

Міністерство освіти і науки України
Маріупольський державний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ



Маріуполь - 2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Рада з науково-дослідної роботи студентів, аспірантів, молодих учених
Кафедра освітнього менеджменту та педагогіки

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ

МАРІУПОЛЬ – 2013

ББК 74 я 43
УДК 37 (063)

Педагогічний дискурс. Студії магістрантів і студентів МДУ : Збірник тез доповідей учасників Декади студентської науки-2013 / За заг. ред. д.політ.н., проф. К. В. Балабанова, д.пед.н., проф. І. В. Соколової, к.е.н., проф. О. В. Булатової. – Маріуполь, 2013. – 231 с.

Редакційна колегія: д.пед.н., проф. Соколова І.В.;
к.пед.н., доц. Задорожна-Княгницька Л. В.;
к.пед.н., доц. Короткова Ю. М.;
к.пед.н., доц. Проценко О. Б.;
к.пед.н., ст. викл. Івашко О. А.;
к. пед. н., ст. викл. Кажан Ю. М.
ас. Ромашенко В.Є.

Матеріали збірника висвітлюють результати науково-дослідної роботи магістрантів та студентів МДУ, які присвячені питанням історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки, загальної педагогіки та педагогічної антропології, теорії та практики управління навчальним закладом, лінгводидактики та методики навчання іноземних мов в загальноосвітній школі.

Рекомендовано до друку радою з науково-дослідної роботи студентів, аспірантів, молодих вчених Маріупольського державного університету.

Протокол № 3 від 27.11.2012 р.

Редакція не несе відповідальність за авторський стиль тез, опублікованих у збірнику.

Маріупольський державний
університет, 2013

ІСТОРИЧНІ ВИМІРИ ОСВІТИ

УДК 37.011 (09)

Арабей С.А.

ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК МИСТЕЦТВА У СПАДЩИНІ

К. Д. УШИНСЬКОГО

Костянтин Дмитрович Ушинський (1824-1870) – основоположник вітчизняної педагогіки. Основними напрямками діяльності педагога були: боротьба за раціональне перетворення вітчизняної школи та розробка теоретичних основ педагогіки..

К.Д.Ушинський одним з перших виступив проти ставлення до педагогічної науки як до служниці чиновницької бюрократії. Завдяки самовідданій діяльності й генію Ушинського педагогіка перестала бути виконавцем міністерських інструкцій і ставала «самостійною, спеціальною галуззю знань, що користувалась авторитетом разом з вищими науками».

У часи освітнього діяча педагогіка не була науково розроблена, не виходила за межі педагогічних настанов і рецептів, а її фундамент (психологія) був на стадії розвитку. У своїй праці «Людина як предмет виховання» К.Д.Ушинський прагнув поставити педагогіку на фізіологічний, психологічний, філософський, соціально-історичний ґрунт. Педагог зазначав, що для успішної виховної діяльності потрібні не тільки відповідні уміння і навички, але й ґрунтовні теоретичні знання. Підкреслюючи це, він писав: «Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою легким ... Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння; деякі думають, що для нього потрібні вроджена здатність і вміння, тобто навик; але деякі прийшли до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності та навички, необхідні ще й спеціальні знання» [4].

Під педагогікою К.Д.Ушинський розумів теорію виховання. Виховання він визначав як цілеспрямований процес формування «людини в людині», формування особистості під керівництвом вихователя. Основоположник педагогічної науки вважав, що виховання має свої об'єктивні закони. Але, щоб пізнати ці закони і врахувати їх, треба насамперед вивчити сам предмет виховання.

Як наука педагогіка має свій предмет, свої закони. Має властиві лише їй методи дослідження, побудована на філософських основах і характеризується суспільним характером. Вона є науковим узагальненням педагогічного досвіду. Зміст педагогіки

як науки включає погляди на питання: закономірності психофізичного розвитку особистості; мета виховання; зміст освіти; методи навчання і виховання; роль учителя, школи, сім'ї, держави у вихованні.

Педагог намагався розмежувати виховання у вузькому розумінні слова (навмисна виховна діяльність школи, вихователів і наставників) і виховання в широкому розумінні слова (ненавмисні джерела впливу: природа, сім'я, суспільство, релігія, мова).

Педагогіку освітній діяч одночасно розглядав як науку і мистецтво, підкреслюючи її активну, творчу роль у вдосконаленні духовного обличчя підростаючого покоління. Він стверджував, що неправильно було б вважати педагогіку і медицину мистецтвом лише на тій підставі, що вони вивчають практичну діяльність і прагнуть творити те, чого немає. Неправильно вважати, що будь-яка теорія, будь-яка наука, прикладена до практики, перестає бути наукою і стає мистецтвом [2]

Розмежування педагогіки як науки, з одного боку, і педагогіки як мистецтва виховання - з іншого, мало місце в тих випадках, коли К.Д.Ушинський розкривав відміну педагогіки від тих наук, які не переслідували інших цілей, окрім вивчення сутності предметів і явищ, вивчення закономірних, об'єктивних, від волі людини незалежних зв'язків між предметами явищами [3]. Сенс протиставлення мистецтва виховання таким наукам при цьому полягав у вказівці на практичні завдання і мети педагогіки - вдосконалення виховної діяльності на науковій основі [1].

Для педагогіки становлять інтерес науки, «з яких здобувається знання засобів, необхідних їй для досягнення її мети ... всі ті науки, в яких вивчається душевна природа людини, і вивчається притому не в мрійливих, але в дійсних явищах». У розумінні сутності даної науки К.Д.Ушинський використовував власний підхід, згідно з яким педагогіка повинна бути «збіркою фактів та групувати їх на стільки, наскільки дозволяють самі ці факти». Освітній діяч доводив, що якщо більшість наук лише відкриває факти і закони, але не займається розробкою їх докладання і практичної діяльності, то педагогіка істотно відрізняється в цьому відношенні [2].

Завдання педагогіки К.Д.Ушинський вбачав у «вивченні людини в усіх проявах її природи зі спеціальним додатком до мистецтва виховання». Практичне ж значення педагогіки полягає в тому, щоб «відкривати засоби до утворення в людині такого

характеру, який протистояв би натиску всіх випадковостей життя, рятував би людину від їх шкідливого впливу і давав би йому можливість видобувати звідусіль тільки добрі результати»[5].

Отже, педагогіка у науково-творчій спадщині К.Д.Ушинського являє собою творчу практичну діяльність учителя, побудовану на основі знання законів розвитку людини. Педагог вважав, що вчитель не є автоматичним виконавцем рецептів педагогіки. Він повинен бути творцем, художником своєї справи.

Література

1. Большая энциклопедия: В 13 т. / Гл. ред. 2-5 тт. – В.М.Михайлов. – [4-е изд.]. -М.: Большая Энциклопедия, Т. 1 - 1978. - 468 с.
2. Ушинский К.Д. Психолого-педагогический трактат "Человек как предмет воспитания". - 1867 г., II ч. - 1869 г.
3. Днепров Е.Д. К.Д.Ушинский и современность сучасність / Е.Д.Днепров // Высшая школа экономики. - М.: Издательский дом ГУ ВШЕ, 2007. - 232 с
4. К.Д.Ушинский : библиогр. указ. тр. и лит. о жизни и деятельности К.Д.Ушинского, 1848-1984 / АПН СССР, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. - М., 1985. – 485 с.
5. Шеховский Н.Л. К.Д. Ушинский і Н.А. Бердяев: духовність як моральна основа особистості // Педагогіка. - N 5. - С. 77-82.

УДК 371.018.5 (477.672-2) “1864/1896”(043)

Бороденко Ю.В.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В МАРІУПОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Одним з головних завдань, що стоять перед сучасною українською історико-педагогічною думкою, є аналіз накопичених знань та спроба узагальнення наукового досвіду. Адже потрібно враховувати, що процес реформування сучасної освітньої галузі неможливий без глибокого осмислення вітчизняного педагогічного досвіду.

Проблема гімназійної освіти в різні часи привертала увагу науковців-педагогів. Зокрема, заслуговують на увагу наукові праці І. Альошинцева, І. Єзерського, Г. Фальборка, В. Боброва, С. Фатальчука. В них проаналізована організація

навчально-виховного процесу, зміст навчання та специфіка гімназійної освіти у другій половині XIX ст.

Метою даної роботи є вивчення та аналіз основних процесів формування гімназійної освіти в Маріуполі на прикладі Олександрійської чоловічої та Маріїнської жіночої гімназій.

Друга половина XIX століття увійшла в історію України як час кардинальних змін у всьому суспільстві. У цей час відбулися активні суспільні процеси, пов'язані з швидкими темпами розвитку промисловості, що у свою чергу викликало зміни в освіті: розширилася мережа середніх загальноосвітніх навчальних закладів (тобто гімназій). Вибір дослідження становлення та розвитку гімназійної освіти саме в м. Маріуполі обумовлений тим, що це був один із основних освітніх центрів південно-східної України, а досвід навчально-виховної роботи маріупольських гімназій був взірцем для наслідування [6, с. 28].

Інтенсивний економічний розвиток сучасної території південно-східної України у другій половині XIX століття вимагав підготовлених фахівців з різних спеціальностей, що і стало імпульсом для розвитку мережі загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів.

На території південно-східної України в досліджуваний період не було жодного вищого навчального закладу, а тому весь тягар у цій справі був сконцентрований на роботі гімназій і реальних училищ [4, с. 102].

Можливість отримувати середню загальну освіту у м. Маріуполь з'явилася після відкриття чоловічої та жіночої гімназій завдяки відомому педагогові та громадському діячеві Ф.А. Хартахаю.

Чоловіча гімназія, названа на честь імператора Олександрівська, була відкрита 15 вересня 1876 р. її директором став Ф.А. Хартахай. Маріупольська жіноча гімназія, названа на честь дружини Олександра II Марії Олександрівни Маріїнською, урочисто була відкрита 16 вересня 1876 р. під керівництвом О.О. Генглез [3, с. 13].

Як відомо, мета гімназійної освіти досягалася за допомогою змісту освіти. Протягом досліджуваного періоду змінювалося не тільки саме поняття гімназійної освіти, а й її зміст, форми і методи викладання. Ураховуючи суспільні вимоги, Міністерство народної освіти корегувало мету і завдання гімназійної освіти, а також форми, методи і засоби, за допомогою яких вони повинні були досягатись.

Зміст освіти відображається в навчальних планах, програмах, підручниках і посібниках. З 1871 р. класична гімназія стала, по суті, єдиним типом загальноосвітнього середнього навчального закладу та набувала статус державної елітарної школи [2, с. 111].

Головними дисциплінами, що визначалися навчальними планами, були стародавні мови та математика. Російська мова, література, історія, які мали навчальну, виховну та розвивальну функції, втратили своє пріоритетне значення. І цього ж року вчителі отримали єдині навчальні плани та програми.

Чоловіча гімназія мала 8-річний термін навчання. Гімназисти вивчали російську, французьку, давньогрецьку та латинську мови, природознавство, історію, географію, математику та фізику. Проводилися заняття зі співів та гімнастики. Виховну роботу з гімназистами проводили класні наставники, що спостерігали за благонадійністю своїх вихованців [4, с. 105].

В гімназії мали право навчатися діти всіх станів та віросповідань. Навчання в гімназії було платним. Випускники, що закінчили гімназію з золотими та срібними медалями приймалися в університети в першу чергу без вступних екзаменів, але за конкурсом атестатів. З 1898 р. видавали стипендії імені митрополита Ігнатія та Феоктиста Хартаха. Були й інші стипендії, що надавалися повітовим земством, міською думою та приватними особами [3, с. 16].

Вчитися в гімназії було складно, вимоги до якості знань були досить суворі. За порушення дисципліни суворо наказували: залишали в гімназії на час після уроків, затримка в гімназії на три години в святкові та вихідні дні, перебування в карцері від одного до чотирьох годин за написанням письмової роботи, виключення з гімназії з правом вступу чи без права вступу до іншого навчального закладу [6, с. 46].

Жіноча гімназія складалася з 1 підготовчого та 7 основних класів. Поступово число класів збільшилося до 20, а саме: 4 підготовчі, 7 основних, 7 паралельних та 2 додаткові. Вчили, окрім предметів основного курсу, рукоділля, танці, гігієну. Ті гімназисти, які завершили навчання на додаткових курсах, вчили педагогіку і отримували право стати домашніми вчителями. А учениці, які отримували золоті та срібні медалі, могли працювати домашніми наставницями. Іншим випускницям надавали звання вчителька народного училища [6, с. 67].

У гімназійних закладах м. Маріуполя широко використовувалися словесні методи навчання: бесіда, пояснення, розповідь. Вихованці маріупольських гімназій самостійно готували реферати з історії культури, наукових відкриттів з власним аналізом, які зачитувалися і обговорювалися не тільки на навчальних заняттях, але й на спеціально організованих навчально-виховних заходах. При вивченні загальної історії в Маріупольській Олександрійській гімназії протягом 1895–1896 навчального року викладачі практикували проведення диспутів за написаними учнями рефератами. З цією метою учням роздавалися необхідні посібники з бібліотеки, на основі яких вони повинні були представити письмові відповіді [5, с. 69].

Вчителі Маріупольських гімназій досить активно використовували практичні активні форми і методи навчання: демонстрування та спостереження, лабораторні, практичні і дослідні роботи, що сприяли розвитку в учнів самостійності, мислення й творчості. Широко використовувалися позашкільні форми навчання: факультативні заняття, домашня навчальна робота, практикуми, екскурсії, що сприяли підвищенню освітнього рівня учнів [1, с. 243].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що гімназійна освіта в досліджуваній період вважалася найгрунтовнішою, адже тільки вона давала право вступу до університетів. Тому, у досліджуваній період і спостерігається пильна увага наукової громадськості до розробки змісту гімназійної освіти. Під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів (соціального замовлення, вимог громадськості) відбувається наближення суто класичного формального напрямку освіти до загальноосвітнього курсу з вивченням гуманітарних, природничих, фізико-математичних і суспільних наук.

Література

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII-XIX) : Монографія / И.А. Алешинцев. – СПб. : Изд. Богдановой, 1912. – 346 с.
2. Езерский И. К вопросу о реформе гимназий / И. Езерский // Русская школа. – 1900. – № 12. – С. 107–113.
3. Мазур П. Феокист Хартахай – основатель гимназий в Мариуполе / П. Мазур // Вечерний Мариуполь. – 2007. – №34. – С. 11 – 19.
4. Мариуполь и его окрестности взгляд из XXI века / [Р.П. Божко, Т.Ю. Були, Н.Н. Гашенко и др.]. Мариуполь : Издательство “Рената”, 2006. – 356 с.

5. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской мужской гимназии за 1895 г. – Мариуполь : Типо-литография А.А. Франтова, 1896. – 103 с.
6. Фатальчук С.Д. Становлення та розвиток гімназійної освіти Східноукраїнського регіону (друга половина XIX – початок XX століття): [Монографія] / Сергій Дмитрович Фатальчук. – Слов'янськ: Видавець Б.І. Маторин, 2010. – 206 с.

УДК 371.4.035.6 (477) (043)

Веремєєва М.В.

ОСОБЛИВОСТІ КОЗАЦЬКОГО ВИХОВАННЯ

Вищим здобутком національного життя, культури і духовності України є козацько -лицарські традиції. Соборність козацтва протягом довгого періоду була гарантом єдності українських земель, а козацька педагогіка – вершинним здобутком національної системи освіти. Вона була тісно пов'язана з матеріальною і духовною сферою.

Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки, вона формувала в дітях синівську вірність та любов до рідної землі. Народна виховна мудрість формувала у громадському житті козака-лицаря, самосвідому та національно свідому людину.

Вивчення принципів козацької педагогіки можна поділити на декілька етапів. До першого належать етнографічні та фольклорні записи кінця XIX – початку XX століття. Це праці відомих діячів, серед яких можна виділити П. Чубинського, М. Грушевського, Д. Яворницького. Наступним етапом є період педагогічних досліджень із здобуттям Україною незалежності. Серед основних дослідників системи освіти козаків виділимо В. Задунайського, Ю. Руденка, Б. Ступарика.

Розглянемо провідні ідеї козацького руху, серед яких є права людини і народу, суверенність особистості. Вони були основою козацької системи освіти і виховання. У той час українська система виховання досягала свого апогею. Цьому дуже сприяла вікова мудрість козаччини. Виникали перші українські центри розвитку вищої освіти, науки і культури. Це такі визначні академії як Острозька –1576 р, Києво – Могилянська – 1615 р. Щодо більш пізнього періоду, то відомий історик О.М. Апанович твердить, що після козацької Ради 1736 року і до кінця існування Запорізької Січі «в межах Вольностей Війська Запорозького нараховувалося 44

церкви, 13 каплиць, 2 скити... у 53 поселеннях та урочищах». Характерно, що при «кожному з цих поселень існували козацькі школи». Історик І.Ф. Павловський у праці «Походження школи в старій Малоросії і причини їх знищення» зазначав, що в 1740-1746 роках у семи полках Лівобережної України, де було 35 міст і містечок, 998 сіл і слобод, діяло 886 шкіл. Відомий історичний факт: на землях Вольностей Війська Запорозького церкви, школи і шпиталі існували майже в кожному населеному пункті і виникали одночасно з їхнім заснуванням. Це свідчить про високий освітній і культурний рівень козацтва [1].

Особливим волелюбним духом відзначалися козацькі і січові школи, що знаходилися на території Січі, земель Війська Запорозького і Гетьманщини. Вони реалізували право особистості на навчання, задовольняли культурні та духовні потреби козацтва. Вихованці оволодівали читанням, письмом, хоромим співом та музикою. Національний спосіб життя, оборонно – військова справа – це те, до чого привчали молодь.

Таке самобутнє явище як українська козацька система виховання мала кілька ступенів. Першим ступенем було родинне дошкільне виховання. Тут слід визначити особливості народної педагогіки в Україні. У її основі домінувала повага до жінки, матері, яка давала життя, виховувала дітей, підтримувала шанобливе ставлення до старших, тісний зв'язок з природою та навколишнім світом. Існували психологічні, морально-етичні та оздоровчо-гігієнічні перестороги, що мали забезпечити здоров'я матері і дитини. Важливим був культ здорового способу життя, який сприяв народженню та вихованню здорового покоління молоді [2].

Козацька сім'я відзначалася глибоким демократизмом, повною рівноправністю чоловіка і жінки. Психологічний комфорт, який створював в сім'ї чоловік для жінки, корисно впливав на виховання дітей. Козацька педагогіка визначала статус і роль батька. Він був захисником сім'ї, роду, творець історії та державності. Батько формував у сина твердість, витривалість характеру [3]. Все це проявлялося і було важливим на першому етапі.

Другий етап можна назвати родинно-дошкільним., в якому особливості родинного виховання, цінності, що були привиті дитині в сім'ї переростали в загальнонаціональні. Молодь, яка хотіла отримати вищу освіту, могла продовжувати освіту в колегіумі та академії.

Одним з важливих напрямів козацької педагогіки є фольклорне виховання, основою якого були пісні, думи, легенди, перекази, балади, одним словом всі основні прояви народної мудрості. Вони несли в собі основи історії рідного краю, історичні події, все те, що мало формувати в молоді національну свідомість, допомагали знайти своє визначне місце в великій козацькій родині [3].

Важливо згадати про соціальну козацьку педагогіку. Високий рівень моральності, духовності, народних знань, національних традицій і звичаїв. Виховні функції козацької педагогіки реалізувалися також в процесі формування чисельних козацьких об'єднань, таких як побратимства, братства, товариства. Вони відображали потреби, інтереси права особистості та народу. В іноземців завжди викликали подив незламна дружба козаків, готовність врятувати життя інших ціною свого. Все це формувалося у кожного окремого козака з дитинства у сім'ї люблячими батьком та матір'ю.

У центрі козацької педагогіки завжди стояв ідеал вільної в своїх переконаннях людини, яка розвиває рідну культуру і економіку. Наведемо слова відомого французького інженера і військового картографа Гийомале Вассер де Боплана про козаків: "...усі вони добре розвинені, їхня діяльність головним чином, спрямована на те, що їм корисне і необхідне у повсякденному житті... Вони дотепні й спритні, винахідливі і з широкою душею, не прагнуть великого багатства, а найбільше цінують волю, без якої жити не можуть»[4]. Таким чином, козацька педагогіка дбала про всебічний розвиток дітей та молоді. Вона була надійною основою розвитку козацтва. Система козацьких шкіл давала можливість майбутнім козакам оволодіти різноманітними знаннями.

Література

1. Павловський І. Походження школи в старій Малоросії і причини їх знищення / І. Павловський. – Київ: Наукова думка, 1996. – с. 232.
2. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу/ М. Грушевський// Матеріали для українсько-руської етнології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://toloka.hurtom.com/viewtopic.php?t=20139>
3. Федоренко Д. Мудрість козацької педагогіки: Учителіві сучасної школи про козацьку педагогіку / Д. Федоренко. – Київ: Освіта, 1999 – С. 15 – 23.

4. Боплан Г. Л. Опис України/ Г. Л. Боплан [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/boplan/bop2.htm>

УДК 378.1.001.7 (73) “196/197” (043)

Воронік Д. С.

РЕФОРМА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ В 60 -70-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Постійні намагання реформувати вищу освіту в Україні призводять до актуалізації питань вивчення досвіду реформ в інших країнах. Вища освіта США вважається найкращою в світі, тому дуже важливим виявляється дослідити реформи 60 – 70 – х рр. в цій галузі, коли і був закладений основний фундамент сучасної вищої освіти цієї країни.

Вищу освіту США дослідники вивчають досить активно. З найбільш важливих російськомовних праць можна відмітити А. Джуринського [1] та І. Шахіну [4], в працях яких простежується загальний огляд всієї західної системи освіти і чималу увагу приділяється саме освіті США. Стаття Е. Ленган є важливою, оскільки авторка простежує історію вищої освіти США [2]. Найбільш важливою видається дисертаційне дослідження Н. Зеніної, де висвітлено питання саме реформи вищої освіти США в 60 – 70-і рр. [3].

Середина ХХ століття була моментом коли американська вища школа почала зазнавати кризи і потребувала реформ. Тим більш, що після Другої світової війни США ставали головною силою західного світу. Потреба нових технологій, для боротьби в холодній війні, більш високі вимоги до фахівців різних галузей вимагали відповідної реакції університетів. Культурна революція 60-х рр. зробила неможливим існуючі до цього методи викладання. І все це зумовило необхідність проведення реформи вищої школи.

Прослідковується три етапи реформування вищої школи:

- 1960 – 1965 рр. – поява «виклику» американській системі освіти та перші спроби її реформування; 1965 – 1975 рр. – активне впровадження реформаторських ідей у всіх університетах країни; 1975 – 1980 р. – утвердження нових стандартів та підведення підсумків [3].

Сама реформа проходила «знизу», що є характерним для децентралізованої системи освіти. Слід зазначити, що університети отримали більшу не лише фінансову, але й академічну автономію.

Це призвело до ініціативності з боку викладачів та студентів; появи різноманітних методів та форм навчання [3]. Починаються формуватись дослідницькі університети. При цьому такі університети було створено пізніше, ніж європейські і тому вони активно використали найкращий досвід інших країн. Університети для отримання коштів почали активно створювати ендаументи, що призводило до їх фінансової незалежності. Це дало змогу університетам запрошувати до себе найкращих науковців зі всього світу [1, с. 66).

Однією з головних складових реформи, яка визначила всю майбутню систему вищої школи країни стало створення багатоступеневої системи. Утворились три ступені: дворічні коледжі гуманітарних та природничих наук; чотирьохрічні коледжі гуманітарних та природничих наук; дослідницькі та професійні школи університетів та коледжів з терміном навчання чотири роки [2].

Активізація кооперації університетських програм призвела до міждисциплінарного підходу в навчанні. Це в свою чергу спричинило структурні зміни в самих вишах та створенню міждисциплінарних департаментів. Значно зросла кількість університетів різних форм власності.

В період реформування виникла потреба у фахівцях в галузі фізики, хімії, біології, соціальних наук та бізнесу. Це призвело до створення приватних бізнес-школ. Університети почали виплачувати більші гранти для студентів цих спеціальностей.

Серед нових підходів в організації учбового процесу важливе місце зайняли процеси диференціації та дисциплінарного принципу навчання, в основі яких лежить міждисциплінарна основа знань. За цим принципом вводяться в технічні виші дисципліни гуманітарного циклу, а в гуманітарні – технічні та природничі. Був взятий курс на гуманітаризацію навчання. Гуманітарні дисципліни мали розвивати логіку, естетичне почуття, виступати засобом тренування інтелекту. Головну роль посіла так звана Science Literacy (наукова грамотність), яка викладається на всіх факультетах.

Велику роль отримала система тьюторства, запозичена в Великій Британії. Ця система індивідуалізованого навчання, дозволяла студенту самостійно визначити своє

навантаження. Головну роль почав відігравати наставник – тьютор. Почали вводитись нові методи серед яких головними були: метод проектування; метод ігор; персоналізація навчання; модульне навчання; взаємне навчання [3]. Важливим кроком вперед стало розширення варіативної частини курсів, які студенти мають право обирати самі.

Загалом, можна зазначити, що реформування вищої школи в США в 60 – 70-і рр. XX столітті сприяло більш активному розвитку американських університетів і дало змогу їм стати найпрестижнішими в світі. Ті стандарти, що встановились протягом реформування залишились високими до сьогоднішнього дня. Позитивний досвід цих реформ може бути використаний в процесі реформування вищої школи в сучасній Україні.

Література

1. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джуринский. – М. : Изд-во Российского открытого университета, 1992. – 177с.
2. Ленган Э. Высшее образование в США: изменения и перспективы. : [Електронний ресурс] / Ленган Э. – Режим доступу: <http://netreforme.org/reforma-byudzhetyih-uchrezhdeniy/history/eliza-langan-vyishee-obrazovanie-v-ssha-izmeneniya-i-perspektivy/>
3. Зенина Л.В. Реформа высшей школы США, 60-70-е годы XX века: [Електронний ресурс] / Л.В. Зенина. – Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-reforma-vysshey-shkoly-ssha-60-70-e-gody-hh-veka>
4. Шахнина И.З. Организация и перспективы развития на XXI век системы высшего образования за рубежом / И.З. Шахнина. – Казань, 1993. – 93 с.

УДК 378.637 (477.51) «17» (043)

Воронова М.Ю.

РОЛЬ ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ У СТАНОВЛЕННІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

На сучасному етапі актуальною є проблема формування особистості майбутніх учителів. На даний час гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти

потребують розвитку суб'єктивності та незалежності майбутніх педагогів, їхньої самостійності, активності, творчого пошуку та відповідальності за свій професійний розвиток.

Серед проблем історії духовної культури України важливе місце займає дослідження формування системи освіти, діяльності окремих навчальних закладів. Але важливого значення у системі професійної підготовки вчителя і педагогічних кадрів для національних шкіл та розвитку освіти і культури України в цілому відігравали навчальні заклади, що були засновані у XVIII столітті: Чернігівський, Харківський, Переяславський колегіуми. Саме в цих навчальних закладах продовжувалися традиції підготовки вчителя-майстра, виникали нові форми та методи становлення елементів педагогічної майстерності в їхніх навчально-виховних системах.

Чернігівський колегіум був започаткований у період стабілізації козацької держави за часів гетьмана І.С. Мазепи. Біля витоків колегіуму стояв Лазар Баранович – колишній ректор Києво-Могилянської академії, архієпископ Чернігівський і Новгород-Сіверський, видатний релігійний, культурний діяч, відомий письменник та поет. Він заснував друкарню та школу, перетворивши Чернігів на значний просвітницько-культурний центр України. Плани Л. Барановича по створенню навчального закладу вищого типу після його смерті здійснив чернігівський архієпископ Іоанн Максимович. У 1700 році він за підтримки та фінансування гетьмана І.С. Мазепи реорганізував школи Л. Барановича в колегіум. У 1700 - 1705 рр. на кошти гетьмана було збудовано корпус колегіуму з навчальними класами, дзвіницею, трапезною та службами, який був одним з найвизначніших досягнень архітектури України тієї доби [4].

Чернігівський колегіум належить до числа перших навчальних закладів, що випускали педагогів. Він став однією із провідних духовних шкіл на українських землях. Колегіум здобув неабияку популярність не лише на місцевому рівні, але і за межами своєї території. Тут навчалися діти багатих міщан і козацької старшини, діти з духовних станів, вихідці з Польщі та навіть був один угорець [1].

З 1700 до 1705 рр. у колегіумі було відкрито чотири класи: три граматичні і один поетики. Найпопулярнішим курсом у Чернігівському колегіумі став курс риторики. Саме ця дисципліна була покликана навчити студентів основам

красномовства, комунікативної культури мовлення та використання мовних норм у процесі спілкування. Наступним курсом після риторики була запроваджена філософія. Усвідомлюючи значення філософської освіти у формуванні педагогічної компетенції випускників, викладачі курсу своєю обізнаністю, майстерністю викладу навчального матеріалу збуджували в учнів позитивні почуття, впливали на розвиток їхньої особистості та становлення наукового світогляду. Розвиткові педагогічних умінь і навичок студентів колегіуму сприяли погляди наставників на сутність та специфіку виховного процесу. Ця тема глибоко вивчалась у курсах провідних наук, переважно риторики, філософії, поетики [3].

У цьому навчальному закладі станом на 1727 р. навчалося 257 учнів. Більшість викладачів Чернігівського колегіуму закінчували Києво-Могилянську академію, рідше Львівську. Уже в 20-х рр. XVIII столітті колегіум мав учителів із власних вихованців, які викладали у младших класах. Цей факт підтверджує, що навчальний заклад готував саме майбутніх педагогів. У кінці XVIII століття у зв'язку із запровадженням системи світської освіти на Чернігівщині було засновано шість народних училищ. Більшість учителів була випускниками Чернігівського колегіуму [4].

Починаючи з другої половини XVIII століття, у зв'язку з наступом імперської політики, посилюється тенденція до перетворення колегіуму в духовний заклад. Обмеженість матеріальної бази гальмувала введення нових предметів та залучення кваліфікованих викладачів. Актуальним стало питання реформування українських закладів або ж заснування університетів зі значно розширеною навчальною програмою, кількома факультетами для підготовки педагогів, юристів, медиків, математиків, архітекторів, фахівців з природничих наук тощо [2].

В Чернігові, де функціонував такий авторитетний осередок освіти, як Чернігівський колегіум, тричі, а саме в 1765, 1786, 1801 роках планувалося відкриття університету. Найближчим до втілення у життя був проект 1786 р. Але через російсько-турецьку війну, яка вимагала багато коштів, та відсутність бажання у російського уряду розвивати вищу освіту в Україні університет у Чернігові не було відкрито. А колегіум у 1786 р. було реорганізовано в семінарію – становий заклад для підготовки освічених кадрів духовенства [5].

Поступово семінарія перетворилася в солідний навчальний заклад. З'явився музей церковної старовини, була утворена церковно-археологічна комісія. Викладачі

займалися науковою роботою, систематично друкували свої праці в “Черниговских епархиальных известиях” та журналі “Вера и жизнь”. Всупереч розповсюдженим уявленням, із стін семінарії виходили не лише священники, але і вчителі, які працювали в початкових та середніх школах Чернігівської губернії та в інших регіонах України. Духовна семінарія продовжила кращі просвітницькі традиції колегіуму та була одним з провідних навчальних закладів Північного Лівобережжя України [2].

Між тим, мережа навчальних закладів у регіоні швидко розширювалася, кваліфікованих педагогів не вистачало, і в другій половині XIX століття в Чернігові була здійснена спроба розгорнути їхню цілеспрямовану підготовку. Протягом 1871 – 1878 років, а також після тривалої перерви з 1914 року в місті діяла вчительська семінарія, на базі якої в 1916 році був відкритий учительський інститут. Не зважаючи на неминучі труднощі, пов’язані зі становленням нового навчального закладу, він мав велике майбутнє. А духовна семінарія у післяреволюційні часи втратила будь-які перспективи і припинила своє існування. Однак частина її викладачів та вихованців знайшла собі місце в учительському інституті [2].

Чернігівський учительський інститут зазнав немало реорганізацій: Інститут народної освіти (1920 р.), соціального виховання (1930 р.), педагогічний (1933 р.), учительський (1935 р.), об’єднаний учительський та педагогічний (1939 р.). З 1954 року він знову отримав статус педагогічного. Постановою Кабінету Міністрів України від 13 березня 1998 року на його базі був створений Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка [5]. Указом Президента України від 8 січня 2010 р. вищому навчальному закладу, урахувавши загальнодержавне і міжнародне визнання результатів діяльності Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, присвоєно статус національного.

Отже, Чернігівський колегіум був провідним освітнім закладом на Північному Лівобережжі і задовольняв потреби регіону в педагогічних кадрах. Вихованці колегіуму вирізнялися ґрунтовною теоретичною та практичною підготовкою, їх постійно запрошували на посади вчителів у різні регіони Російської імперії та Західної Європи. Також можна говорити про наявність безпосереднього генетичного зв’язку між ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, з одного боку, та Чернігівською духовною

семінарією й Чернігівським колегіумом – з іншого, а отже, і про спадковість місцевої традиції педагогічної освіти, яка нараховує щонайменше три століття.

Література

1. Антипенко М. Чернігівський колегіум як освітній заклад / М. Антипенко // Збірник матеріалів Ювілейної наук. конф, присвяченої 300-річчю Чернігівського колегіуму і 85-річчю Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2001. – С. 9–11.
2. Коваленко А.Б. Забытое наследие / А.Б. Коваленко // День. – 2000. – № 139.
3. Крапивний Я.М. Система професійної підготовки вчителя у Чернігівському колегіумі (1700–1786 рр.) / Я.М. Крапивний // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 192–195.
4. Травкіна О.І. Чернігівський колегіум (до 300-річчя заснування) / О.І. Травкіна // Український історичний журнал. – 2000. – № 5. – С. 68–78.
5. Явоненко, О. Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка: з минулого в майбутнє / О. Явоненко // Збірник матеріалів Ювілейної наук. конф, присвяченої 300-річчю Чернігівського колегіуму і 85-річчю Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2001. – С. 3–4.

УДК 37(477.7)"185"(043)

Демідко О.О.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНОЗЕМЦІВ ПІВДНЯ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Сучасні глобалізаційні процеси, інтернаціоналізація багатьох сфер суспільного життя ведуть до розширення контактів між українським суспільством і іноземними громадянами в напрямках культурного співробітництва, взаємодії на рівні громадських структур. Не останню роль в цих контактах відіграє партнерство у справі просвітництва. У цьому зв'язку актуальним є вивчення історичного досвіду педагогічної діяльності іноземців на теренах України.

Метою статті є дослідження педагогічної діяльності іноземців Півдня України у другій половині ХІХ ст.

Помітний внесок у розробку цієї проблеми внесли А. Гедьо та С. Новікова, що присвятили свій нарис Ф. Хартахаю [3]; Н. Бацак, який дослідив діяльність С. Серафімова - релігійного діяча та просвітника приазовських греків [2]. Педагогічна та просвітницька робота М. Корфа знайшла відображення у численних історико-краєзнавчих публікаціях, зокрема у статтях Б. Гордєєва [4] та М. Антоцака [1].

Серед представників грецької спільноти Північного Приазов'я одним із перших поставив на порядок денний питання культурно-освітнього розвитку педагог-подвіжник, громадський діяч, протоієрей Серафім Серафімов. Через все життя він проніс любов до рідної мови і свого народу, історичною долею якого постійно цікавився; згодом цей інтерес став покликанням С. Серафімова в науці. У 1844 р. Гавриїл, на той час уже архієпископ Херсонський і Таврійський, запросив С. Серафімова на посаду вчителя Закону Божого до училища при Одеському Архангело-Михайлівському жіночому монастирі. З 1850 р. С. Серафімов продовжував педагогічну кар'єру на посаді професора грецької мови в Херсонській духовній семінарії. С. Серафімов вважав одним з головних призначень грецького духовенства та освічених людей – повернути народу грецьку мову (маючи на увазі ту, якою розмовляють в Греції). П'ятнадцять років він віддав праці в Одеському інституті шляхетних дівчат, виховуючи у своїх ученицях глибоку моральність, людяність і високу духовність. Сумлінне виконання ним свого громадянського обов'язку було відзначено високими державними нагородами - орденами Анни третього (1858 р.) і другого (1863 р.) ступенів [2, с. 217]. До кінця свого життя протоієрей С. Серафімов залишався членом правління від духовенства Херсонського духовного училища, а останні чотири роки служив настоятелем Одеської Покровської церкви.

Одне з почесних місць серед діячів народної освіти і просвітництва на Маріупольщині у XIX ст. належить Феоктисту Аврамовичу Хартахаю – історичу, етнографу, громадському діячеві, педагогу, засновнику перших у Маріупольському повіті середніх навчальних закладів – чоловічої та жіночої маріупольських гімназій. З листопада 1866 р. він працює вчителем російської мови та словесності, історії і географії в гімназіях Варшавського навчального округу. У квітні 1868 р. він зайняв посаду вчителя Варшавської 2-ї чоловічої гімназії, де й працював до повернення в Маріуполь у 1875 р. Жертвуючи успішною кар'єрою у Польщі заради служби справі просвітництва у м. Маріуполі, Ф. Хартахай у липні 1874 р. написав заяву до Маріупольської міської

управи, в якій виклав думки щодо необхідності заснування в місті гімназії. Він запропонував за сприяння міського товариства (у вигляді щорічної субсидії на утримання навчального закладу і надання для нього приміщення) відкрити чоловічу та жіночу приватні училища 2-го розряду за програмою прогімназій із викладанням двох іноземних мов. Ф. Хартахай нічого не просив для себе, а тільки виявив бажання, щоб його платня у м. Маріуполі була не нижчою ніж у Варшаві [3, с. 221–222]. Міська дума Маріуполя проголосувала за те, щоб видати Ф. Хартахая 2000 руб. на облаштування прогімназії. У договорі між міським товариством і Ф. Хартахаем зазначалося, що Ф. Хартахай утримуватиме гімназію на власні кошти за сприяння міського товариства і буде відповідальним перед начальством і містом. Для того, щоб реалізувати цей план, Ф. Хартахай залучив І. Александровича і вчительку петербурзької Петровської жіночої гімназії А. Генглез. Їх спільними зусиллями і були засновані приватні училища, які у 1876 р. вдалося перетворити в гімназії. Їх відкриття у складі підготовчого і чотирьох класів відбулося 15 вересня 1876 р. Основний контингент склали колишні ученики приватної прогімназії. Директором чоловічої і головою педагогічної ради жіночої гімназії став Ф. Хартахай. Незважаючи на те що платня за навчання була високою (30–100 руб. на рік), діти мали можливість навчатися за рахунок благодійних внесків впливових міщан. Так, у 1881 р. за ініціативою Ф. Хартахая було створено Товариство допомоги бідним учням Маріупольської гімназії до якого входили заможні купці-греки. Відкриття гімназій стало важливою подією у культурному житті населення Приазов'я. Випускники чоловічої гімназії продовжували навчання в університатах Росії і Європи. При жіночій гімназії були відкриті спеціальні класи, де готували педагогічні кадри [3, с. 225]. Випускниками гімназії були видатний філософ і психолог Г.Челпанов, мистецтвознавець Д. Айналов, професор філософії і права В.Г. Камбуров, видатний вчений-селекціонер М.І. Хаджинов тощо.

Видатним подвижником земської освіти на Катеринославщині, людиною, яка своїми організаторськими зусиллями та педагогічними здібностями спромоглася започаткувати трирічну однокомплектну сільську школу, яка стала домінуючою у всіх земських губерніях, був Микола Олександрович Корф. У 1867 р. він організував Олександрівську повітову учбову раду. В цьому ж році М. Корф починає роботу щодо організації народної освіти в Олександрівському повіті, втілення якої він планував через відкриття народних шкіл. Слід відмітити, що на той період освіта для народу фактично повністю була відсутньою, тому баронові прийшлося бути новатором в організації цієї

дуже важливої справи. У ній він бачив свій моральний обов'язок і велику відповідальність. Власним прикладом, гарячим словом на земських зборах та сільських сходах закликав до участі у шкільній справі сільські громади, земських діячів, поміщиків, мирових суддів та мирових посередників. Не шкодував М. Корф і власних коштів – всі свої прибутки від видання своїх творів він направляв на справу всього свого життя, на народну освіту. Важливим моментом у підготовці педагогічних кадрів була організація бароном М. Корфом учительських з'їздів, на яких майбутні педагоги ділилися досвідом, проводили показні уроки, знайомилися з передовими досягненнями педагогічної думки. Також М. Корф запрошував здібних молодих людей на посаду вчителя та особисто займався їх підготовкою до педагогічної діяльності [1, с. 265].

Спеціально для початкової земської школи М. Корфом було опрацьовано план занять, укладено ряд навчальних і методичних посібників для вчителів, таких як “Малютка”, “Наш друг”, “Пособие к языковой грамоте по звуковому методу». Аналіз дидактичних праць М. Корфа “Керівництво до навчання грамоти” та “Російська початкова школа” дозволяє стверджувати, що на основі вивчення закономірностей процесу навчання, педагог сформулював розвивальний принцип навчання, під яким розумів “критерій, основу для вибору правильного методу дидактики”. Саме з ініціативи М. Корфа у земських школах втілювалися основні дидактичні принципи розвивального навчання, а саме: не вимагати від дітей заучувати матеріал без розуміння, забезпечувати доступність у навчанні, не звільняти дітей від самостійного обдумування, не залишати дітей без допомоги, у навчанні йти вперед, спираючись на вивчений матеріал. За його ініціативи та на його кошти створюються повторювальні недільні школи для повторення та закріплення знань, отриманих у школі [4, с. 41].

Таким чином, серед педагогів, просвітників, громадських діячів Півдня України помітне місце посідали особи іноземного походження – греки, німці, болгари, поляки тощо. Вони доклали чимало зусиль до розбудови початкової та середньої освіти в регіоні.

Література

1. Антощак М.М. М.О. Корф і учительські з'їзди у 60-80-і роки ХХ століття / М.М. Антощак // Проблеми історії України ХІХ – початку ХХ ст.: Зб. наук. пр. – Вип. VIII / НАН України. – К., 2004. – С. 262–270.

2. Бацак Н.І. Протоієрей Серафім Серафімов / Н.І. Бацак // Подвижники й меценати. Грецькі підприємці та громадські діячі в Україні. Історико-біографічні нариси. – К., 2001. – С. 213–220.
3. Геде А., Новикова С. Феоктист Хартахай / А. Геде, С. Новикова // Подвижники й меценати. Грецькі підприємці та громадські діячі в Україні. Історико-біографічні нариси. – К., 2001. – С. 220–228.
4. Гордеев Б.В. Н.А. Корф – выдающийся педагог, организатор земских народных школ на юге Украины / Б. В. Гордеев // Етнокультурні процеси на півдні України: Збірник наукових праць II регіональної наукової конференції 4 – 5 червня 1998р. – С. 40–43.

УДК: 37:929 (043)

Литвиненко В. В.

ЯН АМОС КОМЕНСЬКИЙ – ЗАСНОВНИК ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ

Я. А. Коменський (1595 – 1670) був видатним педагогом, мислителем-гуманістом, громадським діячем, філософом, істориком і лінгвістом нового часу. До нього не існувало навіть схематично окресленої цілісної теорії виховання та навчання, хоча упродовж не одного тисячоліття світової історії багато мислителів висловлювали міркування щодо мети виховання та його ролі в суспільстві, щодо окремих вимог до його змісту і організації. Особиста заслуга Я. А. Коменського полягає в тому, що він по суті вперше зумів осмислити і узагальнити накопичений досвід виховання та навчання покоління, що підрастає, розкрив корінні недоліки практики виховання свого часу і розробив струнку педагогічну систему, яка враховувала особливості природного розвитку дітей і сприяла цьому розвитку. Цим самим йому вдалося вивести педагогіку на більш науковий рівень. Методи та принципи, теорія і практика навчання та виховання, а також філософські твори Я. А. Коменського продовжують зберігати свою актуальність й сьогодні. Вони значно сприяють інтенсивному розвитку людського суспільства, вказуючи на шляхи його вдосконалення.

У своїх творах («Велика дидактика» [2], «Материнська школа» [5], «Відчинені двері мов і наук», «Видимий світ у картинках», «Школа – гра» та ін. [3], [4]) педагог приділив значну увагу таким аспектам, як вікова періодизація учнів, система шкіл і

зміст навчання, організація шкільного навчання, класно-урочна система, виховання характеру в учнів, дисципліна, роль учителя та вимоги до нього.

Виходячи виключно з людської природи, Я. А. Коменський вважав, що навчання в школах має відбуватися за принципом поділу учнів на чотири вікові категорії, по 6 років кожна – дитяча (від народження до 6 років), підліткова (з 6 до 12 років), юнацька (з 12 до 18 років) та вища школа для молоді (з 18 до 24 років). В основу цього розподілу він клав вікові особливості: дитинство характеризувалося посиленням фізичним зростанням і розвитком органів відчуття; отроцтво – розвитком пам'яті та уяви з їхніми виконавчими органами – язиком і рукою; юність, окрім вказаних якостей, характеризувалася більш високим рівнем розвитку мислення, а змужнілість – розвитком волі і здатністю зберігати гармонію. Таким чином, він одним з найперших висунув демократичний принцип єдиної школи [1, с. 31–32].

Чеський учений першим висловив ідею щодо видання книг для дітей з картинками та систематизував навчальний процес, ввівши поняття уроку як основної форми зайнять з дітьми. Усі його пропозиції та побажання увійшли до практичного досвіду європейської педагогіки [7]. Після того, як у 1628 р. Я. А. Коменський став ректором національної школи в Чехії, він почав працювати над написанням своєї «Великої дидактики». Саме в цей час у нього сформувалася думка про те, що педагогіка є однією з найважливіших наук людства. Відомим є його вислів: «... лише освічуючи та виховуючи людину, ми зможемо побудувати благоустроєні держави і господарські системи» [3, с. 17].

«Велика дидактика» була опублікована в амстердамському виданні педагогічних творів Я. А. Коменського в 1657 р. Вона, як і більшість творів XVII ст., в основному стояла на позиціях, що відображали релігійний світогляд автора. Але не дивлячись навіть на свою релігійну оболонку, яка є відбитком часу, цей трактат, основні дидактичні положення якого побудовані на принципах природовідповідності та сенсуалізму, мав велике значення для подальшого формування нової виховної системи. Варто сказати про основоположення, які Я.А. Коменський висунув у «Великій дидактиці»: по-перше, природа не змішує своїх дій, виконує їх окремо, в певному порядку; по-друге, всяке своє формування природа починає з найзагальнішого і завершує найбільш особливим; по-третє, природа не робить стрибків, а йде вперед поступово; по-четверте, почавши що-небудь, природа не

зупиняється, доки не доведе справу до кінця [2]. Тут ним було проголошено «золоте правило» дидактики: «все, що тільки можливе, надавати для сприйняття відчуттями: видиме для сприйняття – зором; що можна почути – слухом; запахи – нюхом; підлегле смаку – смаком; доступне дотику – шляхом дотику. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприймати декількома відчуттями, нехай вони відразу охоплюються декількома відчуттями» [1, с. 34], [3, с. 20–21].

У 1631 р. Я. А. Коменський видав ґрунтовну працю «Відчинені двері мов і наук», яка по суті була першим підручником з латинської мови для дітей, який в доступній і зрозумілій формі пояснював усі труднощі мови, містив різноманітні приклади. Ця книга за короткий час стала популярною, її переклали 12 європейськими мовами, і впродовж багатьох майбутніх десятиліть вона залишалася основним підручником в школах. Незабаром він написав підручники з астрономії, фізики та перше в історії керівництво для сімейного виховання і навчання дітей – «Материнська школа» (1633 р.) [7].

Не менш важливим правилом Я.А. Коменського, що знайшло своє відображення у «Материнській школі» та «Великій дидактиці», був такий вислів: «... якщо вчителі будуть привітні та ласкаві, не відштовхуватимуть від себе дітей своїм суворим зверненням, а притягатимуть їх своїм батьківським розташуванням, манерами і словами; якщо вчителі рекомендують науки, до яких вони приступають, з боку їх переваги, привабливості і легкості; якщо старанних учнів час від часу хвалитимуть; якщо через них зноситимуться з батьками, словом, якщо вчителі відноситимуться до учнів з любов'ю, тоді вони легко завоюють їхнє серце так, що дітям приємніше перебуватиме в школі, ніж удома...» [3, с. 20].

Ім'я Я. А. Коменського швидко стало відомим в Європі. Він підтримував міжнародні зв'язки з багатьма європейськими країнами, жив і працював деякий час в Англії, Швеції, Угорщині, Польщі та Голландії, де й поширював свої ідеї [6, с. 80].

Перебуваючи в Англії, він працював над створенням ідеї пансофії, під якою розумів сукупність енциклопедичних знань про природу та суспільство, які були б доступні всім людям [1, с. 29]. Я. А. Коменський завжди наполягав на вивченні давніх мов (давньогрецька, латина), радив викладати різноманітні види мистецтв. Не меншу

увагу він приділяв вивченню природознавства, медицини, географії, історії та хімії, вважаючи їх необхідними науками для всебічного розвитку особистості. На підтримку своєї ідеї пансофії вчений випустив новий трактат – «Видимий світ в картинках», який був побудований за принципом наочності. Намагаючись викликати у дітей активний інтерес до навчання, Я.А. Коменський вносив у викладання елементи гри, для цього він написав декілька п'єс, які увійшли до його книги «Школа – гра» [7].

Для забезпечення міцного засвоєння знань Я. А. Коменський пропонував ділити учнів на класи, задавати їм домашні завдання, дотримуватися класно-урочної системи занять, використовувати підручники, регулярно повторювати матеріал під час занять – як самому вчителю, так й учням, ретельно планувати учбову роботу на великі і дрібні відрізки часу аж до ретельного планування роботи на кожному уроці, учителеві переходити від простого до складного, від загального до окремого, від легкого до важкого, від конкретного до абстрактного [1, с. 36–38].

Я. А. Коменський завжди намагався поєднати теоретичне і практичне пізнання. З його механістичного відношення до пізнання безпосередньо витікає його педагогічна діяльність. Він завжди розвивав в учнях самостійність в мисленні, в мові, практиці та в застосуванні, як єдину основу для придбання міцного знання [3, с. 24]. Ідеї Я. А. Коменського не були до кінця зрозумілі ані сучасниками, ані в XVIII ст. Їхнє сприйняття відбулося з певними претензіями та обмовками, і лише в XIX – на початку XX ст. його погляди, життя та діяльність почали вивчатися більш ґрунтовно, що й призвело до виникнення та поступового розвитку гуманістичної педагогічної думки не тільки на Європейському континенті, але й в усьому світі.

Я. А. Коменський безумовно випередив свій час, одним з найперших усвідомивши міжнародний характер педагогічних проблем, що характеризували XVII ст. Деякі з цих проблем турбують і наш час. Звертаючись до багатьох аспектів його спадщини, що має загальносвітову культурну цінність, можна вирішити низку проблем у галузі сучасної педагогіки.

Література

1. Константинов Н. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н. Константинов, Е. Медынский, М. Шабаетова. – М.: Просвещение, 1982. – С. 27–39.

2. Коменский Я. А. Великая Дидактика / Отв. ред. Ш. Хасбулатов. – М.: Гос. Уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. / Сост. Э. Днепров, И. Кирашек, М. Кузьмин, Д. Чацкова. – Педагогика, 1982. – Т. 1. – 655 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. / Сост. Э. Днепров, И. Кирашек, М. Кузьмин, Д. Чацкова. – Педагогика, 1982. – Т. 2. – 575 с.
5. Коменский Я. А. Материнская школа / Пер. Д. Королькова; под ред., с введ. ст. и прим. проф. А. Красновского. – М.: Гос. Уч.-пед. изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1947. – 104 с.
6. Пискунов А. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. введных статей А. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 80–161.
7. Ян Амос Коменский – Основатель «Школы радости» на сайте «100 великих людей, изменивших мир» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://100grp.ru/srednieveka/osnovatel-shkoly-radosti/>.

УДК 371.014.521(477) «155/165» (043)

Ломакін О.А.

**ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ В ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ТА ЄЗУЇТСЬКИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ РЕЧІ
ПОСПОЛИТОЇ (кінець XVI – початок XVII ст.): ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

У XVI ст. в Німеччині відбулась Реформація, яка поширилася країнами Європи, дійшла до Речі Посполитої, у складі якої знаходились українські землі. Реформація несла новий погляд на духовне і світське життя. Реформаційні ідеї були передовими на той час, тому вони починають широко застосовуватись. Торкнулось це і методики викладання в навчальних закладах. Широке поширення реформаційних ідей непокоїло владну верхівку Речі Посполитої, розпочинає свою діяльність Орден Єзуїтів. Основним напрямком їх діяльності була освіта.

У протестантських школах ставилась мета – виховати освічену, віруючу людину. Лідери Реформації відзначали важливість освіти, тому при протестантських спільнотах існувала розвинена мережа шкіл [1]. Першими реформаційні ідеї торкнулися Галичини (середина XVI ст.), вони знайшли підтримку місцевих магнатів

– М. Стадницького, Є. Язловецького, Я. Тарновського [2]. Вже у 1559 р. відкрила свої двері перша кальвіністська школа на українських землях. В основному школи кальвіністів були початковими або середніми, в яких вивчались «сім вільних наук».

Школи вищого ступеня в свою програму включали окрім «семи вільних наук» ще теологію, філософію, право, етику. Ймовірно, як і у Віленській школі, у вищих кальвіністських навчальних закладах теж існувала система заохочень – найкращі студенти отримували стипендію. Цікавою є кальвіністська вища школа в містечку Панівці – в ній існувала спеціалізація: після закінчення катехітичного класу учень міг обрати де навчатись далі – в теологічному класі, щоб стати священником, чи в класі філософії та права, з метою продовження освіти за кордоном [1]. Відомо, що в кальвіністських навчальних закладах освіту здобували не тільки діти шляхтичів, а й міщан. Важливим для усвідомлення методики освіти є статут однієї з кальвіністських шкіл, яка знаходилась в м. Случ: «Згідно з Ціцероном, ми повинні так користуватися гумором та іграми, як сном і відпочинком, тобто помірковано. Тільки за цієї умови вільний від праці час принесе користь і задоволення. Слуцька школа у питаннях відпочинку та ігор дотримується двох правил: по-перше, час відпочинку повинен бути точним і упорядкованим, по-друге, відпочинок повинен бути високоморальним і гідним... Наказуємо утримуватися від всякого роду непристойних вчинків і прагнути до стриманості і шляхетності у змаганнях, щоб розум відпочивав, а тіло ставало міцним, щоб було живе бажання вчитися і розвиватися. Учням необхідно підбирати ігри цікаві та повчальні: попадати в ціль на ристалищах, скакати, споруджувати фортеці, формувати військо, призначати сотників і полководців... Все це виправдовує себе як корисне і приємне. Учнів потрібно виводити за місто, там вони зачаровуються садами і полями, збирають рослини, дізнаються про їх назви, вивчають їх, розподіляють за видами» [1]. Ця цитата відображає прогресивність методики освіти в цій школі.

Особливо слід відзначити Замоїську академію. Заснована академія була польським шляхтичем Яном Замоїським. Буллою Папи Клементя VIII академії надавались права університету з трьома факультетами – семи вільних мистецтв (*artium*), медичного і правового [3]. Пізніше додалися ще кілька факультетів. Програма навчання реалізовувалась на двох рівнях: нижчому, п'ятирічному (*classes inferiores*), вищому, академічному (*classes superiores*). На «нижчому» курсі було три

кафедри: основи філософії і риторики, поезики і аналогії та орфографії. Курс «вищий» реалізовувався через сім кафедр: математики, логіки та метафізики, натурфілософії та медицини, елоквенції, в дещо розширеному виді вивчали арифметику, геометрію, астрономію, музику. Закладами університетського рівня були три кафедри: моральної філософії та політики, римського та польського права [2].

Великий внесок в розвиток освіти внесли соцініани. Користувалися вони особливим впливом на Волині та Західній Кисвщині, їх теж підтримувала шляхта. Як і в кальвінських навчальних закладах в соцініанських закладах освіти здобували діти шляхтичів та міщан. Особливо слід відзначити Раківську академію – важливий соцініанський центр. У школі викладалися гуманітарні дисципліни (латинська мова, граматики, польська мова тощо). Важливим було те, що в ній запроваджувалися уроки трудового навчання – кожен учень, не зважаючи на походження, повинен був оволодіти ремеслом, брати участь у фізичній праці. Після розгрому Раківської академії, її гуманістичні ідеї намагалась продовжувати Киселинська школа [4].

Успішний розвиток протестантизму не давав спокою католикам. Щоб зупинити протестантів починає свою просвітницьку діяльність Орден Єзуїтів. Єзуїти засновують свої колегіуми по всій території Речі Посполитої. Метою єзуїтських колегіумів було привити учням католицьку віру, щоб привабити якомога більше молоді навчання та утримання в колегіумах було безкоштовним [2]. У 1599 р. був затверджений статут єзуїтських шкіл, в якому дуже ґрунтовно описуються правила та вимоги до ректора, викладачів окремих предметів, правила академії тощо [5]. Існувало два типи колегіумів: середнього та вищого рівня. Середні колегіуми давали гуманістичну освіту з трьох «граматичних» класів і двох «гуманістичних». Вищі колегіуми (повні) мали класи «вищих наук» філософії (два чи три роки), теології (чотири роки), філософський клас передбачав вивчення математики та логіки. Колегіуми єзуїтів діяли во Львові, Перемишлі.

Система освіти ґрунтувалась на принципі змагань: так, наприклад, при перевірці знань клас розбивали на дві групи, вони конкурували між собою у відповідях. У класній кімнаті учнів пересаджували за рівнем успішності, кращим присвоювали почесні звання. Обов'язково використовувався метод взаємоконтролю – заохочувалися ті, хто звертав увагу на помилки інших [6].

Отже, насправді, протестанти та єзуїти практично не мали відмінностей в освітній праці. Відмінними були протестанти та католики у викладанні теології, що природньо. В організаційному підпорядкуванні були наступні відмінності: єзуїтські заклади були підпорядковані централізованому керівництву, а протестанти такої системи підпорядкування не мали. Єзуїти приділяли менше уваги богословським лекціям, виховували побожність емоційно – шляхом залучення юнаків до братств, яскравих процесій тощо [7].

Література

1. Любащенко В.І. Історія протестантизму в Україні/ В.І. Любащенко [Електронний ресурс]. – – – – – Режим доступу: <http://anabaptist.ru/obmen/hystory/ist1/files/books/book_005/0107_t.html>.
2. Історія української культури: В 5 т. – Т.2 (Українська культура XIII – першої половини XVII ст.). – К.: Наукова думка, 2001. – С. 424 – 499.
3. Gmiterek H. Akademia Zamojska jako uczelnia pogranicza Polsko-Ruskiego / Gmiterek H. // Дрогобицький краєзнавчий збірник. – 2011. – Вип. 14 – 15. – С. 95.
4. Соколовський О.Л. Просвітницький вектор раннього антитринітаризму / О.Л. Соколовський // Гілея. – 2011. – Вип. 46. – С. 339.
5. Farrell Allan P. The Jesuit Ratio Studiorum of 1599 / Allan P. Farrell – Washington, 1970. – S. 2.
6. Яковенко Н.М. Латинське шкільництво і шкільний гуманізм в Україні (кінець. XVI – середина XVIII ст.)/ Н.М. Яковенко // Київська старовина. – 1997. – № 1-2. – С. 18.
7. Малик В. Педагогічні особливості шкільної системи освіти та особистісно зорієнтоване навчання Ордену Єзуїтів / В. Малик // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Випуск 24. – С. 204-207.

УДК 371.4.036(477) (043)

Тітішов Д. О.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання і

розвитку естетичної культури підростаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. Однією з найяскравіших сторінок у великій книзі педагогічної творчості України стало життя і діяльність Василя Олександровича Сухомлинського (1918 – 1970). Він створив власну самобутню, оригінальну систему освіти, навчання і виховання дітей. Особлива заслуга Василя Сухомлинського полягає в тому, що він одним з перших вітчизняних педагогів вдало об'єднав ідею всебічного розвитку особистості з ідеєю гармонійного розвитку суспільства. Він постійно наголошував, що навчально-виховний процес покликаний зберегти функціональну єдність, якою природа наділила кожного з нас: душу, дух, тіло. У педагогічній системі Сухомлинського велика роль відводиться вихованню естетичної культури школярі[2]. Естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, безпосереднього спрямування на формування естетичних почуттів, смаків, суджень, здібностей особистості на розвиток її здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване на виховання в людині гуманістичних якостей, інтересі і любові до життя в його різноманітних проявах. Естетичне виховання - це : по-перше, цілеспрямований процес, мета, завдання, зміст, засоби і методи якого визначаються, плануються та творчо реалізуються спеціально підготовленими педагогами для здійснення навчально-виховної діяльності, відповідно до завдань суспільства щодо формування підростаючого покоління; по-друге, процес формування естетичних якостей особистостей, а саме: здібностей сприймати, оцінювати та створювати прекрасне, умінь та навичок естетичної діяльності, художнього смаку та ін.; по-третє, естетичне виховання необхідно розглядати, з одного боку, як головну складову процесу естетичного розвитку, а з іншого - як складову процесу загального розвитку особистості; по-четверте, у процесі естетичного виховання поряд з формуванням таких соціальних якостей особистості, як естетичні здібності, смак, уміння, відбувається удосконалення зору, слуху, рухів людини. Водночас із формуванням естетичних здібностей здійснюється розвиток сутнісних якостей особистості, які впливають на її становлення [3].

Зміст естетичного виховання, орієнтованого на формування естетичної культури школярів, передбачає розвиток у школярів здібності сприймати в природі, в

праці, в творах мистецтва, оточуючій дійсності, поведінці людей, які бажають насолоджуватися цим прекрасним. Засобами естетичного виховання є «слово» та емоційна культура вчителя, емоційні ситуації, казки, природа та бачення її краси, твори мистецтва, художня література, музика, живопис, оточуючого світу та побуту, участь людини в різних видах діяльності [4].

В історії педагогіки накопичений значний досвід з проблеми естетичного виховання. Це питання займає важливе місце і в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського, який широко розробляв конкретні питання естетичного виховання, які знайшли практичне втілення в роботі керованої ним Павлиської школи і були докладно відображені в його педагогічних працях [5].

Найважливішим завданням естетичного виховання В.О. Сухомлинський вважав навчити дитину бачити красу оточуючого світу, красу людських стосунків, духовне багатство, доброту, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне в самому собі. Саме естетичне виховання, на думку педагога, має різнобічні зв'язки з усіма сферами духовного життя особистості та колективу. Для Сухомлинського формування естетичного почуття дитини, її емоційної культури є основним завданням гуманістичного виховання. А сприйняття й осмислення прекрасного є основою естетичної культури, без якої почуття лишаються глухими до всього високого й благородного [2]. В.О. Сухомлинський справедливо вважав, що естетика починається з краси переживань і не визнавав емоційного убозтва. Основним об'єктом свого педагогічного впливу він називав культуру почуттів, яка є підґрунтям для високоморальних дитячих вчинків. «...там, де немає тонкості сприйняття навколишнього світу, виростають бездушні, безсердечні люди», - попереджав педагог [1]. Дитину потрібно навчити спостерігати, помічати відношення між речами, явищами, а саме головне навчити відчувати найтонкіше речі у світі, людської душі та природі.

Завдання, які стоять перед сучасною педагогічною наукою, полягають в накресленні оптимальних шляхів підвищення ефективності естетичного виховання дітей у навчальних закладах.

Література

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – т.1. – К., 1976.
2. Василь Сухомлинський і сучасність: науково – методичний збірник \ упорядник і

відповідальний редактор – М.Я. Антоненко. – Київ, 1994. – 162с.

3. Зязюн І.Я. Морально-естетичний погляд В.О. Сухомлинського / І.Я.Зязюн, Є.Г.Родчанин. – Київ, 1980.

4. Методичні рекомендації студентам, вчителям, викладачам вузів / Упоряд. Л.Д.Попова, К.А. Юр'єва. – Харків: ХДП, 1993. – 24 с.

5. Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог – гуманіст / матеріали міжн. наук.– практ. конф. – Київ, 1993.– 104 с.

СУЧАСНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371: 378

Гетьман К.

СУТНІСТЬ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ

Гуманістичні ідеали добра, краси, істини, справедливості, рівноправних відносин між людьми давно увійшли до золотого фонду людської культури. Вони визначали й високий зміст діяльності педагогів минулого й сучасності. Сьогодні, коли частину цих ідеалів втрачено, знову виник інтерес до механізмів їх поновлення. Проблема полягає в тому, щоб реалізувати гуманістичні ідеали в таких соціальних інститутах, як сім'я, сучасна масова школа, заклади додаткової й професійної освіти, що функціонують у динамічно мінливому світі – з його протиріччями глобального характеру, з загрозою соціально-економічної кризи, дегуманізації та відчуження особистості від суспільного розвитку, інших людей, сфери праці.

Отже, гуманізація освіти — один із нових соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність. Гуманізацію, тобто «олюднення» освіти, в найбільш загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування — від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів — нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Гуманізація націлена на посилення тих положень вітчизняної й зарубіжної педагогіки, які орієнтують на

повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем [1].

Сучасні дослідники, визначаючи сутність гуманізації освіти, звертають увагу на багатоаспектність даного поняття:

- гуманізація освіти – це визнання цінності кожного учня;
- гуманізація освіти – це створення умов, спрямованих на розкриття й розвиток здібностей учня, його самореалізацію;
- гуманізація освіти – це набуття учнями цілісної змістової картини світу сучасного світу;
- гуманізація освіти – це духовна та моральна орієнтація практичної педагогіки на систему адекватних моральних цінностей, ядром якої є людина як особистість;
- гуманізація освіти – це процес переходу від авторитарної системи відносин до системи моральних гуманістичних відносин;
- гуманізація освіти – це особистісно орієнтована педагогічна практика, суть якої виявляється в тому, що гуманізм і свобода вчителя, за реалізацію яких він несе відповідальність, набуває для нього сенсу через розвиток у дитини здатностей привласнювати гуманістичні цінності, через становлення в неї свободи як творчої сили у створенні цінностей [3].

Існують наступні заходи гуманізації національної освіти:

1). Демократизація навчально-виховного процесу. Це означає спрямованість цього процесу на особистість учня і дотримання підходу до усвідомлення школяра як майбутнього інтелектуального багатства нашого суспільства [4].

2). Гуманізація передбачає гуманітаризацію навчального процесу. Адже саме при вивченні гуманітарних (у тому числі й суспільних) дисциплін звертається увага на самоцінність особи. Формування екологічного мислення є гарантом майбутнього для людства. Екологічне мислення - це, насамперед, прогнозування наслідків сьогоденної діяльності людини на Землі. Приклад Чорнобиля - один з найстрашніших прорахунків у діяльності людини [4].

Гуманізація освіти передбачає її націоналізацію, тобто надання якомога ширшого національного характеру процесу навчання і виховання. Цей процес передбачає якомога повнішого вивчення національної історії, національних традицій,- тобто найповнішого залучення до національної культури. Усе це сприятиме

формуванню національної самосвідомості учнів: усвідомлення своєї національної гідності, місця свого народу як суб'єкта історії у всесвітньому цивілізаційному процесі. Велика роль при цьому відводиться викладанню історії та народознавства, які безпосередньо вивчають минуле свого народу.

Формування національної культури, свідомості передбачає ґрунтовне вивчення національної мови. Національна мова - це прояв духовної самосвідомості народу, яка базується на власному світосприйнятті і світорозумінні [4].

Гуманізація освіти передбачає формування духовності як найвищого щабля свідомості особистості. У науковій думці поки що нема єдиного визначення поняття "духовність". Тому у даному контексті визначимо духовність через поняття "моральність" як сутнісну властивість людини. Тобто, гуманізація освіти передбачає у процесі навчання виховувати високоморальних особистостей.

Таким чином, демократизація, гуманітаризація, націоналізація, формування духовності - ось основні шляхи до вирішення проблеми гуманізації національної освіти. Сам же процес гуманізації освіти повинен мати своїм наслідком розвиток здібностей гуманітарного мислення, формування почуття патріотизму та відповідальності перед суспільством, почуття обов'язку при виборі шляхів майбутньої діяльності, опанування гуманітарними цінностями світової культури з точки зору національної духовності, формування екологічної культури та ін. А це, в свою чергу, приведе до послаблення антигуманних тенденцій у світі й культурі, соціальних стосунках, у суспільстві загалом [1].

Література

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов.:СПб.:Питер, 2004.- 300 с.
2. Гуманітаризація освіти. Матеріали з Тімо інтерактивний словник термінів з освітніх вимірювань [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://www.timo.com.ua/wiki/index.php/> Гуманізація освіти.
3. Доніна О.І. Гуманізація освіти і виховання як соціально-педагогічний феномен / О.І.Доніна // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск №2 [2010].

4. Шляхи гуманізації національної системи освіти. Глобальна бібліотека наукових ресурсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://globalteka.ru/order/6976.html>.

УДК 378.124

Дякова К.

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ

Національна доктрина становлення вітчизняної освіти відзначає необхідність розвитку ініціативи та творчого пошуку учителів, вивчення та поширення їхнього педагогічного досвіду. Згідно з провідною освітньою концепцією, творчість впливає на формування інтелектуально і морально досконалої особистості, дає можливість людині зрозуміти свою індивідуальність, свій таланти й ефективно використовувати його.

Поняття педагогічної творчості включає в себе творчу педагогічну діяльність вчителя і творчу навчальну діяльність учня в їхній взаємодії та взаємозв'язку, тобто педагогічна творчість – це особистісно орієнтована розвивальна взаємодія вчителя та учня, яка зумовлюється певними психолого-педагогічними умовами і забезпечує подальший творчий розвиток особистості і рівня творчої діяльності вчителя.

Для сутність педагогічної творчості визначається комплексом наукових положень, основними з яких є наступні:

1. Специфіка педагогічної творчості полягає перед усім у тому, що об'єктом і підсумком її є творення особистості (а не образу, як у мистецтві; не механізму чи конструкції, як у техніці). Це дуже точно відзначив педагог В.П.Вахтеров: “Якщо навчання – мистецтво, то це найвище з усіх мистецтв, тому що має справу не з мармуром, не с полотном і фарбами, а з живими людьми”.

2. Педагогічна творчість жорстко лімітована, спресована у часі. Вчитель не може чекати, коли його “осяє”, він повинен знайти оптимальну методику заняття сьогодні, а дуже часто прийняти нове рішення на самому уроці буквально за секунди, коли виникла передбачена ним ситуація. Однак виступаючи спресованим у часі, здійснюючись безперервно і систематично, педагогічна творчість приносить результати далеко не одразу. Вчитель порівняно швидко отримує лише безпосередньо, часткові підсумки своєї діяльності (знання, вміння, навички учнів), проте не завжди може порівняти. Співвіднести задум з його наслідками.

3. Оскільки педагогічна творчість пов'язана з навчально-виховним процесом, вона завжди повинна приносити позитивні результати.

4. Особливістю творчості педагога є те, що це завжди співтворчість. Вона тісно пов'язана з творчістю всього вчительського колективу і кожного учня. Один з основних партнерів вчителя по творчості – учень дуже складний, динамічний, неповторний. Ця динамічність обумовлює виникнення ситуацій, коли виховний засіб, який вчора приносив користь, сьогодні стає безплідним. Нове втрачає привабливість і новизну, творча задача сприймається вже як стереотипна. Чим краще організоване навчання, тим швидше розвивається учень як особистість. Перед педагогом постійно виникає велика кількість факторів, які важно або зовсім неможливо передбачити і які впливають на формування особистості учня. За таких умов діяльності вчителя необхідний постійний розвиток всіх елементів педагогічної системи: цілей, змісту, засобів, методів, форм.

5. Значна частина педагогічної творчості здійснюється на людях, у публічній обстановці. Це вимагає від вчителя вміння керувати своїми психічними станами, оперативно викликати у себе та учнів творче натхнення.

Отже специфічним є не лише предмет педтворчості – особистість дитини, що розвивається, але й “інструмент” цієї творчості – особистість вчителя – творця.

С.Сисоєва вважає головною ознакою творчої особистості її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, що відповідають вимогам творчої діяльності, є умовою її успішного виконання. Однак рівень розвитку творчих психічних процесів побачити досить складно. Разом з тим, вони мають вирішальне значення для розвитку особистості як творчої [14; 15].

Творчість – це своєрідна особистісна самодетермінація, оскільки у процесі творчості особистість сама ініціює для себе цілі і критерії досягнення. Творча особистість – це особистість, у котрій поєднується внутрішня потреба творити із розумінням суті справи, знаннями та вміннями, відповідною обдарованістю

Феномен педагогічної творчості є багатоманітним, що обумовлює складність його розуміння. В.І.Загвязинський виділяє такі з рівні педагогічної творчості:

— **Відкриття** – це найбільш масштабні й новаторські педагогічні рішення. Вони пов'язані з висуванням нових педагогічних ідей та їх втіленням у конкретній системі навчально-виховної роботи.

— **Винаходи** – це перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання і виховання. Результати цього рівня професійної діяльності вчителя можна умовно назвати саме педагогічними винаходами.

— **Удосконалення** – модернізм і адаптація до конкретних умов вже відомих методів і засобів навчання та виховання. Це раціоналізаторський рівень творчості, що є результатом і проявом педагогічної майстерності вчителя.

В.П.Раченко виділяє 4 рівні творчості вчителя:

1-й рівень – професійне становлення педагога характеризується необхідним мінімумом вмінь і навичок, які застосовуються у конкретних умовах. Це рівень спроб і помилок.

2-й рівень – стихійне самовдосконалення передбачає педагогічну творчість, що спирається, з одного боку, на сформований в процесі професійного становлення комплекс вмінь і навичок, а з іншого – широко відомий досвід інших вчителів.

3-й рівень – планомірна раціоналізація характеризується тим, що вчителя вже не задовольняють запозичення досвіду в інших. Він прагне створювати свій власний ефективний досвід, але поки що фрагментарно, без забезпечення зв'язку між творчими знахідками і звичайними традиційними елементами.

4-й рівень – рівень оптимізації процесу і результатів праці характеризується не лише планомірністю, але й систематичністю розвитку творчості.

Отже педагогічна творчість учителя представлена різними структурними складовими - компонентами педагогічної діяльності, що забезпечують її функціонування завдяки професійно-особовій рефлексії (здатність до самоаналізу, саморегуляції, перебудови діяльності, створення позитивного фону занять), мотивації творчої діяльності (наявність творчого ідеалу; прагнення до досягнень, самовдосконалення, самореалізації, самоактуалізації, професійного й духовного зростання, нових знань; захопленість), педагогічної емпатії (уважність до обстановки, емоційний відгук на стан дітей, позитивний дозвіл ситуації, здатність відчувати емоційний відгук дітей на музику, емоційно усвідомлену активність учнів).

Література

1. Педагогічна майстерність: Підручник для студ. вищ. навч. Закладів / За заг. ред. І.А.Зязюна. – К., 2004. -350 с., С.26-32.

2. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161-172.

УДК 37.036

Ємельянова С.

КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Проблема креативності надає дослідникам хороший шанс для прояву власних здібностей до творчості. Кількість визначень креативності, що накопичилося до теперішнього часу, вже важко оцінити. Як відзначають дослідники, процес розуміння того, що таке креативність, сам вимагає креативного дії. Таким чином, крім наукового інтересу, креативність представляється вченим ще й важливим чинником прогресу людства і навіть його тотального виживання.

Креативність людини виявляється і її здатності до створення нового в усіх сферах свого життя, у тому числі в заняттях мистецтвом та в сенситивності до нього. Вона проявляється в непередбачуваності поведінки не тільки окремих людей, але й у соціальних груп та цілих націй [3, с. 25].

Креативність - творчі здібності, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні та характеризувати як особистість у цілому, так і продукт діяльності цієї особистості. Креативність – це процес подолання відсталості в мисленні, почуттях, спілкуванні. Креативний людина завжди більш терпляча до оточуючих: вона готова визнати, що звичний для неї спосіб поведінки, може бути, не найкращий, але прийнятий нею саме в силу звички; що кожна людина живе у своєму світі й бачить цей світ по-своєму, самостійно, а не так, як їй диктують ті, хто її оточують [5, с. 87].

Ґрунтуючись на ідеї про те, що творчість народжується внаслідок напруженості між усвідомленою реальністю і неусвідомленими мотивами, З.Фрейд припустив, що активність письменників і художників є відгуком їх неусвідомлених бажань, виражених в суспільно прийнятних формах. Ці неусвідомлені бажання можуть стосуватися влади, багатства, слави або любові. Підтвердження цих ідей З.Фрейд та його послідовники намагалися відшукати у діяльності видатних творців, класичний приклад такого підходу - аналіз Фрейдом спонукальних мотивів творчості Леонардо да Вінчі.

Така методологія піддалася серйозній критиці, оскільки при її застосуванні було неможливо «об'єктивувати» досліджувані процеси: у зв'язку з тим, що більшість суб'єктів дослідження – носіїв досліджуваних процесів і здібностей - до моменту написання наукових робіт щодо вивчення їх творчості вже покинули цей світ, їх творчі процеси неможливо ні описати, ні виміряти.

Таким чином, як теоретичні, так і методологічні труднощі, пов'язані з ранніми спробами вивчення творчих здібностей, призвели до тимчасового випадання креативності з набору магістральних психологічних та антрополого-педагогічних проблем.

Одним з великих, хоча і не безперечних досягнень ХХ століття стала можливість досить об'єктивної оцінки розумових здібностей за допомогою формалізованих методів. Піонер тестування інтелекту А.Біне підкреслював, що людський розум – явище дуже різнобічне, і неприпустимо зводити його оцінку до одного-єдиного показника. Тим не менше, довгий час панувало звичне уявлення, що розумова обдарованість адекватно вимірюється тестами – чим вище бал, тим вище обдарованість. А висока обдарованість – це вже талант, виключно висока - геній.

Значно пізніше до вчених прийшло усвідомлення того, що ознакою високої обдарованості є не стільки спритність у вирішенні тестових завдань, скільки оригінальність мислення, а найголовніше - оригінальність його продукту. Традиційні тестові завдання цю особливість розуму практично не виявляють. Вона вимагає докладного вивчення та створення відповідних методів оцінки. В англійській мові ця особливість одержала назву креативності. Поступово цей термін утвердився в російській та українській мовах [4, с. 6].

Творчі здібності являють собою сплав багатьох якостей. Питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається досі відкритим, хоча зараз існує кілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. Багато психологів пов'язують здатності до творчої діяльності, перш за все, з особливостями мислення. Зокрема, Дж.Гілфорд, що займався проблемами людського інтелекту, встановив, що творчим особистостям властиве так зване дивергентне мислення [1, с.436]. Люди, що володіють таким типом мислення, при вирішенні якої-небудь проблеми не концентрують всі свої зусилля на знаходженні єдино правильного рішення, а починають шукати рішення з усіх можливих напрямках з тим, щоб розглянути

якомога більше варіантів. Такі люди схильні утворювати нові комбінації з елементів, які більшість людей знають і використовують тільки певним чином, або формувати зв'язки між двома елементами, які не мають на перший погляд нічого спільного. Дивергентний спосіб мислення лежить во снові творчого мислення.

Вітчизняний дослідник проблеми творчості О.М. Цибуля; спираючись на біографії видатних вчених, винахідників, художників і музикантів, виділяє наступні творчі здібності [2, с.6]: Здатність бачити проблему там, де її не бачать інші. Здатність згортати розумові операції, замінюючи кілька понять одним і використовуючи все більш ємки в інформаційному відношенні символи. Здатність застосувати навички, набуті під час вирішення однієї задачі до вирішення іншої. Здатність сприймати дійсність цілком, не дроблячи її на частини. Здатність легко асоціювати віддалені поняття. Здатність пам'яті видавати потрібну інформацію в потрібну хвилину. Гнучкість мислення. Здатність вибирати одну з альтернатив вирішення проблеми до її перевірки. Здатність включати знову сприйняті відомості у вже наявні системи знань. Легкість генерування ідей. Творча уява. Здатність доопрацювання деталей, до вдосконалення початкового задуму.

Таким чином, креативність має дуже багато визначень. Одне з них - це творчі здібності, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях і характеризувати як особистість у цілому, так і продукт діяльності цієї особистості. Творчі здібності являють собою сплав багатьох якостей, причому нові ідеї можуть бути незвичайними, відхилятися від культурних норм, шокувати, утворювати дивовижні комбінації. Тому креативність людини вважають антропологічним феноменом.

Література

1. Годфруа Ж. Психологія / Ж.Годфруа. – М.: Світ, 1992.
2. Лук А.Н. Психологія творчості / А.Н. Лук– М.: Наука, 1978.
3. Маскакова В.И. Педагогическая антропология / В.И.Максакова. – М.: Академія, 2001.
4. Торшина В.А. Сучасні дослідження проблеми креативності / В.А.Торшина // Питання психології, 1998, № 4.
5. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности / С.М.Шурухт. – СПб.: Мова, 2006.

ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Формирование и развитие духовности человека относится к наиболее сложным проблемам педагогической антропологии. Она является специфической особенностью человека, свойственна всем людям как общечеловеческая исходная потребность в ориентации на высшие ценности.

Действительно, только человеку свойственны ненасыщаемые потребности в новом знании, в поиске истины, в особой деятельности по созданию нематериальных ценностей, в жизни по совести и справедливости. Только человек способен жить в нематериальном, нереальном мире: в мире искусства, в воображаемом прошлом или будущем; трудиться для удовольствия и получать удовольствие от тяжелой работы, если она свободна, имеет личностный или общественно-значимый смысл. Ему свойственно испытывать такие трудно определяемые на рациональном уровне состояния, как стыд, ответственность, чувство собственного достоинства, раскаяние и т.д.

Будучи разумным и духовным, живя в обществе, человек не мог не стать творческим существом. Креативность человека обнаруживается и в его способности к созданию нового во всех сферах своей жизни, в том числе и в занятиях искусством, и в сензитивности к нему. Она повседневно проявляется и в том, что В.А. Петровский называет «способностью свободно и ответственно выходить за границы предустановленного» (начиная от любознательности и кончая социальными новациями). Она проявляется в непредсказуемости поведения не только отдельных людей, но и социальных групп и целых наций.

Именно общественно-исторический способ бытия, духовность и креативность делают человека реальной силой, наиболее значимой составляющей не только социума, но и Вселенной.

Духовность человека - это богатство мыслей, сила чувств и убеждений. Во все более полной мере оно становится достоянием передового человека. У него присутствует широкий кругозор, охватывающий горизонты науки и техники и высокая культура чувств. Развивается естествознание и все глубже входит в основные отрасли технического Прогресса - электрификацию, комплексную механизацию и

автоматизацию производства, химизацию важнейших отраслей народного хозяйства, производственное применение атомной энергии. Гуманитарные науки становятся научной основой руководства развитием общества. Но знания не только ведут к определенному виду деятельности. Они освещают общую картину мира, общие законы развития природы и общества, благодаря чему вырабатывается научный подход к пониманию явлений.

Произведения литературы и искусства воспитывают чувства, помогают глубже познать и понять жизнь, развивают творческую активность. Духовный человек - это человек, одаренный в художественном творчестве, и способный строить жизнь по законам красоты. Основы духовного развития ребенка закладываются в семье. С самого раннего возраста у детей создаются представления о природе, об отношениях между людьми, об окружающем мире. Насколько широки эти представления, как быстро они развиваются - это зависит от родителей, их поведения и общения с детьми. Известно, что духовный облик ребенка складывается под влиянием духовного облика родителей. Семья живет большими духовными интересами. Стремление взрослых быть в курсе всего того, что происходит в стране и во всем мире, что волнует людей в политике, народном хозяйстве, науке, технике, искусстве, спорте,- это стремление непременно передается детям, становится источником детской пытливости и любознательности. Повседневная забота родителей - следить за тем, как учатся дети, что читают, насколько они любознательны, поддерживать всякую инициативу детей, направленную на обогащение ума и души растущего человека.

Духовное развитие каждого индивида в известной мере связано с реализацией тех задатков, которые наследуются им генетически, проявляясь в особенностях организации его мозга. И общество и сам индивид вынужден считаться с этим фактом. Без его учета нельзя правильно строить воспитание и самовоспитание. Однако возможности, предоставляемые природой человеку, чрезвычайно велики. Человек потенциально способен к неограниченному самосовершенствованию, самовоспитанию.

Формирование личности только в детском периоде протекает без самовоспитания или с крайне неразвитым самовоспитанием. На определенном этапе развития индивида, по мере осознания им требований общества, под определяющим

воздействием объективных условий жизни и воспитания созревают предпосылки для подключения к формированию его личности и самовоспитания. Обусловлено это тем, что в результате всего предшествующего развития стали богаче действительные связи индивида с обществом, богаче стал его внутренний мир. Человек обрел способность выступать в качестве не только объекта, но и субъекта своего познания, изменения, улучшения. Он по-новому уже относится к самому себе, вносит «поправки», «корректировки» в свое формирование, в той или иной мере сознательно определяет перспективы своей жизни, деятельности, саморазвития. Так в силу социального развития и воспитания у человека возникает потребность в самовоспитании и формируются способности к нему.

Таким образом, духовность — в самом общем смысле — совокупность проявлений духа в мире и человеке. Духовностью часто называют объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций, сконцентрированные, как правило, в религиозных учениях и практиках, а также в художественных образах искусства. В рамках такого подхода, проекция духовности в индивидуальном сознании называется совестью, а также утверждается, что укрепление духовности осуществляется в процессе проповеди (увещания), просвещения, идейно-воспитательной или патриотической работы.

Литература

1. Духовность как составляющая национального сознания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gov.cap.ru/hierarhy.asp?page=11848/29518/47439/148567/149085>
2. Формирование духовности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Э.Радзиновскийю - Режим доступа: <http://www.metanauka.ru/history/3.html>
3. Гуманистическая составляющая современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Духовность>

ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Поняття імідж в останні роки міцно ввійшло до словника сучасної людини. Воно запозичене від латинського слова *imago* – «образ», яке пов'язане з іншим латинським словом – *imitate*, «імітувати», «відтворювати». У словник російської мови С. Ожегова слово «образ» має декілька значень: «вид», «уявлення», «тип», «характер». Звідси слідує, що імідж, являє собою своєрідну, закріплену в образах, символах і нормах, програму соціальної поведінки людини. Англійське поняття «імідж», у російській мові трактується як «думка», «судження», які передають оцінку, ставлення та погляди людей. Імідж людини педагогічної професії концентрує в собі всі найважливіші професійні характеристики, які презентуються через зовнішній вигляд та професійні якості. Імідж, або образ педагога як взірця для наслідування дітьми, формувався поступово, охоплюючи як внутрішні, так і зовнішні якості людини.

Імідж – це цілеспрямовано сформований образ, багатозначне послання, адресоване різним людям. Під образом ми розуміємо не тільки візуальний, зовнішній вигляд, але й спосіб мислення, стиль мовлення, дій та вчинків людини. Слово «образ» використовується в широкому розумінні – як уявлення про людину. Це означає, що поняття імідж може трактуватися і так: це оцінка людини іншими людьми – якою вони її бачать, як оцінюють та як до неї ставляться. Психологія розглядає імідж як прийом психологічного впливу на особистість спосіб саморегулювання та самонавіювання, найважливіший елемент передстартової підготовки, необхідний атрибут різних досягнень [1, с. 28].

Імідж, який сприймається іншими, – це той образ, який вони бачать. Думки оточуючих

можуть не збігатися із самосприйняттям людини, але в педагогічній діяльності професійний імідж найчастіше розуміють і сприймають через негативні зміни, які відбуваються в людині.

Зовнішніми ознаками цих змін є: дидактична, повчальна манера мовлення, спрощений підхід до проблем і шляхів їх розв'язання, які найчастіше ґрунтуються на авторитаризмі, прямолінійне, а не гнучке мислення, категоричність, владність, що призводить до втрати гумору у розв'язанні професійних проблем, поява і закріплення

під впливом матеріалу, що повторюється, розумових і мовленнєвих штамтів, упевненість у власній непогрішності, сухість і формалізм у стосунках [2, с. 85].

Зрозуміло, що в даному діапазоні перераховані негативні тенденції виявляються не в кожного педагога. Однак імовірність виникнення професійних шаблонів доволі висока.

Професійний метод вивчення особистості та діяльності вчителя розкрили такі українські педагоги, як Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, М. Шкіль, Н. Гузій та інші. Сучасний етап дослідження вимог до особистості педагога можна назвати іміджевим, або технологічним. Іміджевий етап – це період створення нових іміджевих технологій, які розкривають сучасні підходи до побудови іміджу та їх вплив на особистість. Це період становлення педагогічної іміджології як нової інтегрованої галузі педагогічного знання, яка спирається на глибоке коріння в історії педагогічної думки. Він розпочався ще в 60-ті р. ХХ ст. і продовжується зараз.

Слово «імідж» з'явилося в нашій мові в кінці 60-х р. ХХ ст., а в 90-х р. вийшла книга В. Шепеля «Имидж и секреты личного обаяния», у якій він визначив формування нової галузі наукових досліджень – іміджології, науки, що не тільки будує імідж практично, а й пояснює його аспекти. Кінець ХХ ст. ознаменувався і виникненням нової професії – іміджмейкера, або людини, яка професійно та досконало володіє мистецтвом створювати імідж іншої людини [3, с. 48].

Нові вимоги, що постали перед педагогами у сфері вдосконалення зовнішньої техніки, обумовили виникнення нової галузі педагогіки – іміджології, яка дозволяє по-новому подивитися на навчання у вищих закладах та на самого педагога.

На перших етапах формування педагогічного іміджу значне місце серед якостей педагога посідали загальна ерудованість та ораторські здібності. Згодом до них додалися моральні якості, вимоги до поведінки та зовнішнього вигляду. На сьогоднішній день імідж педагога об'єднує комплекс внутрішніх та зовнішніх якостей особистості, що потребують цілеспрямованого формування, розвитку та вдосконалення.

У педагогічних закладах освіти поки що цілеспрямовано не здійснюють навчання зі створення педагогічного іміджу. Студенти – майбутні педагоги вибудовують його самостійно на основі спостережень, літератури, під впливом

прикладу своїх учителів та омріяного образу. І якщо на студентській лаві, під час аудиторних занять їхній імідж часто дуже далекий від педагогічного, то перед початком та особливо в період педагогічної практики студенти прагнуть змінити його відповідно до уявного образу ідеального вчителя [5, с. 41].

Індивідуальний імідж педагога є проекцією його особистості і характеризується наявністю власного обличчя та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним. Особистість має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світобачення, до якого вона прийшла на основі великої свідомої роботи. Вона має самостійні думки, небанальні почуття, силу волі, здібність і внутрішню пристрасть. Висока оцінка ототожнюється з почуттям власної гідності.

Індивідуальний педагогічний імідж буває позитивним або негативним, і залежить від правильного та вмілого вибору засобів впливу на суб'єктів педагогічної діяльності та бажань

педагога. Власний позитивний імідж великою мірою залежить від внутрішньої сутності людини: системи цінностей, переконань, позицій, що виявляються в зовнішньому вигляді. Такій особистості притаманні власна гідність, самоповага, відповідальність за себе і майбутнє, висока професійна самооцінка, потреба в самореалізації, гнучкість у пошуку творчих альтернатив у процесі навчання.

Позитивний імідж викликає відчуття молодості, свіжості та здоров'я. Він ефективний, результативний, іноді перевищує очікування. Імідж сучасного педагога в основному не відповідає цим вимогам. Подальші дослідження в цьому напрямку необхідні. Виникає нагальна потреба в розробці системи роботи з формування позитивного педагогічного іміджу у студентів ще в період навчання. Це стосується системи цінностей особистості, її світогляду та професіоналізму, що зможуть знайти вияв через зовнішній вигляд, мову, зміст і манеру спілкування з оточуючими.

Література

1. Гузій Н.В. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя / Н.В.Гузій // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1997. – С. 28–31.
2. Зінченко В. Імідж учителя, або технологія одягу / В. Зінченко // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 4. – С. 85–86.

3. Пенькова О. Проблема іміджу: соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти / О.Пенькова // Рідна школа, 2002. – № 6. – С. 47–48.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
5. Попова Л. Імідж сучасного педагога / Л. Попова // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 3. – С. 41.
6. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2007. – С. 50–55.

УДК 378 (475) (043)

Опацька А.В.

СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Довгий час розвиток Польської держави, а отже й освіти, відбувався у досить складних умовах, зазнаючи величезного впливу радянської політичної системи та ідеології. Без втручання радянської політики не залишилася жодна сфера життя соціалістичної Польщі. Саме тому, процес відродження самобутності та формування нових, власних векторів розвитку держави, економіки й політики, зокрема у галузі освіти, має надзвичайне значення як для самої Польщі, так і для сусідніх держав, колишніх країн соціалістичного табору.

До 1989 року система освіти Польської Народної Республіки виконувала ідеологічне замовлення, спрямоване на виховання людини, яка сповідувала б комуністичні цінності. Так само, як освіта усіх країн соціалістичного табору. Незважаючи на зовнішні відмінності у системах освіти, а також педагогічних інституцій, освітні цілі були взаємопов'язаними в усіх братніх країнах. Починаючи від 1989 р. у Польщі постає завдання відійти від цих стандартів та орієнтуватися на інші, основані на демократизмі, гуманізмі та взаємоповазі [2, с. 9].

Головна проблема минулого полягала в моноідеологізації, політизації освіти та її зосередженості на класичній (професійній) моделі. Саме тому на початкових етапах політичних і соціально-економічних перетворень уряд Польщі в цілій низці програмних документів щодо освіти акцентують увагу на принципах демократизації системи освіти і навчального процесу, орієнтації на забезпечення в процесі навчання цілісної індивідуально-особистісної життєдіяльності, стимулюванні внутрішньо

детермінованого особистісного навчального інтересу й дисципліни, організації навчального процесу та діяльності освітньої системи за алгоритмами допомагаючого стилю, переході від державного управління освітою до державно-громадського і громадсько-державного тощо [4].

Особливі зміни в освітній політиці Польщі відбулися наприкінці ХХ і початку ХХІ століття. Умовно, реформування у галузі освіти в цей час можна поділити на 2 етапи.

Перший етап (1989–1999 рр.) – розробка нової національної освітньої програми, децентралізація системи освіти (передача інститутів освіти під повноваження гмін), становлення нових типів шкіл, а також зміни в екзаменаційній системі. Найголовнішими документами, які окреслювали основні напрями реформування освіти у Польщі, були: “Головні напрями у вдосконаленні системи освіти в Польщі” (“Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce”) (1994 р.) та “Програмні підстави обов’язкових загальноосвітніх предметів” (“Podstawowe programowe obowiązko-wych przedmiotów ogólnokształcących”) (1997 р.). Згідно з ними, пріоритетом для польської системи освіти є виховання людини, яка легко використовує сучасні досягнення, розуміє світ та добре орієнтується в життєвих труднощах, сприймає різні точки зору людей [1, с.148].

Другий етап (з 1999 р. – по теперішній час) – змістовий, пов’язаний головним чином зі змінами у змісті освіти. В 1999 р. Польща приєдналася до Болонського процесу, розвиваючи двоступеневу систему освіти та систему пунктів ECTS, впровадивши додатки до диплому, створивши Державну Акредитаційну Комісію [1, с.149].

Величезним кроком на шляху до загальноєвропейських, міжнародних стандартів освіти, було приєднання Польщі до Болонського процесу. У процесі адаптації польської моделі вищої освіти до вимог Болонського процесу було запроваджено три рівня підготовки фахівців: перший, 3-4-річний – ліценціат, другий – 1-2-річний – магістратура, третій – підготовка фахівців найвищої кваліфікації – докторантура (3 роки).

Значимим фактором у реформуванні структури вищої освіти Польщі стала трансферна система європейських кредитів (ECTS). Вона зокрема дозволила суттєво підвищити гнучкість системи освіти і якість підготовки студентів вечірньої та

заочної форм навчання, а також забезпечити більшу мобільність студентів і викладачів у рамках освітнього простору Європи [3,с.113].

У Польщі впроваджено нову систему акредитації ВНЗ, яка базується на контролі:

наявності внутрішньої системи оцінки якості освіти; впровадження системи залікового обсягу освоєння дисциплін за ECTS; дотриманням формальних вимог щодо професорсько-викладацького складу ВНЗ. Окрім того, обов'язковою умовою акредитації ВНЗ сьогодні є його участь у програмі SOCRATES-ERASMUS.

Вищі навчальні заклади Польщі відповідно до принципів Болонського процесу і прийнятих за останні два десятиріччя законів і законодавчих актів про освіту здобули право формувати власну стратегію, самостійно обирати пріоритети в навчанні та впровадженні наукових досліджень, витратити свої ресурси та встановлювати свої критерії для підготовки сучасних високопрофесійних фахівців, створювати нові моделі навчання на різних рівнях освіти, започатковувати пілотні проекти PhD-програм в різних професійних напрямках[3,с.115].

Однак, незважаючи на суттєві зміни в польській освіті, вона ще далека від ідеалу. Саме тому, польські політики ініціювали навесні 2011 року нову реформу освіти, головним документом якої став оновлений закон «Про вищу освіту». Польський закон включає в себе 277 статей і має 5 великих розділів (і 6-ий прикінцевий), які охоплюють положення щодо функціонування системи вищої освіти, університетського устрою, працівників університету, студентства та питання безпеки на території вишу [5].

На країну чекають деякі елементи комерціалізації освіти, спрощення габілітації, обмеження набору та викладацьких місць праці. За задумом міністра освіти має посилитися правовий захист студентів, таким гарантом буде угода, що укладатиметься між студентом та університетом, незалежно від форми його власності. Окрім цього, закон чітко окреслює перелік послуг, за які університети не можуть вимагати жодної плати. Система стипендіального забезпечення, за новим законом, неабияк розгалужена та децентралізована, поєднує у собі закріплені на рівні закону певні межі й свободу вибору, а також рішення громади університету у цих межах. Реформа передбачає, що кожна посада у виші може бути зайнята лише після конкурсу, оголошення про який мають розміщуватись на сайті університету,

міністерства, а також на сайтах Єврокомісії. Також між працівниками-членами однієї родини не може бути безпосереднього службового зв'язку, окрім випадків, що передбачають виборність посади [5].

Загалом, сучасна система освіти Польщі суттєво відрізняється від системи освіти, що панувала у цій державі на зламі століть. Сьогоднішня Польща зробила величезний крок на шляху до демократизації, європеїзації освіти та пристосування її до сучасних реалій та загальноосвітніх стандартів.

Література

1. Андрушкевич Ф. Польський досвід впровадження вищої освіти у навчальний процес / Ф.Андрушкевич // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – № 3/4.
2. Андрушкевич Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України Польщі / Ф. Андрушкевич // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – №1. – 2011
3. Беганська І. Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу / І. Беганська // Схід. – №2 (93). – 2009
4. Саух П. Освіта України і Польщі в дискурсі культурно-цивілізаційної само ідентифікації / П. Саух // Історична матриця і перспективи. – К
5. Стадний Є. Реформа вищої освіти в Польщі / Є. Стадний // Європейський світ. – №2. – 2011

УДК 378.024

Песоцька К. Е.

КОНЦЕПЦІЯ «НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ»: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Вибірково та фрагментарно освіта існувала протягом всієї історії людського суспільства. Для одних навчання являло собою станові привілеї та задоволенням, для інших було неприємним обов'язком. Третя, найбільш численна частина людей, взагалі виявилася позбавлена можливості навчатися як у дитинстві, так й у наступні періоди життя.

Розробка концепції безперервної освіти активізувалася в середині 1980-х років і триває по теперішній час. До початку 2000-х років склалася сучасна версія безперервної освіти, підтримана ЮНЕСКО. Основна ідея полягає в тому, що кожна

людина в будь-який період свого життя повинна мати можливість участі в навчальному процесі. На основі безперервності вдалося побудувати єдину модель накопичення та обробки людського капіталу, яка включає в себе професійну підготовку, загальнокультурний розвиток і громадянське виховання.

Освіта завдовжки в життя (іноді використовується термін «навчання протягом життя») передбачає, що можливості навчання повинні бути рівномірні впродовж всього життя людини і не мають вираженого початку та кінця. Крім традиційного дитячо-юнацької освіти, тут виділяються освіта дорослих та освіта літніх. Освіта шириною в життя означає доступність всіх основних форм освіти для кожної людини та для всіх без винятку соціальних груп.

Наділення дорослого, в першу чергу економічно активного, населення статусом учня має велике соціальне значення, оскільки завдяки застосуванню освітніх технологій поступово трансформується сама соціальна структура суспільства при збереженні його відносно стійкого стану та цілісності. Потенційно кожна людина є учнем, якому необхідно забезпечити рівні можливості для продовження припиненого колись раніше в житті процесу навчання. Одне з найважливіших положень сучасної теорії неперервної освіти полягає в тому, що кожна людина наділяється правом навчатися у будь-який з періодів свого життя. Дана теза користується великою популярністю у сучасних неоліберальних політиків та економістів, оскільки доступність безперервної освіти робить життя людини більш осмисленим і повноцінним, підвищує рівень самооцінки й світосприйняття. При такому підході «освіта виступає як соціокультурний процес, що розгортається на різних рівнях, суб'єктом якого є не просто окремі зацікавлені в освітніх послугах особи, але й суспільство в цілому». У кінцевому рахунку це сприяє накопиченню людського капіталу, зростанню якості індивідуального та суспільного життя.

Поряд із соціальною функцією освіта дорослих має виражений економічний потенціал. Суть полягає в тому, що доступність освіти забезпечує підготовку та перепідготовку працездатного населення тоді, коли це потрібно, й у тому обсязі, який потрібен. Такі якості, як гнучкість й адаптованість, конкурентостійкість, індивідуалізм (персоніфікація вибору й відповідальності), скорочення дистанції влади (демократизація відносин між керівником й виконавцем) - все те, що цінується на ринку праці - стають наріжними цінностями освітніх програм для дорослих.

Програми освіти для дорослих пропонуються як в рамках офіційної освітньої системи, так і низкою добровільних організацій. Пропонуються курси навчання в самих різних сферах, від організації відпочинку та розваг до освіти на рівні університетів та інститутів. В даний час в Норвегії існує 19 офіційно визнаних асоціацій з освіти для дорослих. До них входять понад 400 членських організацій, в тому числі політичні партії, організації робочих і службовців, різні релігійні та гуманітарні організації та групи за інтересами. У 2004 р. курси, організовані асоціаціями з освіти для дорослих, відвідували 633 тис. осіб. Пропоновані курси охоплюють широке коло дисциплін на всіх освітніх рівнях; близько 309 тис. осіб займалися за програмами на рівні старшої школи, а приблизно 38 тис. - за програмами на рівні університетської та інститутської освіти. У Норвегії широко поширене заочне навчання. Щорічно від 20 до 30 тис. студентів закінчують курси навчання, пропоновані тринадцятьма акредитованими незалежними інститутами заочного навчання. Завдяки розширеному використанню комп'ютерних освітніх програм і гнучких програм інтернет-навчання, заочне навчання набуває важливого значення для задоволення в майбутньому потреб Норвегії в безперервній освіті та підвищенні кваліфікації на всіх рівнях.

Література

1. Горшков М.К. Непрерывное образование в контексте модернизации [Электронный ресурс] : научное издание / М. К. Горшаков, Г. А. Ключарев. – Режим доступа : http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/2011_08/CSP_Gorshkov_Klucharev.pdf.
2. Шпилькин С.В. Обучение на протяжении всей жизни [Электронный ресурс] : статья / С.В. Шпилькин. - Режим доступа: <http://www.norge.ru/helelivsstudium/>
3. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронный ресурс]. – Режим доступу : <http://kpi.ua/bologna>.
4. Региональная концепция обучения на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://www.donoda.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/6307/n1_3ur_et.pdf.
5. Скворцова В.Н Непрерывное образование : краткий словарь / Н.А. Лобанов, В.Н.Скворцова, А.И. Добрынин, И.П. Кузьмин. – С.-Петербург : Файндер, 2002. – 42 с.

6. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И.Змеёв. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 271 с.

