of their disability does not require the special attention of all the teachers. As regards the University, disabled students with the legal qualifications may negotiate syllabuses and examination modalities with the professors. Every university should have a professor in charge of the reception of disabled students and there must be "tutors", that is undergraduates further on in their studies, ready to help the disabled pupils overcome difficulties regarding the organization and at times the syllabuses of university courses; the University should guarantee the elimination of architectural barriers and there should be assistants to further the mobility of students in wheelchairs. The disabled have a right to compulsory placing at work, with public bodies and private enterprise, according to the disability percentage recognized by a special medical-legal board.

Keywords: inclusive education, the principles of the European experience, children with disabilities, professional development.

Л. Токарук, канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИИ В УКРАИНЕ ПО ПРИНЦИПУ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА (ИТАЛЬЯНСКИЙ ОПЫТ)

Инклюзивное образование в Украине проходит этапы индивидуального становления и профессионального развития новейших принципов научного менеджмента по образцу европейских образовательных программ и практикой внедрения итальянских реформаторских идей в педагогическое поле украинского образования, которое пытается собственными силами способствовать полноценной адаптации и формированию положительных психолого-педагогических инноваций для детей с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, принципы европейского опыта, дети с ограниченными возможностями, профессиональное развитие.

Відомості про автора

Токарук Людмила Степанівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13

Токарук Людмила Степановна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13

Токарук Liudmyla Stepanivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13

Наукове видання



ВІСНИК КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІКА

Випуск 1(1)

Статті подано в авторській редакції.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials. Manuscripts will not be returned.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 9,54. Наклад 300. Зам. № 215-7510.
Вид. № Пс15. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Підписано до друку 12.10.15

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
<http://vpc.univ.kiev.ua>
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02