УДК 371.132(043)

Поданева Ю.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ

Педагогічна майстерність — це вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукова проблема, вона постала у ХІХ. ст. Дослідники педагогіки тлумачать це поняття як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя», комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

У психолого-педагогічній літературі в даний час існують різні характеристики поняття "педагогічна майстерність", але немає єдиного визначення, яке точно і повно розкриває його зміст і сутність. Так, М.І. Дьяченко і Л.О. Кандилович пишуть: «Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Зовні воно виявляється в успішному творчому рішенні найрізноманітніших педагогічних задач, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи... З внутрішньої сторони педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач» [1].

Це визначення не дає ясного уявлення про зміст педагогічної майстерності, про його компоненти. Немає в ньому і вказівок на природу педагогічної майстерності. Не ясно, наприклад, як приходить до педагога цей «високий рівень професійної діяльності». Чи то це результат навчання, чи то це прояв спадкоємного нахилу, чи то це єдність теоретичної озброєності і практичної роботи.

Найбільш вдало, сутність педагогічної майстерності розкрито в «Педагогічній енциклопедії»: це «високе і постійно вдосконалюємо мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, що працює за покликанням і любить дітей». [4]

Творчо засвоюючи основи педагогіки та психології, озброюючи узагальненими знаннями про структуру педагогічного впливу, студент готує себе до ефективної вчительської праці, що виключає неправильні рішення і вчинки, що дозволяє більш успішно вирішувати намічені задачі «без виснажливих проб і помилок».

Тільки оволодіння педагогічною теорією і психологією, що пояснюють основні механізми педагогічної діяльності, може гарантувати студенту його перетворення через кілька років роботи в школі у вчителя-майстра. Звідси задачі, що встають перед студентом: систематично працювати над поглибленням знань з психології та педагогіки, активніше формувати свою теоретико-пізнавальну спрямованість і потребу в оволодінні педагогічною теорією.

Аналіз наукових публікацій і досвіду роботи провідних університетів показує, що колективи кафедр педагогіки і психології різних педагогічних закладів знаходять ефективні шляхи формування у студентів глибокого інтересу, стійкого позитивного ставлення до дисциплін психолого-педагогічного циклу. Наприклад, велику увагу приділяють вступній лекції з педагогіки, психології (загальної, вікової, педагогічної) та історії педагогіки, справедливо вважаючи, що якістю першої лекції, її ідейно-теоретичним і науково-методичним рівнем багато в чому визначається подальше ставлення студентства до цих дисциплін [5].

Виключно важливу роль у формуванні основ педагогічної майстерності відіграє педагогічна практика. Навчально-виховна практика на передвипускних і випускних курсах у різних типах загальноосвітніх шкіл і середніх спеціальних професійно-технічних навчальних закладах є важливою ланкою в підготовці фахівця до професійної діяльності. У процесі цієї практики студенти оволодівають професійно-педагогічними вміннями, зв'язаними з проведенням навчально-виховної роботи в школі, опановують мистецтво вирішення педагогічних задач в мінливих умовах навчального процесу.

Активно беручи участь у методичній і дослідницькій роботі, практиканти випускних курсів здобувають уміння з аналізу своєї практичної діяльності,

узагальнення навчально-виховної роботи вчителів, систематичного спостереження й добору об'єктивних даних для виконання дипломних робіт [2].

На кожному етапі педагогічна практика має свої конкретні задачі, але кожен попередній етап підготовляє студента до нової, більш складної роботи на наступному етапі, додаючи практиці в цілому безупинний, розвиваючий характер.

Отже, педагогічна майстерність, виражаючи високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією, у той же час виражає й особистість педагога в цілому, його досвід, цивільну і професійну позицію. Майстерність учителя – це синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначає високу ефективність педагогічного процесу.

Література

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – с. 169-170.
2. Елканов Б.К. Профессиональное самовоспитание будущего учителя/ Б.К. Елканов – М., 1990.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність/ І.А. Зязюн – К., Вища школа, 1997.
4. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия, 1965. – Т.2. – с. 739.
5. Фридман Л.М. Психологическая наука – учителю/ Л.М. Фридман, К.Н. Волков – М., 1985.

УДК 37.011

Румянцева А.С.

АНТРОПОЛОГІЗМ ЯК ОСНОВНИЙ ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Антропологізм (з грец. *Anthropos* людина, *logos* слово, поняття, вчення) - це філософська концепція, представники якої вбачають в понятті «людина» основну світоглядну категорію і стверджують, що лише виходячи з неї можна розробити систему уявлень про природу, суспільство і мислення [2].

Необхідність реалізації антропологічного підходу в освіті ретельно досліджував І.П.Аносов. Проаналізувавши антропологізм педагогічних, філософських, соціально-культурних та інших концепцій в просторі та часі, він встановив, що антропологічний підхід як продукт інтеграції антропологічного знання педагогіки і психології про учня як цілісну істоту, повноцінного представника виду *Homo Sapiens*, повноправного

учасника виховного процесу, є здатним сприяти вирішенню освітніх завдань, оскільки є концепцією сучасного педагогічного знання, науково-методологічною основою гуманістичного світогляду і гуманізації в цілому, теоретичним обґрунтуванням освітніх новацій та інновацій, ядром, яке об'єднує мету, завдання, зміст і технології освіти в цілісну гуманістичну систему [1].

Як відомо, існує загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ і процесів розвитку суспільства та зростаючої ролі особистості в цьому процесі. Ці положення детермінують визнання єдності людини з природним, соціально-культурним середовищем, єдність зовнішніх впливів на людину і її внутрішньої активності [3]. Вони зумовлюють гармонійну цілісність в людині біологічного, соціального й духовного. Методологічна орієнтація на розгляд людини як істоти духовної, природної й соціальної є підставою для осмислення важливих принципів і підходів сучасної освіти: природовідповідності, культуровідповідності, амбівалентності [4].

На цій основі І.П.Аносовим конкретизовано місце антропологізму у педагогічних принципах, а саме: встановлено, що врахування антропологізму впливає на вибір мети, змісту навчально-виховного процесу, його засобів і форм у конкретній педагогічній системі, шляхів реалізації диференційованого та індивідуального підходів в освітній діяльності, на вивчення та врахування реальних навчальних можливостей учнів, студентів, слухачів курсів тощо; інтерпретовано змістовно-творчі складові антрополого-освітніх концепцій та можливі варіанти їх інтегрування в сучасний освітній процес; доведено, що найбільш оптимальним варіантом інновацій в освіті, що відповідає її методолого-гуманістичній спрямованості, є особистісно орієнтована освіта; конкретизовано й обґрунтовано принципи природо-культуросоціо-відповідності, амбівалентності, саморозвитку.

Антропологізм розглядає духовність, як атрибутивну, основну якість людини, що визначає інші якості і поєднує їх в єдину цілісність. Духовність в контексті гуманістичного бачення розуміється як сутнісна характеристика і означається ідеальністю, суб'єктивністю, активністю, відносною незмінністю тощо. Саме тому антропологізм стає методологічним обґрунтуванням процесу індивідуалізації та диференціації – важливих складових гуманізації освіти.

Антропологічний підхід пропонує гуманістично орієнтованій освіті у педагогічній діяльності спиратися на такі принципи саморозвитку як: принцип відповідності педагогічного впливу природі дитини; принцип культуровідповідності: культура виховання і виховання культурою; принцип соціовідповідності: створення сприятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку дитини; принцип амбівалентності – організація педагогічного впливу, який узгоджено з мінливими природними та внутрішньоособистісними умовами; принцип гуманізму в вихованні тощо [1].

Саме на підставі цих принципів освітні системи ХХІ століття реалізують головну формулу антропологічного підходу до завдань освіти: "учень не готується до життя, він вже живе тут і тепер". Освіта інтегрує різні підходи до навчання та виховання, щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі схилялась би до задоволення своїм життям в усіх його проявах. Подальші дослідження передбачається провести у напрямку вивчення інших проблем теоретико-концептуальних засад антропологізму у сучасних освітніх перетвореннях.

Література

1. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи): автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. П. Аносов; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2004. – 36 с.: іл., табл. — Бібліогр.: с. 30—33.
2. Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. 1-7 тт. - А.М. Прохоров. – [3-е изд.]. - М.: Большая сов. Энциклопедия, Т. 2 - 1970. - 632 с.
3. Крамар В.У. Здоровий спосіб життя /В.У. Крамар // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2002. – №22. – С.17-23.
4. Прокопенко А.І. Перспективні напрями модернізації вищої освіти (на матеріалі Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди) / А.І. Прокопенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2004. – №2. – С.49-54.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ

Зміцнення національної української школи неможливе без творчої праці вчителів, яка є дійовою та рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Вона забезпечується фундаментальністю знань учителя, його педагогічно цілеспрямованою поведінкою та емоційно-вольовою сферою, новаторством, - а значить, високим професіоналізмом та духовною культурою вчителя.

У свою чергу, педагогічний професіоналізм визначається за допомогою поняття "педагогічна майстерність", яка може розглядатися і як ідеал педагогічної діяльності, що спонукає педагогів до самовдосконалення, і як еталон, що містить оцінку ефективності педагогічної праці.

Педагогічну майстерність переважно сприймають як найважливішу професійну якість особистості вчителя і вихователя. Актуальність проблеми визначається тим, що модернізація сучасної освіти неможлива без педагога-професіонала, який володіє творчим потенціалом, займає провідні інтелектуальні позиції в суспільстві.

У "Педагогічній енциклопедії" педагогічна майстерність розглядається як високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре ознайомлений з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної та, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання [6, с. 739].

Наукові розвідки з педагогічної майстерності здійснювали українські та зарубіжні вчені Ю.П.Азаров, А.І.Астахов, Є.С.Барбіна, Ф.Н.Гоноблін, С.У.Гончаренко, М.І.Дяченко, І.А.Зазюн, Л.О.Кандибович, А.Ш.Кудусова, Л.В.Крамущенко, Н.В.Кузьміна, В.Г.Куценко, Н.М.Носовець, Н.М. Островерхова, О.С. Снісаренко, В.А.Семиченко, Н.Н.Тарасевич, М.Д.Ярмаченко та інші. Аналіз їхніх творів засвідчив наявність різних тлумачень цього поняття.

М.І.Дяченко і Л.О.Кандибович зазначають: "Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Ззовні вона проявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. З внутрішньої сторони майстерність – це функціонуюча система знань, умінь, навичок, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач" [2, с. 169-170].

Своє бачення педагогічної майстерності неодноразово висловлював А. С. Макаренко, який вважав, що педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, що майстром може зробитися кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати [5].

Педагогічна майстерність, що базується на вміннях, кваліфікації, на думку А.С. Макаренка, – це знання педагогічного процесу, вміння його побудувати, привести в рух [5]. Тому нерідко педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, в той час, як це – тільки один із компонентів майстерності, що проявляється ззовні. А. С. Макаренко стверджував, що "педагогічна майстерність може бути доведена до великого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки ..." [5, с. 368-369].

В.О.Сластьонін визначає педагогічну майстерність як вищу форму професійної спрямованості особистості, а головним показником майстерності в будь-якій діяльності, на його думку, є володіння спеціальними узагальненими вміннями.

Проблемі дослідження педагогічної майстерності вчителя присвячені наукові праці І.А.Зязюна, який є фундатором цього науково-практичного напрямку в системі середньої та вищої освіти в Україні. І.А.Зязюн розглядає сутність педагогічної майстерності в різних аспектах: як найвищий рівень педагогічної діяльності (характеризуємо якість результату) та як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Учений так розкриває сутність цієї педагогічної категорії: "Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі" [7, с. 30].

Н.В.Кузьміна та Н.В.Кухарева визначають педагогічну майстерність як "найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений

час педагог досягає оптимальних наслідків" [3, с.20], Окрім цього, Н.В.Кузьміна визначає майстерність як "володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють спеціалісту успішно дослідити ситуацію (об'єкти і умови діяльності), сформулювати професійні задачі, виходячи із ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені перед наукою чи виробництвом" [3, с. 21- 22].

За визначенням А.І.Щербакова, педагогічна майстерність – це "синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя" [9, с. 30].

Ю.П.Азаров, досліджуючи проблеми виховання, визначає, що основою майстерності є знання закономірностей виховання дітей [1]. Водночас В.Г.Куценко вважає, що "педагогічну майстерність потрібно розглядати як цілісне соціально-психологічне утворення, що включає в себе певні взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти, які становлять специфічну систему" [4, с. 174].

Отже, в сучасній психолого-педагогічній літературі педагогічна майстерність розглядається як складна, багатогранна система, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Література

1. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя / Ю.П. Азаров. – М. : Знание, 1971. – 224 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 203 с.
3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В.Кузьмина, Н.В.Кухарева. – Гомель : Гомельск. гос. ун-т, 1976. – 87 с.
4. Куценко В.Г. О сущности профессионального мастерства педагога / В. Г. Куценко // Пути совершенствования... – Полтава : ПГПУ, 1985. – 171 с.
5. Макаренко А. С. Из опыта работы / А.С.Макаренко // Пед. соч. В 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 484 с.
6. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 844 с.

7. Педагогічна майстерність / за ред. академіка АПН України І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 246 с.
8. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы : метод. указания [для молодых преподавателей] // сост. А. И. Астахов. – К., 1982. – 101 с.
9. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика и история педагогики" / А. И. Щербаков. – Л., 1968. – 30 с.

УДК 31 (477)

Сизоненко Л.А.

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Педагогическая антропология - это учение о человеке как объекте воспитания.

Впервые термин «педагогическая антропология» использовал Н.И. Пирогов в своей знаменитой статье «Вопросы жизни», а уточнил и наполнил конкретным содержанием. К.Д.Ушинский. Он обсуждал вопрос о статусе педагогики, о том, есть ли специальная наука воспитания. К.Д.Ушинский считал, что педагогика, наряду с медициной и политикой, поддерживается только такими науками, которые нацелены на познание человека. Для означенных выше деятелей образования термин «педагогическая антропология» обозначал новую педагогику.

Н.И. Пирогов считал, что и государство, и народ, и человечество существуют только для человека, а ребенок цель самого себя, а не средство достижения какой либо цели. Воспитание - основное содержание педагогического процесса, целями которого являются: воспитать не негоциантов, моряков, солдат, юристов, а, прежде всего, людей, граждан; открыть средства к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты; приготовить воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставить все способы и всю энергию, выдерживать неравный бой. Средства своего воспитательного влияния новая педагогика должна была черпать из природы человека, то есть исходить из объективных законов человеческого развития.

В педагогическом наследии К.Д.Ушинского роль педагогической антропологии определена еще более четко. Основоположник отечественной педагогической науки утверждал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то и узнать она должна его во всех отношениях». Для педагогической антропологии важно не только знание отдельных особенностей детства, но понимание того, что природа ребенка делает его чрезвычайно чувствительным, отзывчивым на воздействия воспитания, окружающей среды. Такой подход к ребенку позволяет осознанно и системно применять антропологические знания в педагогике, эффективно решать проблемы воспитания и образования ребенка, исходя из его природы. Педагогическая антропология изучает человека как существо, развивающееся в процессе воспитания, поскольку ее интересуют все задатки человеческой сущности, человеческого бытия и человека как личности.

Объектом педагогической антропологии являются отношения человек - человек, а предметом - ребенок. Для того чтобы понять этот объект и проникнуть в этот предмет, необходимо прежде всего разобраться с тем, что такое человек, какова его природа.

«Человек, - писал Н.А. Бердяев, - есть принципиальная новизна в природе. Первичной предпосылкой существования конкретного человеческого индивида является жизнь его тела. Тело - это часть естественной природы, и в этом отношении человек предстает как вещь среди других вещей, включенных в общий эволюционный процесс природы». Однако определение человека как части природы носит ограниченный характер, так как не выходит за рамки пассивно-созерцательного понимания, характерного для материализма XVII-XVIII вв., который недооценивал роль активно-сознательной деятельности индивида, фактически подчинял его законам природы и низводил до положения вещи среди вещей. В современном понимании человек предстает не просто как часть природы, а как высший продукт ее развития, как природное существо особого рода, а именно носитель не только биологической, но и социальной формы движения материи. Он не просто "продукт" окружающей среды, но и творец ее. Посредством осознанно-целенаправленных действий человек активно изменяет среду и в ходе ее преобразования изменяется и сам. Это происходит благодаря тому, что человек - это деятельное природное существо, обладающее жизненными силами, которые заложены в нем в виде задатков и способностей.

Человек - это животное, телесное существо, жизнедеятельность которого представляет собой основанный на материальном производстве. Осуществляющийся в системе общественных отношений, процесс сознательного, целенаправленного, преобразующего воздействия на мир и на самого человека для обеспечения его существования, функционирования, развития

Антропология, анатомия, социология, педагогика, логика, психология и многие другие науки - каждая со своей стороны пытается глубже узнать и объяснить человека. Зачастую научные теории происхождения, развития и сущности человека не только не противоречат, а дополняют друг друга. Для экономики он - рационально мыслящее существо, то для педагогики во многом - иррациональное. История рассматривает его как «автора», субъекта определенных исторических событий, а педагогика - как объект заботы, помощи, поддержки. Социологии он интересен как существо с инвариантным поведением, а для генетики - как запрограммированное существо. Для кибернетики он - универсальный робот, для химии - набор определенных химических соединений. Человек - общественное существо, живет в сообществе себе подобных.

Если человек - существо природное, то, соответственно, он - общественно - историческое существо. Именно общественно - исторический способ бытия сделал человека существом разумным. Под разумностью педагогическая антропология, вслед за К.Д. Ушинским, понимает то, что характерно только для человека - способность осознавать не только мир, но и себя в нем: свое бытие во времени и пространстве, способность фиксировать свое осознание мира и себя, стремление к самоанализу, самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, т.е. самосознанию, рефлексии.

Таким образом, педагогическая антропология содержит в себе фундаментальные положения о сущности человека, то есть выступает единой областью педагогического знания и одновременно философией с педагогическим уклоном.

Литература

1. Липская Л.А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л.А.Липская // Педагогика. – 2006. -№2
2. Салов Ю.И. Психолого-педагогическая антропология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / Ю.И.Салов, Ю.С.Тютюнников. – М, Владос, 2003. -256 с.

3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. -336с.

УДК 378 (477) "15/20" (043)

Сорока Ф.І.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Історія розвитку вищої освіти в Україні пов'язана з історією українського народу. Початком зародження вищої освіти в Україні вважають XVI – XVII ст.

Мета статті полягає у висвітленні основних етапів розвитку вищої освіти на території України. Досліджується шлях становлення вищих навчальних закладів від XVI ст. і до сьогоднішнього дня.

В Україні першою школою вищого рівня вважають Острозьку академію (греко-слов'яно-латинську колегію), засновану близько 1576 року в м. Острозі князем К. Острозьким. В академії викладали слов'янську, грецьку, латинську мови і так звані "вільні науки": граматику, арифметику, риторику, логіку та ін. При школі діяли друкарня і науково-літературний гурток. Якщо брати до уваги такі показники як мета навчального закладу, його устрій, склад викладачів та їх причетність до науково-дослідної роботи, коло дисциплін і рівень їх викладання, рівень освіти і оцінка роботи закладу громадськістю, то Острозьку академію можна вважати вищою школою, першою у східних слов'ян.

Острозька академія мала велике значення для поширення освіти серед населення і виникнення братських шкіл у Львові, Києві, Луцьку, Вільнюсі, Бресті.

У 1632 році в Києві шляхом об'єднання Київської братської та Лаврської шкіл було створено Києво-Могилянську колегію - вищий навчальний заклад, який за змістом і обсягом навчальних програм відповідав вимогам європейської вищої школи. 1701 року колегія одержала титул та права академії і почала називатися Київською академією, впливовим освітнім і культурним осередком в Україні і Європі. Вона була елітним вищим навчальним закладом, який функціонував на демократичних засадах. На початку XVIII століття у Київській академії навчались понад дві тисячі студентів - представники різних народів і різних станів. Курс навчання в академії тривав 12 років. Студенти отримували філологічну підготовку, вивчали старослов'янську,

українську літературну, грецьку, латинську, польську мови, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвом, класичною грецькою, римською і частково середньовічною літературою, історією, географією, філософією, богослов'ям. Пізніше в академії розпочали студіювати російську, німецьку, французьку мови, математику, фізику, астрономію, архітектуру. Кожен вчився стільки, скільки бажав.

Визначне місце у розвитку освіти, науки і культури на українських землях посідали університети. Одним з найстаріших наукових і культурних осередків України є Львівський університет, якому 20 січня 1661 року польським королем було надано "статус академії і титул університету" із правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння учених ступенів. За іншими даними Львівський університет було започатковано цісарським декретом від 21 жовтня 1784 року. В 1787-1808 роках при університеті функціонував Руський інститут (*Stadium ruthenum*), у якому окремі навчальні предмети богослов'я та філософія викладалися українською мовою. Інститут мав за мету підготовку освічених священиків з числа молодих людей, які не володіли латиною. В 1918-1939 роках польський університет мав чотири факультети. За ініціативи українського студентства було створено таємний український університет. З 1939 року Львівський університет став одним з провідних наукових центрів України з викладанням українською мовою.

У XIX столітті завдяки боротьбі прогресивної громадськості і відповідно соціально-економічним потребам відбувався подальший розвиток української вищої школи. Центрами наукової думки, підготовки вчених, учителів, лікарів, юристів стали. Харківський, Київський, Новоросійський (м. Одеса) університети, Ніжинський історико-філологічний інститут (1875р.) та інші навчальні заклади.

Харківський університет - перший на території України, що входив до складу Російської імперії, було засновано у 1805р. за ініціативи відомого вченого, винахідника, освітнього і громадського діяча В. Каразіна. У складі університету було 4 факультети: фізико-математичний, історико-філологічний, медичний і юридичний, 8 наукових товариств, астрономічна обсерваторія, бібліотека.

Становлення Київського університету, нині флагмана української науки, було досить складним. Його діяльність розпочалася 15 липня 1834 року. Спочатку функціонував тільки філософський факультет, який мав два відділення: історичне та фізико-математичне. У 1835 році в Київському університеті було відкрито

юридичний факультет, а в 1841 - медичний факультет. Такою була структура університету до 1920 року.

1865 року в Одесі за ініціативи відомого педагога і лікаря М.І. Пирогова на базі Рішельєвського ліцею було засновано Новоросійський університет, який з 1933 року отримав назву Одеського університету. З початку своєї діяльності університет мав історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний факультети.

Усього в Україні до 1917 року діяло 27 вищих навчальних закладів, у яких навчалося понад 35000 студентів. Напередодні війни 1941 року в Україні функціонувала університетська система, до складу якої входило шість класичних університетів - Київський, Харківський, Львівський, Одеський, Дніпропетровський, Чернівецький, а після закінчення війни та приєднання Закарпаття до України до університетської системи ввійшов Ужгородський державний університет - перший вищий навчальний заклад на Закарпатті.

У 50-і роки минулого століття головними центрами вищої освіти в Україні залишалися Київ, Харків, Одеса і Львів. У 1958 році у цих містах концентрувалося 70 вищих навчальних закладів із 140, а в них навчалося 59% від загальної чисельності студентів. У Харкові було 24 ВНЗ, у Києві - 18, у Одесі -16, у Львові -12 вищих навчальних закладів.

На початку третього тисячоліття українська вища школа знаходиться на хвилі глибинних освітніх реформ теперішнього часу. Мережа вищих навчальних закладів України налічує 904 заклади усіх рівнів акредитації та форм власності, зокрема 373 ВНЗ III-IV рівнів акредитації (192 університети, 57 академій, 123 інститути, 1 консерваторія) та 531 заклад I-II рівнів акредитації (205 коледжів, 188 технікумів та 138 училища) .

Таким чином, можна зробити висновок, що вища освіта в Україні пройшла дуже великий шлях від свого зародження і до сьогодення. Були створені дуже багато якісних вищих навчальних закладів з якими пов'язані імена різноманітних впливових вчених і дослідників. На сьогоднішній день вища освіта в Україні активно розвивається і намагається не відставати у цьому плані від провідних країн світу.

Література

1. Глузман А.В. Университетское педагогична освіта: досвід системного дослідження / А.В. Глузман. – К., Видавничий центр «Просвіта», 1997. – 238 с.

2. Ефименко Г.Г. Высшая школа Української ССР. Успіхи, проблеми розвитку / Г.Г. Ефименко, В.М. Красников, А.Н. Новоминский. – К., 1978. – 176 с.

УДК 378/014

Тамаш К.Ю.

ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Гуманізм – визначальний принцип життєдіяльності особистості й людської спільноти. Ідеями гуманізму просякнута діяльність всієї системи освіти як України, так й інших країн світу. Немає, напевно, сьогодні жодного вчителя на землі, щоб змушував би своїх учнів зневажати собі подібних, виховував би в них почуття злоби і агресії.

Багато філософів, розмірковуючи над проблемами існування людини, приходять до висновку, що провідним сенсом її життя є продовження роду людського; і не лише в біологічному (репродуктивному), а й соціальному, моральному, духовному плані.

Принцип гуманізації виховання передбачає створення умов для формування кращих якостей та розвитку здібностей людини, розкриття джерел її життєвих сил; гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, повагу до особистості, її гідності, розуміння її запитів, інтересів; формування щирої, доброзичливої, милосердної людини.

Переважає більшість педагогів зі світовими іменами у вихованні підростаючого покоління обстоювали ідею гуманістичної педагогіки. Український Прометей педагогічної думки другої половини ХХ ст. В.О. Сухомлинський (1918 – 1970) наповнив свої педагогічні праці духом гуманістичної педагогіки. Вдумаємося лише в назви окремих його творів: "Проблема виховання всебічно розвиненої особистості", "Духовний світ школяра", "Як виховати справжню людину", "Серце віддаю дітям", "Народження громадянина". Усі його монографії, численні статті сповнені гуманізмом – любов'ю до дітей. "Виховання душевної здатності до співпереживання, – писав В.О. Сухомлинський, – це одне з найтонших і найважчих завдань сім'ї. Вміння мислено перевтілитися в іншу людину, поставити себе на місце іншого – ось чого вчать мудрі батьки. Від того, як ставиться дитина до квітки й метелика, до бездомного цуценяти й горобеняти, що випало з гнізда, до "приблудного" собачки, що прижився в школі, й кошеняти, яке хтось викинув на вулицю, – від усього цього

залежить людська краса майбутнього громадянина й трудівника, культурної особистості й сім'янина"

Гуманістична спрямованість — найголовніша характеристика майстерності. Що становить спрямованість особистості? Ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. *Гуманістична спрямованість* — спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Слід урахувати той факт, що діяльність вихователя зіткана з педагогічних драм, якщо драмою вважати зіткнення думок, боротьбу за утвердження позиції.

Педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації:

- на себе — самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя);
- на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя — програма, заходи, способи їх пред'явлення);
- на школяра (дитячий колектив в актуальних умовах — адаптація);
- на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку — гуманістична стратегія).

Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців. Лише за умови почуття відповідальності перед майбуттям, усвідомлення мети і великої любові до дітей починає формуватися професійна майстерність учителя.

Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з точки зору не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких він є сам як особа, відповідальна за якість організації виховного процесу.

На підставі викладеного, можна зробити висновок, що гуманізація освіти передбачає гуманітаризацію змісту навчання — шляхом збільшення частки тих

предметів, котрі "репрезентують" людину (історії, літератури, мистецтв, тощо). Врешті-решт такі заходи спрямовані на пріоритетність розвитку душі дитини, становлення "людяної людини", а відтак і вчителя. При цьому виходимо з переконання, що добрим спеціалістом є лише той вчитель, у якого високо розвинуті духовні якості — прагнення до добра, краси, правди тощо. Крізь призму гуманізму оцінюється і зміст та призначення служити людині, а не цілям, далеким від її потреб.

Література

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн – К., Вища школа, 1997.
2. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід / М.І.Романенко. – Наукова монографія. – Д., "Промінь", 2001. – 160 с.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В.Л.Сухомлинський // Вибр. Тв. У 5 т. – К.: 1976.

УДК 37 (52) «185» (043)

Черкун Н.А.

РЕФОРМА ОСВІТИ В ЯПОНІЇ ЕПОХИ МЕЙДЗІ

Процес становлення японської освіти в ході бурхливого розвитку капіталістичних відносин і експансіоністських тенденцій в кінці ХІХ-початку ХХ століть являє собою значуще явище в світовій історії. Японські правлячі кола через мережу навчальних закладів зуміли підготувати не тільки кваліфіковані кадри різних рівнів, що сприяли якнайшвидшому переходу країни в розряд розвинених капіталістичних держав, але й успішно провели тотальне виховання народних мас для забезпечення підтримки агресивної зовнішньої політики. У зв'язку з цим представляється актуальним вивчення реформи в сфері освіти в епоху Мейдзі, адже вона мала найважливіше значення для модернізації країни.

Метою статті є розгляд процесу реформування освіти в Японії після реставрації Мейдзі.

В процесі аналізу літератури було досліджено, що комісія для підготовки реформи освіти була створена вже в 1868 р. Її очолив відомий просвітитель, прихильник європейської континентальної (французької) системи освіти, Фукудзава Юкіті. За американську систему освіти виступав перший повірений Японії

в справах США, Морі Арінорі, який запросив у 1870-х рр. радником професора Д. Мюррея, який став одним із засновників Токійського університету [5].

У 1869 р. тільки в Кіото було створено 60 нових початкових шкіл, а вже в 1870 р. в Осака і Токіо були побудовані шкільні будівлі нового типу. Князівствам запропонували направляти талановиту молодь на навчання до столиці. Були встановлені такі квоти: для великих князівств – по 3 чоловіка, для середніх – по 2, дрібних – по 1. Багато князівства, не чекаючи вказівок з центру, самостійно готували освітні програми [2, с. 71].

Щоб встановити централізований контроль над освітою, в 1870 р. було створено спеціальне відомство освіти, що складається з трьох відділів: загальної, спеціальної та технічної освіти. Крім безпосередньої організації навчального процесу на нього покладался обов'язок контролювати зміст підручників. На місцях за шкільну освіту відповідали, відповідно, губернатор, глави повітів і міст, старости сіл.

У вересні 1872 р. був прийнятий закон про освіту. Він являв собою перемогу ліберальних поглядів у цій сфері. Відповідно до закону, вводилася обов'язкова початкова освіта для всіх, право на освіту здобували представники всіх станів, а також жінки нарівні з чоловіками мали рівні можливості для отримання освіти. З 1886 р. було встановлена обов'язкова 4-річна початкова освіта (з 1900 р. стала безкоштовною), а з 1907 р. – вона зросла з 4 до 6 років. Хлопчики і дівчатка в початковій школі навчалися спільно. Загальний термін здобуття середньої освіти був 7 років. Школи підрозділялися на тюгакко (середня школа) з п'ятирічним строком навчання і котогакко (середня, підвищена) з дворічним терміном навчання. Останні, зазвичай, мали спеціалізацію: педагогіка, сільське господарство, комерція тощо. Систему вищої освіти представляли державні і приватні університети. У 1877 р. був заснований Токійський університет. У 1886 р. після приєднання до нього Технічного інституту та Сільськогосподарської школи він прийняв назву Імператорського університету. Імператорські університети також були відкриті в Кіото, Сендай, Фукуока і Саппоро [3, с. 205–206].

В основу викладання в школах було покладено державний підхід, згідно з яким, кожна людина, отримуючи освіту, одночасно множила і суспільне надбання. Відомство освіти здійснювало суворий контроль, вводячи стандарти на все, що стосувалося навчального процесу та його організації. За формою це була французька

централізована система освіти при тому, що фінансова підтримка з боку держави була мінімальною: платили, головним чином, учні [2, с. 72].

На перших порах шкільні програми відверто копіювали європейські. Багато навчальних посібників представляли собою простий переклад з іноземних мов. Копіювалися також структура класів та їх обладнання. У 1874 р. в середніх школах Японії працювали 211 іноземних викладачів, в країні було понад 90 шкіл іноземних мов, іноземні мови вивчали 13 тисяч студентів. У 1877 р. з 39 професорів Токійського університету 27 були іноземцями. Наприклад, технічні школи були повністю укомплектовані англійськими викладачами. Навчання у вищій школі часто велося на іноземних мовах: наприклад, римське право читалося французькою, інші юридичні дисципліни – німецькою [3, с. 276].

Західна система освіти підтримувалася державою як необхідний фактор здійснення модернізації та індустріалізації. Однак реформа освіти переслідувала мету не лише забезпечити отримання практичних знань, необхідних для модернізації країни, але й затвердити серед населення нову ідеологію. На зміну гаслу поєднання китайської вченості і японського духу (кансай-вакон) прийшла формула «японський дух – західна техніка» (вакон-есай). Під «японським духом» розумілася традиційна культура. Це поняття відображало світоглядний аспект, пов'язаний з духовними цінностями японців. «Західна техніка» уособлювала собою універсальну європейську цивілізацію [1, с. 121–122].

Таким чином, в Японії у другій половині XIX століття була створена одна з найефективніших у світі систем народної освіти, що сприяла швидкому формуванню «нової японської нації».

Література

1. Дацышен В.Г. Новая история Японии. – Красноярск, 2007. – 200 с. [Електроний ресурс] / В.Г. Дацышен. – Режим доступу : <http://mirknig.com/knigi/history/1181393050-novaya-istoriya-yaponii.html>.
2. История Японии. 1864-1998 / Отв. ред. А. Е. Жуков. – М., 1998. – 703 с. [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bookarchive.ru/dok_literatura/istorija/62382-istorija-japonii.-tom-2.-1868-1998.html

3. История Японии / Ю. Д. Кузнецов, Г. Б. Навлицкая, И. М. Сырицын.– М.: Высш. шк., 1988. – 432 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mirknig.com/knigi/guman_nauki/1181167552-istorija-japonii.html
4. Лим С.Ч. История образования в Японии (конец XIX–первая половина XX века). – М., Ин-т востоковедения РАН, 2000. – 368 с. [Электронный ресурс] / С.Ч. Лим. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/957844/>.
5. Степанишина А.И. Современная образовательная система в Японии: традиция и тенденции развития. [Электронный ресурс] / А.И. Степанишина. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/stepanish/east03_21.html

УДК 379.021

Чайкин Н.Г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Все, что характеризует общество и деятельность государства, образует сферу педагогических влияний на население. Общество – социальная система, в числе системообразующих свойств и функций которой есть и педагогические.

Современное общество стремительно движется к антропоцентричности - к состоянию, в котором социальные процессы, структуры общечеловеческой жизни вырастают из самого человека и замыкаются в нем, где вся социальная вселенная вращается вокруг человека. Признание приоритета интересов, прав и свобод не государства, не социальных групп, а суверенной человеческой личности составляет сущность такого антропоцентризма.

Антропологический подход к образовательной деятельности, понимаем как мировоззренческая; гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация его на человека как свою главную цель и ценность. К.Д.Ушинский, который развивал идеи антропологического подхода и даже настаивал на создании не педагогических, а именно антропологических факультетов, считал, что идя таким путем воспитание сможет в дальнейшем широко раздвинуть пределы человеческих сил, как духовных, так и физических. Он же делал особый акцент на том, что нельзя сводить воспитание к обучению, чтению и письму, иначе действительным воспитателем будет сама жизнь со всеми своими безобразными случайностями. В обязанности педагога входит

извлечение из массы фактов каждой науки те, которые могут быть использованы в процессе воспитания. Науки помогают педагогу воздействовать на душевные качества, характер и волю человека. При этом К.Д.Ушинский призывал не следовать слепо самым передовым педагогическим школам Европы, а учитывать также и антропологический фактор, т.е. принять во внимание исторический, психологический и социокультурный аспекты. Необходимо знание психологии и физиологии, для того, чтобы избежать грубых ошибок в процессе воспитания. При этом от педагога не требуется глубоких познаний во всех антропологических науках, но он должен иметь популярные знания, ни одна из этих наук не должна быть ему чуждой. Знания по анатомии и физиологии, изучение процессов памяти помогут педагогу максимально использовать ресурсы человека. Основным принципом педагогической антропологии является природосообразность: учет природы человека при формировании его личности и воспитании.

Человек целостен, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложный эффект, производя изменение в физическом состоянии, эмоционально-нравственном настрое, когнитивных процессах и других характеристиках личности. Поэтому знание о сложных последствиях педагогического воздействия и планирование образовательного процесса с учетом его комплексных характеристик являются важнейшим условием эффективного педагогического труда.

В настоящее время педагогическая антропология имеет много разных толкований. Наиболее четко выделяются два похода:

– педагогическая антропология рассматривается как самостоятельная отрасль науки об образовании, как целостное и системное знание о человеке воспитываемом, воспитываемом и воспитывающем; человеке как субъекте и объекте образования; как интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания, что предполагает определение ее предмета, объекта, методов, целей, задач, специфических закономерностей и содержания, места в системе наук, прежде всего в системе педагогического и антропологического знания; педагогическая антропология интерпретируется как основание педагогической теории и практики, как методология наук о воспитании, не как отдельная дисциплина, а своеобразное ядро общей педагогики, которое вбирает в себя научные результаты знаний о человеке в процессе воспитания.

Ведущие идеи педагогической антропологии: целостность и неделимость духовной и биологической природы человека; субъективность человека как его сущностная характеристика; единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке; взаимосвязь индивидуального и социального в человеке; совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека; воспитуемость и обучаемость человека; пластичность всех личностных свойств.

Педагогическая антропология - «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» (К.Д. Ушинский); философское течение, претендующее на создание целостного и всестороннего взгляда на воспитание (В.Б.Куликов); педагогически интерпретированное знание о природе и сущности развития личности, общества и познания (Б.М. Бим-Бад); наука о человеке в образовательном пространстве; философская база воспитания, которая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; система педагогических взглядов, основанных на данных наук, изучающих человека.

Цель педагогической антропологии - вскрытие антропологических закономерностей протекания процесса взаимодействия в системе «человек - человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определение принципов функционирования этого процесса, формирование категориального аппарата.

Литература

1. Psyvision – психологический взгляд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyvision.ru/help/pedagogika/42-pedagogika/464-ped009> - Название с экрана.
2. Педагогическая психология [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://obychal.ru/> - Название с экрана.
3. Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>

КОУЧИНГ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ

Розвиток сучасних соціальних процесів в українському суспільстві вимагає пошуку нових шляхів і засобів ефективного управління національною системою освіти. Аналіз наявних ідей, концепцій та досягнень управлінського досвіду, набутого як в Україні, так і за її межами, свідчить про те, що освітній менеджмент систематично поповнюється новими технологіями. Однією з технологій, що забезпечує ефективне керівництво педагогічним колективом, є коучинг.

«Коучинг» (coaching) з англійської дослівно – наставляти, тренувати, надихати. Як технологія управління, він зародився в Америці в 80-х роках минулого століття. Вважають, що його засновниками були американські дослідники в галузі менеджменту Т.Гелві, Т.Дж.Леонард та Д. Уїтмор.

У теорії управління коуч-менеджмент виступає як особлива система діяльності керівника, що базується на певній системі цінностей. Провідна ідея коучингу – усвідомлення керівником індивідуальності кожного підлеглого з притаманними лише йому прагненнями, особистими цілями та життєвими пріоритетами.

Методологія коучингу виходить з того, що людина від природи безмежно талановита та володіє великим потенціалом, який не реалізується повною мірою. Отже, коучинг – це процес допомоги суб'єктові в покращенні кількісних або якісних характеристик його діяльності; це серія засобів, які допомагають особистості у процесі праці наблизитися до своїх потенційних можливостей, зрозуміти свою роль, задачу. Наставник у зазначеному контексті виступає людиною, яка має певний досвід і знання, високий рівень комунікативності, намагається допомогти колективу й конкретній людині придбати досвід, необхідний для оволодіння професійною майстерністю. Основною функцією коуч-керівника є роз'яснення професійної ситуації співробітнику, надання компетентної допомоги у виокремленні та формулюванні проблеми, визначенні цілей, шляхів та засобів їх досягнення, не

намагаючись змінити, а іноді й «зламати» особистість, а розкриваючи її природній потенціал.

Усвідомлена діяльність підлеглих стає можливою за умов дотримання керівником основних принципів коучингу:

1. Відсутність жорсткої експертної оцінки. Цей принцип реалізується через надання співробітнику компетентної (у тому числі психологічної) допомоги в пошуках свого власного рішення).

2. Відсутність диктату в постановці завдань. Коуч-керівник ніколи не пропонує як пріоритетні своїх варіанти рішення, не дає безапеляційних порад. У коучингу кожен сам вирішує, що йому потрібно. Задача керівника – створити умови для прийняття рішення.

Дотримання зазначених принципів спрямовує діяльність керівника до досягнення двох цілей: оптимальної організації управлінського циклу та забезпечення максимально можливого розвитку колективу за обраним напрямком.

Здійснювана на засадах співробітництва спільна діяльність адміністрації та колективу, значно полегшує процес управління. Організуючи таку взаємодію, керівникові слід пам'ятати, що прямі вказівки не завжди з задоволенням сприймаються підлеглими. Частіше всього вони не повністю усвідомлюють, чого від них хочуть, або підсвідомо опираються виконанню доручення. Домогтися певного результату керівник може, якщо його співробітник чітко розуміє важливість професійного завдання і засоби його виконання. У такій ситуації директорів, його заступникам вигідно аналітично подивитися на те, що заважає їх праці, визначити свій стиль спілкування зі співробітниками, усвідомити його позитивні аспекти й недоліки та вирішити, як вдосконалити цей стиль. Тоді, навіть добре відомі методи та прийоми проявляються у новому ракурсі, стають засобом самовдосконалення, а не інструментом маніпулювання іншими.

Мотивувати співробітника можливо, якщо розробити й підтримувати комплекс заходів, спрямованих на створення й утримання високого «потенціалу» кожного педагога, в результаті яких він: усвідомлює важливість поставлених завдань як для організації в цілому, так і для себе особисто, тобто стає зацікавленим у виконанні поставлених завдань тому, що досягає особистих цілей; самостійно обирає методи й засоби рішення задач, які максимально підходять йому при виконанні поставленого

завдання; усвідомлено бере на себе відповідальність за кінцевий конкретний результат.

Засобами досягнення цілей коучингу є бесіди, що проводяться за спеціальною методикою. Результатом таких бесід є, як правило, виникнення стійкої впевненості співробітника у власних силах, зацікавленості у професійній діяльності.

Зрозуміло, що коуч-технологія управління висуває особливі вимоги до особистості керівника. Найбільш значущими з його якостей мають бути наступні: глибокі знання психології та можливостей Людини; вміння створювати умови, за яких члени колективу будуть здатні усвідомлювати зміст свого існування, свої цінності, своє призначення у житті. Розуміння цього дозволяє виключно високо мотивувати співробітника, а йому – робити крок назустріч організації у цьому процесі, оскільки кожний педагог буде чітко розуміти, навіщо йому це потрібно; вміння працювати з групами людей, здатність пов'язувати в єдине ціле усіх, зберігаючи при цьому індивідуальність кожного; знання теорії й методики організації управлінської діяльності, практики управління; орієнтація на постійний власний розвиток, прагнення самовдосконалення; комунікабельність; довіра; доступність, близькість до колективу.

Отже, коучинг є каталізатором процесів, які дозволяють керівникам і співробітникам глибоко усвідомити свої життєві цілі та використовувати організацію як засіб для їх досягнення, що створює високу мотивацію, наповнюючи життя і працю змістом і енергією. Коучинг – це технологія менеджменту трансформованої організаційної культури: якщо стиль змінюється від директивного до коучингу, то організаційна культура також починає змінюватися. Імператив поступається місцем підтримці; осуд замінюється об'єктивною доброзичливою оцінкою; зовнішні мотивації замінюються самомотивацією, захисні бар'єри долаються з утворенням «команд», зникає боязнь змін, авральна діяльність, яку заміщує систематичне виконання колективом стратегічних планів.

Література

1. Головнюова І.В. Актуальні напрями застосування нового підходу в менеджменті в освітній сфері / І.В.Головнюова // Педагогіка і психологія. – 2002. - №3, с.53-58.
2. Хамаганова С.А. Коучинг как стиль управления/ С.А.Хамаганова // Управление персоналом. – 2003. – №1. – с.33-34.

3. Шматко Д. Постановка коучинга в організації / Д.Шматко // Управление персоналом. – 2003. – №2.с. – 19-21.
4. Ярных В.И. Руководитель как внутренний тренер и коуч / В.И.Ярных // Управление человеческим потенциалом. – 2009. – №4. – с.256-260.

УДК 371.15(477)(043)

Варламова Г.О.

АКМЕОЛОГІЯ ЯК ГАЛУЗЬ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

У сучасних умовах освітньої парадигми педагог, як і раніше, залишається носієм високих життєвих смислів. Однак соціально-економічні трансформації в Україні впливають на їхню реалізацію в навчально-виховному процесі й на визначення вершин в особистісному й професійному розвитку педагога, його акме. Саме тому метою статті є визначити зміст акмеології як науки про досягнення акме-вершини професійного самовдосконалення.

У багатьох наукових класифікаціях розвиток людини в онтогенезі складається з дитинства, дорослості і старості. Наука, предметом вивчення якої виступає доросла людина, називається акмеологією.

Акмеологія – наука, що вивчає закономірності і феномени розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні найвищого рівня професійної майстерності [1, с. 2]. Наука виникла на стику природних, суспільних, гуманітарних і технічних галузей наукового знання, вона цілеспрямовано і послідовно виявляє феноменологію, закономірності і механізми становлення людини на ступені ранньої, середньої і пізньої дорослості як індивіда, як особистості, і як суб'єкта діяльності.

Предметом акмеології є процеси, закономірності і механізми удосконалення людини як індивіда, індивідуальності, і особистості у життєдіяльності, професії спілкуванні [1, с.9]. Метою акмеології є удосконалення людини, допомога в досягненні нею вершин у фізичному, духовному, моральному та професійному розвитку, гуманізація даного розвитку [1, с.9].

В наш час найбільш актуальними для акмеології є такі методологічні задачі: диференціація предмета акмеології від предметів суміжних наук; систематизація специфічних понять і розкриття їх акмеологічного змісту; внутрішня інтеграція

загальної та спеціальної галузей акмеології; розробка фундаментальних проблем сучасності в контексті розв'язання акмеологічних завдань [2, с. 49].

Сутність акмеологічного підходу у професійному розвитку особистості полягає в здійсненні комплексного дослідження і відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідні, особистісні і суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях, для того, щоб сприяти досягненню вищих рівнів, на які може піднятися кожний [1, с. 13].

Визначення специфічних акмеологічних інваріантів є основою розвитку професіоналізму в конкретній діяльності. Звідси зрозуміло, наскільки актуальна розробка акмеологією такого кола проблем: «професіоналізм і його основні характеристики»; «професіоналізм і здоров'я людини»; «умови і чинники досягнення високої професійної компетентності»; «шляхи запобігання професійної деформації».

Педагоги, які мають акмеологічний потенціал, характеризуються високим рівнем професійного іміджу та відповідними творчими досягненнями в професійній діяльності, яка передбачає: створення авторських навчальних програм, які відповідають вимогам акмеологічного підходу до освіти, меті цілісного розвитку людини як індивіда, особистості, індивідуальності; забезпечують результат (соціальна зрілість особистості та творча індивідуальність); упровадження інноваційних технологій, забезпечення успіху кожного вихованця, його саморозвитку і самореалізації, рефлексивного управління творчою діяльністю; досягнення учнями високих результатів в освітній і творчій діяльності за інтересами [2, с. 329].

Таким чином, узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що акмеологія є досить новою галуззю наукового знання, що має за мету допомогти особистості визначитися з основними етапами та закономірностями особистісного та професійного самовдосконалення.

Література

1. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. – М., 2000. – 506 с.

ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Обдаровані діти – це цілий світ, особливий світ дитинства. Це дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства.

А.Веліканова

Аналіз нормативних документів у сфері освіти засвідчує, що проблема обдарованості з кожним роком стає все актуальнішою. Так, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті наголошено, що система загальної середньої освіти повинна забезпечувати підтримку обдарованих дітей і молоді, різносторонній розвиток у них творчих обдарувань, формування навичок самоосвіти й самореалізації особистості.

Така підвищена увага до питань обдарованості з боку держави, науковців, вчителів-практиків пов'язана з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді є одним із головних завдань вдосконалення системи освіти.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що дослідження проблеми обдарованості проводиться в таких напрямках, як: проблема індивідуальних відмінностей (Б.Ананьїв, Л.Виготський, С. Рубінштейн, Б.Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ і структури обдарованості (у західній науці – Дж. Рензулли, П. Торренс, Д. Хеллер; у вітчизняній – Н. Лейтес, А. Матюшкін, В. Моляко, Б. Шадриков та ін.); психологічні концепції інтелекту й творчості (Р. Айзенк, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, М. Смульсон, Б. Ушаков і ін.); розвиток інтелектуального й творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська, Н.Кічук, Е. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко, С.Сисоєва та ін.); надання сфер і видів обдарованості (С.Гончаренко, Р.Бурменская, Ю. Гільбух, В. Слуцький і ін.); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А.Брушлинський, Е. Кульчицька, Н.Лейтес, В. Паламарчук та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю. Гильбух, В.Крутецкий, Е. Кульчицька та ін.) [1, с.23]. Проте все це лише початок довгої та кропіткої праці дослідників на шляху реалізації поставлених завдань щодо вивчення проблеми обдарованості.

Варто зазначити, що на сьогодні фіксованого поняття обдарованості як у

вітчизняній, так і зарубіжній літературі немає. Найчастіше обдарованість відносять як до педагогічних і психологічних, так і до соціальних явищ, оскільки йдеться про досягнення в соціально значущій сфері діяльності людини. Узагальнити підходи учених до визначення цього поняття можна таким чином: обдарованість – це: підвищена пізнавальна активність (О.М. Матюшкін, Н.С. Лейтес, Р.О. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг, С. Рашер, Дж. Пакерсон); здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її розв'язання (Л. І. Туктаєва, Ю.З. Гільбух, О.М. Матюшкін, Р. О. Семенова-Пономарьова); підвищений рівень розумового розвитку (Р. О. Семенова-Пономарьова); підвищена потреба в розумових навантаженнях, здатність отримувати задоволення від процесу пошуку розв'язання завдань (Н.С. Лейтес); раннє усвідомлення мети своєї діяльності (Ю. З. Гільбух, Г. Уолберг, С. Рашер, Дж. Пакерсон, Р. Екберт); раннє оволодіння знаннями у вибраній спеціальності; виявлення високого інтелекту, здатності мислити, хороша пам'ять уже в ранньому дитинстві (Р. О. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг, С. Рашер, Дж. Пакерсон); яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі перед груповою, індивідуалізм (Ю. З. Гільбух); почуття самоповаги, самоусвідомлення, творчої сили та вміння контролювати себе (Ю. З. Гільбух); уже в ранньому дитинстві намагання дружити та контактувати з дорослими та дітьми значно старшими за себе; емпатія, здатність розуміти почуття та потреби інших людей (О. М. Матюшкін, Е. Торранс, Л. Холл); висока сензитивність до новизни стимулу (О. М. Матюшкін); здатність до передбачення, глибинного прогнозування, розвинуті фантазія, інтуїція, бажання побачити проблему під незвичним кутом зору (Л. І. Туктаєва); здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки (О. М. Матюшкін); здатність вийти за рамки завдання (Д. Б. Богоявленська, Л.І. Туктаєва); інтегральний рівень розвитку спеціальних здібностей, який пов'язаний з їх розвитком, але достатньо від них незалежний. (Ф. Гальтон); високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей (.Е. Чудновський і В. Юркевич) [2, с.12].

Розвиток реальної особистості відбувається у конкретних умовах; відповідно до цього абсолютно специфічно і індивідуалізовано розвивається і обдарованість.

Педагоги, які реалізують проблему навчання обдарованих дітей, у своєму професійно-діяльнісному арсеналі можуть використовувати одну із двох моделей:

- 1) удосконалення якості та ефективності функціонування всієї системи роботи загальноосвітнього навчального закладу;
- 2) довірити це невеликій кількості спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій.

Реалізація обраної моделі, таким чином, залежить від спеціалізації і рівня акредитації навчального закладу. Важливі не самі дослідження обдарованості, а висновки цих досліджень і розвиваючий матеріал, що дозволяє дітям розвивати свої здібності.

Отже, дитяча обдарованість постає перед нами як одне із найцікавіших явищ природи і традиційно займає одне із провідних місць у педагогічній та психологічній науках та має бути належно сприйнята і розвинена в освітньому середовищі.

Література

1. Красноголов В. О. Визначений поняття «обдарованість» в зарубіжній психолого-педагогічній літературі / В. О.Красноголов // Обдарована дитина. – 2008. – №5-6. – 96 с.
2. Гульбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гальбух. – К. : Віпол, 1993. – 75 с.

УДК 373.51.032(043)

Волкова Н. П.

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Одне з центральних завдань сучасної школи – виховання в учнів благородних почуттів: моральних, інтелектуальних, естетичних. Високі, благородні почуття – це любов до Батьківщини, до людей, до праці, до культури, повага людської гідності кожного свого співвітчизника і кожної людини на землі, почуття дружби, товаришування, радість пізнання і перетворення світу, безкорислива насолода культурними багатствами, створеними людством.

Справжня людина немислима без добрих почуттів. Виховання, по суті, починається з формування душевної чуйності – вміння відгукуватися серцем, думками, почуттями на все те, що відбувається в навколишньому світі. Душевна чуйність – це той загальний фон гармонійного розвитку, на якому будь-яка людська якість – розум, працьовитість, талант – набуває справжнього змісту, дістає найбільш яскраве звучання.

Соціальний і моральний прогрес суспільства вирішальною мірою залежить від того, як люди, що складають це суспільство, ставляться до праці, що вони знаходять у ній – лише засіб здобуття матеріальних і духовних благ, чи умову повноцінного, змістовного, цікавого духовного життя. Саме тому В.О. Сухомлинський взяв за основу виховної роботи правило: дитина повинна знаходити радість у праці, в збагаченні своїх знань, у створенні матеріальних і духовних цінностей для людини [1].

Важливо, щоб дитина не тільки бачила навколишній світ таким, яким він є, а й прагнула робити його кращим. Виховний сенс методу навчання, що його обирає вчитель, набуває в зв'язку з цим особливо великого значення. Дістервег говорив, що поганий учитель лише повідомляє істину, хороший відкриває її [2]. Уміння вести учнів шляхом пізнання так, щоб вони відкривали істину, - це не тільки дидактична майстерність, а й виховання правильних поглядів на природу і суспільство, формування стійких переконань, вироблення необхідного для творчої праці дослідницького підходу до явищ природи і суспільного життя.

Чим ширше коло теоретичних знань, якими оволодіває молоде покоління, чим загальнішого характеру набуває високий рівень його освіченості, тим гострішою, очевиднішою стає необхідність у специфічній виховній роботі. Розкриття виховної суті знань, їх перетворення в переконання великою мірою залежать від того, яка в школі ведеться виховна робота, не пов'язана безпосередньо з процесом навчання, які ідейні переконання формуються у вихованців в їхній життєвій практиці, який моральний характер має їхня суспільна поведінка, тобто якою мірою підготовлено моральний ґрунт.

Молоді серця не терплять штучності. Благородні вчинки повинні бути для вихованця потребою, впливати із самого духу відносин у колективі. Найкращий учитель для дитини той, хто, духовно спілкуючись із нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотемніші куточки серця свого вихованця, і слово в його вустах стає могутнім знаряддям впливу на молоду людину, що формується.

Від чутливості вчителя до духовного світу вихованців саме і залежить створення умов, що спонукають до моральної поведінки, моральних вчинків. Особливо важлива ця якість педагога для виховання дітей. Найважливішою причиною труднощів у вихованні учнів є те, що виховна практика постає перед ними

в оголеному вигляді, а людина в цьому віці за самою своєю природою не хоче відчувати, що її виховують.

Шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалювання морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства.

Справжнє виховання неможливо здійснити, якщо вихованці тільки споживають матеріальні й духовні цінності, що їх створює і дає школі суспільство. Виховання – в активній праці, у створенні й зміцненні матеріальної бази педагогічного процесу, у створенні матеріальних цінностей, потрібних для життя, праці, інтелектуального й естетичного розвитку. У цій праці – важлива передумова єдності інтелектуальної і трудової зрілості.

Багатогранне духовне життя колективу вихователів і вихованців – їх праця, моральний, інтелектуальний і естетичний розвиток, громадська діяльність – це не тільки об'єкт педагогічного керівництва з боку вчителів і директора школи, а й сила, що виховує. Майстерність виховання саме й полягає в умінні збудити цю силу до життя і надалі керувати нею.

Людина не може готуватися до того, щоб пережити те чи інше почуття. Почуття наказувати не можна, говорив К.С. Станіславський [3]. Звідси зрозуміло, наскільки важливою є педагогічна майстерність, уміння впливати на виховання, щоб «підвести» його до виявлення почуттів.

Кожна людина має свої духовні потреби й інтереси, і немає такого універсального колективу, в якому всі вони могли б знайти повне задоволення. Задовольнити їх можна лише за умови, коли духовне життя кожного вихованця проходить у кількох колективах, до того ж кожний з них має свою специфічну мету і сферу діяльності. В одному колективі задовольняються інтереси, пов'язані з інтелектуальним розвитком; у другому вихованець розвиває естетичні нахили; в третьому його об'єднує з товаришами спільність творчої праці; четвертий колектив створюють самі школярі для організації дозвілля тощо. Одні колективи існують у

школі, інші – за місцем проживання учнів. Одні об'єднують учнів різних вікових груп, в інші входять школярі одного віку. Багатогранність колективістських зв'язків забезпечує справжню самодіяльність. Але є виховна сила, яку нічим не можна замінити,— єдиний колектив як школа громадянського виховання.

Отже, виховний ідеал школи – всебічно і гармонійно розвинена особистість, активний учасник суспільного прогресу. Гармонійний, всебічний розвиток означає єдність праці, духовного багатства всіх сфер діяльності людини, моральну чистоту її поведінки, взаємовідносин з іншими людьми, фізичну досконалість, багатство естетичних запитів і смаків, багатогранність суспільних і особистих інтересів. Гармонія здібностей і потреб дає людині ту повноту духовного життя, яка усвідомлюється і переживається нею як щастя. Гармонійний розвиток означає, що людина розкривається, по – перше, як творець у сфері матеріального виробництва і в сфері духовного життя суспільства, по–друге, як споживач матеріальних і духовних благ, по–третє, як моральна і культурна особистість, як цінитель і дбайливий охоронець культурних цінностей, створених людством, по – четверте, як активний громадський діяч, громадянин і, нарешті, як творець нової сім'ї, побудованої на високій моральній основі.

Література

1. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Твори в 5-ти т. Т.1. -К., 1976. -С. 403-421.
2. Сметанський М. І. Педагогічна влада та її виховний потенціал / М.І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 1996 – № 4. – С. 32-38.
3. Харчев А. Г. Соціологія виховання / А.Г. Харчев – М: «Політіздат», 1990. – С.108.

УДК 159.928.22-053.4(043)

Вялкова В. Г.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні проблема обдарованості стає все більш актуальною, що пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Обдарованість - значне у порівнянні з віковими

нормами випередження в розумовому розвитку або виключне розвиток спеціальних здібностей (музичних, художніх тощо) [1, с. 78].

Слід зазначити, що обдарованість дітей може бути встановлена і вивчена тільки в процесі навчання і виховання, в ході виконання дитиною тієї або іншої змістовної діяльності. Прояви розумової обдарованості у дитини пов'язані з надзвичайними можливостями дитячих років життя. Потрібно мати на увазі, що в ранні дошкільні роки стрімкий розумовий розвиток відбувається у всіх дітей, надаючи вирішальний внесок дитячих років у становлення інтелекту [2, с. 14].

Зауважимо, що основні труднощі виявлення в пору дитинства ознак обдарованості і полягають в тому, що в них непросто виділити власне індивідуальне, відносно не залежне від вікового. Так, спостерігається у дитини висока розумова активність, особлива готовність до напруги - це внутрішня умова розумового зростання. І не відомо, чи виявиться воно стійкою особливістю і на подальших вікових етапах [2, с. 24]

Предметом гострих дискусій вітчизняних науковців залишається питання про природу й передумови обдарованості. Сучасні дослідження в цій області спрямовані на те, щоб за допомогою електрофізіологічних, психогенетических та інших методів розкрити співвідношення біологічного та соціального в природі обдарованості [1, с. 78].

Обдаровані діти демонструють видатні здібності в якійсь одній області, іноді нічим не відрізняються від своїх однолітків у всіх інших відносинах. Однак, як правило, обдарованість охоплює широкий спектр індивідуально-психологічних особливостей. Більшості обдарованих дітей притаманні особливі риси, які відрізняють їх від більшості однолітків (наприклад, допитливість, дослідницька активність тощо) [3, с. 24]. Психофізіологічні дослідження показали, що у таких дітей підвищена біохімічна і електрична активність мозку [2, с. 79].

Обдарованих дітей в ранньому віці відрізняє здатність простежувати причинно-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, вони особливо захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем. Для них характерна більш швидка передача нейронної інформації, їх внутрішньомозкова система є більш розгалуженою, з великою кількістю нервових зв'язків. Обдаровані діти зазвичай мають відмінну пам'ять, яка заснована на ранньому оволодінні мовою і абстрактним мисленням. Їх

відрізняє здатність класифікувати і категоризувати інформацію і досвід, вміння широко користуватися накопиченими знаннями [3, с. 27].

Найчастіше увага до обдарованих дітей приваблює їх великий словниковий запас, що супроводжується складними синтаксичними конструкціями, а також уміння ставити питання. Обдарованих дітей також відрізняє підвищена концентрація уваги на чому-небудь, наполегливість у досягненні результату в тій сфері, яка їм цікава. Однак властиве багатьом з них різноманітність інтересів іноді призводить до того, що вони починають кілька справ одночасно, а також беруться за дуже складні завдання. У них також є прихильність до чітких схем і класифікацій. Наприклад, вони можуть бути захоплені складанням пазлів, виставлянням цифр або букв у різній послідовності тощо [2, с. 13].

Прояви обдарованості легко помітити в пізнавальній діяльності дітей; поведінці обдарованої дитини; її спілкуванні з однолітками, батьками, братами, сестрами та іншими дорослими в сім'ї, освітніх установах тощо [4, с. 42].

Обдарованість прийнято діагностувати за темпом розумового розвитку - ступеня випередження дитиною при інших рівних умовах своїх однолітків (на цьому засновані тести розумової обдарованості і коефіцієнт інтелектуальності). Значення такого показника не слід перебільшувати, оскільки першорядне значення має творча сторона розуму..Але навіть найвидатніші прояви дитини невіддільні від віку: вони багато в чому обумовлені темпом дозрівання і віковими змінами [5, с.100].

Серед обдарованих також зустрічаються діти, психічний розвиток яких відрізняється нерівномірністю на рівні сформованості емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сторін психіки. Ця особливість їх розвитку багато в чому обумовлює необхідність надання їм педагогічної і психологічної допомоги, а також моральної підтримки з боку батьків і педагогів [6, с. 28].

Серед найбільш характерних і часто зустрічаються особливостей обдарованих дітей виділяють такі, як (Ю.З. Гільбух): негативне ставлення до відвідування дошкільного закладу освіти, особливу спрямованість ігрових інтересів, неконформність; заглибленість у філософські проблеми; невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком; незвично ранній прояв високої пізнавальної активності і допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлених стійкістю уваги і оперативної пам'яттю; сформованість навичок

логічного мислення; багатство активного словника; швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; виражену установку на творче виконання завдань.

У цілому, обдаровані діти мають переваги майже по всіх параметрах розвитку. Вони більш пристосовані в емоційному і соціальному плані, вони легше навчаються і краще засвоюють матеріал. Вони чинять опір конформізму, більш схильні до змагальності та незалежності, відрізняються високими соціальними ідеалами, більш цілісні, допитливі, винахідливі, наполегливі, більш схильні до творчості і чуйні до настроям оточуючих. У сферах, що відповідають їх обдарованості, такі діти досягають найбільш високого рівня розвитку, і результати їх діяльності мають унікальний характер [5, с.98]. У спілкуванні обдарована дитина легко пристосовується до нової ситуації, в оточенні сторонніх людей зберігає впевненість у собі, має тенденцію керувати іграми або заняттями інших людей [5, с. 99].

Таким чином, наявність в обдарованих дітях вищезазначених якостей зумовлює застосування в процесі їхнього навчання і виховання особливого підходу, розробку індивідуальних програм їхнього розвитку, в яких педагоги враховують можливості кожної обдарованої дитини, ставлять перед ними надзавдання, долаючи які вони будуть розвиватися відповідно до своїх задатків і здібностей.

Література

1. Ананьєв Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьєв. – М., 1980. – С. 78.
2. Бернс Р. Розвиток Я-концепції і виховання / Р. Бернс. – М.: Прогрес, 1986. – С. 13–79.
3. Божович Л.І. Вибрані психологічні праці. Проблеми формування особистості / Л.І. Божович. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 1995. – С. 24–27.
4. Єрьомкін А.І. Школа обдарованості / А.І. Єрьомкін. – М., 2003. – С. 42.
5. Савенков А.І. Дитяча обдарованість як теоретична проблема / А.І. Савенков // Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 94–100.
6. Понасенкова С.В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей: (Психологічний аспект) / С.В. Понасенкова // Проблеми виховання. – 2003. – №2. – С. 21–35.

СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

В умовах пошуку шляхів модернізації державного управління освітою важливого значення набуває аналіз досвіду запровадження моделі державно-громадського управління освітою в попередні історичні періоди.

Вітчизняні дослідники, зокрема Л.Березівська, В.Білан, Л.Гаєвська, В.Денисюк, Л.Прокопенко, Н.Полякова та ін., вважають, що процес становлення державно-громадського управління освітою розпочався у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. та обумовлювався започаткуванням практики залучення громадськості до вирішення освітніх проблем. Дослідники виділяють чотири основні напрями такого залучення.

Перший напрям – врахування думки громадськості в межах здійснення урядових освітніх реформ 60-х рр. ХІХ ст. Першим кроком у зазначеному контексті було оприлюднення в 1862 р. проекту університетського статуту з метою його широкого обговорення. Отримані відгуки, яких налічувалося понад 100, вийшли окремими книгами у двох томах [3, с.27-28]. Після цієї події Ученим комітетом міністерства народної освіти було опубліковано та розіслано попечителям навчальних округів альтернативні проекти реформи середньої та початкової освіти: «Проект загального влаштування народних училищ» та «Проект улаштування загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства народної освіти». У підсумку було отримано 335 відгуків з Росії та 42 – із-за кордону, що дало можливість укласти й видати їх шеститомник.

На підставі аналізу й узагальнення цих матеріалів міністерством було підготовлено й подано до Державної ради вихідні документи, що являли собою державно-нормативну базу діяльності навчальних закладів («Загальний статут імператорських російських університетів», «Статут гімназій і прогімназій», «Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти»), у межах якої суттєво розширювалися права рад університетів, педагогічних рад гімназій і прогімназій, змінювався порядок управління училищами, в яких почали діяти громадські органи управління навчальними закладами - опікунські ради [2, с.10-13].

Другий напрям становлення державно-громадського управління освітою реалізувався через залучення педагогічної громадськості до розробки навчальних програм і методик викладання гімназійних предметів. Така практика була одночасно й корисною, й шкідливою, оскільки викладання в гімназіях будувалося на програмно-інструктивних матеріалах, які розроблялися на місцях, у межах навчальних округів, кожний освітній заклад мав свої власні навчальні плани та програми, що суттєво відрізнялися між собою. З метою здійснення їх уніфікації, вирішення проблем організації освіти та обговорення проблем реформи загальноосвітньої середньої школи у 60-х рр. XIX ст. з дозволу Міністерства народної освіти в навчальних округах були проведені педагогічні з'їзди (Київ - 1861- 1864 рр., Харків – 1861 та 1867 рр., Одеса – 1864-1865 рр.).

Третій напрям становлення та розбудови громадсько-державного управління в кінці XIX – на початку XX ст.. представлено досвідом створення училищних рад для керівництва початковою школою. Оскільки «Положення про початкові народні училища» (1864 р.) надавало право відкриття навчальних закладів земствам, сільським та міським товариствам, приватним особам, початкові школи переходили у відання губернських і повітових училищних рад, що формувалися як з представників органів державного управління і церкви, так і представників земського та міського самоврядування. До сфери компетентності таких рад входили: нагляд за станом викладання навчальних предметів у народних училищах повіту, надання дозволу на відкриття нових училищ і поліпшення становища вже існуючих, забезпечення шкіл підручниками й посібниками, надання права на зайняття вчительських посад особами з відповідною освітою, подання губернським училищним радам відомостей щодо закриття навчального закладу, складання щорічних звітів про стан початкової освіти в повіті [3].

Губернська училищна рада під головуванням єпархіального архієрея складалася з губернатора, директора училищ губернії та двох представників від губернських земських зборів. Зазначений орган державно-громадського управління в губернії створювався з метою здійснення контролю за діяльністю повітових рад. До його функцій належали: вище опікування народними училищами в губернії, розгляд звітів повітових рад та подання їх із зауваженнями попечителю навчального округу, розгляд різноманітних подань повітових рад (про закриття училищ, звільнення чи прийняття

на роботу вчителів, призначення матеріальної допомоги школі чи певному вчителю тощо), розгляд скарг повітових рад та їх голів, відбір та затвердження голів та членів повітових рад.

Четвертим напрямом утвердження державно-громадського управління освітою досліджуваного періоду стало упровадження практики роботи батьківським комітетів при гімназіях, що наділялися правами здійснення нагляду за загальним порядком у навчальних закладах. До їх складу входили члени, обрані батьківськими зборами кожного класу терміном на один рік, а голова обирався загальношкільними зборами. Педагогічна рада зобов'язана була обговорювати пропозиції загальношкільних і класних батьківських зборів та комітетів [3].

Отже, друга половина XIX – початок XX ст. позначився активним пошуком шляхів залучення громадськості до управління системою освіти. Здійснювані протягом цього часу урядові реформи в галузі освіти заклали традиції шкільного самоврядування з відсутністю жорсткої державної стандартизації освіти й широким різноманіттям організаційних форм, програм, шкіл.

Література

1. Гаєвська Лариса Анатоліївна. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX - початок XX ст.): автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.01 / Л. А. Гаєвська; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. — К., 2010. — 36 с.
2. Общий устав Императорских Российских университетов. – СПб, 1863. – 43 с.
3. Политическая история российского государства : ученик / под. ред. Ш.М.Мунчаева . – М : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 487 с.
4. Прокопенко Леонід. Досвід розвитку державно-громадського управління освітою в Російській імперії у другій половині XIX – на початку XXст. [Електронний ресурс]/ Л.Прокопенко, В.Денисюк. – Режим доступу до стат. : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Dums/2011_2/11pllori.pdf - Назва з екрану.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Проблема поетапного професійного розвитку педагога, росту його професійно-значущих особистісних якостей, здібностей, знань і умінь є досить актуальною проблемою сьогодення. Адже від цих показників педагога залежить адаптація до професійної діяльності, ефективність навчально-виховного процесу, задоволеність працею. У сучасних умовах значно зростають вимоги до якості кваліфікації педагогічних працівників, розвитку творчої, активної особистості. Модернізація вітчизняної освіти передбачає розроблення стратегій розвитку системи професійно-педагогічної діяльності, визначення потреб і пріоритетів педагогічного ринку праці, активне поширення інноваційних технологій навчання, здійснення науково-методичного супроводу професійного самовдосконалення кожного педагогічного працівника на основі впровадження практико-орієнтованих програм розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості. Саме тому, мета статті полягає у визначенні та аналізі етапів професійного розвитку педагога дошкільного закладу освіти.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна визначити, що професійний розвиток педагогів - це процес, який триває впродовж усього життя і має за мету сформувати у педагогів уміння спостерігати, аналізувати наслідки та вплив використання різних методів, матеріалів; уміння постійно пристосовуватися відповідно до індивідуальних особливостей учнів; уміння співвідносити свій досвід з досвідом інших колег.

Педагогічні цілі і завдання, що ставляться в процесі професійного розвитку педагога дошкільного закладу освіти, поєднують загальні цілі навчального закладу, системи освіти, суспільства та оперативні завдання. Педагогічні засоби і способи вирішення визначених завдань мають бути спрямовані на: 1) того, хто навчається як на основний об'єкт педагогічного процесу, на стимулювання морального, емоційного, інтелектуального розвитку особистості, проектування нових рівнів розвитку; 2) вибір і застосування педагогічних прийомів та способів самореалізації, самоактуалізації, проявів особистісних можливостей і здібностей учителя в роботі з учнями; 3) на

відбір і визначення змісту навчального матеріалу, спрямованого на засвоєння тими, хто навчається, системи знань, яка визначається добром компонентів змісту (допоміжного, ілюстративного, інформаційного).

Генезис поняття «професійний розвиток» поєднує етапи професійного самовизначення, професійної освіти, професійної адаптації, становлення професіонала, професійної майстерності, акмепрофесіоналізму [5; 6; 18].

На *етапі професійного самовизначення* особистість визначає своє місце у світі професій, здійснює усвідомлений вибір професії та знаходить особисте значення у власній професійній діяльності. На думку Є.А. Климова, професійне самовизначення не зводиться до вибору професії та професійної підготовки, а триває протягом усього періоду професійної діяльності.

Етап професійної адаптації передбачає входження у професію, її активне освоєння і знаходження себе у трудовому колективі, взаємне пристосування фахівця й установи, в результаті якого працівник освоюється в організації. Результатом адаптації є оволодіння новою професійною діяльністю, набуття досвіду її виконання. Результатом стабілізації професійної діяльності особистості є формування нової системи ставлення до навколишньої дійсності і до самого себе.

На *етапі становлення професіонала* професійна активність поступово стабілізується, рівень її прояву індивідуалізується залежно від психологічних особливостей особистості. У кожного працівника формується індивідуальний рівень професійної активності та індивідуальна траєкторія професійного розвитку.

Працівники, які мають творчий потенціал, розвинену потребу в самореалізації, переходять на *етап професійної майстерності*. Для цього етапу характерні висока творча і соціальна активність особистості, конструкторський рівень професійного розвитку. Професійна активність виявляється в пошуку нових, більш ефективних способів виконання діяльності, зміні взаєностосунків, що склалися в колективі, спробах змінити традиційні методи управління на нові, прагненні вдосконалювати власну професійну діяльність.

Етап стагнації настає тоді, коли педагог зупиняється у своєму розвитку, живе за рахунок експлуатації стереотипів, старого багажу тощо, в результаті чого професійна активність знижується, зростає несприйнятливність до нового і, як підсумок, втрачається навіть те, що колись дозволяло бути на рівні вимог.

За словами В. Сухомлинського немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі. Оскільки творчість – це діяльність, результатом якої є щось якісно нове, неповторне, оригінальне і навіть суспільно-унікальне, то кожного керівника, методиста дошкільного закладу освіти турбує питання як підтримувати світоч творчості, щоб він якомога довше не згасав, і давав плоди.

Прагненню до творчого зростання вчителя сприяє постійна самоосвітня діяльність у поєднанні зі стимулюючими факторами. Психологи доводять, що кожна особистість потребує досягнень. Крім того, слід зауважити, що прагнення до успіху – процес керований, а до самовдосконалення – природний, даний нам від народження. Для педагога, на наш погляд, особливо значення при цьому набувають такі стимули як: повага колег, дітей, їхніх батьків, результативна співпраця з дітьми і колегами, доброзичливі стосунки з адміністрацією, підвищення кваліфікації, творча атмосфера у колективі, використання досвіду інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності тощо.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що професійний розвиток педагога дошкільного закладу освіти не може мати зупинок або перерв. Цитуючи слова К. Ушинського зазначимо, що Учитель живе, доки вчиться, як тільки він перестає вчитися - в ньому вмирає Вчитель.

Література

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / под. ред. А.А. Бодалева [Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт] / Б.Г. Ананьев. – М., 1996. – 384 с.
2. Замфир К. Удовлетворенность трудом : Мнение социолога [Пер. с рум.] / К. Замфир. – М. : Политиздат, 1987. – 237 с.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
4. Клокар Н.І. Інституційний розвиток та професійний розвиток персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти : навчально-методичний комплекс / Н.І. Клокар. – Біла Церква : КОПОПК, 2008. – 664 с.

5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 304 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

УДК 378.2.015

Зьома Н.О.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є актуальною проблемою сьогодення. Важливість цієї проблеми окреслена Конституцією України, яка декларує найвищою соціальною цінністю у державі людину, її життя і здоров'я.

Провідні шляхи вирішення цих проблем визначені Національною доктриною розвитку освіти, Законами України: «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», Цільовою комплексною програмою «Фізичне виховання - здоров'я нації на 2002-2011 рр.», Концепцією формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді, які беззаперечно стверджують пріоритет збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів, виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності, формування здоров'язберігаючої компетентності.

З кожним роком навчання збільшується кількість хворих дітей: I ступінь - 46%, II ступінь - 76%, III ступінь - 93,8%. Тому одним з пріоритетних завдань сучасного керівника закладу освіти є орієнтація навчально-виховного процесу на розробку нових підходів до впровадження особистісно-орієнтованої моделі формування у дітей навичок здорового способу життя, фізичного і психічного здоров'я, соціального захисту прав дитини та педагогічних працівників, запобігання шкідливим звичкам та захворюванню на СНІД, забезпечення охорони життя.

Здобути знання, проявити свої здібності, вміти використовувати отримані знання щодо прийняття оптимальних рішень зі збереження та зміцнення власного здоров'я у різних життєвих ситуаціях (у тому числі екстремальних), визначення життєвої перспективи, і, нарешті, бути корисним суспільству може тільки така особистість, яка фізично розвинена, фізіологічно гомеостатична, соціально адаптована, психічно врівноважена, гармонізована у зв'язках з природою та має чіткі усвідомлені позитивні цінності, духовну основу.

Формування та розвиток такої особистості здійснюється зокрема засобами упровадження в загальноосвітніх закладах відповідних здоров'язберігаючих технологій навчання.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. Однак, необхідно розуміння, що нова якість освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей та молоді й буде спрямований на збереження, зміцнення і формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, виключна значущість завдань збереження здоров'я учнів вимагає від педагогів застосування спеціальних підходів в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Не випадково поняття "здоров'язберігаючі технології" об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я молоді.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання учасників педагогічного процесу (мінімізація стресових ситуацій, адекватність вимог і методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Запровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес пов'язано з використанням медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи:

1. Здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини.

2. Оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія.

3. Технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти.

4. Виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Використання зазначених вище технологій у процесі навчання дозволяє здійснити комплексну оцінку умов життєдіяльності, зберегти фізичний та психічний потенціал молоді, формувати більш високий рівень стану здоров'я і навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи, поліпшувати якість життя суб'єктів освітнього середовища.

Однак, такі технології не можуть бути відокремлені від загальної педагогічної системи, а навпаки, повинні зважено, ґрунтовно й раціонально використовуватись у комплексі з іншими.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій сприяє формуванню у дітей адекватної моральної самооцінки, дає можливість організувати дієву роботу зі створення позитивної мотивації щодо здорового способу життя, підтримати, посилити позитивні моральні якості, активізувати їх прояви, перебудувати і змінити негативні форми поведінки молоді на позитивні. Очевидно, що саме освітні здоров'язберігаючі технології можуть сприяти формуванню культури здоров'я, ідеології збереження здоров'я нації та індивідуального здоров'я молоді як головного потенціалу країни.

Література

1. Волкова І.В. Становлення шкіл сприяння здоров'ю / І.В.Волкова, О.Є.Марінушкіна, Л.Д.Покроєва, З.В.Рябова. – Харків: ХОНМІБО, 2007. – 40 с.
2. Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції “Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку” / За ред. проф. М.С. Гончаренко: // м. Харків: 2007. – Т.4. – 208 с.
3. Сучасний навчальний заклад – Школа сприяння здоров'ю: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару / Ред. група: Л.Д. Покроєва, С.Є. Вольянська, І.В. Волкова, В.І.Олійник – Харків: ХОНМІБО, 2006. –148 с.

УДК 371.135:81`271(043)

Ігнат'єва О. М.

МОВНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Твердження Костянтина Ушинського про те, що педагог живе до тих пір, поки вчиться сам, у сучасних умовах набуває особливого значення. Проблема безперервного самовдосконалення педагога як фахівця є надзвичайно актуальною в наш час, бо знання, отримані в навчальному закладі, не можуть бути запорукою професійного успіху. На перший план виходить здатність учителя орієнтуватися у величезному інформаційному полі, уміння самостійно знаходити рішення та їх

успішно реалізовувати. На будь-якому етапі своєї професійної кар'єри педагог повинен мати можливість для розвитку власного досвіду, мислення, харизми, які є найважливішими компонентами його педагогічної діяльності.

Загальновідомим є той факт, що за допомогою методичних, психологічних та ораторських умінь і навичок учитель має змогу донести інформацію до слухача так, щоб вона запам'яталась, була цікавою. На думку багатьох учених-педагогів (Т.А. Ладиженська, А.С. Макаренко, В.А. Сластьонін, Н.Н. Тарасевич та інші), мова й голос педагога – це найтонші інструменти дії, які здатні забезпечити успішність навчання школярів [3]. Звідси пріоритетним у процесі професійної підготовки майбутнього педагога стає завдання становлення його техніки мовлення. Учитель несе соціальну відповідальність за зміст, якість своєї мови, оскільки процес правильного сприйняття учнями навчального матеріалу залежить і від досконалості мови учителя. Найважливішою стильовою рисою такої мови є прийоми образного викладу матеріалу, вибір яких завжди індивідуальний і обумовлений особистими і творчими особливостями педагога. Наблизити навчальний матеріал до інтересів учнів, зробити його привабливим, забарвити позитивними емоціями – означає сприяти його засвоєнню.

Культурі мовлення людини завжди приділялось багато уваги з боку учених-педагогів. І це не випадково, бо саме культура мовлення вчителя свідчить про його ерудицію, інтелект, етику, виховання. Володіння культурою мовлення – це успіх у суспільстві, авторитет, перспектива. І хто як не вчитель зобов'язаний володіти культурою мовлення. Як зазначав відомий мовознавець Олександр Потебня, культура мовлення – це цілеспрямоване майстерне використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру, типу мовлення і відповідна лінгво-методична наука про це, бо "лише прозорість мови дає змісту можливість діяти легко, сильно, художньо" [2]. Відомий лінгвіст Є. М. Ширяєв так визначає поняття "культура мови": "Культура мови – це такий вибір і така організація мовних засобів, що у тій чи іншій ситуації спілкування при дотриманні сучасних мовних норм і етики спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних задач" [1]. Отже, виходячи з тверджень учених, мовна майстерність вчителя може почати виявлятися уже на рівні граматичної правильності, тобто на першому етапі опанування мовою. Рівень правильності мовлення досягається при засвоєнні

основних норм (вимовних, лексичних, граматичних, стилістичних) літературної мови. Виразність мови спирається на здобутки першого рівня - правильності. Проте досягається вона дотриманням ще й інших вимог, за якими формуються такі комунікативні якості мови, як, логічність, різноманітність, багатство та естетичність виражальних засобів.

Педагогічна майстерність складається з безлічі компонентів, серед яких суттєве місце посідають культура і техніка мови учителя. Існує цілий ряд робіт учених-ларингологів, присвячених проблемі виховання голосу. Це такі фахівці, як Ю.С. Василенко, Л.Б. Дмитрієв, Ф.Ф. Заседателів, І.І. Левідов, Є.Н. Малютін, Л.Д. Работнов, А.І. Фельдман, В.А. Фельдман-Загорянська тощо [3].

Проблема оволодіння технікою мови має і психологічний аспект. Дефекти дикції, невміння управляти технікою мовлення погано впливають на атмосферу в класі, негативно позначаються на продуктивності навчального процесу. Усунення недоліків мови зменшує кількість стресових ситуацій і покращує діяльність і викладачів, і учнів. Необхідно пам'ятати, що саме можливість зацікавити учнів собою і своїм предметом веде до повноцінного діалогу.

Отже, протягом життя вчитель повинен вдосконалювати й збагачувати свою мову розвивати свої ораторські навички, бо тільки правильно підібрані слова для кожної окремої дитини можуть змінити її життя на краще.

Література

1. Культура мови. Поняття про літературну мову. Культура мови і мовна культура. Правильність мови. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/reports/rhetoric/30496/>.
2. Потебня О. О. Естетика і поетика слова / О. О. Потебня. – Київ : Мистецтво, 1985. – 302 с.
3. Савостьянов А. И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией [Электронный ресурс] / А. И. Савостьянов // Режим доступу : <http://lib.rus.ec/b/217017/read>.

МОНІТОРІНГ В ОСВІТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою українського суспільства є потреба в якості шкільної освіти. Ураховуючи інтереси суспільства, Національна доктрина розвитку освіти визначає стратегічні напрями і наголошує на необхідності «підвищення якості освіти, оновленні її змісту та форм організації навчально-виховного процесу». Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу освітнього процесу шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень.

Отже, основним засобом вивчення якості шкільної освіти є моніторинг, система інструментарію якого здатна оцінити ефективність освітнього процесу та передбачити подальші кроки до її підвищення. Вирішення цієї проблеми стає можливим шляхом моніторингового дослідження. Тому поняття "моніторинг" увійшло в наше життя як необхідність. Слово "моніторинг" походить від лат. "монітор" - той, що попереджає, наглядає, нагадує. Оксфордський словник визначає моніторинг як ретельне спостереження, контроль за роботою. Людство давно "приміряло" моніторинг на себе. Його апробували в різних сферах та напрямках, і ось нарешті він захопив і педагогів. Основний зміст моніторингу полягає в одержання інформації про стан освіти з метою прийняття управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень.

У педагогіці моніторинг має свої етапи становлення й розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає в 30-ті роки ХХ століття. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Локшиної, пройшов три етапи:

- Перший етап становлення (30-50-ті роки), посилюючись на американського вченого Р. Тайлера, дослідниця відзначає як такий, що «вперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти і закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок».

- Другий етап (60-70-ті роки) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів.

- 80-90-ті роки (третій етап) - це час завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій. Протягом зазначених етапів формувалися різні визначення освітнього моніторингу.

Поняття «навчальний моніторинг», «педагогічний моніторинг», «моніторинг якості освіти», «моніторинг якості навчання» тощо, сучасними вченими розкриваються неоднозначно і свідчать про різні підходи до їх використання.

Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельников розглядають моніторинг як механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти. За переконанням учених, поняття «освітній моніторинг» як категорія педагогічна й управлінська - не копіює загальних положень теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології й управління. Дослідники вважають, що завдання вчених полягає в конкретизації положень теорії, а завдання вчителя - реалізувати їх у практичній діяльності.

Натомість С. Шишов і В. Кальней убачають обмежений зв'язок моніторингу з функціями управління. Проявляється він у тому, що функція управління виступає основною точкою моніторингу. Загалом функції освітнього моніторингу на кожному рівні змінюються і набувають специфічних характеристик. Відповідно до визначеної мети організації моніторингу якості шкільної освіти передбачається формулювання основних завдань, що полягають у такому: вивчення особливостей педагогічного, учнівського, батьківського колективу напередодні проведення дослідження; збір інформації за напрямками дослідження; визначення об'єктів дослідження (учень, клас, навчальний заклад, регіон); підготовка діагностичного інструментарію, відбір системи показників, на основі яких проводиться моніторинг якості освіти; проведення

систематичних досліджень щодо розвитку особистості учнів з метою виявлення динаміки змін; підготовка щорічних звітів з висвітленням результатів моніторингу.

Для керівника освітнього закладу, а особливо для завуча, дуже важливо мати оперативну, об'єктивну інформацію про дійсний стан навчального процесу. За необхідності це дозволить йому своєчасно здійснити методичну підтримку і внести необхідні корективи. Таку інформацію можуть надати регулярно здійснені моніторингові дослідження, які є хорошим інструментом аналізу різноманітних сторін навчального процесу. Залежно від мети дослідження можна виділити такі напрямки моніторингу: діагностичний моніторинг, основною метою якого є визначення рівня навичок учня залежно від їх особистості; статистичний, який дає можливість одночасно зняти показники за одним або кількома напрямками діяльності освітнього закладу, порівняти отриманий результат з нормативом і визначити відхилення від стандарту, здійснити аналіз і прийняти управлінське рішення; змістовний (особистісно орієнтований моніторинг, змістом якого є розвиток якостей особистості дитини, тобто динаміка особистісного розвитку); супровідний педагогічний моніторинг, який передбачає контроль на поточне коригування взаємодії вчителя й учня в організації і здійснення навчально-виховного процесу.

Отже моніторинг формується як багаторівнева система діагностичних процедур, що проводяться з використанням методик, які об'єктивно висвітлюють показники якісної освіти. Але при аналізі інформації виокремлюються одиничні об'єкти та найбільш суттєві зв'язки між ними, а також проводиться порівняння. У випадку відсутності подібного порівняння система аналізу вважається закритою, і навпаки. Необхідно відзначити, що кількісні виміри здійснюються будь-ким, а якісні виміри - експертом у даній галузі. Одним з етапів процесу дослідження є відповідна інтерпретація результатів дослідження фахівцями (переведення їх на мову педагогіки, психології, управління) та підготовка відповідних рекомендацій. Важливо, щоб оцінка (інтерпретація) була адекватною, справедливою та об'єктивною.

Література

1. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика / Т.Лукіна – К.: Видавничий дім "Шкільний світ", 2006.
2. Шарко В. Д. Урок у технології особистісно орієнтованого навчання / В.Д.Шарко – К., 2005.

3. Крупеніна Н. Моніторинг у середньому загальноосвітньому закладі / Н.Крупеніна // Управління освітою. – 2002. – №2. – С. 9.

4. Матвієнко П. Проблеми оцінювання діяльності навчального закладу / П.Матвієнко // Директор школи. – 2002. – №37. – С. 11.

УДК 371.11 (043)

Кучер Л.В.

АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Актуальність базових понять освітнього менеджменту у період здійснення освітніх реформ в Україні має велике значення в професійній підготовці керівника навчального закладу. Дуже важливим є прийняття на державному рівні національного стандарту директора навчального закладу міжнародного зразка. Стандарт професійної діяльності керівника школи має стати базою для професійної підготовки директора та інструментом, який допоможе йому надалі успішно виконувати свої обов'язки з управління освітнім процесом у навчальному закладі. Перед усім це сприятиме розвитку менеджменту освіти, а також підвищення рівня управління освітою, школою, забезпечення ефективної високоякісної роботи вчителя і школи. Тому велика увага приділяється насамперед тому, що успіх будь-якої школи тісно пов'язаний із діяльністю директора. Професіоналізм керівника вимагає особливої уваги за нових умов управління освітнім процесом у сучасній школі. Директор відповідає за якість освіти та відіграє найважливішу роль у впровадженні інновацій. Він повинен керувати школою таким чином, щоб забезпечувати постійне вдосконалення та підвищення досягнень учнів та ввіреного йому педагогічного колективу в цілому та зокрема кожного вчителя.

Сьогоднішні керівники шкіл прагнуть постійно збагачувати свої професійні знання, вдосконалювати вміння, у зв'язку із цим виникає потреба у доцільному визначенні таких понять як «управління», «менеджмент в освіті», «менеджер освіти», «система безперервної о світі».

Якщо розглянути алгоритмі системно-організаційної діяльності, то управління є першим етапом тактичного рівня. Взагалі, управління є координуючим, адміністративним, виконавчим рівнем в тактиці. Тому стратегічне

управління пов'язане з аналізом проблем, виявленням крайових умов задач, пошуку оптимальних моделей рішень, забезпечення виконавчими процесорами, ресурсами, програмою дій, в тому числі керівними процесорами чи кадровими управлінцями для тактичного, виконавчого рівня проекту.

Управління (установа) — адміністративна установа або відділ якоїсь установи, організації, що відає певною галуззю господарської, наукової, військової і т. ін. діяльності [1].

Управління відрізняється від менеджменту. Воно визначає, хто має повноваження приймати рішення. У свою чергу, менеджмент повинен забезпечувати щоденну реалізацію підходу до управління організацією.

Менеджмент – це наука, що розвивалася ще у XVIII – XIX столітті.

Головна заслуга фундаторів менеджменту Ф.Тейлора і А.Файоля полягає в тому, що вони довели: ефективно управляти людьми в організації можна лише науково.

“ Менеджмент – різновид господарського управління в ринкових умовах. Передбачає економічну свободу людей, свободу й обов'язок, керуючись не розпорядженнями зверху, а вигодою, приймати самостійні рішення, цілком відповідати за їх результати ” [3].

Основною галуззю менеджменту є менеджмент в освіті, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності.

Ця специфіка полягає в особливостях предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти.

Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління.

Продуктом праці менеджера є інформація про навчально-виховний процес.

Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності [3].

Сучасний менеджмент в освіті стає наукомісткою сферою діяльності і все більшою мірою вимагає високого професіоналізму і різнобічних знань.

Підвищення ефективності навчального процесу зараз визначається формуванням сучасних управлінських відносин, зростання керованості цього процесу. Не можна керувати складними системами за допомогою простих методів.

Управлінські відносини, управлінські впливи, що виявляються у всіх функціях менеджменту, формують особистість учнів ефективніше, ніж пасивне середовище.

Поняття „ директор школи ” не вміщає всіх вимог сучасного суспільства з ринковими соціально-економічними основами до управління освітою. Цим потребам відповідає поняття „ менеджер освіти ” як цілеспрямовано професійно підготовлений фахівець, здатний до того, щоб працювати в швидкозмінних ринкових умовах й управляти як різноманітними типами навчальних закладів, так і масштабними освітніми системами [2].

В умовах інформаційного суспільства освіта має бути безперервною, а в його реалізації істотну роль відіграють ІКТ. Використання перспективних ІКТ в реалізації безперервної освіти ставить нові непрості завдання, рішення яких зачіпає педагогіку, методика, адміністративне управління і фінансування, забезпечення якості навчання, права інтелектуальної власності і інше.

ІКТ і безперервна освіта є могутнім засобом розвитку регіональних і національних суспільних систем, чинником інтеграції соціальних відносин в нових економічних умовах України. Безперервність освіти щодо освітніх процесів неможливо розглядати як в одній окремо взятій країні, так і у відриві від використання ІКТ в освіті. Безперервність освіти торкається рівною мірою всіх верств суспільства, а отже необхідне створення для цих цілей класу проблемно-орієнтованих освітніх технологій, у тому числі технологій дистанційного навчання.

Базовими категоріями освітньої діяльності, які були визначені «Меморандумом про безперервну освіту», є: формальне навчання (в навчальних закладах, що супроводжується визнаними дипломами і кваліфікацією), неформальне навчання (відбувається зовні навчальних закладів), неявне навчання (присутній в повсякденному житті, може бути неусвідомленим) .

Таким чином, для сьогоденного керівника сучасного навчального закладу, аналіз базових понять дослідження освітнього менеджменту дасть можливість цілеспрямовано сприйняти матеріал, поглибити свої професійні знання та вдосконалити вміння.

Література:

1. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.01 / Єльнікова Галина Василівна. – Луганськ, 2005.– 446 с.
2. Иванцевич, Дж. М. Человеческие ресурсы управления / Дж. М.Иванцевич, А. А. Лобанов. – М.: Дело, 1993. – 304 с.
3. Котлер Ф. Маркетинг, менеджмент: анализ, планирование, внедрение, контроль /Ф. Котлер ; пер. с англ. — [9-е изд.]. — СПб: Питер, 1999. — 887 с.
4. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Укл. М.В. Афанасьєв;[наукове кер. д.е.н., проф. В.С. Пономаренка]. – Харків : Вид.ХНЕУ, 2008. – 244 с.
5. І.В.Соколова, С.О.Сисоєва Проблеми неперервної професійної освіти:тезаурус наукового дослідження : наук. видання \ С.О.Сисоєва, І.В.Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010.- 362 с.
6. Экономическая энциклопедия / [научн. ред. совет издательства «Экономика»;Ин-т экон. РАН; гл. ред. Л.И Абалкин]. — М.: ОАО Издательство «Экономика», 1999. 1055 с.

УДК 371(470+571)(043)

Олейніченко І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В РОСІЇ

На сучасному етапі в світовій педагогіці досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції, які асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Полікультурна освіта передбачає міжнаціональну і міжетнічну взаємодію, формування почуття солідарності, взаєморозуміння; протистоїть дискримінації, націоналізму, расизму. Вона орієнтована на засвоєння культурно-освітніх цінностей, на взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного полікультурного середовища, на адаптацію до інших культурних цінностей. Полікультурна освіта покликана підтримати існування великих і малих націй в умовах інтеграції.

Наголосимо, що важкий соціально-економічний стан на початку 90-х років в Росії, розпад єдиного геополітичного простору та відсутність нових концепцій розвитку сприяли вибуху національної нетерпимості та появі у народів прагнення до роз'єднання, створення різних національних об'єднань. Ідея „єдиної спільноти – радянський народ” потерпіла краху. І тому, саме за таких умов, на думку російських педагогів, одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми повинна була стати система освіти, у рамках якої держава здатна позитивно і цілеспрямовано формувати етнокультурні процеси в суспільстві. Ця ситуація і сприяла актуалізації ідеї полікультурної освіти в сучасній Росії.

Проблемі полікультурної освіти і виховання присвячені наукові розвідки таких російських вчених як: П.Сисоєв, А.Белогуров, В.Макаєв, З. Малькова, Л.Супрунова тощо. Теоретичною основою полікультурної освіти вважається комунікативна концепція культури М. Бахтіна, що розкрив домінуючу роль міжособистісного діалогу культур в розвитку суспільної свідомості, духовного світу. Тому багатьма дослідниками полікультурність розглядається через призму цієї концепції.

Російська дослідниця І. Бесарабова полікультурну освіту розуміє як *особливий спосіб мислення*, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; *освітню реформу*, націлену на перетворення традиційних освітніх систем так, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; *міждисциплінарний процес*, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного середовища; *процес залучення учнів до багатства світової культури* через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури, формування у юного покоління толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в полікультурному світі [1].

Мета полікультурної освіти визначається як: виховання людини, здатної до активної та ефективною життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному суспільстві, що знає свою рідну культуру і поважає культуру інших, якій властиве вміння жити у мирі і злагоді з людьми різних національностей, рас, віросповідань [3, 23].

Свідченням державної зацікавленості щодо проблеми полікультурної освіти в Росії став створений за завданням уряду Російської Федерації цільовий проект „Концепція полікультурної освіти в Росії” (В.Макаєв, З.Малькова, Л.Супрунова) та кілька регіональних проектів.

Необхідно підкреслити, що в розумінні російських педагогів полікультурна освіта починається, насамперед, із прилучення дитини до своєї рідної культури, а від неї - до російської і світової [2; 3]. Школа повинна створювати умови для введення учнів у рідну культуру, рідну мову. Це дозволяє їм усвідомити свою унікальність, виробити уявлення про визначену соціальну групу, до якої вони належать, про спільні корені, про особливості етнічної культури, мови, звичаїв, вірувань, норм поведінки народу. Порівнюючи з американською концепцією полікультурної освіти можна виявити спільність уявлень про сутність полікультурної освіти, що базується на національній освіті, відкритій для залучення до культур інших націй (етносів) і висхідній до глобальної – осмислення глобальних проблем і відповідальності за розв'язання цих проблем.

Концепція трьохкомпонентного змісту освіти з організацією системи освіти на федеральному і національно-регіональному рівнях стає методологічною основою формування змісту шкільної освіти в Росії. Необхідно підкреслити її чітко виражену полікультурну спрямованість, що відображено також в Державних стандартах освіти Росії. Згідно з концепцією шкільної освіти, зміст якої представлений у Базисному навчальному плані, розробляються регіональні базисні навчальні плани, які є нормативним документом на рівні регіону й основою для формування навчального плану освітньої установи.

Російський дослідник А. Белогуров стверджує, що в розвитку освіти важливо спиратися як на загальноцивілізаційні орієнтири, так і враховувати історично задану етнічну багатовимірність соціуму [2, 43].

Саме в діалектиці “глобального” і “регіонального” наприкінці ХХ століття стала формуватися нова освітня політика, в основі якої закладаються ідеї полікультурності і поліконфесійності соціального простору. Поряд з цим А. Белогуров визначає функції полікультурної освіти: *філософсько-культурологічну* (спрямовану на формування етнічної самосвідомості особистості як складової частини планетарної свідомості); *етико-гуманістичну* (що враховує ідеї

полікультурності суспільства і етики міжнаціонального спілкування та відображає з позицій гуманізму в змісті освіти і способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах); *гуманітарно-гностичну* (спрямовану на формування активного пізнавального інтересу до рідної і зарубіжної культур); *рефлексивно-виховну* (орієнтовану на сприйняття і усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості й прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх в стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки); *особистісно-розвивальну* (в процесі якої прокидається і розвивається інтерес людини до себе, системи потреб, інтересів, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу) [2, 44].

Таким чином, полікультурна освіта стала важливим напрямом виходу Росії з кризи виховання та освіти і сприяла гармонізації відносин представників різних національностей і культур.

Литература

1. Бессарабова И.С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы / И.С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – №5.
2. Белогуров А.Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А.Ю. Белогуров // Проблемы поликультурного образования: Международный сборник научных статей. – Махачкала: ДГУ. – 2001. – С. 43 – 51.
3. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика/ П.В. Сысоев. – М.: Глосса-пресс, 2008. – 378 с.

УДК 378.002.4:658.

Папазова О.Л.

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Національна доктрина розвитку освіти визначає запровадження освітніх інновацій як один із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку освіти в Україні. Результатом впровадження елементів нових технологій є всебічно

розвинена та соціально адаптована до сучасного життя особистість, яка має відповідну сукупність знань і вмінь з базових дисциплін. Отже, питання управління інноваційними процесами у закладах освіти є надзвичайно актуальним і цікавим, саме цим зумовлений вибір теми дослідження.

В інноваційному закладі освіти триває інтенсивне переосмислення цінностей, долаються стереотипи педагогічного мислення, здійснюються глибинні, системні перетворення, що стосуються всіх аспектів реформування навчально-виховного процесу. Такі заклади, в яких педагогічний та учнівський колективи експериментують, апробують, впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології можна вважати інноваційними.

Інноваційна освітня діяльність – це розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій. Освітніми інноваціями є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.

Інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському, регіональному рівнях та на рівні навчального закладу. Рівень інноваційної діяльності визначається її змістом, а також масштабністю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації.

Інноваційна освітня діяльність загальноосвітніх навчальних закладів всеукраїнського рівня передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування у системі освіти освітніх та дидактичних систем, державних стандартів освіти, інваріантної складової її змісту. Інноваційна освітня діяльність обласного рівня може здійснюватися у системі освіти області і передбачає апробацію інновацій, розроблених у ході експериментів регіонального рівня, експериментальну перевірку продуктивності й можливості їх застосування. Інноваційна освітня діяльність на рівні окремого навчального закладу передбачає застосування інновацій, експериментальну перевірку їх продуктивності й можливості застосування.

На шкільному рівні управління ефективність реалізації нововведень значною мірою залежить від багатьох чинників і насамперед від інноваційного потенціалу школи.

Інноваційний потенціал школи – це здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. На цій основі створюється модель інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яка обґрунтовує можливості школи до інноваційної діяльності: матеріально-фінансовий та особистісний потенціал школи.

Матеріально-фінансовий потенціал школи передбачає: наявність у навчальному закладі приміщень для проведення колективних заходів; зручний режим експлуатації цих приміщень; наявність копіювальної техніки, фінансових можливостей, щоб забезпечувати нововведення (оплата додаткової праці педагогів, гнучкість щодо використання коштів).

Особистісний потенціал школи – це професійні можливості педагогічного колективу, керівників для здійснення інноваційної педагогічної діяльності та можливості учнівського контингенту.

Інноваційний потенціал школярів передбачає наявність досвіду творчих справ, колективної діяльності, здатності до самостійної навчальної діяльності та саморозвитку, достатній загальнокультурний рівень, різноманітні інтереси. Важливою складовою інноваційного потенціалу є здатність навчального закладу до створення інноваційного середовища: наявність високого освітньо-культурного рівня батьків школярів, можливостей залучення науковців-консультантів з ВНЗ, позашкільних закладів та установ, підприємств для інноваційної роботи та співпраці.

Особливе значення мають також особливості власне школи як організації. Це стосується насамперед мети, структури, рівня комунікації. Оскільки загальна мета виявляє основний напрям розвитку школи, то інноваційна мета вказує на засоби розвитку шкільної системи, її окремої структури.

Можна виділити такі основні етапи процесу впровадження нововведень у практику шкільної системи освіти:

- Перший етап – усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі в навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності. Водночас адміністрація школи здійснює моніторинг якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднює їх кількісні та якісні показники.

- Другий етап – пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у шкільному колективі та з науковцями. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проект чи програму.

- Третій етап – здійснення проектування нововведення творчою групою. Насамперед аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Результатом етапу є підготовлений проект нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності інноваційного процесу.

- Четвертий етап – управління процесом упровадження нововведення. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника школи є урахування «людського фактора» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності.

- П'ятий етап – стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. Ідеться передусім про вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Тут особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого освоюються механізми пошуково-дослідницької роботи та інноваційних технологій. На цьому етапі важлива роль консультанта (наукового керівника) як одного з керівників інноваційної педагогічної програми.

- Шостий етап – подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміну режиму роботи, додаткові витрати, необхідність постійного навчання тощо.

- Сьомий етап – оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту). Його зміст, зміст окремого предмета, курсу, алгоритм педагогічної технології, методика, нова організація навчально-виховного середовища;

та інші ідеї повинні бути оприлюднені на рівні батьків, школярів; учителів; органів державного управління.

Отже, інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Всім учасникам процесу перетворень в загальноосвітній школі слід визначити своє місце в ньому: керівникам успішно реалізувати надану можливість самореалізації, педагогам – вміло використати свободу для відповідального вибору способів і методів навчання.

Література

1. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л.Даниленко. – К.: Шк.світ, 2007. – 120 с. – (Б-ка “Шк. світу”)
2. Клепко С. Модернізаційні процеси у сучасній освіті / С.Клепко. – К.: Шк. світ, 2008. – 120 с. - (Б-ка “Шк.світу”)
3. Управління експериментальною діяльністю ЗНЗ / Упоряд. Н.Мурашко. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с. – (Б-ка “Шк.світу”)
4. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч.1. Абетка менеджера освіти / О.І.Мармаза, О.М.Касьянова, В.В.Григораш та ін. – Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003 – С. 78 – 88 (Б-ка “Шк.світу”)

УДК 371.11 (043)

Паскалова І. В.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

Питання професійних галузевих компетенцій, компетентністю орієнтованої освіти в останнє десятиліття є центром уваги таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів та ін. Розглянемо детальніше дане поняття з точки зору зарубіжних і вітчизняних експертів.

Експерти ЮНЕСКО окреслюють коло компетенцій загального порядку, які ними рекомендовано розглядати як бажаний результат освіти. Так, у доповіді міжнародної комісії з освіти XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, міністр освіти Франції, сформулював так звані «чотири стовпи», на яких ґрунтується

освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Зокрема, як зазначав Жак Делор, одне з вищезазначених понять складається з того, щоб «навчитися робити, з тим щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, а й значно ширше – компетентність, яка надає можливість долати різноманітні чисельні ситуації та працювати в групі» [1, 37].

Українські дослідження щодо поняття «професійна компетентність» свідчать про багатоаспектність підходів до його визначення та змістового наповнення. Так, наприклад, трактовка терміну «професійна компетентність» у новій розробці НАПН України «Енциклопедії освіти» тлумачиться як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, який відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3,722].

Дослідник Б. Гершунський визнає професійну компетентність результатом розвитку особистості. На його думку, професійна компетентність виступає як динамічна категорія та є результатом цілеспрямованого впливу післядипломної педагогічної освіти, самоосвіти й розвитку педагогічного професіоналізму на рівні саморозвитку. Вона визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи [5].

Зазначимо, що важливою рисою професійної управлінської компетентності є підвищення ролі суб'єкта управління в умовах змін, що відбуваються в закладі, його здатність змінювати, удосконалювати заклад у процесі розвитку; вміння глибоко аналізувати події, що відбуваються в ньому, долати труднощі і протиріччя в організації діяльності. При цьому набуває важливого значення рефлексивна компетентність, як складова професійної компетентності, що дозволяє досягти максимально ефективних результатів у розвитку професійних умінь і здібностей, здійсненні рефлексивних процесів у діяльності [2; 7].

Професійну компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу В. Маслов розглядає як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних і технологічних умінь, необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні й психологічні якості. З цих позицій дослідник кожному функцію

управлінської діяльності керівника ЗНЗ визначає певним обсягом знань та класифікує таким чином: методологічні, нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні, конкретно-посадові [4]. На думку Є. Павлютенкова, до структури професійної компетентності відносяться: мотиваційно-цільовий, операційно-технологічний й рефлексивно-оцінювальний компоненти. У свою чергу, кожен з цих компонентів є теж системою, до якої входять інші елементи. Наприклад, до мотиваційно-цільового компоненту професійної компетентності директора школи дослідник відносить: зовнішні й внутрішні мотиви (соціальні, психологічні), а також професійні цінності, цілі діяльності та ін. [6]. Т. Сорочан вбачає змістову сутність професіоналізму управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу у таких компетенціях: • функціональна компетенція, що полягає у відтворенні традиційного для школи управлінського циклу та володінні вміннями здійснювати управлінські функції; • соціально-педагогічна компетенція, що полягає в управлінні школою як соціальною системою; • соціально-економічна компетенція, що полягає в управлінні школою в умовах ринкових відносин, оволодінні менеджментом і маркетингом в освіті; • інноваційна компетенція, що полягає у спрямованості на розвиток педагогічної системи школи шляхом опанування інновацій; • фасилітативна компетенція, що полягає у спрямуванні творчодіяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики [5].

Література

1. Деркач А.А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – М. : РАГС, 1999. – 578 с
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Нелюбов С.А. Динамика профессионального становления руководителя образовательного учреждения [Електронний ресурс] / С.А. Нелюбов. // Интерактивное образование. – 2006. – №6-7. – Режим доступа до журн. : <http://www.nios.ru/io/releases.php?num=06&div=09&art=01>.

5. Шпакина И.Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. Наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Г. Шпакина. – Омск: 2007. – 24 с.
6. Spector, J. Michael-de la Teja, Peana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p. 1.

УДК 371.014.5 (477)(043)

Сарахман О.С.

РЕГІОНАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ)

Нові соціально-економічні та політичні умови життєдіяльності українського суспільства висувають нові вимоги до управління освітою, що зумовлює необхідність впровадження в зміст і характер цієї діяльності інновацій, які дали б змогу привести у відповідність систему, яка управляє, із системою, на яку це управління спрямовується, надати останній більшої гнучкості та життєспроможності, співвіднести її з трансформаціями та модернізаціями, що мають місце в сучасному українському суспільстві загалом та особливостями окремих регіонів. Одним із найважливіших аспектів розвитку системи освіти в Україні є її регіоналізація.

Управління освітою в регіоні, спрямоване на реалізацію державної політики в галузі освіти, яка є пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства і є ефективним за таких умов:

– гнучкого врахування результатів структурно-функціонального аналізу змісту діяльності регіональних органів управління освітою та нових суспільних потреб і освітньо-виховних завдань, що стоять перед школою;

– наукового обґрунтування змісту, конкретизації функцій і напрямів скоординованої діяльності органів управління освітою в регіоні та установ освіти в річному управлінському циклі;

– розробки і впровадження організаційно-методичної системи управління освітою в регіоні, котра враховує логічно-змістовну діяльність усіх його основних суб'єктів.

Регіональне управління освітою передбачає розмежування компетенцій між різними рівнями владних структур, формування регіонального освітнього простору в цілому і становлення окремих його елементів, зокрема освітніх округів (ОО).

Освітній округ – це добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що спрямовують свою діяльність на створення умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання, поглиблене вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій.

Створення освітніх округів є складовою сучасних педагогічних інновацій. Його ключовою метою визначено створення системи залучення до управління освітою громадськості шляхом запровадження в них виборних рад, які вирішуватимуть не лише освітні питання, але й опікуватимуться вихованням дітей, профілактикою правопорушень, соціальним захистом і становленням громади. Через нові завдання одночасно здійснюється вдосконалення діяльності методичних об'єднань педагогічних працівників та методичних підрозділів округу, активізуються, поновлюються партнерські стосунки та співпраця з професійно-технічними і вищими навчальними закладами, закладами післядипломної педагогічної освіти, охорони здоров'я і установами культури.

Освітній округ - один із прикладів горизонтальної форми самоврядування та кооперації в освіті. Межі освітнього округу необов'язково повинні співпадати з адміністративно-територіальним розподілом міста.

Освітню територію міста Маріуполя розподілили на вісім освітніх округів, до складу яких входять дошкільні, загальноосвітні, позашкільні навчальні заклади, а також за згодою - заклади культури та вищі навчальні заклади. Центрами освітнього округу є опорні загальноосвітній навчальний заклад і дошкільний заклад освіти. Вони діють на підставі Положення про опорний заклад освітнього округу. Управління освітнім округом здійснюється на колегіальних засадах координаційною радою освітнього округу, до складу якої входять представники міського управління освіти та навчально-методичного центру, керівники всіх суб'єктів освітнього округу. Науковий,

навчально-методичний, психологопедагогічний супровід діяльності освітніх округів здійснює міський навчально-методичний центр управління освіти.

Отже, сьогодні найактуальнішою є проблема доступності якісної освіти. Єдиний засіб зробити якісну освіту доступною - це відмовитись від думки створення біля кожного будинку своєї школи. Повинні бути окремі заклади, де зосереджені сучасні освітні ресурси, яких немає в окремо розташованій школі. А освітній округ - один із можливих варіантів в освітній мережі певного розміру створити необхідні й достатні умови для отримання освіти того чи іншого змісту і рівня. Тому одним із критеріїв підбору територій для об'єднання в освітні округи був критерій повноти освітніх послуг. Тобто на території округу повинно бути все, що потрібно для освітньої системи, починаючи від дошкільних установ і закінчуючи професійними навчальними закладами та ВНЗ.

Література

1. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні: Автореф. дис.канд.пед.наук:13.00.01/Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. - 19с.

2. Кульпін П. Освітні округи як чинники модернізації управління освітою / П. Кульпін. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/1741>

3. Про затвердження Положення про освітній округ : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серп. 2010 р. № 777. – Режим доступу : search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/.../KP100777.html

УДК 373.21 (47)

Семенова А.Л.

УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Від розуміння керівниками дошкільних освітніх закладів історії розвитку управління дошкільною освітою в Україні, врахування досягнень і недоліків, властивих його еволюції, залежить якість й ефективність процесу управління дошкільною освітою на сучасному етапі. На основі ретроспективного аналізу становлення системи дошкільної освіти в Україні визначено, що друга половина ХІХ

– початок ХХ ст. характеризується як період становлення системи дошкільної освіти, а відтак і управління нею.

До ХІХ ст. дошкільне виховання здійснювалося переважно в сім'ї, яка історично є першою соціальною організацією, в якій зародилась система дошкільного виховання, поліфункціональною інституцією, первинним і основним виробничим колективом.

У другій половині досліджуваного періоду починають виникати перші дошкільні заклади як самостійні навчально-виховні установи особливого типу. Однак перші дитячі садки як суспільно-виховні заклади приживалися дуже важко, відкривалися повільно, а їхня кількість була незначною. Найбільш значущою причиною цього була відсутність державного фінансування. Певною альтернативою таких дитячих садків були приватні дошкільні заклади. Одним з перших таких садків був приватний заклад сестер Лінфорс, створений для дітей з українських інтелігентських родин.

Центром дошкільної освіти був Київ, де дошкільні заклади (платні та безкоштовні) створювалися й функціонували в межах діяльності Товариства народних дитячих садків, Фребелівського товариства, різноманітних ліберально-філантропічних організацій.

У 90-х роках ХІХ ст. до справи розбудови системи дошкільної освіти долучилися земства. Вони почали відкривати дитячі ясла (захоронки). Спочатку ці установи відкривались переважно на час літніх робіт, а згодом вони стали працювати протягом року.

Кінець ХІХ - початок ХХ ст. – це період розвитку та формування системи суспільного дошкільного виховання в Україні. Цей час характеризується відкриттям народних дитячих садків для різних верств населення з ініціативи і на кошти приватних осіб та педагогічних товариств.

Після жовтневих подій 1917 р. новий уряд розгорнув широку діяльність щодо створення державної системи дошкільного виховання. Суспільне дошкільне виховання увійшло в державну систему освіти. У грудні 1917 року Народний комісаріат освіти опублікував декларацію “Про дошкільне виховання”, в якій йшлося про те, що суспільне (безкоштовне) дошкільне виховання повинно розпочинатися від народження дитини і повинно здійснювати її всебічний розвиток. Ця декларація

вводить дошкільне виховання в загальну систему народної освіти і визнає його як складову частину всієї шкільної системи. Це є початком суспільного дошкільного виховання. В Декларації відмічалось, що “система дошкільного виховання повинна бути складовою частиною всієї шкільної системи і повинна бути органічно пов’язана в одне ціле з всією системою народної освіти”.

9 листопада 1917 р. було створено Державну комісію з народної освіти. Серед відділів цієї комісії був відділ дошкільного виховання та допомоги, який очолювала Д.Лазуркіна. Діяльність цього відділу була спрямована на пропаганду дошкільного виховання, підготовку працівників дитячих установ, якими слід було охопити всіх дітей до 8 років. В 1917 році, згідно з Постановою тимчасового уряду, який фактично контролював ситуацію в Україні, створено земські управи, які стали повноцінними закладами місцевого самоуправління. Губернські та повітові земства створювали ради освіти, котрі повинні були займатися роботою культурно-освітніх закладів. До компетенції повітових рад освіти відносились фінансові питання, створення мережі дошкільних, шкільних, позашкільних закладів

Важливим кроком у становленні суспільного дошкільного виховання була підготовка відділом з позашкільної освіти і дошкільного виховання проекту “Регламент дитячих садків”. Згідно з цим офіційним документом планувалося, що суспільне дошкільне виховання стане обов’язковим і безкоштовним завдяки зусиллям департаменту. Таким чином, закладався фундамент успішної діяльності державної системи суспільного дошкільного виховання.

До кінця 1918 року в Україні працювало близько 140 дитячих садків, а в 1920 р. – 678, в 1921 – 879, в 1922 – 704, в 1923 – 170, в 1924 – 148, в 1925 – 118.

При активному сприянні держави до кінця 1921 р. основним типом дошкільних закладів став дитячий садок з безперервною річною роботою і перебуванням у ньому дітей, залежно від умов роботи матерів, протягом 7, 9 та 12 годин. Велика частина дитячих садків утримувалася на кошти держави і лише окрема – на кошти підприємств та господарських організацій. Крім дитячих садків, існували інші форми суспільного дошкільного виховання: дитячі літні та зимові майданчики, дошкільні групи.

У травні 1931 р. було створено районні відділи народної освіти з наданням їм прав самостійних установ. Вони були регіональними органами управління освітою

та здійснювали керівництво та контроль за діяльністю навчальних закладів, що знаходилися на районному бюджеті, організовували й контролювали роботу дошкільних установ. Система керівництва закладами дошкільного виховання склалася в Україні в основному до 1932 р.

Таким чином, дошкільна освіта у процесі загального розвитку системи вітчизняної освіти історично була специфічною галуззю з властивими тільки для неї підходами в організації та управлінні нею. У зазначеному контексті друга половина XIX – початок XX ст. увійшли в історію дошкільної освіти як період зародження дошкільного виховання та появи перших суспільних закладів цього спрямування.

Література

1. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С.Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001. – 911 с.
2. Пісоцька Л.С. Історичний аспект управління розвитком дошкільної освіти в Україні (кінець XIX - поч. XX ст.) / Л.С.Пісоцька // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5),
3. Улюкаєва Г. Початок відродження / Г.Улюкаєва // Дошкільне виховання. – 1994. – № 1. – С.12.

УДК 371.11(477)(043)

Соловійова Н.Л

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Однією з проблем, яка недостатньо розкрита в теоретичному плані є здійснення управлінського впливу керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) на інноваційні процеси, які мають свої педагогічні, психологічні й управлінські особливості і потребують більш фундаментального дослідження й обґрунтування. Тому потреба у визначенні нових пріоритетів у діяльності керівників є актуальною у сучасному розвитку загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема управлінської діяльності керівника є предметом дослідження багатьох вчених. Проте не досить вивченими є аспекти, пов'язані зі специфікою прояву психолого-педагогічних властивостей керівника загальноосвітньої школи в реальній управлінській практиці. Недостатньо розглянутим залишається питання

обумовленості ефективності управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи особливостями прояву його комунікативного потенціалу в навчально-виховному процесі.

Дослідження сучасних науковців щодо управлінської діяльності керівників ЗНЗ ґрунтуються на методології педагогічного менеджменту (В.І.Маслов, В.Л.Драгун, В.В.Шаркунова), менеджменті внутрішкільного управління (Ю.К. Конаржевський), інноваційного менеджменту (Г.А.Дмитренко, П.Н.Завлін, В.М.Князев, Л.Е.Мінделі, М.Портер, А.І.Пригожин, Р.А.Фатхутдінов та ін.), педагогічної інноватики (К.Ангеловські, Б.С.Гершунський, Л.І.Даниленко, О.М.Козлова, В.І.Луговий, В.Ф.Паламарчук, О.М.Подимова, О.В.Попова, М.М.Поташник, В.Н.Сластьонін, Н.Р.Юсуфбекова), менеджменту освітніх інновацій (Л.І.Даниленко), особистісно зорієнтованої педагогіки (І.Д.Бех, С.І.Подмазін, О.Я.Савченко, А.В.Хуторський, І.С.Якиманська) та ін.

Проте наукові дослідження в галузі педагогічної інноватики, освітнього менеджменту, менеджменту освітніх інновацій не в повній мірі досліджують специфіку інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Науковці звертають увагу на те, що в значній мірі, інноваційна педагогічна активність залежить від його особистісних рис, знань та вмінь щодо здійснення інноваційних процесів.

Проблемам психології та педагогіки управління середньою освітою присвятили праці Ш.А.Амонашвілі, В.І.Бондар, М.М.Дарманський, Л.М.Карамушка, Н.І.Карасьова, Н.Л. Коломінський, М.В. Кухарев, С.В.Семенець, Р.Х.Шакуров, Я.І.Шкурко та ін. На підставі результатів їх досліджень складено соціально-психологічну характеристику особистості керівника загальноосвітньої школи та показано соціально-психологічні особливості його управлінського розвитку. Опрацювання наукової літератури з проблеми ефективності управлінської діяльності дає підставу констатувати, що вона здійснюється через взаємодію та спілкування людей на різних рівнях, тому очевидним є важливість соціально-психологічного підходу до аналізу даного виду діяльності.

Системно-структурний та генетичний підходи (Л.М.Карамушка) орієнтовані на розгляд психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління в сукупності основних компонентів цієї готовності – мотиваційного, когнітивного,

операційного, особистісного. З позиції особистісно-діяльнісного підходу (Н.Л.Коломінськи) управлінська діяльність керівника закладу освіти аналізується за змістом, метою і процесом. Представники соціально-психологічного напрямку (Л.М.Карамушка, Л.Е.Орбан-Лембрик, Я.І.Шкурко та ін) зосереджують свою увагу на вивченні міжособистісної ділової взаємодії, виокремленні соціально-психологічних вимог до керівника закладу освіти.

Загалом характеризуючи специфіку прояву соціально-психологічних властивостей керівника загальноосвітньої школи в реальній практиці, О.Ю.Кошинець констатує наступне:

1) хоча комунікативні знання перебувають у полі зору керівників загальноосвітніх шкіл, проте на практиці вони застосовуються не ефективно, про що свідчать труднощі, які виникають в управлінні (більшість з них соціально-психологічного характеру);

2) керівники загальноосвітніх шкіл завищують свої комунікативні вміння, водночас реальна управлінська практика показує наявні резерви у використанні й актуалізації складових комунікативного потенціалу;

3) аналіз результатів прояву домінуючих мотивів в управлінні загальноосвітньою школою свідчить про недостатній рівень управлінської мотивації;

4) аналіз оцінювання властивих керівникам якостей вказує на невисоку значущість серед них комунікативних, на недооцінку керівниками своїх особистісних комунікативних можливостей в управлінській діяльності, що активізує проблему розвитку названих якостей зокрема та ефективного використання складових комунікативного потенціалу керівника взагалі.

Таким чином, проблема вивчення психолого-педагогічних засад управлінської діяльності керівника належить до найбільш складних та найбільш цікавих досліджень сучасної науки.

Література

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О.І.Бондарчук. - К.: Наук. світ, 2008.- 318 с.
2. Ворон О.Г. Психологічна готовність керівників до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах трансформації освіти / О.Г.Ворон; Ун-т менедж.

освіти НАПН України // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. - К., 2010 - Вип.1(14). Ч.2: Психологія. - 8 с.

3. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. / Л.М.Карамушка. - К.: Либідь, 2004. - 424 с.
4. Коцинець О.Ю. Вплив психологічних властивостей особистості на ефективність управлінської діяльності керівника // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: “Плаї”, 2001. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 238 – 246.
5. Коцинець О.Ю. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти / Ю.О.Коцинець // Психологія. Збірник наукових праць. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001.– Вип. 12. - С. 297 – 301.
6. Погрібна Н.С. Функції інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Н.С.Погрібна // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 54-57
7. Погрібна Н.С. Принципи інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 4. – С. 42-45.

УДК 351.851(043)

Толмацька І. А.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

Актуальність теми зумовлена потребою налагодження дієвих відносин державних, регіональних органів управління освітою та організацій громадянського суспільства в Україні як визначального механізму підвищення ефективності державного управління нею. Вивчення світових тенденцій та особливостей розбудови освіти, модернізація управлінських механізмів має важливе значення для реформування освіти України, дає основу для прогнозування і реального відродження національної освіти, системного управління нею та наближення до європейських стандартів.

Стратегічні цілі, завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Указами Президента України «Про національну програму «Діти України» та «Про невідкладні

заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, Програмою діяльності Кабінету Міністрів України «Назустріч людям», Концепцією Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки.

Як показало вивчення літературних джерел регулювання державно-громадського управління розвитку освіти, у більшості з них висвітлено різні аспекти управління освітою. Методологічне значення розуміння й усвідомлювання проблем досліджуваної тематики, які мають місце у сучасних соціально-економічних умовах мають положення, викладені у працях політологів, педагогів, філософів тощо. До таких праць, відносяться праці: В. Андрущенко, С. Гончаренка, І. Зязюна, С. Крисюка та інших. До окремих теоретичних і практичних аспектів державно-громадського управління звертаються О. Зайченко, Л. Калиніна, Г. Сурмило та інші.

До сьогоднішнього дня поняття «управління» не має однозначного визначення. У це поняття вкладається багато значень, дається безліч трактувань та інтерпретацій. У результаті дане поняття почало охоплювати безліч явищ, відношень і процесів. Воно постає багатозначним, недостатньо визначеним, відносним, тому що його змістом виступають цілком різні реальності. Невизначеність змісту даного поняття призводить до того, що ні дослідник, ні практик управління не знає, з чим вони мають справу, також без з'ясування змісту поняття «управління» не можна визначити і зміст поняття «державно-громадське управління розвитком освіти».

Найбільш «спільне» визначення поняття «управління» дається у філософсько-соціологічних словниках. Так, у «Філософсько-енциклопедичному словнику» управління визначається як «елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності» [5, с.704].

У цьому визначенні управління виступає, по-перше, як явище, яке властиво будь-якій системі, по-друге, само управління одночасно і елемент, і функція. На основі цього підходу були розроблені математичні і інформаційні теорії управління. (Д.М. Гвішиані, «Організація управління»). Автор виділяє спільні ознаки, які властиві управлінню взагалі. Це наявність системи, причинний зв'язок елементів системи, наявність підсистем, динамічний характер системи, зворотній зв'язок, спрямованість, зберігання, передача і перетворення інформації тощо [2, с. 41].

Дослідник Г.В. Атаманчук вказує, що управління «починається тоді, коли в яких-небудь взаємозв'язках, стосунках, явищах, процесах присутній свідомий початок, інтерес і знання, цілі і воля, енергія і дія людини [2, с.55].

Розуміння управління як способу «регуляції людських дій і взаємодій, утримаючи їх в межах керованості», властиво таким дослідникам, як А.В. Тіхонов [4], М.С. Солодкій [3]. Змістом управління вони вважають цілераціональне регулювання діяльності, але, розуміючи управління як діяльність, автори характеризують його як таке, що займає «наддіяльнісну позицію». Автори виходять з положення проте, що управління як діяльність є взаємодією саме з іншими типами діяльності людей [3].

Відповідно до визначення дослідника В.В.Нікітіної, сутністю феномену управління є функція організованих суспільних систем, що забезпечує збереження їхньої структури, підтримку режиму діяльності та досягнення поставленої мети.

Метою управління є організація спільної діяльності людей, окремих груп та організацій, забезпечення координації взаємодії між ними, а його суттю - здійснення керуючого впливу на відповідні об'єкти. Необхідність здійснювати управління з'являється там, де потрібно об'єднати і скоординувати зусилля двох і більше людей. Фізичний примус, насилля стали початковою формою здійснення управління у відносинах «панування - підкорення». Водночас уже в рабовласницькому суспільстві виникає власне «державне управління» - управління як необхідність узгодження, підпорядкування приватних, часткових (групових) інтересів більш загальному інтересу - спільному. Незважаючи на соціальну диференціацію, розмаїття інтересів та уподобань у суспільстві завжди існує те, що вигідне всім: забезпечення порядку і безпеки, дотримання правил взаємодії, прийнятне й можливе за певних умов вирішення соціальних суперечностей, здобуття знань про навколишній світ, удосконалення умов життя людини тощо. Спільний, загальний інтерес є найвищим і найважливішим, порівняно з приватним та груповим і вимагає утворення механізмів його забезпечення за допомогою державного управління [2, с.66].

Виходячи з вищезазначених положень, ми дійшли до розкриття явища державно-громадського управління – поєднання різноспрямованої діяльності державних і суспільних суб'єктів управління, що пов'язані з функціонуванням і розвитком освітньої установи, в інтересах суб'єктів навчально-виховного процесу, соціуму та влади.

У сутності поняття «державно-громадського управління в освіті» на сьогодні доцільно розділяти на явища нових, більш демократичних відношень, погоджених взаємодій між державою та громадянським суспільством. Участь цих сторін у розв'язанні різних питань освіти, а саме управлінські аспекти цих взаємодій, які пов'язані з можливістю відповідально та результативно впливати на освітню політику, визначальним пріоритетом якої є забезпечення якості освіти на основі збереження його фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави.

Зміст державно-громадського управління складає діяльність його суб'єктів з інтеграції трьох напрямів роботи: демократизації діяльності органів державної влади й управління освітою; розвитку самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); створення та організації діяльності громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення.

До основних компонентів управлінської системи належать: суб'єкт управління, тобто джерело керуючого впливу, той, хто управляє, виконує функції керівництва і впливає на об'єкт з метою переведення його у новий стан; об'єкт управління, тобто те, на що спрямовано керуючий вплив суб'єкта і що функціонує під цим впливом; керуючий вплив, тобто, комплекс цілеспрямованих і організуючих команд, заходів, прийомів, методів, за допомогою яких здійснюється вплив на об'єкт і досягаються реальні зміни у ньому; зворотні зв'язки, тобто, інформація для суб'єкта про результативність керуючого впливу та зміни в об'єкті [1, с. 35].

Першоосновами процесу управління являються його принципи. Загальні принципи управління характеризуються тим, що мають універсальний характер, впливають на всі сфери людського життя. До загальних принципів управління можна віднести цілеспрямованість, спланованість, компетентність, дисципліну, стимулювання та ієрархічність.

Принцип цілеспрямованості визначений сутністю програмно-цільового управління і припускає чітку постановку цілей перед кожним суб'єктом управління. Принцип спланованості також зв'язаний із програмно-цільовим управлінням і передбачає складання програми дій та її реалізацію.

Принцип компетентності означає знання суб'єктом об'єкта управління або принаймні його здатність сприймати компетентну консультацію фахівців при прийнятті рішень. Невід'ємним принципом управління є дисципліна, що повинна бути присутня у будь-якій системі управління на будь-якому рівні. Дисципліна припускає безумовне виконання вказівок керівного суб'єкта, посадових обов'язків, інструкцій, наказів та інших директивних документів. Рівень дисципліни значною мірою визначає культуру управління.

Принцип стимулювання припускає насамперед мотивацію трудової діяльності на основі використання матеріальних і моральних стимулів. Принцип ієрархічності передбачає вертикальний поділ управлінської праці, тобто виділення рівнів управління і підпорядкування нижчих рівнів управління вищим. Цей принцип враховується при формуванні організаційних структур управління, при побудові апарату управління, при розстановці кадрів [1, с.45].

Державне-громадське управління освітою - процес сполучення діяльності суб'єктів управління державної і суспільної природи в інтересах людини, соціуму, влади. Його основною метою є інтеграція державного вертикального управління й партнерського горизонтального управління на основі врахування громадської думки та залучення громадян до прийняття управлінських рішень.

Таким чином, державне-громадське управління освітою визначається змінами в суспільно-політичній структурі нашої країни, що обумовлюють необхідність нової освітньої політики, спрямованої на побудову демократичної, правової держави та задоволення освітніх потреб громадян незалежної України.

Література:

1. Грабовський В.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02 / В'ячеслав Альбертович Грабовський. – К., 2006. – 233 с.
2. Одинцова Г.С. Теорія та історія державного управління: навч.посіб. / Г.С. Одинцова, В.Б. Дзюнзюк, Н.М. Нільчухова, В.В. Нікітін.-К.:Вид. дім «Професіонал», 2008.-288 с.
3. Солодкая М.С. Сущность управления и проблема управляемости / М.С. Солодкая .- Оренбург: Димур, 2008.-208 с.

4. Тихонов А.В. Социология управления / А.В. Тихонов.- изд. 2е, доп. и перераб.- М.:Канон РООИ «Реабилитация», 2007.-472.
5. Философско-энциклопедический словарь. - М., 2002. – 840 с.

УДК 331.108.43:371.14(477)(043)

Шаліна О. П.

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ТА АТЕСТАЦІЮ КАДРІВ

Упродовж тривалого періоду розвитку суспільства проблемами формування ефективної системи управління людьми опікувалися видатні вчені, теоретики, практики. Питання про сутність, основні складові елементи та принципи раціонального управління персоналом являли собою предмет їх досліджень, хоча окремої науки, навчальної дисципліни та цілеспрямованої управлінської діяльності щодо управління персоналом організацій майже до середини ХХ-го століття у світі не існувало.

Доіндустріальна епоха, включаючи рабовладіння, яке характеризувалося застосуванням методів прямого примусу до праці. А також епоху феодалізму із властивою їй відсутністю особистої свободи, не потребувала «раціоналізованих» підходів до управління людьми. І тільки із виникненням та розвитком капіталізму, ринкової економіки управління виробництвом, а з ним – і управління людьми, їх працею, набуває все більшого значення. І все ж до кінця ХІХ-го – початку ХХ-го століття наукового управління, і тим більше управління персоналом, не існувало.

Початок ХХ-го сторіччя характеризувався подальшою концентрацією виробництва, що сприяло формуванню великого кількісного складу працівників різних спеціальностей та необхідності виділення функціонального кадрового управління. Відомо, що Г.Форд намагався вирішити проблему плинності кадрів, організувавши «психологічний відділ». Одночасно в Європі австрійський психоаналітик З. Фрейд сформулював «теорію підсвідомого», що припускала ірраціональну поведінку людини, в тому числі і в сфері трудових відносин. Це зумовлювало необхідність формування особливого підходу до управління персоналом [1.с.19].

Щодо розвитку вітчизняних наукових досліджень з управління персоналом, то

проблемам людини та її місцю в системі господарювання, зайнятості та умовам праці присвячував увагу у своїх працях І. Франко (1856-1916). Про сукупність та різновиди людських потреб вказували відомі вчені-економісти М.І. Туган-Барановський (1865-1919) та І.В. Вернадський (1821-1884). У створеному в Москві у 1921 р. Інституті праці, який очолював О.К.Гастєв, працювали над пошуком шляхів раціоналізації трудових рухів, оптимізації робочого місця працівника, розробкою системи наукової організації праці (правила, норми) [1.с.22]. Одним із завдань досліджень було обґрунтування принципів управління, які склалися у соціалістичній системі господарювання: централізм, пряме директивне управління виробничо-господарською діяльністю організацій з боку державних та партійних органів. Але в 30-ті роки ХХ-го сторіччя більшість досліджень з соціально-психологічних проблем в радянському Союзі були призупинені, вчені репресовані, Інститут праці та його філіали були закриті. Відродження наукових досліджень відбулося з приходом «періоду відлиги», у 60-ті роки. Дослідження з проблем управління персоналу за кордоном не призупинялися. Тому у цій галузі знань більш відомими є багато американських, західноєвропейських вчених.

Прагнення багатьох сучасних компаній до формування ефективної системи управління персоналом спонукає до вивчення різних теорій, висновків та підходів, які пропонувалися вченими та практиками-управлінцями, та вибору найбільш прийнятних до визначеного соціально-економічного становища, адаптації їх відповідно до умов зовнішнього та внутрішнього середовища організацій. Формування сучасних управлінських підходів до управління персоналом передбачає застосування знань, умінь, що пропонує наука управління персоналом та які на практиці довели свою ефективність та здатність забезпечувати організаціям конкурентоздатність та стійке положення на ринку.

Вдосконалення практики підбору та розстановки кадрів, мотивація та переміщення працівників зв'язане з об'єктивною, науково обґрунтованою оцінкою їх діяльності. Оцінка персоналу являє собою процедуру, яка проводиться з метою виявлення рівня відповідності особистісних якостей працівника, кількісних та якісних результатів його діяльності визначеним вимогам. Оцінка стосується усіх категорій працівників, хоча значимість її для окремих категорій не є однаковою. Перш за все оцінка персоналу застосовується для вибору претендентів та прийняття рішень щодо

використання, розвитку персоналу, визначенню винагороди за працю та звільнення. Завдання ділової оцінки полягає у виявленні потенціалу працівника організації, рівня його використання, відповідності працівника займаній посаді чи його готовності до зайняття іншої; визначенні цінності працівника для організації. Важливою задачею є також формування ефективного зворотного зв'язку : працівник повинен знати, як оцінюють результати його діяльності, його намагання якісного виконання своїх обов'язків[1.с. 98].

Психологи стверджують наявність зв'язку між психологічними рисами людини та її діяльністю. Тому за результатами оцінки перших можна передбачити і ефективність діяльності. Актуальність оцінки якостей працівника пов'язана з тим, що при прийманні на роботу нових співробітників, відборі кандидатів на нову посаду, плануванні службової кар'єри, проведенні атестації виникає необхідність оцінити особливості якості працівника.

Одне з провідних місць у системі оцінки персоналу займає атестація кадрів. З розвитком приватних форм господарювання все більша частина керівників розуміють її доцільність та все частіше її застосовують. Атестація – це спеціальна комплексна оцінка сильних та слабких сторін діяльності працівника, перевірка ступеню їх відповідності вимогам займаної посади. Проводиться з метою покращення розстановки та використання керівників та спеціалістів, стимулювання управлінської праці, вдосконалення роботи апарату управління. Об'єктом атестації можуть бути як окремі працівники, так і в цілому структурні підрозділи. Їм, як і окремим працівникам, висуваються вимоги, яким підрозділ повинен відповідати [4.с. 192].

Ефективність атестації підвищується, якщо вона проводиться планомірно, регулярно, а не епізодично. Для посилення зацікавленості кадрів управління у підвищенні свого професійного рівня за результатами атестації передбачається присвоєння категорій, рангів. За результатами атестації керівники організації приймають рішення щодо підвищення або пониження на посаді, посадового окладу, встановлення або відміни надбавок до окладів. З розвитком ринкових відносин та розуміння важливості рівня кваліфікації працівників для досягнення успіху організації все частіше звертаються до цього важливого етапу управління персоналом – оцінки та атестації кадрів. Необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвитку нашої економіки у деяких підприємствах атестація застосовується часто тільки для

визначення претендентів на скорочення персоналу, однак у більшості організацій – з метою стимулювання підвищення кваліфікації кадрів.

У сучасній системі освіти для стимулювання діяльності вчителів щодо підвищення їх професійної кваліфікації, методичної майстерності, спрямованості до якісних результатів у навчанні й вихованні школярів, починаючи з 1972 р., запроваджено їх атестацію. Атестація педагогів - комплексна перевірка, що здійснюється спеціальною атестаційною комісією з метою визначення рівня кваліфікації педагога, що дає їм змогу претендувати на присвоєння більш високого кваліфікаційного рівня. Передбачає визначення відповідності педагогічних працівників зайнятій посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи їм встановлюють кваліфікаційну категорію, визначають тарифний розряд оплати праці, присвоюють педагогічне звання.

Кожний педагог, незалежно від закладу, в якому працює, повинен один раз на 4-5 років проходити підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, на відповідних факультетах педагогічних інститутів, курсах, на факультетах підвищення кваліфікації на базі педагогічних університетів. Школи направляють педагогів відповідно до термінів перепідготовки та офіційного набору певних груп за профілем перепідготовки. Підвищення кваліфікації керівників шкіл здійснюється у спеціальних групах (на факультетах, в інститутах), які зосереджують свою роботу на вивченні сучасної теорії управління(менеджменту).

Атестація педагогічних працівників проводиться відповідно до Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту» з метою стимулювання діяльності вчителів щодо підвищення кваліфікації, професіоналізму, розвитку творчої ініціативи. Вона є дієвим стимулом підвищення педагогічної майстерності. На сучасному етапі передбачає системність і цілісність експертних оцінок, відкритість, колегіальність, єдність вимог. Суть їх сформульовано в кваліфікаційних характеристиках, затверджених Міністерством освіти і науки[2].

Практичне проведення атестації педагогічних працівників в освітньому закладі ставить перед адміністрацією безліч питань, більшість із яких урегульовано чинним Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників України, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 06.10.10 № 930 «Про

затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників», зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 14.10 за № 1255/18550, а також проводиться відповідно до змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, затверджених наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20.12.2011 № 1473, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 10 січня 2012 року за № 14/20327 [3].

Атестація педагогічних працівників — одне з найважливіших і найскладніших управлінських та методичних питань. Може виконати покладену на неї функцію лише за умови введення її в систему управлінської діяльності й такої її організації, що забезпечує розвиток творчої ініціативи, підвищення рівня професійної майстерності та якості педагогічної праці.

Література

1. Михайлова Л.І. Управління персоналом : навчальний посібник. – К.: Центр учб. літ., 2007. – 248 с.
2. Типове положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ МОНмолодьспорт від 20.12.2011 № 1473. Освіта.UA-Атестація педагогічних працівників: основні зміни [Електронний ресурс]. – Режим доступу : osvita.ua/school/right_teacher/2692.
3. Українська електронна бібліотека підручників та навчальних посібників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ualib.com.ua>br_3389.html.
4. Управління персоналом : навчальний посібник / М.Д. Виноградський, С.В.Беляєва, А.М. Виноградська, О.М. Шканова. – К.: Центр навч. літ., 2006. –504 с.

УДК 371(477.7)

Шурдова О.В.

ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЕТНО-КОНФЕСІЙНИХ СПІЛЬНОТ ПІВДНЯ УКРАЇНИ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

В освітньому просторі царської Росії Південь України виокремився як полікультурний регіон, що формувався представниками 54 націй та національностей. Така національна строкатість регіону обумовила функціонуванням великої кількості різноманітних навчальних закладів як державного, так і етно-конфесійного підпорядкування, серед яких високою якістю освіти відзначалися школи німців та менонітів.

Менонітське середовище мало принципові відмінності, пов'язані з релігійними канонами. Саме ці канони передбачали повне підкорення навчальних закладів духівництву. Монополія духівництва у справі освіти у першій половині XIX ст. гальмувала розвиток школи, яка давала низькі результати у зв'язку з відсутністю вчителів з фаховою освітою та належних умов для навчання. Шкільні класи розташовувалися в приватних будинках, були незручні, часто одночасно виконували роль майстерні для вчителів-столярів чи виробників зброї.

Єдиного навчального плану не існувало, тому кількість дисциплін залежала від рівня знань вчителя. Як правило, крім базових дисциплін (читання, письмо, арифметика), у школах також викладали Боже слово, співи, трудове навчання та «мистецтва». Однак основна роль у навчальному процесі відводилась релігії. Відповідно до знання релігійних канонів диференціювалися й учні в класі: фіблери (початковий рівень), тестаментери (середній рівень), біблери (вищий рівень).

Починаючи з 40-х рр. XIX ст. менонітські громади роблять спроби послабити володарювання менонітських духовних старшин в освітній сфері, реформувати систему навчання колоністів, наблизивши її до потреб життя. Вирішенню цієї проблеми сприяли громадські органи управління освітою. Незважаючи на те, що загальне керівництво початковими школами здійснювало Міністерство державного майна, засноване у 1837 р., ключову роль у процесі управління менонітськими початковими школами відігравали Сільськогосподарські товариства, завдяки діяльності яких монополію общин у віданні школою було зруйновано.

Завдяки діяльності таких товариств було складено інструкції для всіх класів сільських шкіл: «Шкільна методика» та «Загальні правила відносно навчання і поведінки з учнями». За своєю суттю ці інструкції були першими нормативними документами, що обумовлювали зміст та порядок навчання в менонітських початкових школах.

Особливу увагу було звернено на відбір учителів для початкових шкіл. Сільськогосподарськими Спілками було створено постійну комісію, яка займалася екзаменуванням учителів і слідкувала за тим, щоб до менонітських шкіл приходили кваліфіковані фахівці, що призвело до суттєвого підвищення якості початкової освіти.

Переведення колоністів у ранг селян – власників (1871 р.) та наступна втрата ними пільг, наданих попередньо царським урядом, обумовила значні зміни в устрої

менонітських колоній. Існування на території імперії самоврядних осередків, мешканці яких відрізнялися етнічною та релігійною належністю і не бажали асимілюватися, не могло влаштувати царську владу, тому з її боку було прийнято заходи щодо позбавлення колоністів автономії у справі освіти.

Підвищена увага до менонітських навчальних закладів з боку царського уряду спонукала громадські органи управління освітою звернути особливу увагу на відвідуваність занять та дисципліну. Було запроваджено обов'язкове відвідування початкової школи дітьми у віці 7-14 років. Присутніх на заняттях дітей перевіряли поіменно, з'ясовувалися причини відсутності. Відомості про відсутніх щомісяця педагог передавав до Спілки. Безпричинні пропуски занять тягли за собою негативні наслідки для батьків: вони сплачували грошовий штраф, або виконували громадські роботи.

Однак початкова школа менонітів вражала не лише своєю відвідуваністю та результативністю навчання. Вона вигідно відрізнялася від вітчизняних освітніх закладів за структурою та терміном навчання. Цей навчальний заклад складався з одного класу з поділом його на два відділи: молодший охоплював перші три роки навчання, а старший - останні чотири. Такий термін перебування учнів у початковій школі пояснювали труднощами вивчення двох мов. Школи мали усталену програму навчання, за дотриманням якої слідкували як місцева громада, так і контролюючі органи. Шкільне навчання було шестиденним.

Учні першого року навчання складали особливе відділення, де заняття проводилися у формі бесід німецькою і російською мовами з Закону Божого, арифметики, малювання, співів, вітчизнознавства. Друге відділення (другий і третій роки навчання) характеризувалося вивченням нових дисциплін - письмо і читання російською мовою (після її впровадження), три рази на тиждень воно поєднувалося з першим відділенням на уроках наочного навчання, двічі на тиждень вчитель окремо проводив з ними бесіду. Крім того, в розкладі були уроки з вітчизнознавства, на яких учні молодшого відділення вивчали оточуючу природу, а старшого - географію та історію.

У кінці навчального року учні складали «перевідні» або випускні екзамени. Школярі, які демонстрували міцні знання протягом навчального року, як правило, могли бути переведеними без екзаменів у вищий шкільний відділ. Учні, що добре

опанували навчальним матеріалом, могли «перестрибнути» через відділ. Ті ж, хто погано навчалися, залишалися ще на рік у попередньому. Особливістю випускних екзаменів був їх диференційований характер: випускники шкіл, які мали бажання продовжити навчання в Центральних училищах, здавали екзамен представникам вищої організації, наприклад, шкільній раді.

Зазначений шкільний порядок з часом починає змінюватися. За Височайшим повелінням від 2 травня 1881 р. початкові школи та центральні училища в колишніх німецьких, болгарських колоніях, колоніях євреїв-землеробів були передані Міністерству народної освіти, але було збережено право менонітських старійшин наглядати за релігійною освітою в школах. Від цього часу менонітські школи у своїй підпорядкованості нічим не відрізнялися від інших навчальних закладів, що давали початкову освіту. Нагляд та керівництво над ними здійснювали директори та інспектори народних училищ. Менонітські общини були позбавлені можливості самостійно обирати і призначати вчителів своїх дітей, вони могли лише рекомендувати певну кандидатуру інспекторам народних училищ. Проте зберігалися джерела їх фінансування. Держава, як і раніше, не хотіла брати на себе витрати з забезпечення народної освіти.

На початку ХХ ст. тиск на менонітів з боку уряду посилювався. Вплив державних структур на освіту в менонітських колоніях, що оцінювався спочатку як позитивний, зрештою заклав початок остаточної ліквідації самобутньої освітньої системи менонітів. В останні роки свого існування царський уряд характеризувався жорстким диктатом, вирішенням питань освіти менонітів з позицій сили, ігноруванням інтересів та потреб менонітської спільноти.

Таким чином, система початкової освіти менонітів Півдня України в кінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. відзначалася певною специфікою та автономією, обумовленою особливостями її конфесійної приналежності та прагненням менонітської спільноти зберегти власну етно-конфесійну самобутність. Особливі риси релігійного життя менонітів сприяли поширенню освіти серед переселенців, досягненню ними значних успіхів у сільському господарстві та промисловості.

Література

1. Очерки истории немцев и меннонитов Юга Украины (кон. ХVІІ – пер. пол. ХХ вв.) / Под ред С.И.Бобылевой. –Днепропетровск, 1999. – 231с

2. Правдюк О.В. Освіта менонітів у контексті культурного розвитку півдня України (XIX – 20-ті рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Правдюк Ольга Володимирівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
3. Черказьянова И.В. Школьное образование российских немцев (проблемы развития и сохранения немецкой школы в Сибири в XVIII – XX вв.) / И.В.Черказьянова. – СПб.:, 2004. – 357с.

ЛІГВОДИДАКТИКА

УДК 372.881.114'06(043)

Безродня Л.С.

РОЛЬ ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

XXI століття характеризується філософським переосмисленням ціннісних орієнтирів освітньої політики. Світові процеси глобалізації зумовлюють серйозні зміни у сфері культури та вищої освіти. Предметом наукових розвідок стає "культурна глобалізація" за умови збереження національної і культурної ідентичності [2, с.8-20].

Взаємозв'язок освіти і культури відбувається в полікультурному середовищі вищого закладу освіти через узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації [1, с.23].

Визначимо сутність поняття "полікультурна компетентність". Аналіз наукових педагогічних джерел свідчить про те, що полікультурна компетентність студента - це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі, що сприяє соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, формуванню творчості та майстерності, визначають успішність діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Слід зауважити, що результатом сформованості полікультурної компетентності є здатність студента: долати міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи у стосунках; порівнювати не тільки мовні системи, але й національні культури, реалізуючи принцип полілінгвізму і полікультурності; спілкуватися з

представниками різних етнічних груп, здійснювати міжкультурне спілкування; визначати зв'язки між мовою та культурою країни, мова якої вивчається; свідомо діяти в полікультурному середовищі, світі; вести діалог культур (національної, іншомовних) за наслідками вивчення рідної та іноземних мов; здійснювати міжкультурну комунікацію на підставі сформованих знань лексики з національно-культурним компонентом з метою досягнення взаєморозуміння; сприяти врегулюванню міжособистісних та національних конфліктів; ініціювати міжкультурні контакти з метою опанування цінностей, духовної спадщини культури, що вивчається, виступаючи водночас представником національної культури, а також культури етносу [3, с. 47].

Формування полікультурної компетентності можна здійснювати в процесі роботи з іншомовними текстами. Дослідники наголошують, що читання забезпечує тісний і нерозривний зв'язок між практичним оволодінням мовою і засвоєнням іншомовної культури, важливою складовою частиною якої є література – головна сфера розвитку і вдосконалення національної літературної мови, концентроване відображення у всьому багатстві і різноманітності, життя народу – носія мови, сполуки раціонального і емоційного, що одночасно діє на інтелект, емоції і духовне життя людини. Використання різноманітних форм читання творів як одного з оптимальних засобів вивчення новогрецької мови, відкриває безпосередній доступ до літературних, культурно-національних світових надбань. Література є віддзеркаленням культури і традицій народу, мову якого учень вивчає. Отже, читання іншомовних текстів є ефективним засобом поглибленого вивчення іноземної мови і формування полікультурної компетентності студентів ВНЗ.

Тексти для читання можна використовувати інтенсивно або екстенсивно і завдання для розуміння текстів можна давати до читання, під час читання і після читання. Читання вголос дає змогу викладачу оцінити вимову студента, особливо наголос і ритм у зв'язному тексті [5, с.49]. Після того, коли студенти прочитали текст, потрібно впевнитись, що вони його зрозуміли. Для цього існує чимала кількість різноманітних вправ: багаторазовий вибір; пропонуються можливі відповіді на запитання, але тільки один варіант правильний; вірні чи хибні твердження; знайти синоніми чи антоніми; замінити слова так, щоб зміст залишився таким самим [2, с. 29]; пояснити деякі фрази чи словосполучення; знайти якомога більше

словосполучень з якимсь окремим словом; переклад речень з новогрецької на українську й навпаки; знайти слова або словосполучення в тексті, значення яких подаються [4, с. 53]; переказати своїми словами головні події тексту; переформування тексту, тобто письмова передача змісту оригінального тексту; трансформація запитань, тобто адаптація запитань з підручника до особистого досвіду студента; рольова гра, тобто студенти обирають якусь роль та за її допомогою передають зміст; порівняння фактів того часу та сьогодні; критика тексту, тобто студент розповідає про те, що він би змінив, якщо був автором тексту; переформування тексту про свою націю чи культуру та багато інших [5, с.72].

Підсумовуючи, слід зазначити, що використання будь-якого тексту на уроках іноземної мови, виконуючи низку дидактичних функцій, сприяє розвитку полікультурної компетенції студентів, а відтак і розширенню діалогу культур.

Література

1. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебное пособие / Н. В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2007. – С. 30.
2. Денисенко М.В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції бачить у читанні англійських культурно-країнознавчих текстів / М.В. Денисенко // Іноземні мови. – 2007. – №2. – С 16-22.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004. – С. 139-140.
4. Ушакова О.В. Знайомим учнів з художньою літературою / О.В. Ушакова, М.І. Гавріш. – М.: ТЦ Сфера, 1998. – 244с.
5. Фаломкіна С.К. Навчання читання // Методика викладання іноземних мов у загальноосвітній школі / С.К. Фаломкіна, М.В. Ляховицький, А.А. Миролубов. – М., 1982. – 162с.

УДК 372.887.111.1(043)

Ісраїлова Н. Е.

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У ФОРМУВАННІ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Бурхливий розвиток програмно-технічних засобів створення, збереження й обробки інформації у світі дедалі швидше змінює орієнтації сучасного суспільства.

Входження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різні сфери діяльності людини не оминає і галузь освіти. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє повнішому оволодінню студентами системою знань та вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності студентів, допомагає формуванню відповідних професійних і особистісних якостей.

Особливе місце в процесі навчання іноземної мови засобами ІКТ посідає мережа Інтернет. В арсеналі Інтернету є безліч ресурсів, які можна використовувати при вивченні англійської мови (сайти, на котрих можна віднайти словники онлайн, посібники з англійської мови, фільми, комп'ютерні програми, електронна пошта, програма Skype, подкасти, тощо).

Для вивчення проблеми формування іншомовної аудитивної компетенції студентів, ми детальніше зупинимось на подкастах. *Подкаст* (від англ. iPod (один з найбільш популярних портативних MP3 програвачів) та broadcast) – це цифровий аудіофайл (звичайно у форматі MP3), розміщений у мережі Інтернет і вільний для користувачів, які мають можливість прослуховувати його за допомогою портативного програвача MP3, персонального комп'ютера, мобільного телефону тощо. Термін «подкаст» був запропонований у 2004 році блогером на ім'я Бен Хамерлі в статті для видання «The Guardian» [6].

На відміну від просто аудіо-файла у форматі mp3 користувач може сам підписатися на цікаві для нього подкасти та регулярно їх отримувати. Для прослуховування подкастів достатньо мати сучасний мобільний телефон, який має функцію оновлення подкастів за допомогою безпроводного доступу до мережі Інтернет.

Дослідник Джоббінс вважає, що можливості використання подкастів в освітньому процесі необмежені, і творчий підхід до вивчення англійської мови і навчання англійської мови з боку викладачів та учнів дозволить різко збільшити освітні можливості podcasts і найближчому майбутньому [5].

У результаті аналізу наукових праць Є.С. Полат, М.Ю.Бухаркіної, П.В. Сисоєва, М.Н. Євстигнєєва, С.В. Титової [1; 3; 4], нами були виділені наступні педагогічні функції подкастів при навчанні іноземної мови:

- *комунікативна* - реалізується у розвитку вміння формулювати, висловлювати, аргументувати власну точку зору;

- *інформаційна* - реалізується в можливості виконання різних операцій з інформацією (збір, обробка, аналіз, структурування, обмін тощо);
- *управлінська* - реалізується в можливості керувати навчальною діяльністю учнів;
- *освітня* - реалізується в отриманні нової інформації, предметних і міжпредметних знань;
- *розвивальна* - реалізується у розвитку нових навичок і умінь (інформаційних, комунікативних, академічних та ін);
- *довідкова* - реалізується в можливості розширення знань з поставленої проблеми в процесі створення власного Інтернет-мовлення;
- *контролююча* - реалізується в можливості контролю діяльності учнів асинхронно.

Перевагами використання подкастів є: загальнодоступність та безкоштовність; урізноманітнення ресурсів для дистанційного навчання; інформативність, творча подача матеріалу, гумор; ознайомлення з різними акцентами та варіантами англійської мови, розвиток лінгвістичного кругозору, здатності адаптації до індивідуальних особливостей вимови; різнорівневість подкастів; є джерелом мовленнєвих кліше (усталених виразів), на основі яких будується мовлення; допомагають студентам з діслексією або іншими відхиленнями; роблять більш ефективною самостійну роботу студента.

Викладачі, в основному, використовують подкасти з метою повторення вже пройденого матеріалу (repetitive), наприклад, для запису лекцій, включаючи лекційні слайди та демонстраційний матеріал (скрінкасти); надання додаткової інформації (supplemental), наприклад, прослуховування інтерв'ю, різних додаткових аудіо матеріалів з певної тематики, радіо програм, оголошення, коментування чогось, надання інструкцій щодо практичної роботи студентів, тощо.

Вивчення досліджень, присвячених використанню ресурсів мережі Інтернет і соціальних сервісів Веб 2.0 (блогів, вікі та подкасти) з метою формування аспектів іншомовної комунікативної компетенції студентів [2; 3; 4], дозволило нам виділити ряд методичних умов, які необхідно враховувати для ефективності методичної системи і алгоритму розвитку умінь аудіювання студентів з використанням навчальних подкастів. До таких методичних умов ми пропонуємо відносити наступні:

сформованість ІКТ компетентності студентів до моменту навчання; використання в якості тематичного змісту соціальнозначущої теми та тем, що представляють інтерес для обговорення у студентів; відповідність матеріалу рівню знань студентів та навчальному плану; побудова процесу навчання на комунікативних завданнях, спрямованих на а) аналіз, обговорення та інтерпретацію одержуваної інформації; б) вираження особистого досвіду студентів; в) організацію соціальної взаємодії між студентами; слідування чіткому алгоритму навчання з окремо виділеними етапами та кроками.

Використання подкастів полягає у декількох етапах: 1) завантаження аудіофайлу та тексту подкасту; 2) прослуховування його на комп'ютері, плеєрі або мобільному телефоні у зручний для вас час; 3) для кращого розуміння додаткове опрацювання тексту (лексика та граматики); 4) використання отриманих знань та завантаження наступного подкасту. Деякі подкасти потрібно завантажувати протягом приблизно тижня від їх появи, потім вони стають недоступні, деякі мають необмежений період завантаження.

При першому прослуховуванні важливо зрозуміти головний зміст (ознайомлювальне аудіювання), протягом другого слухання увага звертається на деталі. Чим більше разів студент слухає подкаст, тим краще він звикає до вимови та інтонації носія мови та розуміє суть. Доцільно використовувати подкасти на початку заняття для створення сприятливої мовної атмосфери для подальшої роботи зі студентами (заміна «warm-up»), а також для презентації нових лексичних або граматичних явищ. Подкасти можна використовувати і для індивідуального тренування швидкості мовлення через просту вправу – імітувати тембр, інтонацію та швидкість мови диктора, намагаючись повторити за ним його виступ.

При роботі з подкастом значну роль відіграють коментарі, які йдуть за базовим діалогом / монологом. Ці коментарі використовуються для зняття труднощів розуміння як змісту тексту, так і його мовних особливостей. Темп мовлення коментарів завжди невисокий, розрахований на одноразове прослуховування. Доступність і посиленість - основні методичні вимоги до коментарів.

Отже, викладені вище факти дають змогу сформулювати наступні переваги застосування подкастів в навчанні іноземної мови, які передбачають можливості: формування ІКК студентів; індивідуалізації навчального процесу; створення

безперервного навчального середовища під час аудиторної та поза аудиторної самостійної роботи; організація міжкультурного спілкування (розповсюдження та обмін подкастами в мережі Інтернет); формування інформаційної-комунікативної компетенції; забезпечення великою кількістю навчальних матеріалів для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності; зниження психологічних труднощів; забезпечення вільного доступу до автентичних матеріалів для навчання іноземної мови; простота використання.

Література

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
2. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" / А.Г. Соломатина; ТГУ им. Г. Р. Державина. – М., 2011. – 24с.
3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методич. пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
4. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова – М.: Издательский дом «Квинто – Консалтинг», 2009. – 240 с.
5. Jobbings D. Exploiting the educational potential of podcasting. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html>
6. Podcasting for ELT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt>

УДК 372.881.111.1(043)

Кирилова М. С.

ПРОФЕСІЙНА ЛІНГВОДИДАКТИКА

Теоретичні основи організації процесу навчання, його закономірності, принципи, методи вивчає найважливіша галузь педагогіки – дидактика. Термін

«дидактика» походить від грецьких слів «didaktikos», що означає повчальний і «didasko», вперше цей термін ввів німецький педагог Вольфганг Ратке. Як універсальне мистецтво навчання всіх усьому трактував дидактику Я.А. Коменський. На початку 19 століття німецький педагог Гербарт увів в дидактику теорію виховного навчання. У початку ХХ століття вчені розвивають ще одну галузь науки – лінгводидактику. Лінгводидактика є відносно молодого науковою дисципліною, яка виникла у другій половині ХХ століття [1, с. 70]. Лінгводидактика покликана визначати основні закономірності процесу навчання іноземної мови, з метою створення об'єктивної наукової бази для оцінки ефективності методів навчання і їх подальшого вдосконалення. Лінгводидактика, будучи інтегративною наукою, покликана дати як опис механізмів засвоєння мови, так і специфіку управління цими механізмами в навчальних умовах.

Сучасна професійна діяльність висуває особливі вимоги до комунікативної підготовки фахівців, яка виявляється в умінні вести переговори, вести діалог, співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами навчання, враховувати соціальні норми поведінки і комунікативну доцільність висловлювання. На сьогоднішній день дуже важливе поняття професійної компетентності спеціаліста, тому актуальність появи такої галузі науки як професійна лінгводидактика зумовлена її роллю у процесі формування професійної компетентності спеціаліста.

Зародженню професійної лінгводидактики сприяла ситуація, яка склалася у вітчизняній і зарубіжній методиці викладання іноземних мов другої половини ХХ століття. Джерелом виникнення професійної лінгводидактики можна вважати зарубіжну концепцію "Іноземна мова для спеціальних цілей", які є провідними фахівцями в даній галузі знань. А. Волтерсом і Т. Хатчинсоном. Під професійною лінгводидактикою розуміється така молода галузь лінгводидактики, яка займається розробкою методології (дослідженням, управлінням та моделюванням) професійно орієнтованого навчання іноземної мови, спрямованого на формування іншомовної професійної комунікативної компетенції (ІПКК), компоненти якої характеризують мовну особистість фахівця. Але, треба зауважити, що професійна лінгводидактика є багатогранною дисципліною. Це можна довести тим фактом, що професійна лінгводидактика межується із такими науками, як дидактика, професійна педагогіка, лінгвістика, професійна психологія, психолінгвістика [2, с. 176].

Різноманіття завдань, покладених на нову галузь лінгводидактики - професійну лінгводидактику, якою стає тісно в рамках існуючих дисциплін, дозволило припустити можливість її відмежування від вищезазначених педагогічних наук. Але це відбувається тільки в тому випадку, якщо вдається обґрунтувати об'єкт і предмет, закономірності, категорії та принципи нової наукової дисципліни.

Професійна лінгводидактика є загальною теорією оволодіння іноземною мовою в умовах навчання та призвана стати фундаментально-теоретичною наукою. Проблемами професійної лінгводидактики займаються Б.С. Гершунський, Л.О. Городецька, І.О. Зимня, А.К. Маркова.

Щодо предметної області дослідження професійної лінгводидактики треба зазначити такі актуальні проблеми з приводу визначення раціональних взаємозв'язків між мовною теорією та мовною практикою, використання методів, прийомів та засобів навчання іноземної мови, приближення учбових мовних ситуацій до умов природного мовного спілкування. Необхідно підкреслити, що загальнопедагогічні і загальнодидактичні методи навчання у професійній лінгводидактиці отримують своє цільове звучання. І, керуючись принципами селективності та інтегративності, в даному контексті відібрані тільки ті специфічні методи, які використовуються в професійно орієнтованому навчанні [3, с. 209]. Професійно-орієнтований підхід у навчанні іноземних мов дозволяє вирішити усю сукупність труднощів психологічного, лінгвістичного і соціального характеру, пов'язаних з формуванням у студентів іншомовної професійної комунікативної компетенції, оскільки він створює умови для оволодіння мовною діяльністю в процесі вирішення професійно значущих завдань.

Професійно орієнтований підхід є методологічним орієнтиром для вивчення якого займається нова галузь лінгводидактики – професійна лінгводидактика. Процес навчання іноземної мови для професійних цілей будується на розумному комплексі декількох основоположних підходів, таких, як: системно-діяльний, комунікативно-функціональний, міжкультурний, особисто-діяльний.

Об'єктом професійної лінгводидактики є процес дослідження закономірностей безперервного професійно орієнтованого навчання іноземної мови, що формує іншомовну професійну комунікативну компетенцію фахівця. А предметом вивчення професійної лінгводидактики стає організація процесу формування професійної

компетенції фахівця засобами іноземної мови, за словами Г.І. Богина [4, с. 95]. Розвиток змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей, з одного боку, розкривається у формуванні компонентів лінгвопрофесіонального навчального середовища, що розширює традиційне розуміння змісту навчання іноземної мови, а з іншого - в побудові різнорівневих програм навчання іноземної мови, гармонізованих з міжнародними вимогами в системі неперервної професійної освіти.

Ключове поняття професійної лінгводидактики – «мовна особистість» фахівця, яка характеризується іншомовною професійною комунікативною компетенцією, яка є конкретизованою та актуалізованою метою навчання іноземної мови у сфері професійної комунікації [5, с. 239]. Вторинна мовна особистість містить сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміється адекватна взаємодія із представниками інших культур. Модель вторинної мовної особистості, базуючись на розробленій Ю.М. Карауловим концепції мовної особистості, більшою мірою адекватна міжкультурної (інтерлінгвокультурної) комунікації, точніше, здатності людини до спілкування на міжкультурному рівні. Прийняття концепту вторинної мовної особистості в якості методологічного означає, що в сучасному процесі навчання іноземним мовам робиться особливий акцент на зіставленні не стільки різних мовних явищ, скільки різних концептуальних систем в контексті світової та національної культур. Зіставлення передбачає усвідомлення учнями власної універсальної сутності як культурно-історичного суб'єкта

Процес навчання іншомовного мовлення у сфері професійної комунікації надзвичайно багатовимірний, синтезуючи і заломлюючись через специфіку об'єкта, створює основу нової наукової дисципліни, яка виникає на стику таких наук, як дидактика, професійна педагогіка, лінгвістика, професійна психологія та психолінгвістика, теорія комунікації, спеціальний предмет та інші, розширення знань про яких відбувається засобами іноземної мови [6].

Література

1. Шамов А.Н Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Шамов – М. : Восток, 2008. – 168 с.
2. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику : монография / А. К. Крупченко – М. : МФТИ, 2005. – 310 с.

3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова – М. : Академия, 2004. – 334 с.

4. Богин Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин – Калинин. : Юго-Запад, 1986. – 287 с.

5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева – М.: Высшая школа, 1989. – 320 с.

6. Леонтьев А.А Основы теории речевой деятельности / А.А. Леоньев – М.: Наука, 1974. – 368 с.

УДК 372.811.161.2 (043)

Малигіна А. Ю.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ (на прикладі навчання ділового спілкування новогрецькою мовою)

Нові політичні, соціально-економічні і культурні реалії в Україні, вплив технологічних досягнень цивілізації на розвиток світової мовної індустрії вимагають розширення функцій іноземної мови як навчального предмета. Особливе місце в цьому процесі займає ділове мовлення.

Учні старших класів загальноосвітніх шкіл повинні володіти високим рівнем комунікативної компетенції в галузях мовленнєвої діяльності та мати знання щодо основ культури роботи з різними типами навчальних матеріалів (аудіоматеріалами, текстами для читання, зразками писемного мовлення).

Вимоги до рівня в галузі аудіювання передбачають вміння учнів розуміти мовлення носія мови в ситуаціях ділового спілкування, уміння визначати тему і мету бесіди, основний зміст аутентичного тексту, вміти висловлюватись у тих випадках, коли виникають ускладнення або під час звернення до партнера з проханням повторити фразу [4, с.117]. Учень повинен вміти визначати послідовність подій, фактів, поданих в аудіотексті та передавати інформацію у вигляді таблиць, схем [3, с.65].

Вимоги до рівня в галузі говоріння передбачають досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує вміння учнів в найбільш типових ситуаціях ділового спілкування. Учні повинні вміти встановлювати і підтримувати контакти у розмові, повідомляти і записувати інформацію, спонукати партнера до мовленнєвих і немовленнєвих дій, висловлювати свою думку і спонукати співрозмовника до

відповідної реакції, обґрунтовувати свою точку зору і пропонувати співрозмовнику висловлювати власну, виражати почуття і спонукати співрозмовника до прояву своїх почуттів (ставлення). Говоріння передбачає володіння основами діалогічного та монологічного спілкування (включаючи деякі аспекти полілогічного спілкування іноземною мовою), комунікативною технологією побудови різноманітних видів діалогічного мовлення (діалог-розпитування, діалог-спонукання до дії, діалог-обмін інформацією, думками і поглядами, діалог-суперечка, діалог етикетного характеру, інтерв'ю) та монологічного мовлення (монологу-опису, монологу-повідомлення, монологу-роздуму, монологу-порівняння, публічного виступу), а також уміти користуватися довідковою літературою і використовувати міждисциплінарні знання з інших предметів при підборі, систематизації і інтерпретації інформації з метою використання її у мовленні. При оцінюванні побудови діалогу чи монологу потрібно враховувати повноту розкриття теми і відповідність проблематики висловлювання заданій темі; ясність змісту висловлювання та мовленнєву ввічливість мовця, лексико-граматичну правильність оформлення висловлювання, його комунікативну доцільність у конкретній ситуації спілкування [1].

Вимоги до рівня в галузі читання передбачають досягнення учнями підвищеної комунікативної компетенції в цьому виді мовленнєвої діяльності, яка забезпечує їм уміння читати нескладні аутентичні тексти різного характеру і типу [4, с.117]. Учень повинен вміти читати і розуміти тексти різних стилів (інформаційно-довідкового, рекламно-довідкового, публіцистичного, науково-популярного); виділяти тематику і проблематику тексту, послідовність викладення фактів, подій, основну ідею; співвідносити прочитане із власним життєвим досвідом і коментувати текст, висловлюючи власну думку, ставлення і давати оцінку прочитаному; передавати отриману інформацію у вигляді схем, таблиць.

Вимоги до рівня в галузі письма передбачають досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учнів вміннями ділового спілкування в типових ситуаціях за допомогою письмового мовлення. [2, с.218]. Учень повинен бути підготовленим до заповнення аутентичних офіційних бланків, анкет, формулярів (включаючи біографічні дані, бланки замовлень тощо); написання резюме та офіційних листів (типу лист-запит інформації, лист-подяка, лист-запрошення, лист-привітання, лист-заява, рекомендаційний лист, лист-пропозиція, лист-реклама, лист-

нагадування, лист-скарга), складання оголошень про пошук роботи, заповнення в'їзних документів, складання нотатків для себе або для інших людей, написання короткого повідомлення.

Таким чином, беручи до уваги вищезазначене можемо стверджувати, що вимоги до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції в процесі навчання високі тому учні старших класів повинні мати знання в усіх галузях мовленнєвої діяльності, в аудіюванні, в говорінні, в читанні та в письмі.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. - Київ: Ленвіт, 2003. – 365 с.
2. Комков. И.Ф. Методика преподавания иностранных языков /И.Ф. Комиков – Минск, 1979. – 352 с.
3. Метьолкіна О.Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуального навчання аудіювання на підготовчому етапі школи / О.Б. Метьолкіна – К.: Київск. держ. лінгвіст. ун-т, 1994 – 65 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, С.В. Гапонова, - К.: Ленвіт, 1999. – С. 117

УДК 378.14:811.14'06

Малигіна О. Ю.

АКМЕОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ "ДЕРЕВО ПІЗНАННЯ", "КВАДРАТИКИ" У НАВЧАННІ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Акмеологія як наука містить нові можливості розгляду професійного становлення студента під кутом оволодіння ним "акме" – умов досягнення все більш високих ступенів розвитку.

Акмеологічний підхід у даний час є одним із прогресивних і перспективних для вищого навчального закладу. Ця тема обумовлена особливим інтересом у педагогіці й методиці навчання іноземним мовам. Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, в останні роки тільки розширюється. Створюються нові педагогічні технології, актуалізуються вже відомі, оскільки все

більш явною стає неспроможність традиційної освітньої системи відповідати новим соціокультурним та економічним умовам [1, с. 12].

В процесі навчання в вищому навчальному закладі студенти йдуть до свого "акме" самостійно. Вони розвиваються, удосконалюються, використовуючи при цьому свій творчий потенціал, повсякчас прагнуть досягти нових вершин навчальної діяльності. Основу цього процесу складають саморозвиток, самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль студента, самореалізація його творчого потенціалу в процесі діяльності творення на шляху до вершин ("акме") [2, с. 226].

З огляду на це, вчені пропонують використання різних акмеологічних стратегій і тактик у навчальному процесі вищого навчального закладу. Серед них відомі у креативній акмеології методики "Перетворюючого мислення", "Квадратики", "Якби я був...", "Альпініст", "Дерево пізнання", "Переводу чуттєвого, інтуїтивного у їхнє мовне висловлювання" та інші [3, с. 356].

Ці стратегії вселяють віру в успіх, створюючи сприятливі умови для навчального процесу, особливо при організації самостійної роботи студентів. Наприклад, стратегія творчого пошуку «Квадратики» полягає в тому, що будь-яка творча робота опирається на повний набір знань, умінь, навичок, вражень, відчуттів. Якщо студент буде намагатися одразу уявити хід усієї роботи та її структуру, у нього може з'явитися відчуття невпевненості, розчарування. Щоб цього не трапилось, потрібно поділити роботу на структурні частини, представляючи їх у вигляді квадратних площ у складському приміщенні.

Для того, щоб студенти краще змогли зрозуміти навчальний матеріал, можна використовувати цю стратегію на заняттях з новогрецької мови при написанні творчих робіт або проектів. Наприклад, викладач, даючи студентам завдання написати твір на тему "Συμφωνείτε με το δόγμα, ότι πολλά ηλεκτρονικά παιχνίδια περιέχουν στοιχεία βίας;" ("*Чи згодні ви з твердженням, що більшість комп'ютерних ігор містять в собі елементи насильства?*"), повинен почати з найголовнішого – налаштувати студентів на позитивний результат і запропонувати їм уявити себе на деякий час прибиральниками, а результат завдання – чисте та охайне складське приміщення.

Слід пояснити студентам, що заглиблення в роботу в одному "квадратику" зумовить появу у них нових ідей для "наведення порядку" в іншому "квадратику". Так

вони наблизяться до своєї мети – написанню твору з новогрецької мови. Весь шлях складатиметься з декількох "квадратиків". Долаючи усі "квадратики", студенти мають зосередитися на навчальному завданні, не думаючи про труднощі самого процесу навчання.

У процесі вивчення новогрецької мови корисно використовувати стратегію творчого пошуку "Дерево пізнання". Викладач пропонує студенту вести так званий "Журнал ідей". Студент у своєму журналі малює дерево, з корінням, стовбуром, корінними гілками, листям, квітами або плодами, верхівкою. Угорі над малюнком записує тему свого дослідження. Наприклад, "Ο ρόλος της γλώσσας και η δύναμη της" ("*Призначення та сила мови*"). Ця тема, виступаючи певною системою знань, як правило, вимагає в основному трьох площин свого розгляду: генетичної, структурно-функціональної і прогностичної, які у свою чергу зв'язані з минулим, сучасним і майбутнім.

На малюнку дерева студент відповідно позначає ці площини. Генетична площина розгляду – коріння, структурно-функціональна – стовбур із більшою частиною крони, прогностична – верхівка дерева. У межах структурно-функціональної частини студент за допомогою викладача розробляє додаткові символи-опори: стовбур – головна ідея дослідження, теорія, закономірність; корінні гілки – важливі, але вже другорядні ідеї, теорії та закономірності; дрібні гілочки – інші закономірності та залежності. Листя, квіти, плоди – явища, події, факти, персоналії, найхарактерніші та найяскравіші об'єкти, предмети, деталі конкретного дослідження.

Після цього студент на кожному із складових "дерева пізнання" заводить окремі сторінки в "Журналі ідей" та розпочинає збір фактичного матеріалу і тих ідей, які виникатимуть у ході цього збору. Таким чином, на базі зібраного матеріалу у студента поступово вимальовуватиметься "дерево пізнання", з кожним кроком пошуку виникатиме все більше і більше цікавих ідей, які нерідко почнуть спрямовувати пошук студента у неочікуваному раніше напрямі.

Позитивним у цій стратегії є й те, що часто відомі структурні частини "дерева пізнання" допомагають студенту гіпотетично відтворювати невідомі.

Таким чином, завдяки впровадженню акмеологічних стратегій, зникає враження недосяжності якісного вивчення нового матеріалу, а натомість з'являються

почуття задоволення та радості. Головне призначення акмеологічних стратегії і тактик – забезпечити якісне вивчення нового матеріалу, подолати труднощі процесу навчання.

Література

1. Вакуленко В.М. Акмеологічні методики діагностики системного забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя / В.М. Вакуленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – Вип. 11, ч. 2. – С. 10-17
2. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности: учеб. пособ. / О.В. Москаленко. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 352 с.
3. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443 с.

УДК 372.881.114'06(043)

Манаєнкова Д.В.

ЕТАПИ РОБОТИ З ПУБЛІЦИСТИЧНИМ ДИСКУРСОМ НА ЗАНЯТТЯХ З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗОШ

В умовах розширення контактів та інтеграції в світову спільноту знання та уявлення про політичні, економічні тенденції набувають особливого значення. Особливо великою є роль публіцистичного дискурсу, вплив якого на свідомість і формування особистості молодшої людини не можна недооцінювати. Комунікація стає все складнішим соціально-культурним феноменом, що стосується різноманітних видів діяльності.

Процес обміну інформацією в сучасному світі відбувається дуже інтенсивно, тому багато учнів старших класів ЗОШ відчують гостру потребу в оволодінні іноземною мовою, а саме новогрецькою, знання якої допомогло б безперешкодно одержувати необхідну інформацію [1].

Періодична преса традиційно є одним з основних засобів у системі масової інформації і пропаганди. Так, матеріали газет містять факти, їхню оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності. Відповідно до своєї позиції газета виражає думку з найважливіших політичних і суспільних проблем,

прагне на основі матеріалів, що друкуються, надавати читачу повну інформаційну картину світу, більш глибокому пізнанню якої сприяє оволодіння іноземними мовами як умова інтеграції особистості в систему світової культури, взаєморозуміння людей і співпраці між ними [2].

Газетна стаття визначається як тип публіцистичного тексту, що характеризується такими ознаками: чітка регламентація обсягу статті (об'єм тексту не перевищує 2000 друкованих знаків); відсутність чітко вираженої композиційної структури (як наслідок обмеженого обсягу та установки на розважальний характер); відсутність явно вираженого авторського "я", викликана прагненням автора до передачі прихованих оціночних суджень; різноманітність тематичного репертуару, відображення широкого спектру інтересів (повідомлення про факти, події, зв'язки між ними, що існують на даний момент) [3].

Враховуючи вищезазначені особливості публіцистичного тексту виділимо етапи роботи з публіцистичним дискурсом на заняттях з новогрецької мови учнів старших класів загальноосвітньої школи.

В методиці навчання іноземних мов виділяють такі етапи роботи з публіцистичним дискурсом: діагностико-підготовчий; процесуальний; контрольнo-корегувальний.

Діагностико-підготовчий охоплює такі ланки: мотиваційну (формування фонових знань, пробудження інтересу до змісту статті); підготовчу (формування лексико-граматичних навичок читання, розробка до текстових і після текстових завдань, навчально-комунікативних ситуацій); прогностичну (формування вмінь прогнозувати тематику і загальний зміст статті).

Після діагностико-підготовчого етапу доцільно відокремити процесуальний етап, що припускає: накопичення суспільно-політичного словника; інтегрований розвиток усіх чотирьох мовних навичок: читання, говоріння, аудіювання та письма; вихід на вільне спілкування на суспільно-політичні теми; пошук оптимальних форм організації роботи з газетним матеріалом.

Коли стаття прочитана та проконтрольоване розуміння його змісту, учням пропонуються післятекстові завдання: завдання на контроль розуміння змісту статті (репродуктивний рівень); завдання на відтворення матеріалу статті

(реконструкційний рівень); творчі завдання з використанням лексичного матеріалу і змістових елементів статті (творчий рівень).

На третьому – контрольно-корегувальному етапі – вчитель тестує учнів головним чином для того, щоб з'ясувати, наскільки успішно вони володіють матеріалом. Таким чином можна визначити, наскільки ефективно було вирішено завдання програми, і в разі необхідності внести корективи в засоби організації діяльності учнів та вчителя при вирішенні конкретних завдань [4].

Отже, робота зі статтями на уроках новогрецької мови неможливе без урахування етапів роботи з публіцистичним дискурсом. Вміло організована і систематична робота з публіцистикою розширює можливості вчителя в досягненні комплексної реалізації практичних, виховних, освітніх та розвиваючих цілей у навчанні новогрецької мови. Читання газети новогрецькою мовою сприяє формуванню світогляду учнів старших класів, розширює його, знайомить учнів з країною, мова якої вивчається, вчить оцінювати факти і події, що відбуваються, посилює пізнавальну активність учнів.

Література

1. Чередніченко Г.А. Методика роботи з періодичною пресою у процесі вивчення іноземної мови у немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / Г.А. Чередніченко, Л.Ю. Шапран, Л.І. Куниця. – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2011_18/st18/11chemet.pdf.
2. Грицай А.М. Газетні статті на заняттях з практики англійської мови [Електронний ресурс] / А.М. Грицай, І.В. Колесник. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzspp/2009_5/statti/14.html.
3. Момот Н.А. Використання англомовних журнальних статей на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / Н.А. Момот, О.М. Таран. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzspp/2009_5/statti/16.html.
4. Борисова Н.В. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі роботи з газетними текстами [Електронний ресурс] / Н.В. Борисова – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tidf/2010_8/29_38.pdf.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФРАГМЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Останнім часом помітно зростає інтерес до навчальних відеофільмів як ефективного засобу навчання іноземної мови. Специфіка відео полягає в тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи в типових обставинах, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою викладача можуть опинитися у ролі активних учасників комунікації.

Ефективності цього засобу навчання іноземної мови сприяють також технічні можливості відео, які дозволяють зупиняти та повторювати дію. Не слід, однак, забувати, що учні звикли до пасивного перегляду телепрограм. Тому при всіх можливостях відео центральною фігурою на занятті залишається викладач, який повинен організувати активне сприйняття фільму та наступну комунікативну діяльність учнів [1, с. 32].

При підготовці заняття з використанням відео вчителю слід уважно переглянути фрагмент та відібрати певний лексико-граматичний матеріал, який підлягає засвоєнню, а також розробити завдання для мовної і мовленнєвої практики учнів. В залежності від характеру відеоматеріалу та навчальної мети визначається певна послідовність навчальних дій, а також специфічні для відео прийоми роботи. Найбільш типовим для сучасної методики навчання іноземної мови з використанням відео слід вважати трьохетапний розподіл навчальних дій [2, с. 20].

Перший етап (розуміння) передбачає загальне ознайомлення з відеофрагментом та виконання вправ, спрямованих на розуміння послідовності дій та причинно-наслідкових зв'язків. Для того, щоб підготувати учнів до активного сприйняття відеофрагмента, доцільно запропонувати декілька завдань щодо місця дії та дійових осіб. Слід також запропонувати учням завдання, що спрямовують їхню увагу на розуміння основного змісту фільму: визначити правильні та помилкові твердження, логічну послідовність основних подій, що значно полегшують розуміння відеоматеріалу. Ці завдання можуть бути записані на дошці або роздані до перегляду відеофрагмента. Після перегляду фрагмента вчитель перевіряє виконання вказаних завдань.

Другий етап (мовна практика) передбачає перегляд відеофрагмента з паузами (за допомогою стоп-кадру) з метою привернення уваги до відібраних мовних одиниць, вживання яких коментується вчителем та закріплюється у процесі виконання комунікативних вправ. Тут у пригоді стануть запитання типу: “Що б ви сказали, якби...?”, коли учням пропонується вжити певний лексико-граматичний матеріал у нових ситуаціях. Після виконання вправ необхідно записати мовні явища, що підлягають закріпленню, на дошці та в зошитах для подальшого опрацювання вдома та на наступних уроках.

На *третьому етапі* (мовленнєва практика) основним завданням є стимулювання активної комунікативної діяльності учнів на основі ситуації відеофрагмента з використанням опрацьованого мовного матеріалу [3, с. 24]. Перед третім переглядом відеофрагмента пропонується завдання простежити різні аспекти поведінки дійових осіб, соціально-культурні особливості ситуацій у порівнянні з аналогічними ситуаціями в нашій країні. Після перегляду фрагменту проводиться обговорення цих моментів. Розвитку усномовленнєвих умінь учнів сприяють такі ефективні види роботи як драматизація та рольова гра. Якщо драматизація передбачає творче відтворення змісту відеофрагмента, то рольова гра стимулює учнів до висловлювання у подібних ситуаціях [4, с. 14].

Робота з відеоматеріалом сприяє в основному розвитку навичок та вмінь аудіювання та говоріння. Слід також використати завдання, що допоможуть розвивати вміння письма. Можна запропонувати написати резюме змісту відеофрагмента, які читаються на уроці вголос і визначається кращий варіант. Традиційним завданням є написання домашнього твору на основі переглянутого відеофрагмента [5, с. 44].

Література

1. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников во время обучения иностранному языку / Ю. И. Верисокин // Иностран. яз. в шк. – 2003. – № 5. – С. 31–34.
2. Суворова Г. Ф. Средства обучения и методика их использования в учебных заведениях / Г. Ф. Суворова. – М., 1990. – 63 с.
3. Молибог А. Г. Технічні засоби навчання та їх застосування / А. Г. Молибог, А. И. Тарнопольський. – К. : Вищ. шк., 1985. – 208 с.

4. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
5. Сосновский В. И. использование телевидения в обучении : учеб. пособие / В. И. Сосновский. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1991. – 76 с.

УДК 372.881:371.382 (043)

Мішньова О. С.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ФОРМ КОНТРОЛЮ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА АУДІЮВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Дидактична проблема контролю та оцінювання рівня знань учнів є однією із найскладніших. Важливими складовими оцінювання рівня сформованості вмінь є об'єктивність та адекватне встановлення критеріїв, які подані в навчальних програмах. Сучасні вимоги до організації навчального процесу передбачають використання викладачем більш ефективних прийомів і методів контролю знань, умінь та навичок учнів.

Більшість дослідників, які працювали над вивченням проблем тестування (С. Ю. Ніколаєва, Х. Дуглас Браун, А. Х'юз, Ч. Олдерсон та ін.) дійшли висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам, що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій.

У процесі вивчення іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називають підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо проходили апробацію з метою встановлення їхньої якості та які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їхньої лінгвістичної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь визначеними критеріями[1, с. 117].

Аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності. Форми перебігу рецептивних процесів є внутрішніми, експліцитно невираженими, на відміну від говоріння або письма як продуктивних видів мовленнєвої діяльності, які реалізуються на зовнішньому плані. Предметом аудіювання і читання є чужа думка,

закодована за допомогою фонетичних або графічних засобів. Продуктом аудіювання і читання вважають розуміння прослуханого або прочитаного тексту, а результатом є реакція людини на прослухане/прочитане [2, с. 17].

При розробці тестових завдань для перевірки рівня сформованості умінь в рецептивних видах мовленнєвої діяльності варто зосередити увагу на тому, які вміння аудіювання і читання мають стати об'єктом тестування. Зазначимо при цьому, що важливо якомога точніше виокремити операції кожного вміння, що перевіряється, тому вважаємо за доцільне звернутися до більш детального розгляду тестування умінь та навичок аудіювання у працях А. Х'юза та Ч. Олдерсона.

У загальному вмінні аудіювання А.Х'юз виділяє такі вміння:

- глобальне - розуміння головного змісту, сприймання лінії аргументації, розпізнавання ставлення мовця;
- інформаційне - розуміння фактичної інформації, розуміння й виконання інструкцій, розуміння прохання допомогти тощо, вміння слідкувати за змістом тексту, розпізнавання і розуміння висловлювання поглядів, вражень, порівнянь, уподобань, невдоволення, вибачення тощо;
- інтеракційне - розуміння привітання, висловлювання згоди/незгоди, ідентифікація наміру мовця, знаків його невпевненості, розуміння/нерозуміння, прохання пояснити, висловити думку тощо, вміння розуміти на слух [3, с. 139].

Серед існуючих тестових завдань для перевірки умінь аудіювання найбільш поширеними А. Х'юз вважає множинний вибір, заповнення пропусків, перенесення інформації, нотування, частковий диктант, транскрибування.

Для перевірки вміння розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі, а також розрізнити мовленнєві функції, ставлення, наміри, почуття і думки, висловлені мовцем/мовцями, використовується тестове завдання на множинний вибір. Учень, якого тестують, повинен прослухати кілька уривків монологічного або діалогічного мовлення, не пов'язаних один з одним змістовно, кожен з яких триває 30 секунд. До кожного уривка ставлять запитання множинного вибору з трьома опціями. Питання пропонують у письмовому вигляді, проголошує їх диктор. Кожен уривок звучить двічі.

Для перевірки умінь розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі, а також розрізнити мовленнєві функції, ставлення, наміри, почуття і думки, висловлені

мовцем/мовцями, також використовують тестове завдання на множинне зіставлення. Як і в описаному вище завданні, учню, якого тестують, пропонують прослухати кілька коротких уривків монологів (тривалістю 30 секунд), але цього разу уривки пов'язані між собою тематично або за мовленнєвими функціями. Завдання передбачає зіставлення змісту прослуханого із твердженнями, малюнками, таблицями. Серед варіантів, запропонованих для зіставлення, завжди є зайвий, який не співвідноситься із жодним уривком. Варто також звернути увагу на поданий зразок і не використовувати його при виконанні завдання. Мета цього завдання - перевірити вміння розуміти асоціації, ставлення, дефініції, а також уміння узагальнювати зміст текстів і розуміти їх основний зміст [4, с. 21].

Для перевірки вміння розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі або знаходити необхідну/бажану інформацію застосовують тестові завдання на заповнення, які мають форму нотування, заповнення пропусків у тексті, таблиць та доповнення/завершення речень. Учень, якого тестують, має прослухати текст (монолог або діалог) тривалістю приблизно 3 хвилини і виконати відповідне тестове завдання. Учень має зробити нотатки, заповнити таблицю тощо за допомогою обмеженої кількості слів (зазвичай не більше трьох слів).

Тестові завдання на заповнення передбачають вільно конструйовану відповідь на запитання, що, на відміну від завдань з вибірковою відповіддю, додає складності (узагальнення змісту, формулювання відповіді) та вимагає від учня, якого тестують, більшої самостійності.

Тестові завдання типу вибір правильної відповіді серед двох або трьох запропонованих варіантів мають на меті перевірку тих самих умінь, які були описані вище, але на іншому текстовому матеріалі. Учень, якого тестують, має прослухати текст (монолог або діалог) тривалістю близько трьох хвилин. Твердження, що відображають зміст тексту, мають бути оцінені ним як правильні, неправильні або такі, що взагалі не згадувалися у тексті [5, с. 5].

Тестування значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами контролю. Він надає викладачу змогу перевірити значний об'єм вивченого матеріалу невеликими порціями та діагностувати рівень володіння цим матеріалом

більшої частини учнів.

Перелік переваг тестування можна продовжувати, враховуючи окрім перелічених також інші критерії. Але одним із досить суттєвих недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань учнів і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогнозуючий характер.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В.]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Квасова О. Г. Як готувати учнів до тестування умінь рецептивних видів мовлення / О. Г. Квасова, Л. В. Гаповська // Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 15–20.
3. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes – Cambridge University Press, 1989. – P. 138–139.
4. Alderson J. C. Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference / J. C. Alderson – Language Assessment Quarterly, 2006. – P. 3–30.
5. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 12–16.

УДК 373.881.111.1

Руських А. М.

НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ

Приєднання України до європейської освіти та її простору без кордонів потребує високої ступені якості володіння випускниками середніх загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) навичками англійської мови (ІМ). Головною метою навчання ІМ в ЗОШ виступає навчання мови як реального та повноцінного засобу міжкультурного спілкування на рівні, достатньому для підтримки контактів із зарубіжними ровесниками та необхідному для подальшого особистісного розвитку, зокрема професійного [3, с. 160]. Важливість та значна вагомість навчання учнів старшої

школи міжкультурного спілкування, аналізу змісту підручників англійської мови з орієнтацією на вибір професії, з одного боку, та недостатньо проведена робота з розвиненості й розробки цього питання в методиці навчання іноземної мови, з іншого, зумовили **актуальність** теми наукового дослідження.

Головною метою дослідження є теоретичне пояснення, розроблення й експериментальна перевірка методики навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування аналізу змісту підручників англійської мови з орієнтацією на вибір професії.

Об'єктом дослідження є процес навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування за допомогою англійської мови, *предметом дослідження* є методика навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування з орієнтацією на вибір професії. Для вирішення поставлених у нашій науковій праці завдань використовуються такі *методи дослідження* як: анкетування старшокласників з метою вивчення особистісних інтересів учнів та їх професійних намірів, тестування й бесіда, щоб дізнатися дедалі детальніше про майбутню професію учня, теоретичний аналіз, анамнез(збір підготовчої інформації)та ін.

Перед учнями старших класів зараз відкриваються великі можливості щодо отримання вищої освіти. На сьогодні, студенти можуть проходити практику, навчатися за кордоном, стажуватися в різних іноземних навчальних закладах і приймати участь у дослідженнях наукового характеру за обраним фахом, застосовуючи іншомовні наукові джерела, у тому числі й на території інших держав. Але, як на даний момент показують дослідження науково-практичного характеру та аналізування змісту підручників англійської мови (АМ), що застосовують для викладання іноземної мови для старшої школи (10-12 класи), а саме: “Bright English” О.І.Литвинюк, В.М. Плахотник “Англійська мова: Підручник для 11 класу”, О.В. Афанасьєва, І.В.Михєєва “ Student’s book. XI” та ін. – більшість з наведених прикладів навчальної літератури не відповідає основним потребам типового учня-старшокласника, хоча б тому що інформація, наведена у книгах не є для нього цікавою та корисною, не висвітлені достатньо такі питання, як: вибір професії згідно своїм здібностям, рейтинг популярних професій у англійськомовних країнах, способи знаходження потрібної роботи за обраним фахом, як ефективно пройти інтерв’ю або співбесіду та ін. Згідно з наведеними прикладами питань, які можуть виникнути у

старшокласника на протязі його навчання у школі, можна сформувавши висновок про необхідність створення нових навчальних матеріалів для більш глибокого та більш інформативно-цілісного розвитку, а також для навчання міжкультурного спілкування з орієнтацією на вибір професії, які б могли створити необхідну базу для вивчення на уроках аналізу змісту підручників іноземної мови (АМ) в старшій школі [1, с. 134].

Однак слід зазначити, що проблема навчання міжкультурного спілкування не є цілком не вирішеною, її намагаються дослідити у різних аспектах багато методистів. Наприклад, Н.К. Склярєнко та О.Б.Тарнопольський досліджують стандартні мінімуми комунікативної поведінки у сферах повсякденного життя США: фінанси, транспортні засоби пересування, житло, харчування, покупки, туризм й подорожі, навчання і робота та ін.[4, с. 45].С.В. Литвин розробила методичну модель навчання писемного спілкування учнів старшої школи, а її колега А.Й. Гордєєва – методикау навчання учнів старшої школи найбільш прийнятному обговоренню проблем у складі процесу міжкультурного спілкування [2, с. 204].

Найбільш нерозвиненим й не вирішеним питанням дослідження вважається навчання міжкультурного спілкування з орієнтацією на вибір професії, яке слід розглядати з врахуванням особистісних інтересів та професійних намірів учнів старшої школи – подальше навчання у вищих навчальних закладах, пошук робочого місця та працевлаштування.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні і розробці методики навчання старшокласників міжкультурного спілкування за допомогою аналізу змісту підручників англійської мови з орієнтацією на вибір професії за допомогою шляхів :анкетування досліджених інтересів та професійних намірів учнів старшої школи; конкретизація основних компонентів змісту навчання та ін.

Література

1. Андрєєва, Ю.В. Развитие профессиональной направленности учащихся / Ю. В. Андрєєва. – М.: Мир образования – образование в мире, 2004. – 134 с.
2. Гордєєва, А.Й. Навчальна проблемно-комунікативна ситуація – основа навчання старшокласників обговорення проблем англійською мовою / А. Й. Гордєєва // К.: Вісник КНЛУ, 2002. – Вип. 5. – С. 45

3. Гордєєва, А.Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою в умовах міжкультурного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Й. Гордєєва ; КНЛУ. – К., 2004. – 204 с.

4. Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку: Наук.-доп. бібліогр. покажч. / Л. О. Пономаренко, Л.І. Ніколюк, Л.І. Самчук, І.М. Каневська. – К.: ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2004. – Вип.1. – 163 с.

УДК 372.881.114'06(043)

Свистунова А.Г.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

Сучасна система освіти усе активніше використовує інформаційні технології і комп'ютерні телекомунікації. Особливо динамічно розвивається система дистанційної освіти, чому сприяє ряд факторів, і насамперед оснащення освітніх установ потужною комп'ютерною технікою і розвиток мережі Інтернет. Як правило, у дистанційній формі навчання застосовуються електронні підручники.

Електронні підручники – це педагогічні програмні засоби, які охоплюють значні за обсягом матеріалу розділи навчальних курсів або повністю навчальні курси. Для такого типу програмних засобів характерною є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем керування з елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складових [1].

О. М. Гуркова говорить про електронний підручник, як про комп'ютерний, педагогічний програмний засіб, призначений, у першу чергу, для надання нової інформації, що служить для групового, індивідуального або індивідуалізованого навчання [2].

Електронний підручник має сучасний дизайн і відповідає ергономічним вимогам до комп'ютерних засобів навчання. По-перше, це можливість включати в них сучасні (у тому числі мультимедійні) способи подання інформації, у вигляді навчальних програм, що використовують у тому числі засоби анімації. Друге, можливість включати інтерактивні засоби контролю знань для перевірки, у тому числі і для самоперевірки. З іншого боку, створення електронних підручників сприяє також рішенню такої проблеми, як постійне відновлення інформаційного матеріалу.

Студенти починають одержувати задоволення від самого процесу навчання. Цьому сприяє і той факт, що при застосуванні електронного підручника при вивченні іноземної мови (зокрема, новогрецької) комп'ютеру передані окремі функції викладача. Окрім того, комп'ютер може виступити в ролі терплячого педагога, що здатний показати помилку і дати правильну відповідь, і повторювати завдання знову і знову, не виражаючи при цьому ні роздратування, ні досади.

Електронні підручники повинні відповідати наступним вимогам:

1. Інформація з обраного курсу повинна бути добре структурована і містити в собі закінчені фрагменти курсу з обмеженим числом нових понять.
2. Кожний фрагмент повинен мати аудіо- або відео інформацію.
3. На ілюстраціях, що представляють складні моделі або пристрої, повинна бути миттєва підказка.
4. Текстова частина повинна супроводжуватися численними перехресними посиланнями, що дозволяють скоротити час пошуку необхідної інформації.
5. Відеоінформація або анімація повинні супроводжувати розділи, які важко зрозуміти у звичайному викладі.
6. Наявність аудіо інформації, що у багатьох випадках є основною і незамінною змістовною частиною електронного підручника, особливо при вивченні іноземної мови.

Можна виділити 3 основних режими роботи електронного підручника: навчання без перевірки; навчання з перевіркою, при якому наприкінці кожної глави (параграфу) студенту пропонується відповісти на кілька питань, що дозволяють визначити ступінь засвоєння матеріалу; тестовий контроль, призначений для підсумкового контролю знань з виставленням оцінки [3].

Впровадження в навчальний процес електронних підручників, дозволяє на належному методичному рівні забезпечити навчальний процес дистанційної освіти. Основними перевагами електронного підручника є можливість автономної роботи незалежно від мережі Інтернет (локальні підручники), наявність матеріалу. Електронні підручники легко змінювати й доповнювати новими матеріалами. Також треба пам'ятати, що електронний підручник – це не аналог друкованого видання, скоріше він виступає своєрідним освітнім середовищем. Окрім текстової інформації він має велику кількість мультимедійного матеріалу, дозволяє

працювати з віддаленими ресурсами і швидко переходити до різноманітних частин видання.

Література

1. Велиєва А. Ш. Електронний підручник: можливості та перспективи [Електронний ресурс] / А.Ш. Велиєва, Е.Р. Сулеманова// Матеріали V Міжнародної научно-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі» (30–31 жовтня 2009 р.). – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/2009ip/velieva.php>.
2. Гуркова О. М. Електронний підручник як ефективне засіб для підвищення якості освіти [Електронний ресурс] / О.М. Гуркова // Проблеми сучасної аграрної науки: матеріали міжнарод. заочн. наук. конф. (15 жовтня 2009 р., Красноярськ). – Режим доступу: <http://www.kgau.ru/img/konferenc/2009/115.doc>.
3. Корбут О.Г. Електронний підручник як елемент освітнього середовища / О.Г. Корбут // V Міжнародна науково-практична он-лайн конференція «Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі» - м. Київ, 2012. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1087>.

УДК 372.8:811.14'06(043)

Скідан І. С.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTI МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

Процес глобалізації, який дедалі набирає швидких темпів розвитку, призводить до розширення взаємодії різних країн, народів та їхніх культур. Вплив здійснюється за допомогою культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами, шляхом наукового співробітництва, торгівлі, туризму. Спілкування з іноземцями стає реальністю, а зіткнення з представниками іншої культури увійшло в наше повсякденне життя. Все частіше навчальні заклади здійснюють обмін студентами та школярами, викладачі організовують спільні проекти, конференції і проходять стажування за кордоном, беручи участь, таким чином, у міжкультурній комунікації та діалозі культур.

Досягненню взаєморозуміння в процесі міжкультурної комунікації сприяє сформована міжкультурна компетенція.

Поняття міжкультурна компетенція було досліджено багатьма вченими такими, як Л.І. Гришаєва, Н.М. Губіна, Г.В. Єлізарова, Ю.Н. Караулов, І.І. Халєєва та іншими. Найвні численні формулювання поняття «міжкультурна компетенція», які можуть бути умовно поділені на декілька груп. Перша група вчених дотримується думки, що міжкультурна компетенція являє собою особливий комплекс знань і вмінь, якостей, здібностей людини [1, с. 92]. Так, М.В. Плеханова зазначає, що «міжкультурна компетенція являє собою складну комбінацію знань, умінь, якостей і здібностей особистості, що забезпечують вибір адекватних способів і стратегій комунікативної діяльності і поведінки комуніканта в умовах міжкультурної взаємодії [2, с. 23]». Аналогічне висловлювання знаходимо в Г.В. Єлізарової, яка наголошує, що міжкультурна компетенція – це заснована на знаннях і вміннях здатність здійснювати міжкультурне спілкування за допомогою створення загального для комунікантів значення того, що відбувається і досягати в підсумку позитивних для обох сторін результатів спілкування [4, с. 20]». Друга група вчених пропонує формулювати особливості міжкультурної компетенції з позицій суто особистих домінант: «Під міжкультурною компетенцією розуміється здатність, що дозволяє особистості реалізувати себе в рамках діалогу культур, тобто в умовах міжкультурної комунікації [3, с. 36]».

Очевидно, що міжкультурна компетенція – це компетенція особливої природи, оскільки вона не тотожна комунікативній компетенції носія мови і може бути притаманна тільки міжкультурному комуніканту – мовній особистості, яка пізнала за допомогою вивчення мов як особливості різних культур, так і особливості їх взаємодії [5, с. 51]. Міжкультурна компетенція – це така здатність, яка дозволяє мовній особистості вийти за межі власної культури і придбати якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності [6, с. 39].

Студент, в процесі формування міжкультурної компетенції, перетворюється в мультикультурну особистість (вторинну мовну особистість), яка володіє гнучкістю, що дозволяє пристосуватися до будь-якої ситуації і креативно управляти будь-якою міжкультурною напругою і конфліктом. Міжкультурна компетенція виступає в якості одного з показників сформованості вторинної мовної особистості, оскільки пов'язана

з осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнанням смислових орієнтирів іншого лінгвоетносоціуму, умінням бачити подібності і відмінності між культурами, що спілкуються і застосовувати їх в контексті міжкультурного спілкування. При цьому особистість досягає максимальної здатності спілкуватися з індивідами з різних культур і приймати рішення незалежно від нормативних дій і цінностей цієї культури. На думку І.Ф. Птіцин, міжкультурна компетенція вторинної мовної особистості студентів – це здатність сприймати, розуміти й інтерпретувати феномени іншої культури, вміння порівнювати їх з феноменами власної культури, вбудовувати їх в свою картину світу.

У структурі міжкультурної компетенції виділяють прагматичний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти [7, с. 231].

Прагматичний компонент формує в студентів країнознавчі знання, вміння та навички, сприяючи залученню до етнолінгвокультурних цінностей країни досліджуваної мови та практичному використанню іноземної мови. Когнітивний компонент формує базисні когнітивні структури, які забезпечують їм сприйняття і розуміння мови і світу іншої соціокультурної спільності. Він пов'язаний з такими категоріями, як знання, мислення і процеси розуміння, сприйняття і розуміння феноменів іншої культури, порівняння їх із власним світобаченням і культурним досвідом, знаходження між ними відмінностей і спільності. Емоційний компонент виробляє в студентів позитивне ставлення до досліджуваної мови, до культури народу, носія мови, чуйне ставлення та інтерес до феноменів іншої ментальності. Поведінковий компонент представлений знаннями норм повсякденного етикету спілкування, що відображають особливості мовної поведінки та національної ментальності носія мови, знаннями невербальних засобів спілкування, прийнятих у даному культурному суспільстві [6, с. 39].

Отже, міжкультурна компетенція включає в себе такі компоненти, як особливості мислення, знання, вміння, взаємовідносини. Ці компоненти повинні гармонійно поєднуватися, і тільки в цьому випадку можна говорити про сформованість міжкультурної компетенції мовної особистості студента-філолога.

Література

1. Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка,

начальный этап): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Надежда Сергеевна Тырхеева. – СПб., 2005. – 208 с.

2. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Марина Викторовна Плеханова. – Томск, 2006. – 228 с.

3. Яковлева Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Надежда Егоровна Яковлева. – СПб., 2005. – 183 с.

4. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юлиана Леонидовна Вторушина. – М.: 2007. – 187 с.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

6. Баранова О.И. Межкультурная компетенция студента-филолога / О.И. Баранова // Научный журнал. Функциональная лингвистика. Язык и мир. – № 2. – Т.1. – С. 39 – 41.

7. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Иностранная литература, 1955. – 416 с.

УДК 371.2.035(495)(043)

Стахів М. О.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Міжкультурна компетенція трактується в дослідженнях, які розробляють міжкультурний підхід до навчання іноземної мови, по-різному. А. В. Новицька розглядає її як здатність людей різної статі і віку мирно існувати в одному суспільстві, або – як здатність брати участь у чужій до цього культурі. Згідно з точкою зору Г. Фішера, міжкультурна компетенція – це певна якість особистості, заснована на тверезому розумінні світу, історії і готовності до дії [2, с 73].

Г. В. Єлізарова визначає міжкультурну компетенцію як здібність, яка дозволяє мовній особистості вийти за межі власної культури й придбати якості медіатора культур, не втрачаючи при цьому власної культурної ідентичності. Розглядаючи цю проблему з позиції лінгводидактики, авторка стверджує, що міжкультурна компетенція передбачає формування умінь міжкультурного спілкування, які забезпечують продуктивність стратегій постійного пізнання особливостей конкретних культур і особливостей їх взаємодії [4, с 236].

Найбільш повним нам видається визначення поняття «міжкультурна компетенція», яке запропонувала О. Фролова. Так, МКК – це готовність і здатність до міжкультурного професійного спілкування, заснована на сформованості уявлень про загальнолюдські цінності, орієнтації на них у сфері міжкультурної комунікації на основі емпатії, що дозволяє усвідомити національно-культурні особливості об'єкту культури, побачити загальне і різне між контактуючими культурами і досягти взаєморозуміння [5, с 63].

Проте, на фоні розбіжностей у трактовці поняття «міжкультурна компетенція» можна виявити загальне визнання вченими її гуманістичної та освітньої цінності. Щодо структури міжкультурної компетенції, то прихильники культурно-етнографічного підходу сюди включають: знання загальноприйнятих цінностей іншого народу, явищ життя народу, звичаї, традиції; знання основних культурних концептів, уявлень у свідомості носіїв мови і культури; особливостей і правил вербальної і невербальної поведінки, необхідних для спілкування; специфіки сприйняття і ставлення до навколишньої дійсності, процесів взаємодії.

Британський лінгвіст М. Байрам до структури МКК відносить такі складові: здібність долати непорозуміння, що виникають у процесі взаємодії, пояснювати помилки, бажання і готовність відкривати нове, отримувати знання про іншу культурну дійсність і здатність, оперуючи цими знаннями, проникати в іншомовну культуру, інтерпретувати і співвідносити явища в своїй і чужій культурі, встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною й іншомовною культурою, критично оцінювати свою культуру, приймаючи специфіку чужої, допитливість і відвертість по відношенню до інших людей, готовність прийняти інші думки, визначати рівень етноцентризму, долати етноцентричні установки і забобони [1, с 56].

О. Леонтович ототожнює поняття «міжкультурна компетентність» і «міжкультурна компетенція», виділяючи в її структурі мовну, комунікативну і культурну складові [3, с 18]. І. Бабенко стверджує, що культурний компонент міжкультурної компетенції включає знання національних реалій, найважливіших історичних подій, видатних діячів літератури і мистецтва, науки і техніки, національне бачення світу, а також навички й уміння, пов'язані зі стандартними ситуаціями, характерними для даної країни [3, с 18]. У свою чергу, В. Фурманова пропонує виокремлювати такі компоненти МКК: систему національно-культурних понять, фактологічний матеріал, що розкриває специфіку країни і народу країни, мова якої вивчається, факти, що стосуються правил мовної і немовної поведінки, стратегію і тактику комунікативної техніки [3, с 18].

Учені Н.Гез, Е.Єліна, С.Гер-Мінасова вважають, що для успішного формування міжкультурної компетенції необхідним є симбіоз мовної компетенції (знання лексичного, граматичного і фонетичного матеріалу); фонових знань (знання реалій, властивих конкретній мовній спільності людей); соціолінгвістичної компетенції, коли мовна поведінка здійснюється відповідно до реальних ситуацій спілкування, властивих носіям мови, і соціокультурної компетенції, що формується в контексті культур контактуючих мов [3, с 19].

М. Донець вважає, що міжкультурна компетенція є результатом взаємодії та комплексної реалізації низки компетенцій: іншомовної комунікативної, компоненту фахової, соціокультурної, навчальної та стратегічної компетенцій. А. Садохін визначає в складі міжкультурної компетенції три групи елементів – афективні, когнітивні, процесуальні [2, с.73]. А. Кнапп-Поттхофт, погоджується з цією класифікацією, проте змінив назву процесуальних компонентів на стратегічні.

Основними складовими афективного компоненту є емпатія і толерантність. В основі когнітивного компонента лежить синтез знань про рідну культуру та культуру країни вивчаємої мови, а також загальні знання про культуру і комунікацію. У свою чергу стратегічний компонент включає в себе вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії учня [2, с 74].

Таким чином, у процесі формування МКК необхідно передбачити як засвоєння учнями знань про іншомовну культуру, так і залучення до нової культури через

світобачення мовця, рефлексію власних цінностей, шанобливе і позитивне ставлення до народу, мова якого вивчається, його історії.

Отже, міжкультурна компетенція передбачає не лише певний обсяг знань про іншу культуру або певну внутрішню позицію індивіда щодо культурних відмінностей. Сприйняття і розуміння культурних особливостей, вербальної та невербальної поведінки представників певної культурної спільноти, повага до чужого сприйняття світу веде до процесу збагачення особистості, створення нового стилю спілкування, впровадження діалогу культур. Формування іншомовної міжкультурної компетенції учня виступає дієвим засобом виховання його особистості, розвитку креативного мислення, розширення світогляду.

Література

1. Верещагин Е. М., Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М. : Рус. язык, 1990. – 360 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: [уч. пособие для студ. лингв. университетов и фак. ин. яз. высших пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : «Академия», 2006. – 336 с.
3. Гез Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Н. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 18–23.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
5. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дис...канд. пед. наук : / О. А. Фролова. 13.00.01. – М., 2003. – 297 с.

УДК 372.881.1(043)

Ушуллу Д. С.

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних соціально-економічних умовах дедалі більшого значення набуває досконале володіння іноземною мовою. Вивченню мов відводиться все більше

програмного навчального часу в усіх типах закладів освіти. Головною метою вітчизняної мовної освіти на сьогодні визначається формування високоосвіченої, духовно багатой, творчої особистості, особистості з інноваційним типом мислення та діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Нові завдання розвитку особистості сучасності і майбутнього вимагають змін до рівнів володіння іноземними мовами з метою формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

Провідне значення мови посилюється тим, що вона є не лише об'єктом вивчення і пізнання, а й основним засобом, знаряддям навчання, виховання і розвитку. Оволодіння мовою – важлива складова соціокультурної діяльності, тому мовна освіта повинна ставити за мету формування вміння спілкуватися на засадах діалогу культур, коли явища мови і культури, які вивчаються, пропонуються в порівнянні з аналогічними фактами рідної мови або першої чи другої іноземної і культури. Таким чином йдеться про білінгвальне навчання.

Поняття «білінгвізм» походить від латинського слова *bilingua*, що означає подвійна мова. Білінгвізм трактується як здатність до оперування кількома мовами. Білінгв — це людина, яка володіє як мінімум двома мовами.

Відомий дослідник Ю. Д. Дешерієв визначає двомовність, або білінгвізм як «вільне володіння або просто володіння двома мовами [1, с. 22]». Схоже визначення двомовності належить В. А. Авроріну: «Двомовністю слід визнати однаково вільне володіння двома мовами. Інакше кажучи, двомовність починається тоді, коли ступінь знання другої мови наближається до ступеня знання першої [2, с. 51]».

Наведені вище твердження зумовлюють переосмислення поняття білінгвізму не лише у соціолінгвістичному, але й у комунікативному аспекті. З огляду на це, ми дотримуємось точки зору, що білінгвізм – це здатність індивіда чи мовної спільноти почергово використовувати дві мови (у ширшому випадку полілінгвізму – декілька мов) для забезпечення комунікативних потреб.

Раніше вчені висловлювали застереження, що взаємодія двох іноземних мов завжди матиме лише негативні наслідки. Але впродовж останніх 20 років науковці дедалі більше схиляються до думки, що контакт двох мов вносить не лише додаткові помилки й плутанину, а й позитивні аспекти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час

опанування другої іноземної мови, і не лише у плані перенесення значення слів – (напр. англ. College – гр. Κολέγιο), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою та наступними або, навпаки, простежити відмінності, які слугуватимуть контрастом для кращого унаочнення.

Англійська і грецька як германські мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед, це простежується у лексиці, де можна помітити багато відповідностей і наявний очевидний зв'язок між грецькою та англійською мовами. До того ж існує багато інтернаціоналізмів, здебільшого греко-латинського походження, які трапляються в обох мовах, проте відрізняються вимовою та написанням. Але і в інших частинах мовної системи можна використати аналогії для вивчення новогрецької мови після англійської. Це стосується вимови, інтонації, правопису, і, особливо, граматики. Тому, під час вивчення новогрецької мови студентами-філологами варто проводити можливі паралелі з англійською, яку вивчають ще зі школи.

Програма мовної, літературної і методичної підготовки студентів-філологів у ВНЗ покликана формувати в них необхідні комунікативні компетенції для розуміння та відтворення усного та писемного мовлення, а також розвивати здібності міжкультурного спілкування та перекладу з новогрецької мови на англійську і навпаки. Саме тому дуже важливо організовувати білінгвальне навчання, адже навчання студентів-філологів передбачає формування білінгвальної особистості.

Дослідження психології пам'яті свідчать, що нове лише тоді добре запам'ятовується, якщо його можна пов'язати з чимось уже відомим у нашій свідомості. У вивченні іноземної мови це стосується насамперед словникового запасу: дуже неефективно вивчати нову лексику, зазубрюючи список слів без контексту.

Наприклад, Б. Гуфейзен склала два списки слів, схожих в німецькій та в англійській мові та зрозумілих учням. Їх потрібно використовувати для швидкого збагачення словникового запасу: перелік пар слів в алфавітному порядку, значення яких в англійській та німецькій мовах однакові або близькі, та перелік слів, упорядкований за загальними (простір, час, кількість, якість тощо) або специфічними (тематичні поля – навколишній світ, проживання, покупки, робота, вільний час, здоров'я, хвороби, навчання тощо) поняттями. В обох групах систематизується

елементарний щоденний досвід як відомий з рідної мови та перенесений у першу іноземну для вивчення лексики на початковому етапі [2, с. 52]. Тому цю систему можна використовувати і для запам'ятовування грецьких слів. Йдеться про те, щоб пов'язати у свідомості студентів ті слова, які стосуються елементарних сфер спілкування у всіх мовах, оскільки таким способом їх найкраще можна зберігати в пам'яті, пригадувати й активізувати.

Саме задля цього нами були опрацьовані лексичні теми «Медицина», «Їжа», «Спорт», «Шкільні предмети», «Природа», в яких ми знайшли багато відповідників в трьох мовах: українській, грецькій, англійській, що також можна використовувати під час вивчення відповідної лексики. Для цього можна застосовувати, наприклад, такі вправи:

1. Замініть англійські слова грецькими еквівалентами:

а) Στο σχολείο μας υπάρχουν πολλά διαφορετικά μαθήματα. Μου αρέσει mathematics. Αλλά ο αδερφός μου προτιμά history. Geography είναι δύσκολη για μένα, μα ο αδερφός μου λέει, ότι geography είναι εύκολο μάθημα. Νομίζω, ότι biology είναι πολύ ενδιαφέρον μάθημα. Αλλά δεν έχουμε psychology στο σχολείο μας. Μου αρέσει το σχολείο μας.

2. Заповніть пропуски:

Українська	Англійська	Грецька
	Pie	
Бекон		Μπέικον
		Ρίζι
	Pilau	
		Πουρέ
		Γιαούρτι
		Φιλέτο
Біфштекс		

Отже, викладене вище дозволяє зробити висновок про надзвичайну актуальність даної проблеми, про необхідність тривалої і трудомісткої роботи з метою організації білінгвального навчання у ВНЗ. Існуюча ж необхідність у раціональній побудові, організації і застосуванні цього навчання вимагає більш ретельного і детального вивчення проблеми білінгвального навчання.

Література

1. Дешериев Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании / Ю. Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. – М. : 1976. – С. 20–33.

2. Аврорин В. А. Двужычье и школа // Проблемы двужычья и многоязычия / В. А. Аврорин. – М. : 1972. – С. 49–62.
3. Hufeisen В. Deutsch als zweite Fremdsprache / В. Hufeisen. – Berlin, 1994. – S. 52–55.

УДК 372.881.1(043)

Шаповалова Ю. О.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає запровадження в навчальний процес ВНЗ інноваційних технологій і методів. Інновації – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Проте, на шляху успішного оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі стоїть низька мотивація студентів до вивчення мови. Тому особливий інтерес представляє комунікативна спрямованість навчального процесу та інтерактивні методи навчання та викладання, метою яких є створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність.

О.Пометун вважає, що інноваційними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [3, с. 98].

У процесі навчання іноземної мови за інноваційними методами студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при

обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання [1, с. 201].

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач новогрецької мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Інтерактивна діяльність включає організацію і розвиток діалогічного мовлення, спрямовану на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу.

У процесі спілкування студенти навчаються вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації; висловлювати альтернативні думки; приймати рішення; спілкуватися з різними людьми; приймати участь у дискусіях. Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи: як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола; мозковий штурм; читання зигзагом; обмін думками; мереживна пилка, парні інтерв'ю та інші [4, с.106]. Наприклад, читання зигзагом означає такий вид діяльності, що включає поділ тексту на частини або використання різних текстів за тією ж тематикою. Уривки тексту роздають студентам для читання з подальшим обговоренням з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного.

Достатньо дієвим різновидом групової діяльності є метод «мереживна пилка», розроблений Е. Аронсоном в 1978 р. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з шести осіб для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються й обмінюються інформацією. Такий

обмін називають «зустріч експертів». Після цього «експерти» навчають власні групи тому, що дізналися. У свою чергу інші члени групи аналогічним чином опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки.

В атмосфері довіри та взаємодопомоги легко робити відкриття, усвідомлювати важливість здобутих знань. Саме за таких умов можливе виховання особистості, підготовленої до майбутнього, у якому необхідно розв'язувати проблеми та приймати конкретні рішення.

Інноваційні технології вивчення іноземної мови у вищих закладах освіти, такі, наприклад, як мозковий штурм, дискусія (широке обговорення якогось спільного питання), казка, гра, фантазія, спонукають студентів проявляти уяву та творчість, розвивати вміння швидко аналізувати ситуацію. Але слід зазначити, що всі вище згадані інноваційні методи вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах освіти ефективні в тому випадку, якщо поставлена проблема попередньо обговорювалась на заняттях і студенти мають певний досвід і думки, набуті раніше в процесі навчання [2, с. 149].

Викладач також має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні мати обмежений характер. Однією з особливостей інноваційних форм навчання є те, що вони мотивують студента не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування. На уроках, де використовуються ці технології, студенти почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки і спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками навчального процесу.

Отже, успіх викладання іноземної мови значною мірою залежить від обраного підходу або методу навчання. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення іноземних мов, а вивчення та застосування на практиці інноваційних методів навчання надає можливість викладачам іноземних мов впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу та рівень знань учнів.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 1990. – 319 с.

2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языком / Н. Д. Гальскова. – Москва : Аркти-гlossa, 2000. – 165 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун. – К. : Освіта, 2002. – 261 с.
4. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / О. Пометун. – К. : Наука, 2004. – 418 с.

УДК 372.881.114'06(043)

Шатровська А. О.

ТВОРЧА САМОСТІЙНА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Специфіка іноземної мови полягає в тому, що з одного боку, оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю являє собою досить трудомісткий розумовий процес, що вимагає від учнів мобілізації їхньої уваги, пам'яті, цілеспрямованості, волі, а з іншого – сам процес оволодіння іноземною мовою стимулює подальше пізнання світу і духовних цінностей народів інших країн, їх психології, способу життя [1, с. 124].

Жоден предмет шкільного курсу не вимагає такої постійної, систематичної роботи учнів, як іноземна мова, оволодіння якою потребує не стільки знань, скільки умінь.

У практиці навчання кожен тип самостійної роботи представлений різноманітними видами діяльності, що використовуються в системі урочних та позаурочних занять. Це такі види роботи :

1. Робота з книжкою. Це робота з текстом та графічним матеріалом підручника: переказ основного змісту тексту; складання плану відповіді за прочитаним текстом; короткий конспект тексту; пошук відповіді на раніше поставлені до тексту завдання; аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація матеріалу кількох параграфів. Робота з першоджерелами, довідниками, науково-популярною літературою, конспектування та реферування прочитаного.

2. Вправи: тренувальні, відтворюючі і за зразком, складання завдань та запитань і їх розв'язання, рецензування відповідей інших учнів, оцінка їх діяльності, вправи, спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок.

3. Розв'язання різноманітних завдань та виконання практичних робіт.

4. Різноманітні перевірочні самостійні роботи, контрольні роботи, диктанти, твори.

5. Підготовка доповідей та рефератів.

6. Виконання індивідуальних та групових завдань.

7. Домашні спостереження [2, с. 192].

На сучасному уроці організація самостійної роботи посідає особливе місце, тому що учень набуває міцних умінь, знань і навичок в процесі особистої самостійної навчальної діяльності. З огляду на це сучасна школа повинна виховувати у школярів здатність до самостійної навчальної діяльності, самостійного здобуття та збагачення знань, умінь та навичок іншомовного творчого спілкування.

Досягненню цієї мети сприятимуть чотири типи самостійних робіт: відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі роботи. Кожний з цих типів має свою дидактичну мету. Завдання вчителя — довести якомога більше дітей до четвертого творчого рівня самостійності. Творчі самостійні роботи є вінцем системи самостійної діяльності школярів, що дозволяє їм отримувати принципово нові знання, зміцнити навички самостійного пошуку необхідної інформації. Психологи вважають, що розумова діяльність школярів при вирішенні проблемних, творчих завдань аналогічна розумовій діяльності творчих і наукових працівників. Звідси, творчі роботи — це один з найефективніших засобів формування творчої особистості.

Широкі можливості для формування і розвитку навичок самостійної творчої діяльності дає використання гри у процесі навчання іноземної мови. Окрім того, можна використовувати такий діапазон творчих завдань: написати казку або фантастичну розповідь з навчальної теми; скласти чайнворд або кросворд; скласти картки з граматичними вправами з теми, що вивчається, для молодших школярів або однокласників; намалювати навчальні комікси; підготувати вікторину за пройденим матеріалом [3, с. 14].

Один із видів творчої самостійної роботи учнів є метод проектів. Це метод в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити [4, с. 347].

Успішне застосування проектної методики допомагає вирішити такі завдання: заняття не обмежуються лише засвоєнням знань і умінь, а виходять на практичні дії

учнів, торкаються їх емоційної сфери, націлюють на використання знань з інших областей освіти: біології, літератури, історії, географії, завдяки чому збільшується мотивація учнів при вивченні іноземної мови; учні дістають можливість здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно здобувати інформацію, зокрема лінгвістичну не тільки з підручників, але і з інших джерел; покращується якість взаємин учнів один з одним і вчителем. Вчитель більше не контролер, не адміністратор, а партнер, помічник, що несе однакову відповідальність за результати роботи [5, с. 54].

Отже, творча самостійна робота будить в учнів інтерес до іноземної мови, створює підйом, активізує їх пізнавальну діяльність (що знаходить віддзеркалення і в зростанні успішності з предмету), а саме: вона розвиває в учнів уміння і навички самостійної роботи; самостійна робота допомагає кожному учневі удосконалювати свої індивідуальні здібності і здібності самореалізуватися в колективі; сприяє залученню до культури країни, мова якої вивчається.

Література

1. Афасижева Д. А. Организация самостоятельной работы учащихся / Д. А. Афасижева, С. А. Кузнецова. – М. : Образование, 1988. – 213 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Чернігів : Наука, 2002. – 528 с.
3. Рогова Г. В. Некоторые предложения по организации самостоятельной работы учащихся / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1980. – №5. – С. 13 – 14.
4. Педагогічна енциклопедія. Том 1. – М. : Радянська енциклопедія, 1995. – 760 с.
5. Унт Н. Е. Індивідуалізація і диференціація навчання / Н. Е. Унт. – М. : Педагогіка, 2003. – 190 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 372.881:371.382 (043)

Базельська К. С.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ

Оволодіння іноземною мовою в школі передбачає активність учня. Важливо, щоб школяр виявляв інтерес до процесу оволодіння іноземною мовою, був активним учасником цього процесу. Одним з факторів забезпечення працездатності учня є відповідна мотивація. Велику допомогу у вирішенні даних питань надають саме гри. Їх використання дає хороші результати, підвищує інтерес учнів до уроку, дозволяє сконцентрувати їхню увагу на головному - оволодінні мовними навиками в процесі природної ситуації спілкування під час гри.

Гра - це спеціально організоване заняття, що вимагає напруження емоційних і розумових сил [1, с. 37]. Вона сприяє оволодінню іноземними мовами і комплексній реалізації цілей навчання: практичних, виховних, загальноосвітніх, розвиваючих. Ігри допомагають засвоювати і систематизувати знання, формувати граматичні, лексичні та фонетичні навички, розвивати вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні й письмі), стимулюють мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу, забезпечують комунікативну спрямованість навчального процесу. Вони активізують діяльність учнів, підвищують їх інтерес до занять, підсилюють позитивний емоційний фактор, створюють сприятливий мікроклімат у класі, розвивають увагу, формують почуття товарищескості, колективізму, допомагають подолати сором'язливість, усунути мовні бар'єри, знімають втому тощо. Слід зазначити, що найбільший ефект дає систематичне використання ігор в навчальному процесі.

Плануючи уроки, вчитель повинен думати не тільки про те, щоб учні запам'ятали нові слова, ту чи іншу структуру, а й повинен прагнути створити все можливе для розвитку індивідуальності кожної дитини[2, с. 45] . Щоб підтримати інтерес до свого предмету, викладач повинен зрозуміти, які прийоми роботи можуть

захопити учнів. Головна мета вчителя - досягти того, щоб в учнів не зникав інтерес до вивчення іноземної мови.

Про навчальні можливості ігор відомо давно. Багато видатних педагогів справедливо звертали увагу на ефективність використання ігор у процесі навчання. В даний час проблема застосування мовної гри у навчанні іноземної мови широко висвітлюється у вітчизняній і зарубіжній методичній літературі. Ігри допомагають учням творчо ставитися до будь-якої справи, а від творчих можливостей людини залежить його життєвий рівень.

Гра розглядається як ситуативно-варіативна вправа, де створюється можливість для багаторазового повторення мовного зразка в умовах, максимально наближених до реального мовного спілкування з притаманними йому ознаками - емоційністю, цілеспрямованістю мовного впливу [3, с. 21].

Ігри сприяють виконанню наступних методичних завдань: створення психологічної готовності дітей до мовленнєвого спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу; тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанту[4, с. 112].

Місце ігор на уроці та час, який відводиться цим іграм, залежать від ряду факторів : підготовки учнів, матеріалу, що вивчається, цілей і умов уроку і т. д. Наприклад, якщо гра використовується як тренувальна вправа при первинному закріпленні, то їй можна відвести 20-25 хвилин уроку. Надалі та сама гра може проводитися як повторення вже пройденого матеріалу. Одна і та ж гра може бути використана на різних етапах уроку. Слід пам'ятати, що при всій привабливості та ефективності ігор необхідно дотримуватися почуття міри, інакше вони втомлять учнів і втратять свіжість емоційного впливу.

Література

1. Рогова Г.В. О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранного языка у школьников IV - VII классов / Рогова Г.В., Никитенко З.Н. // Иностранные языки в школе. – 1982.- № 6. – С.37-40.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. - М., 1978. – 360 с.
3. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. - №6. – С. 20-26.

4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов – М., 1989. – 223 с.

УДК 372.881.111.22 (043)

Гузь В. В.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 6 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У 70-ти роки в методиці навчання іноземних мов з'являється нове поняття «комунікативна компетенція». З того ж часу розпочалися інтенсивні дослідження проблеми формування комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини. Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу. На його думку, теорія компетентності спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні.

Урахування українськими вченими здобутків зарубіжних дослідників стимулювало нові підходи до сутності, поняття та проблем формування комунікативної компетенції, які формувалися довгі роки завдяки працям таких методистів, як: С. Ю. Ніколаєва, яка дала загальне тлумачення комунікативної компетенції, яке є кращим, оскільки воно охоплює усю систематизовану інформацію стосовно комунікативної компетенції; Н. Ф. Бориско, яка виділила основні складові іншомовної комунікативної компетенції; Н. К. Складенко, яка займалась теоретично-практичними проблемами формування іншомовної комунікативної компетенції та інших.

Довгий час в методиці існувало поняття компетенції, яке з часом замінилося новим поняттям – компетентністю, яке С. Ю. Ніколаєва розглядає як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. Це індивідуальна динамічна категорія, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Комунікативна компетенція учнів складається з мовленнєвої, мовної (лінгвістичної), соціокультурної та навчально-стратегічної компетенцій, що наглядно відображено на рис. 1.



Рис.1 Структура іншомовної комунікативної компетенції

У свою чергу ці компетенції включають цілий ряд підкомпетенцій. Мовна компетенція включає мовні знання: лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні і відповідні навички; мовленнєва компетенція включає чотири види компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі; соціокультурна компетенція складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій, навчально-стратегічна складається з навчальної та стратегічної та включає у себе оволодіння різними навчальними і комунікативними стратегіями [1, с.17]. Окремі з цих компетенцій деталізуються: граматична компетенція, включає граматичні знання і мовленнєві граматичні навички; фонологічна – фонологічні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички; компетенція у говорінні включає компетенцію у діалогічному та монологічному мовленні; лексична компетенція включає лексичні знання і мовленнєві лексичні навички тощо.

Розглянемо детальніше склад мовної компетенції. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь. Формування мовленнєвих умінь неможливе без оволодіння мовним матеріалом: фонетичним, граматичним та лексичним, з огляду на цей факт можна сказати, що знання мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, для цього необхідні ще й навички оволодіння цим матеріалом для породження та розпізнавання інформації.

Іншомовна лексична компетенція визначається як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [3, с.42]. Такого висновку дійшли методисти, які займалися проблемами формування іншомовної лексичної компетенції, такі як: С. Ф. Шатілов,

який розглядав процес набуття лексичної компетенції та створив орієнтовану основу для ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями, І. М. Берман та В. Д. Борщовецька які досліджували функціонування лексичних механізмів у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності та інші.

Лексична компетенція включає у себе: лексичні навички, знання, лексичну усвідомленість. Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця, яка може бути представлена не лише словом, а й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням», тобто таким, що не змінюється у мовленні. Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. За визначенням С. Ф. Шатілова, «лексичні мовленнєві навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови» [3].

Процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи: етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями; етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази та на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності. Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації - розкриття значення нових слів. Формування лексичних умінь і навичок передбачає не тільки врахування відомостей формально-структурного характеру, але і знання ситуативних, соціальних і контекстуальних правил, яких дотримуються носії мови.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Іншомовна компетенція // Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – 2010. – №2. – С. 17.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В.]. – К. : Ленвіт, 1999.– 320 с.
3. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л. , 1985.
4. Педагогика: Учеб. пособие. / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко И.А., Шиянов Е.Н. / – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогодні відомі різні точки зору щодо трактування моніторингу. Тому визначення сутності цієї дефініції необхідно розпочинати зі встановлення етимології слова «моніторинг». Поняття «моніторинг» походить від латинського слова *monitor* – спостереження, контроль, застереження. На думку Е. Ф. Зеєра, «моніторинг» слід розуміти як процес відстеження стану об'єкту (системи чи складного явища) за допомогою безперервного або періодичного повтору збору даних, що є сукупністю визначених ключових показників [2, с. 153]. Згодом цей термін почали використовувати в педагогічній науці. У 1992 р. О. М. Майоров запропонував таке визначення моніторингу в освіті: це система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє судити про стан об'єкту в будь-який момент часу й може забезпечити прогноз його розвитку [6, с. 119].

Суб'єктами моніторингу виступають усі учасники освітнього процесу. Ступінь їх участі різна, але всі вони (викладачі, студенти, батьки, громадськість) отримують інформацію, аналізують її. У свою чергу, кожен суб'єкт освіти виступає в якості об'єкта для структур більш складного рівня. Об'єктами моніторингу є освітній процес і його результати, особистісні характеристики всіх учасників освітнього процесу, їх потреби та ставлення до освітньої установи.

У науковій літературі виділяють різновиди моніторингу за такими ознаками: за масштабом мети (стратегічний, тактичний, оперативний); за етапами (вхідний, вихідний, підсумковий); за часовою залежністю (ретроспективний, поточний, попереджувальний); за частотою процедур (періодичний, систематичний); за організаційними формами (індивідуальний, фронтальний, груповий); за характером відношень (зовнішній, самоаналіз, взаємоконтроль) [3, с.7].

Сенс моніторингу полягає у виконанні двох взаємопов'язаних функцій: функції спостереження та функції попередження. Функція спостереження дозволяє оцінити якість освіти порівняння її з іншими результатами. Функція попередження є

уникнення небажаних результатів. Натомість С. Є. Шишов і В. О. Кальней бачать обмежений зв'язок моніторингу з функціями управління. Проявляється він у тому, що функція управління виступає основною точкою моніторингу. Загалом функції моніторингу на кожному рівні змінюються та набувають специфічних характеристик [7, с. 190].

Незважаючи на велике розмаїття класифікацій моніторингу, у вітчизняній науці найчастіше зустрічається поняття «освітній моніторинг» і «педагогічний моніторинг». Обґрунтування відмінностей цих понять досить вдало зроблено А. О. Денисенко, яка відзначила, що освітній моніторинг проводиться стосовно процесів, які відбуваються на певному рівні системи освіти (державному, регіональному, локальному), тоді як педагогічний моніторинг стосується певних сторін педагогічного процесу [1, с. 55].

Щодо освітнього моніторингу, то, на думку О. М. Майорова, він є більш широким поняттям, яке містить у собі соціологічний, педагогічний, психологічний, валеологічний, виховний і управлінський моніторинг [6, с. 90].

О. І. Ляшенко освітній моніторинг розглядає, по-перше, як системну процедуру метою якої є з'ясування чинників розвитку певного суб'єкта освітньої діяльності, зміни стану освіти задля вибору стратегії змін, потрібних для розвитку та пошуку способів реалізації стратегії [5, с. 10]; по-друге, як дослідницький процес, за допомогою якого з'ясовується стан функціонування освітньої системи, вивчаються процеси, які характеризують її як функціонуючий організм; по-третє, як інструментальний засіб оцінювання, завдяки якому формулюються висновки та судження про кількісні та якісні показники розвитку досліджуваного об'єкту [4, с. 35].

Стосовно педагогічного моніторингу, то останній здійснюється для оцінки навчальних досягнень, перевірки їх відповідно до стандарту (еталону) або статистичних норм. При цьому, моніторинг містить дидактичний та виховний аспекти, які забезпечують покращення навчально-виховного процесу та розвитку його суб'єктів після розповсюдження отриманої в процесі моніторингу інформації. Оцінка є не тільки засобом моніторингу та фіксації знань й успішності учня, в ній закладений стимул, під впливом якого в дитини повинне утверджуватися прагнення бути хорошою та успішною. Моніторинг та оцінювання – невіддільні, але індивідуально специфічні складники навчання. Це важливі інструменти, які передбачають збір й аналіз інформації, необхідної для забезпечення досягнення

очікуваних результатів і вдосконалення процесу реалізації навчання. Згідно з рекомендаціями Ради Європи, об'єктами оцінювання у відповідності до цілей навчання іноземній мові мають бути:

1. Мовленнєві компетенції в аудіюванні, читанні, діалогічному та монологічному мовленні, письмі;
2. Загальні компетенції, що включають декламативні знання (знання світу, соціокультурні знання, міжкультурне усвідомлення), практичні здібності, вміння вчитися (мовна і комунікативна свідомість, загальні фонетичні здібності та навички);
3. Мовні (лінгвістичні) компетенції – компетенції, які забезпечують оволодіння учнями лексичним, граматичним, семантичним, фонологічним, орфографічним, орфоепічним матеріалом;
4. Соціолінгвістичні компетенції, які складаються з лінгвістичних маркерів соціальних стосунків, правил ввічливості, виразу народної мудрості;
5. Прагматичні компетенції, що використовуються в усному й писемному мовленні.

Отже, поняття «моніторинг» вивчається та використовується в межах різних сфер науково-практичної діяльності, у тому числі педагогічної. Водночас необхідно зазначити, що окремі аспекти цієї важливої проблеми ще потребують вивчення. Насамперед виявлення різниці та визначення особливостей між поняттями «освітній моніторинг» і «педагогічний моніторинг»; «моніторинг навчальних досягнень» та «оцінювання навчальних досягнень», категорії яких сучасними вченими розкриваються неоднозначно й свідчать про різні підходи до їх використання.

Література

1. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Денисенко Анжела Олегівна. – Х., 2008. – 220 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.
3. Казаринов А. С. Предмет исследования – мнение учителей о своих руководителях. Мониторинг. Служба педагогического мониторинга при отделе народного

образования / А. С. Казаринов, А. А. Мирошниченко // Директор школы. – 2000. – № 8. – С. 40–45.

4. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 34–40.
5. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5–12.
6. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
7. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

УДК 372.881.111.22'24 (043)

Гуліда А. С.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПИСЬМІ

Під іншомовною компетенцією розуміють комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості. Чинна шкільна програма підкреслює, що письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови. Письмо є потужним фактором прискореного розвитку людства. Йому належить визначна роль у створенні та збереженні духовних, а через них і матеріальних цінностей. Письмо має інтернаціональний характер. Воно продовжує і розвиває те, що було створено іншим народом. Навчання письма базується на навчанні каліграфії, орфографії і наборі письмових вправ. Ефективність процесу навчання письма залежить від правильного вибору вчителем методів та прийомів навчання письма.

Наприкінці 20 ст. проблемою навчання письма займалися такі відомі методисти радянського періоду, як І.Л. Бім, С.Ф. Шатілов, Г.В. Рогова, Н.І Гез, В.Н. Рахманінова, С.Ю. Ніколаєва.

У навчанні письма виділяють три етапи: оволодіння граматиною (орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно), засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні, оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування. На першому етапі

формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію: звуко-буквенний аналіз слова; групування слів з однаковими звуками, але різними графемами. Основною метою другого етапу, поряд з формуванням орфографічних навичок, є формування лексико-граматичної правильності письма.

Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі. Існує комплекс вправ для формування іншомовної компетенції старшокласників у письмі. Так, однією з найпоширеніших є вправа для навчання написання творів різного типу. Характерними видами вправ на цьому етапі на старшому ступені навчання можуть бути: написання листа другу (за даною програмою, ситуацією); складання короткої анотації до статті і т.ін. опис картини, слайдів, міста, вулиці; складання діалогу за темою; скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад); написання заміток до газети за темою: навчання, побут, дозвілля, суспільна робота школярів проектна робота реферат за певною темою [2, с.215-217].

Старшокласники повинні вміти висловлювати власну думку письмово, коментувати події і факти, використовуючи в письмовому тексті аргументацію і емоційно-оціночні мовленнєві засоби, складати тези для усного повідомлення, фіксувати фактичну інформацію при сприйнятті усного або друкованого тексту.

На старшому ступені основним є навчання орфографії у зв'язку з удосконаленням усного мовлення. Проводяться диктанти та ускладнені диктанти, а саме: диктант із самоконтролем, пояснювальний диктант, диктант вивченого напам'ять, диктант-переклад [1, с.290-291]. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовленнєвих одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотацій та планів до прочитаних текстів [3, с.3-5].

В результаті регулярного тренування в письмі учні поступово набувають досвіду, навички письма стають стійкішими. Вміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення рівня володіння усним мовленням. Слід зазначити, що письмо підвищує результат запам'ятовування при закріпленні лексичних та граматичних навичок, підтримує

процес навчання аудіювання, говоріння та читання, дає можливість одночасно здійснювати індивідуальний контроль навичок та вмінь усіх учнів, вчить самоконтроля та самокорекції.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що письмо є метою навчання іноземної мови в школі та ефективним засобом навчання і контролю іншомовних знань, умінь, навичок. На різних ступенях навчання іноземної мови роль письма змінюється. На старшому ступені набуті раніше навички письма удосконалюються поряд з удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою.

Література

1. Склярєнко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н.К.Склярєнко. – К.: Радянська школа, 1988. – 302 с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Николаєва – К.: Ленвіт, 1999. – 319 с.
3. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / Бех П. О., Биркун Л. В. // Іноземні мови. –1996. – № 2. – С. 3-8.

УДК 372.881.111.1(043)

Гусєва А. Ю.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Современное общество быстро меняется, и, соответственно, меняются требования, предъявляемые к уровню развития личности учащегося. Одно из требований – формирование у учащихся критического мышления, способности к самостоятельному поиску необходимой в разных областях информации. Модернизация школьного образования ориентирует учителя на развитие познавательной самостоятельной деятельности учащихся, формирование у них навыков исследовательской деятельности.

Развитию активной познавательной деятельности учащихся способствуют динамичность, разнообразие форм, методов, приемов обучения. Исследовательские, творческие методы обучения должны играть ведущую роль. Важнейшим условием

активизации познавательной деятельности учащихся является мотивация к учению. Познавательную активность на уровне направленности личности можно сформировать, если проводить целенаправленную работу по активизации познания не только в учебной деятельности, но и во внеклассной. Требуется новый подход к организации внеклассной деятельности, направленный не только на организацию досуга учащихся, но и вместе с тем на активизацию их познавательной деятельности.

Одной из нетрадиционных форм внеклассной работы в современной школе является проект. Организация внеклассной работы через проектную деятельность направлена на развитие познавательной, творческой, поисковой, экспериментальной деятельности учащихся.

Пахомова Н.Ю. рассматривает метод проектов с позиций возможности решения некоторых проблем современного образования: необходимость формирования у учащихся информационной компетенции, умений применять знания на практике; выработка у учащихся необходимых умений для формирования коммуникативной компетентности. «Новые условия использования метода проектов предполагают использование его как компонент системы образования, не разрушая сложившейся предметной классно-урочной системы» [2].

«Проектная деятельность при правильной ее организации способна наполнить смыслом жизнь и деятельность детей в ходе выполнения проекта. В проектной деятельности, - считает Сергеев И.С., - формируется опыт ребенка «быть личностью» - личностный опыт». Внутренним результатом проектной деятельности для ребенка является накопление смыслов, оценок, отношений, поведенческих диспозиций» [4].

Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложнившихся практических заданий проектов [3]. Этот метод является социально значимым и актуальным, т.к. развивает творчество, социальную и познавательную активность учащихся. Метод проектов, лежащий в основе организации внеклассной деятельности, стимулирует самостоятельное освоение учащимися новых и интеграцию имеющихся знаний, способствует интеллектуальному развитию, росту самостоятельности, творческой активности, инициативы. «Метод проектов позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие начала и умственные способности – необходимые качества развитого интеллекта» [4].

В современной школе метод проектов находит применение и в учебной, и во внеклассной работе. Использование метода проектов во внеучебной деятельности считается преимущественным. Во внеклассной деятельности учитель и учащиеся не регламентированы строгими временными рамками и могут планировать работу в зависимости от уровня сложности и длительности реализуемого проекта. Внеурочная работа, как одна из форм организации свободного времени учащихся, построенная на основе метода проекта, позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более целостным, системным, ориентированным на личность ребенка, его способности и социальные потребности [1].

С другой стороны проект – это возможность для учащихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: изготовление коллажей, афиш, объявлений, проведение интервью и исследований с последующим оформлением, составление планов посещения различных мест с иллюстрациями и т.д. Чтобы решить проблему, которая лежит в основе проекта, школьники должны владеть определёнными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Это умение работать с текстом, анализировать информацию, делать обобщения, выводы, умение работать со справочным материалом. К творческим умениям относятся: умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, умение лаконично излагать свою мысль. [5]

Современный исследователь метода проектов Е.С. Полат считает, что «метод проектов – не универсальный способ разом решить все сложные дидактические задачи, он должен вписываться в общую систему личностно-ориентированного обучения» [2]. В самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результатов. Степень активности учеников и учителя на разных этапах разная. Метод проектов предполагает такую организацию учебного процесса, которая обеспечивает возможности для самовыражения учащихся на основе взаимного доверия и уважения учителя и ученика; обеспечения свободы творческой деятельности и самореализации школьника как личности; принципа коллективного труда; использование личностно ориентированного обучения [3].

При руководстве проектной деятельностью школьников дополнительной трудностью для учителя является отсутствие правила, позволяющего сразу и

однозначно найти решение проблем. Профессионализм учителя выражается в том, насколько уверенно и грамотно он может спланировать работу учащихся над проектом, обеспечить мотивацию к труду. Учителю необходимо контролировать лишь ключевые этапы выполнения проекта, оставляя право принятия решений учащимся [6]. Главная цель творческих проектов - научить школьников организовывать свою деятельность, создавать собственный образовательный продукт, используя для этого телекоммуникационные средства. В ходе реализации проекта учащиеся получают информацию и присваивают ее в виде знаний в процессе собственной деятельности, реализуют свои личностные качества, раскрывают в полной мере свои способности.

Исследование проблемы использования метода проектов как средства развития познавательной активности во внеклассной деятельности является важным и перспективным направлением современного образования. Теоретический анализ общих возможностей метода проектов по развитию познавательной активности показали, что применение проектов во внеклассной деятельности повышает уровень познавательной активности, что способствует улучшению показателей успеваемости, усилению мотивации учения, повышает интерес к учению в целом, усиливает самостоятельный, творческий характер учебно-воспитательной деятельности, способствует совершенствованию организации коллективной и индивидуальной деятельности школьников. [1]

Метод проектов содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Метод проектов – важное средство, несущее в себе большой потенциал для разностороннего развития учащихся, одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся.

Литература

1. Витлин Ж. А. Современные проблемы обучения иностранных языков / Ж.А. Витлин // Иностранные языки в школе, 2000. — № 5. — С. 22.
2. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа / Н.Д. Гальскова. — М.: Айрис — пресс, 2004. — 240 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/17000308/pedagogika/pedagogika_-_zaychenko_ib

4. Педагогическая энциклопедия. Т.1/ под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1929.- 193с
5. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам / И.Д. Салистра. — М.: Высшая школа, 2006. — 252 с.
6. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. — М., 2007. — 243 с.

УДК 372.881.111.22:004(043)

Диденчук Н. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Специфика предмета «Иностранный язык» заключается в том, что в содержание обучения языку входят не основы наук, а способы деятельности, то есть обучение различным видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. Научить общаться на иностранном языке – основная задача преподавателя. Благоприятной средой для овладения языком является языковая среда в стране изучаемого языка. Благодаря интернету и компьютерным технологиям, стало возможным создание искусственной языковой среды. Именно поэтому необходимо формировать и совершенствовать у будущего преподавателя иностранного языка информационно-коммуникационную компетенцию. Однако предметно-методическая компетенция преподавателя иностранного языка является ведущей в его профессиональной деятельности. Знание специфики предмета, методики обучения иностранным языкам и умелое сочетание информационных и коммуникационных технологий позволяют преподавателю качественно осуществлять учебный процесс.

Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам начали использоваться ещё в прошлом веке. Об изучении иностранных языков с помощью компьютера написано много научных статей, в которых выделяются основные этапы использования компьютерных технологий и рассматриваются способы их применения.

Первоначально (в 50-70-х годах 20 века) разрабатывались компьютерные программы, построенные на повторении и тренировке (drillandpractice). Обучаемые имели возможность тренировать, в основном, навыки письма и грамматические

навыки [1; 70]. В 80-е годы 20 столетия с появлением персональных компьютеров открылся целый ряд новых возможностей использования их в процессе обучения иностранным языкам. Появились новые компьютерные программы, основанные не только на тренировке навыков, но и на самостоятельный поиск, самоконтроль и взаимодействие с программой. В 90-е годы с появлением интернета стали бурно развиваться мультимедийные технологии, появились электронные учебники, библиотеки, словари и т.д. В преподавании иностранных языков компьютерные и интернет технологии стали использоваться для формирования и совершенствования умений в четырёх видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании и говорении).

Однако информационные и коммуникационные технологии продолжают развиваться, и в нашу жизнь уже внедрились социальные сервисы Веб 2.0, которые открывают новый этап в изучении иностранных языков, т.к. они позволяют ученику выбрать свой стиль обучения, наметить свою образовательную траекторию. Ученик может самостоятельно изучать материал, выполнять задания в удобное для него время и самостоятельно определять длительность выполнения задания. Технологии Веб 2.0 дают возможность сочетать индивидуальное и групповое обучение. Оба данные вида обучения важны в образовательном процессе, нужно только правильно сбалансировать индивидуальное и совместное обучение, в основе которого лежит личностно-ориентированный подход.

Автором термина Веб 2.0 является Тим О'Рейли, который раскрывает данный термин в своей статье «Что такое Веб 2.0» [2, 15]. Веб 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая любому пользователю получать, создавать и быть соавтором информации. Веб 2.0 – это синхронное и асинхронное общение в сети, это создание личной зоны в сети и создание сетевых сообществ по интересам.

Необходимость использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения. Однако ещё не достаточно внимания уделяется дидактическим возможностям тех или иных интернет-технологий, в том числе, современных социальных сервисов Веб 2.0. Открытыми вопросами остаются использование интернет-технологий в учебном процессе; решение дидактических задач обучения с их помощью; использование

социальных сервисов как на занятиях в аудиториях, так и вне них; применение интернет-технологий при дистанционном обучении.

Рассмотрим некоторые социальные сервисы с точки зрения их дидактических возможностей в учебном процессе, например, блог или веблог. Блог (blog) - это средство для публикации материалов в сети с возможностью доступа к его чтению. Блог - это личный сайт пользователя, доступный общественному просмотру и состоящий из регулярно обновляемых записей, изображений, мультимедиа и предполагающий полемику читателя с автором. Учебный блог – это также инструмент эффективной организации и систематизации учебного процесса. По мнению С.В. Титовой, в условиях избытка информации обучающемуся очень важно построить вокруг себя некую "социальную сеть", которая бы в нужный момент предоставляла доступ к нужным ресурсам - включая не только данные, но и контакты с другими людьми [3, 58]. Нельзя не согласиться с тем, что организация учебного процесса с использованием блога развивает у школьников и студентов навыки поиска, анализа и критической оценки информации, работы с информационными потоками в Сети, работы в группе и самостоятельной работы, навыки аналитической работы. Развивается также коммуникативная компетенция посредством активного участия членов учебного сообщества в обсуждениях.

Преподаватель создаёт свой блог, на котором размещает учебный материал, задания к нему и форум для обсуждения. Затем он приглашает своих учеников или студентов на свой блог с целью ознакомления с дополнительной информацией по теме, выполнения задания в виде ответов на вопросы, высказывания своего мнения или обсуждения темы в форуме. Конечно, такой вид деятельности целесообразно проводить во внеурочное время, однако при постановке определённых дидактических задач (обучение чтению, письму, письменной речи) и рациональном использовании времени аудиторного занятия, такой вид деятельности не исключается и на занятии в классе или аудитории.

Существует множество серверов для создания блогов, например, .Ning – это платформа для создания блога, организации совместной деятельности, общения, создания новых сообществ по интересам и увлечениям. Ning – это возможность дистанционного обучения. Используя технологии данного сервера, преподаватель

создаёт блог и может использовать его как платформу для организации сетевого взаимодействия студентов, удалённых друг от друга на значительные расстояния.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что благодаря современным технологиям человечество шагнуло на новую ступень в обучении и изучении иностранных языков. Сейчас интернет-технологии используются не только в повседневной жизни, но и в работе и образовании. Существующий педагогический опыт доказывает, что использование современных технологий Веб 2.0 в обучении иностранным языкам повышает эффективность учебного процесса, и в частности развивает: 1) умения письма и чтения; письменного и устного общения; 2) умения работать с информацией; 3) творческие способности школьников; 4) умения работать в группе, совместно решать учебные задачи и др.

Литература

1. Сысоев П.В. Социальный сервис в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 4. –С. 67-89
2. Тим О’Рейли. Что такое Веб 2.0. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : " /233481/">http://www.computerra.ru/Authors/233481"/>" /233481/
3. Титова С.В. Социальные сервисы в преподавании иностранных языков : перспективы использования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://titova.ffl.msu.ru/about.html>

УДК 372.883(043)

Каманець С. В.

ЕВРИСТИЧНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ О’ГЕНРІ «ДАРИ ВОЛХВІВ»)

Сучасна педагогічна наука інтенсивно працює над проблемою цінностей та цілей освіти, дефіцит розуміння яких – специфіка сьогоденної ситуації. Філософія освіти набуває практичних функцій для вибудовування освітньої політики держави.

У той же час, розуміння місії шкільної освіти як середовища для розвитку особистісної сутності учня і його творчої самореалізації на благо себе і суспільства досі не відповідає реальному становищу справ.

Зміна доктрини «освіта-викладання» на доктрину «освіта-створення» -

закономірна евристична особливість сучасних глобальних змін в освіті.

Евристичний підхід у освіти є різновидом особисто орієнтованої освіти. Його відмінною рисою є не тільки розвиток учня на основі його індивідуальних особливостей, але й орієнтація на освіту як створення учнем освітньої продукції та його творчий саморозвиток, що відбувається на цій основі.

Мета даного дослідження: проаналізувати можливість впровадження евристичного підходу у викладання літератури у середній школі на прикладі твору, що вивчається у 7 класі, – новелі О'Генрі «Дари волхвів».

Навчання у середній школі, зокрема у 7-му класі, доводиться на підлітковий період. З одного боку, це час вживання і перевірки отриманих знань, з іншої – усвідомлений рух у самостійно обраному напрямі. Дослідним шляхом підліток відчуває кордони своїх можливостей і дозволеностей.

Підлітковий вік – період старання і одночасно протесту. В першу чергу, потрібно відповісти на питання «хто я?», а пізніше і «навіщо я?», «для чого?». Адекватна масштабу і глибині питання відповідь знайдеться навряд чи, але сам процес пошуку грає найважливішу роль в становленні особистості. Багато стереотипів і шаблонів пізнаних раніше істин встають під сумнів і не витримують тиску реальності. Це серйозна криза свідомості, але за крахом колишнього дитячого світу вже видніються неосяжні простори світу іншого, фантастично прекрасного і ваблячого. У цьому віці розвивається здібність до узагальненого і абстрактного мислення, міняється уявлення про час і простір.

Курс «Зарубіжна література» - важлива складова літературної та загально гуманітарної освіти сучасних українських школярів, оскільки синтезує в собі найвищі досягнення культури народів світу і створює умови для перетворення її найважливіших цінностей і надбань в індивідуальний досвід особистості, дає унікальну можливість вчитися жити в конкретному соціокультурному просторі, усвідомлюючи його неоднорідність та неоднозначність. Цей курс також суттєво впливає на оновлення змісту вітчизняної освіти, плекання гуманістичного світогляду та гуманітарної зорієнтованості особистості, сприяє виконанню стратегічного загальнодержавного завдання інтеграції України у світовий духовно-культурний простір.

Шкільний курс зарубіжної літератури будується на основі комплексного підходу, що включає аспекти історико-літературного, літературно-теоретичного і культурологічного вивчення літературних явищ. Такий підхід дозволяє ефективніше вирішити головне завдання: ввести дитину в світ художньої літератури, радість спілкування з яким народжується не від зайвого теоретизування, а від безпосереднього спілкування з текстом.

Новела О'Генрі «Дари волхвів» обрана для вивчення у цьому віці не випадково. Беручи до уваги вікові особливості учнів, стає зрозумілим, що поняття про загальнолюдські цінності беруться під сумнів, і саме зараз дитину потрібно «підштовхнути» до їх правильного розуміння. У своїй розповіді О.Генрі прагне звернути увагу читачів на ті справжні людські цінності, які виступають на перший план в найбільш важких життєвих ситуаціях. Головні герої новели доводять, що справжнє щастя зовсім не в грошах, а в простих, інколи навіть непомітних дрібницях: турботі, пошані, уважності один до одного, піднесених великою силою могутнього відчуття любові та здатністю жертвувати заради близької людини.

Для впровадження евристичного підходу на уроці використаємо наступні методи та прийоми:

1) Метод «мозкового штурму» - це спосіб вирішення завдань за допомогою процедури групового креативного мислення, при якому спочатку за короткий проміжок часу вигадується багато варіантів рішення поставленої задачі (як логічних, так і абсурдних) без яких-небудь обмежень, і лише потім з великого числа ідей відбираються найбільш вдалі.

Прикладом використання цього методу можуть бути наступні запитання вчителя стосовно біографії письменника:

«- Як ви гадаєте, кому люди споруджують пам'ятники?

- За що людина удостоюється такої честі?

- А за що, на ваш погляд, можна поставити пам'ятник книзі?»

2) Метод вільних асоціацій. В процесі зародження асоціацій встановлюються неординарні взаємозв'язки між компонентами вирішуваної проблеми і елементами зовнішнього світу, включаючи компоненти колишнього досвіду творчої діяльності осіб, що беруть участь в колективному вирішенні проблеми, творчого завдання.

Використовуючи цей метод вчитель запитує в учнів : «Які асоціації викликає у вас слово «дар»? А слово «волхви»?» У процесі розмірковування учні доходять до висновку про що може бути цей твір.

3) Метод емпатії (метод особистої аналогії). Найчастіше емпатія означає ототожнення особи однієї людини з особою іншої, коли намагаються в думках поставити себе в положення іншого.

Цій метод передбачає використання прийому творчого читання та відтворення учнем подальших подій зі своєї точки зору, тобто «Що б я зробив, якби був на його/її місці?»

Евристичний підхід та різноманіття евристичних методів та прийомів знаходять сьогодні широке використання у різних сферах життя людини, оскільки стимулюють розвиток інтуїтивного мислення, здібності до уяви і творчості. І, звичайно, щоб виховати наступне покоління мислячим та таким, що відповідає потребам сучасного суспільства, евристичний підхід слід впроваджувати вже у загальноосвітній школі.

Література

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Учебное пособие. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Хуторской А.В. Школа эвристической ориентации: Три года эксперимента // Частная школа. - 1995. - № 6. - с. 70-81.
3. Хуторской А. В переводе с греческого. Эвристика в школе // Учительская газета. - 1996. - № 14. - 2 апреля. - с. 9.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - 266 с.
5. Хуторской А.В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии.-1998.-№4.-с.55-75.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ

У зв'язку з прогресивним розвитком суспільства в останні роки спостерігається все більший інтерес до іноземних мов (ІМ). Прагнення вивчати цей предмет пояснюється багатьма причинами, одна з яких - бажання подорожувати по світу, збагачувати свої знання у спілкуванні з представниками різних країн і культур, а без іноземної мови це зробити дуже важко.

Проблема труднощів вивчення іноземної мови досліджувалася багатьма психологами (В.О. Артемов, Б.В. Беляєв, І.О. Зимня, З.І. Кличнікова) і методистами (І.Л. Бім, Н.І. Гез, М.В. Ляховіцкій). Іноземна мова є одним з обов'язкових предметів у середній загальноосвітній школі, але вивчення даного предмета представляє для школярів певні труднощі, які полягають не тільки у відсутності мовного середовища. Існують також психологічні й лінгвістичні труднощі у вивченні іноземної мови, оскільки не завжди бажання школярів говорити і знати мову збігається з їх здібностями, одним мова дається легко, іншим - важко.

В умовах безперервного розширення міжнародних контактів досягнення головної мети навчання іноземних мов - формування комунікативної компетенції - набуває особливого значення. Формування вмінь іншомовного спілкування передбачає зокрема оволодіння учнями граматичними навичками. Граматика при вивченні іноземної мови виконує декілька функцій. З одного боку - це засіб формування комунікативної компетенції, з іншого - самостійний розділ у практиці мови, який підлягає контролю [1, с. 256].

Навчати граматики іноземної мови - це означає формувати в учнів граматичні навички. Пошук оптимальних шляхів формування граматичних навичок слід почати з усвідомлення того, як відбувається породження мовленнєвого висловлювання в природному мовленні, при сформованих мовленнєвих механізмах. Знаючи це, можна буде чітко уявляти собі, які саме процеси слід формувати в учнів, в який спосіб організувати їхню навчальну діяльність.

Сформована граматична навичка включає в себе володіння такими операціями:

а) відбір граматичної структури, необхідної для вираження думки;

б) оформлення мовленнєвого висловлювання з даною граматичною структурою, тобто відбір потрібних граматичних флексій, слів, формуючих структуру, розташування слів у реченні в правильному порядку.

Психофізіологічною основою граматичних навичок є система фразових стереотипів. При оволодінні рідною мовою ці стереотипи формуються самі собою, підсвідомо, завдяки існуванню природного мовного оточення. При навчанні ж іноземної мови необхідно спеціально організовувати мовлення учнів в такий спосіб, щоб забезпечувати повторюваність у вправах одних і тих же граматичних структур протягом обмеженого відрізка часу, в результаті чого формуються іншомовні фразові стереотипи. Програми з ІМ та діючі підручники визначають граматичні явища, якими повинні оволодіти учні на тому чи іншому етапі навчання. Забезпечити їхню повторюваність повинен учитель. Від його майстерності, вдумливого планування послідовності вправ, вміння правильно організувати ці вправи залежить успіх цієї важливої справи - формування граматичних навичок учнів [2, с. 25].

Беручи до уваги те, що учні не дуже люблять граматику своєї рідної мови, тому що правила погано запам'ятовуються, від учителя ІМ потрібні гарні знання і української граматики, і граматики досліджуваної іноземної мови. Як сказав великий німецький класик І.В. Гете: «*Wer fremde Sprachen nicht lernt, weiß nichts von seiner eigenen*» - «Хто не вчить іноземну мову, той не знає і своєї власної».

Дійсно, при вивченні німецької граматики, часто доводиться вдаватися до граматики української мови, порівнювати, зіставляти, але ще більше значення має те, наскільки вчитель володіє методами формування граматичних навичок в учнів. Без знання теорії даного питання, важко спланувати ефективну роботу на уроці [3, с. 176].

Отже, об'єктивною потребою сучасного суспільства є пошук оптимальних шляхів організації навчально-виховного процесу, раціональних варіантів змісту навчання і його структури. Чим більше буде альтернативних методичних рішень, тим пліднішим буде пошук нових шляхів навчання предмета в цілому. При цьому центральними проблемами перебудови викладання іноземних мов у середній школі є питання визначення цілей, а також змісту навчання, адекватного їм. З одного боку, мета детермінується об'єктивними потребами більшості, висловлюючи її соціальне замовлення, з іншого, вона сама детермінує всю систему навчання, визначаючи і зміст

цієї системи, і її організацію. Йдеться не просто про знання мови, а про вміння використовувати її в реальному спілкуванні, тобто про практичне володіння мовою і, отже, про розвиток «комунікативної компетенції». При цьому формування граматичної компетенції як складової частини мовної компетенції займає провідне місце в навчальному процесі.

Література

1. Бім І. Л. Методика і теорія практика навчання німецької мови в середній школі: Проблеми і перспективи / Інесса Львівна Бім. – М. : Освіта, 1988. – 256 с.
2. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов / С.В. Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 24 – 31.
3. Комунікативна граматики німецької мови / За заг. ред. В. М. Філатова .- Ростов / Д. : Аніон, 2000. – 176 с.
4. Методика навчання іноземної мови у початковій і основній загальноосвітній школі: Навчальний посібник для студентів педагогічних коледжів / За ред. В. М. Філатова. Ростов / Д.: Аніон, 2003. – 416 с.

УДК 372.881.1:371.333 (043)

Кузьменко Д. Г.

ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Упровадження технічних засобів навчання (ТЗН) в навчальний процес, що багатьма дослідниками визначається як технологічна революція в освіті, почалося з розробки перших програм аудіовізуального навчання в 30-х роках ХХ ст. у США. У вітчизняній школі ці засоби з'являються в 40-х роках. Із середини 50-х років намічається технологічний підхід до їх використання, теоретичною базою якого стає ідея програмованого навчання. Розробляються аудіовізуальні засоби спеціально призначені для навчальних цілей. У 70-ті роки підсилюється теоретична розробка використання ТЗН в навчальному процесі й з'являються такі новітні засоби: відеомагнітофони, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка тощо. У 80-ті роки створюються дисплейні класи, збільшується кількість і якість педагогічних програмних засобів, з'являються системи інтерактивного відео для освітніх цілей. У 90-ті роки в освітніх установах використовується мультимедійна апаратура.

Питаннями вдосконалення ТЗН, технологіями та методами їх використання займались в різні роки відомі вчені-педагоги : С.Г Шаповаленко, І.І. Дрига, Л.П. Прессман, Є.С. Полат, М. Тихомирова, Т.С Назарова, Г. І. Рах, Н.А. Пугал, В.А. Сергєєва, І.В. Роберт та ін. Ці вчені заклали дидактичні основи застосування ТЗН в навчально-виховному процесі. В середині ХХ ст. в Росії при Академії Педагогічних Наук існував спеціальний науково-дослідницький інститут шкільного обладнання та технічних засобів навчання, який займався питаннями впровадження ТЗН.

Т.С. Назарова та Є.С. Полат дають таке визначення ТЗН. Технічні засоби навчання – сукупність технічних пристроїв з дидактичним забезпеченням, що застосовуються у навчально-виховному процесі для пред'явлення й обробки інформації з метою її оптимізації. ТЗН поєднують два поняття: технічні пристрої (апаратура) і дидактичні засоби навчання (носії інформації), які за допомогою цих пристроїв відтворюються [1, с. 17]. Розрізняють візуальні, аудіальні засоби навчання та мультимедіа.

Візуальні технічні засоби навчання – інтерактивні дошки і монітори все частіше використовуються у сфері освіти. Інтерактивні дошки поєднують проєкційні технології з сенсорним пристроєм, що дозволяє не тільки відображати на демонстраційному екрані монітор комп'ютера, а й керувати процесом демонстрації моделюючих програм або віртуальних об'єктів, вносити правки або корективи у графічне зображення, робити різними кольорами позначки на зображенні конспекту уроку, зберігати авторські розробки для подальшого використання тощо. Під час роботи біля інтерактивної дошки вчитель завжди у центрі уваги учнів і підтримує з класом візуальний контакт.

Аудіальні засоби використовуються для відтворення звуку. Під час роботи з аудіальними засобами навчання слуховий рецептор проявляє найбільшу активність. До них відносяться програвач, магнітофон, радіо та ін.

Мультимедіа розуміється як сучасна комп'ютерна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення й анімацію. Використання віртуальної реальності (інтегративної технології утворення, за допомогою сукупності програмних засобів і різноманітних технічних пристроїв, ілюзії реальності того, що відбувається в комп'ютерному середовищі й активній участі в ній користувача) у педагогічному процесі породжує ефект

присутності, а це робить можливим змінити всю систему навчання й виховання. Виникає можливість передавати багато інформаційних матеріалів тим, хто навчаються, через їх безпосереднє зіткнення з досліджуваними об'єктами і явищами, моделювати виховні ситуації, у яких учневі треба буде приймати якісь рішення та діяти відповідно до обставин [3, с. 11]. Звідси стає очевидним, що дидактичні можливості ТЗН зростають в міру розвитку їх техніко-технологічного та програмно-методичного рівня

Технічні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи. Їх упровадження, на думку Г.М. Коджаспірової і К.В. Петрова, сприяє: індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, індивідуально-типологічних особливостей засвоєння матеріалу, інтересів і потреб учнів; зміні характеру пізнавальної діяльності учнів у бік її більшої самостійності та пошукового характеру; стимулюванню прагнення учнів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання; посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій; підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню; зміні форм і методів організації поза навчальною життєдіяльністю вихованців та організації їхнього дозвілля [3, с. 12].

Підсумовуючи сказане вище, можна зробити висновок, що впровадження та застосування технічних засобів навчання і комп'ютерних технологій в навчальний процес в середній школі – важлива дидактична умова формування особистісних якостей учнів. Це дозволяє вчителю отримати ефективний інструмент педагогічної праці, що підсилює реалізацію її функцій, дозволяє підготувати учнів до майбутнього навчання у вищих навчальних закладах, сформувати в учнів високі морально-вольові та ділові якості. А кожному учню, шляхом активізації інтересу до навчання, одержати необхідну підготовку до вступу до вищого навчального закладу на момент випуску зі школи.

Література

1. Назарова Т.С. Средства обучения : технология создания и использования / С. Назарова, Е. Полат. – М. : УРАО, 1998. – 204 с.
2. Застосування новітніх (технічних та мультимедійних) засобів навчання – важлива

дидактична умова якісної організації навчання в середній школі : [Електронний ресурс] / В.В. Пархомчук – 2008. – № 34/5. – Режим доступу до статті: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2008_34/5.html

3. Коджиспарова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Коджиспарова, К. Петров. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

УДК 372.881.1(045)

Кушнарьова І. П.

ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аудіювання є дуже важливим видом мовленнєвої діяльності на початковому етапі навчання іноземної мови, адже через слухання учень вивчає інтонацію, звуки, ритм іноземної мови. Розвиток аудіативних умінь розпочинається з перших уроків.

Аудіювання вважається одним із самих складних аспектів мовленнєвої діяльності. На жаль, цьому важливому умінню приділяється недостатньо уваги під час навчання.

У методиці просліджується два шляхи навчання аудіювання. Перший шлях пропонує навчання аудіювання в процесі виконання спеціальних вправ, тобто аудіювання виступає як мета навчання, отже цим шляхом аудіювання варто навчати як виду мовної діяльності. Прихильники ж другого шляху вказують на необхідність сполучення вправ в аудіюванні з елементами говоріння, читання і письма.

Процес аудіювання полягає у сприйманні звукового ряду англійського мовлення: розрізненні істотних диференціальних ознак, характерних для тих мовних явищ, які аудіюються; впізнаванні цих явищ через порівняння їх ознак з ознаками відповідних їм внутрішніх образів; розумінні висловлювань через осмислення форм, які учні чують, на основі цих образів; випереджуючому прогнозуванні (антиципації) під час слухового сприймання тексту.

Учень виступає у навчальному процесі як рівноправний суб'єкт з іншими учнями і вчителем. Тому навчальний процес будується таким чином, щоб учні могли виконувати певні дії з організації своєї діяльності для опанування іноземної мови. Реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне

оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, студіюванні, читанні, письмі, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів.

Перед тим, як розробляти систему вправ з розвитку уміння та навичок аудіювання, викладач повинен чітко уявляти психофізіологічні механізми аудіювання. Це механізм антиципації, механізм внутрішнього промовляння, механізм сегментування мовленнєвого ланцюжка, механізм оперативної пам'яті, механізм довготривалої пам'яті та механізм осмислення.

З метою розвитку механізму слухової пам'яті треба вчити дітей виділяти ключові слова, здійснювати змістово-композиційний аналіз тексту, спрямований на те, щоб допомогти учневі зрозуміти і запам'ятати зміст тексту. На всіх етапах навчання іноземної мови добирають автентичні матеріали, дотримуючись умови, що завдання, які їх супроводжують, допомагають учням виявити їх цінність як ресурсу реальної сучасної мови.

Труднощі аудіювання, які зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів, є суб'єктивними, на відміну від труднощів об'єктивного характеру, причинених змістом і структурою аудіотексту, а також умовами його сприймання. Успішність подолання цих труднощів залежить від уміння слухача користуватися механізмом ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну.

Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, у тому числі й іноземної мови.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості учнів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги.

Увага виникає залежно від емоцій розвивається за їх рахунок, проте в людини емоції завжди проявляються в сукупності з вольовими процесами. Успішність

аудіювання залежить від потреби учнів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності.

Ефективність використання казки при навчанні мовлення залежить не тільки від точного визначення її місця в системі навчання, але й від того, наскільки раціонально організована структура заняття, як погоджені навчальні можливості казки із завданнями навчання. Казка, в силу своїх специфічних особливостей, повинна виступати як змістовна основа навчання на ранньому етапі. Присутність вимислу, фантастичності в казці робить її більше цінною в порівнянні з іншими літературними жанрами.

Використання пісень на мові, що вивчається досить актуальне по низці причин. По-перше, учні зразу заохочуються до культури країни мову якої вивчають, так як діти цього віку, на думку психологів, особливо чуткі та сприйнятливі до чужої культури. По-друге, при роботі з цим своєрідним лінгвокраїнознавчим матеріалом складається хороша передумова для усестороннього розвитку особистості учня, тому що спеціально підібрані пісні стимулюють образне мислення і формують хороший смак. Пісенний жанр як один з важливих жанрів музичної творчості завдяки наявності вербального тексту здатен точно і образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни мову якої вивчають.

Результатом аудіювання являється розуміння і нерозуміння інформації. Умова аудіювання - це розвинений мовленнєвий слух, тобто вміння слухати і чути. Розуміння мови на слух тісно пов'язане з говорінням - вираженням думок засобами мови, що вивчається. Говоріння та аудіювання - дві взаємозв'язані сторони усного мовлення.

Опанувати комунікативною компетенцією англійською мовою, не перебуваючи в країні досліджуваної мови, завдання досить важке. Тому важливим завданням учителів є створення реальних й уявлених ситуацій спілкування на уроці іноземної мови, використовуючи для цього різні методи й прийоми роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти й ін). Отже, аудіювання являється однією із самих актуальних тем в сучасній методиці навчання англійської мови, так як без нього неможливе мовне спілкування. Володіння аудіюванням забезпечує адекватне

володіння іноземною мовою, оскільки звукова сторона являється невід'ємним компонентом усіх видів мовленнєвої діяльності людини.

Література

1. Апатова Л.И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух: дис. канд. пед. наук. – М., 1971.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., – 1976.
3. Абрамовская Н.Ю. Использование аутентичных текстов для формирования умений аудирования при коммуникативно-ориентированном обучении // Функциональные особенности романо-германских языков и методы их преподавания. – Омск: ОМГПУ, –1997.
4. Використання аудіо та відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/en/node/991>
5. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – С.57.
6. Урахування психофізіологічних механізмів при навчанні аудіюванню: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Philologia/73699.doc.htm

УДК 372.881(043)

Лефтерова В. В.

УРОК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ МОВНОЇ ОСВІТИ

Ідеї створення Європейського співтовариства свого часу примусили країни континенту визначити ряд завдань у всьому комплексі політичних, економічних, соціальних, культурних питань, у тому числі й у галузі освіти. Одним із найважливіших і пріоритетних було визначено завдання створення спільного мовного простору, що зумовило й визначило велику увагу, зусилля офіційних та громадських міждержавних і національних організацій та об'єднань до вирішення проблеми навчання мов на всіх рівнях освіти, формування міжкультурного підходу (у межах кроскультурного, багатокультурного та транскультурного) на противагу монокультурному підходу в навчанні мов, у основу якого покладено формування у

молоді готовності до практичного використання мови в міжнародному та міжетнічному спілкуванні [2, с. 51].

Прагнення України стати повноправним членом європейської спільноти в усіх сферах суспільно-політичного життя спонукає фахівців до вивчення зарубіжного освітнього досвіду, в якому внаслідок розширення сфери міжнаціонального співробітництва, особливо на європейському континенті з формуванням поняття європейський вимір та акценту на формуванні багатомовності, серйозної теоретичної і практичної розробки набула проблема навчання сучасних (іноземних) мов.

Оволодіння мовою – важлива складова соціокультурної діяльності, тому мовна освіта повинна ставити за мету формування вміння спілкуватися на засадах діалогу культур, коли явища мови і культури, які вивчаються, пропонуються в порівнянні з аналогічними фактами рідної мови і культури. При цьому враховується вплив соціальних, психологічних, освітніх та інших чинників формування як окремої особистості, так і національності в цілому.

Мовна освіта розглядається у дослідженні як соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію у світовий освітній простір [4]. Термін „мовна освіта” має практичне спрямування, використання якого передбачає розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції, і найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання мов.

Враховуючи значення навчання мов у змісті освіти на провідних ступеневих рівнях, значущість забезпечення безперервності та наступності навчання кожної базової складової змісту освіти, актуальність формування багатомовності як освітньої проблеми в умовах глобалізації, вважаємо, що особливої значущості набуває розгляд даної проблеми в історико-педагогічному аспекті в умовах навчального процесу в середніх і вищих освітніх закладах.

Мета вивчення мов полягає у становленні духовно багатой особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися.

Сучасний урок – це далеко не одноманітна та єдина структурно-змістова схема. Тому кожний конкретний учитель визначає для себе ті форми роботи, які для нього найприйнятніші, відповідають тій парадигмі, якій він віддає перевагу в роботі. Саме урок – те місце, де відбуваються основні процеси навчання, виховання й розвитку особистості [1, с. 20].

Освітні, розвивальні та виховні цілі реалізуються не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших навчальних предметів, у проведенні позакласних і позашкільних заходів [3, с. 26].

Система планування в середній школі охоплює послідовне планування в межах усього курсу навчання, чвертей, циклу уроків та окремого уроку, виходячи з конкретних цілей кожного відрізка навчального процесу. Розрізняють календарно-річний план, що включає плани на чотири чверті (піврічні плани), тематичний план або план циклу уроків та поурочний план.

Планування процесу навчання іноземних мов має передумовою планування його результатів на різних за тривалістю відрізках часу. Це означає, що на початку курсу навчання вчитель повинен передбачити хід навчання, мати уявлення про результати, що можуть бути отримані в кінці курсу навчання. Головна мета планування - науково обґрунтована організація навчально-виховного процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою з ІМ.

Навчання іноземної мови як навчання спілкування вимагає від учителя таких якостей, які забезпечили б реалізацію цілей навчання та його ефективність. Учитель є джерелом інформації, лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату і керівником взаємовідносин в Учнівському колективі. Зростають вимоги до особистих якостей учителя, його професійної підготовки. Сучасний вчитель як особистість характеризується такими якостями: широкою освіченістю, загальною культурою, інтелігентністю, високорозвиненою моральною свідомістю, почуттям відповідальності за свою працю; любов'ю до дітей, тактом, здатністю формувати всебічно розвинену, творчу особистість школяра; глибокими знаннями та професійним мисленням, що дає змогу розуміти суть педагогічних явищ та приймати оптимальні рішення питань навчання іноземної мови, умінням творчо

використовувати передовий педагогічний досвід, індивідуальним стилем роботи; потягом до самоосвіти та самовдосконалення.

Отже, урок іноземної мови як основна організаційна одиниця навчального процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. До нього ставляться ті ж загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього навчального процесу. В ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі зміст і методи. Він реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання. Тому проблеми уроку звичайно розглядають разом з питаннями методики та організації циклу уроків.

Література

1. Глобчак В. Особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів на уроках у початковій ланці / В. Глобчак. – Рідна школа, 2004. – № 4.– С. 19-20.
2. Державна національна програма Освіта. Україна XXI століття: за станом на 3 листопада 1993 р. № 896 / Кабінет Міністрів України. – Офіц. Вид. – К.: Парлам. вид-во, 1993 – С. 50–51 – (Бібліотека офіційних видань).
3. Фурман А.В. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї./ А.В. Фурман, О.І. Кулагін. – К.: [б.в.], 1994. –С.26 -32;
4. Про типові навчальні плани початкової школи: Наказ МОНМС України № 572 від 10.06.2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.mon.gov.ua

УДК 372.881.111.1.(043)

Плінер О. О.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УКРАЇНІ

Однією з найуспішніших освітніх реформ демократичної України стало введення зовнішнього незалежного оцінювання. Традиційна форма вступу (вступні іспити) була замінена на прийняття до ВНЗ абітурієнтів на основі балів, одержаних під час зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Головна мета введення зовнішнього незалежного оцінювання в Україні - це забезпечення об'єктивності при оцінці знань випускників, створення умов, за яких визначати можливість вступу до ВНЗ зможе тільки рівень знань абітурієнта, а не знайомства та гаманці.

Зовнішнє незалежне оцінювання проходить під контролем державного органа - Українського центра оцінювання якості освіти. Діяльність данного центру оцінювання спрямована на підготовку здійснення зовнішнього незалежного оцінювання; проведення моніторингу якості освіти; проведення соціально-психологічних досліджень та атестації педагогічних працівників; ведення реєстру осіб, які пройшли зовнішнє незалежне оцінювання; оформлення і видача сертифікатів; надання інформації про результати зовнішнього незалежного оцінювання за запитами загальноосвітніх навчальних закладів та вищих навчальних закладів [1].

Зовнішнє незалежне оцінювання проходить у формі тестів. Тестування в педагогіці відоме дуже давно. Для перевірки знань учнів тестування вперше було застосоване у Великобританії в 1864 році Дж. Фішером. The SAT Reasoning Test, стандартизований тест для вступу до коледжу в США, веде свою історію з 1901 року, коли вперше 973 абітурієнта пройшли тестування, за результатами якого приймалося рішення про зарахування на навчання до коледжу. У Радянському Союзі інтерес до тестування в педагогіці з'явився у 1926 році, тоді була розроблена й перевірена перша в СРСР система тестування для школярів, заснована на розробках американської школи педагогіки. Сьогодні система тестування для оцінки рівня знань абітурієнтів застосовується в багатьох країнах світу: Австралії, Бразилії, Франції, Росії, Німеччині, Індії, Китаї, Ізраїлі та в багатьох інших.

В Україні практика тестування абітурієнтів з'явилася нещодавно, хоча підготовка до його впровадження велася багато років. Історія зовнішнього незалежного оцінювання в Україні починається у 1993 році, коли був проведений експеримент – тестування в декількох школах. В 2006 році почав працювати Український центр оцінювання якості освіти, створені вісім регіональних центрів. В 2008 році проходження зовнішнього незалежного оцінювання стала обов'язковою умовою для вступу до ВНЗ.

Тестування проводилося з української мови та літератури, історії України, всесвітньої історії, зарубіжної літератури, хімії, біології, фізики, математики, основ права, географії й основ економіки. В 2009 році були додані іноземні мови: англійська, французька, іспанська та німецька. Випускники могли пройти тестування з п'яти предметів, обов'язковим залишився тест з української мови та літератури [2].

Зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов передбачає оцінювання основних видів мовленнєвої діяльності з метою визначення рівня навчальних досягнень учасників зовнішнього незалежного оцінювання відповідно до вимог чинних навчальних програм. Пропонована програма зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови створена з урахуванням основних положень Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (рівень B1) та рівнів навчальних досягнень випускників середніх шкіл, викладених у змісті чинної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (2-11 класи).

Тест зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови у 2012 році складається з трьох частин: читання, використання мови, письмо. У тесті ЗНО з англійської мови будуть використані завдання чотирьох форм: завдання на встановлення відповідності, завдання з вибором однієї правильної відповіді, завдання на заповнення пропусків у тексті та завдання з розгорнутою відповіддю. Загальна кількість завдань тесту – 43, останнє завдання передбачає створення власного висловлювання та виконується у бланку відповідей Б.

Завдання для визначення рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні орієнтується на різні його стратегії: з розумінням основної інформації (ознайомлювальне читання), повної інформації (вивчаюче читання) та пошук окремих фактів (вибіркове читання). Джерелами для добору текстів слугують інформаційно-довідкові, рекламні, газетно-журнальні матеріали, уривки з художніх творів, зміст яких узгоджується з навчальною програмою. Загальний обсяг текстів не перевищує 1500 слів. Форми завдань з читання англійської мови можуть бути із вибором правильної відповіді; на встановлення відповідності (добір логічних пар); на заповнення пропусків у тексті; знаходження аргументів та висновків; вибір назв абзаців тексту із запропонованих назв.

Контроль лексичної та граматичної компетенції (використання мови) передбачає визначення рівня сформованості мовних навичок: здатності самостійно добирати і формувати лексичні одиниці та граматичні явища відповідно до комунікативних потреб спілкування у межах сформульованих завдань. Основними засадами для вибору видів і змісту тестів слугують завдання комунікативно-когнітивного спрямування. У тестах оцінюється рівень знань лексичного і

граматичного матеріалу випускників середніх шкіл. Випускник вміє аналізувати і зіставляти інформацію, добирати синоніми, фразові дієслова відповідно до контексту, розуміє логічні зв'язки у тексті.

Завдання для визначення рівня сформованості компетенції в письмі зорієнтовані на виконання комунікативно-творчих видів діяльності: писати повідомлення, опис, роздум на різні теми, пов'язані з інтересами та комунікативними потребами, що узгоджуються із змістом шкільної навчальної програми. Від випускників очікується адекватне використання лексики та граматики відповідно до заданої комунікативної ситуації та з використанням відповідного стилю. Їм також потрібно вміти передавати власну точку зору, ставлення, особисті відчуття та робити висновки. Загальний обсяг письмового завдання не менше 100 слів [3]. Максимальна кількість балів, яку зможе набрати учасник тестування, правильно виконавши всі завдання тесту з англійської мови – 62 бали.

З введенням ЗНО в систему освіти зміни торкнулись також покращення процедур у вищій освіті, тепер випускники вибирають не ВНЗ (як раніше), а напрям професію, а потім - залежно від результату - оцінюють власні сили та обирають заклад. Отже, зміна системи вступу до ВНЗ є першим кроком, який сприятиме подальшому загальному покращенню системи вищої освіти, зокрема підвищення рівня мовної компетенції учнів.

Література

1. Український центр оцінювання якості освіти [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://testportal.gov.ua/about/>
2. Історія незалежного тестування в Україні [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/test/training/5048/>
3. Програма зовнішнього незалежного оцінювання 2012 року (ЗНО 2012) з англійської мови [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.abiturient.in.ua/ua/test_2012_ua

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Вільне володіння іноземною мовою (ІМ) передбачає вміння спонтанно реагувати на найрізноманітніші ситуації реальної дійсності. У зв'язку з цим кінцева ціль навчання іноземної мови є оволодіння навичками невідготовленого мовлення, як монологічного так і діалогічного. Як відомо, найбільш поширеною формою спілкування є діалогічне мовлення (ДМ), і тому, розглядаючи мову як засіб реального спілкування, треба приділяти максимальну увагу розвитку вмінь діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Таким чином діалог – це така форма мовлення, у процесі якої відбувається безпосередній обмін взаємопов'язаними і взаємозумовленими висловлюваннями [1, с. 28].

Діалог, як вид мовленнєвої діяльності має свої особливості: комунікативні, психологічні та мовні. Діалогічне мовлення виконує наступні комунікативні функції: запит інформації – повідомлення інформації; пропозиція (у формі наказу, прохання, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого; обмін судженнями/думками/враженнями; взаємопереконання/обґрунтування власної точки зору [2, с. 57].

З психологічної точки зору діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, на думку К.С.Станіславського, слід поставити їх у "запропоновані обставини" [1, с. 30]. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Як зазначає Ю.І.Пассов, ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно

здійснюється. Існує чітка співвіднесеність діалогічного мовлення з ситуацією, що, однак, не можна розуміти буквально, оскільки самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості співрозмовників і обов'язково включенні в неї [3, с. 44].

Характерними мовними особливостями діалогічного мовлення є його еліптичність, наявність "готових" мовленнєвих одиниць, слів - заповнювачів пауз, а також так званих "стягнених" форм. Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – й одне одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки [2, с. 59].

Діалогічне мовлення займає важливе місце в навчальному процесі, його вміння формуються в процесі комунікації двох партнерів, його неможливо спланувати наперед. Слід зазначити, що в діалогічному мовленні велику роль відіграють позамовні засоби, такі як міміка, жести, контакти очей та пози співрозмовників.

Діалогічне мовлення є особливим видом діяльності учнів, для оволодіння яким у школярів слід сформувати фонетичні, лексичні та граматичні навички на основі виконання вправ на репродукцію, підстановку, розширення, трансформацію та комбінування, а також уміння брати участь у бесіді (реагувати на мовний стимул, стимулювати висловлювання, "розгорнути репліку [4, с. 90].

Учні середніх класів продовжують накопичувати знання у всіх аспектах мови, яку вони вивчають, удосконалюють рівень володіння основними видами мовленнєвої діяльності, вдало користуються як мовним матеріалом, який був засвоєний раніше, так і новим, вільніше змінюють і комбінують його. В діалогічному спілкуванні учні вже можуть вирішувати більш складні комунікативні завдання, будувати змістовні, правильніші в нормативному плані висловлювання, які відповідають конкретній ситуації. У зв'язку з цим вчителю слід використовувати широкий арсенал засобів, які формують вміння діалогічного мовлення учнів. Перш за все, слід спиратися на той лексичний мінімум, яким школярі уже володіють, підтримувати його на потрібному рівні і активізувати. Але діалогічне мовлення деяких учнів характеризується великою кількістю мовних помилок, що деколи ускладнює розуміння висловлювань співрозмовника. Негативним є також те, що деякі учні, соромлячись своїх почуттів

при побудові діалогу, не дотримуються інтонації і спілкування втрачає свою природність. Деякі учні бояться вживати нові слова, щоб не допустити помилки, і почуваються впевнено, користуючись лише тими лексичними одиницями, які були вивчені раніше [2, с. 72].

Система вправ для навчання учнів діалогічного мовлення складається з чотирьох груп, до яких входять вправи з елементами рольової гри. На перших уроках з формування вмінь діалогічного мовлення вправи носять репродуктивний характер, а з вдосконаленням лексичних та граматичних навичок, ця робота продовжується за допомогою вправ на навчання реп лікування (реактивні та ініціативні), які поступово ускладнюються.

Для слабших учнів, які почуваються не завжди впевнено, виконуючи вправи на складання діалогів, передбачається складання діалогів за опорами (схемами, таблицями). Після зняття опор учні приступають до складання власних діалогів, тобто виконують мовленнєві вправи творчого характеру [4, с. 92].

Отже, найбільш ефективними вправами з розвитку вмінь діалогічного мовлення є завдання, які спрямовані на розвиток самостійного мислення учнів. В результаті учні починають вільніше спілкуватися на задані ситуації, використовувати мовні кліше та репліки, які стимулюють спілкування, вживання різних видів діалогічних єдностей. Така робота сприяє формуванню вмінь учнів оцінювати результати свого навчання, порівнювати їх з успіхами однокласників, здійснювати самоконтроль. Це виховує учнів, підвищує їхню зацікавленість в самому процесі навчання. Отже вправи, що враховують вікові особливості учнів середнього шкільного віку повинні забезпечити ефективність навчання діалогічного мовлення дітей.

Література

1. Складенко Н.К. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры в VII кл. /Н.К. Складенко, Т.И.Олейник// Иностран. яз. в шк.- 1985. - № 1. - С. 28-33.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В.]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Пассов Ю.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению /Ю.И. Пассов. – М, 1989.- 97 с.

4. Заброцький М. Основи вікової психології / М. Заброцький. – Тернопіль. : Навч. книга – Богдан, 2002. – 110с.

УДК 372.881:371.68 (043)

Скрипка І. П.

МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ

Сучасний етап розвитку України позначився значним розширенням міжнародних контактів країни майже в усіх суспільних сферах, у тому числі й в освіті. Програмою для середньої школи визначено той мінімум, яким мають оволодіти учні на кожному етапі навчання (у початковій школі, в основній школі, у старшій школі) і у кожному класі. Формування вмінь іншомовного спілкування передбачає зокрема оволодіння учнями навичками аудіювання [1, с. 8]. В останні роки увагу вчених і методистів все більш привертають нові сучасні методики викладання іноземних мов. Комунікативний підхід, який використовується в процесі викладання іноземної мови в середній школі, спрямовано на формування іншомовної комунікативної компетенції – спроможності розуміти та породжувати іншомовні висловлювання у зв'язку з комунікативними намірами та конкретною ситуацією. Аудіювання вважається найважчим видом мовленнєвої діяльності: якщо в тексті для читання можна знову і знову повернутися до незрозумілого слова або фрази, використовувати словник, при говорінні можна уникнути використання незнайомої лексики, то в процесі аудіювання необхідно зрозуміти інформацію з першого разу.

Аудіювання являє собою окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби людини або характер її діяльності. Без аудіювання неможливе спілкування, оскільки це процес двосторонній. Недооцінка аудіювання може вкрай негативно позначитися на мовній підготовці школярів [2, с. 117]. Тому вчителю необхідно вдосконалювати аудитивну компетенцію учнів протягом всього навчального року. Одним з найбільш доступних шляхів підвищення ефективності знань, активізації учнів на уроці є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає виняткове місце на уроці, тому що учень здобуває знання тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності учнів

на класних і позакласних заняттях або вдома без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням (А.А. Миролубов). Самостійна робота, як відомо, є однією з важливих і широко обговорюваних проблем викладання в школі. При багатосторонньому висвітленні загально-педагогічних і методичних питань цієї проблеми, її психологічна сторона залишається найменш представленою, особливо з позиції навчальної діяльності. Тому треба визначити деякі характерні ознаки самостійної роботи учнів.

По-перше, самостійна робота школяра є продовженням правильно організованої навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне розширення, поглиблення і продовження у вільний час. Це означає для вчителя не тільки чітке усвідомлення плану учбових дій, а й формування в учнів схеми засвоєння навчального предмета в ході вирішення нових навчальних завдань. По-друге, самостійна робота – більш широке поняття, ніж домашня робота. Самостійна робота може включати позакласну, що задається в тій чи іншій формі вчителем. По-третє, самостійна робота повинна розглядатися як специфічна форма навчальної діяльності учня, що характеризується всіма перерахованими особливостями.

Говорячи про формування у школярів самостійних навичок роботи, необхідно мати на увазі завдання, які тісно пов'язані між собою, а саме: розвинути в учнів самостійність у пізнавальній діяльності, навчити їх самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд та самостійно застосовувати знання в навчанні і практичній діяльності.

Самостійна робота відіграє провідну роль на уроці, вона пов'язана з характером діяльності учнів, яка починається з наслідувальних дій, потім ускладнюється і має свої вищі прояви. У зв'язку з цим підвищується необхідність перегляду керівної ролі вчителя. Самостійна робота розглядається як засіб навчання [3, с. 250]. Успішність навчання істотно залежить від умов, які вчитель надає учням при самостійній роботі, але існують деякі вимоги, яких вчитель повинен дотримуватись при організації самостійної діяльності учнів:

1. Будь-яка самостійна робота на будь-якому рівні має конкретну мету. Вчитель, перш ніж сформулювати завдання, інструктує учнів щодо порядку і прийомів виконання роботи.

2. Самостійна робота відповідає навчальним можливостям учня, а ступінь

складності задовольняє принцип поступового переходу з одного рівня самостійності на інший. У навчальному процесі використовуються результати, висновки самостійної, у тому числі і домашньої роботи.

3. Забезпечується поєднання різноманітних видів самостійних робіт і управління самим процесом роботи.

4. Самостійна робота повинна розвивати пізнавальні здібності учнів.

5. Зміст роботи і форма її виконання повинна викликати інтерес у школярів, бажання виконати роботу до кінця.

6. Самостійні роботи організовуються так, щоб вони виробляли звички до праці.

Отже, аудіювання - це важлива передумова формування вмінь в інших видах мовленнєвої діяльності. Створення різноманітних ситуацій спілкування сприяє комунікативному підходу та творчій орієнтації навчання. Тільки творчі завдання дають можливість використовувати іноземну мову як засіб комунікації. Самостійна робота як навчальна діяльність може виникнути на основі «інформаційного вакууму». Він з'являється, коли в учнів формується потреба дізнатися, освоїти щось нове, невідоме, потрібне, важливе для себе. Таким чином самостійна робота в аудіюванні - це форма роботи за індивідуальними планами, яка розширює і поглиблює знання, навички аудитивної компетенції, отримані школярем у класі та в позакласний час.

Література

1. Ніколаєва С.Ю. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-X класи / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 8 – 9.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Ніколаєва. С. Ю., Бігич О.Б., Бражник Н.О., Гапонова С.В. та ін.]– К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя – М.: Логос, 2000. – С. 248–262.

УДК 327.881.111.1(043)

Фер Ю. О.

ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРНЕТ – РЕСУРСІВ, СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) стає все більш

актуальним у початковій школі, значна кількість школярів - початківців вже мають базові навички володіння комп'ютером. З'являються все більші можливості для викладання різноманітних предметів із використанням педагогічних програмних засобів (ППЗ), Інтернет-ресурсів, різноманітних електронних розробок для молодших школярів. Не є винятком і англійська мова [2].

Безперечно найбільшою перевагою застосування ІКТ у викладанні англійської мови для початківців є забезпечення мультисенсорного сприйняття, що досягається одночасним залученням зору, слуху та руху. Ця можливість сприяє належній якості рецепції та процесу запам'ятання іншомовного матеріалу [2]. Другою значною перевагою застосування ІКТ у викладанні англійської є створення умов для індивідуалізації, інтенсифікації та диференціації процесу навчання за рахунок виконання різних по складності вправ усіма учнями одночасно. Це дозволяє збільшити обсяг індивідуального тренування та своєчасної індивідуальної корекції процесу формування мовних і мовленнєвих навичок учня [1].

У форматі нашої науково дослідження ми розглянули інтернет - ресурси для вивчення іноземної (англійської) мови: “English on holidays”, “Bilingual”, “LearnEnglish Kids / British Council” [5; 6].

“English on holidays” – ілюстрований російсько-англійський розмовник, містить 16 тем, близько 550 слів і 170 фраз, близько 9000 зображень і 70 анімацій. Програма складається з трьох розділів: підручник, словники, іспит. Підручник представлений в образі міста і книги. Барвисте тривимірне місто складається з будівель і об'єктів, відповідних темах підручника. Елементи інтер'єрів цих об'єктів відповідають словам. Фрази представлені сюжетними малюнками. Ілюстрована книга містить тематичні тексти всього словникового запасу підручника. Іспит дозволяє проконтролювати знання мови. Вихідні дані і варіанти рішень можуть представлятися зображенням, текстом і звуком. Методику роботи з програмою можна подивитися в розділі: Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови. (Вивчення тематичної лексики).

Введення і відпрацювання тематичної лексики відбувається на трьох етапах. На I-му етапі відбувається презентація нової лексики, учні дивляться і сприймають на слух нові ЛО. На II-му етапі йде робота з відпрацювання вимови і закріплення лексики. На III-му етапі проводиться контроль вивченої лексики. Учні вибирають

завдання, що містить різну кількість питань по темі. Після закінчення задачі іспиту на екрані з'являється таблиця результатів у відсотках.

Інтернет – сторінка “Bilingual” пропонує он-лайн уроки із вправами дітям дошкільного віку і молодшим школярам. Уроки мають граматичну, лексичну та фонетичну спрямованість [5].

Дев'ять уроків для дітей сприяють розвитку лексичних та фонетичних вмінь. Учні розглядають наступні теми: *Привітання, Числа, Кольори, Частини тіла* тощо. Пояснення теоретичного та практичного матеріалу відбувається на російській мові. Матеріал викладено у формі гри, що сприяє кращому засвоєнню вмінь та навичок. В кожному уроці йде пояснювальна записка для батьків. Виконання вправ супроводжується аудіо файлами [5].

П'ятнадцять уроків присвячено граматичному матеріалу, який супроводжується правилами читання. Розглядаються наступні граматичні теми: *артикль, займенник, прийменник, форма множини іменника* тощо. Крім того на сторінці “Bilingual” є казки, вірші та короткі розповіді для розвитку в учнів техніки читання та розуміння тексту. Для вдосконалення логічних та аналітичних навичок пропонуються різноманітні пазли та загадки. За допомогою приказок, скоромовок та лічилок відпрацьовуються фонетичні навички молодших школярів. Також сайт “Bilingual” пропонує аудіо уроки, які в свою чергу розділяються на лексичну та фонетичну частини та аудіо казки [5].

Інтернет – сайт “LearnEnglish Kids / British Council” [6] містить в собі різноманітні ігри, пісні, історії та завдання, спрямованні на навчання англійської мови дітей дошкільного віку та учнів початкових класів. Сайт складається з шести розділів. Перший розділ – «онлайн ігри». Безкоштовні онлайн ігри для дітей англійською мовою, які допоможуть дитині в ігровій формі вчити нові слова і англійську граматику [6]. У розділі «Розмовляють діти» можна потренуватися розуміти на слух, що британські діти розповідають про своє життя. Короткі оповідання та скоромовки допоможуть краще читати і говорити [6].

«Читаємо і пишемо» – наступний розділ. У цій секції можна потренуватися у читанні і письмі англійською мовою. У розділі “Your Turn” (Твоя черга) можна написати щось про себе або відповісти на питання, а також прочитати, що написали інші діти з різних країн. У розділі Practise your English (Тренуємо свою англійську)

можна вдосконалити навички читання і письма, а розділ Word of the Week (Слово тижні) надасть можливість вивчити нову лексику [6].

У розділі «Говори і пиши правильно» учні мають змогу вдосконалити свою мовленнєву компетенцію за допомогою пісень, історій та ігор. Також можна дізнатися і потренувати правила англійської орфографії в розділі «Складні слова», а також пограти в фонетичні гри та історії, засновані на звуках і буквах [6]. Та в останньому розділі присвяченому англійській граматиці, учні мають можливість вдосконалювати граматичну компетенцію за допомогою вправ, ігор, вікторин та різноманітних аудіо- та відеоматеріалів [6].

Підводячи підсумки, слід зазначити, що використання інформаційних технологій дає змогу школярам ефективно і інтенсивно вчитися, розвивати свої природні здібності, збагачувати власний досвід. При комп'ютерному ознайомленні з лексикою дотримується принцип індивідуалізації навчання. Комп'ютер дає можливість виконувати вправи, спрямовані на відпрацювання тієї чи іншої операції в залежності від труднощів, з якими зустрічаються окремі діти. Це допомагає покращити знання ЛО кожним учнем [4].

Література

1. Апатова Н.В. Інформаційні технології в шкільній освіті / Н.В. Апатова. – М.: ЮШ РАВ, 1994. – С.48
2. Єфременко В.А. Застосування інформаційних технологій на уроці іноземної мови / В.А. Єфременко // Іноземні мови в школі.-2007 .- № 8.-С.18-21
3. Роберт І.В. Сучасні інформаційні технології в освіті: дидактичні проблеми, перспективи використання / І.В. Роберт – М.: Школа-Пресс, 1994. – 182 с.
4. Цветкова Л. А. Використання комп'ютера при навчанні лексиці в початковій школі / Л. А. Цветкова // Іноземні мови в школі.-2002 .- № 2.-С.43-47
5. Английский язык детям – онлайн уроки английского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста на BiLingual [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bilingual.ru/lessons/>
6. LearnEnglish Kids / British Council [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>

ЗМІСТ	
ІСТОРИЧНІ ВИМІРИ ОСВІТИ	
Арабей С. А. ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК МИСТЕЦТВА У СПАДЩИНІ К.Д.УШИНСЬКОГО	3
Бороденко Ю.В. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В МАРІУПОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	5
Веремєєва М. В. ОСОБЛИВОСТІ КОЗАЦЬКОГО ВИХОВАННЯ.....	9
Воронік Д. С. РЕФОРМА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ 60 -70-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	12
Воронова М. Ю. РОЛЬ ЧЕРНІГВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ У СТАНОВЛЕННІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ.....	14
Демідко О. О. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНОЗЕМЦІВ ПІВДНЯ УКРАЇНИ....	18
Литвиненко В. В. ЯН АМОС КОМЕНСЬКИЙ – ЗАСНОВНИК ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ.....	22
Ломакін О. А. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ В ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ТА ЄЗУЇТСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ (КІНЕЦЬ ХVІ – ПОЧАТОК ХVІІ СТ.): ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	26
Тітшов Д.О. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	29
СУЧАСНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	
Гетьман К. В. СУТНІСТЬ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ.....	32
Дякова Х. О. ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ.....	35
Ємельянова С.В. КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	38
Коротина Л.И. ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ.....	41
Мішньова О. ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	44
Опацька А. В. СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ.....	47
Песоцька К. Е. КОНЦЕЦІЯ «НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ»: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД.....	50
Поданєва Ю.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ.....	53
Румянцева А.С. АНТРОПОЛОГІЗМ ЯК ОСНОВНИЙ ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	55
Салько К.О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	58
Сизоненко Л.А. ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ.....	61
Сорока Ф. І. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	64
Тамаш К. Ю. ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	67
Черкун Н. А. РЕФОРМА ОСВІТИ В ЯПОНІЇ ЕПОХИ МЕЙДЗІ.....	69
Чайкін Н.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	72
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	
Андрієвська-Герланець Р.М. КОУЧІНГ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ	

УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ.....	75
Варламова Г. О. АКМЕОЛОГІЯ ЯК ГАЛУЗЬ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.....	78
Волкова В. Б. ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	80
Волкова Н.П. ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	82
Вялкова В. Г. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	85
Гіріна О.А. СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ.....	89
Гонтарєва А.І. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	92
Зьома Н.О. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	95
Ігнатєва О.М. МОВНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	98
Кириченко В. В. МОНІТОРІНГ В ОСВІТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ.....	101
Кучер Л.В. АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....	104
Олейніченко І.В. ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В РОСІЇ.....	107
Папазова О.Л. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	110
Паскалова І.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ.....	114
Сарахман О.С. РЕГІОНАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ).....	117
Семенова А.Л. УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	119
Соловійова Н.Л. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	122
Толмацька І.В. ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ.....	125
Шаліна О.П. ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ТА АТЕСТАЦІЮ КАДРІВ.....	130
Шурдова О.В. ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЕТНО-КОНФЕСІЙНИХ СПІЛЬНОТ ПІВДНЯ УКРАЇНИ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	134
ЛІНГВОДИДАКТИКА	
Безродня Л.С. РОЛЬ ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	138
Ісраїлова Н. Е. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ.....	140
Кирилова М. С. ПРОФЕСІЙНА ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	144

Малигіна А. Ю. ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ (на прикладі навчання ділового спілкування новогрецькою мовою).....	148
Малигіна О.Ю. АКМЕОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ «ДЕРЕВО ПІЗНАННЯ», «КВАДРАТИКИ» У НАВЧАННІ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ...	150
Манаснкова Д.В. ЕТАПИ РОБОТИ З ПУБЛІЦИСТИЧНИМ ДИСКУРСОМ НА ЗАНЯТТЯХ З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗОШ.....	153
Михальчук А.С. ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФРАГМЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ...	156
Мішньова О.С. ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ФОРМ КОНТРОЛЮ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА АУДІЮВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	158
Руських А.М. НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ.....	161
Свистунова А.Г. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ.....	164
Скідан І.С. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА.....	166
Стахів М. О. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	169
Ушуллу Д.С. БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	172
Шаповалова Ю.О. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	176
Шатровська А.О. ТВОРЧА САМОСТІЙНА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	179
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
Базельська К.С. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ.....	182
Гузь В.В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 6 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	184
Губська Д. К. МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	187
Гулїда А.С. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПИСЬМІ.....	190
Гусева А.Ю. АКТИВІЗАЦІЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЇ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ІСПОЛЬЗОВАННЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ.....	192
Диденчук Н. В. ІСПОЛЬЗОВАННЯ СЕРВІСОВ ВЕБ 2.0 В ПРОЦЕСЕ ІЗУЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ЯЗЫКА.....	196
Каманець С.В. ЕВРИСТИЧНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ О'ТЕНРІ «ДАРИ ВОЛХВІВ»).....	199
Кислиця Д. В. ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ.....	203

Кузьменко Д.Г. ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	205
Кушнарєва І.П. ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	208
Лефтерова В.В. УРОК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	211
Плінер О.О. ОРГАНІЗАЦІЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УКРАЇНІ.....	214
Радченко О.І. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ.....	218
Скрипка І.П. МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ.....	221
Фер Ю. О. ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРНЕТ – РЕСУРСІВ, СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	223

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ**

Збірник тез доповідей учасників Декади студентської науки - 2013

Технічний редактор: Ромашенко В. Є.

